IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre



INGRESO UNIVERSITARIO

neu
nueva editorial universitaria

La Educación Superior como Derecho:
Sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas

fch UNSL

Universidad Nacional de San Luis

IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario: la educación superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas / Graciela Biber; Valeria Di Pasquale ... [et al.] ; compilación de Graciela Biber ... [et al.]. - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2023. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-733-350-3

1. Educación Superior. 2. Universidades Públicas. I. Graciela Biber; Di Pascuale, Valeria, comp.

CDD 378.007

Nueva Editorial Universitaria

Directora:
Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo
Tec. Omar Quinteros

Dpto. de Impresiones:
Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:
Tec. Enrique Silvage
DG. Nora Aguirre Reyes

Administración:
Esp. Daniel Becerra

Diseño y Maquetación:
Franco D'Avanzo.
E-Mail de contacto: senderos.visuales@gmail.com

ISBN 978-987-733-350-3
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
© 2023 Nueva Editorial Universitaria
Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU

REUN RED DE EDITORIALES DE UNIVERSIDADES NACIONALES

neu nueva editorial universitaria

Universidad Nacional de San Luis



IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario

La Educación Superior como Derecho. Sentidos prácticas y apuestas para una agenda de Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas

Graciela Biber
Clotilde De Pauw
Valeria Di Pasquale
Valeria Pasqualini

Compiladoras

neu
nueva editorial universitaria

fch
UNSL

Coordinación General

Graciela Biber
Clotilde De Pauw
Ramona Domeniconi
Valeria Di Pasquale
Valeria Pasqualini.

Comité Organizador

Lorena Baigorria Fernández
María Eugenia Boye
Andrea Alejandra Domínguez.
Romina Gaudín
Angélica Gil.
Viviana MabeI Lagos.
SoI Antonella Maldonado Berlo.
Luciano Perrotta
Adriana Salinas
Natalia Romina Soria Purés
Ivana Gisela Álvarez
Noelia Soledad Barrios
Aldo Daguerre
Silvia Dávila
Mariela María De Luca
María Elena Funez
Mónica Alejandra Gómez.
Débora Lorena lbaceta
Andrea Celeste lsaguirre
Rosa Alejandra Lorenzo
Marta Matilde Moglia
Oscar Parravicini
Sonia Nancy Pereyra
Andrea Mónica Videla
Mariano Daniel Pérez
Guido Fernández Marinone
Paola Susana Figueroa
María Julieta González Salinas
Verónica Beatriz Longo
Julián Alberto Manrique Gómez
Gisela Mabel Melo
María Alejandra Nadalini
Jessica Mariel Picco
Manuel Serrano
Astri Edith Andrada Tivani
Luciana Sentía
Norma Andrada
Nidia De Andrea
Mariela Vanesa Villazón

AUTORIDADES
Universidad Nacional de San Luis

Rector
CPN Victor Moriñigo

Vicerrector
Mg. Héctor Flores

Secretaria Académica
Mg. Ana María Corti
Facultad de Ciencias Humanas

Decana de la Facultad de Ciencias Humanas
Mg. Zulma Perassi

Vicedecana
Mg. Mónica Martín

Secretaria Académica
Esp. Paola Figueroa

ÍNDICE

Presentación 1

CAPITULO 1:
"Pasajes y laberintos entre el secundario y la universidad"

Mesa A
Coordinaron: Marcela De Luca (UNSL), Eliana López (UNC)

"Un proyecto educativo, como estrategia institucional para generar los primeros vínculos de estudiantes del último año de secundaria con la universidad" , por Polanco, Nelly; Molina, Mirta Graciela; Quiroga, Carlos Raúl 9

"Talleres de orientación para la construcción de proyectos educativos y laborales" , por Imbroscia, Fernando Martín; Siniuk, Diego Rubén 19

"Nunca me imaginé que la universidad también era para mí. Trabajando sobre imaginarios, prejuicios y desconciertos con jóvenes de escuelas secundarias sobre estudiar en la universidad", por Falavigna, Carla Haydeé; Marini, Daniela; Rodriguez Castagno, Tatiana 30

"La transición escuela secundaria - universidad en el área de prácticas del lenguaje. Un estudio en escuelas secundarias públicas y una universidad del conurbano bonaerense", por Cimolai, Silvina 43

"Transitar el primer año en tiempos de pandemia: las voces de los ingresantes en el marco de la democratización de la educación superior universitaria" ,por Barrón, María Pía; Castiglione, Tamara; Ferez, Melina 56

"Programa de acompañamiento hacia la universidad - PAU -Experiencias en pandemia",por Ansaldi, Estefanía; Britos, Marcela 69

"Ingresantes 2021, construyendo nuevos puentes. Reflexiones sobre la transición entre el secundario y la universidad en tiempos de covid-19", por Majboroda, Susana; Morbidelli, María Carolina; Plaza, Betina; Rexach, Patricia. 78

Mesa B
Coordinaron: Mariano Pérez (UNSL) - Yanina Boato (UNRC)

"Acompañamiento entre pares en el ingreso a la universidad durante la pandemia",por Accastello, Cecilia; Maraschi, Martina Valentina; Moreno, Rocio Belén; Percara, Estefanía Ayelen 92

"El tránsito entre la escuela secundaria y los estudios superiores",por Basgall, María Silvina; Bojarsky, Gabriela; Cerini, Antonella; Chapero, María Laura. 105

"Subjetivar en la virtualidad. Deconstruyendo una experiencia vocacional virtual en tiempos excepcionales", por Revuelta, María Dolores. 113

"Estudiantes en 'zonas de pasajes': Ingresantes a la carrera de Licenciatura en Comunicación Social 'hablan' sobre sus experiencias de lectura y escritura": Factores contextuales y reconfiguración de estrategias en la experiencia de escritura de ingresantes a la carrera de Licenciatura en Comunicación Social", por Luque, Daniel; Reinaldi, Agostina Soledad; Rodríguez, Claudia María del Valle. 122

"Cambiemos terminar por terminando e ingresar por ingresando", por Álvarez, V., Carranza, R., Cúneo, A., Gangoso, Z. 134

CAPITULO 2:
Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria

Mesa A
Coordinaron: Débora Ibaceta (UNSL), Aldo Albornoz (UNER)

"Entre las tutorías presenciales y virtuales", por Ledesma Jerez, Santiago Javier. 151

"El rostro de la inclusión amorosa en la universidad. experiencia en la voz de una estudiante", por Gaggini, Paula V. 159

"Análisis de la participación de las/os docentes de ingreso, en talleres de formación en la Universidad Nacional de la Matanza", por Campos Bassi, Vanesa; Zerillo, Amelia. 170

"Las huellas de la pandemia en trayectorias de estudiantes universitarios. análisis de los sentidos atribuidos desde un enfoque de investigación narrativo", por Arco, María Lorena; Godino, Carmen M. Belén; Montiel, María Cecilia; Montiveros, María Luján. 180

"Reflexión docente y toma de decisiones para promover el aprendizaje en el aula de primer año universitario", por Boatto, Yanina; Cadario, Elisa; Fenoglio, Mariana y Fernández Magnasco, Milagros. 196

"Explicaciones escritas breves, como recurso evaluativo y de aprendizaje, en un taller de matemática preuniversitario", por Antúnez, Andrea Carolina; Chorny, Fernando; López, Ernesto Mario. 208

Mesa B
Coordinaron: Silvia Dávila (UNSL), Soledad Aguilera (UNRC)

"Construyendo pertenencia desde la virtualidad", por Acosta Diana; Prof. Villalobo Elena 223

"Las/os jóvenes ingresantes del nivel superior y la irrupción de la virtualidad. Tensiones evidenciadas en sus trayectorias académicas", por Catalini, Sandra Cecilia; Paredes, María Belén. 229

"Los procesos de alfabetización académica desde una perspectiva metacognitiva. Reflexiones con estudiantes ingresantes a la universidad", por Abate Daga, Valeria; Aguilera, Ma. Soledad; Bosco, Marcela 236

"De la presencialidad a la virtualidad. Reinventarse en tiempo de pandemia, ¿oportunidad u obligación?", por Galván, Iris Anahí. 250

"El ingreso universitario en la Universidad Nacional de los Comechingones: el caso del taller Hablemos de Ciencia, dictado para ingresantes de la Tecnicatura en Comunicación de las Ciencias 2020 y 2021", por Alfaro, Dayana; Muñoz, Stella Mary. 264

Mesa C
Coordinaron: Manuel Serrano (UNSL), Rosana Ramírez (UADER)

"Aprendizaje y lectura mediada por TIC: concepciones de estudiantes en primer y tercer año universitario", por Aguilera, Ma. Soledad; Boatto, Yanina; Bono, Adriana; Pautasso Vacchetta, Romina. 273

"La microbiología como eje transversal de asignaturas básicas en el ingreso a las carreras de Microbiología y Técnico de Laboratorio en la Universidad Nacional de Río Cuarto", por Alaniz Zanon, M. Silvina; Asurmendi, Paula; Passone, M. Alejandra. 286

"Experiencia de dictado virtual del curso de nivelación para ingresantes a una Facultad de Economía", por De Rosa, Elisa; Fernández, Aída; Rodríguez Areal, Elsa. 300

"El rol de las y los estudiantes en la promoción de la habitabilidad universitaria, a través de agregaturas, en un curso de primer año", por Gutiérrez, Vanina; Guerrero, Mauricio; Polak, Nadia; Nuñez Sada, Maria Florencia; Isaguirre, Andrea; Moglia, Marta Matilde 317

"El trabajo colaborativo Programa de Accesibilidad Académica /Programa de Ingreso y Permanencia de los y las estudiantes: una experiencia que favorece la construcción de apoyos y ajustes razonables para estudiantes con discapacidad en la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL", por Hardoy, María Valeria; Pahud, María Fernanda; Rotella, Cecilia. 329

"Experiencia de trabajo con ingresantes. Asignatura: Introducción al Campo Profesional", por Araujo, Juan; Farías, Joaquín; Mastropablo, Claudia; Vázquez, Jimena. 339

Mesa D
Coordinaron: Marta Moglia (UNSL), Willy Vernack (UADER)

"Aquello que aportan los estudiantes sobre sus mejores profesores de primer año universitario", por Bono, Adriana; Fenoglio, Mariana. 346

"Tensiones entre el enseñar y el aprender en un contexto de virtualización forzada", por Di Pasquale, María Valeria; Lemos, Nadya Georgina; Muñoz Zanón, Marisa Elizabeth. 356

"Grupo de ayuda mutua (GAM), propiciando un espacio dinámico de interacción", por Cerliani, Javier; Cura, Sandra Zoraida; Palermo, Pedro Vicente. 368

"Transición del módulo presencial de Microbiología a la modalidad virtual durante el ingreso a las carreras de Microbiología y Técnico de Laboratorio en la Universidad Nacional de Río Cuarto", por Alaniz Zanon, M. Silvina; Asurmendi, Paula; Passone, M. Alejandra. 381

"Aportes de los estudios de matrícula para el acompañamiento de ingresantes a la carrera de Ingeniería Agronómica de la FCA-UNER", por Bojarsky, Gabriela Beatriz; Cerini, María Antonella. 394

"Características personales y familiares que condicionan al rendimiento académico de los alumnos de la FOUNLP", por Seara, Sergio Eduardo; Papel, Gustavo Omar; Conte, Cecilia Paola; Saporitti, Fernado Ezequiel. 403

"El ingreso de Ciencias de la Educación en pandemia: desafíos didácticos y reconfiguración de intencionalidades político-pedagógicas", por Prado, Mariela; Romero, Flavia; Caminos, Ana Belén. 410

Mesa E
Coordinaron: Parravicini, Oscar, (UNSL), Rotondi, Eugenia(UNC)

"Reflexionar desde la experiencia y el conocimiento: desafíos para pensar el ingreso a Geografía en la Universidad Nacional de Córdoba", por Fratini, Noemí; Ricci, Carolina Paula. 425

"Desde la reflexión sobre los cursos de ingreso al taller de resolución de problemas", por Firpo, Bernardo; Ghibaudo, Julia; Muñoz de Mini, Stella; Pérez, Nélida 438

"Tutoría de pares: una experiencia de aprendizaje compartido", por Garnero, Paula; Paccini, Lucía Juliana 451

"Experiencias de investigación como instancia de enseñanza de la asignatura Procesos Psicológicos Básicos-Psicología General en contexto de Pandemia por COVID 19", por Gómez, Liliana; Gonzalez, Eliana; Silvage, Carlos 463

Mesa F
Coordinaron: Betina Plaza (UNLU) Rocío Velazquez (UNSL)

"La transición desde las disciplinas y los autores. Algunos diálogos" ,por Álvarez, Vanessa; Carranza, Raquel; Cúneo, Alejandro; Lamisowski, Diego 471

"Propuesta para acompañar las trayectorias de los ingresantes a una Facultad de Ingeniería: ciclo de intercambio entre docentes y tutores pares" ,por Carlino, Natacha; Doval Temporelli, Azul 487

"Estrategias para potenciar la inclusión desde la alfabetización académica en la UNRC", por Alcoba, Marcelo; Picco, Natalia; Roldán, Carolina Isabel 494

"Herramientas digitales para promover la autoevaluación como proceso formativo para potenciar el aprendizaje" ,por Gramuglia, Laura; Saad, Silvina 505

"Factores técnicos y sociales en pandemia: su impacto en la satisfacción de ingresantes universitarios de la UNSL" , por Espinosa, Analía Isabel 513

"Sentir en la virtualidad -Las prácticas discursivas en clave de filiación universitaria y en contexto de pandemia- ", por Pereyra, Marcela Alejandra 527

"La virtualidad y el desafío de construir nuevas configuraciones didácticas aplicadas a estudiantes iniciales de Programación", por Del Olmo, Paola; Fernández, Eduardo; López, Marcela; Mac Gaul, Marcia 339

Mesa G
Coordinaron: Alejandra Ballester (UNICEN), Noelia Barrios (UNSL)

"Haciendo zoom a la pandemia: el fortalecimiento de la grupalidad como estrategia para el sostenimiento a las trayectorias",por Castiglione, Tamara 552

"Pertinencia de examen múltiple choice para evaluar matemáticas en estudiantes universitarios de primer año", por Espinosa, Analía Isabel. 557

"Cambios y continuidades en las propuestas de talleres en los inicios de la vida universitaria de una institución del conurbano bonaerense a partir de los desafíos de enseñanza remota en el contexto de la pandemia", por Adanero Marcos, María. 571

"Repensando las prácticas de acompañamiento en el tránsito a la educación superior: continuidades y rupturas en tiempo de virtualidad", por Escobar, 584

"La orientación y el acompañamiento en tiempos de pandemia. Una intervención destinada a ingresantes de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina", por Flores, Hector Daniel; Gómez, María Celeste; Tejedor, María Corina. 591

"La enseñanza de la escritura académica: la escritura como reescritura", por Pereira, Paola Viviana. 604

"Estrategias pedagógicas para construir permanencias. Entre el seguimiento y la autonomía", por Campanella, Mara; Olguín, Walter. 612

Mesa H
Coordinaron: Ivana Álvarez (UNSL), Nidia De Andrea (UNSL)

"Tutorías entre pares. El oficio del estudiante universitario", por Avetta, Valentina; Dorella, Brian; Doval Temporello, Azul; Monti, Joaquín. 624

"Un recorrido por el ingreso universitario en las carreras de Turismo de la Universidad Nacional de Chilecito", por Palacios, Omar; Soteras, María Delia; Zambrano Jusmeidy. 634

"Ser, estar y habitar la universidad",por Daiksel, Ariela; De Gori, Julieta; Mantegazza, Susana; Pereyra, Mariana; Rusler, Verónica. 643

"La construcción identitaria y de proyectos significativos en ingresantes mujeres de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis – República Argentina", por Abaca, Ana Marina; Gómez, María Celeste; Tejedor, María Corina. 657

"Nuevos escenarios para viejas prácticas: las guías y cuestionarios como estrategias de alfabetización académica en carreras de Ciencias Biológicas", por Correa, Ana Laura; Lucero, Julieta; Raffaini, Graciela; Serafini, Vanesa. 672

"Permanencia de los estudiantes ingresantes a carreras de Ingeniería en contexto de pandemia", por Cagnina, María Agostina, Echevarría, Graciela del Valle, Vilchez, Paola Andrea. 680

"Innovación pedagógica virtual musical I.E.M.U", por Arias, Alejandro; Ciampoli, Juan Andrés; Giraudo, Livia; Libro, Hernán. 690

Mesa I
Coordinaron: Luciana Santía (UNSL) -Annelise Tischler (UNER)

"Aprendizaje significativo del álgebra a través del uso de mapas conceptuales: una experiencia de cátedra", por Aliaga, Laura; Altamirano, Nicolás; Andino, Gabriela; Menuet, Agustín 699

"¿Qué es la comunidad para los estudiantes de la UNSL?, por Balmaceda Amestoy, Ivana; Rodríguez Luiz, Fernando. 712

"Entretejer vínculos y espacios confiables y amigables. Acciones de acompañamiento del Programa Sociales pares para promover el ingreso y la permanencia de estudiantes en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC", por Franco, María José; Iparraguirre, Pablo 724

"Algunas estrategias posibles para mitigar la deserción en primer año de ingeniería agronómica en la Universidad Nacional de Luján", por Majboroda, Susana; Rabinovich, Mauricio; Raffellini, Silvia; Valsecchi, María Inés 737

"Adaptación de materiales para clases virtuales del módulo de Matemática para ingreso 2021", por Melo, Gisela; Rubio Duca, Ana 748

"Formación de tutores pares versión 2020. Desarrollo de estrategias de regulación emocional para promover el bienestar en situación de pandemia", por Sánchez Centeno, Adelina; Barbeito, María Cecilia; Olivero, María 749

Mesa J
Coordinaron: Andrea Videla (UNSL), Daniela Paiva (UNLU)

"Acompañar en los inicios en la universidad. La tarea docente y la experiencia de enseñanza y aprendizaje en alfabetización académica", por Berenstein, Diego. 762

"Sentires en el inicio: Vínculos y lecturas en primer año", por Hodara, Ivana Edith. 775

"El oficio de estudiante universitario en la virtualidad: nuevos desafíos y aprendizajes, por Insausti Camila; Sánchez, Camila Ayelén. 785

"Apreciaciones de los ingresantes de las carreras de Ciencias Jurídicas sobre la educación virtual", por Escudero Salvagno, Silvia Juliana; Pérez, Beatriz Cecilia. 797

"Los grupos de estudio como estrategia pedagógica y de acompañamiento en el proyecto de tutorías estudiantiles pares", por Carrizo, Abril; Fossati, Juan Pablo; Giaconi, Virginia 809

"¿Por qué investigar en educación? Reflexiones sobre experiencias con ingresantes de carreras de educación", por Di Lorenzo, Lorena Natalia; Maldonado Berlo, Sol Antonella 818

"¿Cómo afectó la pandemia a los carteros?: Una experiencia en el taller de resolución de problemas del ingreso a la Universidad Nacional de Moreno", por Coll, Pablo; De Lucca, Adriana; Villagra, Marcela. 831

Mesa K
Coordinaron: Ramona Domeniconi (UNSL), Patricia Pessino (UNCUYO)

"Factores pedagógicos y mejoras formativas en primeros años de Ingenierías durante Covid-19 (UTN- FRL)", por Carabelli, Luis; Cotignola, Cecilia; Cura, Rafael Omar; Natali, Gabriela; Pagella, María de las Mercedes 845

"Pensando una pedagogía de la autonomía en la virtualidad: desafíos de la educación en pandemia",por Leznas, Natalia; Martínez, Gisela 858

"Orientaciones para involucrarse en las prácticas letradas académicas de Humanidades", por Paz Sena, Leticia (Presentación audiovisual) 869

"Sostener y acompañar: el desafío de los equipos docentes de primer año. Aportes desde dispositivos implementados en la virtualidad", por Pahud, María Fernanda, Martínez Ponce, María S., Villagrán Olivares, Sandra 875

"Modelización matemática en carreras de Ingeniería: una experiencia de cátedra, articulación ingreso/primer año", por Aliaga, María Laura, Altamirano, Nicolás, Andino, Gabriela, Menuet, Agustín. 890

"Clases virtuales en cuarentena, un ensayo hacia la bimodalidad en Educación superior", por Arellano, Cristian Martín; Catuogno, Alicia Edith; Mallo, Adriana Beatriz 899

Mesa L
Coordinaron: Valeria Pasqualini (UNSL), Ruth Lemos (UNER)

"Reflexiones sobre el taller de introducción a las artes visuales", por Amaya, Andrea; Barachini, Laura; Muzzopappa, Andrea; Saad, Fernando; Villazón, Gabriel; Vinals, María Paz. 910

"El Curso de Ingreso como primer acercamiento al Compromiso Social Universitario. Las Prácticas Socio Educativas y el Derecho a la Educación Superior", por Bustos, María Elena; Varela María Josefina. 923

"Tutores pares en la virtualidad: sentidos y configuraciones del dispositivo tutorial en Facultad de Ciencias de la educación (UNER)",por Céparo, Emma; Bertocchi, Valentina; Cerrudo, Ignacio; Fragazzini, Katia; Mohamad, Yamila; Parra, Natalia. 934

"Sentidos y prácticas de las devoluciones de instancias de evaluación: experiencia en primer año", por Ibaceta, Débora; Domeniconi, Ramona. 947

"Proyecto de acompañamiento a la trayectoria estudiantil en el marco del covid-19" por Pingitore, Claudia; Villacorta, Aldana; Macchi, Camila; Felipe, Antonio. 962

"Desafiando nuestra creatividad, desarrollo de nuevos recursos", por Arias Silvina; De Andrea, Nidia; Doroni, Guillermina. 972

"Estrategias de aprendizaje. Un punto de encuentro en el ingreso a la Facultad de Ciencias físico matemáticas y naturales de la Universidad Nacional de San Luis", por Chiarani, Marcela; Daza, Mónica 982

CAPITULO 3
Entre el ejercicio del derecho a la educación superior y las múltiples desigualdades

Mesa A
Coordinaron: Andrea Isaguirre (UNSL), María Pía Barrón (UNICEN)

"Del otro lado, hay un otre que está", por Boschetto, Julieta, García, Claribel, Pascal Sacks, Fernanda,Villgra, Fernanda. 999

"Dispositivos inclusores que fortalecen el proceso filiatorio universitario", por Leoz, Gladys. 1007

"Universidad, currículum y vida cotidiana. Estudio de trayectorias de estudiantes no tradicionales en pandemia", por Abdala, Norma Carolina, Vaca Oviedo, Silvina, Villagrán, Mariano, Yépez, Luciana María. 1017

"Una aproximación a las estrategias institucionales para el fortalecimiento de la matrícula de estudiantes mujeres en carreras de ciencias aplicadas en la Universidad Nacional de Hurlingham (2019-2021)", por Pereira, Yesica Romina. 1027

"¿Políticas de inclusión como estrategias de cuidado? El ingreso a la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba", por Baez, Gisela, Berlaffa, Catalina, Sarachú Laje, Paula, Tita, Diego. 1038

Mesa B
Coordinaron: Guido Fernández Marinoni (UNSL), Guadalupe Vernanzi (UNICEN)

"La educación remota de emergencia mediada por TIC ¿ha garantizado el derecho a la educación superior en la universidad pública?, por Domínguez, María Belén; Pereyra, Sonia Nancy; Salas, María Concepción; Castillo Manuel. 1048

"¿ASISTENCIALISMO ACADÉMICO? Interpelaciones y debates contemporáneos en torno a prácticas y políticas de inclusión educativa, por Falavigna, Carla Haydeé; Luna, Marcos Javier; Sarachú Laje, Paula. 1061

"Los cursos de ingreso como dispositivos para promover la equidad en el acceso a la educación superior: el caso de las universidades del bicentenario situadas en el conurbano bonaerense", por Marchini, Daniela 1072

CAPITULO 4
Gestionar la habitabilidad de la universidad: apuestas políticas

Mesa A
Coordinaron: Paola Figueroa (UNSL), Patricia Carina Miró (UNSE)

"La apuesta a un ingreso inclusivo desde la gestión de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba", por Biber, Graciela; López, Eliana. 1084

"Gestión institucional por un ingreso inclusivo en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC", por Gianotti, Mariana; Montero, Marcela; Pereyra, Clarisa. 1094

"Acerca de las visiones y problemáticas de docentes y estudiantes: reflexiones sobre el tránsito de la pandemia en la Facultad de Trabajo Social de la UNER", por Albornoz, Aldo Gabriel; Beber, Claudio Germán. 1108

"Repensar la Universidad en contexto de pandemia. Analisis de los alcances de las nuevas regulaciones que ...¿Alteran Culturas Institucionales?" por Arco, María Lorena; Godino, Carmen M.Belén; Montiel, María Cecilia; Montiveros, María Luján. 1118

"El acompañamiento al ingreso y la permanencia a través de programas institucionales en tiempos de pandemia. El Programa tutoría de pares - UNLPAM", por Sofía Rasilla Tomaselli. 1136

"Gestión del Ingreso durante la Pandemia: potencialidades y limitaciones de la virtualidad", por Gutierrez, Brenda Dorys del Valle; Bernal, María Eugenia 1141

Mesa B
Coordinaron: Mónica Gómez (UNSL),
María Candelaria Ávalos (UNSE)

"El ingreso a la Universidad en contexto de pandemia: la experiencia del Programa de acompañamiento al ingreso de la Universidad Nacional de Tucumán", por Lazarte Bader, Melina. 1152

"Los avatares del Curso de ingreso a la UNVM en el marco de la pandemia", por Díaz Araujo, Javier; Cisneros, Verónica Marta; Giammarini, Gabriela Luján. 1169

"El desafío de promover experiencias colectivas de integración y participación política", por Caruso, Fabiana; Viscaino, Ana. 1178

"Exactas en línea con la escuela: nuevos diálogos entre escuela secundaria y universidad", por Astudillo, Carola; Grumelli, María; Reynoso, María Marta. 1190

Mesa C
Coordinaron: Graciela Biber (UNC), Sandra Catalini (UNSL)

"Tender puentes y dejar huellas. Construir un proyecto de estudio para el Nivel Superior", por Basgall, María Silvina; Céparo, Emma; Chapero, María Laura. 1205

"Lineamientos institucionales para la integración a la cultura universitaria de la UNCR", por Ledesma, María Luisa; Roldán, Carolina; Vogliotti, Ana. 1216

"Tradiciones y experiencias en el ingreso a la universidad de Córdoba en contextos de emergencia sanitaria", por López, Vanesa; Reyna Berrotarán, Denise. 1229

"Seguimiento de trayectoria estudiantil", por Moris, Larisa Gabriela; Nanni, María Fernanda; Nazar, Patricia; Stambole Da Silva, Lucas. 1241

"Programa articulatorio- Programa Institucional para optimizar el tránsito de la escuela secundaria a la universidad- Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires", por Pingitore, Claudia; Villacorta, Aldana; Macchi, Camila; Felipe, Antonio. 1251

Mesa D
Coordinaron: Rosa Lorenzo (UNSL), Aldo Albornoz (UNER)

"La relación entre el curso de ingreso y la articulación con escuelas medias", por Peñaloza Fernando Mauricio. 1259

"Convocatorias institucionales en la UNRC: propuestas para el mejoramiento de la enseñanza en el primer año en la universidad", por Clerici, Ledesma; Vogliotti, Ana. 1267

"Dinámicas contemporáneas en la construcción de subjetividades: digitalidad, alt-right, comunidad", por Chuit Roganovich, Roberto. 1279

"Iniciación a los estudios universitarios como política de ingreso a la UNL", por Blesio, Marcel; Morelli, Ivana; Odetti, Lucía, Pacífico, Andrea. 1290

"El Programa Ingreso, Permanencia y Graduación (IPG) en la Facultad de Ciencias Humanas: El camino de construcción de políticas institucionales destinadas al acompañamiento integral de los y las estudiantes", por Ballester, María Alejandra, Eizaguirre,María Daniela, Saad, Silvina, Varela, María Josefina. 1301

Mesa E
Coordinaron: Guadalupe Erro (UNC), Mariano Pérez (UNSL)

"Acompañar y sostener el ingreso a la universidad con políticas de gestión académica", por Cassano, Valentín, Ibáñez, Fernando, Grumelli, María, Reynoso, María Marta. 1317

"Políticas de acompañamiento en tiempos de COVID. Experiencias tutoriales en los profesores de la UNRN", por Delgado, Mariana Laura. 1332

"Hacer de la Universidad un espacio habitable: acciones de seguimiento con los ingresantes…entre el compromiso y el desafío", por Barrón, María Pía. 1340

"Tutorías como dispositivos de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles: una mirada desde las asesorías pedagógicas", por Amieva, Rita Lilian; Clérici, Jimena Vanina; Rainero, Daniela; Alija, Azucena Beatriz. 1352

"La construcción de criterios que orientan el despliegue de acciones, intervenciones y estrategias en el Área de permanencia - Programa IP", por Saad, Silvina; Ballester, Alejandra, Lauge, María Paz; Ciancio, Natalia. 1370

"Las trayectorias de los/las estudiantes de inglés de la universidad nacional de la plata en los primeros pasos de sus carreras (2015 - 2017)", por Ana Laura Marchel. 1382

CONCLUSIONES 1395

ANEXO
Documento de creación de la Red de Ingreso, Permanencia y Graduación de las Universidades Públicas(RIUP) 1409

PRESENTACIÓN

El *"IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario*" se realizó en la Universidad Nacional de San Luis los días 28, 29 y 30 de Marzo de 2022, acompañando la finalización de un mes cargado de Historia y de *"Memoria por la Verdad y la Justicia*" y, a escasos días de conmemorarse los 40 años de aquella aciaga y mal nombrada *"Guerra de Malvinas"*, donde tantos jóvenes como los que habitan nuestras aulas de primer año, perdieron sus vidas o las vieron marcadas traumáticamente. Dos acontecimientos fundantes de las instituciones formadoras, un Encuentro en torno al Ingreso Universitario y un acto de memoria por nuestro pasado reciente, se constituyen en dos caras de la "Condición Humana", parafraseando a Hannah Arendt. Dos acontecimientos tan antagónicos que nos convocan a tejer los lazos entre aquello tan feroz como lo fue la última dictadura cívico- militar, cuyo sello fue la violación sistemática de los Derechos Humanos y este presente en el que buscamos colectivamente construir formas que nos permitan prometerles -a quienes esperan ser alojadxs en nuestras instituciones- un estar siendo que se expanda en futuros posibles, en derechos respetados y en derechos ampliados.

Reunirnos para debatir, compartir saberes y experiencias, inaugurar conversaciones fructíferas, pensar políticas públicas acerca del lema de este Encuentro: "***La Educación Superior como Derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas",*** es un gesto de Memoria en el que los núcleos de sentidos y significados, las tensiones, las problematizaciones que en él circularon, se tejen y dialogan con las herencias de nuestra historia social reciente, la historia de estos Encuentros y un momento epocal inédito que vive nuestro país y el mundo en este capitalismo pospandémico.

Entendemos que la potencialidad de estos Encuentros reside en dos aspectos fundamentales: por un lado, en la historia que se fue construyendo desde el 2004, cuando un grupo de colegas de la Universidad Nacional de Córdoba y coordinados por Graciela Biber, visibilizaron la complejidad del trabajo con los primeros años y abrieron el juego a las preguntas -siempre inacabadas- para que desde un nosotrxs, intentáramos algunas respuestas – siempre provisorias-. Por otro lado, porque al amparo de una mirada federal y desde experiencias situadas, nos atrevimos a poner en cuestión nuestras prácticas y diseñar caminos diferentes en el afán de un efectivo ejercicio del Derecho a la Educación Superior, aún incumplido.

Encuentros que tienen una historia de casi veinte años y que se fueron sucediendo cada dos años de manera sistemática. En ellos íbamos ampliando las agendas, las preguntas, las miradas. Encuentros en los que se fue consolidando una presencia, un lugar, una casa propia para cobijar las problemáticas de los ingresos.

Recorriendo la historia para habitar el presente:

El trabajo colectivo en torno a las problemáticas del Ingreso a las Universidades Públicas ha acumulado hasta el presente una larga historia de encuentros, reflexiones, debates, puestas en común en torno a aquello que nos es común, a aquello que es particular de algunas regiones, a aquellos temas aún no resueltos y otros que van emergiendo en función de las coyunturas. En ese sentido, se ha consolidado una práctica institucionalizada en estos Encuentros, en la que se han ido pergeñando posiciones, supuestos, dispositivos, dimensiones, ámbitos que configuran el campo específico de "Los Ingresos a las Universidades Públicas", (Documento de creación de la Red de Ingreso, Permanencia y Graduación de las Universidades Públicas, 2021).

Habitamos el presente por aquello que hemos recibido, porque sabemos de dónde venimos, de qué pertenencias somos herederxs y qué itinerarios podemos dibujar, en función de los caminos recorridos. Por ello, y en homenaje a quienes nos precedieron en la realización de estos "Encuentros sobre Ingreso", damos cuenta brevemente de la trayectoria caminada:

En 2004 la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC fundaba el primer Encuentro Nacional: *"La problemática del ingreso a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas*". Los ejes temáticos fueron: 1-El acceso, la gestión y la organización del Ingreso a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes; 2- El ingreso y la permanencia del estudiante universitario; 3- Prácticas docentes en el Ingreso; 4- Relación escuela media-universidad, relación ingreso-primer año; 5- Modalidades de ingreso universitario a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes.

Como síntesis de ese encuentro inaugural, se marcaba que la problemática del ingreso requería: la necesidad de implementar políticas sostenidas para asegurar la incorporación de esta etapa inicial como espacio curricular dentro de los planes de estudio de las carreras y por lo tanto, su inclusión en la previsión de recursos y en el reconocimiento de la labor docente; la necesidad de fortalecer el desarrollo de proyectos de articulación con el nivel medio y de atención y seguimiento a los estudiantes durante todo el primer año

de las carreras; la construcción de condiciones para el desarrollo continuado de líneas de investigación acerca de múltiples aspectos de la problemática del ingreso; la necesidad de sostener espacios de debate y reflexión propios de este incipiente campo.

En el 2006, dando continuidad a los Encuentros, la Facultad de Trabajo Social y la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER organizaron el Segundo Encuentro: *"Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad en las carreras de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes"*. En esa oportunidad se incorporó la temática de la Alfabetización académica: prácticas de lectura y escritura en el grado universitario y se ratificó la conveniencia de seguir sosteniendo estos espacios para fortalecer el campo del ingreso universitario como ámbito con identidad específica.

En el 2008 la Facultad de Ciencias Humanas y el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNRC organizaron el Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario: *"Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a las carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas*". En él se profundizó la necesidad de trabajar en pos de las nuevas culturas juveniles, la construcción del oficio de ser estudiante universitario y el desafío de generar prácticas que den lugar a la democratización del conocimiento. Se consensuó abrir las convocatorias a las Unidades Académicas de las diversas disciplinas, haciendo énfasis en las políticas, proyectos y experiencias institucionales para la ampliación del acceso al conocimiento en la universidad.

En el 2011 la Facultad de Ciencias Humanas de Tandil, perteneciente a la UNICEN, organizó el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre Ingreso a las Universidades Públicas. Tal como se había acordado, este Encuentro incluyó a todos los campos disciplinares y se abrió la convocatoria a Universidades Latinoamericanas. Se estableció por consenso mantener la frecuencia bianual de estos Encuentros.

En el 2013 en la UNLu se realizó el V Encuentro Nacional y II Encuentro Latinoamericano sobre ingreso a la Universidad Pública: *"Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas"*. El mismo se caracterizó por una dinámica diferente de funcionamiento: los trabajos, a partir de una lectura previa de coordinadores y expositores, se debatían en grupos de 8 o 10 personas, en base a ejes de discusión y preguntas acordadas con anterioridad. Esta dinámica – superadora de la exposición tradicional - fue positivamente valorada por lxs asistentes, dada la riqueza de los intercambios generados.

En el 2015, el VI Encuentro Nacional y III Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública: *"La interacción docente-ingresantes universitarios ¿subjetividades desencontradas o desconocidas?"*, fue organizado por la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, de la UNSE. A los ejes habitualmente trabajados se agregó el denominado: Subjetividades en interacción: los componentes cognitivos y emocionales en el proceso de ingreso en la universidad.

En 2017 el VII Encuentro Nacional y el IV Latinoamericano: *"El sentido del Ingreso y su lugar en la agenda de las universidades",* se desarrolló en UNCuyo. En esta oportunidad, se incluyeron ejes nuevos en su formulación, aunque en su interior se retomaron planteos presentes en otros encuentros, tales como Inclusión , Saberes y Competencias.

En 2019 el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano: *"Derecho a la Universidad: a 70 años de la gratuidad en la enseñanza universitaria"*, se llevó a cabo en la UNSa. Se incorporó como un nuevo Eje temático el problema de la Diversidad cultural e interculturalidad. Allí se propuso la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, como próxima sede.

Finalmente, un año después de lo previsto, dada la irrupción inesperada de la pandemia pudimos concretar este IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano, en el que sostuvimos como **propósito** esencial:

Generar un espacio de encuentro que recupere las memorias acumuladas y los desafíos del presente, permitiendo la revisión y producción de sentidos, prácticas, apuestas acerca del Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas.

Desde el colectivo que tuvo a cargo la organización seguimos apostando a defender -como primer posicionamiento-,un **ingreso irrestricto**, porque estamos convencidxs que la Educación Superior, en tanto Derecho Humano y Social, debe garantizar el acceso, la permanencia y la graduación en el nivel para todxs y no ser un privilegio de algunxs. Nuestro segundo posicionamiento reafirma -tal como ya fuera consensuado- que **el ingreso universitario comprende tanto las etapas iniciales como el primer año,** puesto que en ese trayecto de formación se juega, en gran medida, la posibilidad de inscripción a la institución y, por tanto, la permanencia en ella. El tercer posicionamiento se centra en la necesidad de **aportar a la construcción de dispositivos que transformen a las Universidades Públicas en contextos de habitabilidad para aquellos sectores históricamente excluidos.** Avanzar en ese sentido , requiere al menos, como paso previo, seguir profundizando en la problematización de las prácticas menudas y cotidianas que las instituciones universitarias han naturalizado en relación a quiénes son lxs sujetos que

pueden permanecer en ella. Nuestro cuarto posicionamiento destaca la necesidad de **demandar un compromiso político genuino de las instituciones para promover, acompañar y sostener prácticas que hagan efectivo el Derecho a la Educación Superior.**

Este libro, entonces, condensa los debates, reflexiones, experiencias, interrogantes que cada uno de los trabajos presentados, pusieron a rodar y se constituyen en una invitación a pensar el sentido originario de educar en los primeros años universitarios, el orden de los saberes y de los gestos que nos piden quienes están en el umbral.

El mismo está organizado en cuatro capítulos que responden a los Ejes Temáticos, en torno a los cuales circuló la palabra en el Encuentro.

El **Capítulo 1**, "**Pasajes y laberintos entre el Secundario y la Universidad**", sistematiza aquellas cuestiones que se vienen discutiendo y otras – lo novedoso – que se suman a la nueva realidad entre estos dos niveles educativos. En él se comparten los diferentes formatos y modalidades que asume la relación Secundario-Universidad para pensar desde allí, la construcción de lazos solidarios intra e interinstitucionales que fortalezcan el crecimiento y sostenimiento mutuo.

En el **Capítulo 2**, **"Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria",** se presentan aquellos trabajos que ofrecen estrategias, miradas, reflexiones, dispositivos que en las diferentes Universidades Públicas se instrumentan para promover el ingreso y la permanencia de lxs ingresantes en el proyecto formativo. Trabajos que ponen en diálogo las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación; las prácticas de acompañamiento para la construcción de los nuevos vínculos que demanda la nueva realidad; los dispositivos de formación que exigió la no presencialidad; las tensiones derivadas de la "continuidad pedagógica".

En el **Capítulo 3**, **"Entre el ejercicio del Derecho a la Educación Superior y las múltiples desigualdades"** se comparten las reflexiones problematizadoras de imaginarios, dispositivos y prácticas institucionales que obturan la posibilidad de habitar este espacio público, así como también, aquellas experiencias que favorecen la construcción de pertenencia. En él los núcleos de sentidos están puestos en las condiciones de desigualdad ligadas a aspectos socioeconómicos, sexogénericos, étnicos y de discapacidades, entre otras, desde las que muchxs sujetos pugnan por ingresar a las Universidades Públicas, sin encontrar necesariamente un espacio/tiempo que lxs aloje, poniendo en riesgo el ejercicio de su Derecho a la Educación Superior.

En el **Capítulo 4**, **"Gestionar la habitabilidad de la Universidad: apuestas políticas",** se recuperan aquellos trabajos que ayudan a pensar los sentidos, prácticas y apuestas para la

reconstrucción de una agenda política, capaz de incidir en las condiciones necesarias que favorezcan los pasajes entre niveles educativos; que promuevan el trabajo colectivo en pos de la habitabilidad universitaria y que desplieguen estrategias para hacer efectivo el Derecho a la Educación Superior, lo visibilicen o bien traten de efectivizarlo allí donde aún está sin cumplir.

Este libro encuentra su hechura en un hacer, en un sentir, en un pensar colectivo y plural en el que se invocan gestos y presencias para convertir a la Educación Superior en un bien público, común, social y político y en el que literalmente se invite a tomar asiento a aquellxs que, ni tan siquiera, se imaginan como horizonte de posibilidad ingresar a las Universidades Públicas.

Da cuenta también de un Encuentro intergeneracional, porque en él dialogan las generaciones jóvenes que nos ofrecen miradas nuevas a esas calles tantas veces transitadas con lxs que llevamos gran parte de nuestras vidas dedicadas a estas cuestiones. Pero sobre todo, es intergeneracional, porque cobra su cabal sentido si, al echarse a rodar, tropieza con lectorxs que encuentran en él pistas para la transmisión de las culturas a lxs nuevxs, para que ellxs, sin renegar de sus historias y sus saberes, asuman el compromiso de renovar el mundo y tornarlo un lugar más humano y habitable.

Este es un libro que pretende ser hospitalario con quienes pusieron a disposición sus trabajos y con lo nuevo que cada estudiante trae consigo con su presencia en la Universidad. Esperamos sea leído con la alegría de saberse parte de un común, de una referencialidad necesaria para humanizar las prácticas, discursos y políticas de ingreso y permanencia en las Universidades Públicas.

Un libro que, al modo de una bitácora de experiencias, reflexiones, sentidos y apuestas, puede abrir la mirada acerca del mundo que habitamos y ayudamos a construir.

Finalmente, queremos agradecer a lxs 140 expositores que pusieron a disposición sus trabajos para que esta publicación sea posible. A quienes lxs leyeron, un equipo federal, para quienes la palabra del otrx fue tratada con el más absoluto respeto.

Agradecer especialmente a quienes conformaron las distintas comisiones de trabajo que organizaron el Encuentro, por la alegría, la solidaridad, el compromiso y por las tramas que se empezaron a tejer entre las diferentes Facultades que componen la UNSL.

Y un Gracias especial a las autoridades de la UNSL y de la Facultad de Ciencias Humanas, porque tomaron como propia esta apuesta y anidaron la esperanza y los sostenes para que no naufragáramos en este tiempo inédito que nos ha tocado vivir.

Ponemos así, a disposición un tejido de voces en plural, pertenencias múltiples locales y federales que sirvan de indicios acerca de cómo estamos trabajando para que el Derecho a la Educación Superior sea un deber cumplido y una desobediencia, una necesidad de irrumpir allí donde las condiciones institucionales y las prácticas pedagógicas lo ignoran, lo invisibilizan, lo vulneran.

Graciela Biber, Clotilde De Pauw, María Valeria Di Pasquale y Valeria Pasqualini

CAPÍTULO 1



“Pasajes y laberintos entre el Secundario y la Universidad”

UN PROYECTO EDUCATIVO, COMO ESTRATEGIA INSTITUCIONAL PARA GENERAR LOS PRIMEROS VÍNCULOS DE ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE SECUNDARIA CON LA UNIVERSIDAD

[1]Miryam Nelly Polanco, [2]Mirta Graciela Molina y [2]Carlos Raúl Quiroga
1-Facultad de Ciencias Humanas (UNSL) 2-Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (UNSL) mpolanco@unsl.edu.ar, mirtagraciela.molina@gmail.com, cquiroga1369@gmail.com

Modalidad: Experiencias pedagógicas
Eje 1: Pasajes y laberintos entre el secundario y la universidad
Palabras claves: proyecto educativo, ingreso universitario, diversidad biológica, trabajo colaborativo, educación superior.

Resumen

El presente trabajo relata una experiencia llevada a cabo a través de un proyecto educativo realizado en el marco del programa de ingreso y permanencia a la Universidad Nacional de San Luis (PIPE), en el ámbito de la Facultad de Química Bioquímica y Farmacia, quetiene como principio la articulación de la enseñanza media con la universidad. El proyecto desarrollado, fue titulado *"Acompañando el trayecto de la escuela a la universidad desdeuna perspectiva de la diversidad biológica"* cuyo objetivo fue acercar contenidos disciplinares y metodologías específicas del campo de la Biología, a fin de favorecer el proceso de aprendizaje y la inserción de los y las estudiantes en el ámbito universitario. Se trabajó con estudiantes de sexto año de dos colegios secundarios con orientación en Ciencias Naturales y con profesores de dichos colegios de la zona céntrica de la ciudad de San Luis. También participaron docentes pertenecientes a la UNSL de las Áreas de Ecología y Zoología del Departamento de Biología (FQBF) y del Área de Curriculum y Didáctica del Departamento de Educación y Formación Docente (FCH). Las metodologías de trabajo para abordar los contenidos incluyeron, el desarrollo de talleres en las instituciones secundarias y universitaria, visitas a laboratorios, herbario y cactario en los diferentes edificios de la universidad. Y a modo de cierre de la propuesta se llevó a cabo una salida de campo, cuyo objetivo general fue rescatar la información que nosbrinda el ambiente natural, así como

valorar la relevancia de estas actividades dentro de la profesión del Biólogo. Los resultados de este trabajo colaborativo entre Universidad y Escuela fueron muy beneficiosos y estimulantes para los y las estudiantes, ya que tuvieronla posibilidad de comprender cómo se construye el conocimiento científico, cómo trabajan los investigadores, en este caso los biólogos y qué metodologías utilizan. De alguna manera les permitió tener una mirada previa, de cómo es la dinámica universitariaantes del ingreso. Concluyendo, resulta todo un desafío generar acciones mancomunadas entre la universidad y la escuela secundaria, para acompañar a los jóvenes en sus inicios en la educación superior y más aún en los escenarios educativos actuales. Esta experiencia fue gratificante tanto para docentes y estudiantes, favoreciendo la construcción de lazos sociales que les permita a los y las ingresantes conocer y transitar la cultura universitaria.

Introducción

El presente trabajo relata una experiencia llevada a cabo, antes de transitar el contexto de pandemia de Covid-19, a través de un proyecto educativo realizado en el marco del programa de ingreso y permanencia a la Universidad Nacional de San Luis (PIPE), en el ámbito de la Facultad de Química Bioquímica y Farmacia, que tiene como una de las líneas de acción, la articulación de la enseñanza media con la universidad. El proyecto desarrollado, fue titulado *"Acompañando el trayecto de la escuela a la universidad desdeuna perspectiva de la diversidad biológica"* cuyo objetivo fue acercar contenidos disciplinares y metodologías específicas del campo de la Biología, a fin de favorecer el proceso de aprendizaje y la inserción de los y las estudiantes en el ámbito universitario. Se trabajó con estudiantes de sexto año (ciclo superior) de dos colegios secundarios con orientación en Ciencias Naturales y con profesores de dichos colegios de la zona céntrica de la ciudad de San Luis. También participaron docentes universitarios pertenecientes a la UNSL de las Áreas de Ecología y Zoología del Departamento de Biología (FQBF) y del Área de Curriculum y Didáctica del Departamento de Educación y FormaciónDocente (FCH). Para los y las docentes del nivel superior y secundario, significa todo undesafío acompañar a los jóvenes desde sus últimos pasajes por la escuela media, guiarlosen el ingreso universitario y luego estimular sus primeras experiencias académicas en la educación superior.

Antecedentes teóricos

Estudios realizados en varias instituciones universitarias relatan sobre las diferentes

opiniones que tienen docentes y estudiantes de primer año, sobre los primeros pasos de los jóvenes en la universidad. Al respecto Pierella (2018), comparte la mirada que tienen los docentes de primer año, en investigaciones realizadas en la Universidad Nacional de Rosario, sobre diferentes aspectos implicados en la enseñanza universitaria, así como en su condición de ingresantes a un sistema educativo que tiene nuevas normativas y regulaciones. En líneas generales los resultados indicaron que algunos factores que obstaculizan el proceso de enseñanza aprendizaje, están en relación a las condiciones de trabajo de muchos docentes y que resultan complejas ya que no tienen dedicación exclusiva en una sola institución. Además, tienen a cargo muchos alumnos, y se suman a esto, otras tareas docentes como la elaboración de material didáctico, realización de seminarios internos de intercambio y capacitación entre otras cosas. Desde la visión de los y las estudiantes, estudios realizados en la facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, consideran que muchos estudiantes valoran la universidad no sólo por brindar contenidos académicos valiosos, sino porque aporta nuevas relaciones sociales, tales como amistades, compañeros/as de estudio, y nuevos profesores/as, resultando estos aspectos muy enriquecedores. Se reconoce que el centro de estudiantes y el curso de ingreso a la universidad, les facilita la posibilidad de integrarse con sus pares, desarrollar sentimientos de pertenencia a la institución, asesoramiento en relación a la vida universitaria y a la construcción de la identidad de ser estudiantes universitarios, (Campos et al. 2019). Sin embargo, resulta un gran desafío acompañar al estudiante en su permanencia en la universidad, en este sentido existen muchos antecedentes sobre estrategias para su retención en el nivel superior, al respecto Gorostiaga y Cambours de Donini (2019) citan a varios autores que hacen referencia a diferentes instrumentos para tal fin, como son:

> Orientación vocacional; actividades de enseñanza introductorias a contenidos y sobre estrategias de estudio, acciones de tipo pedagógico: tutorías, comunidades de aprendizaje, actividades extra-curriculares que promueven la integración social y el desarrollo global de los estudiantes y su vinculación con la universidad, la articulación con el nivel secundario. (p. 207)

El presente proyecto se enfoca justamente a este último instrumento, cuya idea era acercar contenidos disciplinares específicos de Biología, que también forman parte del diseño curricular de esa misma área en la escuela media y que en algunos casos, estos contenidos

no son abordados en profundidad, constituyendo así un obstáculo en el proceso de aprendizaje y en la futura inserción de los y las estudiantes en el ámbito universitario. Las actividades de esta propuesta representan estrategias didácticas importante en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias y se espera de esta manera que el estudiantado tenga la posibilidad de entender cómo se construye el conocimiento científico, cómo trabajan los investigadores, en este caso los biólogos, qué metodologías utilizan, de qué manera se enseña en la universidad. Al respecto Adúriz Bravo (2008), hace alusión a cómo enseñar la dimensión metodológica en las ciencias naturales y en consecuencia sugiere algunas de las siguientes actividades:

a. Dar lugar a una amplia paleta de procedimientos escolares de naturaleza cognitiva, discursiva y material que se pueden fundamentar rigurosamente.
b. Generar explicaciones sobre ciertos aspectos de la naturaleza que se nos muestran sugerentes y en esas explicaciones, recuperar el conocimiento científico en tanto patrimonio colectivo de la especie.
c. Posibilitar variadas clases de inferencias (deductivas, analógicas, abductiva relacional) para dar sentido a los fenómenos con el auxilio de los modelos científicos.
d. Vincular la ciencia escolar con intereses e inquietudes que han movido y conmovido a la humanidad a lo largo de la historia.
e. Construir evidencias por medio de argumentaciones sólidas y coherentes que echen manos de diversos lenguajes para justificar y defender las propias apreciaciones sobre la realidad natural.
f. Reconocer la carga de los sesgos, los prejuicios, las creencias y las experiencias vividas aportan a nuestra forma de entender el mundo.
g. Arrojar luz sobre historias de las ciencias de todos los tiempos, otorgando significado a las acciones de tantos hombres y mujeres en sus intentos por elucidar y esclarecer problemas auténticamente humanos. (p. 58)

Todos estos aspectos mencionados más arriba permiten en primera instancia desarrollar habilidades cognitivas de asociación, clasificación y organización de los organismos en categorías taxonómicas, así como comprender las modificaciones que ha tenido una técnica a través del tiempo en el marco de las metodologías de clasificación de la biodiversidad.

Se espera que esta experiencia, que implica profundizar el vínculo con el saber científico,

constituya un estímulo para los/as estudiantes en su ingreso a la universidad, ya que el estudiantado sufre cambios en la forma de aprender y de relacionarse con sus pares desdesus comienzos en el secundario y luego en su proceso de formación universitaria. Este cambio está marcado por sucesivas modificaciones en relación a los dispositivos institucionales, prácticas pedagógicas, el vínculo que el estudiante establece con el conocimiento y que más tarde le permitirá insertarse en una determinada comunidad académica. En síntesis, los y las estudiantes no serán iguales con relación al conocimiento a lo largo de su carrera, la diferencia va a estar determinada no solo por la cantidad de contenido, sino por esquemas mentales, valores, perspectivas, lenguajes, códigos, entre otras cosas. Por lo tanto, resulta muy importante las secuencias de trabajo de cómo es recibido el estudiantado y como son acompañados en su progreso (Feldman, 2014).

Muchos de los/as estudiantes que participaron en este proyecto educativo no tenían intenciones de estudiar Biología, pero se considera que la experiencia fue igualmente válida para todos y todas, si nos centramos en aquel estudiante que elige esta carrera, su recorrido principalmente estará cargado de un cúmulo de contenido teórico disciplinar del campo de las Ciencias Biológicas. A lo largo de este proceso los/as estudiantes se iránapropiando de un lenguaje, códigos específicos de comunicación, formas de producción y validación del conocimiento, que corresponde a una determinada familia o tribu académica, descrito por Becher (1992) en Feldman (2014).

El camino recorrido por los/as estudiantes desde sus primeros pasos por la universidad hasta realizar sus prácticas profesionales en muchos casos, está colmada de experiencias enriquecedoras, así como de dificultades, estos obstáculos no solo dependen del nivel de formación que traen de la escuela media o de sus condiciones socioeconómicas, sino de las estrategias de enseñanza del nivel superior, así como de los dispositivos institucionales puestos en juego. En los últimos años se han desarrollado numerosos programas con diferentes modalidades, como son talleres, cursos, seminarios etc. destinados a mejorar la docencia universitaria (Pogré, 2014). A pesar de estas políticas universitarias un gran número de estudiantes lamentablemente fracasan y los que logran el éxito según algunos autores depende del grado de afiliación institucional e intelectual.

En virtud de esto Alan Coulon en Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita (2010), consideraque la transición de la educación secundaria a la educación superior puede ser descrita al menos en tres momentos, primero la entrada a la universidad que representa una ruptura,los y las estudiantes abandonan sus antiguas referencias u orientaciones y descubren un mundo

nuevo, donde se enfrentan a un gran número de dificultades que se relacionan con el descubrimiento del habitus universitario y con la iniciación en el lenguaje disciplinar, que les obstaculiza intervenir en los cursos y hasta plantear preguntas o realizar cuestionamientos. Luego viene un tiempo de aprendizaje que representa una etapa difícil,se intenta definir las estrategias para ponerse al nivel en sus cursos, para determinar las tareas que se deben cumplir de manera urgente y eficaz para cada materia. Finalmente viene una etapa de afiliación que implica una adquisición progresiva de un nuevo estatus, el estudiantado pasa a formar parte de la comunidad universitaria, comienza a trabajar de una manera autónoma comprendiendo los códigos del trabajo intelectual, esto se entiende como afiliación intelectual. Ante la nueva situación que enfrentan los/as estudiantes en el primer año de la universidad necesitan ser acompañados en su proceso de afiliación, en su nuevo oficio de estudiante, esto implica incitar a que se planteen preguntas en relación a su perspectiva de aprendizaje y también proponer dispositivos pedagógicos que los lleven a explicitar esta perspectiva y sus estrategias, (Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita, 2010).

Experiencia realizada

La experiencia realizada en el marco del proyecto educativo, incluye algunas de las actividades, tales como el desarrollo de talleres en espacios de las instituciones secundarias y universitaria, visitas a laboratorios, herbario, cactario y otros espacios de las áreas de Zoología y Ecología, en los diferentes edificios de la facultad. En esta instancia de recorrido del estudiantado por la universidad, tuvieron la oportunidad de realizar diferentes labores guiadas por los docentes y resolviendo guías de trabajos prácticos sobre la diversidad vegetal y animal principalmente. Los contenidos seleccionados y abordados en las prácticas de aula y laboratorio, se basaron principalmente en el Módulo de Biología del ingreso a la universidad, de la FQByF de la UNSL. Durante el desarrollo de las actividades antes mencionadas, se produjeron diferentes charlas en las cuales las y los docentes universitarios relataron a los estudiantes distintos aspectos del quehacer de un docente-investigador en la universidad; se les explicó que el principal eje de nuestra labor, es la docencia, y que la misma se ve permanentemente enriquecida con la labor de la investigación científica a través de los proyectos de investigación. También se habló sobre la extensión universitaria poniendo

como ejemplo el presente proyecto, que en ese momento se estaba desarrollando. En esos mismos diálogos, se les brindaba información sobre qué implica ser un estudiante

universitario, qué estrategias podrían implementar para avanzar en sus estudios (establecimiento de rutinas, vínculos sólidos con sus compañeros, distintas formas de acceder a la bibliografía, etc.).

En el inicio de las actividades se indagaron las ideas que los y las estudiantes tenían sobrelos niveles de organización biológica, temática que representa el eje del mencionado módulo. En la mayoría de los talleres se trabajó con el planteo de la problemática de cómoharían los y las estudiantes para identificar el material vegetal y animal presentado en el laboratorio, en primera instancia desde el sentido común, seleccionando características distintivas que les permitiera ir generando claves dicotómicas sencillas utilizadas en la identificación de los diferentes grupos de individuos. Las claves son herramientas de identificación usadas para cualquier grupo de organismos, los/las estudiantes elaboraronsus propias claves que luego socializaron con sus pares, indicando las características morfológicas tenidas en cuenta a la hora de identificar. Al final también se especifica que existen técnicas actuales de clasificación, usadas en biología molecular para conocer la diversidad de los seres vivos y poder

comprender cómo han evolucionado en la Tierra. A modo de cierre de la propuesta se llevó a cabo una salida de campo con uno de los grupos de estudiantes correspondiente auna de las escuelas. Se tuvieron en cuenta las actividades previas a la salida (lectura de laguía de campo, selección y organización del material a utilizar), actividades de desarrollodurante la salida (observación del ambiente visitado, registro de la diversidad de organismos asociados, colección de algunas muestras de material identificado etc.) y finalmente la actividad posterior a la visita (elaboración de un informe de dicha experiencia). El objetivo general de la salida fue rescatar la información que brinda el ambiente natural, así como valorar la importancia de este tipo de experiencias como unade las principales actividades dentro de la profesión del Biólogo. Permitiendo el desarrollo de competencias científicas tanto desde los espacios áulicos, laboratorios, así como desde las salidas de campo.

Resultados de la propuesta

Los resultados de este trabajo colaborativo entre Universidad y Escuela fueron muy beneficiosos y estimulantes para los/as estudiantes, ya que tuvieron la posibilidad de

comprender cómo se construye el conocimiento científico, cómo trabajan los investigadores, en este caso los biólogos y qué metodologías utilizan. De alguna manerales permitió tener una mirada previa, de cómo es la dinámica universitaria antes del ingreso.

Esta experiencia fue gratificante tanto para docentes y estudiantes, favoreciendo la construcción de lazos sociales, esperando que les permita a los ingresantes conocer y transitar la cultura universitaria. En relación a esto, uno de los estudiantes del grupo, ingresó a la carrera de Ciencias Biológicas, admitiendo que la experiencia llevada cabo a través del taller le permitió tomar la decisión de elegir la carrera y conocer tanto el espacio donde cursaría las diferentes asignaturas, así como a algunos de los y las docentes de las áreas de Zoología y Ecología que le mostraron la labor que desarrollan en las prácticas de laboratorio. Los dos grupos de estudiantes secundarios que realizaron la experiencia de este taller, tuvieron una respuesta similar en relación al proceso de aprendizaje y la forma de vincularse con el objeto de conocimiento, mostrando gran interés, curiosidad en la resolución de todas las actividades prácticas realizadas. Se destaca la participación delgrupo del colegio Nº1 Juan C. Lafinur, el cual experimentó una salida de campo, vivenciando una nueva modalidad de aprendizaje en el ámbito de las Ciencias Naturales, favoreciendo la integración de las temáticas abordadas.

En relación a la participación de docentes del nivel secundario y universitario, se generóun espacio de reflexión sobre las prácticas docentes en general y en particular sobre prácticas de enseñanzas que incentivan a estudiantes del secundario a seguir sus estudios en el nivel superior.

Reflexiones finales

Resulta todo un desafío generar acciones mancomunadas entre la universidad y la escuela secundaria, a fin de acompañar a los jóvenes en sus inicios en la educación superior y másaún en estos escenarios actuales que debemos transitar. Se destaca la convocatoria de la presentación de proyectos educativos como parte del dispositivo institucional de la facultad de Química Bioquímica y Farmacia de la UNSL, como una propuesta innovadoraque intenta facilitar y estimular el ingreso de los alumnos del secundario a la universidad. Con esto se espera que los jóvenes dejen de mirar a la universidad como amenazante, desconocida y compleja; lo que es vivenciado muchas veces con angustia e incertidumbre. Todas estas percepciones han sido reflejadas como resultados de trabajos de investigaciónrealizados por algunos autores como Arcanio et al (2013), en distintos momentos como:

la finalización de la escuela media, ingreso y primer año de la carrera, donde seanalizaron entre otras cosas la relación del sujeto con el conocimiento, esta relación no tiene una forma fija sino que es cambiante y depende de la historia y las situaciones particulares que

atraviesa el estudiante a lo largo de su vida.

Haciendo una evaluación en general del proyecto desarrollado, es importante destacar la iniciativa del grupo de docentes participantes, que trabajó de forma coordinada en la búsqueda y preparación del material didáctico, teniendo especial atención que las actividades realizadas fueran incentivadoras y claras para el estudiantado, promoviendo su comprensión, aunque se sabe que dicho proceso requiere de tiempo y de múltiples experiencias para poder desarrollarlo.

A modo de conclusión se considera que el desarrollo de políticas universitarias que tiendan a la promover la retención estudiantil y que estén dirigidas a la formación académica tienen el compromiso de centrar su atención en los estudiantes como ejes transformadores de la sociedad, por lo tanto, desde las aulas de clase y a lo largo de todala carrera, se debe gestar la construcción de valores que tengan como resultado la formación de profesionales íntegros.

Referencias

Adúriz Bravo, A. (2008). ¿Existirá el método científico? En Lydia R. Galagovsky (Coord.), Buenos Aires: ¿Qué tienen de naturales las Ciencias Naturales? (pp.47-59). Ed. Biblos.

Arcaino, M.Z., Falavigna, C. y Soler, P. (2013). Ingreso y desconcierto:
¿Nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. Cuadernos de Educación 11, 1-13.

Campo, Z.G., Tejedor, M.C. y Gómez, S.P. (27-29 de noviembre de 2019). La construcción de la subjetividad en ingresantes de la licenciatura en psicología de la Universidad Nacional de San Luis. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-111/778

Feldman, D. (2014). La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes.
En María Mercedes Civarolo y Sonia Gabriela Lizarriturri (Comp.) Villa Maria (Cba).
Didáctica General y Didácticas Específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior (pp. 49-60). UNVM.

Gómez Mendoza, M. A. y Álzate Piedrahita, M. (2010). El oficio del estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la universidad. Pedagogía y saberes. 33, pp 85-97.

Gorostiaga, J. y Cambours de Donini, Ana M. (2019). Políticas y estrategias para la retención en la Educación Superior. En Antonio Teodoro y José Beltrán (Coord.) Sumando voces Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social. Buenos Aires. (pp. 203-213). Miño y Dávila.

Pierella, María Paula. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los

profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 28(2), 33-48. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000200004&lng=es&tlng=es.

Pogré, P. (2014). Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior. Enseñar en la universidad para que todos puedan comprender. En María Mercedes Civarolo y Sonia Gabriela Lizarriturri (Comp.) Villa Maria (Cba). Didáctica General y Didácticas Específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior (pp. 61- 73). UNVM.

TALLERES DE ORIENTACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS Y LABORALES

Autores:
Imbrioscia, Fernando Martín.
Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación
mg.fernandoimb@gmail.com

Siniuk, Diego Rubén.
Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación
diegosiniuk@gmail.com

Modalidad de participación: Experiencias pedagógicas y educativas

Eje: 1- Pasajes y laberintos entre el secundario y la universidad.

Palabras clave: Psicología de la Orientación, talleres de orientación, proyecto, transición

Resumen

En el año 2019, las autoridades de la E.E.S N°2 José Hernández de la localidad de Gral. Rodríguez, Provincia de Buenos Aires, contactaron a los docentes de Taller I Orientación Educacional y Vocacional de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu, solicitando orientación para los estudiantes del último año de la escuela.

Ante esta demanda, se propuso implementar una Acción de Extensión consistente en la realización de talleres de orientación a desarrollarse entre los meses de marzo y noviembre de 2020. Debido a la pandemia y sus consecuencias en la presencialidad escolar, las actividades de la Acción se postergaron para el 2021.

El objetivo de los talleres es favorecer la construcción de proyectos educativos y laborales y la preparación para la transición a los estudios superiores y al mundo del trabajo. Los ejes de trabajo son:

a) reflexión sobre el ciclo que finalizan y sobre el que se inicia;

b) identificación de sus intenciones de futuro;

c) reflexión sobre sí mismos, sus temores, expectativas y dudas.

d) identificación de posibles factores intervinientes y consideración de su incidencia en la construcción del propio proyecto educativo – laboral,

e) revisión de estrategias para la implementación de sus proyectos;

g) identificación de los obstáculos que se presentan en la transición y elaboración de estrategias para afrontarlos.

La propuesta se enmarca en el actual enfoque psico–educativo-preventivo-comunitario de la Psicología de la Orientación, cuyas prácticas "*ayudan a los jóvenes a adquirir herramientas simbólicas que les permita ampliar su horizonte de posibilidades y construir proyectos personales y estrategias para implementarlos, afrontando las transiciones*" (Aisenson, 2007), considerando las interacciones que los individuos desarrollan en los distintos contextos que frecuentan.

Los estudiantes a los que va dirigida la Acción se encuentran cursando el último año de la escuela secundaria, siendo inminente su transición al mundo educativo y laboral. Los orientadores ayudan a los sujetos a "orientarse a sí mismos", a reconocer sus recursos, sus fortalezas y sus debilidades, y los posibles obstáculos y oportunidades que se les puedan presentar, para aclarar sus metas y construir sus proyectos.

En ese sentido, la realización de talleres de orientación es una estrategia eficaz para favorecer la preparación de los jóvenes para las transiciones desde un abordaje preventivo, promoviendo el desarrollo humano.

La Acción de Extensión propuesta articula con docencia, ya que a modo de práctica de campo participan como observadores de los talleres: a) los alumnos cursantes en 2021 del Taller I: Orientación Educacional y Vocacional que realizan algunas de las prácticas requeridas durante la cursada en el marco de esta Acción, y b) alumnos de grado que hayan cursado con anterioridad el Taller I, interesados en participar como moderadores u observadores. Todos los interesados reciben capacitación y entrenamiento.

Introducción

La E.E.S N°2 José Hernández de la localidad de Gral. Rodríguez y la Universidad Nacional de Luján han tejido a lo largo de los años una significativa articulación mediante el desarrollo de diversas acciones, actividades y proyectos.

En el marco de esta articulación, en 2019 las autoridades de la E.E.S N°2 formularon a los docentes de la asignatura Taller I: Orientación Educacional y Vocacional, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, su interés en la implementación de actividades para dar respuesta a las necesidades de orientación

observadas en los estudiantes del último año. Mencionaron dificultades en la mayoría de los estudiantes para construir proyectos educativos y ocupacionales para su futuro, y no disponer de la información adecuada para articular sus intereses y habilidades con el mundo del trabajo. Refirieron también preocupaciones de los estudiantes tales como la necesidad de dinero para pagar los estudios, dudas sobre el estudio a elegir, dificultades para compatibilizar los horarios de estudio y trabajo, y temores referidos a un ámbito nuevo.

Ante esta demanda, se propuso la realización de una experiencia piloto en la escuela, que se materializó a través del desarrollo de talleres de orientación realizados en agosto y septiembre de 2019, a los que concurrieron alumnos de ambos turnos escolares. A raíz de los resultados satisfactorios de la experiencia, se planteó la importancia y la necesidad de dar continuidad a los talleres durante el año 2020.

A tales fines se propuso la realización de talleres de orientación en el marco de la Acción de Extensión denominada "Talleres de orientación para la construcción de proyectos educativos y laborales", que contó con el aval de las autoridades de la E.E.S N°2, las autoridades del Departamento de Educación de la UNLu, y la Secretaría de Extensión y Vinculación de la UNLu. La misma estaba concebida para su desarrollo a lo largo del año.

Sin embargo, como es sabido, a comienzos de 2020 la pandemia por COVID 19 impuso a nivel mundial cambios en las rutinas y actividades de todas las personas, afectando ámbitos educativos, laborales, familiares, sociales y personales. Como consecuencia, se debieron adoptar medidas restrictivas a la presencialidad que afectaron particularmente a las personas en la manera de experimentar su cotidianeidad. Esto determinó la postergación de la Acción al momento en que la situación epidemiológica mejorara, realizándose finalmente entre los meses de agosto y octubre 2021.

Marco teórico

La Acción de Extensión propuesta se enmarca en el actual enfoque psico–educativo-preventivo-comunitario de la Orientación. Los estudiantes a los que va dirigida se encuentran cursando el último año de la escuela secundaria, siendo inminente su transición al mundo educativo y laboral. Los orientadores ayudan a los sujetos a "orientarse a sí mismos", a reconocer sus recursos, sus fortalezas y sus debilidades, y los posibles obstáculos y oportunidades que se les puedan presentar, a aclarar sus metas y construir sus proyectos. Este enfoque está centrado en el desarrollo personal y social del sujeto y en el aprendizaje y apropiación de herramientas que permitan desarrollar capacidades simbólicas para afrontar las transiciones (Aisenson, 2007), favoreciendo en los participantes la anticipación de situaciones

que en el futuro podrían llegar a presentárseles, posibilitando entonces la elaboración hipotética de estrategias para afrontar situaciones de vida. En ese sentido, una acción de las características como la desarrollada, reviste carácter preventivo.

La transición escuela-educación-trabajo y los cambios en el contexto en las sociedades contemporáneas

En los últimos años, el sistema económico y los procesos de producción han experimentado profundas modificaciones. Estas transformaciones han impactado de manera directa en la vida de las personas, que cada vez más sienten que el futuro es incierto y altamente imprevisible.

El empleo precario y el desempleo afectan los aspectos estructurales de nuestra organización social. Gran parte de la población vive con la profunda y constante preocupación ante el fantasma de la pobreza, la desocupación, la precarización laboral y la exclusión social.

Los cambios en el contexto tuvieron, además, incidencia en las calificaciones y la demanda de competencias requeridas para la inserción educativa, laboral y social. Ambas situaciones afectan la construcción de proyectos de vida, de estudio y de trabajo de los jóvenes.

La idea de una inserción profesional definitiva se tornó caduca en la actualidad, desplazando a la idea previa predominante, que consideraba que las trayectorias educativas y laborales podían trazarse "a priori" de manera bastante clara, y su desarrollo estaba de alguna forma "garantizado" siempre que se cumpliera con ciertos requisitos y mecanismos y se realizaran acciones específicas en determinados momentos de la vida.

Hoy se puede afirmar que las trayectorias educativas y laborales ya no están aseguradas. Se considera que, a lo largo de sus vidas, las personas tendrán que afrontar múltiples transiciones. Los cursos de vida parecen ser más inciertos, atravesando muchos más quiebres que en tiempos anteriores, y el desarrollo de carrera ahora es visto como una construcción de significados que permite que los individuos lidien con múltiples trayectorias de vida". Como refiere Savickas (2011), en la actualidad "construir una carrera subjetiva se asemeja a la tarea de construirse a sí mismo" (p15).

Para las personas las transiciones han sido siempre un momento crítico en la construcción de un plan de vida posible. En la actualidad, esta problemática se ve complejizada. Los años de escolarización ya no garantizan un empleo. Si bien se siguen solicitando credenciales educativas, otros factores vinculados con el capital económico, cultural, social y ecológico resultan definitorios para la inserción laboral y educacional

(Bourdieu, 1987/2000).

Es verdad que el acceso a la educación mejora las condiciones de vida y de trabajo futuro. Sin embargo, es sabido que un gran número de estudiantes tiene dificultades en sus estudios y en su adaptación a las exigencias académicas y que muchos de ellos los abandonan, acompañados de un sentimiento de fracaso. Al llegar a la finalización del ciclo medio, muchos jóvenes no cuentan con una preparación adecuada que favorezca la transición a la universidad y al trabajo, como si fuera natural que un joven supiera y conociera cómo manejarse en los nuevos ámbitos, así como qué funciones desarrollar y que responsabilidades asumir.

El sistema educativo argentino no es restrictivo en lo que respecta a las oportunidades de libre elección de carrera una vez finalizada la escuela secundaria, lo cual debería posibilitar el acceso a estudios en todas las áreas del conocimiento desde cualquier modalidad del nivel medio. Sin embargo, los estudiantes encuentran restricciones que sobrevienen desde un marco socio-económico que determina cada vez más, fuertes limitaciones tanto para completar la escuela secundaria como para continuar sus estudios.

Estas características contextuales afectan la construcción de proyectos de estudio, de trabajo y de vida de los jóvenes: a la mayoría les resulta dificultoso construir proyectos educativos y ocupacionales para su futuro inmediato, ni dispone de la información adecuada para articular sus intereses y habilidades con el mundo del trabajo y los estudios superiores.

Las transiciones suelen generar interrogantes e incertidumbre, inseguridad y temor ante el cambio. Generan además, miedo a la pérdida, lo que implica la elaboración del duelo por lo que se deja del pasado. Sin embargo, numerosos estudios permiten observar diferencias en la manera en que las personas las afrontan en función de las intenciones y expectativas para el futuro que desarrollan, las representaciones de sus capacidades y posibilidades personales, los apoyos familiares y sociales (capital cultural y social) que disponen, así como las condiciones del contexto en el cual buscan insertarse (Aisenson, 2006). Dichas investigaciones permiten observar, a su vez, que el atravesamiento de las transiciones es menos conflictivo si las personas poseen proyectos que las motiven de manera importante, si el cambio es gradual, si el sujeto puede anticiparse a las mismas y puede elaborar estrategias para afrontarlas, y si los nuevos ámbitos de inserción resultan significativos para él.

Las dificultades que plantea el contexto sumadas a la falta de preparación para enfrentar las transiciones, producen una desigualdad de oportunidades para la población, contradiciendo los principios fundamentales de igualdad de oportunidades. La orientación en la actualidad genera los conocimientos y la tecnología para el abordaje de las transiciones y la

construcción de proyectos educativos y laborales por parte de las personas, favoreciendo el desarrollo de algunas de las herramientas necesarias para enfrentarlas.

La Psicología de la Orientación integra el estudio y trabajo sobre las transiciones de las personas a lo largo de la vida como uno de sus ejes principales, considerando las interacciones que los individuos desarrollan en los distintos contextos que frecuentan. Orientarse en un mundo complejo e incierto implica aprender a explorar lo que ofrecen los diversos contextos y enfrentar obstáculos no previstos que puedan llegar tanto a deshacer proyectos armados como a presentar oportunidades para otros proyectos, si se está abierto a nuevas posibilidades y preparado para resolver los cambios.

Se concibe al sujeto orientado como protagonista activo de su orientación. Los jóvenes no sólo deciden sobre un estudio o una ocupación futura en sus vidas, sino que pueden aprender a tomar decisiones sobre su futuro. El objetivo no es sólo guiar hacia los estudios y trabajos más acordes con sus capacidades personales, ubicando a la orientación en una dimensión diagnóstica (que ha entrado en crisis desde los años cincuenta). En la actualidad, orientar es poner en marcha actividades que posibiliten el desarrollo de los sujetos, potenciando sus capacidades, lo que sitúa a la orientación en una dimensión educativa.

Es en esta línea que se enmarcó la presente Acción de Extensión: realizar acciones tendientes a favorecer la transición de los estudiantes que finalizan los estudios secundarios a la universidad y al mundo laboral. Para ello resultó necesario instrumentar acciones concretas que promuevan en los jóvenes la revisión de las representaciones de sí como estudiantes, y la adquisición de algunas de las herramientas necesarias para favorecer la construcción de sus proyectos de estudio y trabajo.

Abordaje de la orientación en grupos y talleres

La metodología de trabajo propuesta fue el taller de reflexión (Aisenson, 2002; 2007). El taller se realiza en un grupo de pares, ámbito natural del adolescente. Es sabido que los jóvenes se suelen relacionar bien entre ellos mismos. El estar atravesando situaciones similares los hace sentir comprendidos por sus compañeros de grupo, favoreciendo el intercambio tendiente a prestarse ayuda mutua en distintos momentos del proceso de orientación. A partir de una coordinación especializada, el grupo de pares puede lograr compartir vivencias, experiencias, plantear problemas y proponer soluciones alternativas, descubrir igualdades y diferencias con los otros y finalmente comunicarse y generar nuevos conocimientos sobre sí mismo, el mundo del trabajo y la sociedad. En los grupos se busca que los jóvenes puedan expresar las concepciones a través de las cuales accionan (paradigmas). Se

plantean diferentes puntos de vista ante las temáticas y problemáticas que se abordan, para poder posteriormente ir descubriendo soluciones posibles. En ese sentido, el grupo es un espacio de aprendizaje privilegiado en el que las diferencias individuales enriquecen a cada uno de sus miembros. Las creencias, los valores, los comportamientos y las actitudes se adquieren y se desarrollan en contacto con los diversos grupos de pertenencia. El grupo como lugar de intervención permite reflexionar sobre estas creencias y brinda la posibilidad de ampliar las mismas o ponerlas en perspectiva.

Se utiliza el enfoque de la dinámica de grupos y diversas técnicas, como el grupo operativo (Pichón Riviere, 1985), instrumento cuya finalidad es enseñar a pensar. Como consecuencia el grupo suele conducir a un cambio, esto es, a la adquisición de nuevos conocimientos y recursos para enfrentar la nueva situación.

Resumiendo, el grupo permite:

- La adquisición de un mayor conocimiento de sí mismo
- Compartir su situación con pares, confrontar con otros, prevenir la marginación
- Utilizar el momento de duda en torno a la elección como motor mismo del proceso de exploración
- Abrir el abanico de factores intervinientes en la situación, no centrándose sólo en algunos.
- Vislumbrar alternativas frente a la problemática.
- Facilitar la elaboración de transiciones y cambios necesarios.

Objetivos

El objetivo de los talleres es favorecer la construcción de proyectos educativos y laborales y la preparación para la transición a los estudios superiores y al mundo del trabajo. Los ejes de trabajo son:

a) reflexión sobre el ciclo que finalizan y sobre el que se inicia

b) identificación de sus intenciones de futuro

c) reflexión sobre sí mismos, sus temores, expectativas y dudas

d) identificación de posibles factores intervinientes y consideración de su incidencia en la construcción del propio proyecto educativo – laboral

e) revisión de estrategias para la implementación de sus proyectos

g) identificación de los obstáculos que se presentan en la transición y elaboración de estrategias para afrontarlos

Modalidad

Los talleres de reflexión diseñados para ser implementados durante el desarrollo de la Acción de Extensión, constan de tres módulos (encuentros) cada uno, con una frecuencia semanal.

Su diseño contempló el trabajo sobre los objetivos a través de técnicas y actividades específicas.

Articulación con docencia

La Acción de Extensión realizada articuló con las actividades docentes del Taller I: Orientación Educacional y Vocacional. Participaron como observadores de los talleres:

a) estudiantes de la carrera de Lic. en Ciencias de la Educación de la UNLu que habiendo cursado en años anteriores el Taller I, expresaran su interés en participar, recibieron capacitación y entrenamiento de manera previa para participar en las actividades en calidad de moderadores.
b) estudiantes regulares cursantes de la asignatura durante 2021, quienes realizaron algunas de las prácticas requeridas durante la cursada en el marco de esta Acción, recibiendo capacitación y entrenamiento de manera previa para participar en las actividades en calidad de observadores.

Desarrollo de la Acción de Extensión

Como ya se señaló con anterioridad, la pandemia aplazó el inicio de la Acción de Extensión, que finalmente pudo desarrollarse entre los meses de agosto y octubre del 2021, cuando la mejora gradual en la situación epidemiológica permitió considerar la posibilidad de la realización presencial de las actividades previstas en la escuela. Sin embargo, debido a las condiciones y las restricciones aún vigentes en las instituciones escolares y en el contexto, que afectaron los plazos disponibles para su implementación, fue necesario modificar el diseño original de los talleres de reflexión, realizándose en grupos más reducidos en número para favorecer la participación de los integrantes, durante un encuentro de tres horas de duración.

Para favorecer su concreción, a partir del mes de marzo de 2021, se retomaron y mantuvieron reuniones periódicas con el equipo directivo de la EEM N°2 a fin de coordinar acciones conjuntas necesarias para el desarrollo de la Acción de Extensión. A su vez, se

realizaron actividades de difusión de los talleres entre los estudiantes del último año de la EEM N°2. Las mismas estuvieron a cargo de las autoridades de la escuela.

En total se realizaron siete talleres, en los que participaron 130 estudiantes del último año de la EES N°2, pertenecientes a los turnos mañana y tarde.

A lo largo de los talleres de reflexión fueron surgiendo diversas temáticas que los participantes relacionaron con la inminente transición de la escuela secundaria al mundo de los estudios superiores y el trabajo. Además, reflexionaron sobre factores que consideraron influyentes relevantes en la construcción de sus proyectos educativos y laborales. Se trabajaron temas relacionados con la construcción del proyecto personal de vida, estudio y trabajo. Se abordaron, también, temas vinculados a la identidad del estudiante, su valoración personal, sus expectativas e intenciones respecto al futuro, los factores que pueden intervenir en sus elecciones, sus representaciones acerca del mundo del trabajo y el estudio. Se reflexionó acerca de las características de las transiciones, los cambios deseados y temidos, los obstáculos a enfrentar, y se co-construyeron herramientas para afrontar esos momentos, apuntando a favorecer el desarrollo personal de intereses, el planteamiento de nuevas alternativas y perspectivas y el desarrollo de la confianza, compromiso y responsabilidad personal.

Conclusiones

Uno de los objetivos principales de los enfoques actuales en Psicología de la Orientación, es promover el desarrollo de sujetos activos en la construcción de sus proyectos, a partir de la reflexión sobre las representaciones de sí mismo (autoconocimiento), del mundo educativo y laboral.

Es sabido que los sujetos están influenciados en mayor o menor medida por un orden social que configura modelos culturales y por un orden individual dado por su historia personal. En el taller de reflexión se favorece que cada participante exprese la concepción desde donde se ubica y la analice críticamente, así como sus marcos de referencia. Se plantean diferentes puntos de vista y concepciones desde donde se piensan, y se intenta reformular la comprensión de su situación, favoreciendo el desarrollo de nuevas perspectivas y alternativas. Se favorece un modo autónomo de aprender que se adquiere en la producción de conocimientos en torno a problemas específicos, promoviendo un aprendizaje a partir de la reflexión sobre las propias experiencias.

Los estudiantes necesitan orientación, no sólo para sostener sus estudios en el nivel secundario y elegir una formación futura que les permita continuar su trayectoria educativa, sino también para reflexionar sobre su orientación en la vida y su inserción en el mundo del trabajo y desarrollar los recursos personales que les permitan una vida saludable y su inclusión social. (Aisenson et al., 2009)

Dada la relevancia de la orientación para el desarrollo personal, educativo y ocupacional de los jóvenes, consideramos fundamental la implementación de políticas que posibiliten el desarrollo de programas de orientación de calidad y eficacia para todos y todas en las escuelas.

Referencias

Aisenson, D., Cortada de Kohan, N., Siniuk, D., Rivarola, R., Schwarcz, J. y Virgili, N. (2009). La orientación vocacional en las escuelas argentinas. Necesidad de políticas públicas y de nuevas prácticas de orientación. *XVI Anuario de Investigacione*s (pp. 137-146). Ediciones de la Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la psicología de la orientación. La transición de los jóvenes desde la perspectiva de la orientación. En D. Aisenson; J. A. Castorina; N. Elichiry; A. Lenzi; S. Schelemenson (comps), *Aprendizajes, sujetos y escenarios: investigaciones y prácticas en psicología educacional* (pp. 71 – 95). NOVEDUC.

Aisenson, D., y Equipo de Investigación (2006). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media. XIV Anuario de Investigaciones (pp. 71-82). Ediciones de la Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Aisenson, D. (2002). Programa de Talleres de Orientación Vocacional y Ocupacional. En J. H. Elizalde y A. M. Rodríguez Costa (Eds.), *Creando Proyectos en tiempos de incertidumbre. Desarrollos teóricos y técnicos en orientación vocacional,* (pp. 145-157). Psicolibros – Waslala

Aisenson, D. (2002). La orientación vocacional como dispositivo articulador entre educación, trabajo y salud. En D. Aisenson y Equipo de Investigación en Psicología de la Orientación, *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes* (pp. 25 – 36). EUDEBA.

Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas* (M. Mizraji, Trad. 2ª ed.). Editorial Gedisa. (Trabajo original publicado 1987)

Flores, C.; Pereda, Y.; Siniuk, D.; Cassullo, G.; Moulia, L.; De Marco, M.; García Morillo, N.; Shaferstein, C.; Rivero, M. L.; Videla, G.; Kerikian, C.; Cánepa, M. C.; Mazza, A.; Hamra, M. J.

(2015). Proyectos futuros y elección de carreras en estudiantes de 5to año de escuelas secundarias de CABA. *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XXII Jornadas de Investigación y XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR., Tomo I: Psicología Educacional y Orientación Vocacional.* Ediciones de la Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Pichon Rivière, E. (1985) *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la psicología grupal.* Nueva Visión.

Pouyaud, J. (2014). Vocational trajectories and people's multiple identities: A Life Design. En Nota, L. y Rossier, J. (Eds): *Handbook of life design. From practice to theory and from theory to practice.* Hogrefe Publishing, 59-75.

Savickas, M. L. (2011). Career counseling. Washington DC, US: American Psychological Association, p15.

"NUNCA ME IMAGINÉ QUE LA UNIVERSIDAD ERA TAMBIÉN PARA MÍ" TRABAJANDO SOBRE IMAGINARIOS, PREJUICIOS Y DESCONCIERTOS CON JÓVENES DE ESCUELAS SECUNDARIAS SOBRE ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD

Falavigna, Carla Haydeé- Facultad de Lenguas- Universidad Nacional de Córdoba - carla.falavigna@unc.edu.ar
Marini, Daniela- Facultad de Psicología- Universidad Nacional de Córdoba - daniela.marini@unc.edu.ar
Rodríguez Castagno, Tatiana - Facultad de Ciencias de la Comunicación - Universidad Nacional de Córdoba - tatianarc@eco.uncor.edu

Modalidad de participación:
2- Experiencias Pedagógicas y Educativas que resulten potencialmente innovadoras y/o problematizadoras en el marco de los procesos de iniciación a los estudios universitarios y la permanencia.

Eje temático: 1. Pasajes y laberintos entre el secundario y la universidad.

Subeje: Escuelas secundarias y universidades: producción de desigualdades y condiciones de posibilidad para el ingreso y permanencia de los/las estudiantes en el Nivel Superior.

Resumen

En este escrito compartiremos algunas reflexiones sobre dos experiencias de extensión -y divulgación- sobre el pasaje de la escuela secundaria a la universidad que procuraron, entre otros objetivos, promover a la Educación Superior "como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado", tal como lo reafirmó en 2018 la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES).

La primera experiencia fue el *Taller de fanzines sobre el Derecho a la Educación Superior* y se realizó en 2019. La segunda, *"Salir de la burbuja": la universidad como horizonte posible,* se trata de una intervención llevada a cabo en 2021, más prolongada en el tiempo y se desarrolló de manera paralela en dos instituciones educativas. En todos los casos, se trabajó junto a estudiantes de los últimos años de escuelas secundarias públicas de Córdoba Capital (Argentina), coordinando acciones con docentes y directivos.

Pese a diversas políticas públicas inclusivas implementadas en los últimos años tanto desde la esfera nacional, como de la provincial, así como también desde la propia UNC, para muchos jóvenes el ingreso a la Universidad sigue siendo difícil de alcanzar. Para algunos, la posibilidad de continuar sus estudios una vez terminado el secundario no aparece, siquiera, en el horizonte de posibilidades.

Por ello, en las dos experiencias extensionistas se apuntó a generar ese espacio de posibles en donde tanto jóvenes como docentes participantes puedan construir, a través del diálogo, perspectivas que signifiquen sus realidades y posibilidades respecto a estudiar en la Universidad como proyecto futuro.

Se trabajó, a su vez, la condición de "estudiante universitario" como el producto no acabado de una trayectoria social inmersa en un contexto signado de desigualdades educativas, culturales, económicas, etc.

La gratuidad de los estudios superiores, el ingreso irrestricto, la posibilidad de acceder a becas y de elegir el turno de cursado, fueron otros aspectos que se problematizan en cada uno de los talleres.

Este escrito compartirá las actividades realizadas y recuperará la voz de los estudiantes y docentes que participaron de ambos proyectos.

Ambas iniciativas, cabe destacar, fueron impulsadas por un grupo de docentes, egresados, estudiantes y no docentes que desde hace más de una década integran el Programa de Investigación *Ingreso a la Universidad: relación con el conocimiento y construcción de subjetividade*s, radicado en el Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) y se enmarcan en dos programas institucionales de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Ciencia para Armar y Compromiso Social Estudiantil, respectivamente.

Palabras clave

Pasaje escuela secundaria - universidad, experiencias extensionistas, experiencias de divulgación, derecho a la Educación Superior

Líneas introductorias. ***Acerca de lo que piensan estudiantes de escuelas secundarias sobre el ingreso a la Universidad.***

El ejercicio del derecho a la educación, en general, y particularmente el acceso a los estudios superiores, ha estado signado por la desigualdad en aquellos jóvenes pertenecientes a sectores desfavorecidos. Esas desigualdades se vinculan -en gran medida- a sus trayectorias educativas discontinuas y a sus condiciones materiales de existencia, como así también se asientan en los espacios simbólicos desde los cuales aparecen expectativas y/o preconceptos de *otros significativos* sobre sus proyectos futuros, asociados prioritariamente al trabajo y al ocio, antes que a la continuidad en el sistema educativo.

A comienzos de la última década, en tiempos de demandas de igualdad y derechos (Jelin y otros; 2011) se implementaron leyes, programas y diversas acciones en miras a promover la inclusión y permanencia educativa de esos sectores históricamente excluidos. Entre ellas, se incorporó en la modificación a la Ley de Educación Superior N°24.521 (sancionada en 1995) un apartado sobre el ingreso irrestricto a las universidades públicas y otro que establece que el "Estado nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales", garantizando así la gratuidad de los estudios superiores.

Ahora bien, pese a ello, aún puede identificarse una tensión respecto al espíritu de estas propuestas y políticas: en los discursos y prácticas de los sujetos todavía no logra incorporarse el acceso a la educación superior como un horizonte posible y la educación como un derecho. Esto puede explicarse ya sea por la eficacia que ejercen los condicionantes simbólicos en donde la universidad es visualizada como un horizonte lejano (en términos de posibilidad) y de difícil acceso debido a esas trayectorias discontinuas recién mencionadas, o las dificultades de alcanzar un rendimiento académico esperable para acceder a dichos estudios. A esto se suman las justificaciones en relación a condiciones materiales como responsabilidades domésticas y/o familiares o la necesidad de obtener un trabajo remunerado para la subsistencia. También se entrelaza a lo mencionado la dificultad propia de una institución que desconoce la universidad, en relación a la escuela media: las relaciones, modos y tiempos, son otros. Y más lejana parece aún en estos tiempos de educación virtualizada. Encontramos, así, testimonios como: "*La mayoría de las madres de los estudiantes (de una de las escuelas con las que trabajamos) piden que continúe la educación virtual para que sus hijos puedan seguir trabajando a la vez que estudiar"* (Directora de escuela A, noviembre 2021) aunque -al mismo tiempo- algunos estudiantes argumentan *"yo no tengo compu, ni nada... ni siquiera conexión como para seguir estudiando en la virtualidad".*

Estas situaciones tienen efectos particulares en sectores populares ya que incrementan la vulnerabilidad de las condiciones desde las cuales pensar el acceso a estudios superiores. Así es que, a pesar de las políticas y leyes mencionadas, aún persiste un alto porcentaje de estudiantes de sectores populares que abandonan el cursado durante el primer año de la universidad y otros aún se hallan sin siquiera contemplarla como un proyecto. *"Algunos finalmente se inscriben, pero cuando comienza el cursillo se pierden y abandonan"* (Psicóloga Escuela A, noviembre 2021). *"Estos chicos no ven a la universidad, no siguen estudiando"* (Directora de escuela A, Junio 2021).

En consonancia con lo anterior, en la Provincia de Córdoba, datos de la Secretaría de Planificación[1] de los últimos años indican que el 65 % de los cordobeses no ha terminado el secundario; el 27,1 % tiene secundario completo y sólo el 7,9 tiene estudios superiores completos. Por ello, se vuelve prioritario un trabajo en conjunto con estos actores para posibilitar la apropiación de la universidad como un espacio sobre el cual tienen derechos.

La garantía del acceso y permanencia a estudios superiores es la apertura para que los conocimientos y saberes allí construidos se vuelvan en sí mismos instrumentos para transformar esas condiciones de desigualdad y revertir la inercia social que predominó en sus trayectorias.

En este escrito compartimos, entonces, algunas reflexiones sobre dos experiencias de Extensión -y divulgación- Universitaria sobre el pasaje de la escuela secundaria a la universidad que procuraron, entre otros objetivos, promover a la Educación Superior "como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado", tal como lo reafirmó la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2018).

En estas dos experiencias extensionistas se trabajó la condición de "estudiante universitario" como un aprendizaje no acabado de una trayectoria social, inmersa en un contexto signado de desigualdades educativas, sociales, culturales, económicas, entre otras. La gratuidad de los estudios superiores, el ingreso irrestricto, la posibilidad de acceder a becas y de elegir el turno de cursado, fueron otros aspectos que se problematizaron.

Así, concretamente, el lector se encontrará con dos grandes apartados. En el primero compartiremos la experiencia titulada *Taller de fanzines sobre el Derecho a la Educación Superior* que se realizó en 2019 y se enmarcó en el Programa Ciencia/Arte para Armar, de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En el segundo, daremos a conocer una intervención

[1] https://www.cba.gov.ar/reparticion/ministerio-de-gobierno/subsecretaria-de-planificacion-y-gestion/

que estamos finalizando (diciembre 2021) nominada como *"Salir de la burbuja: la universidad como horizonte posible"*. Esta última se trató de una iniciativa más prolongada en el tiempo y se desarrolló de manera paralela en dos instituciones educativas. Se trabajó aquí desde el Programa de Compromiso Social Estudiantil de la misma Casa de estudios (CSE-UNC), armando equipos para cada escuela destinataria, en el que participaron de manera conjunta estudiantes y docentes de la carrera de Psicología, Comunicación Social y de los profesorados de la Facultad de Lenguas de la UNC.

En todos los casos (divulgación y extensión), los destinatarios directos fueron estudiantes de los últimos años de escuelas secundarias públicas de Córdoba Capital (Argentina), coordinando acciones con docentes, coordinadores de curso, psicólogos y directivos de dichos establecimientos.

Por último, cabe señalar, que ambas iniciativas fueron impulsadas y coordinadas por un grupo de docentes, egresados y no docentes pertenecientes a la UNC que desde hace más de una década integran el Programa de Investigación *Ingreso a la Universidad: relación con el conocimiento y construcción de subjetividade*s, radicado en el Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS)[2]. Se pensaron, entonces, desde ese triple anclaje: docencia, extensión, investigación.

Primer apartado: *Taller de fanzines sobre el Derecho a la Educación Superior*

Ciencia/Arte para armar es una línea de trabajo que la Secretaría de Ciencia y Tecnología (Secyt) de la UNC lanzó en 2012 en el marco del Programa de Divulgación Científica, Tecnológica y Artística. Según informan desde la propia Secretaría, la propuesta tiene por objetivo "difundir el conocimiento científico, tecnológico y artístico generado en nuestra universidad, como también dar a conocer aspectos de la práctica científica, tecnológica y de la producción artística desarrollada en Laboratorios, Centros de Investigación y Museos de la UNC. Asimismo, se propone contribuir a la enseñanza de la ciencia, la tecnología y el arte en

[2] Programa *Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Directora: Dra. Carla Falavigna- Co-directora: Tatiana Rodriguez Castagno. Programa de Investigación vigente desde 2009 a la actualidad. Radicado en el Centro de estudios avanzados CEA-FCS-UNC. https://sociales.unc.edu.ar/sites/default/files/Ingreso%20a%20la%20Universidad%20relaci%C3%B3n%20con%20el%20conocimiento%20y%20construcci%C3%B3n%20de%20subjetividades-nuevo.pdf

las escuelas, aportando información actualizada e innovadora y ayudando también a despertar e incrementar vocaciones científicas y artísticas". Dado que el propósito principal es “acercar la universidad a las escuelas”, se procura "articular acciones con instituciones educativas de nivel primario y secundario de la capital y el interior de Córdoba, y las escuelas preuniversitarias de la UNC, involucrando a docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba". Si bien los principales destinatarios son estudiantes, el reglamento también prevé que "algunas actividades podrían involucrar a padres de alumnos y sectores de la comunidad". Las modalidades y formatos que se pueden implementar son, entre otros, charlas, talleres, demostraciones breves y debates.

Un aspecto interesante de esta iniciativa es que en las convocatorias abiertas que lanzan para recibir propuestas (suelen ser dos en el año; una al comienzo de cada semestre) los equipos de docentes e investigadores de la UNC no definen en qué escuelas llevarán a cabo la actividad sino que son los establecimientos escolares los que eligen qué acción quieren que se desarrolle en su institución.

En este marco, en 2019 propusimos la actividad *Estudiar en la Universidad Pública como posibilidad y derecho. Taller de fanzines sobre el pasaje escuela secundaria-universidad*, y fue el Ipem 207 Eduardo Requena[3] quien nos seleccionó.

Esta actividad acotada en el tiempo (fue un encuentro de un módulo y medio en la propia escuela) consistió, en un primer momento, en generar una instancia de sensibilización y diálogo en relación a la Educación Superior como derecho, a la condición de “estudiante universitario” y sobre el pasaje de la escuela secundaria a la universidad. En este segmento nos apoyamos en un material audiovisual de divulgación realizado por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) de la UNC, compartimos unos fragmentos de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018) e imágenes de graffitis con frases referidas a la universidad y a la educación.

Luego, explicamos qué son los fanzines y cómo se pueden realizar. Entre otros aspectos, estos productos gráficos se caracterizan por ser autogestionados, por abordar temáticas desde un

[3] En este caso, identificamos a la institución dado que hicieron pública la experiencia a través de la página web del colegio, que es de libre acceso. (http://www.requena.com.ar/?p=1502)

estilo libre y tener un costo de producción mínimo. Por estas características es que pensamos que serían los canales pertinentes para que los estudiantes pudieran expresar (y luego compartir también entre sus familiares y otros compañeros) sus opiniones y pareceres sobre el tema. Cabe destacar que previamente a la actividad, habíamos solicitado que lleven cartulinas, papeles de colores, revistas, tijeras y plasticolas.

Finalmente, realizamos una puesta en común de los fanzines, lo que habilitó un espacio de reflexión colectiva. Si bien en esta instancia fueron varias las aristas abordadas, hubo tres aspectos que nos parece valioso destacar.

El primero tiene que ver con el desconocimiento de los jóvenes acerca de que la Universidad Nacional de Córdoba es una institución pública y gratuita. Pese a la marcada presencia que tiene la UNC en la ciudad (a Córdoba se la conoce como "La Docta" por la impronta que le dio -y le da- esta institución educativa que tiene una historia de más de 400 años), muchos pensaban que se trataba de una institución privada y que el estudio que impartía era arancelado. En esta línea, los alumnos (en el taller) debatían entre ellos:

- *¡Qué vas a ir vos a la universidad si es re cara!*
- *Eso ¿con qué plata vas a ir?*
- *¿Quién te va a pagar todos los meses para que estudies?*

Dar cuenta de la importancia de la educación pública y de la existencia de distintos programas de becas, del Comedor Estudiantil que ofrece almuerzos a precios sumamente módicos, de la obra social Pasos (gratuita para los estudiantes de la UNC), de la posibilidad de usar también en la Universidad el Boleto Estudiantil Gratuito (BEG)[4], fue un hallazgo para muchos de estos alumnos que en cierto punto empezaron a despejar algunos preconceptos sobre la universidad. Fue en este mismo taller que surge el enunciado que da nombre a este escrito: *"No sabía que la universidad también era para mí"*.

Otro punto tuvo que ver con el ingreso: un alto número de los estudiantes pensaba que había que pasar exámenes ("difíciles", según sus palabras) para poder comenzar los estudios

[4] El Boleto Educativo Gratuito (BEG) es un programa del Gobierno de la Provincia de Córdoba destinado a los estudiantes, profesores y trabajadores de establecimientos educativos primarios, secundarios y terciarios que radiquen en la provincia cordobesa, para viajar en los colectivos a las instituciones.

universitarios. Se trabajó con ellos, entonces, que en la Universidad no hay cupos y que los Ciclos Introductorios -si bien con particularidades de acuerdo a cada Facultad- no constituyen una instancia eliminatoria en el caso de que no superen los requisitos académicos para aprobarlos.

Finalmente, la tercera cuestión tuvo que ver con el vínculo trabajo y estudio. En algunos, era fuerte la creencia de que se trataba de dos esferas totalmente excluyentes: *"Si quiero estudiar pero no puedo porque necesito laburar, es imposible para mí ir a la facultad y estar todas esas horas ahí"*. Desconocían, por ejemplo, que los turnos de cursado se pueden elegir, que en la universidad hay un "turno noche" pensado, fundamentalmente, para estudiantes trabajadores y que algunas Facultades están implementando regímenes de enseñanza especiales para estudiantes trabajadores y/o con familiares a cargo.

Abordar estos tres ejes, revisar y problematizar esas creencias que obstaculizaban el pensar en continuar estudiando una vez que egresaran de la escuela secundaria fue muy apreciado por los estudiantes y por la institución. Cabe destacar, que fue la propia escuela secundaria la que dio cuenta de la actividad a través de un video (https://www.youtube.com/watch?v=9b-ryM5tVtA) y de una nota publicada en la página web del colegio: *Los fanzines coparon el Requena* (http://www.requena.com.ar/index.php/nggallery/thumbnails?p=1502).

Segundo apartado: "*Salir de la burbuja: la universidad como horizonte posible*"

A partir de nuestras experiencias previas de investigación, sabemos que, algunas veces, la escuela convoca a los alumnos mediante ciertas prácticas de interpelación desde la desmotivación y la reproducción de contenido, lo que deriva en jóvenes que creen que el conocimiento sólo implica una necesidad para terminar la secundaria y no una oportunidad a partir de la cual proyectar su futuro. "*No los asusten de entrada con la universidad*", nos dijo la directora en la primera reunión, previa a los talleres. Luego prosigue: *"se vive en un tiempo inmediato, lo que menos piensan es en estudiar", "no entienden dónde buscar…"* (Directora de escuela A, Julio 2021)[5].

[5] Como equipo decidimos resguardar la identidad de las instituciones con que trabajamos y los datos de identificación de sus actores, nombrándolas como escuela A y B, y desde las tareas que se ejercen allí.

En ese sentido, estas oportunidades de proyecto futuro para los jóvenes, reconocidas o negadas, construyen al decir de Bourdieu (1999:306) esa causalidad de lo probable en el cual se propicia el ajuste de las expectativas a las posibilidades convirtiéndose en uno de los factores más incidentes en la conservación del orden social. Ello facilita, por un lado, la sumisión a las condiciones de existencia privadas del cuestionamiento; por otro, propicia la adquisición de disposiciones desfavorables para afrontar las exigencias del orden social.

Por estas implicaciones, es necesario reivindicar el compromiso hacia la democratización en el acceso a los estudios superiores como un modo de generar condiciones de equidad desde donde los jóvenes piensen sus futuros posibles. Se necesita, para ello, "desnaturalizar" discursos instituidos en el cotidiano escolar y acercar a la universidad a los jóvenes de escuelas secundarias públicas que -por las cuestiones antes explicitadas- aún no la contemplan dentro de su horizonte de posibilidad.

Por ello, este proyecto del programa CSE procuró comprometerse a "transformar", trabajando con los actores sus perspectivas en relación a la universidad. Así, bajo la modalidad Espacio-Taller con jóvenes y algunos docentes se habilitó un tiempo-espacio para la reflexión, la conceptualización y la objetivación de los cotidianos escolares (Achilli, 2005) permitiendo, a través del encuentro con el otro, cuestionar y desnaturalizar las propias creencias y prácticas. Los talleres tuvieron instancias grupales e individuales de trabajo, con duración de una hora y veinte minutos (considerando que los módulos de trabajo en escuelas secundarias son de 80 minutos). Las producciones tuvieron un espacio de socialización con el resto de los presentes, así como en algunas ocasiones, se compartieron en espacios en común de la institución educativa.

Así, este proyecto apuntó a generar ese *"espacio de posibles"* en donde tanto jóvenes como adultos participantes construyeran a través del diálogo perspectivas que signifiquen sus realidades y posibilidades respecto a estudiar en la universidad como proyecto futuro. Esto propició, por un lado, la democratización del acceso a estudios superiores reivindicando el ejercicio del derecho a la educación y de la participación en el espacio universitario como espacio ciudadano y político; y por otro lado, una resignificación de prácticas educativas que vinculen al conocimiento desde el interés, incidiendo en las trayectorias de los jóvenes y en la percepción de ellas como obstáculo para continuar estudios superiores.

A continuación se relatan los objetivos generales de los tres talleres realizados en cada una de las escuelas (A y B) y se esbozan algunos de los "resultados" que pudimos registrar:

En el primero, el objetivo fue reflexionar acerca de las inquietudes, posibilidades y dificultades percibidas por los alumnos de 6to año en relación al acceso a estudios superiores. Se trabajó con actividades lúdicas[6] sobre los imaginarios, saberes y preconceptos construidos por estos jóvenes en estas escuelas públicas sobre la posibilidad (o no) de "seguir estudiando" en la universidad. Un dato significativo fue que el inicio de los talleres coincidió con la vuelta a la presencialidad plena, lo que implicó "salir de las burbujas" para encontrarse en un sólo grupo: *"cuando empezaron estaban todos peleados, querían seguir en sus burbujas, no querían estar juntos (...) pero al final eran uno sólo…"* (Director de escuela B, noviembre 2021); *"...Ví un crecimiento en el grupo, se afianzaron más, se destrabaron 'los no', los miedos, las angustias"* (Directora de escuela A, noviembre 2021).

En estos primeros talleres aparecieron cuestiones tales como:

- *"Si los chicos quieren seguir estudiando, nos contaban que iban a tener que trabajar y ganar dinero para poder mantenerse y sostener la carrera. También surgió la cuestión de la virtualidad forzada por la pandemia como un factor negativo que desanima y obstaculiza"* (Estudiante de CSE, septiembre 2021).
- *"Muchos decían que sentían que estaban tomando una decisión apurada para poder seguir el ritmo. Muchos alumnos aún no tienen definido qué quieren estudiar, y contaban que a veces les molesta que sus padres los presionen o les pregunten constantemente qué quieren hacer el año que viene"* (Estudiante de CSE, septiembre 2021).

El segundo taller se diseñó recuperando lo emergido en el primero y avanzando en la idea de propiciar la construcción de estrategias individuales, grupales, familiares a fin de visualizar la universidad como horizonte posible para los alumnos.

- En la actividad del taller se pensó qué implica para ellos ir a la universidad/ ser estudiante universitario. Nos permitimos pensar en una mochila imaginaria para simular la que llevarían a la universidad, entonces, podíamos añadir más habilidades o instrumentos materiales como lápices, cuadernos, etc.
- Se dieron trayectorias lineales: "Estudio - Título - Plata - Ser alguien" esto permitió en cierto modo cuestionar estos estereotipos y preconceptos para dar lugar a inquietudes que los movilizaran hacia la búsqueda de información más concreta (la cuál se trabajaría en el tercer taller)

[6] Por ejemplo: romper el globo/romper la burbuja al compañero para descubrir un mensaje.

En el último taller se promovió la apropiación de información referida a los apoyos específicos para el estudiantado acercándoles información que desconocían para que sepan dónde buscar y cómo buscar las "ayudas" (becas de ingresantes, apuntes, asistencia médica gratuita, etc.) brindadas por la UNC, en general y las Facultades, en particular.

- *"En grupos, les entregamos un código QR que les llevaba a unas preguntas que tenían que contestar sobre la vida universitaria, las Facultades en general y organismos o lugares que les serían de utilidad en la posterioridad. Luego, pusimos en común las respuestas, pues a partir de allí se trabajaría con las dudas e información concreta"* (Estudiante de CSE, noviembre 2021).
- *"Aprendieron las diferencias entre universidad y facultad, entre una carrera, una tecnicatura y un oficio. A su vez, la relación entre el estudio y el trabajo volvió a ponerse en tensión, ahora más cercana al campo de sus posibilidades. Incluso, empezaron a organizarse entre ellos para ir a conocer Ciudad Universitaria"* (ubicada aproximadamente a 20 minutos de sus viviendas pero que la mayoría no conoce) (Estudiante de CSE, noviembre 2021).

En este último taller se dio un espacio de cierre y reflexión sobre lo trabajado hasta aquí en este proyecto y aparecieron expresiones de los estudiantes que hablan por sí solas: *"gracias por sacarme mi gran miedo al futuro", "gracias por ocuparse realmente de 'los perdidos como nosotros'..."*. En el mismo sentido, los estudiantes extensionistas que coordinaron los talleres expresaron en nuestra última reunión de equipo sus aprendizajes en los siguientes términos:

"Al principio pensé -tengo 19 años ¿y vengo a hablarles de la universidad a chicos de 17? y realmente sirvió- (...)" (Estudiante de Lenguas, diciembre 2021)

"Fue algo cósmico, a lo mejor en unos años voy a tener que darles las gracias (...) fue un gran aprendizaje haber pisado una escuela antes de recibirme y trabajar como profe, para saber lo que se vive en un cole (...)" (Estudiante de Lenguas, diciembre 2021)

"Me sirvió mucho para pensar cuán necesaria es nuestra labor como futuros psicólogos en una escuela". (Estudiante de Psicología, diciembre 2021)

Por último, queremos destacar que en la reunión de devolución a las escuelas, también pudo observarse cierta movilización/desnaturalización de pre-conceptos arraigados en estas escuelas públicas que permitieron hacer surgir estas reflexiones: *"...A lo mejor una, como*

docente o directora, estigmatiza a estos chicos y en realidad haya que poner los pies en la tierra y preguntarse ¿cómo hacer esto posible? y acompañarlos desde la escuela misma".

Reflexiones finales: *"Nunca me imaginé que la universidad era también para mí "*

En líneas generales, consideramos que ambas propuestas -en distinta medida- han contribuido a acercar la universidad a algunos jóvenes de sectores populares y, también, a que la propia escuela se re-piense cómo eslabón clave en el pasaje de la secundaria a la universidad. Puntualmente, la experiencia extensionista de CSE fue implementada en un año particular a causa del COVID-19 y la vuelta a la presencialidad mediante el sistema de burbujas. Resulta difícil en este contexto de emergencia por la pandemia, identificar cuáles han sido los impactos de ésta en las economías de las familias y de los estudiantes destinatarios de este proyecto. Pero desde un relevamiento informal con directivos, docentes y preceptores de estas escuelas, podemos decir que, si bien la carencia de recursos materiales ha impactado fuertemente en las familias, ellas siguen apostando a la educación de sus hijos, siendo elevado el nivel de presentismo de los alumnos en la semana de presencialidad en cada burbuja. Esto nos lleva a pensar en las inversiones que las familias realizan en el campo educativo, más allá de las problemáticas que las atraviesan y de la importancia de las instituciones educativas en la constitución de la subjetividad de nuestros adolescentes y jóvenes.

Por esas razones en este proyecto hemos promovido "Salir de la burbuja" en múltiples sentidos. Por un lado, que los alumnos de las escuelas secundarias destinatarias puedan imaginar otro mundo posible, "salir de la burbuja" que muchas veces genera la inercia social. Por otro lado, que los estudiantes universitarios (extensionistas) puedan también "romper esa burbuja" en la que a veces se vive en los espacios universitarios, para acercarse a la realidad de otros sectores sociales, al mismo tiempo que para poder imaginarse cómo es trabajar con jóvenes y escuelas en lo concreto (esto es: antes de recibirse).

A su vez, implicó "salir de la burbuja" para la propia escuela al permitir construir otra mirada sobre los propios estudiantes, una mirada basada en el *"si pueden"* y no desde la carencia/falta. Por último, creemos que "salir de las burbujas", esas que cobraron protagonismo en estos tiempos atravesados por el Covid-19, es imaginar que el ingreso a la universidad y su permanencia también es posible en estos tiempos de pandemia y de educación virtualizada.

Bibliografía:

Achilli, Elena (2005): Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio, Laborde editor, Rosario.
Bourdieu, Pierre (1999): La miseria del mundo, Ediciones Akal, Madrid.
Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2018). Última consulta: diciembre de 2021. Disponible en:
https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf
Jelin, Elizabeth; Caggiano, Sergio; Mombello, Laura (2011): Por los derechos. Mujeres y hombres en la acción colectiva, 1ª edición, Ides-Trilce, Buenos Aires.
Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Córdoba. Programa Ciencia/Arte para armar. Última consulta: diciembre de 2021. Disponible en: http://cienciayarteparaarmar.secyt.unc.edu.ar/

LA TRANSICIÓN ESCUELA SECUNDARIA – UNIVERSIDAD EN EL ÁREA DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE.

UN ESTUDIO EN ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS Y UNA UNIVERSIDAD DEL CONURBANO BONAERENSE

Cimolai, Silvina. Universidad Nacional de General Sarmiento. scimolai@campus.ungs.edu.ar

Modalidad de participación: Trabajos de investigación – concluidos o en proceso de realización

Eje 1: PASAJES Y LABERINTOS ENTRE EL SECUNDARIO Y LA UNIVERSIDAD

Palabras claves: transición secundaria-universidad prácticas del lenguaje propuestas pedagógicas

RESUMEN

En el marco del proyecto de investigación IDH UNGS 30/3314 "Trayectorias escolares y evaluación: las prácticas de evaluación sumativa en las transiciones entre niveles educativos" (bajo la dirección de Silvina Cimolai y Flavia Terigi) venimos analizando las continuidades y discontinuidades entre los criterios y las prácticas de evaluación en las transiciones entre niveles educativos, considerando también las propuestas pedagógicas y los sentidos que se construyen en torno a ellas. En tanto el foco está en las transiciones entre niveles educativos, se indagan prácticas y criterios en sexto año de la educación primaria, primero y sexto año de la educación secundaria, e ingreso a la universidad. El proyecto diseñó una novedosa forma de selección de instituciones, buscando dar cuenta de "trayectos plausibles" que un/a estudiante puede llevar a cabo desde su escuela primaria hasta el ingreso a la universidad. Así, se partió del análisis de la matrícula que ingresa a la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) identificando las escuelas secundarias públicas de las cuales provienen mayormente lxs estudiantes. Seguidamente, las escuelas primarias fueron elegidas entre aquellas que aportaban mayor cantidad de estudiantes a las escuelas secundarias seleccionadas. Esto nos permitió relevar propuestas y experiencias que eran suceptibles de ser vivenciadas por un/a estudiante en los pasajes entre niveles. La investigación ha indagado las 4 grandes áreas que componen el currículo (prácticas del lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y matemática). En esta ponencia presentaremos resultados del análisis de la transición secundaria – universidad en el área de prácticas del lenguaje. Supone por tanto considerar las prácticas que se llevan a cabo en 6to año de la escuela secundaria y en los

inicios de la vida universitaria. Para ello, consideraremos entrevistas a docentes y estudiantes de Literatura de 6to año de la escuela secundaria (en tanto es la asignatura correspondiente al área en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires) y a docentes del Taller de Lectoescritura que cursan lxs estudiantes en los inicios de sus estudios en la UNGS. Indagaremos las propuestas curriculares, los énfasis en el desarrollo de contenidos y habilidades cognitivas, y los modos de evaluar en cada caso, buscando dar cuenta de las continuidades y discontinuidades con que se puede encontrar un/a estudiante en su ingreso a la universidad. Daremos especial atención al problema de la "comprensión lectora" y cómo éste es recurrente pero asimismo va adquiriendo específicas significaciones en el transcurso de la escolaridad.

Introducción

En el marco del proyecto de investigación IDH UNGS 30/3314 "Trayectorias escolares y evaluación: las prácticas de evaluación sumativa en las transiciones entre niveles educativos" (bajo la dirección de Silvina Cimolai y Flavia Terigi) venimos analizando las continuidades y discontinuidades entre los criterios y las prácticas de evaluación en las transiciones entre niveles educativos, considerando también las propuestas pedagógicas y los sentidos que se construyen en torno a ellas. En tanto el foco está en las transiciones entre niveles educativos, se indagan prácticas y criterios en sexto año de la educación primaria, primero y sexto año de la educación secundaria, e ingreso a la universidad. El proyecto diseñó una novedosa forma de selección de instituciones, buscando dar cuenta de "trayectos plausibles" que un/a estudiante puede llevar a cabo desde su escuela primaria hasta el ingreso a la universidad. Así, se partió del análisis de la matrícula que ingresa a la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) identificando las escuelas secundarias públicas de las cuales provienen mayormente las/os estudiantes. Seguidamente, las escuelas primarias fueron elegidas entre aquellas que aportaban mayor cantidad de estudiantes a las escuelas secundarias seleccionadas. Esto nos permitió relevar propuestas y experiencias que eran susceptibles de ser vivenciadas por un/a estudiante en los pasajes entre niveles. La investigación ha indagado las 4 grandes áreas que componen el currículo (prácticas del lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y matemática). En esta ponencia presentaremos una sistematización del análisis de la transición secundaria – universidad en el área de prácticas del lenguaje. Supone por tanto considerar las prácticas que se llevan a cabo en 6to año de la escuela secundaria y en los inicios de la vida universitaria. Para ello, consideraremos entrevistas a docentes de Literatura de 6to año de la escuela secundaria (en tanto es la asignatura correspondiente al

área en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires) y a docentes del Taller de Lectoescritura que cursaban las/os estudiantes en los inicios de sus estudios en la UNGS. En este escrito buscamos hacer una descripción y comparación de las propuestas curriculares, los énfasis en el desarrollo de contenidos y habilidades cognitivas, y los modos de evaluar en cada caso, buscando crear una caracterización de las continuidades y discontinuidades con que se puede encontrar un/a estudiante en el tránsito desde el nivel secundario a su ingreso a la universidad[1].

El material considerado fue relevado en 2017-2018, con una actualización en el caso de la universidad en el año 2021. Con respecto a la transición secundaria – superior, en los relevamientos de 2017-2018 se trabajó con docentes y estudiantes de tres escuelas públicas de nivel secundario y con docentes y estudiantes participando en dos comisiones del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) de la UNGS. En el año 2018 la UNGS modificó su sistema de ingreso a la universidad, abandonando el CAU y diseñando en su lugar el Programa de Acceso y Acompañamiento a los estudiantes ingresantes (UNGS, 2018). En lo que respecta al área de Prácticas del Lenguaje, se observa una continuidad en la oferta. Durante el CAU se cursaba el Taller de Lectoescritura y en la actualidad los/as estudiantes deben cursar el Taller Inicial Común: Taller de Lectura y Escritura.

Las propuestas de los espacios curriculares

La experiencia en la escuela secundaria está organizada en los diseños curriculares actuales en torno a la perspectiva de las Prácticas del Lenguaje, suponiendo un posicionamiento diferente con respecto a diseños curriculares anteriores y una perspectiva específica acerca de la didáctica en el área. El abordaje se centra en la premisa de que no hay un saber previo que se deba adquirir para el posterior uso de la lengua, sino que ese saber se va construyendo en acciones comunicativas orales y escritas en contextos reales de uso y supone un "saber hacer", en tanto que el uso del lenguaje pone en juego una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. "Por lo tanto, se llama prácticas del lenguaje a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales." (DGCyE, 2006, p. 203)

[1] Esta ponencia retoma escritos y trabajos de sistematización construidos en el equipo de investigación como parte del proceso de análisis del trabajo de campo del área de prácticas del lenguaje, a quienes se reconoce su autoría: Verónica Acosta Salinas, María Adanero Marcos, Bárbara Briscioli, Silvina Cimolai, Oscar Graizer, Victoria Rio, Carolina Scavino, Flavia Terigi y Gabriela Toledo.

Más allá de este marco interpretativo común, el cursado de asignaturas a lo largo de la escuela secundaria tiene sus particularidades. En los tres primeros años de la escuela secundaria, los estudiantes cursan la asignatura Prácticas del Lenguaje. En cambio, en todas las orientaciones, durante 4to, 5to y 6to año de la educación secundaria cursan el espacio Literatura con una carga horaria total que va desde 72 horas a 108 horas en cada año. Por tanto, en el ciclo superior los/as estudiantes se encuentran con una modificación sustantiva, tomando como objeto de enseñanza las prácticas del lenguaje del ámbito de la literatura. El diseño curricular para el ciclo superior explicita que la propuesta tiene el mismo enfoque didáctico que Prácticas del Lenguaje del primer ciclo, pero se especializa en uno de sus ámbitos de uso: el literario (DGCyE, 2011).

Específicamente, para 6to año, el diseño curricular establece como contenidos mínimos: "Lectura de textos literarios latinoamericanos, españoles y argentinos donde predominen las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación en el marco de las siguientes prácticas:

• formar parte de situaciones sociales de lectura y escritura literaria;

• establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos, leer y producir textos académicos (de estudio) y críticos (de análisis) de Literatura;

• construir un proyecto personal de lectura literaria." (DGCyE, 2010, p. 31)

En el caso del inicio de la vida universitaria, la propuesta Taller de Lectoescritura comparte la perspectiva de los diseños curriculares de la escuela secundaria de abordar la lectura y la escritura como prácticas, haciendo énfasis en la noción de comunidad discursiva. No obstante, el diseño reconoce que el inicio de los estudios en el nivel superior implica introducirse a comunidades discursivas en las que las prácticas del lenguaje adquieren rasgos específicos. La propuesta reconoce que los estudiantes deberán iniciarse en el abordaje y producción de textos "cuya especificidad los diferencia de los que han leído y escrito en los niveles de formación previos" (UNGS, 2017, p. 1), centrándose en la producción e interpretación de discursos escritos y discursos orales académicos que suponen la elaboración, discusión y transmisión de conocimientos. En el programa del Taller se explicita que la lectura y escritura en la universidad exigen procesos de enseñanza y de aprendizaje específicos, reconociendo que el abordaje de los textos complejos y extensos más propios de este nivel es algo a lo que se enfrentarán los/as estudiantes una vez que ingresan. Es decir, aparece explicitado que el trabajo con este tipo de textos es contenido específico de este nivel y de este ámbito también.

Como contenidos, el Taller de Lectoescritura se propone abordar los géneros discursivos (especialmente los géneros en los que predominan la explicación y la argumentación), las relaciones entre paratexto y género, la comparación y confrontación de fuentes, haciendo énfasis en la introducción del discurso ajeno y convenciones propias de los textos académicos. Los objetivos de la propuesta enfatizan las nociones que hacen a la incorporación a una cultura académica, el desarrollo de habilidades de control de la comprensión y de la producción escrita y la ampliación de las estrategias metacognitivas para la resolución de problemas de lectura y escritura de textos del ámbito universitario.

El recorrido por el diseño curricular para la educación secundaria y la propuesta en el ingreso a la universidad evidencia las continuidades y discontinuidades que enfrenta un estudiante en el tránsito entre niveles. Si bien comparten la perspectiva del abordaje de la lectura y la escritura como prácticas, en el ciclo superior de la escuela secundaria las/os estudiantes se encuentran abocados al campo de la literatura mientras que en el ingreso al nivel superior la propuesta se organiza en torno al abordaje de textos académicos con un énfasis en el desarrollo de habilidades de control y meta-reflexión sobre la escritura y la lectura.

En cuanto a lo que refiere a la **predeterminación, selección y organización de los contenidos**, se observan diferencias en las propuestas entre los niveles educativos. En la escuela secundaria todos los docentes señalan que siguen los lineamientos del diseño curricular para 6to año y, así, los géneros literarios establecidos para 6to año son organizadores de las propuestas. No obstante, las propuestas de trabajo entre las tres escuelas secundarias no son iguales ni están totalmente predeterminadas al comienzo del año, sino que se adaptan de acuerdo a una serie de condiciones y criterios por parte de los docentes. En primer lugar, los docentes de la escuela secundaria señalan acuerdos institucionales que delimitan ciertos contenidos a trabajar, especialmente en lo que refiere a la selección de las obras literarias, aunque a veces también puede incluir otros tipos de acuerdos. En segundo lugar, los tres docentes expresan que el diagnóstico que realizan del grupo al comienzo del año es utilizado para organizar la propuesta de trabajo a lo largo del año, realizándose ajustes de acuerdo a los resultados de la evaluación y de lo que han abordado en años anteriores. Así, las características del grupo se vuelven un criterio central para la toma de decisiones acerca de la selección de contenidos y los énfasis que darán a lo largo del año. En tercer lugar, los intereses y gustos del grupo son aspectos considerados en la selección de tipos de obras y otros contenidos a abordar, destacándose en dos de los casos la elección de obras “no muy largas” para adecuarse a lo que efectivamente podrán realizar los/as estudiantes.

En cambio, en el caso del Taller de Lectoescritura en el ingreso a la universidad no se observaron variaciones en la organización de la propuesta de acuerdo a las comisiones. La propuesta es homogénea y todos los docentes siguen a pies juntillas lo establecido en la planificación. La propuesta está predeterminada clase a clase, así como los textos a trabajar, y no sufre modificaciones de acuerdo a las características de los grupos, tal como sucede en el nivel secundario.

Cómo llegan los/as estudiantes y qué enfatizar en la cursada

Los/as docentes de 6to año de la escuela secundaria realizan caracterizaciones de lo logros y pendientes en la formación en el área de prácticas del lenguaje, traduciendo lo que consideran aspectos "a reforzar" en sus principales objetivos de trabajo a lo largo del año. Señalan como falencias ciertas dificultades gramaticales y ortográficas, en la comprensión de textos y en la construcción de textos coherentes. También reconocen que se trata de una generación con poca lectura. El aspecto más destacado es la necesidad de fortalecer el trabajo con la interpretación de textos y propiciar niveles más avanzados en la capacidad de análisis. Un docente lo expresa en el sentido de que los/as estudiantes presentan un acostumbramiento a que las respuestas estén en alguna parte del texto en donde puedan buscarlas y copiarlas, llevándolo a propuestas de consignas que superen esta cuestión. Considera que los/as estudiantes tienen la dificultad de elaborar un texto o discurso en que el "yo" esté presente como sujeto de argumentación y lo atribuye a un problema de las prácticas escolares y de la corrección de los docentes. Otra docente interpreta que su objetivo de trabajo central es que "comprendan lo que leen y que puedan tener una mirada más crítica de los textos, sobre todo en sexto año que tiene textos como para hacer una lectura inferencial, ya no es tan explícita, sino que ellos tienen que ir por debajo del texto y analizar un poquitito, ¿no? Tratar de que ellos descubran algunas cuestiones, que están implícitas en los textos". No obstante, dos docentes señalan que lo que se llega efectivamente a lograr no es suficiente, diciendo en uno de los casos "los vas induciendo a que piensen un cachito más, pero no es tanto". Otra docente lo expresa en términos del problema del "copio y pego". Señala que los/as estudiantes buscan "es de acá hasta el punto. Bueno, entonces yo les digo a ellos, no es de acá hasta el punto, es… generalmente les hago preguntas donde puedan pensar y donde puedan, tengan que rastrear por todo el texto, donde tenga que ir buscando y armando ellos una respuesta a partir de lo que leen".

Los docentes coinciden en afirmar que el desafío para 6to año es ir buscando alcanzar la comprensión complejizada en términos de abstracción de los significados. Uno de ellos

afirma que “la idea de eso es que ellos vayan, desde 4to a 6to año con una mirada más abstracta (…) se supone que tienen que adquirir un nivel de abstracción mayor, entonces pueden ir, yo siempre digo, por debajo del texto. Descubrir esas cosas que están implícitas y ya no ir solamente a lo que se ve, solamente a lo explícito”.

En el caso del ingreso a la universidad, las docentes del Taller de Lectoescritura encuentran mayor cantidad de problemáticas en sus descripciones de cómo llegan los/as estudiantes en comparación con lo señalado por los/as docentes de 6to año del nivel secundario. De acuerdo con una de las docentes, hay contenidos que debieran "estar", pero muchas veces no "están": la escritura "en lo más superficial", escribir de izquierda a derecha, distribuir la hoja en el espacio, usar conectores y mayúsculas. Menciona que las/os estudiantes suelen tener un vocabulario acotado. Respecto a la lectura, considera que falta un trabajo global de comprensión y una contextualización de la lectura. "Para mí falta, desde la primaria y desde la secundaria… no digo siempre. Pero en muchos casos, trabajo de llevarse y corregir. Y devolver, lo que uno corrigió. Porque no parecen haber tenido corrección, sobre la escritura".

La otra docente considera que los/as ingresantes tienen “muy poca reflexión metalingüística”. Observa escasa o nula reflexión discursiva y gramatical y falta de conocimiento enciclopédico literario. Además, señala poco conocimiento gramatical, como por ejemplo no poder distinguir entre un verbo y un artículo, problemas de conectores, de relaciones lógicas, de armado de párrafos, de diferenciación entre el uso del punto y la coma, etc. Considera que “traen poquitas cosas del secundario” aunque cree que probablemente, hayan visto todo, pero “la cosa es por qué no perdura” y se pregunta “¿Por qué no llega hasta acá?”.

En cuanto al trabajo a enfatizar en el Taller de Lectoescritura, de acuerdo con una de las docentes entrevistadas, en cuanto a la escritura, se busca que “los chicos, vayan ya construyendo un modelo de texto, que responde a grandes rasgos, a muchos géneros académicos”. También, que empiecen a encontrar una forma de enunciar propia y de escritura académica; y a organizar la información también en una introducción, desarrollo, conclusión. Menciona que buscan generar cierto hábito, cierta conciencia de que “eso” (en referencia a las prácticas con las que vienen) no es redactar, que no tienen que copiar, que de a poquito tienen que empezar a reformular e ir incorporando algunas formas de decir e ir generando cierta autonomía en la escritura. También, menciona el interés por que puedan contextualizar un texto (con el trabajo con el paratexto) y delegar la voz: “el autor fulanito, señala…”, que

puedan utilizar comillas cuando incorporan una cita, y también, traducir una idea de otro a sus propias palabras.

Adicionalmente, se busca que los/as estudiantes puedan ir generando un juicio un poco más crítico sobre los textos, que puedan leer las relaciones entre dos discursos y que puedan incorporar esos juicios a su propia explicación. Con respecto a la comprensión y/o interpretación de textos, se busca que puedan dar cuenta o conservar el sentido del texto, destacar las ideas principales y las ideas secundarias y poder conectarlas.

Tanto una docente como la coordinadora del taller señalan una dificultad por parte de los/as estudiantes de apropiarse de cuáles son los contenidos del taller. Expresan que éstos interpretan las temáticas de los textos leídos como los contenidos: "Uno va por el pasillo y escucha: Ah, no. En el taller, nosotros vimos la ciencia y la ética. O vimos las vacunas. Que son los textos que trabajamos ¿Cuál es el contenido del taller? Transmitirle eso a los chicos, cuesta mucho".

Articulación secundaria – universidad

Los tres docentes del nivel secundario identifican que parte del trabajo en la asignatura está orientado a preparar a los/as estudiantes para los requerimientos que tendrán en el nivel superior, a pesar del dilema de que no todos continuarán en el nivel superior y cómo son interpelados por alguno/as estudiantes al respecto. Una de las docentes lo expresó de este modo "Algunos lo toman bien, porque dicen, estamos haciendo cosas de la universidad y otros te dicen, ¿yo para qué quiero esto si no voy a ir? Bueno, a ver, pero te sirve para la vida real. Y, pero si yo me voy a trabajar con mi papá de albañil, ¿para qué quiero esto? Entonces es como, ahí tenés que remarla y decir, bueno, pero un día vas a ir a votar y el político te va a dar un texto argumentativo y vos tenés que saber analizarlo. Entonces ahí lo enganchás".

Entre las actividades que señalan que realizan como preparación para el nivel superior, se mencionan: a) interpretación de consignas de parciales "que le pierdan el miedo"; b) en uno de los casos la entrega de trabajos por computadora en tanto considera que es algo que van a necesitar en la universidad y que es un cliché pensar que por haber nacido en esta época tengan estas habilidades; c) desarrollo de pequeños comentarios críticos e informes de lectura; d) refuerzo en "cuestiones de lengua". Una docente lo expresa del siguiente modo: "durante el año tratamos de ir reforzando esas cosas también, por eso los dictados, por eso a veces yo les digo, bueno, a ver, si tienen alguna duda, éste es el momento de sacársela, no van a ir a la universidad y van a decir, ¿profesora se escribe con S o con C?"; y e) salir de la lectura superficial, abordar textos instrumentales, argumentar y promover la exposición oral.

Así, al menos en su intencionalidad, se observa en los docentes un interés por la formación en ciertos aspectos que colaboren con el desempeño en el nivel superior. No obstante, en las entrevistas con estudiantes este no es un aspecto mencionado y reconocen como contenidos de la asignatura los referidos a Literatura.

En el caso del Taller de Lectoescritura, no hay una centralidad en las descripciones de una mirada centrada en el nivel anterior, sino que la intencionalidad está con respecto a introducir en el tipo de trabajo en prácticas del lenguaje que requerirán en lo que siga del nivel superior. De esta forma, se observa un posicionamiento que busca correrse de construir ofertas compensatorias del nivel previo, y que se centraliza en el abordaje de lo que será requerido para el nivel superior.

Las propuestas de evaluación

En cuanto a la modalidad de evaluación en 6to año de la escuela secundaria, los docentes implementan diversas estrategias, siempre ajustándose a lo que establece el Régimen Académico para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (Res. 587/11 y su rectificatoria 1480/11) de la necesidad de contar con al menos tres calificaciones por trimestre. En una de las escuelas la docente lleva adelante evaluaciones que llama "tradicionales" buscando por lo general lograr en cada trimestre una evaluación individual presencial, una grupal para fomentar la discusión y un trabajo de escritura domiciliario. Esta docente señala que si bien tiene algunas ideas al comenzar el año, las decisiones acerca de qué, cómo y cuándo evaluar las va tomando a lo largo del año, tal como hace también con los contenidos.

En cambio, en los otros dos docentes se observa una forma diferente de organizar la evaluación. Ambos señalan que realizan evaluaciones en proceso, expresando en uno de los casos "yo evalúo todas las clases" y en el otro "yo estoy evaluando todo el tiempo, todo lo que hago es evaluación". Una de las docentes lleva un complejo sistema de seguimiento donde va registrando participación en clase, calificaciones de trabajos, lectura en voz alta (donde sólo evalúa participación), etc. Todos estos registros se transforman en notas del trimestre, que luego son promediadas. El otro docente afirma "En realidad, yo estoy evaluando, todas las clases. No hay un momento puntual, de evaluación. Todas las clases, siempre hay algún momento de evaluación. Siempre". En las observaciones realizadas en sus clases se encontró que no hay una diferenciación entre contextos de abordaje de contenidos y evaluación. El docente iniciaba la clase abordando un tema y a lo largo de la misma los/as estudiantes realizaban producciones escritas y/o orales que eran consideradas como

evaluación. Es una forma que ha encontrado de que los/as estudiantes se relacionen de "manera menos acartonada" con las evaluaciones. La modalidad de evaluación a implementar en cada clase la decide en función del "clima" del día y del tipo de disposición que encuentre en los/as estudiantes. Este docente expresa que evita las evaluaciones formales y estructuradas "En 24 años de docencia, y en el ámbito de la Literatura (difícil evaluar un arte) confieso que las pruebas tradicionales no me han dado buenos resultados. Eso no implica bajar nivel, dejar hacer cualquier cosa o criticar dispositivos: simplemente supone revisar lo que da resultados en un contexto determinado, con alumnos determinados y con un corpus específico".

En la mayor parte de las clases los/as estudiantes entregan escritos, que reciben una triple calificación por parte del docente (ortografía y redacción, temática específica y presentación). No construye una planilla de seguimiento sino que es responsabilidad del o la estudiante ir llevando un registro de las calificaciones recibidas en cada clase, señalando que de este modo también fomenta y evalúa la responsabilidad. Al finalizar el trimestre considera la cantidad de trabajos y/o actividades que realizaron, entre 10 y 12 en general, y promedia las calificaciones de acuerdo al número de evaluaciones.

En producciones previas ya hemos analizado el lugar que tiene la carpeta en la organización del trabajo, y a veces también en las evaluaciones, en el nivel secundario (Terigi *et al,* 2018; Briscioli *et al*, 2019). En dos de los casos analizados en esta ponencia la carpeta tiene un lugar central, en tanto la plantean como el recurso de donde deberán estudiar, siendo considerada la carpeta completa por una de las docentes como ocasional definidor de la nota del trimestre "La carpeta no es una nota excluyente pero si hay alguien medio ahogado se puede salvar con la carpeta". En el otro caso el docente no supervisa las carpetas, sino los trabajos que solicita que entreguen, y no considera la carpeta para la evaluación.

En el Taller de Lectoescritura la evaluación está pautada al comienzo de la cursada. Consiste en dos parciales y un trabajo final. El promedio entre esas tres calificaciones será la nota de la cursada. Los parciales son construidos por la coordinación de la asignatura y el instrumento es el mismo para todas las comisiones, con la excepción de una pregunta que queda a cargo de cada docente, estando también los criterios de corrección pautados por la coordinación. A lo largo de la cursada las/os estudiantes deben entregar trabajos prácticos, que para una de las docentes influyen como una "nota conceptual" donde "la nota, se redondea o se puede subir o bajar, en función de los trabajos prácticos que fue pidiendo". Para la primera evaluación realizan un simulacro de parcial, tomando consignas de años anteriores. El trabajo final implica la entrega de versiones parciales, que reciben devoluciones y las docentes señalan que son firmes con que tienen que haber estado estas entregas previas.

Una de las docentes expresa que la participación de los/as estudiantes está influida en función de lo que consideran o no evaluación "Hoy me pasó por ejemplo, cuando dije: ¿quiénes pueden buscar qué pasó en 1940 y en el 55? Y uno, me dijo: pero eso ¿suma puntos? No. Eso, no suma nada. Y se reía. Entonces, no quiero hacerlo". También señala que cuando les explicita a los estudiantes que lo que están trabajando "se lo llevará" esto hace que "se ponen todos a trabajar".

Las docentes observan que los estudiantes ingresan con formas sobre lo que es leer, escribir y resolver un examen muy distintas a las que se sostienen en la universidad: "Entonces ahí, se generan como unos desajustes, que son muy frustrantes creo para alumnos y para docentes".

Conclusiones

La ponencia ha buscado realizar una caracterización de algunos aspectos en lo que respecta a la selección de contenidos, a las propuestas de trabajo y sus intencionalidades y a las modalidades de evaluación con las que plausiblemente puede encontrarse un/a estudiante en la transición entre el nivel secundario y superior en el área de Prácticas del Lenguaje.

El análisis de los diseños curriculares y programas evidencia una discontinuidad desde el foco de trabajo con obras literarias en 6to año de la secundaria, entendidas en la complejidad que supone el abordaje de un arte, a textos académicos en la universidad. Las propuestas comparten la perspectiva del abordaje de la lengua como prácticas sociales y en el ingreso a la universidad se reconoce que la propuesta tiene su especificidad, diferente a lo que han trabajado en años previos, con un fuerte énfasis en la introducción a una particular comunidad discursiva. También resulta significativa la diferencia en cuanto a la predeterminación y selección de contenidos. Al respecto, en la escuela secundaria la observación de las características e intereses de cada grupo cobra un lugar de importancia, mientras que en el ingreso a la universidad no hay modificaciones de las propuestas de acuerdo a las características que presente cada grupo.

En el análisis de lo que se proponen trabajar a lo largo de la cursada se observa que en 6to año de la escuela secundaria el énfasis está en "ampliar su cultura" y conocer literatura de ciertos géneros, lograr mayores niveles de abstracción, correrse del "copio y pego", incluir el yo y promover la producción de textos coherentes. En el CAU los desafíos son en torno a la producción e interpretación de textos académicos con especial interés en el desarrollo de habilidades de control y reflexión metalingüística.

A diferencia de los desafíos planteados para 6to año de la escuela secundaria, en las apreciaciones de las docentes del CAU acerca de cómo llegan los estudiantes se observan preocupaciones mucho más amplias por aspectos de la lectura y la escritura con que ingresan los/as estudiantes a la universidad. La mayor identificación de dificultades en el cambio entre nivel ha sido también observada en lo que respecta a la transición primaria-secundaria. En ella los docentes de primer año de la escuela secundaria también realizan descripciones con mayores déficits en la formación que las que realizan los docentes de 6to año de la escuela primaria. Esta cuestión da cuenta de un sistema de expectativas diferenciales acerca de lo que debe ocurrir en cada nivel educativo.

En cuanto a las modalidades de evaluación, en la escuela secundaria el o la estudiante se encontrará con diversidad de propuestas de acuerdo al docente e institución. Resultan significativas las diferencias entre dos de las propuestas de docentes de 6to año, que se organizan en torno a la evaluación continua, y la del taller del CAU donde hay instancias bien diferenciadas. En esos casos del nivel secundario los/as estudiantes se encuentran con contextos donde el trabajo en clase y la evaluación no son instancias diferenciadas, mientras que en el Taller de Lectoescritura las instancias de evaluación tienen una diferenciación clara y supone el desarrollo de reglas de reconocimiento y realización específicas (Bernstein, 1988), sumado al reconocimiento de que se proponen formas de evaluación diferentes a las que han llevado a cabo en la escuela secundaria. No obstante, se observa en el Taller de Lectoescritura, en tanto curso de iniciación para la vida universitaria, un trabajo de preparación para las instancias de evaluación, tanto en el ejercicio de modalidades de examen como el de escritura en proceso con sucesivas revisiones. Este aspecto resulta de relevancia para ir formando a un/a estudiante para su desempeño en las evaluaciones en el nivel.

Un aspecto observado tanto en la transición primaria-secundaria como en la transición secundaria-universidad es que los/as docentes del área suelen plantear como objetivos centrales de sus cursos la "comprensión lectora y la producción de textos escritos". Nos ha resultado llamativa la aparición de menciones en todos los niveles de ciertos aspectos que identifican como déficits o cuestiones a trabajar (desde 6to año de la escuela primaria hasta el ingreso a la universidad), tales como, "buscar copiar y pegar la respuesta", el desarrollo de respuestas completas y no limitadas a unas palabras, y el desarrollo de ideas con sus propias palabras. No obstante, más allá de las preocupaciones similares en todos los niveles con respecto a la comprensión y producción de textos, la significación de lo esperado va variando a lo largo del recorrido escolar. Con respecto a lo que denominan producción de textos, en los inicios (6to año de la escuela primaria) las expresiones de las intenciones se relacionan con la

identificación de los elementos gramaticales básicos (sustantivo, verbo, adjetivo), posteriormente con la construcción de oraciones completas y comprensibles, luego con una producción donde esté presente la voz propia y tenga coherencia y cohesión, y finalmente, con producciones que puedan hacer usos diferenciales de la voz propia y otras voces y comparación de fuentes. No obstante, en el ingreso a la universidad se observan descripciones de cómo llegan los/as estudiantes que dan cuenta de preocupaciones en todos estos aspectos.

Referencias bibliográficas

Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Cristián Cox Editor - CIDE.

Briscioli, B.; Cimolai, S. Y Scavino, C. (2019). La evaluación de los aprendizajes: reflexiones sobre la certificación y la definición de la calificación trimestral en torno a tres casos de primer año de la secundaria en el área de Prácticas del Lenguaje. *Cuadernos de educación N° 18*, Año XVII, CIFFyH Universidad Nacional de Córdoba, diciembre, 119-130.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires - DGCyE (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1o año ESB* - 2a ed. - Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 240 p.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires - DGCyE (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior*. -1a ed.-

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 40 p.Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires - DGCyE (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Literatura* - 1a ed. – Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 40 p.

Terigi, F.; Scavino, C.; Cimolai, S.; Briscioli, B.; Rio, V. y Ruiz Lezcano, P. (2018). Los aprendizajes en la transición primaria/secundaria: perspectivas de maestros y profesores. Los desafíos de la educación inclusiva. En Secretaría de investigación UNIPE (Ed.) *Los desafíos de la educación inclusiva. Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa*. Ed. UNIPE, 559-571.

UNGS (2017). *Programa analítico Taller de Lectoescritura (CAU)*, Instituto del Desarrollo Humano,

UNGS.UNGS (2018) *Programa de acceso y acompañamiento a estudiantes de carreras de grado y pregrado*. UNGS.

TRANSITAR EL PRIMER AÑO EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LAS VOCES DE LOS INGRESANTES EN EL MARCO DE LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

Barrón, María Pía - Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN
E-mail: mapiabarron@gmail.com
Castiglione, Tamara - Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN
E-mail: tamaraccastiglione@gmail.com
Ferez, Melina - Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN
E-mail: ferezmelina04@gmail.com

Modalidad de participación: (2) Experiencias pedagógicas y educativas.
Eje 1: Pasajes y laberintos entre el secundario y la universidad.
Palabras clave: Ingreso Universitario, Educación virtual, Complejidad, Derecho a la Educación Superior, Oficio de estudiante universitario.

Resumen:

Desde el advenimiento de la democracia, el Ingreso a la Universidad se ha convertido -afortunadamente- en un "tema-problema" y esto se ha visto reflejado en el esfuerzo que las universidades vienen realizando para adecuar los sistemas de ingreso a los cambios globales que afectan a la educación superior en su conjunto.

En los dos últimos años asistimos a un fenómeno muy particular a raíz de la crisis mundial provocada por el COVID-19, que irrumpió en nuestro país en marzo de 2020 generando, a nivel nacional y en las distintas jurisdicciones, medidas relacionadas al aislamiento social preventivo y obligatorio. Esto permeó nuestras vidas cotidianas, impactando en las formas de entender el derecho a la educación. El sistema educativo superior universitario no fue la excepción y su funcionamiento habitual se vio afectado, al igual que los demás niveles y/o modalidades educativas.

Pensar el Ingreso a la Universidad implica cuestionarnos acerca de aspectos tales como el acceso, la gestión, la organización, la evaluación -entre muchos otros-; tarea ésta que nos coloca en el centro de un escenario altamente complejo.

Por lo general, el pasaje de la escuela secundaria a la universidad, implica cambios relevantes para el estudiante -tanto en el ingreso, como en la permanencia-. Entendemos el Ingreso como un tiempo y un espacio de tránsito entre las prácticas ejercidas durante el nivel secundario y las nuevas exigencias que implica la vida académica universitaria. En ocasiones, las prácticas que la universidad demanda no coinciden con aquellas que resultan habituales para los "recién llegados" y, en relación a esta idea,acordamos que en el contexto actual dichos "desencuentros" se han visto -de algún modo- potenciados.

En esta presentación abordaremos la experiencia del Ingreso 2021 a la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires -UNICEN-. Contextualizaremos la misma en el marco del programa IPG -Ingreso, Permanencia y Graduación- con el propósito de dar cuenta del lugar que ocupan temáticas tales como el Ingreso en la agenda de la institución, valorando positivamente la conformación de un grupo de docentes y estudiantes auxiliares sostenido en el tiempo, ya que creemos que esto facilita la organización pedagógico-didáctica delCurso de Ingreso a fin de que los estudiantes se inicien en la internalización de hábitos y prácticas que hacen a la vida universitaria.

El propósito que perseguimos con este trabajo es comunicar la experiencia y recuperar las voces de nuestros ingresantes 2021 bajo el convencimiento de que el equipo pedagógico ocupa un lugar fundamentalen la construcción del rol del estudiante universitario, mediante la orientación y el acompañamiento de este proceso e intentando, de este modo, garantizar el derecho a la educación superior.

Introducción

Desde el advenimiento de la democracia, el Ingreso a la Universidad se ha convertido -afortunadamente- en un "tema-problema" y esto se ha visto reflejado en el esfuerzo que las universidades realizan a fin de adecuar los sistemas de ingreso a los cambios globales que afectan a la educación superior en su conjunto.

En los dos últimos años asistimos a un fenómeno muy particular a raíz de la crisis mundial provocada por el COVID-19, que irrumpió en nuestro país en marzo de 2020 generando, a nivel nacional y en las distintas jurisdicciones, medidas relacionadas al aislamiento social preventivo y obligatorio -ASPO-. Esto permeó nuestras vidas cotidianas, impactando también en los modos de entender el derecho a la educación. El sistema educativo

superior universitario no fue la excepción y, al igual que los demás niveles y/o modalidades educativas, su funcionamiento habitual se vio afectado.

Consideramos que el pasaje de la escuela secundaria a la universidad implica de por sí, cambios relevantes para el estudiante -tanto en el ingreso, como en la permanencia- y pensamos el Ingreso como un tiempo y un espacio de tránsito entre aquellas prácticas ejercidas durante el nivel secundario y las nuevas exigencias que implica la vida académica universitaria. En ocasiones, las prácticas que demanda la universidad no coinciden con aquellas que resultan habituales para los "recién llegados" y, en relación a esta idea, acordamos que en el contexto actual, en el que la mayoría de los y las ingresantes proviene de un cierre del nivel secundario también en modalidad virtual, dichos "desencuentros" se han visto -de algún modo- potenciados.

El propósito de esta presentación es compartir la experiencia del Curso de Ingreso 2021 para la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires -UNICEN-. A tal fin, contextualizaremos la misma en el marco del programa IPG -Ingreso, Permanencia y Graduación- con el propósito de dar cuenta del lugar que ocupan temáticas tales como el Ingreso en la agenda de la institución, valorando positivamente la conformación de un grupo de docentes y estudiantes auxiliares sostenido en el tiempo; creemos que esto se constituye como un facilitador en relación a la organización pedagógico-didáctica del Curso de Ingreso, posibilitando que los y las estudiantes se inicien en la internalización de hábitos y prácticas que hacen a la vida universitaria.

Nos referiremos al derecho a la Educación Superior, colocando a las políticas institucionales en el centro de la escena y, desde allí, compartiremos algunas apreciaciones en relación a la elaboración del Módulo del Ingreso, situando las mismas en el contexto de virtualidad.

Nos proponemos también en esta comunicación recuperar las voces de nuestros ingresantes 2021 bajo el convencimiento de que el equipo pedagógico ocupa un lugar fundamental en la construcción del oficio de estudiante universitario. La orientación y el acompañamiento a lo largo de este proceso resulta clave para ello, al tiempo que se garantiza el derecho a la educación superior.

Por último, intentaremos plantear unas breves reflexiones que abren a preguntas y que invitan a continuar transitando el desafío que implica el Ingreso Universitario.

El contexto de la experiencia

En la actualidad, la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN cuenta con ocho carreras de grado: Profesorado y Licenciatura en Historia, en Ciencias de la Educación, en Educación Inicial, en Geografía y Licenciatura en Trabajo Social, en Diagnóstico y Gestión Ambiental, en Relaciones Internacionales y en Turismo. El Curso de Ingreso de estas carreras tiene carácter obligatorio no eliminatorio y se estructura en torno a tres módulos (Módulo General, Módulo Específico y Módulo de Introducción a la Vida Universitaria); todos ellos de cursada simultánea, predominantemente durante los meses de Febrero/Marzo, es decir las semanas previas al inicio de las cursadas, a excepción del Módulo Específico de Carrera que tiene continuidad a lo largo del primer año.

Institucionalmente, el Curso de Ingreso se enmarca en el Programa de Ingreso, Permanencia y Graduación (IPG), programa que depende de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas y que tiene como propósito la promoción de acciones que atiendan a una política de inclusión, contemplando los momentos por los que atraviesa el estudiante universitario; su inserción en la Facultad, su permanencia con avances en la carrera y la culminación de sus estudios universitarios. En el marco de este Programa -IPG-, la Facultad cuenta con un Equipo Permanente de Ingreso -EPI- conformado por un docente perteneciente al 1º o 2º año de cada una de las carreras, un docente del Módulo General del Curso de Ingreso, un docente coordinador con dependencia en la Secretaría Académica de la Facultad y tutores estudiantiles pares. Este equipo se ocupa de la planificación y el desarrollo de estrategias de articulación con las escuelas secundarias, la planificación, implementación y evaluación del Curso de Ingreso y la planificación, el desarrollo y la evaluación de estrategias de acompañamiento a los ingresantes durante el primer año de las diferentes carreras.

Centraremos nuestra mirada en el Módulo Específico de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, ya que es allí donde se enmarca nuestra experiencia. Dicho módulo es organizado y dictado por un docente y dos auxiliares estudiantes de la carrera (que acceden al cargo por medio de procesos de selección interna) e intenta brindar una aproximación al objeto de estudio de la misma, al tiempo que introducir a los y las estudiantes en las prácticas de lectura, escritura y oralidad académicas. Tiene una duración total de quince encuentros distribuidos en dos bloques -once encuentros al inicio del ciclo académico y cuatro encuentros que se implementan a lo largo del primer año de la carrera-.

La política institucional de la Facultad entiende el Ingreso desde una modalidad inclusiva que favorezca la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación y, en este sentido, vale aclarar que la propuesta de Ingreso no está aislada de otros aspectos inherentes a la vida universitaria. Es por ello que se piensa en un Ingreso que no quede reducido meramente a un curso inicial, sino que la apuesta es más ambiciosa, en el sentido que apunta a la continuidad del mismo mediante diversas acciones a lo largo del primer año de las diferentes carreras.

Resulta oportuno plantear que la estructura que hoy en día asume el área de Ingreso en la FCH de la UNICEN es resultado de un largo e intenso camino recorrido en el que nos hemos visto -como colectivo- en la necesidad de reflexionar en profundidad en torno al tema del Ingreso pero que, al mismo tiempo, nos ha permitido pensarnos desde nuestro rol, en relación al estudiante ingresante, y nos ha posibilitado también pensar y repensar constantemente una propuesta que intenta integrar el compromiso institucional y docente con miras a promover una efectiva inserción de nuestros estudiantes a la vida académica universitaria.

Sobre la elaboración del Módulo

Nuestra propuesta de trabajo en el Módulo Específico de Carrera tiene como punto de partida dos objetivos generales. Uno de ellos es posibilitar la reflexión acerca de la educación como campo multidimensional y el otro, lograr un acercamiento a algunas prácticas de estudio que permitan desarrollar habilidades necesarias para la "vida académica universitaria". Luego, desde estos objetivos generales se desprenden una serie de objetivos específicos.

Los contenidos temáticos a ser trabajados están pensados para la serie de quince encuentros de tres horas de duración cada uno.

La selección de la bibliografía a ser abordada, contempla textos que presentan diferentes niveles de dificultad y complejidad y se incluye, además, un anexo en el que se desarrolla el uso de diversas herramientas para trabajar con los textos, por ejemplo: resumen, toma de notas, convenciones de citas, entre otras.

El Módulo inicia con un dossier de textos periodísticos de fuentes diversas, que se renueva cada año a fin de abordar artículos de actualidad. Luego avanzamos hacia el tratamiento de textos de tipo científico-académico y en el abordaje de los mismos encontramos -en ocasiones- ciertas dificultades de comprensión por parte de los y las estudiantes que no se evidenciaban en el trabajo con artículos periodísticos. Desde nuestra experiencia consideramos que dichas dificultades pueden ser atribuidas -al menos en parte- a la estructura misma de los textos, a la especificidad del vocabulario empleado y a la escasa

práctica que los estudiantes tienen -en niveles educativos previos- en relación a esta tipología textual.

En el desarrollo de los encuentros, proponemos actividades diversas tales como elaboración de video minutos, trabajos a partir de guías de lectura, presentaciones orales -tanto individuales como grupales-, debates, foros, lecturas compartidas, análisis de textos, elaboración de mapas conceptuales, toma de notas, encuentros de intercambio con diferentes actores de la universidad -graduados de la carrera, docentes-investigadores, estudiantes que están en diferentes momentos del proceso de elaboración de sus tesis-.

A medida que avanzan los encuentros del Ingreso se plantean también actividades para ser desarrolladas con diferentes modalidades -individuales, grupales, asincrónicas, sincrónicas en el aula virtual, etc.- y durante las cinco semanas de duración del curso, vamos rotando los grupos de trabajo a fin de posibilitar la integración intentando, de este modo, contribuir al proceso de conformación grupal.

Como recursos, se emplean diversos materiales audiovisuales -tanto en los encuentros, como en la instancia de evaluación-.

El derecho a la Educación Superior: las políticas institucionales en el centro de la escena

El derecho a la educación se encuentra reconocido en diversos pactos y tratados internacionales y regionales de derechos humanos, entre ellos aquellos que Argentina ha incluido en la reforma de la Constitución Nacional de 1994.

Mucho se ha debatido y legislado sobre el derecho a la educación desde la primera ley orgánica y general como lo fue la Ley Federal de Educación y la Ley Provincial de Educación y sus respectivas reformas hasta lograr hablar actualmente de la Ley de Educación Nacional.

Mucho se ha discutido sobre la importancia de la gratuidad, de la universalidad y de la obligatoriedad de la educación primaria y de la educación secundaria. Pero es a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995 donde se habló, por primera vez en nuestro país, del derecho a la educación superior sosteniendo los principios reformistas y la gratuidad, a la vez que abrió las puertas a la mercantilización y comercialización de la educación superior.

Tal como plantea Cardozo (2013) es importante -y hasta necesario- hablar de un derecho a la educación superior como derecho humano y universal para evitar discursos mercantilistas y burocratizadores que propagan la idea de educación superior para unos pocos.

Argentina tiene una larga tradición en relación con las luchas por el derecho a la educación superior. Hacia el primer centenario de la Reforma universitaria de 1918 es parte de nuestra tarea seguir repensando y replanteando la universidad no sólo como institución, sino también como derecho de cada estudiante.

Este derecho a la educación superior se vio, durante los últimos dos años, reconfigurado y atravesado por factores contextuales, sanitarios, políticos, económicos y hasta culturales. Sin embargo, y como ya hemos advertido, el derecho a la educación superior no implica únicamente el acceso, sino también la permanencia y la graduación, de aquí la importancia de que las universidades repiensen la forma de posicionarse y de presentarse ante la sociedad promoviendo programas, planes y proyectos que incentiven y materialicen este derecho humano y universal.

Adaptándonos al contexto: de la presencialidad a la virtualidad

Particularmente el ciclo académico 2021 ha sido todo un desafío para nosotras en tanto equipo docente. Durante el ciclo 2020, el Ingreso se dictó con modalidad presencial y luego, al finalizar el mismo y ante la declaración de la emergencia sanitaria, las cursadas de las asignaturas asumieron un formato de virtualidad plena. Formato que tuvo continuidad durante el año 2021, motivo por el cual insistimos que si bien todas las cohortes son diferentes y singulares, la cohorte 2021 asume algunos rasgos que la vuelven sumamente particular ya que en este caso, los y las estudiantes no tuvieron siquiera oportunidad de conocer y, menos aún, de transitar el nuevo espacio al cual se estaban incorporando.

La virtualidad nos acompañó desde el inicio hasta el fin del ciclo y esto implicó que la universidad continúe profundizando en algunas estrategias que venía desarrollando desde el año anterior y que los nuevos ingresantes -que también habían terminado en su mayoría la escolaridad secundaria en virtualidad- se incorporen a este nuevo espacio con esta modalidad.

Las “voces” de los ingresantes

Nos parece oportuno y, al mismo tiempo valioso, poder recuperar las voces de los y las ingresantes 2021 con el objetivo de dar cuenta de sus experiencias en relación a los modos de transitar el Ingreso y, particularmente, el Módulo Específico de Carrera.

En un texto que se titula “Experiencia y pasión”, Larrosa (2002) intenta mostrar un camino para pensar las posibilidades de la palabra experiencia en el campo pedagógico, haciendo referencia a los diferentes usos que esta palabra ha asumido en el ámbito educativo.

Al respecto, dice el autor que la experiencia es "eso que me pasa". Esto supone pasar de algo que no soy yo, que no pertenece ni a mis pensamientos, ni a mi saber, ni a mis emociones, ni a mi voluntad e implica el surgimiento de algo que acontece y que no puede ser previsto ni generado por mi voluntad, mi saber, mi poder o mis pensamientos. Es algo que está fuera de mí, exterior a mí… sin embargo, es algo que me pasa a mí. No es algo que pasa ante mí o frente a mí, es un acontecimiento exterior pero tiene lugar en mí. Es precisamente en mis pensamientos, en mis emociones, en mis representaciones, en mi sensibilidad, en mi saber, en mi voluntad, donde la experiencia tiene lugar. Puesto que la experiencia es siempre de alguien, el lugar de la experiencia es la subjetividad, con su singularidad. "Sujeto de experiencia sería algo así como un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de la sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos" (Larrosa, 2002, p.174).
Con el propósito entonces de recuperar las voces que hacen a las experiencias de los y las ingresantes, hemos utilizado la herramienta Google Forms y, a partir de allí, elaboramos una encuesta estructurada en torno a cinco ejes.

1. Partiendo de la idea de que el pasaje de la escuela secundaria a la universidad, implica cambios para el estudiante, la primera pregunta fue: "¿Qué cuestiones considerás que tuviste que aprender durante el ingreso a la carrera, que en el nivel secundario no eran tenidas en cuenta?".

Al respecto, las respuestas de los ingresantes refieren a la lectura de textos científico-académicos, al aprendizaje de técnicas y hábitos de estudio, al tiempo dedicado a la escritura, a la profundización y reflexión crítica de las lecturas, como así también, a la elaboración de mapas conceptuales.

Esta pregunta nos resulta particularmente importante, ya que como mencionan Francia et al. (2020):

> Este paso de la escuela secundaria a la universidad representa el abandono de un lugar conocido y familiar, para ingresar a un lugar desconocido, con normas y reglas que les son propias; pudiendo despertar incertidumbre en quienes lo atraviesan por primera vez, por la propia situación de insertarse en un nuevo espacio que al momento resulta extraño. (p. 5)

2. A fin de indagar el grado de significatividad que el Módulo Específico de carrera tuvo en sus experiencias como ingresantes, la segunda pregunta formulada fue: “El módulo específico ¿te fue de ayuda para poder "adaptarte" a la vida académica universitaria? ¿Por qué?”. En este punto, vale decir que la totalidad de las respuestas recabadas fueron positivas, valorándose satisfactoriamente actividades de introducción a textos científico-académicos complejos, la presentación de la carrera brindando una mirada general en relación a las asignaturas, la modalidad de evaluación -en consonancia con los formatos de evaluación que luego fueron adoptados por las asignaturas cursadas a lo largo del primer año de la carrera- y la reflexión en torno a la responsabilidad de transitar una carrera universitaria. Los y las ingresantes destacan también, el acompañamiento del equipo pedagógico y la figura de ayudante alumno, entendiendo que ésta última posibilita un vínculo empático con los estudiantes que ingresan a este nuevo ámbito.

3. El tercer interrogante tiene como propósito abrir un espacio en el que los y las ingresantes puedan manifestar sus sentimientos y pensamientos acerca de la cursada virtual del módulo y se planteó en los siguientes términos: “¿Qué podrías decir en relación a la experiencia de realizar el curso de ingreso de manera virtual?”. Las respuestas recibidas denotan, por un lado, el anhelo de haber realizado el curso de manera presencial y, paradójicamente, resaltan al mismo tiempo el valor de la virtualidad. Asimismo, mencionan que las actividades propuestas por el equipo pedagógico habilitaban momentos de diálogo e interacción sumamente enriquecedores, lo cual acortaba la distancia física. Enfatizaron también las dificultades que tuvieron en el proceso de “adaptación” con el manejo de plataformas virtuales como Google Meet o el aula MOODLE.

4. La anteúltima pregunta realizada fue: “¿Qué facilitadores encontraste a lo largo del Módulo Específico durante el ingreso?”. En las respuestas, los ingresantes hacen alusión a la lectura de textos académicos-científicos, al compañerismo y trabajo en equipo, a la realización de una evaluación, a la posibilidad de interactuar con docentes-investigadores graduados de la carrera -que brindaron un mayor acercamiento a la salida laboral de la misma- y a la organización de los contenidos ya que esto ayudó a entender, de algún modo, la organización curricular de las asignaturas del primer año en el plan de estudios de la carrera.

5. El quinto y último interrogante apuntaba a indagar “¿Qué dificultades y/u obstáculos se te presentaron durante el ingreso?”. A diferencia de las preguntas anteriores

donde encontramos bastante similitudes, las respuestas fueron, en este caso, variadas y heterogéneas, haciendo referencia a la falta de atención y distracción, a la dificultad para dedicarle tiempo a la lectura y al estudio, a la adecuación a la virtualidad, a la exigencia en el ritmo de trabajo, a las imperfecciones en dispositivos tecnológicos para poder conectarse a las clases -dificultades de conectividad- y a su inexperiencia para trabajar en equipo.

Reflexiones finales

A modo de reflexión final que abre también a una serie de interrogantes, consideramos oportuno plantear que, más allá del contexto complejo que nos ha tocado atravesar, el vínculo entre docentes y estudiantes ha sido muy bueno en la medida en que ellos y ellas pudieron, con el transcurso de los encuentros, tener una participación cada vez más activa y establecer una relación de confianza que les posibilite consultarnos no solamente cuestiones vinculadas a lo estrictamente académico, sino también cuestiones más cotidianas que hacen -como referíamos al inicio- al oficio del estudiante universitario.

Ciertamente no ha tocado atravesar un tiempo sencillo... los y las estudiantes daban muestras de ansiedad por conocer el Campus o por conocerse entre ellos y, como docentes, coincidimos que no es éste el ideal para un ingreso a la vida universitaria; no obstante ellos y ellas transitan el proceso de conformación grupal y, a decir verdad, se observa que han logrado empezar a construir vínculos enriquecedores (lo cual pudimos advertir, sobre todo, en los talleres del segundo bloque del Ingreso y también en los intercambios que las auxiliares mantienen -casi cotidianamente- con los y las estudiantes).

En relación a las propuestas pedagógicas, consideramos que las más exitosas fueron aquellas actividades que exigían, de parte del estudiante, poner en práctica diferentes estrategias, tales como: elaborar un vídeo minuto -a fin de conocer sus ideas previas en relación a la carrera-, trabajar con artículos periodísticos de actualidad, discutir en pequeños grupos en torno a un material dado, localizar conceptos/categorías centrales en los textos, establecer relaciones entre los mismos, elaborar mapas conceptuales, realizar presentaciones orales y producir diferentes tipos de textos, entre otras.

Este año en particular, a raíz de la pandemia y el contexto de virtualidad, resultó clave el uso del aula MOODLE. Si bien desde hace varios años -desde la carrera- se viene trabajando en aula virtual como soporte y complemento al aula presencial, lo cierto es que al dictarse por completo el Ingreso en formato virtual, fue necesario hacer revisiones y esto exigió adaptaciones, tanto por parte de los y las estudiantes, como por parte del equipo docente. En ese sentido, resulta oportuno contar que la propuesta 2020 experimentó una serie de ajustes y

adecuaciones al contexto de virtualidad, sin que esto signifique un obstáculo en nuestra tarea en tanto equipo docente, como tampoco lo fue -creemos- para el grupo de estudiantes.

Como docentes, se nos presenta un desafío que nos pone en el lugar de empezar a esbozar respuestas (al menos provisorias) a algunos interrogantes… ¿Cómo comprender mejor a los y las estudiantes que recibimos? ¿Qué implica la universidad como un nuevo escenario? ¿Qué lugar ocupan las políticas institucionales?...

Diversas problemáticas interpelan al ingreso universitario: la deserción que se produce por múltiples, diversos y complejos motivos -variables económicas, personales, cognitivas, pedagógicas, didácticas, entre muchas otras-, la construcción del oficio de estudiante, los capitales culturales de los y las estudiantes, la propuesta académica que se sostiene y, también, las prácticas y dinámicas culturales que se establecen al interior de la misma institución.

La apropiación por parte del sujeto de ciertas reglas de juego institucionales, de modos específicos de vincularse con el conocimiento y con el entorno, hacen -en definitiva- al aprendizaje del oficio de estudiante. Philippe Perrenoud (2006) explica que ser alumno es ejercer un oficio, tener un trabajo, es una manera de ser reconocido por la sociedad.

En ocasiones al estudiante se le presentan dudas e incertidumbres en relación a la elección de la carrera. Si bien es cierto que dichas incertidumbres no desaparecerán definitivamente ni se transformarán mágicamente en certezas, entendemos que es en el primer tramo de la carrera donde las mismas se manifiestan con mayor intensidad. La ilusión de que la carrera que han elegido sea un instrumento de realización profesional y personal constituye para el estudiante ingresante otro conflicto que deberá enfrentar. Hay factores que resultan claves para minimizar esas incertidumbres. “El reconocimiento de los jóvenes de sus recursos personales, la elaboración de estrategias y el sostén familiar y social con el que pueden contar, resultan relevantes y parecen incidir en los procesos de transición e itinerarios de vida que construyen” (Aisenson, 2011, p. 23).

Desde nuestro rol, estamos convencidas de que si bien estos problemas tocan muy de cerca al estudiante, no son competencia exclusiva de él ya que, como docentes, debemos hacernos cargo del reconocimiento, tratamiento y abordaje de los mismos. Somos conscientes de que no tenemos respuestas acabadas, no obstante creemos que las propuestas de trabajo que planteamos colaboran, de alguna manera, en los resultados académicos. La discusión entre los y las estudiantes y el intercambio de puntos de vista posibilita tomar distancia de los propios marcos o encuadres de referencia y, además, colabora en el hecho de que los propios estudiantes se involucren en el proceso de aprender. La posibilidad de co-operar, de socializar

experiencias, de intercambiar puntos de vista, redunda en que el estudiante muestre interés por participar, en que se encuentre motivado.

Por otra parte, aprender en la universidad requiere una serie de prácticas específicas y no está de más aclarar que las mismas no siempre son construidas de manera espontánea, por lo tanto, necesitan ser enseñadas. Según Francia et al. (2020) esto implica: "...no solo la construcción de nuevos saberes, sino la participación activa en este nuevo espacio que requerirá de un trabajo más autónomo por parte del estudiante, planificación, organización, y transformación para la apropiación e integración en el contexto universitario" (p. 15).

Tal vez, el desafío resida en la posibilidad de construir instancias pedagógico-didácticas que logren mediar entre la cultura del estudiante ingresante y lo que implica la apropiación de la cultura académica universitaria en general y de la carrera estudiada en particular. Por cierto, este desafío involucra no solo al estudiante o al colectivo docente, sino más bien a la institución en su conjunto a fin de que todo aquello que se requiere para participar de la cultura académica y del aprendizaje en la universidad sea posibilitado desde una política de inclusión y con calidad. Se trata entonces de un proceso complejo que constituye un desafío para la institución y para cada uno de los docentes que en ella participamos, si es que en verdad nos proponemos mejorar en nuestros estudiantes los procesos de elaboración, de apropiación y de construcción de herramientas que tiendan a favorecer el desempeño autónomo en la producción de conocimientos.

Insistimos en que no contamos con respuestas acabadas, es por ello que, año tras año, seguimos reflexionando en torno a la temática y sobre nuestras propias prácticas cotidianas porque, en última instancia, también debemos esforzarnos por construir y sostener un vínculo intersubjetivo con nuestros estudiantes para ayudarlos a llegar a constituirse como sujetos de la universidad y esto, claro está, no es algo que podamos hacer de una vez y para siempre.

Bibliografía

AISENSON, D. B. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados. *Espacios en Blanco. Revista de Educación,* 155-182. https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803007.pdf

ANIJOVICH, R. (2016) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós, Buenos Aires.

BARRÓN, M. P. (2017). *Enseñar y aprender en la Universidad. La evaluación en el*

marco del Ingreso: controversias y diversidad de sentidos. En VII Encuentro Nacional y IV Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso Universitario: Los sentidos del Ingreso y su lugar en la agenda de las universidades. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina 2, 3 y 4 de Agosto de 2017.

CARDOZO, G. (2013). La educación superior universitaria ¿un derecho humano? X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

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

FRANCIA, M., AGUIRRE, S. A., SUARES, M. C. y TORRES D ERAMO, A. (2020). Universidad en tiempos de pandemia: sentires de una ingresante en su rol como estudiante universitaria. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología,* 53-70. https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/17218/Universidad%20en%20tiempos%20de%20pandemia%3b%20sentires%20de%20una%20ingresante%20en%20su%20rol%20como%20estudiante%20universitaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

LARROSA, J. (2002) Experiencia y pasión, en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.* Laertes, Barcelona.

PERRENOUD, P. (2006) *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar.* Editorial Popular. Madrid, España.

STEIMAN, J. (2008) *Más didáctica (en la educación superior).* Miño y Dávila, Buenos Aires.

PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO HACIA LA UNIVERSIDAD -PAU- EXPERIENCIAS EN PANDEMIA

Autoras
Ansaldi Estefanía - estefanía.asaldi@uner.edu.ar
Britos Marcela - marcelabritos@uner.edu.ar

Universidad Nacional de Entre Ríos – Secretaría Académica

Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y

EducativasEje 1: Pasajes y Laberintos entre el Secundario y la

Universidad

Palabras clave: articulación, secundario, ingreso, orientación

Resumen

El Programa de Acompañamiento hacia la Universidad –PAU- fue una iniciativa que surgió en el año 2020, en el contexto de la Pandemia por COVID-19, momento en el que el sistema educativo se enfrentó a nuevos desafíos. Dado su buen recibimiento, se decidió dar continuidad al programa durante el 2021.

Se trata de una propuesta destinada a estudiantes del último año de la escuela secundaria que se desarrolla de forma virtual. Se compone de encuentros sincrónicos semanales y de actividades asincrónicas en un campus virtual específico. Está estructurado en tres módulos comunes y cuatro módulos optativos los cuales están a cargo de docentes especialistas en la temática. Además, cuenta con espacios transversales con información sobre las diferentes carreras –planes de estudio, testimonios de graduados- y sobre los servicios y beneficios que brinda la institución (becas, actividad deportiva, comedores)

Asimismo, el programa incluye la figura del "Facilitador" que es un estudiante avanzadoque brinda acompañamiento a los participantes del PAU –los ayuda a resolver dudas o

dificultades que se pueden presentar durante el desarrollo de la propuesta a través del campus virtual.

El PAU tiene como objetivo favorecer el pasaje efectivo entre el nivel secundario y el nivel universitario, en un proceso reflexivo y de acompañamiento y generar un proceso coordinado de difusión de carreras e ingreso a la Universidad, apuntando a reforzar la imagen institucional como casa de estudios.[1]

[1] Resolución Rectoral Nº 411/2020 y 471/2021. http://digesto.uner.edu.ar/

UNER - Contexto institucional

La Universidad Nacional de Entre Ríos, creada en 1973, está conformada por su Rectorado y nueve facultades cuyas sedes se ubican en distintos puntos de la provincia, especialmente a orilla de los ríos Paraná y Uruguay, que marcan sus límites con las provincias de Corrientes, Santa Fe y Buenos Aires. La conforman nueve unidades académicas así dispuestas: en la ciudad de Paraná se encuentran las facultades de Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Ciencias Económicas; en Oro Verde -Departamento de Paraná-, las facultades de Ingeniería y Ciencias Agrarias; en Villaguay, una de las sedes de la Facultad de Ciencias de la Salud; en Concordia, las facultades de Ciencias de la Administración y Ciencias de la Alimentación; en Gualeguaychú, la Facultad de Bromatología y en Concepción del Uruguay, tiene asiento la otra sede de la Facultad de Ciencias de la Salud y el Rectorado.

En la última década la universidad ha incrementado notablemente su número de ingresantes. De acuerdo a los datos estadísticos de la institución, mientras que en el año 2011 la cantidad de ingresantes fue de 2752, para el año 2021, de más de 9000. Esto se debe en parte a laimplementación del Plan de Desarrollo UNER que amplió la oferta académica.

Se observa que la mitad de los ingresantes de 2021 tiene entre 17 y 24 años de edad, el14% entre 25 y 28 años y el 36% más de 29 años. Los datos sobre la situación laboral de los ingresantes arrojan que el 22% trabaja, mientras que el 47% no trabaja. Cabe aclarar que no secuenta con datos del 36% restante. Asimismo, la mayor parte de los estudiantes proviene de laprovincia de Entre Ríos, particularmente de las ciudades cercanas a las localizaciones de la UNER.[2]

La Articulación como objetivo estratégico de la Universidad

En el año 2020, la UNER comenzó el proceso del Planeamiento Institucional Participativo y definió entre sus líneas prioritarias el "compromiso con el territorio y el compromiso con la calidad académica, de la investigación y de la extensión". Dentro de estas vías, se definieron como objetivos estratégicos el de "fortalecer la articulación con las políticas e instituciones educativas del nivel secundario de Entre Ríos y la región y el de generar políticas que promuevan la mejora en las trayectorias educativas estudiantiles" (UNER, 2021)

La UNER ha llevado a cabo múltiples actividades de articulación con la escuela secundaria, enmarcadas en diferentes proyectos -entre ellos: Proyecto de Acciones Complementarias 2009, La Universidad y la Escuela Secundaria, Nexos- desplegadas en gran parte del territorio provincial. La heterogeneidad de estas actividades no sólo está dada por su alcance, sino por los objetivos perseguidos y sus destinatarios.

La última convocatoria del Proyecto Nexos - Articulación Universidad- Escuela Secundaria financiada por la Secretaría de Políticas Universitarias -año 2018/ 2019- propuso dos líneas de abordaje: tutorías académicas en la escuela secundaria y estrategias de

aproximación a la educación superior. Bajo estas dos líneas de trabajo, la UNER presentó un proyecto, en acuerdo con las autoridades del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, que se desarrolló durante el ciclo lectivo 2019. Las diferentes unidades académicas desplegaronuna serie de actividades -en su mayoría presenciales- destinadas tanto a docentes como a estudiantes de escuelas secundarias.

Entre las acciones destinadas a estudiantes secundarios podemos mencionar: tutorías y apoyos disciplinares en matemática, física, química, biología, lectura y análisis de textos, talleres de lectura y escritura, visitas a laboratorios, dispositivos de orientación vocacional, actividades lúdicas y ferias para difusión de carreras. Las acciones destinadas a docentes fueron las siguientes: conversatorios entre docentes de diferentes niveles educativos, propuestas de formación docente sobre las prácticas educativas en la escuela secundaria, sobre lectura y escritura y capacitación en uso de TIC y software específico para una disciplina en particular.

Dado que la UNER tiene asiento territorial en seis localidades distribuidas en la provincia, la mayoría de estas acciones impactaron sobre escuelas secundarias de la ciudad donde se encuentran las Facultades y lugares aledaños.

Escuela Secundaria en Entre Ríos

La Ley de Educación Nacional Nº 26.206/ 2006 reorganizó la estructura del Sistema Educativo, y a través de la Ley Provincial Nº 9890/ 2008 se estableció una organización única entodo el territorio, dando fin a las diferentes estructuras curriculares que coexistían desde la sanción de la derogada Ley Federal de Educación de 1993.

Actualmente, el nivel secundario está conformado por dos ciclos: el Ciclo Básico Común y el Ciclo Orientado, de carácter diversificado según áreas del conocimiento. A excepción de la modalidad técnico profesional que dura siete años, el nivel secundario es de seis años deduración.

El Nivel Secundario en la provincia está conformado por un total de 770 instituciones, delas cuales 570 corresponden a educación común -orientadas, técnicas y agrotécnicas- y 200 a Jóvenes y Adultos. El 75 % lo conforman instituciones de gestión estatal.

Respecto de la matrícula tanto de gestión estatal como privada, asisten a la escuela un total de 152.320 estudiantes. De estos, el 67% se registran matriculados en escuelas secundarias orientadas, mientras que el 17% asiste a la modalidad de Educación Técnico Profesional y el 16% restante asiste a la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

En relación a la evolución de la matrícula, el Consejo General de Educación de Entre Ríos informa que en las escuelas orientadas de gestión estatal se sostiene un crecimiento desde el año 2013 al 2015, para luego decaer casi de manera ininterrumpida desde 2017 hasta la En relación a la evolución de la matrícula, el Consejo General de Educación de Entre Ríos informa que en las escuelas orientadas de gestión estatal se sostiene un crecimiento desde el año 2013 al 2015, para luego decaer casi de manera ininterrumpida desde 2017 hasta la

[2] Fuente: Araucano y SIU Guaraní.

actualidad. La tasa de abandono en las escuelas secundarias orientadas de gestión estatal registra porcentajes más elevados en el cuarto año (14,13%) y en el sexto (17,21%). Por su parte, la repitencia en la escuela de gestión estatal es del 16.33% (CGE, 2021- a)

Las Pruebas Aprender 2019 realizadas en la jurisdicción señalan que el 81% de los estudiantes de escuelas de gestión estatal se desempeñaron igual o por debajo del nivel básico requerido en matemática y el 44% lo hicieron de igual manera en Lengua (Ministerio de Educación de la Nación, 2020)

Asimismo, las Estadísticas Educativas del Consejo Federal de Educación indican que la tasa de egreso en el nivel secundario orientado de gestión estatal es del 50,15 % y del 41,88% enla modalidad técnico profesional (CGE, 2021- b)

El ingreso en la UNER

El Preámbulo del Estatuto de la UNER señala que para el ingreso a sus carreras de grado"no existen medidas de carácter selectivo, ni que restrinjan el acceso a las mismas, con el fin de ampliar cada vez más las posibilidades de la educación superior"[3].

La UNER ha impulsado diferentes estrategias para acompañar el ingreso y la permanencia de los ingresantes. Entre ellas, se encuentra el Curso de Ambientación a la Vida Universitaria -CAVU- creado en el año 2012, en forma común a todas las unidades académicas, con el objetivo de apoyar el ingreso y "mejorar las estrategias de retención" durante los primerosaños.[4] Este curso propone el desarrollo de dos módulos comunes a todas las Facultades orientados a la introducción a la vida universitaria y otros módulos correspondientes a las grandes áreas de conocimientos de las diferentes disciplinas vinculadas a las carreras. De todos modos, el CAVU no tiene carácter restrictivo, selectivo, ni eliminatorio, ya que se presenta con el objetivo de obtener un diagnóstico común de los estudiantes a través de instancias de evaluación diagnóstica. Aquellos alumnos que al finalizar el cursado requieran más tiempo o apoyo docente para el desarrollo de las competencias necesarias para abordar los estudios universitarios, la ordenanza de creación prevé asistencia de tutores durante el primer cuatrimestre.

Otra de las estrategias es el Programa de Tutoría de Pares. Si bien las diferentes Facultades ya contaban con experiencia previa sobre esta temática, el programa establece orientaciones generales para su implementación[5]. El propósito es el acompañamiento de los ingresantes en el proceso de iniciación a la vida universitaria como "estrategia que brinda una oportunidad más para mejorar el rendimiento académico e incrementar la permanencia de los estudiantes". Además, el programa propone espacios de trabajo común para identificar las principales dificultades de la trayectoria académica de los estudiantes. De acuerdo al programa, al tutor par se lo considera como "interlocutor que orienta en la resolución de dificultades académicas y en la integración a la vida universitaria. Se piensa como un motivador y facilitador,referente para los estudiantes de ingreso por su perfil colaborativo,

3 Estatuto UNER. https://uner.edu.ar/public/documentos/Estatuto.pdf

4 Ordenanza Nº 385/2012

solidario y su cercanía etaria". El programa establece dos modalidades de tutorías: transversales y disciplinares. Las primeras están orientadas a la socialización del estudiante a la vida universitaria, y las segundas al abordaje de las dificultades que se presentan en alguna disciplina particular.

PAU- Descripción de la propuesta

En este marco, y dada la experiencia de la institución en la articulación con las escuelas secundarias, a mediados del año 2020 como consecuencia de la situación de excepción que marcó al sistema educativo durante la pandemia de COVID 19 y con la intención de propiciar elingreso a la UNER para el ciclo lectivo 2021, se gestó el diseño y la puesta en marcha de un programa dirigido a los estudiantes del último año de la escuela secundaria.

El Programa de Acompañamiento a la Universidad (PAU), se pensó como un espacio virtual de acompañamiento en el tránsito de un nivel a otro, brindando a los jóvenes una serie de módulos autoadministrados y encuentros sincrónicos, en los cuales se les proponía reflexionar sobre su proyecto de vida, a identificar su área disciplinar de interés, a organizarse con los tiempos y los modos de estudiar en la universidad, a introducirse en el uso de las nuevas tecnologías para la educación superior, a repasar algunos contenidos del nivel secundario y

contar con la posibilidad de explorar las propuestas académicas, acompañados por estudiantes dela misma[6].

El diseño y la implementación del programa involucró diversas áreas del Rectorado de la Universidad -áreas de Comunicación Institucional y aquellas encargadas de la implementación de la solución informática- La coordinación general estuvo a cargo de la Secretaría Académica de Rectorado.

La propuesta se desarrolló en un campus virtual Moodle creado específicamente para el programa (con vinculación al sistema SIU- Guaraní) y estuvo conformada por los siguientes módulos:

- ¿Qué vas a estudiar en 2021?

Este espacio propuso una reflexión sobre el proceso de elección de la carrera, las diferencias entre el nivel secundario y universitario, la organización de los tiempos y lavida universitaria. Además, ofreció turnos de orientación vocacional personalizados realizados por especialistas en la temática.

- Voces y palabras para el ingreso a la Universidad ¿Te sumás?

Este espacio estuvo dividido en tres talleres: "Leer para re- escribir voces ajenas", "Lectura e historias vitales de grandes científicos" y "Entre Lectores". Los mismos versaron sobre los

[5] Resolución Rectoral Nº 114/2018

desafíos que supone el vínculo con el conocimiento, la lectura y el estudio en la universidad. La propuesta de cada taller estaba centrada en la lectura de un texto corto.

- Aprender con TIC

Este espacio se estructuró en tres ejes: aprender en la virtualidad, fuentes de información

objetivo que los futuros estudiantes se familiarizaran con los diferentes sistemas que se utilizan en la universidad (SIU Guaraní, Moodle), sino también en las habilidades parabuscar y evaluar información en internet.

- Módulos disciplinares de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Cada estudiante podía optar por cursar aquellos módulos que más se relacionaban con su carrera, aunque no era una condición excluyente. Los contenidos fueron seleccionados por los docentes en base a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios establecidos por el Consejo Federal de Educación y se pensaron como repaso de los temas abordados en la escuela secundaria. Estos módulos estuvieron a cargo de docentes universitarios que a su y producción de trabajos y cómo navegar el aula virtual. El módulo no solo tenía como vez dictan clases en el nivel secundario.

Además de los docentes encargados del diseño y la implementación de cada uno de los módulos, el programa contó con el soporte de "facilitadores". Este rol fue cumplido por 18 estudiantes avanzados de las nueve unidades académicas que componen la universidad. A cada uno de ellos se le asignó, a través del campus virtual, un grupo de estudiantes a los cuales debíanacompañar durante el desarrollo del programa. Este acompañamiento implicaba dar respuesta a las diferentes inquietudes de los participantes, tanto sobre cuestiones propias de las actividades del PAU como de interés por alguna carrera particular. Este acompañamiento fue favorecido dado la cercanía etaria entre los participantes y los facilitadores, habilitando una mayor confianzaentre ellos.

En el proceso de ingreso, la relación entre pares cumple un rol importante en tanto la comunicación no está signada por una relación de asimetría que podría darse en la relación entredocente y estudiante. Por esta razón, este programa apostó a la colaboración entre pares como estrategia institucional para dar lugar a otro tipo de intercambios distintos a la relación entre elestudiante y el docente.

Se realizaron más de 50 encuentros sincrónicos virtuales de una hora cada uno, aproximadamente (entre dos y tres encuentros por semana) algunos por la mañana y otros por la tarde. Cabe aclarar que el módulo ¿Qué vas a estudiar en 2021? replicó su propuesta en diferentes turnos para quienes se incorporaban al programa tardíamente. Lo mismo hizo el módulo Voces y palabras para el ingreso a la Universidad, que además de ofrecer tres talleres diferentes a elección, cada uno se replicó tres veces.

[6] Resolución Rectoral Nº 411/2020

Edición PAU 2021

Durante el año 2021 se decidió avanzar con una nueva edición del PAU y para eso se realizaron algunos ajustes a la propuesta en base a la experiencia desarrollada y la evaluación dela implementación del programa.

En este sentido, se revisaron los contenidos y el diseño de la propuesta estético-pedagógica del aula virtual. Además, se decidió reorganizar la cantidad de encuentros sincrónicos, reduciéndolos a una vez por semana, en un horario fijo que permita la participacióntanto de quienes cursan el secundario de mañana como de tarde.

Algunos de los módulos modificaron su denominación: ¿Qué vas a estudiar en 2021? cambió su nombre a "Orientaciones para armar tu proyecto de estudio". Los módulos "Voces y Palabras.." y "Lengua" pasaron a llamarse "Leer y escribir en la Universidad I y II" respectivamente ya que ambas propuestas se articularon para que sus contenidos tengan cierta continuidad.

Además, se incorporó un espacio en el aula virtual llamado "Feria de Carreras" el cual contenía los datos de contacto de las Facultades que componen la UNER, las carreras que allí sedictan, los planes de estudio y videos de testimonios de graduados de las diferentes carreras y otro espacio "Vida Universitaria" con información sobre becas, comedores y otros servicios queofrece la institución. Estos dos apartados fueron pensados para que los futuros ingresantes encuentren la información de forma centralizada.

Resultados de implementación

En la edición 2020, las actividades del PAU se realizaron desde fines de septiembre hastaprincipios de diciembre. Las propuestas de cada uno de los módulos fueron iniciando en forma escalonada. Las inscripciones se mantuvieron abiertas hasta el 28 de diciembre del 2020 para posibilitar a los interesados el ingreso y recorrido por el aula virtual de forma libre, aunque los encuentros sincrónicos ya hubieran finalizado. Los mismos fueron grabados y subidos al aula virtual.

En total se inscribieron 1386 estudiantes, los cuales pertenecían al rango de edad entre los17 y 19 años, seguido por quienes tienen entre 20 y 24 años, quienes representaron casi un 20%. El 74% de quienes realizaron el PAU luego se inscribieron a una propuesta de nuestra universidad.

Un aspecto a destacar de la implementación de este programa es que, al ser modalidad virtual, posibilitó la participación de personas provenientes de todos los departamentos de la provincia de Entre Ríos. Si bien la mayoría de los inscriptos fueron entrerrianos, se consignó la participación de estudiantes de otras provincias como Santa Fe, Buenos Aires y Corrientes, Chaco, Chubut, Córdoba, Formosa, Jujuy, Misiones, Río Negro, Salta, San Juan, Santa Cruz, Santiago del Estero, Tierra del Fuego, Tucumán y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. También, y en menor medida, contó con la participación de estudiantes provenientes de Brasil y Colombia.

De acuerdo a la información recabada en la encuesta a estudiantes que se realizó al finalizar el programa, aproximadamente el 80% tuvo una muy buena opinión sobre los módulos y los encuentros virtuales sincrónicos, mientras que el 15% manifestó no haberlos realizado. Los módulos que más participación tuvieron fueron los de Ciencias Naturales y Matemáticas. Podría inferirse que este dato se relacione con que el número mayor de estudiantes PAU se inscribió luego a la carrera de Medicina.

Paralelamente, si consideramos la participación en los módulos a través de la respuesta de los cuestionarios habilitados en el aula virtual, podemos observar que Ciencias Naturales registra un mayor nivel de respuesta, seguido por Aprender con TIC. Es importante aclarar que, en la edición 2020, sobre un total de siete módulos, cuatro habilitaron cuestionarios en Moodle para registrar la participación de los estudiantes.

En relación al cronograma, y teniendo en cuenta el número de participantes en los encuentros sincrónicos, el momento en que se registró mayor actividad fue durante los dos primeros meses del desarrollo del programa. Algo similar sucedió en la edición 2021, que registra mayor participación durante agosto y septiembre para luego bajar el número de participación durante octubre y noviembre.

La nueva edición del PAU comenzó el día 19 de agosto y cerró su inscripción el 30 de noviembre de 2021. En total se realizaron 15 encuentros sincrónicos virtuales de una hora de duración cada uno -dos por módulo más uno de presentación-. En total se inscribieron 500 estudiantes. Al momento de la realización de este trabajo no se cuenta aún con el informe de evaluación de su implementación.

El proceso de ingreso a la universidad

En los términos planteados por Alain Coulon (2005) entendemos el ingreso como un proceso a través del cual el estudiante aprende el "oficio de estudiante" a través de un "acto de afiliación". La adaptación al nuevo entorno institucional, el reconocimiento de nuevos códigos y rutinas de la educación superior implica el aprendizaje e incorporación de nuevas reglas por parte de quien se inicia en el ámbito universitario. En este sentido, para lograr el "éxito universitario" la entrada a la universidad debe ser acompañada de un proceso de "afiliación institucional e intelectual". El ingreso a la universidad supone un pasaje que se da en etapas que el autor clasifica en el "tiempo de la extranjeridad, el del aprendizaje y el de la afiliación" (Coulon, 2005;2)

La articulación entre niveles educativos debe considerar la relación con "el proceso de aprender que desarrolla el estudiante" a partir de la diferencia con la etapa escolar precedente. El ingreso a la universidad supone "un cambio cualitativo de actitud frente al aprendizaje". Este proceso de "conversión" se desarrolla en el transcurso de su trayectoria universitaria, es decir, no está dado desde el ingreso y varía de acuerdo a cada estudiante (Paivandi, 2011; 1-2, 14)

Si bien el PAU se gestó a partir de la necesidad de acompañar la finalización del secundario a estudiantes que, dadas las circunstancias marcadas por la pandemia por COVID 19, no estaban asistiendo a presencialmente a la escuela, este programa nos permite pensar en cuáles son las acciones concretas para efectivizar el derecho a la educación superior y

democratizar su acceso. Si bien las trayectorias educativas previas al ingreso influyen en la permanencia de los estudiantes, algunos aspectos institucionales condicionan la continuidad de los estudios universitarios. En este sentido, este programa de articulación puede pensarse como un dispositivo que acompaña el proceso de ingreso al habilitar un espacio de reflexión para recorrer el pasaje de la escuela secundaria a la universidad a partir del reconocimiento de un nuevo entorno institucional, más allá de los contenidos disciplinares particulares de cada carrera.

Referencias

CGE (2021- a) *Acontecer. Hacia la reconfiguración de la escuela secundaria entrerriana*. Programa Provincial de Formación Continua | Nueva Escuela.

CGE (2021- b) Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos. *Estadísticas Educativas. Indicadores educativos de la Provincia de Entre Ríos*. Fascículo 3.Disponible en http://cge.entrerios.gov.ar/cei/anuarios/

COULON, A. (2005) *El Oficio del Estudiante. La entrada a la vida universitaria*. ParísAntrophos. Ficha de Difusión Interna. Mancovsky Viviana.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2020) *Evaluación de la educación secundaria 2019: Informe jurisdiccional, Entre Ríos* / 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

UNER (2021) *Plan Institucional Participativo*. Líneas y Objetivos Estratégicos. https://uner.edu.ar/pip/documentos/lineasyobjetivosestrategicos2021.pdf

UNER (2017) *Informe de Autoevaluación Institucional*. Universidad Nacional de Entre Ríos.

PAIVANDI, S. (2011) *La relación con el proceso de aprender en la universidad. Un estudio sobre la perspectiva del aprendizaje de los estudiantes de la región parisina*. En: Mancovsky, V. y Mas Rocha, S. (Eds.) Por una pedagogía de "los inicios". Más allá del ingreso a la vida universitaria. Editorial Biblos. Buenos Aires. 2019

INGRESANTES 2021 CONSTRUYENDO NUEVOS PUENTES. REFLEXIONES SOBRE LA TRANSICIÓN ENTRE EL SECUNDARIO Y LAUNIVERSIDAD EN TIEMPOS DE COVID-19

Autoras:
Majboroda, Susana smajbo@yahoo.com.ar, Universidad Nacional de Luján, Departamento deTecnología
Morbidelli, María Carolina carolinamorbidelli@hotmail.com, Escuela Canónigo José Cardijn,Secundaria Orientada en Economía y Administración
Plaza, Betina betinaplaza@gmail.com Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación,División Pedagogía Universitaria
Rexach, Patricia patorex2011@gmail.com Universidad Nacional de Luján, Departamento deEducación

Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas
Eje temático N°1: PASAJES Y LABERINTOS ENTRE EL SECUNDARIO Y LAUNIVERSIDAD

Palabras clave: ingreso a la universidad, articulación nivel medio-universidad, prácticas deenseñanza, sistematización.

Introducción

Durante 2021 recibimos en la universidad a una nueva cohorte de estudiantes, egresados/as delsecundario en condiciones extraordinarias: habían transitado su último su último año de manera remotacomo consecuencia del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) decretado en marzo de 2020 para reducir la transmisión del virus COVID 19. Esta experiencia marcó profundamente las trayectorias personales y educativas de les estudiantes en múltiples sentidos, así como también llevó a

les docentes a detener la mirada en la revisión de su propia práctica y en la construcción de estrategias alternativas.

En esta coyuntura extraordinaria resultó imprescindible que les docentes y las instituciones pudiéramos prever intervenciones para acompañar el pasaje del nivel secundario al nivel superior de modo que les estudiantes puedan completar sus estudios secundarios e iniciar y

sostener satisfactoriamente la carreraelegida. Diseñar estrategias de vinculación y propuestas de enseñanza que alcanzaran a todes constituyeron nuestros principales desafíos.

En este sentido, desde el Área de Articulación entre la universidad y otros niveles del sistemaeducativo/Atención a la problemática del ingreso a la universidad, perteneciente a la División Pedagogía Universitaria del Departamento de Educación de la UNLu, propusimos durante los últimos meses de 2020 un espacio de trabajo entre docentes del nivel medio y de los primeros tramos de las carreras de la Universidad para pensar conjuntamente en el Ingreso 2021. En nuestros encuentros nos propusimos recuperar y valorar lo hecho en la diversidad de situaciones que marcaron recorridos particulares, poniendo en diálogo las experiencias con las nuevas normativas vigentes[1] y con aportes teóricos pertinentes a las preocupaciones planteadas.

A lo largo de los intercambios nos fuimos formulando preguntas en torno a las nuevas condiciones de enseñanza y de aprendizaje que impuso la virtualidad, y reconociendo la imposibilidad de considerar una continuidad idéntica a la presencialidad que conocíamos. Por otra parte, la pandemia recrudeció las desigualdades entre nuestros/as estudiantes, y en este sentido, uno de los mayores desafíos consistió en favorecer intervenciones que propiciaran la un tejido de sostén a través de lazos de grupalidad y de interacciones entre estudiantes y docentes, que comenzaban a circular por nuevos recorridos.

El objetivo de esta ponencia es recuperar y sistematizar el trabajo de articulación entre ambos niveles realizado durante el espacio de formación, destacando aquellas prácticas de enseñanza que se llevaron a cabo en el inicio de la virtualidad y que produjeron "buenas experiencias" para les ingresantes.

Tomamos como punto de partida la premisa de que el ingreso no es un momento acotado al inicio, sinoque constituye un período de transición entre ambos niveles que se extiende en el tiempo y que se ve atravesado por múltiples y complejos desafíos. Pensamos este tiempo como un puente que debe sostenerse entre ambos extremos ;un tiempo y un espacio atravesados por problemas específicos, pero que a su vez resulta privilegiado para generar nuevas oportunidades y construir nuevas herramientas. En este sentido, la complejidad provocada por la pandemia requiere construir una mirada crítica de lo acontecido para poder, desde allí, diseñar nuevas respuestas pedagógicas.

[1] Marco Federal de Orientaciones para la Contextualización Curricular 2020 - 2021. Resoluciones del Consejo Federal de Educación CFE N° 363/2020,

Asimismo, abrimos la posibilidad de pensar modos de asegurar la continuidad de la experiencia educativa en el contexto eventual de la alternancia, intentado evitar la fragmentación de los contenidos y favoreciendo la construcción de autonomía por parte de les estudiantes.

Compartimos una escritura colaborativa que recoge las reflexiones compartidas y que aspira a ponerse en diálogo con otros/as colegas docentes a modo de insumo al momento de la toma de decisiones en relación con el ingreso universitario en tiempos de pandemia, desde el posicionamiento político-pedagógico en defensa del derecho a la educación superior que hemos mantenido como irrenunciable. Tal como afirma Sanjurjo (2017), apostamos a la reflexión como puente entre la teoría y la práctica, ya que es en la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, donde nos proponemos construir la comprensión histórica de los mismos.

1. Datos preliminares como punto de partida de nuestra propuesta

De un total de doce docentes que respondieron a la invitación al Coloquio organizado por Pedagogía Universitaria, seis se desempeñan exclusivamente en el nivel medio, y tres exclusivamente en el nivel superior, mientras que otros tres lo hacen en ambos niveles. Sus respuestas al formulario inicial nos permiten realizar un primer muestreo de la situación respecto de los ejes que construímos para el análisis. En primera instancia nos propusimos identificar los cambios realizados en el programa de las asignaturas, en los contenidos, en los objetivos, en la metodología de trabajo y en la evaluación. Las respuestas obtenidas indicaron que el 58,3% de las asignaturas hizo modificaciones en el programa original, mientras que el 80% refiere haber modificado en su totalidad o en parte los objetivos y el83% la metodología de trabajo. Si bien se observa mayor diversidad en los ejes anteriores, existe consenso respecto de la implementación de cambios en los dispositivos de evaluación, reflejado en la afirmación por parte del 100% de les docentes.

En cuanto a los criterios que orientaron esas decisiones, el grupo hace referencia a la construcción que se llevó adelante en el interior de los equipos docentes teniendo en cuenta los contenidos mínimos de las asignaturas y las posibilidades de su apropiación por parte de les estudiantes. Todes hacen especial referencia a la desigualdad en las condiciones de acceso a la conectividad y a los dispositivos disponibles para llevar adelante la cursada

virtual de las asignaturas.

En cuanto a los aprendizajes que llevaron adelante les estudiantes en este contexto el grupo refiere que han podido identificar avances vinculados a los contenidos de las asignaturas, al uso de herramientas propias del entorno digital y de las plataformas del aula virtual. Con cierto grado de dificultad, en muchos casos lograron sostener trabajos colaborativos de manera virtual, destacando en particular casos de estudiantes que han logrado organizarse y construir autonomía.

En relación con los aprendizajes que llevaron adelante les docentes en este contexto, en las respuestas obtenidas predomina el uso de herramientas digitales para diferentes usos pedagógicos, y el uso de diversas plataformas. Identifican el trabajo colaborativo como instancia fundamental en estos tiempos y la necesidad de flexibilizar las propuestas, asimismo refieren que se instaló la idea de que algo de todo esto va a mantenerse cuando volvamos a la presencialidad.

El 83,3% de les docentes reconoce una fuerte preocupación por el vínculo con sus estudiantes en el contexto de ASPO, y en el mismo porcentaje expresan preocupación por la articulación entre el secundario y la universidad, mientras que el 75% se manifiesta preocupado por la articulación entre materias afines.

En todos los casos, la mayor inquietud se dirige a les estudiantes con quienes, a pesar de los esfuerzos de los docentes, resulta más difícil establecer un vínculo que pueda dar señales acerca de cómo aprenden y cómo acompañarles: aquellos que mantienen su cámara apagada, su voz silenciada, se conectan intermitentemente, o bien, simplemente no están.

Poniendo en diálogo las respuestas de les docentes con la normativa vigente, encontramos en la Resolución CFE N°366/20 del Consejo Federal de Educación del mes de agosto de 2020 la propuesta de repensar y reorganizar las formas habituales de escolarización en la educación obligatoria ampliando y flexibilizando los formatos vigentes. De cara al ciclo 2021 se establecieron tres formas complementarias de trabajo pedagógico: presencial, no presencial y combinado. A su vez se define como unidad temporal septiembre 2020 - marzo/abril 2021, proponiendo la idea de "Una escuela para la transición". Los documentos que analizamos[2] proponen centrar la mirada en la priorización y reorganización de contenidos, trascendiendo la estructura graduada/anualizada de la educación comúna partir de la selección de saberes prioritarios y la focalización en núcleos problemáticos orientados a una construcción de conocimientos que vaya más allá de los límites de cada campo disciplinar. ¿Qué fue posible enseñar? ¿Qué cuestiones relevantes de las materias quedaron

fuera? ¿En qué sentidos lo que se enseñó fue distinto de lo enseñado habitualmente? ¿Qué propuestas han producido "buenas experiencias" para les estudiantes tanto en el secundario como en la universidad?¿Qué estrategias de acompañamiento se han podido sostener durante estos meses?

2. Sistematización de las experiencias docentes

Luego del relevamiento inicial, tres equipos docentes lograron avanzar en el análisis de la práctica y producir a partir de ello una escritura colaborativa, a propuesta de las coordinadoras del espacio de formación; profundizaremos entonces en las experiencias de Teorías de la Enseñanza y el Currículo (TEC) y de Taller de Agronomía de la UNLu, y la asignatura Proyecto Organizacional del último año del secundario.

Teorías de la Enseñanza y el Currículo es una asignatura introductoria que se dicta en el primer cuatrimestre del primer año del Profesorado Universitario de Educación Física (PUEF) y que recibe anualmente alrededor de 800 estudiantes ingresantes. Este espacio brinda un primer acercamiento a la carrera y propone empezar a pensarse como futures docentes aportando conceptos centrales para la formación tales como "enseñanza", "currículum", "praxis", "evaluación", entre otros. El equipo docente está integrado por doce profesionales de la educación, formados principalmente en los campos de Ciencias de la Educación y Educación Física, con años de experiencia en el ejercicio de la docencia tanto en el ámbito universitario como en otros niveles del sistema educativo que planifican colectivamente y sostienen comisiones teórico-prácticas. Además de docencia, el equipo realiza actividades de investigación y extensión universitaria articulando con otros equipos docentes y organizaciones de la comunidad. Particularmente en 2020, se acentuó en les docentes de la asignatura, la idea de que la tarea de "enseñar" se transforma en praxis, en la medida en que podemos reflexionar y aprender sobre el hacer: haciendo, revisando, cuestionando, volviendo a hacer. En términos de Paulo Freire "La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer (...) es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima" (Freire, 2003, p.39). La docente de este equipo que

[2] Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (2020). Informe preliminar de la encuesta a docentes. Secretaría de Evaluación e información educativa. Ministerio de Educación y Resolución CFE Nº 363/20

participa en este trabajo busca compartir tanto las propuestas didácticas que se llevaron adelante como las estrategias que desde el equipo se diseñaron para conocer y escuchar a les ingresantes en el nuevo contexto de virtualización de la enseñanza.

El Taller de Agronomía se dicta en el primer cuatrimestre de la carrera de Ingeniería Agronómica, y el equipo está formado por nueve docentes, dos de las cuales participaron de este Coloquio. Es una asignatura propedéutica cuyos objetivos y contenidos constituyen un primer acercamiento del ingresante a la vida universitaria, al ámbito científico y disciplinar de la carrera. La modalidad Taller implica que les estudiantes se asuman como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, abordando los contenidos mediante trabajos prácticos realizados en forma grupal e individual. Uno de los objetivos de la asignatura es facilitar la inserción de les estudiantes al ámbito universitario, a través del estudio de las principales características de la universidad en general, y de la UNLu en particular, así como comprender las diferencias entre el nivel medio y la educación superior. En el marco de la propuesta didáctica, se realiza un seguimiento personalizado de les estudiantes con el objetivo de acompañar su proceso de aprendizaje. En tiempos de presencialidad esto resultaba posible durante el trabajo áulico y clases de consulta, pero en el contexto del aislamiento se intensificó el uso del aula

virtual en la plataforma de la universidad. Les docentes del equipo ya venían utilizando este espacio de forma permanente desde el año 2007, en particular el repositorio de documentos teóricos y el calendario académico, y también para consignar las calificaciones;la experiencia previa en el uso de herramienta resultó de gran ayuda en el nuevo escenario.

La materia “Proyectos Organizacionales” es un espacio de aprendizaje teórico – práctico sobre proyectos, investigación y técnicas -su puesta en marcha y seguimiento- que se dicta en el último año de la Secundaria Orientada en Administración y Gestión. Se trabaja en emprendimientos y proyectos propios de les estudiantes, contando con un módulo especial de orientación vocacional. Los grupos suelen estar formados por alrededor de 40 estudiantes a cargo de una docente. Si bien la escuela ya contaba con una plataforma virtual, la misma no se venía utilizando con frecuencia; el aislamiento llevó a incrementar su uso y concentrar allí todas las actividades posibles. La institución estableció pautas para orientar y guiar el trabajo virtual, tales como mantener los días habituales del dictado de las materias para subir el material de la clase y/o la actividad a la plataforma, generar comunicación vía les delegades del curso frente a cada envío, coordinar con les preceptores los encuentros semanales por videollamadas y pedir asistencia en casos puntuales.

3. Acerca de la toma de decisiones didácticas en la virtualidad

En este apartado nos proponemos retomar las adecuaciones didácticas en cuanto a la metodología, la nueva distribución de los "tiempos de clase", la selección de los contenidos, la evaluación y los criterios que se fueron definiendo al interior de los equipos docentes. El trabajo con ingresantes durante 2020 - 2021, impuso la adecuación del calendario académico y una cursada de cuatrimestres más breves de lo habitual. Esto llevó a las instituciones y a los equipos docentes a diseñar nuevas estrategias para propiciar la continuidad pedagógica, tomando decisiones en relación a la reorganización de los contenidos, la evaluación y la acreditación. La reflexión que nos dimos en el espacio de formación giró en torno a la explicitación de los criterios desde los cuales se fueron tomando esas decisiones en relación con las reglamentaciones vigentes y con las nuevas posibilidades de articulación entre asignaturas correlativas que se abrieron. Desde los diferentes Departamentos de la universidad se trabajó con planes de contingencia[3] cuyo propósito fue dejar registro de las readecuaciones de las actividades académicas y al mismo tiempo formalizarlas para cautelar las trayectorias educativas de les estudiantes. Asimismo se realizaron encuentros interdepartamentales procurando orientaciones sobre los usos del aula virtual, y otras herramientas que pudieran ser útiles para las asignaturas.

La Dirección de la escuela secundaria participante solicitó armar una planificación con contenidos prioritarios para cada materia, pero los criterios se dejaron a consideración de cada docente. Se llevaron a cabo intercambios entre colegas de las mismas áreas, lo cual permitió generar proyectos colaborativos para el trabajo virtual. Se solicitó completar un documento con los cambios realizados donde se debieron indicar las herramientas y metodología utilizadas.

La pandemia representó para todos un gran desafío: trabajar desde la virtualidad con estudiantes que recién ingresan al ámbito universitario sin poder habitarlo. Algunas asignaturas, como el Taller de Agronomía, tenían en la presencialidad una modalidad que incluía exposiciones teóricas dialogadas, trabajos en grupo, actividades prácticas e incluso viajes a instalaciones agropecuarias, que resultaban fundamentales en el planteo de la materia. Las dos salidas a campo que se realizaban habitualmente con el objetivo de conocer la realidad del sector rural y recorrer diferentes establecimientos agrícolas, fueron reemplazadas por videos y fotos que intentaban "ilustrar" y reponer el contexto ausente. Tampoco fue posible hacer el recorrido por la universidad, actividad muy significativa para les ingresantes por ser la única materia que propone ese acercamiento. Asimismo la jornada para ingresantes que lleva adelante la universidad, en 2021 se hará con modalidad virtual,

[3] DISPOSICIÓN DISPSEACAD-LUJ: 0000161-20

mientras que en tiempos de presencialidad se consideraba como una experiencia significativa el recorrido con la combi por la "Expo Unlu" y la cantidad de cosas nuevas para que les ingresantes pudieran mirar y tocar. Hay coincidencia tanto por parte de les estudiantes como de les docentes, en que una de las mayores "pérdidas" de la virtualidad tuvo que ver con la experiencia de *estar* en la universidad y transitarla. La imagen o el relato no parecen resultar suficientes para reponer un contexto necesario para que se construya el proceso de afiliación institucional. A su vez no poder relacionarse con los pares, y transitar nuevos espacios dificulta la construcción de procesos de autoafirmación a partir de la salidade la familia para comenzar a vincularse con el mundo exterior. En este sentido Adriana Puiggrós señala:

En el crucial momento de su vida, cuando estaban asomando al mundo y buscando construir elpropio, desprendiéndose y diferenciándose de su familia, su supervivencia depende de que se encierren con esta última. (...) ¿Qué ocurrirá con los adolescentes cuando estén liberados?
¿Estarán en condiciones de regresar al ámbito escolar en el cual ya anteriormente les resultaba difícil permanecer? ¿En qué términos abordarán la pregunta del estudiante deNietzsche [«¿Cómo haremos para superar el abismo que separa el hoy del mañana?»] (Puiggrós 2020:35)

Con el avance del cuatrimestre, se fueron construyendo rutinas que ayudaron a organizar a les estudiantes y fueron valoradas por elles positivamente, a pesar de que en muchos casos el índice de

participación fuera por debajo del 50%. Una de las rutinas más frecuentemente adoptadas por los diferentes equipos fueron los encuentros sincrónicos semanales a través de la plataforma Zoom[4], aunque, considerando los problemas de conectividad y acceso a los dispositivos expresados por el alumnado, la asistencia no fue obligatoria . En este contexto se flexibilizaron por completo los criterios de obligatoriedad y asistencia, lo que llevó a implementar tareas para la reposición asincrónica de las clases grabadas en redes y plataformas como youtube.

En cuanto a la evaluación, se modificaron los trabajos prácticos, utilizando nuevos recursos ofrecidos por la plataforma virtual como cuestionarios y el trabajo en las "wiki", que permiten la escritura colaborativa.

Todos los equipos hacen referencia a cómo la experiencia de trabajo durante el primer año de pandemia sirvió para realizar sustanciales modificaciones en el aula virtual para la cursada del 2021. En algunos casos reordenando y regulando el acceso a la bibliografía y a

las actividades a realizar , de manera que les estudiantes fueran accediendo progresivamente al material.

4. Las voces de les estudiantes

La pregunta respecto de la perspectiva de les estudiantes fue tomando forma en nuestros encuentros de formación a partir de la preocupación por cómo construir vínculos, cómo comunicarse y por qué medios. Todos los equipos implicados llevaron adelante oportunamente diferentes estrategias para relevar, ordenar y responder a las voces de sus estudiantes, por lo tanto resultó interesante profundizar en los aspectos comunes, en medio de la diversidad de experiencias. ¿Qué encontramos en las voces de les estudiantes sobre la cursada virtual en 2020 que pudiéramos considerar al momento de programar el siguiente año?

Aunque durante el aislamiento no se pudo trabajar de forma directa o presencial con les estudiantes, algunos docentes sostienen que la virtualidad permitió un acercamiento personal, mayor al que solían tener en las condiciones tradicionales. Instancias novedosas como el intercambio de mensajes en los teléfonos celulares y las redes sociales como facebook, instagram y whatsapp facilitó a les estudiantes el acceso al contacto personal con les docentes; en ese sentido resultó necesario establecer nuevas pautas que encuadraran el uso responsable, horarios para enviar mensajes, el tipo de contenido que se permitía circular por los grupos etc. Este tipo de comunicación trascendió el horario laboral de les docentes y llegó a invadir hasta los días feriados y fines de semana. Tener una mirada crítica respecto del borramiento del tiempo laboral, y construir criterios para el funcionamiento de los dispositivos, así como propiciar la redistribución de tareas al interior de los equipos docentes, son también una parte sustancial de las reflexiones que debimos construir en este tiempo.

Por su parte, el equipo de TEC realizó dos encuestas a los fines de considerar la perspectiva de sus estudiantes en diálogo con la propuesta didáctica que llevaron adelante. La primera se realizó al inicio del año y tuvo por objetivo relevar datos acerca de las posibilidades de conectividad y de acceso a los dispositivos que permitieran a les estudiantes sostener su cursada. Con esos datos y el seguimientoque cada docente venía realizando de su comisión

[4] Vale la pena recordar que sostener clases de dos horas implicaba el esfuerzo de varias reconexiones.

y sus estudiantes, se procuró atender los casos puntuales de quienes carecían de acceso a internet o bien sus condiciones de vida condicionan fuertemente la posibilidad de continuar cursando. La segunda se realizó en la instancia de cierre y evaluación de cursada.

9. Nube de **palabras** para definir la cursada TEC 2020



Los datos recogidos en la asignatura TEC en la primera semana presencial de clases, vinculados a la matrícula de otros años, les permitieron realizar una caracterización general del perfil de sus estudiantes. El equipo docente destaca como significativo el desafío que supone el inicio de la cursada por parte de les estudiantes ya que por un lado deben constituir su propia identidad como integrantes de la universidad, pero a su vez también iniciarán un proceso identitario como futures docentes. La cantidad de estudiantes que se han inscripto en la asignatura desde su inicio en el año 2008, ha crecido desde 453 a 980 en 2020.

En el caso del Taller de Agronomía los resultados de la encuesta no evidenciaron comentarios negativos respecto a la modalidad virtual y un número significativo de estudiantes consideró que pudo

cumplir los objetivos de la asignatura. Respecto a la condición de acreditación final en la materia de les estudiantes (promovidos, regulares, libres o ausentes) puede observarse que los porcentajes obtenidos en 2020 fueron similares a los años anteriores.

En la asignatura Proyectos Organizacionales de Nivel Medio, se generaron espacios de consulta sobre la cursada en dos oportunidades, respondiendo a las preguntas "¿Cómo venimos?¿Qué actividades te resultan accesibles y cuáles no? ¿Necesitás reforzar algún tema?". En la primera instancia la consultase hizo a través de un formulario Google y en la segunda mediante un audio o video, debido a la necesidad de verles y escucharles. Si bien

desde la escuela se fomentó la comunicación a través de les delegades y del uso de la plataforma Classroom, la docente consideró necesario sumar un grupo de Whatsapp para generar una comunicación directa con todes les estudiantes. Este nuevo medio resultó útil para generar cercanía, saludarles, realizar recordatorios de trabajos, encuentros por Zoom y canalizar dudas. Los estudiantes en el 2020 se sintieron apartados de su lugar de encuentro, en varias ocasiones resultó necesario animarles enviando videos con saludos, dándoles fuerza, y proponiendo actividades lúdicas. El estado de ánimo fue algo para tener en cuenta a la hora de trabajar por Zoom y en cada mensaje enviado, pero la predisposición de conectarse resultó difícil de mantener en el tiempo.



Sabemos que el sentido de la escuela secundaria ha ido cambiando a lo largo del tiempo, previamente ala pandemia.

En momentos de pandemia el acompañamiento, el sostener el vínculo, el saber si hay alguien del otro lado pasaron a ser aspectos esenciales. Sin embargo, es preciso evitar oponer, como si fueran antónimos, acompañamiento y enseñanza. La enseñanza y el aprendizaje no son lo opuesto a acompañar a las y los estudiantes, brindar apoyo a las familias, preocuparse por las condiciones socio económicas que atraviesan. Así como en

toda situación educativa existe un recorte del currículum, la pandemia muestra esta selección de manera más descarnada y, quizás, solo quizás, puede ser la oportunidad para repensar qué es necesario enseñar hoy (...) (Núñez 2020: 179)

Así como persisten sentidos clásicos y la escuela secundaria aún es vista como posibilidad para continuar estudios superiores como parte de un aprendizaje que amplía la posibilidad de tener un trabajo y lograr un futuro mejor, les jóvenes enfatizan en otros aspectos y resignifican la escuela como lugar para los aprendizajes concretos o como espacio de aprendizajes ligados al estar con otros, a socializar. Todo esto se vio interrumpido y fue necesario construir y sostener nuevos sentidos para el espacio de aprendizaje en el entorno virtual, por lo tanto nos preguntamos acerca de las posibilidades de acompañar y de enseñar en este nuevo contexto.

5. Acerca de la grupalidad como tejido de sostén

En nivel medio resultó posible llevar adelante trabajos colaborativos, aunque en algunos casos se han visto dificultades a la hora de realizarlo por falta de coordinación entre elles. En dichas instancias se ha visto la necesidad de intervenir para facilitar la conformación de los grupos. Una estrategia que dio buenos resultados fue la coordinación de reuniones por grupo, lo cual requiere tiempo extra por parte del docente que no todes aprovecharon, pero permite generar la cercanía y reemplazar aquello que en la presencialidad sería un recorrido por el aula para llegar a todes.

En Taller de Agronomía, para regularizar esta asignatura les estudiantes deben entregar trabajos prácticos, aprobar trabajos evaluables y realizar un Trabajo Final de Investigaciòn, del que se evalúa la parte escrita y la exposición oral. La mayor parte de estos trabajos son realizados en grupos, los cuales regularmente son armados por los mismos estudiantes, sinembargo construir grupalidad sin verse ni encontrarse representaba un gran desafío. En base a esta experiencia, para el inicio de 2021 se realizó una jornada de ingresantes en modalidad virtual, a partir de la cual se conformaron directamente grupos de whatsapp para cada comisión. Algunes estudiantes manifestaron problemas para trabajar en grupo que no atribuían a la modalidad virtualidad, sino a la falta de compromiso de otros integrantes. Señalamos que esta suele ser una dificultad recurrente, aún en la presencialidad, teniendo en cuenta que les ingresantes por lo general no tienen experiencia en el tipo de trabajo grupal que se espera en la universidad y que a su vez no se conocen entre sí al momento de armar

los grupos. En el espacio de formación e intercambio nos preguntamos cómo se construye un colectivo compuesto por desconocides que no se reconocen ni identifican por haber permanecido sin voz y con la cámara apagada.

En relación a la construcción de grupalidad Souto (1993), el equipo de TEC refiere la experiencia de cómo logrando flexibilizar la estructura universitaria tradicional que divide clases teóricas y prácticas, y abriéndose a la posibilidad de compartir el aula para generar acuerdos, sostenerlos y revisarlos, habilitando la palabra y poniéndola a circular, abre posibilidades de trabajar colaborativamente entre docentes pares a partir de la situación de enseñanza y las interacciones que allí se producen. En el contexto de virtualización de la enseñanza resultó complejo sostener esos espacios de grupalidad y aprendizaje, no obstante se encontraron algunos intersticios por donde poner a "trabajar" lo grupal. Entre les estudiantes, la grupalidad circuló por carriles que nos fueron vedados a les docentes, tales como los grupos de whatsapp entre compañeres, propuestas del centro de estudiantes o intercambios por facebook, en los que por lo general, las intervenciones docentes no existían o no eran bienvenidas. Creemos que este es un desafío que aún nos interpela con la virtualidad y es posible que necesitemos debates intensos al interior de los equipos para poder acompañarla.

Conclusiones

En el proceso de compartir y analizar nuestras prácticas, predominó la idea acerca del diálogo de enormes esfuerzos que implicaron en la virtualidad, tanto la tarea de enseñar como la de aprender.

Las interacciones y los vínculos se dieron principalmente en los bordes de las propuestas didácticas, lo cual implica sostener es desafío de revisar, construir y discutir acerca de las intervenciones docentes que propician buenas condiciones para aprender.

Más allá de las adecuaciones, intentos y articulaciones posibles, es innegable que la pandemia recrudeció las desigualdades. En estas líneas fuimos revisando alternativas posibles que se llevaron a cabo con las herramientas disponibles y en ese camino nos preguntamos acerca de cómo entran en diálogo las decisiones que tomamos desde posicionamientos político-pedagógicos que consideramos irrenunciables, con las limitaciones que nos impone la virtualidad. En ese mismo sentido afirmamos que la virtualidad no puede acontecer como espejo de la presencialidad, y que las herramientas claves fueron consolidar algunas rutinas que colaboren con la organización del tiempo,

generando autonomía y la posibilidad del aprendizaje asincrónico por parte de les estudiantes.

Realmente fueron muchos los cuestionamientos que nos hicimos como docentes, nos proponemos retomar la idea acerca de abrir el diálogo para pensar colectivamente el tiempo del ingreso como tiempo complejo y como puente a recorrer que sólo es posible si se sostiene entre ambos niveles

Bibliografía

Cannellotto, A. (2020). "Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia" en *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera.* Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps) Bs. As: UNIPE

Freire, P. (2003). *El grito Manso.* Bs. As: Ed Siglo XXI

Frigerio, G; Skliar, C; Abramovsky, A et.al. (2020). Seguimos educando. Acompañar, cuidar, enseñar en la escuela. Ministerio de Educación.

Nuñez, P. (2020). "Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria" en *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y laespera.* Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (comps) Buenos Aires: UNIPe

Puiggrós, A. (2020). "Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina" en *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera.* Dussel, I; Ferrante, P y Pulfer, D (comps) Buenos Aires: UNIPe

Sanjurjo, L. (2017). "La formación en las prácticas profesionales en debate".
Revista del CisenTramas/Maepova, 5 (2), 119-130.

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

Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (2020). Informe preliminar de la
encuesta a docentes. Secretaría de Evaluación e información educativa. Ministerio de Educación.Consejo Federal de Educación Resoluciones CFE Nº 363/20 y CFE N°366/20

"ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PARES EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD DURANTE LA PANDEMIA"

Autoras

Accastello, Cecilia.
Pertenencia institucional: Estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.
Gmail:cecilia.accastello@mi.unc.edu.ar

Maraschi, Martina Valentina.
Pertenencia institucional: Estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.
Gmail: martina.maraschi@mi.unc.edu.ar

Moreno, Rocio Belén.
Pertenencia institucional: Estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.
Gmail:rocio.moreno@mi.unc.edu.ar

Percara, Estefania Ayelen. Pertenencia institucional: Estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.
Gmail: estefania.percara@mi.unc.edu.ar

Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas

Eje temático: Eje 1 "Pasajes y Laberintos entre el Secundario y la Universidad"

Palabras claves: Ingreso, Inclusión, Virtualidad, Acompañamiento, Pares.

Introducción

En la presente ponencia daremos cuenta de las problemáticas estudiantiles que se hacen presentes al momento del ingreso a la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad Nacional de Córdoba entre el período 2020 - 2021. Un eje central en este análisis será el contexto de pandemia y los nuevos decretos de necesidad y urgencia que se fueron estableciendo en este marco, afectando la dinámica institucional y traslandándola a la virtualidad. Esto produjo que los dispositivos tecnológicos y de conectividad se convirtieran en herramientas indispensables para el acceso, permanencia y egreso de la Universidad Pública.

Para identificar dichas problemáticas estudiantiles tomaremos fuentes construidas desde el *Programa Sociales Pares*, tal como la base de datos de demandas y acciones[1]. Se trata de un programa de acompañamiento entre estudiantes que pertenece a la Facultad de Ciencias Sociales y se constituye en una respuesta institucional para fortalecer la enseñanza de grado, a través de acciones directas respecto a ingreso, permanencia y egreso del estudiantado. De este modo, el Programa Sociales Pares busca establecerse como herramienta que permita la efectiva inclusión y democratización de la universidad, por medio de diferentes estrategias de acción que son planificadas desde un abordaje integral, colaborativo y plural (Resolución Decanal N° 325/2017). A su vez, se integra por diferentes estudiantes de la FCS, en total 16, -donde nos situamos nosotras- y de profesores que acompañan los procesos de aprendizajes y acciones, comprendidos como colectivos.

Posteriormente, desarrollaremos y fundamentaremos las diversas estrategias que viene desplegando dicho programa para abordar las demandas receptadas. A modo de cierre, comprendiendo la complejidad del ingreso al mundo universitario, en los marcos de enseñanza-aprendizaje en virtualidad, compartiremos cuáles son los resultados que esperamos como estudiantes que integramos el Programa. En este punto, expresaremos lo que significa para nosotras la construcción de lazos sociales e institucionales desde la paridad, lo cual permite recorrer el camino de la Universidad Pública en condiciones de calidad e igualdad.

Punto de partida

El Programa Sociales Pares se presenta en el año 2017 por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles como proyecto que tiene como marco el acompañamiento entre estudiantes desde la horizontalidad. Dicho Programa se piensa como un espacio de y para estudiantes, desde el cual se puedan motorizar estrategias enmarcadas en el acceso y garantía del derecho a la educación. Es así que se configura como una herramienta a partir de la cual la propia facultad puede materializar su compromiso con la inclusión de lxs estudiantes universitarixs. Para ello, procura institucionalizar el reconocimiento y ejercicio del derecho a estudiar, contemplando los diferentes procesos de aprendizaje y recorridos académicos de lxs estudiantes de las carreras de Trabajo Social, Ciencia Política y Sociología (Resolución Decanal N° 325/2017). En este punto, hablamos de procesos de aprendizajes diversos,

[1] La base de datos consiste en una sistematización y registro de consultas, demandas que realizan les estudiantes a través de diversos canales de comunicación y actividades que lleva a cabo el Programa Sociales Pares.

entendiendo que cada estudiante es unx sujetx social atravesadx por diversos factores - clase social, género, generación, etnia, entre otros -, lo cual marca su trayectoria universitaria.

Lejos de constituirse en una propuesta cerrada, busca habilitar el debate en el interior de la unidad académica, analizar los procesos de enseñanza aprendizaje y conformarse en una respuesta a diversas demandas que el estudiantado presenta. No obstante, cabe destacar que no es el primer programa desarrollado en la trayectoria institucional, sino que es necesario reconocer que en la institución encontramos diversas experiencias que ya se orientaron a esta finalidad, ya sea por programas específicos financiados por la Secretaría de Políticas Universitarias o como el Programa de Tutorías de la ex Escuela de Trabajo Social. Estas experiencias constituyen la base del presente programa (Resolución Decanal N° 325/2017).

Sociales Pares procura primordialmente que el acompañamiento a los recorridos académicos sea entre *pares*, es decir, entre compañerxs para fortalecerlos/se. Esto resultó ser una elección fundamentada en el valor y en la potencialidad que tiene el rol del par en las instancias de organización, de demanda, de contención y acompañamiento. Tal como sostienen Mancovsky y Lizzo (2017, p.2): "la paridad (...) implica acompañar el proceso de "pensarse como estudiante", juntos, compartiendo e integrando las vivencias, las circunstancias, las anécdotas de lo vivido, pensado y sentido". Lxs pares son aquellas personas que ocupan posiciones similares: en este caso, estudiantes de la Universidad Pública. Sin embargo, no se trata de posiciones iguales, ya que pueden diferir en términos de clase, género, etnia, entre otras categorías, como fue mencionado. De esta manera, las circunstancias que diferencian a lxs pares son las que pueden permitir que los intercambios no sean homogéneos, sino que estén cargados de reflexiones, estrategias y experiencias diversas que cada integrante va transitando en su propio recorrido.

La búsqueda por desarrollar estrategias que consoliden los procesos de aprendizaje, implica identificar que lxs estudiantes llegan a sus estudios universitarios con diversas herramientas provenientes de sus trayectorias. Es por esto que su principal finalidad es la de fortalecer las políticas inclusivas, reconociendo esta diversidad, pero a la vez la potencialidad.

En resumen, los objetivos desde los cuales se enmarca el programa conforme a la Resolución Decanal N° 325/2017 son: fortalecer el ingreso, permanencia y egreso de lxs estudiantes de las carreras de la FCS; orientar y acompañar en los procesos de aprendizaje a lxs estudiantes de la FCS; y brindar apoyo académico a través de herramientas, metodologías y conocimientos específicos e incentivar los aprendizajes entre pares, reconociendo los modos

de enseñar y aprender propio de las trayectorias y recorrido de lxs estudiantes de la FCS.

Ahora bien, ¿cómo es posible llevar adelante estos objetivos? Por medio de la articulación con diferentes actores sociales, comprendiendo que las redes abren caminos, es decir, posibilitan la apertura a diversas y complejas estrategias colectivas. En este sentido, Sociales Pares coordina sus objetivos con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, quién está a cargo del mismo; con la Secretaría Académica; con diferentes cátedras de las tres carreras; entre otros. Esto posibilita desarrollar distintas actividades de formación, talleres grupales, y acompañamientos individuales, con el fin de mejorar las condiciones del contexto institucional en el que se produce la enseñanza-aprendizaje; identificando las dificultades para aportar a una calidad educativa.

Línea de Ingreso

El programa se vió obligado a readecuar sus modalidades, estrategias de acompañamiento y trabajo a las condiciones de enseñanza-aprendizaje en virtualidad (2020-2021), modificación que implicó la pandemia ocasionada por el COVID - 19. En este sentido, el programa desarrolló acciones en cinco líneas, lo cual posibilitó el trabajo en equipo y una mayor organización: 1) Derechos Estudiantiles y Vida Institucional; 2) Acompañamiento Académico Universitario (con énfasis en primero y segundo año de las tres carreras); 3) Ingreso Universitario, 4) Centros Regionales de Educación Superior (CRES) Villa Dolores y Dean Funes; y 5) Discapacidad (Programa Sociales Pares, 2021, Página web Facultad de Ciencias Sociales, UNC).

Si bien todas las líneas tienen su relevancia particular, y permiten que el Programa brinde un abordaje integral de las demandas, en esta ocasión, nos centraremos en la Línea de Ingreso, haciendo foco en las demandas que presentan lxs estudiantes durante el trayecto de su curso de ingreso. Esta línea comprende que el acompañamiento en la instancia de ingreso es fundamental y exige una atención particular, tanto en lo que remite a la inserción en la vida universitaria, como en el acompañamiento en el desarrollo de los contenidos del cursado, incluyendo el apoyo a la finalización del secundario por materias pendientes de rendir (Programa Sociales Pares, 2021).

El programa en cuestión, en tanto política de inclusión, despliega estrategias y acciones de ingreso a la educación superior desde una exigencia a la democratización. Cuestión que pone en tensión la extensión de derechos en el acceso a estudios superiores, porque no basta con

garantizar el acceso, sino también con el alcance a la calidad educativa, permanencia y egreso. En dicho sentido, es que la línea de Ingreso, considera los perfiles de lxs estudiantes en pos de ampliar oportunidades. Intenta ser un aporte a una perspectiva de inclusión que, al decir de Chiroleu (2013), parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente que merece ser revalorizado. Esta noción aplicada a la educación superior implica el desafío de ir más allá del acceso formal a las instituciones y generar condiciones de permanencia y egreso de nuevos grupos sociales sin por ello sacrificar la calidad académica y la excelencia propias del nivel superior.

En este sentido, se generan iniciativas y propuestas en favor de la ampliación de derechos, a partir de abordar los obstáculos cotidianos y acercar herramientas para mejorar el aprendizaje, democratizar las instituciones, y evitar la reproducción de situaciones de exclusión.

Demandas Estudiantiles a la Línea de Ingreso

Anteriormente planteamos que el Programa se constituye en un dispositivo institucional, a partir del cual se piensan y accionan conjuntamente distintas actividades procurando incrementar las prácticas políticas en sentido amplio. En este marco, dicho programa apuesta a un ejercicio de derechos que tenemos como ciudadanxs, posibilitando que todes lxs estudiantes puedan expresar sus demandas sin obstáculos, canalizando respuestas colectivas.

En este sentido, el Programa comprende al registro y sistematización de demandas estudiantiles y acciones que se llevan a cabo como una herramienta fundamental que posibilita evaluar, proyectar, y/o diagnosticar. De este modo, durante el periodo 2020 y 2021 se ha organizado la sistematización de demandas, en la línea de ingreso, en tres clasificaciones categóricas que son (véase gráfico 1): acompañamiento académico a estudiantes de nivel medio (137 demandas receptadas); vida institucional y derechos estudiantiles (137 demandas receptadas); y acompañamiento académico a estudiantes universitarios (341 demandas receptadas). En pos de su resolución y con el fin de alcanzar un cierto grado de especificidad hemos definido acciones concretas. Toda esta modalidad de registro y sistematización que asume el programa fue nuestra fuente central para identificar demandas en la presente producción.

Dichas demandas son receptadas a partir de la comunicación virtual por diversos medios con lxs estudiantes que posibilita el Sociales Pares. Asimismo, sirven como nexo para brindar

invitaciones a actividades pensadas para acompañar desde el Programa. En este sentido, cuenta con diversos canales, tales como: un correo específico del programa; el box virtual, que luego será desarrollado; grupos de WhastApp; Aula virtual.

Ahora bien, centrándonos en la línea de Ingreso, las principales demandas que se han identificado durante este periodo (2020-2021), las cuales constituyen la matriz de trabajo para el programa, son las siguientes: desconocimiento en torno al acceso a trámites universitarios solicitudes de material bibliográfico accesible para compañerxs con discapacidad; dificultades técnicas para acceder al aula virtual y al sistema SIU Guaraní; dificultades de accesibilidad virtual; Régimen de trabajadores, padres, madres y/o tutores; obstáculos en la apropiación de la cultura académica[2] -*vida institucional y derechos estudiantiles*-; acompañamiento académico a asignaturas pendientes del secundario -*acompañamiento académico a estudiantes de nivel medio-;* acompañamiento a asignaturas de la FCS; dudas sobre mesas de exámenes y coloquios; solicitud de círculos de estudios -*acompañamiento académico a estudiantes universitarios*- (véase gráfico 2).

Ante lo mencionado, es imprescindible destacar que las demandas son vivenciadas de manera situada por cada ingresante, debido a que cada sujetx es atravesadx por un contexto social, cultural, y económico, particular. Esto demuestra que el traslado a la virtualidad no fue igual para todxs, y más aún si consideramos que existen limitaciones en el acceso a computadoras, teléfonos celulares y al servicio de Internet, principalmente en los hogares de nivel socioeconómico bajo y medio bajo, lo cual produce condiciones diferenciales muy desventajosas para el acceso a la educación en un contexto de pandemia. En este sentido, en Córdoba, sólo el 21,1% de los hogares de NSE Bajo dispone de una PC (mientras en el Alto alcanza al 61,2%), por su parte, la disponibilidad de celulares es de 0,8 aparatos por persona en el NSE Bajo, mientras en el Alto es de 1,15 por persona. El promedio de celulares por persona en todos los NSE es 0,94 (Informe ¿Qué Pasa en Córdoba?, 2021).

Por ende, siguiendo a Buckingham (2008, citado en Mendoza Castillo, 2020), siefectivamente se quiere ver la tecnología como parte de la solución, como herramienta con el potencial de estimular y transformar el acto educativo, es necesario, por un lado, acortar la brecha digital y, por otro lado, asumir un enfoque que vea la experiencia del aprendizaje de manera integral, dando relevancia a la identificación de los problemas y sus soluciones. De Sousa Santos (2020) sostiene que el sistema educativo debe tener la capacidad de adecuarse a situaciones inesperadas pero sobre todo a la comprensión de una situación en un ambiente desequilibrado. En este sentido, la Universidad Pública en general, y la FCS, en particular, debieron

emprender diversas estrategias inmediatas y con un tinte de improvisación ante el contexto actual, con los recursos que disponían. Dentro de esas acciones, se destaca el rol del Programa, receptando demandas que se veían complejizadas por el desigual acceso a las tecnologías, y por la distancia que implicó estar detrás de una pantalla.

No obstante, las demandas no sólo fueron de acceso material, sino también vinculadas a la apropiación del espacio institucional que es la FCS. Ante esto, Arcanio et al (2013) sostienen que lxs jóvenes visualizan a la universidad desde la secundaria como amenazante, desconocida y compleja, lo cual es experimentado con angustia e incertidumbre. Incluso, esto se complementa con el hecho de que lxs sujetxs no tiene demasiadas referencias a lo vivido anteriormente, y más aún si lo contextualizamos en pandemia. Asimismo, piensan a la universidad como un cambio drástico en las formas de estudiar y de aprender. Esto expresa que para ingresar y permanecer lxs estudiantes deben implicarse necesariamente en la nueva cultura disciplinar, con todas las complejidades que ello supone, acercándose también a los saberes con diversas herramientas que traen desde sus trayectorias con respecto al conocer ¿pero cuáles son las condiciones de posibilidad para que eso suceda?

El acompañamiento en este nuevo proceso de lxs sujetxs es fundamental, no sólo orientado a cómo apropiarse de los saberes, sino también a cómo introducirse en la cultura universitaria en general, considerando que las prácticas de conocer no son nunca independientes del origen social, pero también, reconociendo todas las emociones que lxs atraviesan al ingresar a un nuevo mundo académico. De lo contrario, el desconcierto produce la expulsión de aquellxs que no cuentan con los capitales y trayectorias necesarias.

Concluyendo, lxs jóvenes que ingresan a la universidad son un grupo heterogéneo, lo que hace que el modo de relacionarse con el conocimiento y transitar los estudios superiores sea desigual. Por ende, cobra relevancia apostar a un ejercicio de desnaturalización y reflexión sobre la institución de la cual formamos parte, preguntándos en relación a cómo

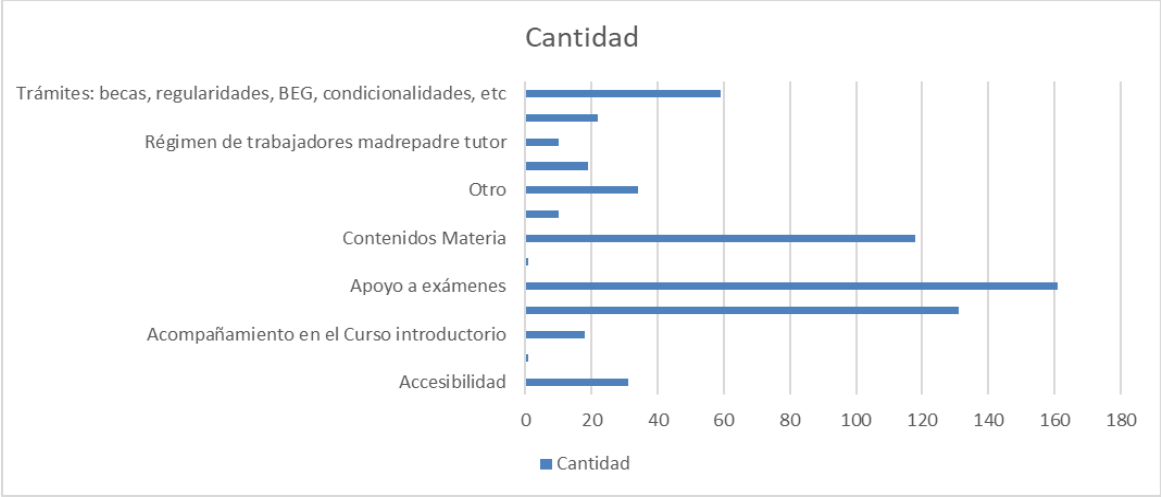
la Universidad recibe a lxs jóvenes y a sus trayectorias diversas, ya que sólo así será posible pensar estrategias que apunten a mejorar las condiciones de posibilidad para ingresar y permanecer.

[2] Sentirse parte de la universidad, generar un sentido de pertenencia ante una pantalla.

Gráfico 1



Gráfico 2



Acciones Desplegadas por la Línea de Ingreso

Partimos de considerar a las estrategias desarrolladas como un "conjunto de desempeños ocasionales y/o sistemáticos por los cuales los actores sociales, nucleados en diferentes organizaciones, optimizan sus condiciones materiales y no materiales para el logro de determinados objetivos" (Clemente, 1995, p. 20). En este sentido, específicamente desde la Línea de Ingreso se emprendieron diversas acciones planificadas colectivamente para afrontar las demandas ya mencionadas, comprendiendo las condiciones que tenemos como estudiantes desde el Programa, las cuales nos posibilitan pero también nos limitan. Esto da cuenta que nuestro desempeño implica constantemente superar obstáculos y optimizar los recursos que tenemos.

De este modo, desde la Línea de Ingreso en el periodo 2020-2021 se pensaron diversas actividades que posibilitaron la articulación con distintxs actores de la Universidad Nacional de Córdoba en general, y de la Facultad de Ciencias Sociales en particular. Dichas acciones

tienen en común apostar a la inclusión de lxs ingresantes, procurando acompañar y contener a estudiantes de las tres carreras que conforman la Facultad de Ciencias Sociales. En este marco, el Programa acompañó de manera virtual proponiendo y llevando a cabo estrategias creadas a partir de las demandas estudiantiles, así como también participando en varias actividades propuestas para Ingreso donde se trabajó conjuntamente con otrxs actorxs, tales como: el Centro de Estudiantes de la FCS, el cuerpo de voluntarixs/estudiantes, Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) de la FCS, Área de Sistemas y SAE central.

Durante el año 2020, el Programa fue desarrollando diversas acciones de acompañamiento. Desde los inicios del Programa hasta abril del año 2020, Sociales Pares acompañó a estudiantes ingresantes que adeudaban materias del secundario. Esto a partir de registros que realiza en tanto, materias adeudadas, solicitando a estudiantes de otros años que brinden apoyo escolar. Esta iniciativa surge a partir de la demanda estudiantil de acompañamiento académico para estudiantes de nivel medio. No obstante, cuando la situación epidemiológica empeoró en los meses siguientes, se vio dificultada su continuidad, ya que se obstaculizó la llegada de la Línea de Ingreso a lxs ingresantes.

A su vez, el Programa fue parte de la Muestra de Carreras, realizada en octubre. Esta actividad se enmarca en un encuentro con la comunidad y estudiantes de escuelas secundarias, teniendo como objetivo promover un acercamiento a la vida universitaria, mostrando las posibilidades educativas y ocupacionales que ofrece la Universidad Nacional de Córdoba. En dicha actividad, realizada en virtualidad, el Programa se sumó acompañando desde el desarrollo de un chat interactivo virtual con estudiantes interesadxs en ingresar a la FCS. Esta propuesta posibilitó abordar la demanda receptada vinculada a los obstáculos en la apropiación de la cultura académica, aminorando el desconcierto y brindando información clara.

En esta misma línea, también fue partícipe de las diversas actividades realizadas en el marco de la Jornada de Puertas Abiertas de la FCS, que tuvo lugar en noviembre del 2020. Dicha Jornada, implicó una duración de dos días y se desplegó en una plataforma virtual que funcionó como espacio de encuentro. En dicha instancia se realizaron actividades de presentación de lxs participantes, y se conversó acerca de la vida institucional, y los derechos estudiantiles. Asimismo, se propuso un espacio para interactuar y sacarse dudas. En este sentido, junto a la Muestra de Carreras, se fue trabajando con los obstáculos que se presentan en la apropiación de la cultura académica, como también, posibilitó conversar sobre el desconocimiento en torno al acceso a trámites universitarios, al calendario académico;

exámenes; entre otros interrogantes surgidos en el espacio de intercambio.

A la par de estas acciones, la Línea de Discapacidad avanzó en la accesibilidad del material bibliográfico para estudiantes con discapacidad.

En diciembre del 2020, se cerró el ciclo del Programa con una jornada en la cual se proyectaron actividades que permitieran seguir abordando las problemáticas presentadas en las diversas líneas de trabajo del Sociales Pares. Las actividades de dicha planificación se pensaron para llevarlas a cabo en los meses de febrero, marzo y abril del 2021.

De ese modo, durante el mes de febrero del año 2021 se trabajó en dos instancias de capacitación sobre el uso y apropiación del Guaraní, en las cuales participaron alrededor de 200 ingresantes. Esta actividad fue planificada en base a las dificultades técnicas para su uso por parte de lxs estudiantes. Fue coordinada por el Departamento de Sistemas de la Facultad, y posibilitó también presentar los objetivos y funcionamiento del Programa Sociales Pares, y sus canales de comunicación. Asimismo, permitió un diálogo horizontal entre pares, donde se compartieron diversas experiencias que tenemos como estudiantes con el Guaraní y la importancia del mismo en nuestras trayectorias estudiantiles.

También, durante el mes de febrero se constituye un box de consultas que funcionaba dos días a la semana en una plataforma virtual, el cual tenía como objetivo, brindar información a quienes estaban interesadxs en ingresar a la FCS.

En el mes de marzo del corriente año, se realizaron círculos de estudio de las materias del ciclo de nivelación de las tres carreras que conforman la Facultad, a partir del acompañamiento académico solicitado por lxs ingresantes. A su vez, en el mismo mes, el Programa participó de la Charla sobre Vida Universitaria SAE-FCS, donde se presentaron distintas políticas estudiantiles de la Facultad y actores institucionales. También, el 31 de marzo, el Sociales Pares realizó un encuentro de ingresantes sobre vida estudiantil al que llamamos “Ingreso a la Universidad: Vida Estudiantil contada Entre Pares", en este encuentro también se continuó trabajando sobre derechos estudiantiles y vida institucional, buscando lograr una apropiación de la cultura académica y resolver interrogantes diversos.

Luego del receso invernal, siguiendo con la línea de ingreso y pensando en las trayectorias educativas de lxs estudiantes de manera integral, desde el Programa se realizó un acompañamiento a las materias de primer año, creando círculos de estudios virtuales en donde se trabajaron distintas consultas y dudas de lxs estudiantes. Esto permitió darle continuidad al acompañamiento universitario entre pares.

Por otra parte, el Programa volvió a participar en la Muestra de Carreras del año 2021 y en la Jornada de Puertas Abiertas. Ambas propuestas fueron pensadas como instancias que posibilitaron dar una visión general y una aproximación a las distintas carreras que brinda la FCS, como también, avanzar hacia una construcción de la pertenencia institucional. En ese marco, desde el Programa, se realizaron "visitas guiadas" donde se recorrió la facultad, se crearon espacios de encuentro que potenciaron el intercambio de experiencias, trayectorias académicas y dudas entre estudiantes y posibles ingresantes, procurando lograr un acercamiento mucho más cercano a la institución y a la vida universitaria.

Actualmente, desde la línea de ingreso, nos encontramos pensando y gestionando, junto a actores institucionales, las últimas acciones del año de cara al ingreso 2022. En ese sentido, estaremos garantizando distintos acompañamientos, tales como: la presencialidad semanal en el "box" del programa y la virtualidad vía meet, a fin de posibilitar el encuentro y resolver dudas o consultas entre pares y futurxs ingresantes; acompañamiento a las jornadas de capacitación sobre el uso del aula virtual y el guaraní a cargo de la SAE, Área de Ingreso y Permanencia, etc; Encuentro de "vida estudiantil" a realizarse pos capacitación para fortalecer vínculos entre estudiantes y apropiación del espacio, y, por ultimo, reunión con lxs futurxs ayudantes alumnxs del ingreso 2022 a fin de planificar distintas actividades, círculos de estudio, encuentros y jornadas que faciliten y acompañen el proceso del curso introductorio 2022.

Reflexiones finales

A modo de cierre, y contemplando lo mencionado en cada apartado, destacamos con relevancia la capacidad de la institución educativa en adaptarse a este cambio inesperado que implicó la pandemia, utilizando diversas herramientas institucionales para ofrecer las mejores condiciones a lxs estudiantes. Como parte de esas herramientas, se observa el Programa Sociales Pares que depositó todo su esfuerzo en entablar vínculos con el estudiantado y con diversxs actores sociales procurando que la trayectoria académica pueda ser transitada favorablemente y sostenida en el tiempo, lo que no quiere decir que se haya realizado sin obstáculos en el camino.

La inclusión de lxs estudiantes es fundamental para lograr su ingreso, permanencia y egreso, lo cual debe darse en un contexto en donde la información circula democráticamente; en donde lxs pares se acompañan y co - construyen entre ellxs; en donde lxs docentes ponen toda su predisposición para transmitir sus saberes pero siempre abiertos a un diálogo

horizontal; y en donde todxs lxs actores mencionadxs trabajan conjuntamente para lograr que el paso por la Universidad Pública sea con igualdad y calidad. En este marco, es que apostamos a una reflexión crítica constante para pensar estrategias que nos permitan llegar a ello.

No obstante, también reconocemos que la virtualidad nos sitúa frente a un gran desafío:

¿cómo lograr diálogo, trabajo colectivo, acompañamiento, información democrática, cercanía, en un contexto de distanciamiento, de pantallas, desigualdades y lejanías? En este punto, es fundamental apropiarnos de los recursos con los que contamos, de nuestros capitales, y reinventar las modalidades de acción con el objetivo de achicar las brechas que nos separan, ya que si bien cada unx está atravesadx por su contexto particular, también compartimos experiencias, emociones, tal como la incertidumbre, que nos atraviesan el cuerpo. En este marco, acompañarnos entre pares es fundamental.

Como equipo de estudiantes, partícipes del Programa Sociales Pares, procuramos que todas las acciones desplegadas dejen como resultado que lxs estudiantes puedan irse apropiando de la cultura institucional universitaria, ya que esto posibilita aminorar el desconcierto, afianzar las prácticas de aprendizaje y fortalecer las trayectorias académicas. No obstante, también reconocemos que para lograrlo es importante también atender a la desigualdad existente en el acceso a derechos, en este caso, a la educación, la cual si no es abordada, excluye. En este sentido, destacamos la importancia de crear lazos sólidos entre ingresantes y también, con la Facultad, asumiendo nuestro rol como nexo, receptando demandas y buscando soluciones colectivas, intentando achicar las brechas de desigualdad y la lejanía de estudiantes con la institución. Estos son nuestros retos a seguir, y por los cuales trabajamos diariamente.

Referencias

Arcanio, Falavignia y Soler (2013). Ingreso y Desconcierto: ¿Nuevas Preguntas y Viejas Estrategias? Sobre Los Jóvenes, La Relación Con El Conocimiento Y La Construcción De Subjetividades.

https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/6037/7137Clemente, A. (1995). Estrategias de vida y adaptación al riesgo. Bs. As., Cuaderno de TS Nº 1Chiroleu, A. (2012). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina:¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? Espacio Abierto, vol. 22, núm. 2, abril-junio, 2013, pp. 279-304 Universidad del Zulia Maracaibo,

Venezuela.

De Sousa Santos, B.(18 de junio de 2020). Panel de Inauguración del Acto por el 150 aniversario de la Escuela Normal de Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Informe ¿Qué pasa en Córdoba? Acceso a derechos y desigualdades, impacto de la pandemia y estrategias para afrontarla (2021). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.

Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. L*, núm. Esp.-, p. 343 - 352.

Mancovsky, V. y Lizzio, G. (2017). Historias mínimas, grandes desafíos: los inicios a la vida universitaria desde el acompañamiento entre estudiantes-pares [Ponencia]. Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES), Córdoba.Programa Sociales Pares (2021). Página Web Facultad de Ciencias Sociales. https://sociales.unc.edu.ar/estudiantes/programas#veritem

Resolución Decanal N° 325/2017. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.

EL TRÁNSITO ENTRE LA ESCUELA SECUNDARIA Y LOS ESTUDIOSSUPERIORES

Autores:
Basgall, María Silvina FCEDU – UNER - silvina.basgall@uner.edu.ar;
Bojarsky, Gabriela FCEDU – UNER - gabriela.bojarsky@uner.edu.ar;
Cerini, Antonella FCEDU – UNER - antonella.cerini@uner.edu.ar;
Chapero María Laura FCEDU – UNER - marialaura.chapero@uner.edu.ar

Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas

Eje 1: Pasajes y Laberintos entre el Secundario y la Universidad

Palabras Claves: Transición entre niveles – Elecciones vocacionales – Trayectorias académicas.

Resumen

Nos interesa compartir una experiencia de trabajo que se realiza desde hace más de veinte años en el Área de Orientación Educacional y Vocacional de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)
en relación al ingreso y permanencia de estudiantes a la/s carrera/s.

Con cada nueva cohorte, generamos un dispositivo pedagógico que comprende instancias de "recepción" y "acompañamiento" de quienes eligen la/s carrera/s y se establecen espacios que los/as acerquen a la distinción e identificación de algunos de los aspectos/elementos formales que estructuran la vida universitaria (procesos de afiliacióninstitucional - Coulon, 1995).

Explorar/abordar los posibles significados y relatos que sitúan al estudiante en el mundo académico y problematizar algunas de las múltiples dimensiones que atraviesan a la universidad pública (contingencias y decisiones de la elección de la carrera; las tácticas artesanales de permanencia; las experiencias de conocimiento en diferentes planos – figuras docentes, estudiantes, atmósfera universitaria y vida cotidiana- Carli 2012) son algunas de las enunciaciones que se conjugan en esta propuesta de recibir al que recién llega a la universidad.

En relación, a la denominación que nos convoca: "el tránsito, el recorrido entre la escuela secundaria y los estudios superiores" nos encontramos considerando algunas categorías

que representan en parte nuestras intervenciones y tareas y, que son parte del trabajo que pretendemos desarrollar:

1)-La noción de tránsito, y los aspectos que acompañan la transición de la escuela secundaria a los estudios superiores;

2)-La puesta en escena de las elecciones de los estudiantes al ingresar a los estudios superiores;

3)-La figura de los pares como referencia y sostén en la permanencia de los estudios superiores.

Entendemos que las transiciones educativas suponen cambios en los modos de

ver/percibir/posicionarse en la historia de vida de un sujeto así como supone periodos de adaptación constante. Cada proceso de transición requiere tomar decisiones que afectan, en mayor o menor medida, todos los aspectos de la subjetividad. Las experiencias y acontecimientos que suceden en el transcurso de ese pasaje se inscriben en lo que identificamos como trayectoria (Bourdieu 1997). Esta noción tiende a expresar la articulación entre el pasado incorporado por los sujetos y las experiencias de socialización vividas, las condiciones socioculturales, las propuestas y oportunidades educativas y las propias elecciones y decisiones. La trayectoria vital abarca diversos ámbitos de transición. En nuestro caso, observamos las incidencias e intersticios entre el itinerario escolar y el académico.

Presentación

I- Pasajes entre escuela y universidad en tiempos de pandemia

Se espera compartir una experiencia de trabajo que el Área de Orientación Educacional y Vocacional de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) desarrolla desde hace más de veinte años en relación al *ingreso* a la universidad pública.

Los pasajes entre instituciones (escuela secundaria y universidad), en el escenario 2020 - 2021 representan una complejidad y punto de inflexión en las trayectorias de los y las jóvenes, que involucra la recomposición de identidades singulares y sociales. Los formatos de virtualización en contexto de emergencia, las lógicas institucionales que se despliegan, los relatos y vínculos que se construyen a través de la interacción deplataformas digitales, la crisis que esparce lo imprevisible y la incertidumbre, son algunos de los elementos que inscriben *nuevas maneras y modos* de describir/analizar los tránsitosy laberintos.

Cada institución redefine una multiplicidad de circunstancias y acciones; cada disciplina construye sus tradiciones, propósitos y saberes; es por ello que, las experiencias disímilesa las que las instituciones se enfrentan, irrumpen en la continuidad de acciones relativas al "pasaje", al "entre"; los procesos formativos que custodian la distancia (entre la escuela y la universidad) sin provocar distanciamiento.

Según la denominación del título que *nos* convoca: "*el tránsito, el recorrido entre la escuela secundaria y los estudios superiores"* se consideran algunas categorías que son parte de intervenciones y tareas del área de trabajo y representa lo que se pretende desarrollar/ profundizar:

1)-La noción de tránsito y los aspectos que acompañan la transición de la escuela secundaria a los estudios superiores;

2)-La puesta en escena de las elecciones de los estudiantes al ingresar a los estudios superiores;

3)-La figura de los pares como referencia y sostén en la permanencia de los estudios superiores.

Las transiciones educativas suponen cambios en los modos de percibir y posicionarse enla historia de vida de un sujeto así como supone periodos de adaptación constante (tanto en

funciones cognitivas como afectivas). Cada proceso de transición requiere tomar decisiones que afectan, en mayor o menor medida, todos los aspectos de la subjetividad. Las experiencias y acontecimientos que suceden en el transcurso de ese pasaje se inscriben en lo que identificamos como trayectoria (Bourdieu 1997). Esta noción tiende a expresar la articulación entre el pasado incorporado por los sujetos y las experiencias de socialización vividas, las condiciones socioculturales, las propuestas y oportunidadeseducativas y las propias elecciones y decisiones. La trayectoria vital abarca diversos ámbitos de transición. En nuestro caso, observamos las incidencias e intersticios entre elitinerario escolar y el académico.

II- Ejes de profundización

1) La noción de tránsito y los aspectos que acompañan la transición de la escuela secundaria a los estudios superiores; Resulta interesante destacar las particularidades que asume el tránsito por las culturas institucionales –de la escuela a la universidad - y la construcción y reconocimiento de lasexperiencias estudiantiles inherentes a cada nivel del sistema formal de la educación.

Una de las primeras observaciones es que, cuando referimos al "entre" -el ya no más y él aún no-, advertimos la naturaleza de un tiempo de pasaje, un tránsito, un camino hacia algo; lo que se hace en ese espacio y en ese tiempo es de alguna manera provisional, intermedio. En este sentido, podemos explorar algunos aspectos percibidos como comunes y otros disímiles que involucran a este tiempo de pasaje de una institución educativa a otra con características que las diferencian y dónde se ponen en juego los procesos y prácticas de la orientación; o bien explorar acerca de la conjunción entre lo que permanece y lo que cambia en la constitución de esa transición.

Estas instituciones, en sus diferentes producciones, exigencias y niveles de profundidad, vinculan a los y las jóvenes en instancias de formación y aprendizajes de las disciplinas, aprendizajes sociales y aprendizajes de vida cotidiana. En ambos espacios institucionales se trazan itinerarios, encuentros y desencuentros, asimetrías, alteridades, saberes, prácticas y ejercicio de transmisiones.

Bourdieu (1997) define la trayectoria como "*la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones".*

Relatos de estudiantes de primer año de las carreras de la facultad[1]:

"En la escuela estamos acompañados y dirigidos por los docentes y preceptores, en la facultad tenes que tomar tus propias decisiones, organizar tus tiempos y estudio"

"La cantidad de materiales que la universidad te exige no es lo mismo que estudié en la escuela… y ahora, con las clases virtuales estoy más inseguro. siento que me cuesta organizar todo lo se encuentra subido en las aulas"

"Los tiempos de la escuela están cronometrados, en cambio, en la facultad tenes varios horarios y baches entre materias, eso cuesta para organizarse durante el dìa"

En los relatos de los estudiantes que ingresan a la universidad se destacan las diferencias y dificultades de habitar una institución que presenta otras reglas que no son las escolares, las

normas y cambios materiales y simbólicos de los espacios, las decisiones respecto a la organización del conocimiento y los nuevos vínculos entre los pares y entre los profesores y estudiantes, son algunos de los nuevos rasgos y elementos que, al decir de Sandra Carli (2012) generan en la experiencia estudiantil la necesidad de construir tácticas de colaboración y tácticas artesanales que permitan permanecer y sobrevivir en la institución.

La transición que experimentan quienes llegan a la educación superior implica la puesta en marcha de una serie de aprendizajes que no sólo están relacionados con los conocimientos disciplinares de la carrera, sino que también, requiere de una adaptación a nuevos estilos y modelos docentes, diferentes normativas y dinámicas de los procesos institucionales. Teobaldo (1996), al respecto, menciona estas referencias como el proceso de "resocialización" en el que los jóvenes adquieren conductas y hábitos que reflejan actitudes de un rol adulto que favorece la afiliación al sistema y la no dislocación de lugar del estudiante dentro de la universidad. La aprehensión de las nuevas reglas supone además aprender un nuevo manejo del tiempo, de las condiciones que motivan al estudiante a construir sus propios recorridos. La construcción de la autonomía tiene que ser asumida en el trayecto de formación y sostenida en las responsabilidades y compromisos que constituyen el vínculo con el conocimiento, el trabajo intelectual y el ejercicio de un rol profesional futuro.

A la complejidad en tiempos de pandemia se suma la impronta de la generación de vínculos a través de la pantalla. Se encuentran generaciones y culturas juveniles en que prima la comunicación vía redes sociales y tecnologías de la información. La excepcionalidad de no poder transitar la experiencia en las aulas universitarias, la alteración de las normas que se adaptan al cursado virtual repercuten en el proceso de afiliación y singularidad de quienes intentan reconocerse como estudiantes universitarios. Al respecto, Coulon (2008) sostiene que el estatuto de "*estudiante universitario*" no viene dado por la inscripción en la universidad, sino que implica diferentes temporalidades: el tiempo de alienación o la extrañeza (entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior); el tiempo de aprendizaje (que implica definición de estrategias y una adaptación progresiva) y el tiempo de afiliación (fase control y de conversión que permite al estudiante interpretar –e incluso transgredir- las reglas institucionales). De afiliación distingue dos formas: la afiliación institucional (comprensión de los dispositivos formales que estructuran la vida universitaria) y la afiliación intelectual o cognitiva (comprensión de lo que se espera de él por parte de los profesores y de la institución en general)

2)-La puesta en escena de las elecciones de los/las estudiantes al ingresar a los estudios superiores:

Los estudiantes, al ir concluyendo la escuela secundaria, van definiendo, entre otras cosas, su proyecto de futuro. Las preguntas o los enunciados suelen ser: quien soy… y en consecuencia que quiero estudiar; a quien me quiero parecer; cómo seré y a qué me dedicaré…En general estas definiciones están influenciadas, al decir de María Paula Pierrela (2014), por diferentes figuras: las referencias y antecedentes familiares, la imagen que tienen de él los otros, la atracción por ciertas materias en la escuela secundaria, el vínculo con los pares, el contacto

[1] La Facultad de Ciencias de la Educación UNER tiene una propuesta académica de cuatro carreras: Ciencias de la Educación; Comunicación Social; Tecnicatura en Gestión Cultural y Producción Editorial.

con la guía del estudiante o resultado deun test vocacional, la identificación con otros, las condiciones socioeconómicas…etc… Cada uno de estos elementos predominan o dominan en las situaciones de elección sin adjudicar a ninguno en particular una única influencia.

¿Las elecciones, al decir de Sandra Carli (2012), en el contexto contemporáneo, tienen un carácter contingente, acentuando el carácter relacional de las identidades. Este concepto permite pensar el carácter inestable del primer año universitario y la precariedad de la etapa inaugural de las trayectorias de los estudiantes, signada por la movilidad entre carreras y elecciones débiles ligadas a las postergaciones de decisiones sobre el futuro desde la escuela secundaria. Por otra parte, en las elecciones más autónomas juega un papel fundamental las imágenes que él haya elaborado acerca de los desafíos que se presentan actualmente en el mundo del estudio y el trabajo. La necesidad de que el/la joven pueda comprender y elaborar: ¿quién quiere ser?, ¿qué quiere hacer? y ¿por qué?, tratando de que los acelerados cambios socioeconómicos actuales no lo superen y no lo paralicen.

De esta manera, se identifican algunos aspectos de interés en el proceso de acompañamiento y orientación de los/las jóvenes en las situaciones de elección:
En primer lugar, es importante identificar las expectativas y fantasías que los/las jóvenes tienen del mundo laboral exitoso que presentan algunas carreras y en especial, las denominadas carreras tradicionales. Estas concepciones circulan en las representaciones sociales y están instituidas a modo de prestigios y estereotipos de ciertas instituciones. Uno de los aspectos que se expresan en estos supuestos es alcanzar cierto "*estándar/ nivel de vida*", realizándose a sí mismos mediante el desarrollo de su profesionalidad (la reconocida frase *"llegar a ser alguien"*). Es frecuente que en las elecciones existan algunos mandatos familiares que promuevan cursar una carrera "seria", universitaria, con una salida laboral tácitamente garantizada, y reconociendo en la experiencia estudiantil la tensión entre la utilidad y la vocación. (Dubet y Martucceli 2000)

Asimismo, el exitismo y la rentabilidad que parecerían otorgar algunas carreras inciden significativamente en las elecciones. No obstante, consideramos que es preciso orientar y esclarecer a los jóvenes sobre dichos supuestos. Por ejemplo, destacar que las carreras no necesariamente garantizan, como en otras épocas, salidas laborales inmediatas y/o exitosas. Que las posibilidades laborales se construyen, se buscan, se gestionan…y no vienen dadas.. Que el contexto de incertidumbre atraviesa todas las situaciones y decisiones y que la superpoblación de matrículas de profesionales también es un rasgo contemporáneo que altera las estabilidades ocupaciones.

Por otra parte, se destaca una dificultad cada vez más recurrente en los/las jóvenes que inician los estudios superiores vinculada a la decepción temprana de la carrera elegida. Dicho de otra manera, parece no coincidir lo que se espera de la propuesta académica o lo que se imagina con lo que teóricamente ofrece el plan de estudios. Es así que el temor a encontrarse con contenidos disciplinares complejos y dificultades para abordarlos es una problemática que deriva en el abandono de la decisión tomada o bien la movilidad por otras carreras del nivel superior.

"La carrera de comunicación social tiene un montón de materias de historia y filosofía, pero a mi sólo me interesa periodismo o los medios de comunicación"

"Necesito que se termine pronto la virtualidad porque la carrera no creo que sea lo mismo si voy al edificio y a las aulas, estar con quienes curso virtual pero con mates de por medio seguro será otra cosa"

Reiteramos la importancia de la información en sentido amplio que disponen los estudiantes al ingresar a los estudios superiores. Esto lo observamos en estudios de seguimiento [2]de estudiantes de primer año a quienes al consultarle sobre si conocían los tiempos que iban a tener que dedicarle al estudio, aproximadamente un 70% de los encuestados[3], dice saber de antemano los tiempos que deberían dedicar a la carrera universitaria y las características de la misma. Pero curiosamente al consultarles sobre si habían averiguado antes de inscribirse cuáles eran las exigencias de la carrera, el 80% delos estudiantes dicen desconocerlas. Asimismo, las fuentes de información mejor valoradas son amigos y compañeros, conocidos o familiares y en tercer lugar los datos aportados por profesionales especializados, instituciones y servicios de orientación.

Los informes de matrícula se realizan en función de la sistematización y construcción de los elementos y variables que la Ficha de Datos del Ingresante Universitario provee. Cada estudiante, según la carrera elegida, la completa en el transcurso de las cuatro semanas del Módulo "Estudiar en UNER". Tanto la ficha como los datos que se recogen tienen un registro de más de 20 años (mutando el instrumento y los procesamientos en función del contexto histórico y material); esto otorga fuentes de documentación histórica y posibilidades de identificar cambios y continuidades, constantes y variantes en las diferentes cohortes de las carreras.

El instrumento cuenta con preguntas estandarizadas/cerradas y preguntas abiertas. En el primer caso, los/as estudiantes refieren a información específica referida a: edad, procedencia, escuela de donde provienen, actividad económica de los padres, escolaridadmáxima alcanzada por los padres, situación laboral y ocupacional del estudiante, actividades de recreación, convivencia durante el cursado, orientación vocacional recibida, uso de las tecnologías de la comunicación. Por otra parte, en las preguntas abiertas se indaga acerca de medios por los que conocen la carrera; los aspectos/elementos que intervienen en la elección; carreras previas u anteriores; posibles dificultades e imaginación futura de la actividad profesional.

3) La incidencia de la figura del par en la permanencia de los estudios superiores:

El grupo de pares aporta a la construcción de las identidades colectivas que atenúa la distancia entre las generaciones adultas o bien la asimetría dada en la condición docente. El par/compañero/a es ubicado como el referente que apuntala el proceso formativo, es a quien dicen recurrir en situaciones de dificultad, problemas académicos o bien, inclusive, en la decisión de abandonar los estudios.

El par es señalado como una entidad que impulsa, motiva a estudiar, moviliza. Se lo describe como alguien en quien se desplazan las necesidades de regulación que antes venían dadas por referentes familiares, escolares o profesores de las instituciones.

---

[2] Los estudios de matrícula se realizan con cada nueva cohorte en continuidad desde más de 20 años. Se implementan acciones e instrumentos relativos a construir el perfil del estudiante que ingresa en toda la oferta de carreras de la FCEDU- UNER (2 carreras de grado y 2 de pregrado).

[3] Los/as encuestados/as son quienes ingresan en cada cohorte y carrera; esta última referencia es del año 2020 y el total es 217, siendo 60 casos para la carrera de Ciencias de la Educación, 74 para Comunicación Social, 54 para Tecnicatura en Gestión Cultural y 29 casos en Tecnicatura en Producción Editorial.

"Los compañeros y compañeras nos ayudamos un montón; tenemos grupos de whatsapp y todo el tiempos nos estamos comunicando y si alguien necesita algo nos colaboramos"

"He querido dejar varias veces, y más viendo lo exigente que es la cantidad de entregas y trabajos que tenemos en las aulas virtuales, pero gracias a mis compañeros voy quedando"

"Uno se va apoyando con el grupo de compañeros, nos armamos unos meets y leemos y estudiamos, eso ayuda muchísimo"

Maria Paula Pierella (2014) señala la figura del par como el que contiene y representa autoridad. En los vínculos de amistad y compañerismo que se construyen en la universidad, es posible observar la incidencia de los lazos entre pares en el proceso de afiliación a la institución. Asimismo, esta dimensión permite registrar el valor asignado por los jóvenes a las relaciones simétricas, a la idea de que alguien como uno, puede ser al mismo tiempo, alguien reconocido, alguien en que se depositan rasgos de distinción.

Reflexiones finales

A modo de síntesis se presentan algunos aspectos a considerar. En primer lugar, entender que los procesos de elección y continuidad/ permanencia de estudios universitarios requiere del desarrollo de cierto grado de autonomía y responsabilidad, que permita/ habilite la toma de decisiones y ejecución de proyectos. La puesta en marcha de dispositivos que favorezcan los procesos de afiliación abordando elementos de la experiencia estudiantil es central en el acompañamiento de la transición y trayectoria porla carrera.

En segundo lugar, entender la importancia de la historia reciente y los retos y desafíos que asume el contexto contemporáneo y aporta al campo de la orientación educativa parapensar las singularidades y los tiempos de pasaje e incertidumbre. La necesidad, al decir de Bauman (2008), de reajustar el significado del tiempo, "la educación aparece en momentos distintos y a lo largo de la vida". Sin embargo, la vida, va perdiendo densidadpara ser en el puro instante, en un lanzar y sustituir ahora, ya mismo" La inmediatez y elcarácter temporario e inestable de las identificaciones, en este caso, con las carreras de nivel superior, es uno de los efectos decisivos que interpelan a jóvenes y genera dificultades en la proyección de mediano y largo plazo.

En tercer lugar, resulta necesario reivindicar los espacios de orientación educacional y vocacional y atribuirle un trabajo específico, una práctica localizada y transversal que al decir de Nicastro (2009) se expanda, se extienda y se desarrolle en pos de las intervenciones y aportes de los diferentes itinerarios y recorridos institucionales. Esta es la invitación, poner en circulación las diferentes acciones, relatos y registros que se entraman y tejen en el campo dinámico de las situaciones y las instituciones. Acompañar en la transición de la escuela secundaria a estudios de nivel superior ampliando la información respecto a las características de ambos niveles y un entendimiento profundo de las problemáticas actuales referidas a los proyectos y a las situaciones de elección.

Bibliografía

Carli, S. (2008) "*Visiones sobre la Universidad Pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad*". Revista IICE Nº 26. Facultad de Filosofía y Letras UBA.

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

Coulon, A. (2008). *A condiçao de estudante. A entrada na vida na universitaria*, Salvador: EDUFBA

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

Mollis, Marcela (2001). *La Univerdidad Argentina en Tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes.* Bs.As. Fondo de Cultura Económica.

Nicastro y Greco (2009). *Entre Trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Argentina Editorial Homo Sapiens.

Pierella, María Paula (2014) *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes.* Buenos Aires, Paidós

Pierella, María Paula (2016): *Los ingresantes a la universidad pública en la Argentina: La perspectiva de los profesores del primer año sobre el problema de la discontinuidad en los estudios*. REDU – Revista de Docencia en Universitaria.Publicado en http://www.red-u.net

Teobaldo, Marta (1996) *Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario.* Revista La universidad ahora. N° 10. Programa de estudios sobre la universidad. Universidad de Buenos Aires. Octubre de 1996.

SUBJETIVAR EN LA VIRTUALIDAD DECONSTRUYENDO UNA EXPERIENCIA VOCACIONAL VIRTUAL EN TIEMPOS EXCEPCIONALES

Lic. María Dolores Revuelta
FHyCS. UNJu. Área de Ambientación y Orientación Estudiantil
doloresrevueltapsi@gmail.com
Modalidad de Participación. Experiencias Pedagógicas y EducativasEje Temático 1
Palabras Claves: Talleres Virtuales, Orientación Vocacional, Aula Virtual. Subjetivar. Adolecentes.

PRESENTACIÓN

El Área de Ambientación y Orientación Estudiantil (AAyOE) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Jujuy (Unju), es el espacio universitario donde se realizan actividades diversas de acompañamiento estudiantil, centradas en el proceso de Ingreso-Permanencia y Egreso académico.

Algunas de las actividades del área son los Talleres de Orientación Vocacional y Reorientación Vocacional, con modalidad presencial, grupal y gratuitos. Estos se realizaron durante más de 30 años, en dependencias de la Unju y en la FHyCS, hace másde 7 años.

Los talleres, están dirigidos a alumnos que cursan el último año del colegio secundario, ylos espacios de reorientación a aquellas personas que buscan repensar sus elecciones vocacionales, habiendo transitado previamente alguna instancia de formación de Nivel Superior. Los mismos, están coordinados por un equipo de orientadores psicólogos, formados para la tarea.

Los acontecimientos socio- sanitarios mundiales, que ocurren desde el 2020 a la fecha, han llevado a que las instituciones educativas de Nivel Medio, Terciarias y Universitarias,busquen los medios y dispositivos necesarios para acceder y llevar formación a la población escolar activa. La creatividad fue el disparador para intentar dar respuesta a estos avatares.

Si bien en este último año se ha puesto énfasis en la convivencia de lo presencial y remoto,no podemos obviar que requiere de la disposición de las autoridades universitarias, de la motivación e interés de profesores y estudiantes, de las posibilidades de conectividad y de la disponibilidad/uso de dispositivos electrónicos.

El paso de la presencialidad a la virtualidad en la primera etapa del año 2020, luego en 2021,

la posibilidad de trabajar bajo una modalidad ensamblada, nos impuso la necesidad al equipo que realiza los talleres de OV, de adaptar y reconfigurar nuestras formas de intervención y abordaje en el acompañamiento a los orientados, lo que nos llevó a indagar sobre nuestro quehacer profesional como orientadores.

Nos invitó a preguntarnos ¿es posible subjetivar desde la virtualidad?,¿qué dispositivo de intervención podemos crear para acompañar en el proceso de elección vocacional?

La disponibilidad de una plataforma virtual puesta a disposición por la Unju, a los docentes universitarios para la creación de Aulas Virtuales, nos permitió diseñar un nuevo dispositivo, un Aula de Orientación Vocacional Virtual desde la que realizamos talleres de OV.

Analizar si es posible subjetivar en la virtualidad, realizando talleres de OV como dispositivo de intevención subjetivante, es el objetivo de esta ponencia.

Para ello se buscará mostrar como a través de actividades prácticas, multimediales y reflexivas, intervenimos desde una actitud perceptivo-receptiva, estableciendo un encuadre de trabajo, señalando, dando consignas y esclareciendo dudas, a aquellos que se encuentran transitando el paso del nivel medio al superior y necesiten herramientas para transitarlo, ya sean vinculadas a las elecciones vocacionales como a proyectos futuros.

Las elecciones vocacionales/ocupacionales que suelen ser una encrucijada para aquellos que se plantean interrogantes acerca de su futuro, se agudizan y se traducen, tanto en dificultades subjetivas como del contexto sociocultural.

Ante esta realidad, sobre todo a partir del 2020, advertimos que para los jóvenes -y nosolo para ellos- se les puso en jaque la posibilidad de establecer y fomentar:

- lazos de amistad, de compañerismo, etc.
- recibir acompañamiento individual y/o grupal y presencial;
- mantener encuentros y contacto directo con los/las orientadores/as;
- interactuar con el cuerpo, la palabra, los gestos;
- la espontaneidad de los encuentros entre pares.

Frente a ello, detectamos que:

- los lazos personales están mediados por la tecnología y se reemplazan por conexiones;
- detrás de un dispositivo tecnológico se evidencia el anonimato, lo efímero e irreal;
- se busca “conexión” cuando hay “desconexión”, falta de espacios de encuentro reales y sí de espacios simbólicos que se habitan sin habitar (donde se tiene la posibilidad de

estar presentes estando ausentes);

- se prioriza el rendimiento y el "qué, cómo y dónde muestro";
- la información mediada por la tecnología es accesible y fluida, lo cual a veces puede resultar un facilitador, pero otras se convierten en un acceso indiscriminado y masivo.

Nos encontramos ante otra brecha social: los que pueden y los que no acceder a la virtualidad; los que cuentan o no con el acompañamiento de un profesional para recibir Orientación Vocacional y Ocupacional; los que pueden alcanzar aprendizajes significativos a partir del atravesamiento de la virtualidad y los que no.

Ello nos convoca a mirar lo vocacional desde el paradigma de la complejidad (Rascovan, Levy, 2014) y como el interjuego entre lo subjetivo y lo social nos propone intervenir en Orientación Vocacional, estando atentos a las particularidades de los sujetos que hoy nos consultan e incorporando nuevos medios, virtuales e interactivos, como posibilitadores de intercambio y encuentro.

La vocación se construye, a partir de los diversos vínculos que las personas establecen con los variados "objetos" (personas, actividades, lugares, experiencias) de la realidad social.

Se presenta como un entramado complejo entre los deseos del sujeto y las posibilidades y ofertas del mundo sociocultural. Por ello, la vocación es un *ser siendo* como proceso abierto, indefinido, contingente. Entendida de este modo, como algo que se va *construyendo - deconstruyendo - reconstruyendo* a lo largo de la vida, como algo que se mantiene, pero que al mismo tiempo cambia, y por ello merece la posibilidad de desarrollarla, enriquecerla y reorganizarla.

Elegir un estudio de nivel superior es una experiencia trascendente en la vida de una persona, porque con esa decisión comienza a proyectarse -tal vez como nunca antes- el futuro. De manera que la elección de carrera va articulando tres dimensiones: estudio, trabajo, y en un sentido más amplio, el tipo o estilo de vida que se llevará en la adultez. Indudablemente, elegir una carrera hoy, no es igual que hace algunos años, por diversos motivos, de los cuales dos son los que sobresalen:

1) La oferta de posibilidades de estudio ha aumentado considerablemente.

La variedad -en cantidad y calidad- de "objetos" de estudio hace de la oferta un verdadero "mercado" académico. La complejidad que caracteriza al "mundo" de los estudios superiores en la actualidad provoca que cada vez sea más difícil conocer esta realidad que se presenta de manera caótica a todos los jóvenes a la hora de tomar decisiones.

2) Los cambios en el mundo del trabajo y su impacto en el desempleo y la exclusión social.

Las actividades laborales son mucho más cambiantes, producto del impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Tics). La carrera que un joven elige a los dieciocho años sufrirá cambios, y los trayectos profesionales tendrán un recorrido, con variadas alternativas.

El proceso de "construcción" de la decisión acerca de qué, cómo, cuándo, dónde elegir una carrera se va armando y desarmando a lo largo de la historia personal, fundamentalmente a partir del contacto con personas que nos rodean, muy especialmentelos padres, amigos, y los "modelos" o personas significativas.

Entonces, el proceso de elegir es la acumulación de experiencias, pensamientos y sentimientos que una persona tiene en relación a determinados objetos, en este caso el estudio. Este proceso supone un tiempo en el que se va elaborando una decisión, a veces de manera consciente; otras, no tanto.

Para poder clarificar los aspectos implicados en la elección de una carrera, existen al menos dos acciones que se pueden llevar a cabo y son:

- Conocer la oferta de "objetos", tanto en el ámbito de estudio como de trabajo.
- Conocerse un poco más. Es decir, indagar o explorar algunos aspectos personales, del presente y de su historia.

Los sujetos sociales pueden realizar ambos procesos individualmente (lo que no excluye compartirlo en grupo). Sin embargo, cuando se hace difícil resolverlo de manera autónoma se puede pedir ayuda. Precisamente es allí cuando se habilita la inclusión de unprofesional de la orientación vocacional y particularmente desde donde nos posicionamospara intervenir.

VIRTUALIAD, ORIENTACION VOCACIONAL Y ACCIONES

La elección de una carrera, conlleva tres aspectos centrales que están en juego en el campo vocacional: el sujeto que elige, las ofertas de estudio y el contexto social-histórico- cultural. Ante esto, el Área de Ambientación y Orientación Estudiantil ha visualizado la introducción de la virtualidad en el campo de lo vocacional, como un nuevo desafío.

Esto significa conocerla, experimentarla, usarla, analizar sus puntos a favor y en contra, pero sobre todo significa animarse, perderle el miedo, permitiendo y generando

alternativas de acercamiento. Implica probar, equivocarse, volver a intentar; hacer lo que hacen los niños y jóvenes (sujetos de nuestro accionar), también llamados nativos digitales, la experimentan, no le tienen miedo, se animan, la usan, prueban, se equivocan, vuelven a

intentar, se pierden para volver al camino o para encontrar otros.

Así mismo, es importante clarificar qué entendemos por subjetividad, ya que de dicha conceptualización se desprende, en qué medida sería posible subjetivizar a través de la virtualidad.

Tal como lo propone Emiliano Galende (1998) la subjetividad implica una dialéctica entre: lo histórico vivencial, singular y personal y las determinaciones que provienen de las circunstancias de la época que le toca vivir al sujeto. Así, la subjetividad es producidapor la cultura y el sujeto resulta productor de ésta, dando vida a la forma social. Es decir,considerar como productores de subjetividad, tanto lo singular como lo social.

En esta misma línea, Ana María Fernández (Rascovan, 2005) propone un abordaje de la subjetividad desde la complejidad, con un criterio transdisciplinario, entendida como cruces, intersecciones entre diversas dimensiones: psíquicas, sociales, biológicas, culturales, ambientales y políticas. Puesto que la complejidad actual así lo requiere, la investigación de la subjetividad implicaría de esta manera, una interrogación de los sentidos y valores que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por lossujetos y los efectos sobre las acciones prácticas.

La familia, la escuela y el Estado como productores de subjetividad cambiaron sustancialmente, apareciendo nuevas instituciones sociales que cumplen estas funciones como ser los medios masivos de comunicación, la televisión, el cine y la informática. Estas, menos ligadas a las funciones tradicionales de la familia, aparecen produciendo caos, dispersión, desorientación, pero también nuevas e insólitas posibilidades para el sujeto. (Castañeira, 2010).

En este punto se pone un énfasis especial, en las nuevas e insólitas posibilidades que las nuevas instituciones productoras de subjetividad ofrecen al sujeto.

Los límites territoriales han quedado desdibujados, el encuentro con otros de diversas culturas es totalmente posible, parejas que se conocen por internet, estudios superiores que pueden cursarse virtualmente, encuentro familiares a través de plataformas como Meet, Zoom, Video conferencias, etc.

Entonces esto permite pensar que es posible subjetivizar a través de la virtualidad, ya queesta última y la cultura digital ya están instaladas, nos atraviesan y a través de ellas,

construimos maneras de relacionarnos, aprendemos, elegimos, intercambiamos valores y modos de operar en la sociedad.

Los talleres virtuales de Orientación Vocacional se insertan como un posible dispositivo de

intervención subjetivante, una nueva alternativa de intercambio virtual en, donde con otros y el acompañamiento de un profesional, el joven encuentra un espacio para trabajarsus dudas, incertidumbres, confusiones. De esta manera, pueda pensar en un proyecto futuro posible vinculado al estudio y/o trabajo.

Se puede puntuar entonces, que efectivamente es posible subjetivizar a través de la palabra escrita, videos, podcast, lecturas reflexivas, foros, etc., desde el armado mismo de este taller, ello implica no sólo realizar una serie de actividades, sino requiere de un trabajo comprometido y singular de cada participante como así también del profesional que acompaña, implican un trabajo en el que se entrecruzan cuestiones subjetivas, sociales y contextuales.

Así, el Aula Orientación Vocacional Estudiantil, aparece como un espacio virtual con actividades sincrónicas y asincrónicas de acompañamiento para quienes se encuentran enun momento de transición y búsqueda personal, ya sea:

- eligiendo un proyecto futuro vinculado a la elección de carrera, trabajo o ambos,
- reeligiendo, porque la carrera que comenzó, no le gustó y necesita encontrar una nueva opción,
- preparándose para el ingreso a los estudios superiores,
- revisando su forma de estudio, porque la empleada no le dio los resultados que esperaba,
- reorganizando su vida, porque desea recomenzar los estudios superiores abandonados en algún momento de la misma.

El eje del trabajo en esta aula consiste en estimular el protagonismo de los participantes,por lo tanto, las actividades están dirigidas a ese objetivo. También, permite a personas que se encuentren alejadas de la ciudad de Jujuy, acceder a un Servicio de Orientación Vocacional-Ocupacional, que quizás no podrían hacerlo de otra manera.

El Taller de orientación vocacional cuenta de seis encuentros-clases habilitados semanalmente de acceso gratuito, incluyendo la clase INICIAL, con una Guía General de Encuentros en la que se explica la modalidad de trabajo, se delimitan objetivos, las actividades sincrónicas y asincrónicas, etc. Este espacio inicial presenta un Glosario Vocacional, un Foro General de Dudas y Consultas y un lugar de Novedades, donde desde viñetas, chistes, fotos, podcast, etc., los invitamos a interaccionar, a relajarse en este nuevo trayecto que inician y a reflexionar con humor.

Los inscriptos forman parte de un grupo y son asistidos por un orientador psicólogo, quien posibilita el intercambio de los participantes, ayuda y acompaña a los mismos e interviene

clarificando dudas, haciendo circular información, problematizando cuestiones vinculadas a prejuicios, mandatos, etc.

La comunidad virtual cuenta con espacios para foros de debate, dudas y consultas, una sala de chat para intercambiar opiniones y construir significados. Además, cada participante dispone de un sistema de mensajería interna del campus virtual que le permitecomunicarse con cualquiera de los integrantes del grupo.

Los ejes sobre los que se desarrolla cada encuentro, tienen que ver con la perspectiva crítica en Orientación Vocacional (Rascovan, 2005), desde la cual se propone pensar lo vocacional como el entrecruzamiento de una dimensión subjetiva -formas singulares en que los sujetos construyen sus trayectos o itinerarios de vida, en el área laboral y educativa- y una dimensión social -organización económica, productiva /objetos y contexto.

Aquí también resulta importante destacar que el taller virtual, se diferencia claramente deotras experiencias que tienen que ver con la administración de pruebas estandarizadas, dicha diferencia radica fundamentalmente con el lugar de los sujetos participantes y del profesional, cuestiones que se trabajarán más detalladamente a continuación.

En cada encuentro se proponen diferentes disparadores: lecturas, actividades reflexivas, videos, foros de intercambio, información sobre carreras, universidades, etc. Considerados tal como María Ester Jozami (1993) lo plantea, pretextos para que cada uno construya su propio texto.

Cada encuentro tiene sus fundamentos, objetivos y ejes temáticos, sobre los que se basa el armado de las diferentes actividades y disparadores. El momento de intercambio entre los participantes y el orientador es en los Foros de Dudas y Consultas, que suele haber uno o dos por encuentro, en los que se platean preguntas disparadoras que sintetizan todo lo que han trabajado en ella.

Cada encuentro se organiza de la siguiente manera:

El Encuentro 1 apunta a que el orientado pueda iniciar el proceso de orientación desde un espacio de autoconocimiento. Se utilizan recursos como videos, un Cuestionario de Historia Vocacional, una Encuesta a Padres (para trabajarla en interacción con los padresde los orientados) y un texto sobre la vocación a debatir en un foro específico para ello. En el Encuentro 2 busca acercar al joven a reflexionar sobre sus Intereses. Para ello seproponen actividades reflexivas específicas y se los invita a construir su propia biografía.

El chat, el foro y un encuentro por Meet, serán las herramientas tecnológicas de interacción seleccionadas.

El Encuentro 3 se centra en la búsqueda y conocimiento sobre sus Aptitudes. Para ello los orientados podrán completar algunos breves cuestionarios orientativos, que luego pueden compartir en el foro habilitado para ello y también en la sala de chat.

El Encuentro 4 busca acercar al orientado con su propio perfil de intereses para empezar a delimitar su perfil de elecciones tanto académicas y/o ocupacional. Se propone la revisión de cartillas referenciales, que detallan áreas de interés concretas y que incentivan a pensar desde un disparador como: "¿con qué te gustaría trabajar: Seres Vivos, Datos u Objetos?. Desde estos cuadernos se especifican características de cada área, posibles carreras, ámbitos de trabajo, etc. Esta actividad podrá ser compartida en un foro.

En el Encuentro 5 se trabaja con diferentes guías de carreras virtuales, proponiendo recorridos que le permitan a cada participante ir configurando su propio escenario.

El último encuentro (6) es un espacio de devolución y cierre sobre lo recorrido.

Con respecto a la intervención del profesional de la Orientación Vocacional en el taller virtual, es considerado como el que permite que algo de la particularidad del sujeto-participante advenga, donde circule la palabra, en este caso escrita. No será el que determinará con sus decires los pasos a seguir por los adolescentes que participan, sino que intentará problematizar cuestiones, deconstruir prejuicios, permitiendo que los saberes y la información fluyan y se guiará las búsquedas virtuales, como en el caso del encuentro-clase 5.

Finalmente, desde este breve recorrido se buscó mostrar como a través de actividades prácticas, multimediales y reflexivas, desde un aula de O V virtual, intervenimos desde una actitud perceptivo-receptiva, estableciendo un encuadre de trabajo, señalando, dando consignas y esclareciendo dudas, a aquellos que se encuentran transitando el paso del nivel medio al superior y necesiten herramientas para transitarlo, ya sean vinculadas a las elecciones vocacionales como a proyectos futuros y de este modo, visibilizando que es posible subjetivar desde la virtualidad.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenson, D. y Equipo de Investigaciones en Psicología de la Orientación (2000). Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Buenos Aires, Eudeba.

Bleichmar, S., (2005), La Subjetividad en Riesgo, Buenos Aires, Argentina, Topía.

Bohoslavsky, R. (1983). La orientación Vocacional. Una estrategia clínica, Buenos Aires, Nueva Visión.

Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2011). El desarrollo profesional docente en entornos personales de aprendizaje (PLE), en Roig Vila, R. y Laneve, C (comp.): La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación. Ed. Marfil Alcoy, Alicante, España p.83-95

Castañeira, V. (2010). Cap. 5: Dos caras de la incertidumbre: subjetiva y social.

Cobo Romaní, Cristóbal; Pardo Kuklinski, Hugo. (2007). Planeta Web 2.0: Inteligencia Colectiva o Medios Fast Food. México: Flacso.

De la Torre, A. (2006). Definición de Web 2.0. Bitácora de Aníbal de la Torre.12 de abril 2006. Disponible en: http://www.adelat.org/index.php?title=conceptos_clave_en_la_web_2_0_y_iii&more=1&c=1&tb=1&pb=1

Fernández, Ana María (2014). Jóvenes de vidas grises, Buenos Aires, Argentina,Biblos.
Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar. Siglo XXI: Argentina.

Lugo, T. (2010). Las políticas tic en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias. En: Revista Fuentes nº 10, Universidad virtual del Quilmes, Universidad Católica Argentina, (pp. 52-69).

Lion, Carina (2020). Los desafíos de aprender en un mundo algorítmico, en Lion, Carina. (comp.). Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente y proyecciones del futuro. Buenos Aires, Argentina. Noveduc.

Pardo Kuklinski, Hugo; Cobo, Cristóbal (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona, España.

Rascovan, Sergio, Levy, D. y Korinfeld, D. (2014). Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época. Buenos Aires. Paidós.

Rascovan, Sergio (comp.). Libro: Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyecto, expectativas y obstáculos. Colección Ensayos y Experiencias. Noveduc – Apora.

Rascovan, S. (2005). Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica. Buenos Aires. Paidós.

Rascovan, Sergio. “La Orientación Vocacional en el Nuevo Escenario Social”.

Romero, Horacio (2003). Interrogantes, encrucijadas y nuevos paradigmas en el campo de la orientación vocacional. Trabajo presentado en el XII Congreso de Orientación Vocacional. Buenos Aires.

ESTUDIANTES EN "ZONAS DE PASAJE": INGRESANTES A LA CARRERA DE LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL "HABLAN" SOBRE SUS EXPERIENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Autores:

Luque, Daniel- Facultad de Ciencias de la Comunicación- UNC
-luquedaniel@hotmail.com
Reinaldi, Agostina Soledad- Facultad de Ciencias de la Comunicación -
UNC-agostinareinaldi@gmail.com
Rodríguez, Claudia María del Valle- Facultad de Ciencias de la Comunicación- UNC - claurod57@hotmail.com

Modalidad de participación: 1. Trabajos de Investigación - concluidos o en proceso de realización

Eje temático 1: Pasajes y Laberintos entre el Secundario y la Universidad

Palabras clave: zona de pasaje; estrategias de escritura; factores contextuales; estudiantes ingresantes

Introducción

Esta presentación da cuenta de una parcialidad del proyecto de investigación titulado *Zonas depasaje en la Licenciatura en Comunicación Social: hacia la exploración de la escritura de géneros académicos en el ingreso y egreso de la carrera*. El objeto de estudio de este proyectoson las prácticas de escritura académica de los y las estudiantes en dos momentos de la carrerade la licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba (FCC-UNC). Tanto el ingreso a la carrera como el egreso son considerados momentos críticos entendidos como "pasajes" de alta complejidad y significación epistemológica, emocional, sociocultural en la formación de grado, en tanto interpelan fuertemente a las instituciones y a los/as estudiantes, y suponen para estos/as, profundos procesos de ruptura y reconfiguración identitaria. En esta comunicación nos concentramos en

una parcialidad del trabajo general; concretamente referimos a la "zona de pasaje" del ingreso (Bombini y Labeur, 2017).

Si bien el trabajo de investigación incluye encuestas realizadas a ingresantes durante el periodo diciembre de 2018 y febrero de 2019, y otra aplicación en febrero de 2020, en este caso nos referiremos a un instrumento complementario de aquel: se trata aquí de una serie de entrevistas realizadas a una muestra representativa conformada por seis casos. Estas entrevistas son parte del dispositivo definido en el marco de una metodología que incorpora un enfoque cualitativo longitudinal que incluye dos dimensiones de análisis: la perspectiva del sujeto estudiante y los textos producidos. Si las encuestas realizadas primeramente sobre un universo más amplio y representativo de ingresantes (se llegó a 296 respuestas en total) nos habían permitido trazar un panorama y perfil general del ingresante en lo que hace a sus trayectos previos, vínculos con las escritura y con la lectura en la etapa previa al ingreso e incluso durante los meses del ingreso; en el caso de las entrevistas con una muestra más acotada, nos está permitiendo conocer casos puntuales en profundidad y con la posibilidad del cara a cara y las imprevisionesy ventajas de un instrumento semiestructurado, diseñado de acuerdo a ejes que permiten una apertura en lo que hace a las preguntas y sus respectivas respuestas. Se puede decir que las entrevistas son seguimientos en relación con la trayectoria académica ya que los seis casos incluyen hasta tres encuentros con cada entrevistado/a: el primero al terminar el primer año de la carrera, es decir se plantea aquí una revisión del Ciclo Introductorio y las materias del primer año que ya se ubican en el Ciclo Básico, con mayoría de materias cuatrimestrales; otra entrevista se realizó al finalizar el segundo año de la carrera, también con mayoría de materias cuatrimestrales y con la particularidad imprevista de la irrupción de la pandemia y la repentina potenciación de la virtualidad. La tercera entrevista para cada caso está en curso al momento de escribir esta ponencia, al finalizar el tercer año de la carrera de los/as entrevistados/as, ya fuera e incluso alejada de la zona de pasaje de ingreso, pero, justamente se prevé en estos últimos encuentros, a modo de hipótesis que, desde una identidad más plena de estudiantes de la carrera, se puede ver y valorizar en perspectiva aquello que resultó desde el momento del ingreso.

Entonces, por un lado, estas prácticas de escritura son abordadas de acuerdo a las premisas teóricas que se desprenden de la noción estructurante de alfabetización académica tal como la entiende Paula Carlino (2013):

Proceso de enseñanza que puede (o no) favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas (…) conlleva dos objetivos que, si bien relacionados conviene distinguir: enseñar a participar de los géneros propios de un

campo del saber y enseñar las prácticas de estudios adecuadas para aprender en él. (p. 370)

Por otro lado, consideramos otros enfoques teóricos que dan cuenta de la actividad de escritura contemplando un proceso complejo y multidimensional que compromete aspectos cognitivos, lingüísticos, epistemológicos, institucionales, emocionales, culturales y sociales (Bazerman, 2012; Cassany, 2007; Zavala, 2009; Cubo de Severino, Puiatti y Lacon, 2012; Pipkin y Reynoso, 2010, entre otros). En este sentido, cobra especial importancia el concepto de *literacidad* que permite pensar la actividad de lectura y escritura desde más allá de los límites del hecho lingüístico en sí; se trata de una consideración del contexto sociocultural desde donde el sujeto que lee y/o escribe actúa; tal como dice Virginia Zavala, retomando ideas de James P. Gee:

> Desde la perspectiva interdisciplinaria de los NEL [Nuevos Estudios de Literacidad] la lectura y la escritura se conciben como sistemas simbólicos enraizados en la práctica social, que no pueden desligarse de valores sociales y culturales, y no como habilidades descontextualizadas y neutrales para la codificación y descodificación de símbolos gráficos. Por lo tanto, la literacidad –conceptualizada como formas de usar el lenguaje– siempre se desarrolla en el marco de aprendizajes culturales y se adquiere como parte de la identidad de la gente. (Zavala, 2009, p. 2)

Para este trabajo, tomaremos tres casos a los que llamaremos: E, N y T. En este recorte, nos interesa dar cuenta de tres variables: el perfil de cada estudiante en función de su elección y acceso a la carrera de Licenciatura en Comunicación Social; la zona de pasajes en tanto su experiencia de estudios previos al ingreso a la Facultad de Ciencias de la Comunicación, especialmente cuál había sido su vínculo con la escritura y la experiencia del ingreso y el primer año de cursado; finalmente, las estrategias que llevaron a cabo para hacer frente a las tareas que demandaba la acción de escribir.

1. CASO E

E. vive en Villa Allende. Su paso por el nivel medio fue en una escuela privada con especialización en Ciencias Sociales y Humanísticas:

> Bueno, ponele yo tuve latín y griego por ejemplo en el colegio y o sea todo lo que vi en latín, más allá de la parte (ininteligible - 06:09) eso no, pero toda la parte cultural, todolo que es formación se relaciona un montón con las materias como sociología, todo eso.

> Como que podés entender mucho más fácil, por ejemplo sociología, yo veo todo lo quees el origen de tal cosa y eso lo entiendo. (E. Entrevista 1)

Proviene de una familia con padres profesionales, universitarios. Ingresa a la universidad inmediatamente después del secundario. Específicamente a la FCC en 2019, luego de un año, tras rendir tres veces para ingresar a Medicina.

Al provenir de una escuela humanística E. reconoce, en cierto punto, una continuidad: "Digo porque capaz por ejemplo hay muchas veces que yo viniendo de un cole tan parecido a lo que estudiamos ahora muchas de las cosas se me hacen mucho más fácil" (E. E1). Sin embargo, respecto al comienzo de la carrera y el cursado del primer año, E. marca un cambio que se fue dando: "Al principio no entendíamos nada. Y después pasó un mes y ya te familiarizas un montón, ya empezás a entender" (E. E1).

En particular, se señala una diferencia en relación a los tipos de textos que se proponen para leer en esta zona de pasaje. De este modo, se construye una tensión, en tanto sostiene que en la escuela secundaria: "veíamos textos así pero mucho más simplificados, nada que ver" (E. E1).

En varias oportunidades recupera su trayectoria como una estrategia para afrontar el nuevo nivel. Es decir, si bien reconoce cierta continuidad en la formación que le facilita el acceso a los textos, a la vez le exige readaptar las estrategias para acceder a su complejidad.

En la segunda entrevista, se observa un cambio en la representación de la escritura, y la dificultad se expresa en la estructuración, en la selección:

> La que me acuerdo así puntualmente y que me marcó el año pasado, particularmente porque soy de escribir y escribir y escribir y escribir y me piden una cosa chiquita y siempre me voy por las ramas; fue en radio, que nos hicieron hacer una actividad de lanzar una radio al aire. (E. E2)

Se señala una reconfiguración en la manera de abordar la tarea escritural: "Sentí que fue un desafío. El sintetizar, y el marcar lo más importante, (...), para resumir, suelo marcar lo más importante, a la hora de redactarlo, y así sintetizado me costó un poco, pero bueno, estuvo buena esa actividad" (E. E2).

Recordando su experiencia de lectura y escritura en la escuela secundaria, reconoce que las lecturas en esa etapa eran en algunos casos similares a las realizadas en la universidad, la diferencia radica en el hacer lector: leer para escribir. "Pocas son las veces que me puse a leer un texto complejo y escribir en base a ese texto. Casi siempre, como es el cole, terminaba buscando resúmenes porque no me sentaba a leer textos tan complejos" (E. E1).

En la universidad se reconfigura ese hacer. Aparece la escritura como forma y estrategia que permite alcanzar la comprensión del texto:

Pero por eso como nos quedábamos con lo que el profe decía, casi siempre decían 'voya tomar lo que digo yo en clase', entonces nos quedábamos con eso, con lo que el profedice en clase y capaz no nos metíamos tanto en la complejidad del texto para entender.(E. E1)

Si bien reconoce cierta similitud entre las clases del secundario y de la universidad, escuchar la explicación no le alcanza para asir la complejidad del texto, e implica un rol más activo del estudiante que debe volver sobre el texto para estudiar o para resolver las demandas.

En este caso, se utilizan como estrategias el parafraseo y la cita directa:

> Siempre soy muy de leer. Bueno, por eso la forma en que estudio, también, soy muy deleer el texto y después escribir con mis palabras todo. Obviamente hay veces que tengo que recurrir a la cita cuando es un concepto, por ejemplo, pero no soy mucho de escribir así textual nada. (E. E2)

Estas formas ingresan en la escritura de aquellos textos que se leen para ser estudiados.

En la entrevista se reconoce que esta estrategia se perdió en el contexto de la pandemia durante el 2020. Sin embargo, se refuerza la utilidad de la escritura y del uso del papel, aún en la virtualidad para la organización del estudio de los textos a través de mapas conceptuales:

A mí me sirvió mucho, particularmente, el papel, o sea, el imprimir el apunte y leer y resaltar y al costado anotar, y todo eso. Y no soy mucho de hacer resúmenes porque, o sea, me acostumbré mucho a resumir sobre el apunte, remarcar partes, ideas principales y volver a eso. Pero sí hago mucho, hojas con palabras claves, con mapas conceptuales,pero solamente de las palabras claves sin desarrollar nada. Y después, cuando vuelvo, o sea, cuando voy a hacer los exámenes, sí, ahí desarrollo, pero a partir de esas palabrasclaves, es la forma que encuentro yo. (E. E2)

En cuanto a la escritura, se puede destacar cómo el escribir con otros/as y para otros/as se evidencia como estrategia. Mientras que en la primera entrevista se menciona la importancia de la consideración del destinatario para constatar la comprensión de lo escrito, en la segunda aparecen los propios compañeros/as y docentes tutores. Por otro lado, E. menciona en la segunda entrevista, cuando se le pregunta sobre algún trabajo de escritura que la haya desafiado más, que fue *"*lanzar una radio al aire"*,* lo que implicó seleccionar noticias y redactarlas para el género radial. Este tipo de demanda de escritura estuvo acompañada por la intervención docente:

> Estuvimos todo el tiempo. Fue como una sesión de cuatro horas más o menos, fue una mañana, en un Meet, y a la vez teníamos todo abierto, un drive docs. Íbamos editando todos al mismo tiempo y viendo lo que otros editaban, por lo tanto, íbamos diciendo:

> 'Che te falta esto, me parece que esto está mal y parece que está bien…' Y después se sumó un tutor que nos iba preguntando si estaba bien o no. Y ahí sobre eso, o sea, sobre todas las noticias opinábamos todos, si había que hacer alguna modificación y eso. (E.E2)

De este modo, ingresa como nueva variable la importancia de la recursividad en la escritura, al releer y reescribir, desde otro lugar, con otros criterios a partir de la conversación con otros/as. Por otra parte, se señala un cambio respecto de la presencialidad, en sus prácticas y en los tiempos destinados al leer se reconoce como estrategia la importancia de la lectura previa a las clases:

> Y bueno, decís, 'bueno, no pasa nada', pero a mí particularmente es como que me atrasa mucho porque por ahí cuando yo estuve en la Facu presencial sabía que me iba a ir hasta la Facultad. Por lo tanto, iba a estar ahí cuatro horas en clase. Tenía que leer antes los textos. Capaz que ahora me dejo estar y no leo el texto antes y voy a la clase y tanteo un poco lo que dice y ya después me siento con el texto. Y bueno, no es la misma productividad. (E. E2)

Otra de las estrategias que es posible identificar remite a la búsqueda de otras fuentes. Recurrira Internet para ampliar y complementar las lecturas parece ser una práctica recurrente en lo que señalan los/as entrevistados/as. Si bien no se especifica en la primera entrevista qué tipo de fuentes son las consultadas en los sitios webs: "Ponele leí Durkheim, obras de Durkheim, y me quedé como que no entendía y tuve que buscar en internet como para ahí entender" (E.E1). En la segunda entrevista aparece más claro cuáles son los criterios de búsqueda para los textos complementarios, por ejemplo, en relación al objeto central del autor.

2. CASO N

N. vive en barrio Maldonado (Ciudad de Córdoba), egresó en 2013 de una escuela técnica y luego realizó un curso de Locución en 2014 hasta que en 2018 se inscribió en la carrera de Comunicación Social: "Entonces me decidí, primero porque era una universidad pública y que además tenía una carrera que era muy amplia" (N. E1). En relación con su trayectoria en la escuela secundaria, N. vislumbra y establece cierta diferencia con la experiencia universitaria: *"*Sabía que iba a ser más complicado, aparte de venir de un colegio técnico que no se basaba mucho en las materias sociales, digamos. Fue una experiencia muy linda, fue muy impactante, conocer todo el mundo de la universidad" (N. E1). De alguna manera, en sus palabras da cuenta del tipo de formación recibida, vinculada a actividades relacionadas con el hacer, la práctica.

También instala una distancia entre campos disciplinares que toma cuerpo en la carrera elegida, en este caso anclada en lo social.

Del mismo modo, N. percibe una diferencia entre su espacio cotidiano y el académico que ve reflejada en el uso del lenguaje:

> Claro, cuando salgo de la Universidad... Cuando estoy en el barrio y voy a comprar al kiosco, que me cruzo con un chico, con algún amigo, ahí me doy cuenta, a veces, de cómo cambia el lenguaje en la realidad, digamos. Después, cuando estoy acá no lo siento mucho, pero ahí en el barrio, que es muy barrio, con palabras de barrio, es como que te das cuenta. (N. E2)

Durante su primer año de cursado, y más específicamente al finalizar el Ciclo Introductorio de la carrera en Comunicación Social, N. reconoce ciertas dificultades por las que ha atravesado, haciendo foco en las características de su trayectoria previa y, a la vez, en la falta de continuidad, en una especie de *impasse* al que se vio obligado a realizar en los estudios por cuestiones económicas. Luego, durante la segunda entrevista realizada al finalizar el primer año, empieza a visualizar esas dificultades de una manera distinta y a ofrecer pistas de ir incorporando el oficio de ser estudiante universitario:

> Cada vez lo voy entendiendo un poco más, como que, llegar a entender que, no es que en un año vas a hacer todo como en el secundario que vas y cursas todo el año y ya pasaste al siguiente año (risas) sin nada, sin que... Digamos que hay materias que te pueden llevar un poco más de tiempo. Entendí, en el segundo cuatrimestre más allá que un poco que me dejé estar, también es como que decidí llevarla de a poco, tratar de no estresarme mucho. (N. E2)

Así, N. a partir de los espacios curriculares que va cursando y, a medida que comparte su experiencia con otros/as, va construyéndose en esta zona de pasaje.

Durante las entrevistas, también, fuimos desandando sus experiencias de lectura y escritura anteriores al ingreso a la universidad, para luego dar paso a una descripción de las prácticas letradas que realizaba en este ámbito. Así, surgen algunas reflexiones que establecen ciertas distancias entre los modos de leer y escribir en los distintos niveles del sistema educativo. Con respecto a la lectura, por ejemplo, N. comenta: *"*Fue un desafío importante porque uno estaba acostumbrado a leer, pero no a leer esta bibliografía. Una cosa es leer noticias, y había que leer los textos de Sibilia y de Peirone, y eran muy distintos, muy amplios" (N. E1). Del mismo modo, aparecen estrategias para el abordaje de estas dificultades vinculadas a la búsqueda de otras fuentes que posibilitaron un acceso o mayor comprensión de los textos académicos: *"*Claro, y hay veces que había palabras que eran... no muy vistas en la mayoría de los textos y

entonces tenías que ir, recurrir a buscar información del significado de la palabra. En relacióna las prácticas de lectura*"* (N. E1).

En este punto, reconoce distintas maneras de encarar los procesos de estudio como ser en forma individual o en grupo:

> (...) hay materias como que prefiero estudiar solo... Bueno, por ejemplo, Introducción la estuve estudiando con un compañero para rendir el final, bueno, que al final él no se presentó, y bueno, y el último tema que ya expliqué... Pero si estuvimos y nos fue más fácil porque yo le explicaba alguna cosa, él me explicaba a mí, entonces por ahí, se te hace... hay cosas que no entendés entonces si él te la explica o vos lo ves como lo ve él, digamos, te ponés a dialogar de lo que pensás y terminás como encontrando una fórmula, entonces ahí se me hizo más fácil estudiar, en esa materia sí. (N. E2)

En la misma línea, se advierte cierto vínculo con la escritura que comienza a tomar fuerza a medida que se avanza en el recorrido de la carrera. Además, cobra notable importancia porque es a través de la escritura que se evalúa y acredita. Aparece una mirada (así como de la lectura y los procesos de estudio) sobre la escritura propia, la escritura con pares, la escritura intervenida (por la voz docente o la misma escritura del profesor/a) y la escritura posible de ser revisada, reescrita:

> Sí, para escribir sí fue medio... no fue muy complicado, pero tampoco fue muy fácil, digamos. Porque bueno, intercambiamos ideas, uno tal vez quiere poner una palabra, decir: "no nos compliquemos tanto, recién estamos empezando, tratemos de poner una cosa simple..." Y otro, tal vez quería: "No, le pongamos mucho más, lo hagamos más amplio..." Nosotros nos sacamos un seis, el profesor nos hizo hacer un taller, porque con un seis quedamos regular, pero podíamos rehacer el trabajo y ahí al rehacer el trabajo se notó más el tema de qué escribir. (N. E1)

En este tramo comienza a tomar relevancia el escribir con otros/as. Otros/as entendidos/as como pares, compañeros/as que transitan la misma zona de pasaje, pero también el otro/a docente que - a partir de sus intervenciones orales o escritas- convoca a un diálogo sobre eso que se plantea o se dice en los escritos. N. nos da un ejemplo muy puntual para ilustrar lo mencionado:

> Nos dieron para que identifiquemos bien cuáles eran los detalles que nos faltaban a cadauno en su informe. Tuvimos que buscar... nos dimos cuenta que nos habían faltado varias citas, que fue uno de los principales detalles, de los más importantes, el tema de citar la palabra de los autores. Tuvimos la suerte de darnos cuenta y de volver hacer el

> informe. Pero a la hora de escribir, alguno quería poner un poco más, lo discutíamos entre los tres. (N. E1)

Finalmente, comienza a reconocerse que los distintos géneros académicos, en general de formación y/o profesionales, que se demandan durante el cursado de las materias se corresponden con diferentes formas de enunciación, de estructuración:

Es muy diferente porque tal vez en una noticia tenés claro lo que uno quiere hablar, lo que uno quiere contar, lo que uno quiere llevarle a la gente, y también en un parcial se trata sobre los temas que vos estudiaste y tratás de empezar a escribirlo de una forma que el profesor lo entienda, que sepa que vos leíste, estudiaste, te sentaste, trataste de entender lo que el autor quería decir. (N. E1)

Así, N. comienza a adentrarse, a partir del empleo de diferentes estrategias, en los modos de leer y escribir en el ámbito universitario. Al mismo tiempo que "puede decir" sobre su vínculo con la escritura, también puede percibir cómo este ha mutado.

3. CASO I

T. hizo sus estudios primarios y secundarios en la ciudad de Córdoba. Al momento de la primera entrevista, esto es al inicio de su carrera, en la FCC vivía en Córdoba, pero al momento de la segunda entrevista vivía en la La Falda junto a su madre y hermanos, en un grupo familiar ensamblado. Realizó su secundario en el colegio público cordobés Alejandro Carbó. Dice que le resultó fácil hasta tercer año por la preparación previa que había tenido en su intento por ingresar al colegio universitario Manuel Belgrano, objetivo que no pudo cumplir. Una vez terminado el secundario, se inscribe en la Facultad de Ciencias Económicas donde cursa un año de la carrera y dice que no resultó lo que a él le gustaba. Entonces, llega a la Facultad de Comunicación donde tiene un familiar que integra una cátedra. El disparador para llegar a esta carrera es su interés por el periodismo deportivo. Averiguó acerca de la posibilidad de cursar una tecnicatura a distancia, pero finalmente le resultó más atractiva la carrera de Licenciatura:

Porque, aparte de los números, a mí siempre me gustó mucho el periodismo, y sobre todo el deportivo. Siempre, siempre quise hacer algo relacionado al deporte. Cuando era chico jugaba, dentro de todo, bien al fútbol, tuve algunas pruebas en algunos equipos, llegué a jugar en algún equipo, pero por el colegio mi mamá me dijo que no, que interrumpía el colegio. Entonces siempre quise hacer algo relacionado al deporte. (T. E1)

Descartó la posibilidad de hacer una tecnicatura a distancia ante la posibilidad de realizar una formación más integral.

En las entrevistas, podemos conocer cómo avanza durante el primer año de la carrera:

Hasta ahora voy bien, voy bien. Ya el segundo semestre, cuatrimestre, se me está complicando un poquito, porque por ahí también boludeo demasiado, o cosas así. (Risas) Pero trato de sacarme el chip de hacer las cosas de taquito del secundario, digamos, porque me salía fácil. (T. E1)

Acerca de las dificultades durante el cursado, T. manifiesta su problema para el abordaje de textos cuya retórica "es ajena" a la época actual. Ajeno puede ser Kant o Rodolfo Walsh. El reconocimiento de estos obstáculos, sin embargo, es lo que le permite poner en marcha una serie de operaciones y estrategias. Como primera estrategia ante el texto escrito ("el libro") recurre a consultar el tema en otros soportes:

> Para Lógica, en el primer cuatrimestre, tuvimos que leer a Kant, y no pude, no podía. Empecé a ver videos, resúmenes, a buscar otras cosas, porque no podía del libro directamente, no le entendía. Ya no era de desconcentrarse, porque... Marx lo podía leer, porque aparte me interesaba, un poco más, pero Kant, no podía, entonces me pusea buscar por otro lado para verlo. (T. E1)

Respecto al recurso de ver videos como alternativa al soporte libro, es interesante en la segunda entrevista, con un año ya transcurrido con cursado virtual como consecuencia de la pandemia, el modo como T. "ha perfeccionado" la estrategia e incluso la comparación que hace entre la dinámica que encuentra en la plataforma y la que experimenta con el/la profesor/a en pantalla:

> Mirá, creo que, en esta cuarentena, en la virtualidad, me hice fan del canal de YouTube Educatina. Había conceptos que por ahí en las clases no los entendía (...) entonces busqué videos y era como un horario de consulta que podía tener en cualquier momento. Después siempre tenés que usar, me parece, como aparte, las lecturas complementariassiempre sirven, pero en esto de la virtualidad, YouTube fue la verdad que fundamental.Para Historia, vi la historia argentina por Felipe Pigna, por ejemplo. (T. E2)

Cuando se le pregunta acerca de las estrategias al momento de estudiar y el lugar que la escritura ocupa en las posibles acciones, T. detalla los siguientes procedimientos: *"*Voy haciendo resúmenes mientras voy estudiando, pero basándome en lo que dice el libro, lo que dice el apunte. Después le doy un par de lecturas a mi resumen, ya no al libro" (T. E1).

Cuando se le pregunta si estas estrategias las hacía antes de su práctica en la universidad, contesta:

> No, no, no, lo empecé a hacer ahora. A mí me sirvió mucho... la profe (de la materia del Ciclo Introductorio) me preguntó si servía, el último día de clases, si servía el tema

> del Ciclo Introductorio para el tema de la comprensión de texto. Y sí, a mí me sirvió totalmente porque yo no, no hacía eso en el secundario. (T. E 1)

Así entonces, los tres casos analizados aquí ingresan a la carrera entre diciembre 2018 y febrero de 2019. Cursaron su secundario en colegios radicados en Córdoba. Cada uno de ellos, cuenta con diferentes trayectorias en el Nivel Secundario al provenir de diferentes escuelas (técnicas, privadas, públicas) e ingresan a la FCC luego de otros recorridos e intentos en estudios superiores previos (Medicina, Locución, Ciencias Económicas). En las entrevistas, desandamos cuáles fueron sus experiencias de lectura y escritura previas a la universidad para dar paso a la descripción de las prácticas letradas en este nuevo ámbito y la incorporación del oficio de ser estudiante universitario. En el marco de este estudio longitudinal, puede percibirse cómo logran representar su relación con la escritura y la lectura. En este sentido, dan cuenta de cómo han mutado esas prácticas a partir, por ejemplo, de la repentina experiencia en la virtualidad. En esta zona de pasajes, que se transita con otros, docentes y compañeros, se convoca a un diálogo sobre lo que se dice en los escritos. Se vislumbra cierto reconocimiento de la escritura como forma para alcanzar la comprensión de los textos. Se observa el reconocimiento de distintos géneros, en su manera de enunciación y de estructuración, así como una complejidad en las lecturas de los textos académicos que implica recurrir a otras fuentes. Todas ello implica una reconfiguración de algunas estrategias.

Conclusiones

Tratándose de una metodología longitudinal, tal como se detalló al inicio de este escrito, el contenido de esta presentación no tiene un carácter conclusivo final dentro del marco de la investigación que está en curso. Es, como se dijo, un corte que asume su carácter parcial e incluso, en algunos aspectos, provisional, en tránsito hacia conclusiones más generales que estarán dadas por la continuidad del trabajo.

El análisis de los tres casos presentados (E, N, T) nos permite dar cuenta de una dimensión contextual de los y las ingresantes a la carrera de Comunicación Social, a partir de la procedencia y la trayectoria educativa previa que instala cierta distancia con el ámbito universitario. Pero, a la vez, permite tejer un entramado de experiencias que hace posible el tránsito por la zona de pasaje que es el ingreso; es decir, que durante esta instancia se recuperan aprendizajes, prácticas, miradas sobre el objeto de estudio que propone la carrera, a la vez que otras se desnaturalizan, se transforman, se amplían.

En este sentido, podría pensarse que el ingreso a la universidad en tanto zona de pasaje implica un tránsito desde un afuera hacia un adentro (metáfora geográfica); pero, podríamos expandir esta noción al incluir la idea de tiempo y de relación que dan a ver el entramado vincular (entre pares, con docentes, con cátedras, con la institución) y sostenido temporalmente que habilita la pertenencia y la construcción identitaria de los y las estudiantes en el marco de una determinada comunidad académica.

De este modo, las estrategias relevadas en torno a las prácticas de lectura y escritura que llevana cabo los y las ingresantes durante el primer y segundo año de la carrera (y en este último atravesadas por el contexto de pandemia y virtualidad) motivan algunos interrogantes: ¿cómo es el entramado textual/vincular que se produce en el interior de las cátedras y entre ellas? ¿cómo se imbrican o conjugan estas prácticas lectoras y escriturales? Podríamos suponer, entonces, la existencia de varias escrituras (previas, íntimas, individuales, hasta invisibilizadas) que se anudan/se entretejen con las escrituras propias del campo académico.

Bibliografía

Bazerman, Ch. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad.* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Bombini, G. y Labeur, P. (coords.) (2017). *Leer y escribir en zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Biblos.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18*, núm. 57, 355-381.

Cassany, D. (2007). *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Anagrama.

Cubo de Severino, L., Puiatti, H. y Lacon, N. (2012) *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Comunicarte.

Pipkin Embón, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas.* Comunicarte.

Zavala V. (2009) ¿Quién está diciendo eso? Literacidad Académica, Identidad y Poder en la Educación Superior. En Kalman, J. y Street, B. (eds.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina.*, (pp. 348-363). Siglo XXI

CAMBIEMOS TERMINAR POR TERMINANDO
EINGRESAR POR INGRESANDO

Álvarez, Vanessa – Universidad Nacional de Córdoba – vanessa.alvarez@unc.edu.ar
Carranza, Raquel – Universidad Nacional de Córdoba – raquel.carranza@unc.edu.ar
Cúneo, Alejandro – Universidad Nacional de Córdoba – alejandro.cuneo@unc.edu.ar
Gangoso, Zulma – Universidad Nacional de Córdoba – zulma.gangoso@unc.edu.ar

Modalidad de participación: Experiencias pedagógicas y educativas
Eje temático: 1- Pasajes y laberintos entre el secundario y la universidad
Palabras clave: transición, comprensión, oficio de estudiante.

Resumen

Los cambios en la concepción de aprendizaje en las últimas décadas impactan lentamente enel sistema. Cuando lo hacen, aparece la necesidad de reconfigurar la práctica educativa. Un caso crítico es el problema del ingreso a la universidad. No es lo mismo pensarlo como un problema puntual, que se presenta cuando el aspirante supera/no supera una prueba de conocimientos, que considerarlo como parte de un proceso complejo multifactorial que iniciaen el último año de la escuela secundaria, cuando el/la estudiante debe tomar una decisión sobre su proyecto de vida.

Si el problema fuera singular, para resolverlo alcanzaría con corregir los fallos; si en cambiolas dificultades no son atribuibles principalmente al individuo, se consideran estructurales, la solución no es sencilla y requiere construir el problema.

El presente trabajo se propone *Identificar y describir aspectos relevantes de las estructuras "educación secundaria" y "educación superior" en los que se producen cambios y diseñar trayectos que los acompañen.* Se trabaja en el caso de Jurisdicción Córdoba y Universidad Nacional de Córdoba.

Para identificar y describir aspectos potencialmente relevantes, se conforma un grupo de trabajo mixto, con integrantes convocados respectivamente por la Secretaría de Educación del MEPC y la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC. Se utilizan análisis de documentos y entrevistas a personas clave para elaborar un diagnóstico compartido. Se revisan

investigaciones realizadas en la Jurisdicción y en la UNC vinculadas, respectivamente, a la problemática de la finalización efectiva del secundario e ingreso y permanencia en primer año de la universidad. Se analizan informes de experiencias de articulación entre ambos niveles desarrolladas previamente.

Para construir el problema se siguió una secuencia de lectura del material, puesta en común y consensos. En la puesta en común, comienzan a ser claras las primeras evidencias de diferentes formas institucionales. Ambos niveles trabajan con lógicas, lenguajes, estructuras organizacionales y maneras distintas de construir consensos e incluso, un concepto de autoridad académica diferente. El trabajo resulta enriquecedor para ambos grupos y clave para el desarrollo de diagnóstico, diseño de trayectos y su posterior implementación.

Algunos resultados evidencian que las capacidades fundamentales desarrolladas en la escuela secundaria resultan irreconocibles en formato universitario.

En el marco del concepto de trayectorias educativas, se diseñan tres trayectos consecutivos, con objetivos diferentes: *Terminalidad*, *Puente* e *Identidad y Pertenencia*. El primero desarrollado mediante tutorías dentro de espacios curriculares de la escuela, con materiales especialmente diseñados. El segundo que acompaña la finalización, proceso de inscripción en la UNC y cursos introductorios. Y el último que asiste al estudiante durante el primer semestre, cuando es posible que se identifique y se sienta parte de esta nueva comunidad.
Elaborada la propuesta, se dispone una convocatoria y capacitación de tutores encargados de gestionar la intervención.

Introducción

La propuesta que se presenta en esta ponencia se origina en una convocatoria de la Secretaría de Políticas Universitarias para que las universidades propongan y desarrollen proyectos destinados a intervenir en la articulación nivel secundario – nivel superior.

Los fundamentos se encuentran en las bases de la convocatoria, en resultados de la revisión de investigaciones y experiencias desarrolladas entre la Universidad Nacional de Córdoba y la Jurisdicción provincial, enmarcados en lineamientos teóricos de la Enseñanza para la Comprensión, de Trayectorias educativas y de Teoría interinstitucional para diseñar las relaciones entre universidad y escuelas.

El trabajo tiene por objeto diseñar una intervención para acompañar la transición desde el nivel secundario al nivel superior. Para lograrlo, se propone discutir la naturaleza del problema e identificar y describir aspectos relevantes de las estructuras "educación secundaria" y "educación superior" en las que se producen cambios.

Construcción del problema

En las dos últimas décadas, distintos estudios se interesan por caracterizar los factores que inciden para que estudiantes que finalizan la escuela secundaria puedan continuar sus estudios en el nivel superior. Se analizan dimensiones demográficas, socioeconómicas, familiares, vocacionales, acceso y desempeño académico, entre otros factores.

Los conceptos de ingreso y permanencia en la universidad han adquirido con el tiempo características tan generales que, si se quiere abordar un problema, se hace necesaria una definición más precisa: ¿Qué se entiende por cada uno de ellos?, ¿Cuáles son las características del sujeto denominado ingresante? ¿Cuándo se produce el desnivel?

Antes de cualquier análisis, es necesario tener en cuenta los profundos cambios que han sucedido en los últimos 40 años acerca de la noción de aprendizaje, de cómo se aprende y cómo se evidencia lo aprendido. Sin descartar la manera desigual en la que esos cambios impactan en las concepciones de los docentes y las estrategias de enseñanza que ellos diseñan, hoy resulta difícil de imaginar una enseñanza que no contemple el conocimiento como resultado de un proceso de construcción. Las nociones de trayecto y trayectoria educativa se desprenden casi naturalmente.

En este marco, con objeto de construir un diagnóstico compartido, se conforma un grupo de trabajo mixto con integrantes invitados, respectivamente, por la Secretaría de Educación de la jurisdicción y la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC.

Se realizan análisis de documentos y entrevistas a personas clave. Se revisan investigaciones realizadas en la jurisdicción provincial y en la UNC, vinculadas con la problemática de la finalización efectiva del secundario y del ingreso y la permanencia en primer año de la universidad. Asimismo, se analizan informes de experiencias de articulación entre ambos niveles, desarrolladas previamente.

Antes de construir equipos de trabajo, funciones y roles, se revisan marcos que dan cuenta de las relaciones institucionales entre nivel secundario y superior. Se estudia la posición enunciada por Huberman y Levinson (1988), en un artículo clásico en el que plantean que

existen dos teorías para analizar las relaciones entre las universidades y las escuelas: la Teoría de la transferencia de conocimientos y la Teoría interinstitucional. La primera, planteada por Havelock (1969), establece diferentes momentos en las relaciones, que van desde la producción de conocimiento -que corresponde a la Universidad- hasta llegar a su uso por consumidores, que en este caso corresponde al nivel secundario.

Por su lado, la teoría interinstitucional se basa en conceptos como disposición institucional, red institucional y modelo organizativo agregado. Desde el punto de vista de los autores, los resultados de un acuerdo interinstitucional deben beneficiar a la escuela y a la universidad por igual mejorando la práctica docente, la capacidad institucional, el status y el poder de los que participan, así como las conexiones interinstitucionales.

Se considera que la teoría interinstitucional es pertinente para enmarcar las acciones a desarrollar. En esa línea, se integra un equipo mixto que tiene el desafío de trabajar horizontalmente sin perder la identidad de cada nivel. La dinámica de trabajo se desarrolla en secuencias que involucran: lectura de documentos, puesta en común, búsqueda de consensos.

Se incorpora al análisis la noción de "Oficio de estudiante" definida por Perrenoud (2006) como "un concepto integrador, en el que uno reconoce diversos aportes, las relaciones entre familia y escuela, las nuevas pedagogías, la evaluación, la comunicación pedagógica, los tipos de actividades en clase, el curriculum real, oculto o implícito, la transposición didáctica."(p.19*)* Al respecto, Tenti Fanfani afirma que el "oficio de estudiante"requiere

una importante inversión de tiempo y esfuerzo; no bastan las oportunidades de inscripción e ingreso a una institución, sino que es preciso sostener la escolaridad para avanzar en la carrera y alcanzar el correspondiente título. La distribución creciente desigual de la riqueza y de los recursos estratégicos hace que las familias y los estudiantes no se encuentren en igualdad de condiciones sociales para garantizar el éxito de la empresa educativa. (Tenti Fanfani, 2002).

Así empiezan a configurarse las primeras preguntas para orientar la revisión:

- *¿Cómo son / han sido las relaciones escuela secundaria – universidad en el caso de Córdoba y la UNC?*
- *¿Cómo son- respectivamente- los oficios de estudiante en el caso de la Jurisdicción Córdoba y de la UNC?*

A fin de realizar un diagnóstico territorial, es necesario precisar que se considera "ingresantes" a quienes atraviesan el pasaje del nivel secundario hacia la universidad. Este pasaje

"no se circunscribe al momento preciso del ingreso a la universidad, sino que remite al proceso de socialización inmerso en las estrategias de reproducción social articuladas en los núcleos domésticos. Estas estrategiasson construidas siguiendo caminos y códigos que ofrecen las experiencias en las diferentes redes y escenarios en los que los sujetos participan,y en las diversas coyunturas por las que transcurren sus historias" (García Salord, 2000, P. 13).

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC) es una institución con más de 400 años de historia que alberga en su interior más de 150.000 estudiantes distribuidos en 93 carreras de grado y 14 de pregrado, pertenecientes a 15 facultades y 2 colegios universitarios. Según la síntesis del Anuario Estadístico 2020, se registran 33.228 ingresantes. Si bien la UNC cuenta con reglamentación específica sobre el ciclo de nivelación, cada unidad académica lo implementa en función de las carreras que dicta. Según el análisis de Ambroggio y cols., "alrededor del 30% de los que comienzan su carrera en un año dado, no se re-inscriben al año siguiente" (p. 4) Esto indicaría que al menos un 30% de los ingresantes no continúa

la carrera en la que se matriculó, porcentaje que se incrementa notablemente en algunas carreras. (Ambroggio, G., Coria, A., & Saino, M. 2016)

Las entrevistas con docentes y estudiantes de primeros cursos de la universidad indican que la institución plantea prácticas homogéneas que se deben cumplir para ingresar y permanecer en ella. Los jóvenes ingresantes constituyen un grupo diverso con trayectorias heterogéneas, lo que genera un modo subjetivo diferente (y desigual) de relacionarse con el conocimiento y transitar por la vida universitaria. Al ingresar en la universidad, los jóvenes deben desplegar cierto capital adquirido previamente y determinadas estrategias que le permitan ingresar y permanecer.

Esta situación pone en desventaja o riesgo de expulsión a aquellos que no han tenido las posibilidades de adquirir e incorporar los conocimientos, habilidades, capitales y trayectorias necesarias para permanecer en la universidad o que no han tenido la oportunidad de ejercitar las capacidades que le permitan introducirse a la nueva cultura disciplinar e institucional (Arcanio y cols., 2013), aspecto que se ha referido en términos similares citando a Tenti Fanfani en párrafos anteriores.

De las experiencias previas

Con relación a la existencia de experiencias previas, se buscan antecedentes de proyectos de articulación desarrollados entre la Jurisdicción Córdoba y la UNC, con apoyo de la Secretaríade Políticas Universitarias. Hay dificultad para acceder a registros sistematizados. Es necesario recurrir a informantes que han participado de ellos y guardan recuerdos o archivospersonales, lo cual dificulta encontrar un hilo conductor.

Existe gran amplitud de objetivos y acciones e incluso diferencias en el nivel de participacióny roles asignados a los actores en las intervenciones.

En los casos en que es posible acceder a la enunciación de las propuestas, los diagnósticosen general no proceden de estudios sistemáticos contextualizados y consensuados, sino más bien de la opinión de actores que ocupan diversos lugares en la estructura académica de la escuela secundaria y de la universidad.

Varias propuestas están basadas en la descripción de las carencias de los estudiantes que ingresan a la universidad. Esta posición es doblemente invalidante. En primer lugar, porque caracteriza al nivel anterior por supuestos déficits, lo que genera representaciones, tanto en docentes secundarios como estudiantes, que no facilitan el trabajo en común. Pero, desde el punto de vista cognitivo, describir al otro desde "lo que no sabe" atenta directamente contra la posibilidad de construir conocimiento sobre lo que los sujetos "sí saben y saben hacer".

La Universidad ocupa, casi sistemáticamente, el rol de "asesor evaluador" aun sin que estesea explicitado. Se diseña capacitación de profesores secundarios por parte de docentes universitarios. No se encuentran instancias correspondientes en la que profesores secundarios compartan sus saberes y experiencias para enriquecer el conocimiento de sus pares universitarios. Esta relación que luce asimétrica constituye hoy una barrera a vencerya que ha pasado a ser parte de las representaciones de actores del nivel secundario.

No hay trabajo directo con estudiantes secundarios, de manera que el impacto de las propuestas se ha medido más bien por el grado de satisfacción de los docentes participantes.

La persistencia del problema de desgranamiento y abandono ha llevado a que, de manera paralela, distintas unidades académicas de la UNC también diseñen y gestionen propuestasde articulación con la escuela secundaria. Al estar orientadas por la problemática particular del ingreso a una carrera o circunscriptos al ámbito disciplinar, no permiten un abordaje general.

La revisión de las intervenciones contribuye a ampliar el número de preguntas.

- *¿El desgranamiento en primer año de la universidad puede ser atribuido a"fallos" del estudiante?*
- *¿El desgranamiento en primer año puede ser atribuido a "fallos" de laescuela secundaria?*
- *¿Qué supuesto subyace a los denominados "cursos de nivelación"?*

De las investigaciones locales

Haciendo un rastreo sistemático de lecturas, documentos e investigaciones locales y las trayectorias profesionales de miembros de este equipo con ingresantes, se identifican para el diagnóstico las siguientes situaciones:

-Los estudiantes de la escuela secundaria en general consideran el paso por la universidad como una condición necesaria para su futuro, pero al mismo tiempo no se percibe en ellosun compromiso real con el presente que conduciría a ese futuro. Esto pudo observarse en la ligereza de la toma de decisiones, el sobredimensionamiento de las circunstancias, la fragilidad con la que se construye la relación con los compañeros, con la institución y con el conocimiento. Enunciada de esta manera, esta situación parece ser responsabilidad exclusiva del actor social, en este caso el estudiante; sin embargo, la indecisión y la incertidumbre se construyen socialmente y la participación activa de los actores sociales, si bien se oculta bajo la forma de decisiones personales, involucra a toda la trama de lo social. (Ortega y cols., 2008)

- Entre los principales motivos de abandono de la carrera refieren: haberse dado cuenta de que no era la carrera que les gustaba; motivos vinculados con las condiciones institucionales y motivos personales-familiares. Generalmente, los sujetos en sus relatosconjugan dos o más de estos motivos y a partir de allí se define la continuidad de la carrera. Es interesante destacar que los aspectos vinculados con las condiciones institucionales son los que en general acompañan a los otros motivos. Los sujetos mencionan dificultades en las condiciones de cursado en la universidad aludiendo al anonimato y al sentimiento de soledad. A partir de esta situación, se hace indispensable trabajar en las capacidades que implica el abandono de la lógica escolar y el ingreso a lavida universitaria, particularmente a la universidad pública (con características institucionales diferenciadas y atravesadas por la masividad de la matrícula y lo

propio de la esfera pública). Parece pertinente trabajar en las capacidades de autogestión de los ingresantes, la búsqueda de información tanto administrativa como académica, la ubicación espacial y temporal y la organización del tiempo, entre otros aspectos.

- El establecimiento de lazos sociales (dentro y fuera del espacio universitario) incide de manera determinante en la permanencia de los estudiantes en la institución. La participación estudiantil en la vida universitaria, la asistencia a clase, la relación con compañeros, docentes y tutores, el acceso a la información, y hasta la participación

política generan efectos concretos en los modos de inserción en la institución, así como en la manera de habitarla. No es menor escuchar a los jóvenes referir que una de las cosas más importantes para ellos en su curso por la universidad fue el "encuentro" (con algún docente que pudo transferirles esas ganas, ese interés por algún saber; con compañeros con los que mientras estudiaban podían construir "resúmenes", "opiniones" y detenerse a pensar un tema, etc.) que propicia otras formas de "encuentro" con el conocimiento. El encuentro con pares y referentes institucionales constituye en esta propuesta un aspecto prioritario.

En el mismo sentido, investigadoras del mismo programa del Centro de Estudios Avanzados de la UNC insisten en la importancia de un "otro" en la transición de la escuela secundaria a la universidad. Un primer grupo es el circunscrito a los compañeros de materias, profesores, ayudantes alumnos, centros de estudiantes y Secretaría de Asuntos Estudiantiles (como representantes institucionales); y un segundo grupo está dado por otras agrupaciones sociales de pertenencia y el núcleo familiar.

Este aspecto podría funcionar como contrapeso a las consecuencias de las condiciones institucionales que se expresan en el punto 2, en tanto el incremento de la sociabilidad disminuye en los sujetos la tensión generada por el extrañamiento frente a lo nuevo y desconocido. ¿Por qué pensamos que el acompañamiento podría ser una de las posibles respuestas al problema del abandono? Un ingresante constituye "un ser transicional" en el sentido que ya no es un estudiante secundario, pero tampoco es universitario por no haberse apropiado aún de las nuevas reglas de juego específicas del espacio institucional en que se incorpora. Por ello, la promoción de vínculos sociales mediante diferentes dispositivos, como por ejemplo la relación tutorial y el contacto con fuentes vivas de información, entre otros, permitirán hacer más ameno el transitar en la universidad y poder "seguir estando" allí. (Carli, 2012).

- Finalmente, de manera general se enuncian aspectos directamente ligados al desempeño en áreas específicas.

Las nuevas cohortes que ingresan a la universidad están integradas en su mayoría por jóvenes nacidos al final del siglo XX inicios del XXI y se caracterizan, entre otras cuestiones, por su tecnodependencia, el rápido y azaroso acceso a la información, la falta

de hábito en la lectura secuencial, la escasa habilidad en relaciones interpersonales pero la marcada facilidad para trabajar en red y la capacidad para hacer varias tareas al mismo tiempo (Maioli, E. y Fillipuzzi, M. 2013). Los aspirantes a carreras de formación superior, enfrentarán tareas laborales que hoy no existen ni se pueden prever. Resulta indispensable que logren desarrollar habilidades relacionadas a contenidos para generar nuevos conocimientos.

Los códigos de la cultura académica rara vez se explicitan, y los distintos aspectos que conforman la culturización de los ingresantes se presentan mediados por contenidos y experiencias de diversa índole, dispersos en la trayectoria del alumno. Sin embargo, las exigencias de culturización suelen preceder largamente a los apoyos y estímulos que sostienen este proceso. Esto tiene la consecuencia de acelerar el choque cultural magnificando sus consecuencias negativas y evidenciando la necesidad de un programa amplio que explicite lo tácito y tenga en cuenta la integración cultural, dándole un lugar primordial y abarcando a todos los actores involucrados.

Los estudiantes refieren que parte de las dificultades se originan en la discontinuidad incluso en actividades que realizaban antes en la escuela secundaria. La comunicación efectiva, oral y escrita; la capacidad de acceso y análisis de información; el pensamiento crítico, la resolución de situaciones problemáticas y el trabajo colaborativo (Griffin, Patricky Care, Esther;2015) son capacidades fundamentales desarrolladas en la escuela secundariay sin embargo en el "formato universitario" resultan desconocidas para el ingresante. Lo que los profesores pretenden que hagan, dista bastante de lo que saben hacer con un textoo con situaciones problemáticas.

Seguimos integrando preguntas:

- *La soledad y/o pérdida de autoestima ¿son construcciones individuales o sociales?*
- *El tránsito para apropiarse de la cultura universitaria, ¿es una responsabilidad individual?*

Los resultados anteriores permiten profundizar en la naturaleza del problema ysintetizar en dos enunciados a modo de hipótesis:

1- Las dificultades en el tránsito del nivel secundario al nivel superior se deben a que ocurren "fallos" en el individuo o en el sistema.

2- Las dificultades en el tránsito del nivel secundario al nivel superior se deben a que existen cambios estructurales de un nivel a otro.

Si las dificultades se deben a "fallos", se hace necesario identificarlos, expresarlos en términos pedagógicos y repararlos. Si, por el contrario, los problemas se producen porque se atraviesan cambios estructurales, antes de proponer solución se hace necesario identificar los aspectos relevantes que cambian de una estructura a otra.

La triada didáctica en el nivel secundario y en el nivel superior

Para cerrar el análisis, se instancian los resultados contrastando los elementos más simples que puedan considerarse en un evento educativo: el que aprende, el que enseña, el conocimiento y el contexto y las relaciones entre ellos.

Resulta fácil admitir que el estudiante secundario que llega a sexto año atraviesa profundos cambios por lo que se lo identifica como un sujeto transicional. Debe tomar decisiones que sabe que tendrán impacto en su proyecto de vida. Deja de ser el estudiante que asiste "por obligación" y espera que otros decidan, para pasar a ser quien asiste por decisión y debe autogestionar su proceso. Esta idea de transición puede asociarse a inestabilidad y en algunos casos, vulnerabilidad.

El que enseña pasa de ser un enseñante con formación disciplinar con fuerte impronta pedagógica que integra equipos con otros profesores y los directores, a un profesor con fuerte impronta disciplinar y a veces escaso interés por tópicos pedagógicos. El profesor universitario se vincula más con docentes de su área disciplinar que con colegas que atienden la misma cohorte de estudiantes.

Respecto del conocimiento los cambios son aún mayores. El conocimiento en la escuela secundaria está orientado a la comprensión del mundo o al menos a su descripción. Cada vez más se reclama a este nivel la formación para la ciudadanía y el trabajo. La situacionalidad en la construcción del conocimiento, los trayectos y talleres integradores sostienen esta visión. En la universidad, por el contrario, se orienta a la construcción de

modelos para comprender e intervenir en el mundo. Las representaciones usadas en uno y otro nivel distan entre sí al punto de que las utilizadas en la universidad pueda ser irreconocible para el recién llegado. Hay casos en que puede afirmarse que, a menos de un mes de cursada, algunos ingresantes se convierten en "analfabetos" ya que no comprenden lo que dice el profesor, ni lo que escribe y menos aún la bibliografía recomendada.

El contexto en el que desarrollan su oficio de estudiante pasa de uno con importante impronta familiar a otro donde quienes imprimen huella son los pares. En la universidad, además se instala la noción de ciudadanía universitaria ya que el estudiante es llamado a elegir sus propias autoridades, representar y ser representado por pares, integrar cuerpos colegiados y discutir políticas de crecimiento. Cambia el concepto de autoridad, las normas de convivencia, el uso de los espacios.

La hipótesis de un "fallo" en el sistema (sea atribuible al sujeto o a la escuela) que pueda resolverse con acciones remediales puntuales, debe ser desechada. Es admisible que las distintas unidades académicas presenten sus propios problemas en disciplinas específicas. Pero es utópico o simplista suponer que los cambios enunciados puedan producirse en cuatro semanas con un curso de matemática, lengua o comprensión de textos. Quizá no deba descartarse que el ingresante necesite "puentes" disciplinares, pero no sería en el sentido de "llenar" huecos y tampoco sin antes constatar que los problemas de desempeño obedecen realmente a problema de contenido y no son emergentes de otras situaciones de índole social o emocional.

Así las cosas, se comprende que articular entre los dos niveles necesita de un espacio que debe ser definido y creado. No se trata de transitar de manera diferente un camino que ya existe, sino de establecer un trayecto que entienda y atienda la cultura de la transición. Espacio promovido y gestionado de manera consensuada por actores de ambos niveles que trabajen como pares.

Esta tarea puede ser decisiva para que estudiantes que finalizan sus estudios secundarios - muchos de ellos por primera vez en sus familias- estén en condiciones y se sepan poseedores de capacidades necesarias para la continuidad de estudios superiores, si ese fuera su proyecto de vida. Atravesar el umbral de la educación superior y universitaria tiene una connotación simbólica muy fuerte para los estudiantes y sus familias, que confían aún en la educación como vía de movilidad social ascendente.

La propuesta

Lo enunciado constituye las bases de la intervención desarrollada durante el año académico 2018, cogestionada entre el Ministerio de Educación de la provincia y la Universidad Nacional de Córdoba[1]. El trabajo realizado contó con la participación de aproximadamente 4500 estudiantes cursantes de sexto año de 103 escuelas que constituyen el universo de

Escuelas Secundarias Orientadas, de Córdoba Capital. Las escuelas dependen de la Dirección General de Educación Secundaria y la Dirección General de Educación Superior. A partir del espacio curricular de Formación para la Vida y el Trabajo (FVT, asignatura cuyos objetivos son especialmente complementarios al programa) se trabajó con presencia áulica de 115 Tutores Nexos, los cuales estuvieron a cargo de 6 coordinadores regionalesy una coordinación general interna. El trabajo de los Tutores Nexos se completó con actividades virtuales (con sostén principalmente de *Whatsapp*) de las cuales participaron voluntariamente los estudiantes.

La articulación entre niveles se trabajó inicialmente entre las figuras de gestión institucional del Ministerio de Educación de la Provincia y la Universidad Nacional de Córdoba. Luego, paulatinamente, se fue involucrando, mediante reuniones de trabajo conjunto, a Supervisores Regionales, Directores de escuelas, Coordinadores de curso, docentes del espacio de Formación para la Vida y el Trabajo (FVT), Secretarios Académicos y de Asuntos Estudiantiles de las unidades académicas de la Universidad y docentes de Ciclos de Nivelación de las carreras.

La figura del *Tutor Nexos* fue clave en la articulación al nivel particular de cada escuela involucrada. De un total de 900 postulaciones recibidas para cumplir el rol, se realizó la selección (con criterios de corte y entrevista personal) atendiendo a su formación disciplinar (para cubrir los posibles intereses de los estudiantes en relación a las carreras ofrecidas por la universidad), pero principalmente se focalizó en el estilo personal y las experiencias socio-educativas relevantes en relación a los objetivos del programa, tanto en la escuela secundaria como en la universidad. Un total de 150 postulantes seleccionados fueron capacitados y sensibilizados en relación al programa y al marco referencial desde el cual se decidió trabajar en el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC).

La figura del Tutor Nexos da visibilidad al programa de articulación en la escuela a la vezque ofrece a los estudiantes la posibilidad de encontrarse con una persona concreta que está dispuesta a acompañarlos en este tránsito. Dan cuenta de ello las consultas presenciales y las comunicaciones virtuales (vía *Whatsapp*) que reciben los tutores por parte de estudiantes en

[1] AGRADECIMIENTO: Se agradece muy especialmente a los diferentes actores implicados. En primer lugar,a los titulares de gestión tanto en la Jurisdicción Córdoba encabezados por el Sr. Ministro y la Sra. Secretaria de Educación, como en la UNC el Sr Rector. Ellos habilitaron la posibilidad de trabajar en cada escuela- facultad y en cada aula. A los secretarios académicos, supervisores, directores y docentes de esas aulas, agradecemos la

confianza.

relación a temáticas relacionadas al ingreso a la universidad (elección de carreras, becas, inscripciones, etc.)

La intervención se diseña sobre la base de la comprensión entendida como un proceso que se construye sobre comprensiones anteriores. Se entiende por "Comprender" la habilidad para pensar y actuar flexiblemente a partir de aquello que se conoce. Por ello, tanto el diseño de materiales de trabajo de Tutores Nexos, como sus intervenciones se construyen de modo de enfrentar al estudiante con una situación que le ofrezca cierta dificultad, en la que sea capaz de intervenir o de dar alguna respuesta. La respuesta es diferente en cada caso y depende de la situación, del sujeto y del contexto. Las respuestas de los estudiantes a las diferentes situaciones planteadas en el trabajo con los Tutores Nexos evidencian diferentes niveles de comprensión: del básico o intuitivo al elaborado y flexible. Se articula con las capacidades fundamentales definidas por el Ministerio de Educación de la Provincia. La propuesta implementada por los Tutores Nexos se unifica para las 103 escuelas; no obstante, se flexibiliza atendiendo a las particularidades de cada grupo y situación.

Las estrategias de aproximación a la educación superior se diseñan trabajando de manera conjunta entre el Ministerio de Educación y la Universidad, a fin de lograr un consenso sobre las capacidades fundamentales que constituyen la base fundacional del espacio de articulación. Dado que las lógicas y paradigmas de cada nivel entran en tensión a la hora de iniciar y renovar propuestas pedagógicas, es valioso problematizar lo ya sabido en un

intento de revisar las representaciones sobre las escuelas, los estudiantes y las instituciones de nivel superior y universitario.

La intervención se extiende desde el sexto año de la escuela secundaria hasta mitad de año calendario del primer año en la universidad. Atendiendo a sus objetivos, se definen respectivamente tres trayectos diferentes: Trayecto Terminalidad, Trayecto Puente y Trayecto Identidad y Pertenencia.

El trayecto Terminalidad se diseña para trabajar dentro de la escuela secundaria entre los meses de mayo a septiembre. En la UNC, durante la primera semana de septiembre, se realiza la muestra de carreras; este es el momento en que se empieza a trabajar en el trayecto siguiente.

Según la evaluación de los tutores, el vínculo con cada Docente de FVT fue un factor facilitador de la implementación del programa. También en muchas escuelas se contó con la colaboración del Coordinador de curso, lo que resultó un recurso estratégico ya que su tarea se

basa en el acompañamiento de trayectorias escolares de los estudiantes. Asimismo, se valoró que el tutor perteneciera a un sector externo a la escuela, que no replicara las lógicas escolares y que introdujera elementos nuevos en el sentido de "puente" hacia lógicas institucionales universitarias.

El trayecto Puente se inicia después de la muestra de carreras y se extiende hasta terminar los cursos de apoyo en las diferentes unidades académicas. Se orienta a acompañar al estudiante en la decisión de su futuro inmediato. Si optare por seguir estudios en la UNC. tutores graduados de las diferentes facultades y escuelas lo acompañan en el proceso de inscripción y requisitos administrativos (apuntes, credenciales, cambios de turnos, lugares de cursado, por ejemplo). En este período, también se ofrecen encuentros de carácter cultural y deportivo. Además de los tutores graduados, los estudiantes son acompañados por Anfitriones Nexos. Un Anfitrión es un estudiante avanzado que participa en el programa de Compromiso Social de la UNC.

El trayecto Identidad y Pertenencia se desarrolla totalmente dentro de las unidades académicas y escuelas, acompañados por tutores graduados. El objetivo general de este trayecto es acompañar al estudiante durante el proceso de integración y apropiación de la cultura universitaria y de la unidad académica en la que se haya inscripto, teniendo en cuenta las dimensiones académicas, administrativas, sociocomunitarias y afectivas. La participación de los estudiantes es voluntaria.

Los mismos recaudos tomados dentro de las escuelas secundarias, se consideran en esta etapa. Los tutores Nexos se incorporan a la organización de las facultades según lo que las autoridades dispongan. Los tutores Nexos mantienen reuniones periódicas con el equipo dedicado al ingreso, con los secretarios estudiantiles de las facultades y con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles del Área Central.

Durante el año 2019, el proyecto se amplió a toda la Provincia de Córdoba, alcanzando 270 escuelas y alrededor de 8800 estudiantes. Los años calendario 2020 y 2021 obligaron a la transformación de la propuesta para adaptarla a la realidad sanitaria.

Cualquiera haya sido el número de destinatarios y/o modalidad, se sostienen los aspectos centrales que dieron origen a la propuesta, es decir: *diseñar un trayecto que acompaña a estudiantes para atravesar cambios que se producen en aspectos relevantes de las estructuras educación secundaria – educación superior.*

El diseño de trayectos interniveles se convierte así en una estrategia que favorece la continuidad en los aprendizajes, posibilita acuerdos pedagógicos y organizativos fortaleciendo las trayectorias educativas y de vida de los estudiantes. Con su implementación se propicia la inclusión en el sistema superior, evitando los efectos de exclusión que pudieran ser parte de la historia personal y las trayectorias educativas de losjóvenes.

Bibliografía

Ambroggio, G., Coria, A., & Saino, M. (2016). Tipos de abandono en el primer año universitario. Orientaciones para posibles líneas de acción. Actas III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/21008/Libro_de_Actas_III_CLABES%20%282%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Arcanio, Falavigna, y Soler (2013); Ingreso y desconcierto: ¿Nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. Cuadernos de Educación, Año XI, núm. 11

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

Falavigna, C. (2008). Sentidos que construyen jóvenes de nivel medio en relación al mundo del trabajo en la elección de una carrera universitaria. "… Expectativas e incertidumbres…". V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. https://nexos.unc.edu.ar/wp-content/blogs.dir/55/files/sites/55/2020/03/Falavigna-Carla.pdf

García, C. M. y Estebaranz García, A. (1998) Modelos de colaboración entre la universidady las escuelas en la formación del profesorado. Revista de Educación, núm. 317, pp. 97-120. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:85cea43c-047a-436f-856e-8d140085be15/re3170700465-pdf.pdf

García Salord, S. (2000) ¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias devida. Córdoba, Ediciones del Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacionalde Córdoba.

Griffin, Patrick y Care, Esther (2015). Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Methods and Approach. Ed. Springer.

Huberman, M. y Levinson, N. (1988) Un modelo empírico para el intercambio de

conocimientos docentes entre universidades y escuelas. Revista de Educación, núm 286, p. 61 a 96 https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:93d9f06a-9414- 4f02-9344-26914fc0f6ed/re28603-pdf.pdf

Maioli, E. y Fillipuzzi, M. 2013 La generación zeta en al actual escenario educativo. Actas Congreso en Docencia Universitaria UBA. http://www.cbu.rec.uba.ar/content/lageneraci%c3%b3n-z-en-el-actual-escenario- educativo. Consulta en línea agosto 2017

Ortega, F., Duarte, M. E., Falavigna, C., Arcanio, M. Z., Soler, M. P., &Melto, M. B. (2010). Ingreso a psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, 1(1).

Ortega F. (2016). Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil. Revista *Trayectorias Universitarias*. Vol 2, n° 3, p. 26 a 32. file:///C:/Users/usuario/Downloads/3021-Texto%20del%20art%C3%ADculo-9029-1-10-20161222.pdf

Perrenoud, Ph. (2006). El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Editorial Popular.

Perrenoud, P. (2006). Construir competencias desde la escuela. Ediciones Noreste. J. C. Sáez Editor. Santiago. http://riic.unam.mx/doc/29PERRENOUD-Philippe-cap2-Programasescolares-y-competencias.pdf Consulta en línea, julio 2017.

Tenti Fanfani, E. (2002) en Kessler, G. *La experiencia escolar fragmentada – Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires* (Prólogo), Instituto Internacional de Planeamiento en Educación, UNESCO

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado enel III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

CAPÍTULO 2



Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria

ENTRE LAS TUTORÍAS PRESENCIALES Y VIRTUALES

Autor: Santiago Javier Ledesma Jerez

santiagojavier0905@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Modalidad: Experiencia

Eje 2: AVATARES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER LA HABITABILIDAD UNIVERSITARIA

Palabras claves: Virtualidad, Tutor, Vínculo-entre-Pares

Resumen

En este trabajo se presenta una experiencia de tutorías, en el contorno de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis. Se compara la vivencia como tutor del Área de Ingreso y Permanencia en carrera de Psicomotricidad, en el año 2019, con el trayecto de tutorías en tiempo de pandemia, del ingreso a la carrera de Licenciatura y Profesorado en Psicología, en el periodo del ciclo 2021. Las tutorías en el ámbito del ingreso a la universidad implican un gran desafío, compromiso y responsabilidad, ya que se pone en juego la posibilidad de inscripción a la institución y, por tanto, la permanencia en ella de los jóvenes interesados en formarse en una carrera universitaria. La práctica como tutor, implica tender puentes estudiantiles para la comprensión de la cultura universitaria y la integración a un nivel educativo con significativas diferencias del ya transitado por los estudiantes, lo que involucra actuar como formador; facilitador, orientador y acompañante, diferenciado del rol docente. Ser tutor, requiere de una pretarea de formación para trabajar con la diversidad, en perspectiva de edad, género, procedencia, recorridos académicos previos, trayectorias de vida educativa, entre otros aspectos, pero con denominadores comunes: las motivaciones, intereses, expectativas y esperanzas, por un lado y los temores, inseguridades, confusiones e incertidumbres por otro.

El sentido humanizador del espacio tutorial, requiere construir vínculos con valor significante para el grupo de ingresantes y lazos entre la formación desde lo humano y lo académico, como dos dimensiones que se relacionan dialógicamente, y que dan lugar a una preparación integral universitaria. Este encuentro con los ingresantes, en el año 2019, tuvo sus tensiones, satisfacciones y la esperanza; en cambio, en el 2021, debido a la situación pandémica donde la tarea fue virtualizada, se enrareció el proceso y le restó la profundidad y espontaneidad a la impronta tutorial, así como la posibilidad de vínculos más genuinos. Las

dinámicas entre los grupos, junto con ansiedades de los aspirantes, por querer integrarse inmediatamente a la universidad, sumado a las dificultades de los nuevos espacios de comunicación, fueron desafíos en este entorno. De este modo, a través del proceso de las tutorías virtuales se transparentó la brecha digital y nuevas desigualdades que podrían obstaculizar la permanencia en la universidad. Esta experiencia refleja el impacto de las trayectorias educativas previas del grupo de ingresantes y sus diferentes contextos de vida generando diferencias. Se propone generar instancias mixtas presenciales-virtuales para transitar nevos caminos en el ingreso 2022, que permitan vínculos más cercanos con los ingresantes y trabajar las problemáticas que se presenten.

I-Introducción

En este trabajo se presenta una experiencia de tutorías, en el contorno de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis. Se compara la vivencia como tutor del Área de Ingreso y Permanencia en carrera de Psicomotricidad, en el año 2019, con el trayecto de tutorías en tiempo de pandemia, del ingreso a la carrera de Licenciatura y Profesorado en Psicología, en el periodo del ciclo 2021. Las tutorías en el ámbito del ingreso a la universidad implican un gran desafío, compromiso y responsabilidad, ya que se pone en juego la posibilidad de inscripción a la institución y, por tanto, la permanencia en ella de los jóvenes interesados en formarse en una carrera universitaria. La práctica como tutor, implica tender puentes estudiantiles para la comprensión de la cultura universitaria y la integración a un nivel educativo con significativas diferencias del ya transitado por los estudiantes, lo que involucra actuar como formador; facilitador, orientador y acompañante, diferenciado del rol docente. Ser tutor, requiere de una pretarea de formación para trabajar con la diversidad, en perspectiva de edad, género, procedencia, recorridos académicos previos, trayectorias de vida educativa, entre otros aspectos, pero con denominadores

comunes: las motivaciones, intereses, expectativas y esperanzas, por un lado y los temores, inseguridades, confusiones e incertidumbres por otro.

Se considera que el tutor tiene un rol muy importante en relación a orientar, guiar y estimular en los estudiantes capacidades y procesos de pensamiento, toma de decisiones y resolución de problemas, con el fin de que cada uno sea capaz de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje y aprenda a trabajar colaborativamente.

En el caso de la Facultad de Psicología (FaPsi), de la Universidad Nacional de San Luis, las tutorías para ingresantes están reglamentadas a través de la Ordenanza CD 008/14. Entre otras funciones para el Área de Ingreso y Permanencia se propone:

− Propiciar instancias de articulación con los alumnos del nivel secundario.

− Promover un plan articulado de ingreso.

− Favorecer la permanencia de los alumnos mediante la implementación de acciones de tutoría, formación de apoyo y otras posibilidades.

En este trabajo, se comparte una experiencia como tutor en el periodo 2019-2021 y se reflexiona sobre la tutoría universitaria apuntando a una educación preocupada por la calidad, la equidad, los valores democráticos, solidarios y con interés por la inclusión a partir del reconocimiento de la diversidad y la permanencia.

II- Objetivos

− Compartir la experiencia como tutor de ingresantes a las carreras de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis.

− Reflexionar acerca de la significatividad del rol del tutor en los actuales contextos.

− Valorizar la tarea tutorial con los estudiantes ingresantes.

III-Desarrollo

En épocas recientes se ha renovado el interés por estas acciones tutoriales, en línea de pensar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y las actividades docentes para las universidades del siglo XXI.

En las diferentes definiciones de tutoría se implican tareas como: tutela, guía, asesoramiento, orientación; ayuda, asistencia; atención integral a la persona tutorada (Lobato Clemente et al, 2004). A su vez, se hace referencia a la intencionalidad de resolver problemas relacionados con la adaptación, deserción, abandono, rezago y dificultades de aprendizaje de los estudiantes.

La decisión de sumar a los alumnos avanzados como tutores nos permite realizar el acompañamiento de los ingresantes, creando un espacio donde el diálogo y el intercambio de herramientas y experiencias que se da entre pares. Creemos que, desde esta perspectiva, podemos acercarlos más a la idea de vida universitaria, sus ordenanzas, el régimen de curado y evaluación. La experiencia implica desde explicar la diferencia entre: teoría y práctica, un examen parcial y un examen final, evaluación en proceso y acreditación, hasta motivarlos para participar en una actividad de extensión universitaria, acceder a becas y

otros beneficios.

La adaptación al sistema universitario y el acompañamiento emocional son las claves sobres las cuales trabajamos partiendo de la ordenanza, en 2019 realice mi primera experiencia como tutor de la Facultad de Psicología, con el grupo de aspirantes al ingreso a la carrera de Psicomotricidad. Para esos momentos ya había vivenciado el vínculo docente- alumno-conocimiento en el aula, realizando Pasantías en Docencia en Historia de la Psicología, por lo que en un principio inferí que sería similar la experiencia. La realidad fue muy distinta a lo esperable en mis inicios como tutor en 2019 y en 2021, con el advenimiento del hecho inesperado de la Pandemia se enrareció la experiencia y aparecieron nuevas dificultades.

La experiencia misma como tutor, como puente estudiantil para todo lo que se viene, tiene un rol central. González, 2006 (citado en Klug y Peralta, 2017, p. 7) identificó tres roles del personal tutor: como transmisor; como facilitador y como orientador. Estas acciones, a su vez, compartieron la intencionalidad de resolver problemas relacionados con la deserción, el abandono, el rezago y la carencia de información de la cultura universitaria de los estudiantes.

En primera instancia, la adaptación a un nuevo contexto, con reglas diversas. La universidad presenta una heterogeneidad abundante que vuelve aún más rica la experiencia de aprendizaje y a la vez un poco amenazante. Hablo de que no todos los grupos son estudiantes de 18 años recién salidos del secundario, y mucho menos que sean de San Luis propiamente.

Quizás esa diversidad de espacios, gente, contexto, es lo que lo vuelve tan abrumador en un primer momento, y más cuando se acarrean inseguridades sobre la formación o los retos a enfrentar, multiplicados ante la virtualización del vínculo tutorial.

“Nos encontramos entonces sumando nuevos factores para caracterizar la heterogeneidad, tenemos: estudiantes con muy diversas realidades sociales y recorridos académicos, distintos perfiles académico-profesionales, distinto manejo y actitud frente a las TIC, distintos niveles de experiencia en la actividad y por supuesto distintas edades y características personales” (Reynolds, Sepúlveda & Bustamante, 2011).

En segunda instancia, apuntando más a las inseguridades, pude observar el querer reconocer cada aspecto de la universidad en breves periodos. Podría sugerir que el reconocer cómo funciona la facultad, en que están basadas las carreras, de qué tratan y demás preguntas, es el reflejo de la inseguridad del contexto mencionado.

En tercer lugar, que la mayoría de los estudiantes me buscaran a mi o a mi compañera en esa oportunidad en los momentos de descanso, o en el antes o después de las clases, por dudas relacionadas con la actividad-aun teniendo a la docente en el aula- claramente nos posiciona como la conexión, como el reflejo de estudiantes avanzados que son “similares a

uno". En ese sentido, siempre recalcamos con mi compañera de tutoría, que somos estudiantes, quizás un poco más avanzados, pero que no hace tanto tiempo habíamos dejado los ingresos, que siempre hay más espacios para conocer o crear dentro de la universidad.

Cardozo-Ortiz (citado en Klug y Peralta, 2017, p. 5) menciona el que "sentido humanizador del espacio tutorial, con valor significante para el alumnado es la formación desde lo humano y lo académico, como dos dimensiones que se relacionan dialógicamente, y que dan lugar a una formación integral universitaria".

Un detalle importante de esta experiencia, fue el vínculo formado con estos estudiantes en la presencialidad. Hasta el día de hoy, me sigo encontrando con estudiantes de ese ingreso, que me saludan por las calles de la ciudad o que me realizan preguntas, por redes para aclarar inquietudes. La definiría como una experiencia gratificante, en cada pregunta de los estudiantes podía verme a mí, como estudiante durante mi ingreso.

En mi segunda experiencia como tutor, fue en el mismo ingreso de Psicología en el 2021. En esta oportunidad fue un cambio drástico. Pude observar en cada uno de los grupos inquietudes similares como en el grupo del 2019. Inquietudes acerca de lo que trata la carrera, como está formada la universidad y la facultad, y gracias a los aportes de los proyectos de extensión e investigación, también el interés por formar parte de muchos.

Lo que sí es de destacar, fue la modalidad. La modalidad virtual en muchos casos, permitió que muchos estudiantes que no son de San Luis o cercanías, pudieran acceder a la formación en psicología. Este año hubo estudiantes de Mendoza, Buenos Aires e incluso de Tierra del Fuego. En ese sentido, fueron muchos más ingresantes que en años anteriores. Según el repositorio estadístico de la UNSL, los aspirantes a la carrera de psicomotricidad fueron 207, divididos en 2 comisiones, son aproximadamente 104 estudiantes. En el año 2021, la carrera de psicología estuvo dividida en 4 equipos, con 4 comisiones cada una, estamos hablando de 635 aspirantes, es decir 40 estudiantes por comisión, y 160 estudiantes por equipo docente y tutores.

La misma modalidad también llevó a nuevos espacios de intercambio, que antes podrían haber sido división de bancos y conversación de grupo, ahora eran grupos de whatsapp que permitieran la comunicación instantánea y poder realizar las tareas.

La visualización de la cara y el unir un nombre con un rostro y una voz ocupan un lugar central para avanzar de la mera interacción hacia algún formato vincular que, aunque limitado, es lo que más se acerca a lo conocido en presencialidad, así lo definen Bonvillani y Roldan, 2021 a esta nueva concepción de relación en virtualidad.

"Esto implica organizar diferentes canales no formales de comunicación y circulación de la información, por ejemplo, grupos de Facebook, instagram, aparte de la plataforma virtual" (Hormaeche y Rasilla Tomaselli, 2020, p.6).

Otro elemento de valor a rescatar, fue la inmediatez de las respuestas que los estudiantes esperaban de nuestra parte. Es decir, muchos estudiantes tenían a su disposición la comunicación institucional y sin embargo elegían hablar con los tutores. Si bien, eran preguntas pertinentes y quizás necesarias, se realizaban fuera del entorno de clases, lo qué en un punto, cercano al fin del ingreso, fue un poco abrumador. Sin embargo, la gran mayoría decidía comunicarse por las vías explicadas, lo que no niega la necesidad de una pronta respuesta que se reflejaba a la hora de comenzar las actividades del día.

Recordemos que las actividades de ingreso son actividades introductorias, y no eliminatorias.

Los ingresos entre otras funciones, como relación introductoria, tienen el objetivo de fomentar las relaciones y vínculos entre ingresantes, porque se es conocido que un grupo de estudio, permite el acompañamiento y disminuye la deserción.

La modalidad, sin embargo, no nos deja –como tutores- poder reconocer las relaciones existentes entre los grupos de trabajo. Reconocemos a los estudiantes y sus aportes, pero no las dinámicas que ocurren entre los grupos. Aunque muchos estudiantes aun me reconocen y me hacen consultas, el número y la relación que poseo con la mayoría de ellos no son comparable con las relaciones que tenía y tengo con los ingresantes 2019.

Bonvillani y Roldan, 2021 concluyen que resulta evidente que, en comparación con la experiencia de la presencialidad, todo resulta incompleto, opaco, marchito. Mas cuando nos referimos al ingreso a un entorno aún desconocido y al que físicamente aun al momento de este trabajo no conocen físicamente.

Quizás la dificultad que más se hizo evidente en esta modalidad, fue la carencia de dispositivos o la conexión a internet, necesaria y sostenida durante las clases. Fue seguido el ver solo los iconos de los estudiantes que alegaban tener problemas de conectividad y que en privado nos consultaban a los equipos de tutores sobre becas de conectividad o de la apertura de espacios de la universidad que permitiera la conexión. Se encontraron familias que solo disponían de un dispositivo, conexiones lentas frente al uso de varios miembros de la familia, aun en formación, caídas dl sistema y reclamos a las empresas de internet, eran comentarios frecuentes en los espacios previos a comenzar, como su miedo a quedar fuera del ingreso frente a estas problemáticas. A su vez, como equipo de ingreso, fue notable como la ausencia de rostros y solo reconocer a estudiantes por la voz, implicó quizás momentos de desgano frente a la tarea, por ausencia misma de vincularnos a los grupos.

Sin embargo, no todo es negativo. Muchos estudiantes en las devoluciones finales del curso, nos comentaron que les agrado la modalidad, ante la cual no generan gastos extras hacia sus familias en alquileres y mudanzas, o para la cual se tomó en consideración las dificultades de conexión o dispositivos en momentos de participación o en el examen. Mi participación fue breve, pero sería interesante si estos estudiantes siguieron con este agrado

hacia la modalidad en su primer año de cursada.

De este modo, a través del proceso de las tutorías virtuales se transparenta la brecha digital y nuevas desigualdades que podrían obstaculizar la permanencia en la universidad. Esta experiencia refleja el impacto de las trayectorias educativas previas del grupo de ingresantes y sus diferentes contextos de vida generando diferencias.

IV- Conclusiones

Coincidiendo con Narciso García Nieto (2008), la tutoría universitaria debería orientar al estudiante, al menos, en aspectos:

− Académicos: en relación a planes de estudio, elección de asignaturas, formas de cursado y evaluación, posibilidad de realizar cursos de especialización de interés.

− Profesionales: relacionados con asesoramiento sobre la inserción socio-laboral, facilitando el tránsito de la vida universitaria a la activa.

− Personales: referidos a problemas de escasez de recursos materiales requeridos, personales, familiares, emocionales y afectivos que pueden afectar directa o indirectamente su aprendizaje.

− Sociales: sobre becas, ayudas, servicios universitarios y estancias en el extranjero.

− Administrativos: información de requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones y uso de bancos de datos, entre otras cosas.

En cuanto a la virtualización de la enseñanza, las funciones generales del tutor se encuentran definidas por el Régimen de la modalidad virtual y se debe colocar el énfasis en la preparación para modalidades virtuales e híbridas. Por ello se vuelve requerible:

− El asesoramiento sobre la cultura digital, programas y herramientas tecnológicas.

− El acompañamiento durante todo el inicio de sus trayectos académicos, orientándolos en la personalización y diseño del recorrido curricular de cada uno dentro de la carrera elegida y asistiendo en la elección de asignaturas que propone cada Plan de Estudios, en caso de no poder cursar la totalidad.

− La mediación eventual ante las instancias administrativas y académicas.

− La intervención en las situaciones que puedan derivar en rezago o abandono.

− La contribución al desarrollo autónomo del estudiante en los inicios de su carrera.

− La coordinación de los grupos virtuales de estudiantes en la sala de tutorías.

En el desarrollo de las tareas como tutor, aparecen tensiones entre profesionalización y vocación, incluyendo la categoría vocación / humanista por no encontrar mejor nombre para referirnos a la preocupación por la socialización del estudiante, por la persona, por una relación más afectiva, que permita a cada estudiante mirarse a si mismo y conocer sus verdaderos intereses profesionales. En algunos casos, durante el periodo de tutorías se motivan por otra carrera diferente de la pensada inicialmente.

En el análisis del rol de tutor de los ingresantes es significativo reflexionar sobre la representación que el estudiante tiene el tutor, representación que del tutor tiene el estudiante.

V- Referencias Bibliográficas

Bonvillani, A., & Roldan, M. D. V. (2021). De lo presencial a lo virtual. Impacto en el desarrollo de grupalidad de la virtualización del cursado en el ámbito universitario a consecuencia de la pandemia Covid-19.

García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior", en AAVV (2008). La Tutoría Universitaria en el marco de la Convergencia. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Zaragoza Facultad de Educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Hormaeche, L., & Rasilla Tomaselli, S. (2020). El Programa Tutoría de Pares en la UNLPam: desafíos en tiempos de pandemia. In III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Edición en línea, junio de 2020).

Klug, M. A., & Peralta, N. S. (2019). Tutorías universitarias. Percepciones de estudiantes y personal tutor sobre su uso y funcionamiento. Revista Electrónica Educare, 23(1), 319-341.

Lobato, C. (2004). La función tutorial universitaria: estrategias de intervención. Papeles Salmantinos de Educación, Núm. 3, 2004. Facultad de Pedagogía, Universidad Pontificia de Salamanca

Lobato, C., del Castillo, L., Arbizu, F. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. Educación XXI. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

Reynolds G., Sepúlveda P., Bustamante E. (2011) La sala de tutores como espacio de intercambio y construcción de conocimiento. Conferencia ICDE-UNQ. III ForoInternacional de Educación superior en Entornos Virtuales. Recuperado en

https://www.academia.edu/12486926/La_sala_de_tutores_como_espacio_de_intercambio_y_construcci%C3%B3n_del_conocimiento

http://estadistica.unsl.edu.ar/estadistica_ingreso_2021/facultad/index/12

http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201410/20141031115742_8021.pdf

EL ROSTRO DE LA INCLUSIÓN AMOROSA EN LA UNIVERSIDAD. EXPERIENCIA EN LA VOZ DE UNA ESTUDIANTE.

Gaggini, Paula V. Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Correo electrónico: paulagaggini@gmail.com

Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas.

Eje temático: EJE 2

Resumen

El presente trabajo interpreta algunos relatos (auto) biográficos de mi trayectoria educativa en los cuales reconozco huellas afectivas en mi formación en la búsqueda de nuevos sentidos que representen una inclusión que abrace y mire los rostros de los estudiantes universitarios. Contiene en sí, el fuerte deseo que me moviliza desde la educadora que traigo desde mi infancia, la investigadora en formación y la mujer que siente un fuerte posicionamiento ético- político que aspira que todos/as podamos acceder a una Educación dónde tengamos la posibilidad de permanecer y pertenecer en ella. Por tanto, el objetivo del trabajo trata de indagar en nuevos (otros) sentidos de Educación desde una Pedagogía que tenga en cuenta a los/as demás desde la alteridad, la afectividad y la mirada amorosa y empática de cada estudiante.

Dividiré entonces este trabajo en tres momentos: en un primer momento presentaré una serie de experiencias de mi (auto) biografía escolar que considero significativas para reflexionar sobre los sentidos y los límites de la pedagogía. En un segundo momento reconfiguro y revalorizo un deseo que permaneció detenido y me aferro a la posibilidad de ser estudiante de la reciente Licenciatura de Ciencias de la Educación, reabierta después de 42 años después de la dictadura cívico militar, de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Por último, presentaré una posibilidad como educadores e institución pública, de sostener la permanencia y el deseo de pertenecer a la Universidad de nuestros estudiantes mediante prácticas y experiencias pedagógicas educativas que generen relaciones vinculares afectivas, así mismo que fortalezcan los lazos entre estudiantes entre sí.

Palabras clave: afecto, inclusión, experiencias (auto) biográficas, narrativas, pedagogía

Primeras palabras

Las palabras que brotarán del presente texto, permanecerán una a una, cargadas de potencia y emotividad en esta búsqueda que viene desde que tengo uso de razón y tiene que ver con el deseo de encontrar una Educación que abrace a todos/as los/as estudiantes. En principio expondré algunas experiencias autobiográficas de mi trayectoria escolar atravesada por diferentes instituciones educativas. Recuperando y revalorizando la posibilidad, que hoy me proporciona la Universidad Pública, de ser estudiante en nuestro país. A lo largo de toda la exposición, la búsqueda de interpelar los afectos se encontrará habitando diferentes espacios que intentarán dar lugar para pensar colectivamente en (otras) posibilidades para la pedagogía en la universidad, enfocando la mirada en los/as estudiantes que recién inician el camino en la misma.

Desde un posicionamiento metodológico biográfico-narrativo, que apela a la importancia de la recuperación para el entramado formativo a partir de las narrativas de las experiencias estudiantiles se vuelve insumo sustancial para quienes estamos en proceso de formación universitaria, asimismo para quienes desean emprenderla en el futuro. Teniendo en cuenta, además de la existente diversidad de las trayectorias académicas, resulta interesante plantearlas en términos de heterogeneidad (García Salord, 2001), entendiendo que los vínculos se dan entre sujetos desiguales y discrepantes.

Entonces, desde la complejidad y el enorme desafío por delante, la invitación de esta exposición es pensar juntos/as acerca de los aportes, que podemos realizar como educadores e institución, en post de favorecer la permanencia de los/as estudiantes en la Universidad Pública, repensando los vínculos pedagógicos desde una dimensionalidad emocional y afectiva que posea una acepción de inclusión, con acciones significativas en los diferentes espacios que se suceden en la cotidianidad universitaria, revalorizando cada una de las trayectorias educativas.

Huellas de mi (auto) biografía escolar

Mi recorrido por las diferentes instituciones educativas previo a la Universidad, desde el nivel primario hasta el terciario han dejado huellas de formación, como indica Souto (2016), marcas que resultan interesantes de poder ahondar en aquellas que se han inscripto en nosotros/as por quienes nos han formado y las diferentes instituciones por las cuales hemos transitado. Es por esto, que entiendo que interpretar aquellas marcas que se desprenden de las diversas narrativas, podrían representar una posibilidad para mejorar nuestras propias

prácticas pedagógicas y los vínculos con los/as demás. En lo personal, desde mi autobiografía comprendí claramente que a causa de la formación impuesta por las diferentes instituciones, muchas de aquellas huellas o marcas, permanecían en mí, mostrando sensaciones de dolor, angustia, desvaloración, impotencia, desprotección.

Realizando un recorrido apresurado de mi trayectoria escolar primaria, durante los seis años que la atravesé, mis compañeros varones, habían encontrado una manera de nombrarme, que justamente no era mi nombre, sino que me llamaban como “la peste”. Hoy, mirando desde una perspectiva, sobre esta situación tan triste para mí, pienso en aquellas docentes, todas mujeres, las cuales han pasado por alto estos episodios cotidianos, demostrando una falta de escucha/mirada ante mis pedidos, en los cuales muchas veces permanecía llorando, sin ganas de entrar a la escuela por este motivo, sin ser advertida. Siendo ignorada.

En cuanto al nivel secundario, lo atravesé en tres instituciones diferentes, recuerdo que permanecía mucho tiempo en la dirección en las dos primeras instituciones, una de gestión pública y otra privada, los motivos eran diversos, pero todos tenían que ver con la falta de cumplimiento a las normas de disciplina. Me sancionaban por causa de no pararme correctamente, por dialogar con mis compañeros/as, responder a los/as docentes e incluso por la ropa y/o accesorios que llevaba puestos. Sanciones normalizadoras siguiendo lo que refiere Foucault (1976), que castigaban con micro- penalidades hacia mi tiempo, mi cuerpo, la palabra, mi forma de ser. Lo entiendo y percibo como si mi propia identidad intentara ser manipulada a causa de no encajar con el común.

A mis 17 años, quedé embarazada, motivo por el cual aparentemente la institución privada no supo cómo sobre llevar dicha situación, dejándome "sin vacante". Fainsod (2007) hace referencia que, las instituciones educativas cumplen un rol normalizador para corregir y evitar las conductas que se encuentran alejadas de las reglas que estas instituciones reglamentan, apartando y condenando incluso a quienes no puedan cumplirlas. Motivo por el cual terminé mis estudios secundarios, a mis 20 años en una escuela para adultos, donde obviamente tuve que prometer en una entrevista al director un buen comportamiento y óptimas notas para ser aceptada en aquella institución educativa pública. Promesa que cumplí, ya que como madre deseaba dar a mi hija un “buen futuro”.

Mi intento fallido de terminar mis estudios terciarios como docente de primaria, duró tan sólo un año, ya que al parecer no había compatibilidad o posibilidad para una estudiante madre soltera, que además debía trabajar para cumplir el sueño de una carrera. Ante la falta de

observancia hacia mi trayectoria educativa y mi persona, simbólicamente confirmaron en consonancia a las instituciones precedentes que transité como venía detallando, que no había lugar para mí. No tengo dudas si hubiera tenido la presencia afectiva de educadores que contemplaran mi situación, hoy mi relato sería totalmente diferente. En esto reside justamente esta presentación, poder mirar a aquellos/as estudiantes que están esperando que los/as tomemos de la mano y tengamos en cuenta.

Autobiografía universitaria

Realizando un breve pasaje por mi trayectoria educativa como estudiante universitaria, de la primera cohorte 2019 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMdP, carrera reabierta después de 42 años, cerrada por la dictadura cívico militar en Argentina, y con todo lo esto conlleva en tanto reparación histórica para nuestro país. Ha sido muy impactante ese primer año tener acceso a información sobre estudiantes desaparecidos/as que no se habían presentado a un final porque en el camino habían sido captados. En parte, la reapertura de mi carrera trae consigo el poder saldar justamente la deuda que aún posee el sistema universitario argentino y democrático, cabe destacar es muy fuerte también el sentido de pertenencia que siento como estudiante, sobre todo de una primera cohorte con estas características que comento brevemente.

En la actualidad, hace más de dos años que estamos en pandemia de Covid-19, la cual aún afecta a nivel mundial, mi recorrido de las cursadas por las diferentes cátedras, ha sido en su mayoría en virtualidad a comparación de la presencialidad. Lo más sorprendente es que conocí más personas en virtualidad que cuando asistía a las aulas. Este corto tiempo, pude encontrarme conmigo misma y convencerme cada día más que no pueden seguir habiendo personas que no tengan la posibilidad de educarse, de vivir la educación y sentirse abrazados/as por ella. Hay una responsabilidad que tenemos todos/as para dar cumplimiento al derecho a la educación, en este sentido resultaría interesante interpretar de qué manera estamos contribuyendo para que se cumpla la concreción de ese derecho para todos/as.

A modo de ilustración de lo que expondré posteriormente, narraré una experiencia biográfica universitaria, entendiendo que ésta muestra de manera clara, esta invitación a pensar nuevos (otros) sentidos para la pedagogía en la universidad, enfatizando en aquellos/as estudiantes que recién inician su trayectoria universitaria. En 2019, una de mis primeras cátedras de la Licenciatura fue el Taller de Aprendizaje Científico y Académico, en ese momento fue mi primer acercamiento al enfoque biográfico-narrativo, la propuesta consistía

en comenzar a escribir en un cuaderno denominado de memorias. Allí, debíamos escribir sobre nosotros/as, acerca de cómo había sido el paso en nuestra trayectoria educativa por las diferentes instituciones escolares, nuestras expectativas, nuestros diálogos con los autores de la cátedra, el trabajo que ejercíamos, etc.

Comencé a escribir, sintiendo que aquello que iba relatando no era muy atractivo, sobre todo porque nuestra carrera casi en su mayoría son docentes, con un bagaje de experiencias más que enriquecedoras en el ámbito educativo, quiénes a mi entender, poseían relatos más interesantes que los míos. En mi caso, sentía que "solo" tenía para contar que era una esposa, ama de casa y madre de dos hijas. Era una mujer que a mis 39 años comencé los primeros pasos por la universidad, ya que mi hija me entregó de regalo de cumpleaños la inscripción a esa institución.

Me dediqué a escribir y las semanas siguientes, entregué mi cuaderno de memorias la primer semana a la profesora de los teóricos y la subsiguiente al profesor de prácticos, quienes lo leyeron pegando unas notitas como devolución. Entre tanto, reprobé el primer parcial de la materia con un 2, sintiendo que el mundo se desmoronaba. Recuerdo como si fuese hoy, que volví a mi ciudad llorando en el colectivo los 20 km. que la separan de Mar del Plata, decidida a dejar la carrera, pensando cómo se lo diría a mis hijas, a decir la verdad me sentía una "fracasada". Cuando llegué a mi casa dispuesta a tirar todos los apuntes, allí se encontraba ESE cuaderno de memorias y decidí volver a leerlo, reencontrándome aquellas notitas de los profesores. Aquellos profesores, hablaban de admiración, me regalaban un abrazo de parte de la Licenciatura, valorizaban mi relato y en definitiva, mis sentires ya sean los más dolorosos como el de un deseo que resurgía.

Una de las notitas decía "Adelante", el cual representó una nueva oportunidad, rendí ese recuperatorio y hoy después de tres de empezar la carrera, habiendo transitado experiencias maravillosas, me encuentro escribiendo, pensando en (otra) pedagogía, en (otros) vínculos afectivos, emocionada por cada docente que ha sabido acogerme en la universidad pública y hoy se animan a acompañarme en proyectos de investigación e incluso en mi proyección de Tesis. Entiendo que esas notas me han regalado la posibilidad de creer en mí, es justamente gracias a esas "pequeñas grandes" acción o gesto nimio (Rattero, 2009), sintiendo como estudiante que soy valiosa e importante en ese espacio de la universidad. Por este relato, como tantos otros que podría narrarles, es que entiendo que existe la posibilidad de poder encontrar modos de abrazar a nuestros/as estudiantes en su ingreso de manera que

deseen permanecer en la universidad y no pierdan la esperanza de seguir. En mi caso como quizás habrán podido interpretar me permitió reconfigurar y revalorizar el deseo detenido que fue abrazado por la Licenciatura.

Posibilidades de nuevos (otros) sentidos en Educación

Mencionamos tantas veces la importancia de la inclusión de los/as estudiantes en las diferentes instituciones y niveles educativos, nos quejamos de las ineficientes e ineficaces políticas públicas llevadas a cabo, asimismo de la falta de acceso y permanencia de los/as estudiantes, y no digo que no sea acertado. Pero, desde mi propia óptica y experiencia, considero que quizás nos faltaría hablar más seriamente acerca de la exclusión que genera la falta de empatía, de lazos amorosos, de la mirada que contemple las falencias y dolencias que llevamos como seres humanos en determinados contextos que influyen en gran manera. Encuentro más que acertado poder poner luz sobre las maneras en las que muchas veces se nos invisibiliza como estudiantes, los modos en los que se desatienden nuestros rostros-voces (Levinas y Cohen, 2000) con todo lo que tenemos para decir, aun cuando sentimos que tenemos poco que contar. Hay silencios que desean hablar fuertemente.

Entiendo entonces que hablar de inclusión, tiene que ver con la posibilidad de los/as educadores y en representación de las diferentes instituciones educativas que son parte, de generar nuevos (otros) espacios de encuentros propicios. Como refiere Domingo (en Larrosa y Skliar, 2009), la educación es justamente ese lugar de relación, de encuentro con otros/as, es esto en parte lo que le hace la posibilidad de ser. A partir de esto podríamos pensar la importancia de sentir y vivir la educación junto a otros/as desde un lugar cada día más amoroso y que atienda a los/as estudiantes. Dar paso a la alteridad como refiere Skliar (2019), mediante el poder contar nuestras historias con las palabras conversadas en un lenguaje amoroso, en una alteridad que se haga responsable de otros/as también en esa conversación. La educación como acontecimiento ético, el acontecimiento como lazo que nos hace ser parte de otros/as, la hospitalidad como acontecimiento educativo.

Repensar en la promoción de encuentros que dejen marcas que promuevan, en los/as estudiantes, el deseo de querer regresar a experimentar las clases (Maggio, 2021) sin importar la modalidad, sino que representen encuentros co-creados con los/as estudiantes, que nos reconozca, nos represente en cuanto a sus motivaciones, sus deseos y acompañe. Se trata de buscar incansablemente hasta encontrar los modos de vincularnos y de estar presentes, para los/as estudiantes, porque tenemos mucho para decir, y por esto necesitamos una capacidad de

escucha por parte de los/as docentes e instituciones, para encontrar en sus voces las propuestas que necesitamos. Se trata en definitiva, que puedan sentirse interpelados/as en cada encuentro en el campo educativo (Skliar y Téllez, 2008) dando lugar a nuevas ficciones pedagógicas entre docentes y estudiantes.

Los/as educadores/as y/o futuros/as, contienen en sí una maravillosa posibilidad de poder ser el puente que abrace y sostenga a sus estudiantes de manera que ellos/as deseen y puedan permanecer en la universidad, sobre todo al inicio de su recorrido universitario. Pensar en prácticas y experiencias pedagógicas que generen vínculos afectivos que puedan ser fortalecidos entre estudiantes entre sí como así mismo con sus docentes. Hace tiempo, pero fuertemente, y en el contexto que nos acoge, se está trabajando e investigando acerca de los vínculos más amorosos en educación, revalorizando la labor que las instituciones educativas llevan consigo, como constructora de subjetividades (Kaplan, 2018). En este sentido, resulta más que importante pensarlo desde un posicionamiento ético- político que justamente se encuentre dispuesto a fortalecer lazos vinculares amorosos.

Promover una educación de la sensibilidad hacia los/as demás como punto de partida para pensar vínculos de cooperación y solidaridad, asumiendo la sensibilidad como elemento cultural constituyente de subjetividad en lxs demás (Kaplan y Arévalos, 2021). Asumiendo una sensibilidad que movilice a los/as educadores/as a con-moverse junto a sus estudiantes, dando lugar a la posibilidad de encuentro y acontecimiento, una que sea genuina y nos contemple en tanto sujetos sentipensantes. Se trata de adoptar una postura que ejercite poder observar, intuir e imaginar, liberando la sensibilidad de los/ as educadores/as (Freire, 1993). En ese sentido, poder ejercer el pleno ejercicio de la escucha, el sentir y mirar más (Sontag, 1984), para dar lugar a nuevos lazos que acontezcan y sean merecidos de ser vividos, haciendo-nos-con otros/as, entretejiendo "tirando el hilo de otras historias" que narren y recreen otros/as mundos posibles (Porta, 2020).

Entiendo que debemos darnos el tiempo y el corazón para reflexionar acerca de una pedagogía amorosa, tierna, que mire con ojos de alteridad, de manera genuina, desde la acepción de poseer en sí plena congruencia y abierta a la experiencia que nos expone como sujetos libres y transparentes de pensamiento y decisiones. Somos poseedores de la toma de decisiones en cuanto a la manera en la que deseamos vivir la educación, y tomar decisiones contempla la posibilidad de accionar. Acciones que representen autenticidad, como refieren Bárcena y Mélich (2014), aquellas acciones que inician con uno/as y/o pocos/as pero que la

continúan otros/as que trascienden, incluso más allá de nuestra propia existencia. En este sentido, una pedagogía que (nos) contemple, abrace, hospede, acoja desde la alteridad (Skliar, 2019), una pedagogía que contagie, que dé esperanzas de posibilidades para nuestra permanencia en el nivel superior. Considero más que importante, que podamos entender que ninguna persona debería ser responsable de la renuncia de sus estudiantes en su paso por la universidad. Porque en definitiva, se es responsable de las acciones que hacemos, como así también de aquellas que no.

Ante lo expuesto anteriormente, los/as educadores/as son responsables de la educación, en tanto también sepan poner en valor diferentes cualidades, y una de ellas siguiendo a Freire (1993) en sus cartas, la cual me parece representativa en el marco de lo presentado, tiene que ver con la amorosidad. Cualidad, que entiendo no sólo debe generarse en las relaciones con estudiantes, sino que además, debe fortalecerse para la propia práctica profesional, por consiguiente, con/ en/ por la educación. Una amorosidad co-creada junto a sus estudiantes, llevándola a la praxis con pequeñas acciones o gestos en lo cotidiano, como las notitas que mencione en mi relato al principio de esta exposición. Una “simple” notita en mi historia de vida, significó seguir una carrera universitaria y hoy estar intentando mediante diferentes prácticas, acciones como la que estoy realizando en este momento al exponer y dialogar sobre (otras) posibilidades, acerca de pedagogías de nuevos (otros) sentidos, sentidos que entreguen posibilidades, que ni más ni menos, podrían representar la presencia y permanencia de un/a estudiante más en la universidad.

Ocaña (2008) refiere que "una sonrisa negada a un estudiante puede convertirse en una silla vacía en un aula de clases" (p. 52), este autor refiere acerca de la posibilidad de una pedagogía del amor, imaginando que dentro de nuestro corazón hay un candado donde guardamos todo lo que nos enseñaron y tenemos nosotros/as la llave para abrirlo, docentes contenedores y responsables de una "llave afectiva" que pueda “abrir corazones” de sus estudiantes y colaborar para sanar, desde la amorosidad, aquellas huellas que provocan que los/as estudiantes muchas veces no deseemos pertenecer y permanecer en una institución educativa por trayectorias previas dolorosas, como brevemente relato al inicio del presente trabajo.

Asumiendo entonces que, las emociones entre quienes interactúan se ven entrelazadas y que las experiencias subjetivas afectivas son interdependientes de la estructura social, es que las mismas deben ser interpretadas en el conjunto de lo que acontece en lo social (Kaplan,

2018). Es por esto, que resulta interesante poder promover propuestas ético-políticas que lleven consigo la responsabilidad del respeto, del cuidado tanto de los/as estudiantes como docentes, teniendo en cuenta las todos esos rostros/voces, para producir experiencias sensibles donde exista la reciprocidad y el respeto mutuo (Kaplan y Arévalos, 2021). Pensar la vida afectiva, es tomar consideración de los procesos existentes de construcción y transformación social constituyendo nuevos lazos que den sentido a nuestra existencia. Para comprender las prácticas educativas se necesita comprender entonces, los vínculos de interdependencia y las emociones como dimensiones centrales en la producción y reproducción de la vida social (Kaplan, 2018).

En nuestra región, el campo de estudio de los afectos y emociones, como refieren Abramowsky y Canevaro (2017), se viene institucionalizando lentamente y gracias a la conformación de nuevas redes y de la organización de diversos espacios de diálogo e intercambio para generar aportes en la producción de nuevos conocimientos. Por tanto, resulta interesante la propuesta de realizar nuevas (otras) prácticas que representen modos nuevos de reeditar conocimientos instalados previamente, re- institucionalizando nuevas narrativas dando lugar a nuevas condiciones pedagógicas (Yedaide, 2019). Cuando la enseñanza potencia, cura y empodera a los/as estudiantes sus experiencias se vuelven vitales (Flores y Porta, 2020), precisamente para que eso ocurra debemos vincularnos, acompañar y estar presentes.

La invitación entonces es a pensar en una pedagogía de la presencia (Da Costa, 1995), basada en la reciprocidad, donde las presencias mutuamente se revelen comunicándose y aceptándose sin más. Podemos estar en un aula física o virtual, y eso no quiere decir que estemos presentes o acompañados/as. En este sentido, es que destaco, la importancia de promover la seguridad que los/as estudiantes son contemplados como personas, dando lugar al acontecimiento educativo enlazado por la hospitalidad (Bárcena y Mélich, 2011). Es indispensable la vinculación que verdaderamente represente un acompañamiento, en un pensar a y con otros/as (Greco y Nicastro, 2009), también en un reconocimiento de la existencia de encuentros que no acompañan, ni representan presencia e incluso, y lo que es peor, nos expulsan.

Necesitamos docentes que puedan ver en el rostro de los/as estudiantes su voz (Levinas y Cohen, 2000), y en ella encontrar la posibilidad amorosa de una inclusión que requiera una reflexión constante acerca de hasta dónde son capaces de dar amor, hospitalidad,

ternura a los/as estudiantes que lo necesitan en este recorrido de la educación. Necesitamos educadores/as que abracen, con todo lo que implica ser genuinos/as en el deseo de que nadie quede afuera. Justamente ese es el deseo que permanece en mí y me moviliza en lo cotidiano como estudiante, pero además como investigadora en formación y tiene que ver con vivir *"una Educación que se encuentre afectada e inmersa en un movimiento continuo, colectivo, dispuesta a abrazar a todxs y cada unx de nuetrxs estudiantes. ¿Por qué no? que desee resurgir las veces que sea necesario, hasta que ningunx de sus estudiantes quede afuera"* (Gaggini, 2021, p.145).

Con todo mi amor. Paula.

Referencias bibliográficas

Abramowski A. y Canevaro. S. (2017). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. 1ra Ed. Los polvorines: Universidad Nacional de Sarmiento.

Arévalos y Kaplan (2021). *Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad de los demás*. En Abecasís, L., Adduci, N., Arevalos, D., Catelli, J., García, P., Glejzer, C., Kaplan, C., Orbuch, I., Orguilia, P., Sukolowsky, L., Szapu, E y Vinocur, S. (2021), Los sentimientos de la escena educativa. 1ra Ed. Editorial de la Facultad de Filosofía y letras, pp. 9-30.

Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014). *Emanuel Lévinas: Educación y hospitalidad*. En La educación como acontecimiento ético. Editorial Miño y Dávila.

Da Costa, A. C. G., Méndez, E. G., Beloff, M. y Jodara, M. (1995). *Pedagogía de la presencia: introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades.* Editorial Losada, Unicef Argentina, Oficina Regional para América Latina y El Caribe.

Fainsod, P. (2008). *Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas.* Morgade, G. y Alonso, G. (comp.). Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia, Buenos Aires: Paidós.

Flores, G. y Porta, L. (2020). *Hallazgo investigativo en la enseñanza universitaria: La clase como encuentro terapéutico.* En Confluencia de saberes. Revista de educación y psicología, (1), pp.26-42.

Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión.* Editorial Siglo Veintiuno. (Trad.) 1976.

Freire, P. (1993) *Cartas a quién pretende enseñar.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Editores Siglo XXI.

Gaggini, P. (2021). (Des) Protección, deseos detenidos, y pedagogías resurgentes. En Revista Entramados, 8, (9), pp. 139-145. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4935.

García Salord, S. (2001). *Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad.* Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6, (11), pp. 1- 13. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001103.

Greco, M. y Nicastro, S. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Santa Fé, Argentina.

Kaplan, C. (2018). *Introducción ¿Hacia una revolución simbólica de la afectividad en el ámbito educativo?* En Alves, N., Catelli, J, Carrasco Aguilar, C., Cerullo, N., Furlán, A., Kaplan, C., Korinfeld, D., Mora Oleas, J., Nuñez Caldas, A., Luzón Trujillo, A., Ochoa Reyes, N., Ordoñez, M., Porta, L., Ramallo, F., Rodríguez Gómez, H., Ruiz Muñoz, M., Sandoval Esparza, M., Silva, V. y Untoiglich, G. Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Larrosa, J. (2011). *"Experiencia y alteridad en educación"*. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens.

Levinas, E., & Cohen, E. (2000). *La huella del otro.* México: Taurus.

Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós Argentina.

Ocaña, A. O. (2008). *Pedagogía del amor y la felicidad*. Doctoral dissertation, Universidad del Magdalena.

Porta, L. (2020). *La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas.* Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica, 5 (16), pp. 1747-1764. https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9636.

Rattero, C. (2009) *Artistas de lo nimio*. Boletín Informativo de la Dirección de Educación Superior del CGE. ER, (9), 9-11. https://des-ers.infd.edu.ar/sitio/upload/BOLETIN_DES_DICIEMBRE_2009_v3.pdf

Skliar, C. (2019) *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres).* Ediciones Noveduc.

Sontag, S. (1984) *Contra la interpretación*. Traducción de Vázquez Rial, H. En Contra interpretación y otros ensayos. Seix Barral, Barcelona. (Trabajo original publicado en 1966).

Souto, M. (2016) *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homosapiens.

Skliar, C. y Tellez, M. (2008) *Comunidad y alteridad: el ritmo ético- político del acto de educar*. En Conmover la Educación. Comunidad Noveduc Libros, Buenos Aires, Argentina

Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Editorial Noveduc.

Yedaide, M. M. (2019). *Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad*. Praxis Educativa, Argentina Vol. 23 N°1, pp.1-11.

EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE LA COVID 19: ¿ESCENARIO PROPICIO PARA INNOVAR?

ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS/OS DOCENTE DE INGRESO, EN TALLERES DE FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA

Modalidad de participación: Experiencias pedagógicas y educativas

V. Vanesa Campos Bassi
Magister en Gestión de la Educación Superior
Universidad Nacional de La Matanza Bs. As. Argentina
E-mail: vanesacamposbassi@gmail.com

Amelia Zerillo
Doctora en Lingüística
Magister en Análisis del Discurso
Universidad Nacional de La Matanza Bs. As. Argentina
E-mail: amariaz2008@gmail.com

Resumen

La Universidad Nacional de La Matanza a través de la cátedra denominada Seminario de Comprensión y Producción de Textos, obligación curricular dedicada al ingreso universitario y en la cual desempeñan su labor sesenta y cinco profesores/as, realizó durante el ciclo 2020, talleres de formación a distancia para acompañar a las/os docentes que debieron desempeñar su tarea exclusivamente de manera virtual. En función del análisis de encuestas compartidas con las/os participantes de los talleres, se realizó una investigación descriptiva exploratoria, cuyo objetivo consistió en analizar si estos tiempos regidos por la COVID 19 resultan ser un escenario propicio para innovar. El análisis efectivizado demuestra que la formación docente, en el contexto pandémico colmado de desigualdades e incertidumbre, promueve oportunidades para identificar limitaciones en la participación por sobre las intenciones de innovación en lo que en materia de capacitación e intercambio de formación refiere. Además, la investigación mediante el análisis de los instrumentos propuestos para tal fin permitió evidenciar cuestiones referenciales sobre el posicionamiento docente frente a las transformaciones. El presente trabajo intenta conformarse en un material de reflexión para

problematizar los espacios de formación impuestos, para visibilizar incluso las contrariedades entre las propuestas teóricas que persiguen una mejora y la realidad condicionada por las circunstancias. Estas contribuciones serán un insumo para repensar ulteriores propuestas de formación, teniendo en cuenta que en un futuro inmediato la universidad continuará sosteniendo el intercambio virtual entre su comunidad docente, en algún momento dicho intercambio será presencial y se pretende sostener ambas formas de vinculación.

Palabras Clave: Ingreso universitario, COVID 19, innovación, formación docente, virtualidad

Introducción

El contexto pandémico nos planteó de un tiempo a esta parte, desafíos específicos en lo que en materia de innovación refiere. Tal ha sido el caso de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje cualquiera sea el nivel educativo. En este sentido, la etapa de ingreso universitario, que resulta ser el período inaugural de las trayectorias estudiantiles por ese ámbito, dispuso a las/os docentes la imperiosa necesidad de demostrar las competencias tecnológicas, las habilidades que poseen para desempeñar su rol en entornos virtuales y las capacidades que dominan para diversificar estrategias pedagógicas cimentadas en las tecnologías. Dichos aspectos requieren una consideración particular en las condiciones educativas actuales ya que justamente a través de estos, se evidencia el/los modos de intervenir docente en el proceso de aprendizaje de las/os estudiantes en general y, de las/os estudiantes universitarios ingresantes en particular. Es indudablemente que la situación contextual hace necesaria una reflexión sobre el uso de los espacios virtuales en el intercambio educativo, despierta la intención de promover entre las/os docentes la utilización y diversificación de recursos tecnológicos, excediendo incluso el panorama virtual que obliga hoy a validar su uso.

En este sentido, si bien no desconocemos la existencia de numerosas investigaciones que focalizan su reflexión respecto a la educación superior y los entornos virtuales en general (Duch, Nuñez 2016; Barberá, Badia 2005; Martinelli, 2011; Duart, Sangrá 2000) y otros trabajos, estrechamente vinculados con los contenidos que desarrolla la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos; nos referimos a investigaciones dedicadas a indagar específicamente acerca del proceso de escritura académica y los entornos virtuales (Olaizola,

2017; Ponce Carrillo, Alarcón Perez 2020; Alvarez, 2012; Gonzalez Alvarez, 2018; Enriquez 2011; Hernandez Rojas, Sanchez Gonzalez, Caballero Becerril, Martinez Martinez 2014) nos detendremos en este artículo en el análisis de la participación docente en el marco de los talleres realizados por la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos de la Universidad Nacional de La Matanza.

Respecto a la propuesta de capacitación es necesario señalar que la finalidad del espacio formativo ha sido contribuir a que las/los docentes adquieran nuevas estrategias didácticas para desarrollar los contenidos de la materia, internalicen formas de intervenir en las producciones escritas de sus estudiantes ingresantes, reflexionen sobre sus prácticas e incluso puedan indagar acerca de las certezas e incertidumbres que generaba en ellas/os, el uso del espacio virtual dominante respecto a su rol docente. Lo significativo de la propuesta de este ciclo de talleres, radicó en que el espacio virtual formó parte de la primera experiencia de capacitación a distancia de la cátedra en una búsqueda por acompañar la tarea docente en un momento inusitado, desconcertante y movilizador para todas/os.

Por lo expuesto, a los fines del presente trabajo, el objetivo específico de este artículo es indagar si justamente este nuevo contexto pandémico, que obligó a diagramar y desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje únicamente de modo virtual, resultó ser la instancia apropiada para innovar, para promover entre las/os docentes una reflexión que involucre su tarea a través de los espacios virtuales en el proceso de enseñanza aprendizaje. A través de un trabajo cuantitativo, se considerará entre estas líneas, el análisis de la cantidad de encuestas respondidas por las/os docentes participantes de los talleres de formación ofrecido por la cátedra.

En primer lugar, luego de definir el objetivo de investigación y la problemática, se hará referencia a la propuesta de trabajo desarrollada en los talleres de formación. Insumo que respalda el contenido del presente artículo. En segundo lugar, se describirá la propuesta de trabajo y se presentarán breves consideraciones sobre la metodología. Por último, se contemplarán los resultados y se intentarán articular en líneas la discusión reflexiva que, en virtud de los aportes presentados, resultan ser necesaria en post de analizar la participación docente.

El desarrollo descripto permite concluir que las reflexiones y los silencios, en torno al discurso docente que emanan de los talleres de formación resultan cruciales para, redimir la importancia que reviste el contexto actual que nos conmociona, al momento de innovar en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje en el espacio virtual que impera y condiciona nuestra tarea como docentes.

Objetivo:

El trabajo de investigación incluyó entre sus objetivos analizar si estos tiempos regidos por la COVID 19 resultan ser un escenario propicio para innovar en lo que en materia de capacitación docente respecta.

Problema:

El contexto pandémico que irrumpió en nuestras vidas y nuestras instituciones durante el año 2020 obligó a las universidades a desarrollar sus actividades íntegramente de manera virtual. La arbitrariedad de las circunstancias obligó a diversos gestores de la educación a permanecer atentos y alertas, con la inmediatez que la situación requirió, y promover entre otras tantas cuestiones acciones de capacitación, profesionalización en post de acompañar a la totalidad de las/os docentes en general y a las/os docentes de ingreso en particular. Porque estos/as estudiantes son quienes están intentando atravesar el umbral (Frigerio, 2017) contenidas/os por las/os docentes que las/os recibe.

En este sentido, el curso de ingreso de la Universidad Nacional de La Matanza, no resultó ser la excepción a la regla. A través de la plataforma educativa institucional las/os docentes transitaron una experiencia inédita y en virtud de comenzar ese recorrido desconocido e incierto se propuso diseñar y llevar adelante talleres de capacitación para las/os docentes de la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos. Los espacios de intercambio profesional pretendían que las/os docentes amplíen sus conocimientos sobre el uso de las tecnologías al servicio de la comunicación, la utilización de las TICS en la formación de tutores, la enseñanza de estrategias de comprensión lectora a partir de las herramientas informáticas y reflexionen sobre los modos de realizar intervenciones escritas en las producciones estudiantiles de manera digital.

Sin duda alguna, la virtualidad impuesta invitó a promover un sinfín de acciones inmediatas que resultan ser dignas de reflexión. La puesta en marcha de estos talleres no resultaron ser la excepción a la regla. En esta realidad contextual que justamente, tanto nos interpeló, nos propusimos reflexionar sobre cómo atravesaron la experiencia de capacitación impuesta las/os docentes que integran la cátedra de Seminario de Comprensión y Producción de Textos de la Universidad Nacional de La Matanza, qué resultados pueden identificarse a partir del análisis de las encuestas realizadas, de qué manera vivenciaron estos espacios de profesionalización quienes desempeñaron su tarea docente detrás de pantallas, acompañando el recorrido de as/los miles de estudiantes que conforman el universo de ingresantes en la Universidad Nacional de La Matanza.. Parte de estos cuestionamientos conformaron el estudio que aquí se describe.

La propuesta de trabajo en los talleres de formación

Las encuestas que conformaron el corpus analítico para el presente artículo corresponden a los talleres de formación docente dictados virtualmente entre los meses de septiembre y noviembre 2020 por la cátedra Seminario de Comprensión y Producción de Textos de la Universidad Nacional de La Matanza. El espacio curricular, cuyo propósito ¨ (…) es estimular y desarrollar las competencias lectocomprensivas y productoras de textos académicos, habilidades imprescindibles para el desempeño de los alumnos en los estudios superiores¨ (Bidiña & Zerillo, 2013, pág. 41), resultó ser el escenario propicio para impulsar un proceso de innovación que logre articular entre las/os docentes nuevas formas y reflexionar.

El espacio formativo estuvo a cargo de un grupo de investigación de la cátedra en el cual participan 12 investigadoras/es. Por su parte, de los talleres participaron la totalidad de las/os profesionales que integran el plantel docente de la materia.

Los talleres virtuales, que se realizaron a través de la plataforma Teams, uno de ellos bajo la modalidad sincrónica y tres restantes de manera asincrónica, incluyeron la exposición de contenidos relacionados con la formación de tutores pares, el docente como comunicador, la utilización de estrategias de comprensión lectora y la incorporación de estrategias de intervención en la escritura del otro. Todas y cada una de las propuestas perseguían promover

entre las/os docentes el uso de diversas herramientas virtuales aplicadas a las temáticas de referencia.

Durante el desarrollo de las distintas instancias, las/os docentes a través de los materiales propuestos para compartir en el espacio de taller, podían identificar prácticas que habitualmente utilizaban en sus clases, descubrir nuevos instrumentos, aprender otras formas en los usos de las tecnologías al servicio del proceso de enseñanza aprendizaje. En consecuencia, se esperaba que cada participante pudiera internalizar lo compartido y reflexionar sobre sus propias prácticas. Este último aspecto resultaba central ya que a partir de tal introspección se aguardaba que las/os docentes participantes pudieran superar eventuales dificultades, identifiquen algunos de los beneficios que se produce en el uso de los espacios virtuales para llevar adelante su tarea educativa y para que en un futuro inmediato/mediato, incluso potencien y sostengan la utilización de recursos tecnológicos más allá del panorama contextual virtual imperante al momento de realizarse los talleres.

En virtud del análisis que se realizará en el apartado dedicado a tal fin, resulta interesante destacar el orden en el cual se han llevado adelante los espacios profesionalizantes. A saber, el primer taller resultó ser el taller dedicado a la comunicación; en segundo lugar, se realizó el espacio que tenía por objetivo realizar aportes sobre la comprensión lectora, luego se desarrolló el taller destinado a la formación de tutores y por último, se llevó adelante el espacio dedicado a reflexionar sobre los diversos modos de intervenir en el escrito de otro/a, a través del uso de la tecnología.

Como cierre a cada una de las actividades, sincrónicas y asincrónica, se solicitó que las/os participantes completen una encuesta realizada a partir de un formulario Google. Respecto a su contenido, las mismas explicitabas aspectos trabajados en los talleres de formación y articulaba la noción acerca de los beneficios del uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura académica para evidenciar la potencialidad del recurso. Asimismo, todas las encuestas contemplaban un espacio para compartir aportes que permitan mejorar, en un futuro mediato, las propuestas de intervención.

En definitiva, la finalidad de cada uno de las encuestas estuvo centrada en que las/os participantes analizaran lo visto en el taller y, a partir de las experiencias atravesadas en cada

espacio formativo, puedan rescatar lo novedoso y logren movilizar mecanismos arraigados en post de innovar, no solo individualmente sino también colectivamente (como parte de un grupo, de una comunidad) porque ¨parte del éxito de los modelos formativos virtuales está en el interés, la motivación y la constancia del alumno, lo cual debe ser promovido mediante estrategias docentes, materiales y otros recursos que se pongan a su disposición¨. (Duch y Nuñez, 2016, p. 167)

Metodología

Para la realización de la presente investigación se utilizó un enfoque metodológico sustentado en el método cuantitativo. Como instrumentos, tal como se expuso en el apartado inmediato anterior, se realizaron encuestas a las/os docentes de Seminario de Comprensión y Producción de Textos, participantes de los talleres de formación ofrecidos por la cátedra.

A modo de breve síntesis consideramos apropiado mencionar que cada taller culminó con una encuesta. Es decir, se realizaron 5 (cinco) talleres de capacitación y, en función de los contenidos compartidos en cada uno de esos espacios, se generaron 5 (cinco) encuestas que fueron socializadas con el equipo docente al finalizar cada uno de los encuentros profesionalizantes.

Respecto a la población participante del estudio, se sintetiza aquí que 65 fueron las/os docentes participantes de los talleres; 12 de los cuales conformaron el equipo de investigación a cargo de los talleres.

Resultados y discusión

El análisis de las encuestas permitió descubrir de qué manera las/os docentes atravesaron las instancias de formación virtual ofrecidas por la cátedra. En este sentido, entre los resultados obtenidos y de acuerdo con los fines del presente trabajo, se destacan los siguientes: 4 (cuatro) docentes completaron el instrumento acerca del taller cuyo contenido especificaba cuestiones sobre el docente como comunicador, mientras que 3 (tres) docentes respondieron la encuesta acerca de estrategias de comprensión lectora. Por su parte, 24

(veinticuatro) incluyeron su parecer respecto a la formación virtual de estudiantes tutores y tan sólo 8 (ocho) profesoras/es articularon su voz en la encuesta referida a la intervención en la escritura del otro/a, a partir del uso de las tecnologías. En virtud de los datos aquí destacados resulta preciso mencionar que en un solo taller, la cantidad de respuestas duplica a la cantidad de docentes investigadoras/es, por su parte en el resto de los talleres, 3 (tres) de ellos, ni siquiera alcanzaron a contestar las encuestas quienes conformaron el grupo de investigación integrado, como expusimos anteriormente, por 12 (doce) docentes investigadoras/es.

Los datos numéricos incluidos en las líneas que anteceden también pueden reflejarse en porcentajes. En este caso, puede especificarse que la cantidad de respuestas recibidas en el primer taller demuestra que sólo el 6.15 % completó la encuesta de cierre, mientras que un 4.6 % decidió responder la encuesta dedicada al contenido del taller acerca de la comprensión lectora. Respecto al tercer taller, focalizado en la formación de tutores, un 37 % dio su aproximación discursiva y, por último, un 12.3% respondió la encuesta abocada al contenido del espacio profesionalizante sobre la intervención en la escritura del otro/a.

Estos números nos permiten inferir algunas representaciones que podrían comprender el porqué del silencio docente y de la falta de compromiso con la encuesta. Por un lado, se podría pensar que los docentes se vieron más comprometidos con aquellos talleres estrechamente vinculados con la práctica y que les servirían para mitigar los conflictos producidos por la virtualidad a la hora de revisar lecturas o corregir textos escritos de sus estudiantes. Los docentes, por razones sociohistóricas que no vamos a desarrollar aquí, parecen más disponibles a responder a las urgencias de sus estudiantes que a los pedidos de las autoridades educativas y a los requisitos de la profesionalización.

Por otro lado, cabría preguntarse, entre muchísimos otros interrogantes, si las/os docentes comprendieron el sentido de las encuestas; si lograron dimensionar la importancia de sus apreciaciones respecto de los espacios de formación; si consideraron y consideran que su percepción es importante para el equipo del cual forman parte; si hay una relación entre el silencio y el vínculo con el equipo de trabajo, más allá del contexto pandémico; si la virtualidad ofició como censura o escondite del propio discurso; si la cantidad de respuestas

hubiera podido variar si la capacitación hubiera sido presencial; si hubiera habido otros medios formales e informales para incentivar que las/os docentes completen las encuestas.

Es indudable que la lista de preguntas podría continuar, incluso multiplicarse. Sin embargo, tales reflexiones no sólo no consolidan la finalidad del presente escrito, sino que deberíamos consolidar otro tipo de estudio a fin de acercarnos a esos interrogantes.

De un tiempo a esta parte, todas/os hemos atravesado un sinfín de sensaciones contrariadas y entendemos que los resultados numéricos y porcentuales dan cuenta de los vaivenes propios de una situación extraordinaria que no sólo nos ha tomado por sorpresa, sino que además ha puesto en jaque nuestra dinámica en general y nuestro rol como educadoras/es, como profesionales e investigadoras/es en particular.

En definitiva, entendemos que la pandemia en algún punto nos ha excedido y trascendido. Las necesidades de inmediatez por dar respuestas al estudiantado, por cumplir con lo pedido ante quienes cumplieron roles de gestión, por sostenernos dentro de un marco legal endeble, por desempeñar nuestra función como educadoras/es entre las pantallas, resultó ser un gran desafío. El contexto inusitado forjó su propia trayectoria y en él, cada una/o de nosotros resolvió, actuó, participó de los espacios virtuales como pudo, como le dio el cuerpo y la mente que estaba cristalizada por las circunstancias extraordinarias que modificaron nuestra vida para siempre.

Referencias

Alvarez, G. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de tic para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. Revista Q, 6 (12), 1-23.

Barberá, E. Badía, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. 2 (2), 1-12.

Bidiña, A., y Zerillo, A. (2013). La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM. Universidad Nacional de La Matanza.

Duart, J. y Sangrá, A. (2000). Aprender en la virtualidad. Gedisa

Duch, V. y Nuñez, I. (2016). Aulas presenciales y aulas virtuales: estrategias docentes compartidas diferenciables y transferibles. En A. Villar (Comp.) Bimodalidad. Articulación y Convergencia en la Educación Superior. (pp. 165-181). Universidad Virtual de Quilmes.

Enríquez, S. C. (2011). La enseñanza de la escritura en entornos virtuales. Puertas Abiertas (7). En Memoria Académica.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5736/pr.5736.pdf

Frigerio, G. (2017). Saberes sobre los umbrales: sentidos que se ponen en juego en el ingreso a la universidad. Unidiversidad. https://www.unidiversidad.com.ar/el-ingreso-a-la-universidad-graciela-frigerio

González Álvarez, P. (2018). Diseño de una plataforma virtual de autoaprendizaje de la escritura académica: fundamentación teórica y decisiones pedagógicas en la Universidad de Chile. http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/150470

Hernández, Rojas, G., Sánchez Gonzáles, P., Rodriguez Varela, E., Caballeroa Becerril, R., Martinez Martinez, M. (2014). Un entorno B-Learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. ENTORNO B-LEARNING. Revista mexicana de investigación educativa. 19(61), 349-375

Martinelli, S. (s.f.e). Investigación sobre entornos virtuales de aprendizaje utilizados para la enseñanza en profesorados y universidades nacionales. UNIPE.

Olaizola, A. (2017). Alfabetización académica en entornos digitales. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación. Programa de Investigación de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Ponce Carrillo, R., y Alarcón Pérez, L. M. (2020). Entornos virtuales para la escritura académica. Un modelo en Minecraft. Alteridad, 15(1), 76-87. https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.06

LAS HUELLAS DE LA PANDEMIA EN TRAYECTORIAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. ANÁLISIS DE LOS SENTIDOS ATRIBUIDOS DESDE UN ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN NARRATIVO

Autoras:
Arco, María Lorena (UNSL)
marilo0505@gmail.com
Godino, Carmen M. Belén (UNSL)
carmenbelengodino@gmail.com
Montiel, María Cecilia (UNSL)
mmontielcecilia@gmail.com
Montiveros, María Luján (UNSL)
marialujanmotniverosgarro@gmail.com

Modalidad de participación: Trabajo de investigación
Eje temático: 2
Palabras claves: Trayectorias formativas. Estudiantes ingresantes. Investigación Narrativa. Universidad. Pandemia.

Resumen

En el marco del Proyecto de Investigación PROICO "*Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, subjetividades y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía*" (UNSL), presentamos aquí algunas aproximaciones analíticas acerca de las trayectorias educativas (Ripamonti y Lizana, 2020) transitadas por estudiantes universitarios en el año 2020. Se trata de estudiantes de primero y segundo año de carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, quienes vienen recorriendo sus primeros años de vida universitaria en un contexto de "educación a distancia de emergencia" (Adell,2020). El tema se inscribe en uno de los objetivos del Proyecto de Investigación, que busca indagar sobre las políticas y prácticas educativas de inclusión destinadas al logro del ingreso y permanencia de los y las estudiantes.

Las medidas adoptadas por las Universidades en general y la UNSL en particular, intentaron articular las disposiciones nacionales emanadas frente a la pandemia, con los marcos normativos y regulatorios elaborados para la garantización de la continuidad pedagógica. Las modalidades de enseñanza y aprendizaje, las prácticas de evaluación y acreditación de los saberes, la organización del espacio y el tiempo instituido para el desarrollo de las actividades

académicas, entre otros, fueron redefinidos, llegando a alterar las rutinas y los modos habituales de pensar, organizar y desarrollar la enseñanza en la universidad. De este modo, atender a las voces de los y las estudiantes en relación con las condiciones y características que asumieron sus trayectorias educativas en tiempo de pandemia y pospandemia, se presenta relevante para conocer la capacidad de la institución para atender a las demandas de formación, a los logros y obstáculos que debieron enfrentar, a los rasgos que adquirieron las relaciones pedagógicas, a las representaciones construidas en torno a ser estudiante universitario.

La investigación que iniciamos adopta un enfoque narrativo (Bolívar, 2002) habilitando una determinada forma de producción de conocimiento que permite situarnos cerca de la experiencia real vivida y significada por los sujetos (Connelly y Clandinin, 1995). La misma se ha constituido en un enfoque específico de investigación educacional, y no sólo en una metodología cualitativa más para añadir a las existentes (Bolívar, 2002).

Decidimos como equipo de investigación construir un instrumento (entrevista semiestructurada) a partir del cual indagamos en aquellos aspectos que consideramos fundamentales en relación con los sentidos atribuidos a los procesos de formación en pandemia, los sentimientos y sensaciones frente al aislamiento social y la virtualización de la educación, las diversas situaciones vividas durante el proceso de formación, los aprendizajes desarrollados, relatos de experiencias significativas, el lugar de los actores institucionales como facilitadores u obstaculizadores de sus procesos formativos, entre otros.

Como docentes investigadoras de una universidad pública nos interesa participar en los debates en torno a las características que asumen las trayectorias de los y las estudiantes acompañando y diseñando nuevas propuestas tendientes a la permanencia y egreso de los y las futuros/as profesionales.

El nuevo escenario de investigación: Cambios inesperados

El inicio del año 2020 marcó rotundamente a la población mundial, alterando de un modo drástico las coordenadas que orientaban los modos de funcionamiento de las instituciones. La pandemia, producida por el Covid-19, afectó a las sociedades, ubicando en un instante a todas las generaciones del siglo pasado y las de este nuevo milenio, en una experiencia que no había sido vivenciada antes.

De la misma manera, las primeras acciones en la tarea investigativa que comenzábamos a

desarrollar a inicios del 2020 se vieron reconfiguradas, así como también, los sentidos mismos que se iban dibujando alrededor de nuestros interrogantes.

El proyecto de investigación que enmarca estas acciones es el PROICO N.º 04-1920 "Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía". En este trabajo, compartimos algunos análisis y reflexiones, que tienen lugar a partir de los recorridos de investigación llevados a cabo durante el año 2020 y 2021.

Nos detendremos en las acciones orientadas por uno de los objetivos de la investigación, que es conocer las políticas y prácticas educativas de inclusión (diseñadas en la Universidad Nacional de San Luis) destinadas al logro del ingreso y permanencia de los y las estudiantes. Nos interesa conocer cómo la institución del nivel superior piensa y organiza ciertas políticas, que pueden verse traducidas en prácticas educativas concretas, tendientes a garantizar el ingreso, la permanencia y la culminación de los estudios de los ingresantes. Este propósito adquirió nuevos e inesperados sentidos a partir de los cambios e impactos que produjo la pandemia en las instituciones y en la experiencia de sus actores.

Luego de haber transitado los primeros meses del año 2020 como formadoras universitarias, diseñando, junto a otros, nuevos escenarios formativos, comenzamos a transitar los primeros pasos de la investigación. Como equipo, decidimos orientarnos especialmente a la indagación de las trayectorias educativas de los estudiantes ingresantes y lo hicimos desde un enfoque narrativo que reconociera fundamentalmente las historias contadas por sus protagonistas. El distanciamiento social, la "educación a distancia de emergencia" (Adell, 2020), la construcción de propuestas pedagógicas que pudieran sostenerse en un escenario de constantes cambios ameritaba "hacer lugar" al encuentro, al diálogo, a determinados acercamientos, aunque solo fuera a través de las pantallas.

Hablamos de trayectorias formativas retomando para ello, los aportes de Ripamonti y Lizana (2020). Las autoras sostienen que una trayectoria formativa:

> Puede definirse como el itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural, la propuesta curricular de la institución y expectativas implicadas en el diseño de tal sistema. (p. 293).

Nos interesa conocer esas trayectorias, esos itinerarios de estudiantes que ingresan a la UNSL, específicamente aquellos que pertenecen a carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas. Producir conocimiento sobre esas trayectorias formativas, en un contexto atravesado por la pandemia, se convirtió en un gran desafío de investigación.

Cuando hablamos de estudiantes ingresantes nos interesa retomar la metáfora de "la transición" que plantean Figuera, Dorio y Forner (2003), haciendo referencia a la etapa compleja que vivencian los estudiantes que ingresan a la universidad. Los autores señalan que esa transición,

> Conlleva para el estudiante múltiples y significativos cambios personales y vitales. Entre ellos está la adaptación a un nuevo contexto organizativo, educativo y social, regulado por normas explícitas y/o implícitas que debe conocer para funcionar adecuadamente. (p. 350).

Los límites de extensión de este trabajo nos conducen a tomar algunas decisiones en cuanto a la profundización de ciertos conceptos, como, por ejemplo, el de estudiantes ingresantes. Nos interesa situarnos en un posicionamiento que recupera la complejidad de esta categoría, al mismo tiempo que su singularidad. Entendemos que abordar la problemática de las trayectorias educativas de estudiantes ingresantes, no involucra sólo el primer año de experiencia en la universidad, sino que, se hace necesario conocer qué les sucede a los estudiantes, durante al menos, los dos primeros años en el nivel superior, ya que consideramos que este período puede convertirse en decisivo para la permanencia y continuidad de sus estudios. Tal como lo manifiestan varias investigaciones (Andrade y Bedacarratx, 2002; Stasiejko, Krauth, Pelayo Valente, Ródenas, 2007; Vicente, 2014), "el ámbito universitario es un espacio que solicita autonomía, decisión personal, búsqueda de formación y desarrollo personal [entonces, los estudiantes] no transforman sus concepciones rápida y automáticamente a partir del cambio de las demandas universitarias". (Stasiejko et al., 2008, p. 394). En relación con este planteo se evidencia la importancia que reviste el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en los primeros años de vida universitaria, con la finalidad de colaborar en el desarrollo de habilidades que enriquezcan los procesos formativos.

Iniciamos la investigación, entonces, en un contexto totalmente impensado, con nuevos estudiantes que ingresaban a la vida universitaria (año 2020) y otros que continuaban con sus

estudios habiéndose inscripto en años anteriores (2018, 2019), ambos grupos llenos de expectativas e ilusiones frente a los desafíos que la institución le demandaba.

Partimos de entender que los lugares singulares[1], desde los que las y los estudiantes transitaron los primeros años de la universidad en este tiempo, produjeron nuevas maneras de habitar la institución, nuevas maneras y/o nuevos sentidos en los lazos que se tejen con la misma. Por ende, si bien no es novedoso, que en los primeros años transiten estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad y otros que vuelven, aunque estén en etapas más avanzadas de la carrera, pensamos que estos dos lugares asumieron ciertas "formas", tal vez inesperadas, a partir de la pandemia, y que nos hablan de maneras de habitar la institución universitaria, que pueden suponer reconfiguraciones en la institución.

Por esto, nos interesa conocer también los rasgos que caracterizan las trayectorias formativas de aquellos estudiantes que continuaban sus estudios universitarios (habiendo iniciado en años anteriores a la pandemia) y que se encontraban cursando asignaturas pertenecientes al primer o segundo año de la carrera docente elegida.

Las trayectorias formativas en el marco de un enfoque narrativo de investigación

Decidimos aproximarnos a las trayectorias educativas de los estudiantes desde un enfoque narrativo (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995; Ripamonti, 2017), que reconociera fundamentalmente las historias contadas por sus protagonistas. Estimamos que la narrativa como producción humana y como camino de investigación, resulta fundamental en este estudio, dado que pensamos, retomando a Nicastro y Greco (2012), a las trayectorias como narración. De acuerdo con sus miradas:

> Una trayectoria es su relato, las relaciones con el tiempo se verán atravesadas por las vicisitudes propias del tiempo narrado, del tiempo de su narrador, quien a su vez se ve atravesado por su estar en el tiempo. Entonces, ni linealidad, ni prolijas continuidades, ni relaciones estables. Sí, en todo caso encadenamientos, encuentros y desencuentros, transformaciones y movimientos en clave de dinámica de distinto orden. (p. 30).

[1] Usamos el concepto de lugar, recuperando el sentido lingüístico de lugar del hablante, en tanto metáfora de las posiciones singulares a partir de las cuales los sujetos construimos un discurso, un relato.

En este sentido, acercarnos a las trayectorias formativas de los estudiantes a través de sus relatos, nos aproximó, desde sus significaciones, a esos "itinerarios" (Ripamonti y Lizana, 2020) que se fueron delineando a partir de las diversas experiencias individuales y sociales, en el medio de la pandemia. Relatos singulares de recorridos, de continuidades y pausas, de desafíos y desencuentros, articulando en un escenario inicialmente desconocido, pero que fue entrelazándose con cada una de las historias, delineando nuevos recorridos académicos tendientes a permanecer y continuar en la universidad.

Tal como expresa Larrosa (1995) "la investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa (...) La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias". (p.11). En este trabajo delineamos algunas de esas historias contadas por los estudiantes.

Hacercándonos a las trayectorias singulares de los estudiantes

Adoptamos la entrevista semi estructurada y en profundidad, como instrumento de aproximación e indagación. Nos centramos en aquellos aspectos que consideramos fundamentales en relación con los sentidos atribuidos a los procesos de formación en pandemia, los sentimientos y sensaciones frente al aislamiento social y la virtualización de la educación, experiencias significativas vividas durante el proceso de formación, los aprendizajes desarrollados en el contexto de pandemia, la manera en que operaron los dispositivos institucionales, el lugar de los actores institucionales como facilitadores u obstaculizadores de sus procesos formativos, entre otros.

En el año 2020, realizamos las entrevistas durante el segundo cuatrimestre. Entrevistamos a treinta estudiantes de primer año y siete de segundo año, de carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas.

Tal como se describió anteriormente, algunos/as ingresaban por primera vez a la Universidad y otros/as, eran estudiantes que volvían a cursar asignaturas del primer y segundo año de la carrera elegida, que por diversos motivos personales e institucionales no las habían aprobado.

A fines del año 2020 y principios del 2021 comenzamos a delinear los primeros análisis en base a las narrativas de los estudiantes entrevistados. Durante los primeros meses de este año, también trabajamos en la revisión y modificación del instrumento construido el año anterior. Luego, realizamos siete nuevas entrevistas a estudiantes que transitan el segundo año de su

carrera, es decir, el segundo año de una trayectoria en circunstancias de "educación a distancia de emergencia" (Adell, 2020).

Bocetos sobre trayectorias formativas de estudiantes que continuaron sus estudios en la Universidad en el año 2020

Tal como anticipamos, encontramos que "las formas" de transitar los primeros años de formación en el escenario institucional configurado a partir de la pandemia, no solo es singular tal y como lo son las trayectorias educativas, sino que el lugar desde el cual se transita, como nuevo ingresante o como re ingresante, produce experiencias diferenciadas.

En este sentido, en esta oportunidad, acercamos algunas líneas de reflexión a partir del análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes que retomaron sus estudios universitarios durante la pandemia (2020-2021).

El año 2020 significó para algunas de las estudiantes entrevistadas, un año de oportunidad, de posibilidad, de continuidad de los estudios. Contrario a lo que podríamos pensar, en el marco de un año tan efervescente, en relación con los cambios drásticos y las discontinuidades que se fueron presentando, la pandemia dejó huellas profundas en las trayectorias formativas de estudiantes universitarias que decidieron volver a la universidad para continuar con sus estudios. En base a las entrevistas efectuadas presentamos a continuación parte de los análisis construidos.

Volver a la universidad y continuar los estudios. Nuevas interpretaciones de la trayectoria formativa

Desde las narraciones de los sujetos entrevistados se advierte, que el contexto de pandemia fue significado como una nueva oportunidad para continuar con sus estudios postergados por diversas razones y circunstancias. Nos encontramos dialogando con estudiantes que cursaban primer o segundo año de la carrera docente elegida, pero que habían iniciado, en algunos casos, hacía varios años, incluso presentaban recorridos hasta el tercer o cuarto año de la carrera, pero habían discontinuado sus estudios. En dichos encuentros, nos fuimos aproximando a diversas trayectorias e itinerarios (Ripamonti y Lizana, 2020) atravesados, por supuesto, por los contextos socioculturales, familiares, educativos, que colaboraron u

obstaculizaron la continuidad de sus estudios.

A continuación, explicitamos fragmentos del relato de una estudiante que se encontraba cursando una asignatura del segundo año de una carrera docente, que había avanzado en su recorrido académico, cursando y aprobando otras asignaturas pertenecientes a los últimos años, pero que se encontraba "inscripta" en materias correspondientes al segundo año de la carrera. Nos pareció interesante retomar fragmentos de su relato:

"Yo inicié en realidad en el 2011, ya hace mucho, pero bueno, por cuestiones personales de la vida, laborales, dejé. Fui mamá en el medio también, entonces por muchas cuestiones dejé mucho tiempo, tuve que recursar muchas materias otra vez. Después por correlativas digamos avanzaba muy de a poquito. (...)

(…) Bueno, no digo que me costó [la cursada virtual, año 2020] porque inclusive me metía mucho en las clases, me gustaron las materias que cursé (...) Personalmente no lo vi como algo tedioso, inclusive esta modalidad virtual, podríamos decirlo, que, si bien lleva una organización, y una planificación de decir bueno, ordenarme con el trabajo, el nene, la casa, la facultad, el estudio, pero sí, por ahí esto de la vergüenza, de no prender la cámara o no hablar porque pareciera que es como hablar con alguien lejos, me pasó a mí en los primeros años, en la presencialidad. Yo cuando recién ingresé a la universidad [2011] me pasó exactamente lo mismo, porque yo no hablaba o me daba vergüenza el hecho de que todos me escucharan, o no sé, entonces no me animaba a decir nada. Sentí como lo mismo este año con mis compañeras de aula, la misma sensación, pero a través de una pantalla; sensación que hoy no tengo porque bueno, llevo muchos años, que se yo, me encuentro hoy con una postura totalmente diferente a esa chica que empezó hace 10 años prácticamente. Mi posicionamiento, a diferencia de otros años, fue otra, cien por ciento comprometida, de organizarme con el nene, con el estudio, con el trabajo. También me pasó que por momentos no entendía nada, pero eran momentos pasajeros. La verdad que lo disfruté, lo disfruté cien por ciento, estuve muy organizada con las tres materias que hice, me encantaron". Nombre ficticio: Marisa. Estudiante entrevistada en el año 2021. Cursó una asignatura del 2do año de la carrera Prof. y Lic. en Educación Inicial.

Qué interesantes los análisis que desarrolla la estudiante en cuanto a la comparación que establece entre la etapa inicial de su carrera (durante la presencialidad) y la experiencia formativa en el marco de "las pantallas", tal como ella lo expresa. En su relato reconoce esos cambios en su trayectoria formativa (Ripamonti y Lizana, 2020). Ese *"me encuentro hoy en una postura totalmente diferente"*, la habilita a poder mirarse, mirar su recorrido y

reconocerse en sus "*compañeras de aula*", casi como mirar a través del tiempo a esa estudiante que daba sus primeros pasos en la vida universitaria. Esa distancia que sintió al comenzar la carrera, representada por ella como algo *"que parecía que hablaba con alguien lejos"*, en la actualidad, en pleno contexto de pandemia, habilitó un acercamiento a esa institución formadora que había dejado huellas tempranas en su historia de vida.

En este sentido, hay un distanciamiento que permite reconocer su propia trayectoria formativa, pero parece no tratarse solo de ese tiempo de impasse en la carrera y las experiencias vitales que tuvieron lugar en el mismo, sino que también, la propuesta formativa que se constituyó desde la universidad en el contexto de pandemia, pareció ser más propicia para el *regreso,* para retomar sus estudios. La misma se presenta para Marisa como más amigable con su realidad actual. En este sentido, podemos decir que se articula mejor con su trayectoria formativa, generando y restableciendo un nuevo lazo con la institución formadora.

La modalidad de cursado virtual posibilitó, debido a su contexto familiar y laboral, la continuidad de la carrera, en tanto pudo organizar sus tiempos y espacios de estudio y responder así a los requerimientos de la formación universitaria. Ese "*yo entraba a todas las clases"*, como posibilidad de encuentro con el conocimiento, colaboró a diseñar nuevas estrategias en base a ciertos saberes "acumulados" con el tiempo.

Ese querer estar, querer participar de las clases virtuales, aprender, conectar con otros, fue significado de un modo diferente en un contexto de aislamiento social, en donde las "pantallas" se convertían en el escenario esperado para generar encuentros. Finalmente, el reiniciar sus estudios en la universidad en contexto de pandemia, le posibilitó resignificar la experiencia formativa de años anteriores, ya que, tal como ella lo menciona, lo disfrutó y pudo posicionarse de un modo diferente.

Podríamos preguntarnos qué aspectos colaboraron para que este escenario fuera posible. Claramente, la decisión de volver a la universidad, de retomar sus estudios en un escenario conocido de antemano, pero al mismo tiempo transformado, atrajo su atención. En dicho contexto, la organización que requería su vida cotidiana (la familia, el trabajo) para acomodarse a nuevas demandas de la institución, fueron claves para continuar; también sus posicionamientos relacionados con la formación se vieron alterados, sabiendo que hubo momentos en "*donde no entendía nada, pero eran momentos pasajeros*". Esta situación da cuenta, de un cierto manejo de la vida universitaria en relación con los tiempos para la comprensión de las pautas exigidas por la cultura universitaria (autonomía en el estudio, habilidades previas como condicionantes para el desarrollo de otras que requiere el 'ser'

estudiante universitario). En palabras de Marisa:

"Las materias que cursé el año pasado (2020) fueron tres, la verdad es que desde lo personal fue cien por ciento gratificante porque yo recién volví a cursar el año pasado después de tres años. No tenía idea de cuestiones académicas o universitarias, que había dejado por completo, entonces fue como un desafío, decir bueno, aprovecho esta situación que se me brindó, porque fue como una oportunidad, entonces lo vi así, como una oportunidad y un desafío (...) En un momento pensé hasta en dejar la carrera, a ese nivel, después de tanto tiempo y tantas frustraciones, y dije bueno, qué hago, sigo o no sigo. ¿Retomo? Y bueno la pandemia para mí fue eso, posibilidad, desafío, decir bueno, sí, quiero esto, entonces voy, voy por todo".

Vemos reflejado en el fragmento de la narrativa de la estudiante entrevistada, el claro posicionamiento asumido como nueva "ingresante" a una institución que parecía desconocida en un principio, en cuanto a sus modos de funcionamiento, ese *"no tenía idea de cuestiones académicas",* se fue transformando con el paso del tiempo, en una oportunidad, en un gran desafío que le posibilitó la continuidad de sus estudios.

Las acciones institucionales y sus incidencias en las trayectorias formativas reales

La UNSL, así como otras instituciones universitarias, organizó la vida académica en función de la situación de aislamiento provocada por la pandemia. Entre otras acciones, estableció una serie de normativas[2] que regularon la vida institucional y que tenían una clara intención, la de acompañar las trayectorias de los estudiantes en el marco de dicho escenario, favoreciendo la continuidad de sus estudios. Llamó poderosamente nuestra atención que la mayoría de las estudiantes entrevistadas, no reconocieran estas medidas como acciones significativas para su continuidad en los estudios. Muchas de ellas no las conocían, otras las conocían, pero no habían hecho uso de los beneficios que suponen y, en otros casos, reconocían sólo el levantamiento de correlatividades y la extensión de regularidades como acciones favorables para sus trayectorias. Aquí se observa una diferencia relevante entre las

[2] Entre ellas se encuentran el reconocimiento de la condición de regularidad y/o promoción alcanzada por las y los estudiantes durante el primer cuatrimestre de 2020 sin requerir las correlativas (Res. CS. N° 60, 8/07/2020); la extensión de las regularidades de las materias que vencían en marzo de 2020 (Res. R N° 26, 2/04/20); el establecimiento de nuevas fechas de exámenes (Res. CS. N° 149, 27/10/2020); la modificación del calendario académico 2020 (Res. CS. N° 68, 3/09/20). Además, por supuesto de los sistemas de becas habituales y los programas de tutorías para acompañamiento de estudiantes.

estudiantes que ingresaban por primera vez a la universidad, quienes no reconocían estas acciones como significativas para su continuidad, en relación con las alumnas que retomaban sus estudios, como es el caso de Marisa. Compartimos otro fragmento de la entrevista:

"Sí bueno, a becas yo no me presenté o no pedí ninguna porque creo que no me llegó la información, si hubo, la verdad que nunca me enteré. Y después bueno sí, yo tenía dos materias que se me vencían el año pasado, y con la extensión de las regularidades pude. Bueno, tenía que hacer una materia de nuevo, que se me había vencido, pero de aquella vez pasaron tantos años que tenía que empezar de cero, ir a consulta y todo. Así que bueno, en ese sentido el levantamiento de correlativas y la extensión de regularidades a mí y creo que, a todas, nos facilitó un montón (...) El año pasado (año 2020) hice tres materias y bueno, este cuatrimestre pude hacer, gracias a que se extendió el plazo de la regularidad de las materias, la última que me queda".

Un caso similar a Marisa, lo vivencia otra estudiante, que también reinició sus estudios en el año 2020. Se trata de una estudiante que en nuestros registros estaba inscripta en una asignatura correspondiente a un primer año de una carrera docente y que, al igual que Marisa, retoma sus estudios durante el inicio de la pandemia. Ella se vio favorecida por la normativa referida a la extensión de la regularidad de las materias. A continuación, presentamos fragmentos de su relato:

"La que me ayudó fue la de la extensión de regularidades porque me pasaba que en marzo (2020) se me vencían las materias de primer año, del primer cuatrimestre y en agosto las del segundo cuatrimestre, entonces bueno, al adelantarlas un año pude rendirlas y no quedar libre. Esta materia [se refiere a la materia de primer año] decidí cursarla porque cuando empecé a querer prepararla no pude. Entonces, decidí cursarla y la verdad, me pareció interesante (...) El año pasado cuando empezó la pandemia yo empezaba tercero, el primer cuatrimestre de tercero porque yo me atrasé medio año, entonces fui haciendo, por ejemplo, el primer cuatrimestre de segundo y el segundo cuatrimestre de tercero, después, el primero de tercero y el segundo de cuarto, y así. Y me pasó que, al principio como todos, tuve mucho miedo, incertidumbre, angustia, por el hecho de toda la situación que se nos venía y nadie entendía muy bien qué, porque por ahí se decían muchas cosas y demás. Y en relación con lo académico fue difícil, el miedo que más tenía era el no poder seguir (...) Bastante se pudo, porque nos respetaron las prácticas, pudimos seguir avanzando y demás, pero nos perdimos la experiencia, en mi caso, de ir a las escuelas".

Nombre ficticio: Lourdes. Estudiante entrevistada en el año 2021. Cursó una asignatura del 1° año de la carrera Prof. y Lic. en Educación Especial.

En base a las palabras de Lourdes, también podemos reconocer la importancia que adquirió para ella la normativa del levantamiento de las correlativas, ya que, en su caso, le permitió cursar y aprobar determinadas asignaturas, y al mismo tiempo, la habilitó para adoptar ciertas decisiones en base a la continuidad de sus estudios, "*pude rendirlas", "decidí cursarla"*. A pesar de los sentimientos y sensaciones que le despertaba la situación inicial de la pandemia (miedo, incertidumbre, angustia) explicita también un lugar de avance de sus estudios en el marco de dicho contexto, asumiendo que hubo una institución que acompañó su recorrido y habilitó su permanencia y continuidad en la universidad.

El acompañamiento como red de contención y sostenimiento de las trayectorias formativas

Claramente para los y las estudiantes, que decidieron en el contexto de los años 2020 y 2021 regresar a la universidad, la modalidad no presencial y las normativas que habilitan a realizar recorridos que antes no podían realizar por el régimen académico, resultaron condiciones de posibilidad para retomar sus estudios. Pero si nos preguntamos acerca de las condiciones, situaciones, configuraciones, que hicieron posible su sostenimiento en estos dos años nos encontramos con otras respuestas. A continuación, compartimos otro fragmento de la narrativa de Marisa:

"De estas tres materias que cursé el año pasado, me llevo muchísimo, muchísima experiencia, por más de que fueron a través de una pantalla, la modalidad que tuvieron las tres, de tratar de estar cerca, de tratar de integrar y de relacionar la vida misma con la materia. Se notó muchísimo el compromiso, en este caso, no sé si todas habrán sido lo mismo, tengo conocimiento de materias que no se conectaban y que mandaban por ahí consignas nada más, como arreglatela solo. Bueno en mi caso, con las tres materias que yo hice, de parte de las compañeras y de las profesoras fue un grupo re lindo, súper positivas las tres, me llevo, como le digo, muchísimo, tal vez porque yo me comprometí. El decir, bueno, le pongo ganas, ese 'le pongo todo el compromiso' para que me guste y ver qué onda con esto. También es cuestión, creo de uno, de decir bueno, está esto, ¿qué hago? Lo dejo o no lo dejo". (Marisa)

El relato de Marisa nos trae otra dimensión, que es el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes por parte de actores institucionales singulares. El vínculo entre docentes y estudiantes, el reconocimiento del otro como sujeto de posibilidades, necesidades y

deseos, resultó tal vez el elemento más destacado por las entrevistadas. Por una parte, el grupo de pares, los/as compañeras/os se destacan en varios relatos como una red que resultó fundamental para sostenerse en la institución. En este sentido, vemos claramente de qué manera hablar de trayectorias educativas es hablar del cruce de trayectorias que en oportunidades se convierten en redes de contención.

Por otra parte, podríamos decir que lo que destacan es justamente el vínculo de autoridad pedagógica (Greco, 2012) establecido con algunos equipos docentes, o con docentes singulares, un vínculo que acompaña y se hace responsable por un proceso de formación, a partir de crear las condiciones para que ese proceso se despliegue.

Compartimos otro fragmento de la narrativa de Lourdes que relata una experiencia que fue significativa para ella:

"Hubo una vez, una profesora que nos empezó a llamar una por una telefónicamente y nos preguntaba como estábamos, se ofrecía si algún día necesitábamos hablar, o algo, que podíamos contar con ella. Eso me pareció como re significativo, me encantó, nos emocionamos todos por el gesto que tuvo la profe, más allá de lo académico (...) Habíamos tenido dos encuentros virtuales con la profe. También fue muy significativo porque no nos veíamos a diario, como con otras profes y bueno fue lindo que la profe tuviera ese gesto".

Nuevamente aquello que señala Lourdes es precisamente ese vínculo basado en el reconocimiento de la responsabilidad por el estudiante, que trasciende lo estrictamente pedagógico, porque se funda en el reconocimiento del otro como sujeto humano en desarrollo, sujeto por venir, pero que lo hace posible. Fue recurrente en los distintos relatos de las estudiantes entrevistadas, la referencia a los/as distintos/as profesores/as que hicieron posible, que "se esforzaron" en palabra de ellas, por sostener y acompañar sus trayectorias, dando lugar al fortalecimiento del lazo con la institución. Sin embargo, no podemos dejar de reflexionar también, en que estas acciones, gestos y palabras que ligan y hacen posible los procesos de transmisión, son aún acciones individuales, en tanto representan formas singulares de vinculación con docentes, lo expresan las estudiantes en las entrevistas: "*este docente sí, pero no todo*s"," otros *profes no lo hacían*"," me *pasó en algunas materias, no en todas*"," en *otras materias te daban el material y arréglatela solo*". Aparece aquí un aspecto sumamente interesante para continuar indagando y reflexionando como formadoras universitarias.

Reflexiones finales

Somos protagonistas y testigos de un tiempo que aún estamos aprendiendo a nombrar. El inicio de la Pandemia de COVID 19 y de la educación en contextos virtuales coincidió con el inicio de nuestro proyecto de investigación, nuestro escenario de investigación se alteró, los actores institucionales y nosotras también.

En este contexto las preguntas iniciales asumieron otros sentidos, otro carácter, otro color. Fue así que preguntarnos por la inclusión educativa en los primeros años de nuestra universidad, en carreras de formación docente, nos condujo tal vez a nuevos caminos, a nuevas preguntas por recorrer. Caminos que nos proponen pensar no solo en lo "nuevo" que se dibujó en los escenarios de la institución universitaria, sino también en lo que alteró, así como también en las formas históricas y arraigadas de habitar la institución que se tensionaron, visibilizaron e incluso tal vez, fortalecieron a partir de lo que irrumpía.

Aproximarnos a las trayectorias educativas de estudiantes, es acercarnos a la institución, porque lejos de ser recorridos solitarios, ellas nos hablan del cruce entre lo singular, lo institucional y lo social, (Greco, 2012) en el escenario de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

¿Qué trovas nos acercan las voces de las estudiantes entrevistadas? La riqueza de estas, como todo relato, es inabordable en su totalidad, y no se agota jamás en nuestras interpretaciones. Sin embargo, sí es posible agudizar el oído para escuchar algunos sentidos acerca de formas posibles de habitar las instituciones universitarias.

Podemos decir entonces, que las estudiantes que regresaron a la universidad en el año 2020 nos cuentan acerca de los caminos que les permitieron el retorno a la institución formadora y de nuevos lazos con la misma a partir de la experiencia que significaron e incorporaron a sus trayectorias formativas. Sin duda, una propuesta de experiencia pedagógica que no se constituyó a partir de la presencialidad, en tanto gramática estructurante de tiempo y espacio que definía la manera de ser estudiante. ¿Será posible sostener una experiencia pedagógica bajo otras coordenadas temporo espaciales? Es uno de los interrogantes que siguen abiertos.

Y finalmente, queremos detener la mirada en los vínculos humanos, en los vínculos de autoridad pedagógica y las acciones, los gestos y las palabras que de ellos se desprenden. En definitiva, la pandemia, y lo que ella trajo a la universidad, colaboró con el desarrollo de redes que sostuvieron las experiencias pedagógicas. En este marco, se desplegaron formas de vincularse con los estudiantes que probablemente, en algunos casos, ya estaban constituidos desde antes de la pandemia. Quizás para otros, el temblor que produjo esta experiencia

permitió habilitar nuevas formas de relación que se pusieron a disposición.

Tal vez, las situaciones vividas durante estos dos años de pandemia, nos despierte una vez más, del sueño de las formas automáticas, para recordar que, en definitiva, lo que hace posible la trasmisión es ese vínculo de mutuo reconocimiento como sujetos de derechos, pero también de deseos y sueños, a partir del cual es posible crear y recrear condiciones para que la experiencia educativa sea posible. Nos queda un camino por recorrer para que la pregunta y el esfuerzo por descubrir cuáles son los ofrecimientos necesarios para que un estudiante sea inscripto en una relación (pero también habilitado en su propio camino) no se produzca solo en la singularidad de las relaciones entre algunos docentes y estudiantes, sino que sea posible hacer de esto una construcción institucional. El desafío se transparenta aún más en tiempos movedizos. Queda un largo recorrido para construir colaborativamente nuevos escenarios de formación que acompañen trayectorias formativas de estudiantes universitarios.

Bibliografía

Adell J. (2020). La educación que viene: Un modelo híbrido y más tecnológico. El Diario periódico.https://www.eldiario.es/sociedad/educacionviene-modelo-hibrido-tecnologico _0_1023647870.html

Andrade, L. y Bedacarratx, V. (2002). Estudiantes de nivel superior, representaciones e imaginarios. Aportes para un abordaje complejo. Ponencia en el *Primer Coloquio Nacional de Representaciones e Imaginarios Sociales en los Procesos Educativos*, México: CESU-UNAM.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 4 (1), 1-26.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (11-59). Barcelona: Laertes.

Figuera, P., Dorio, I. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(2), 349–369.

Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad.* Buenos Aires, Noveduc. Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación,* Rosario: Homo Sapiens.

Larrosa y otros (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En Mariana Alvarado y Alejandro De Oto (Editoras). *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* (pp. 83-104). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Ripamonti, P. C. y Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista Mexicana de Educación,* Vol. 25, N° 85, pp. 291-316.

Stasiejko, H., Pelayo Valente, J., Krauth, K., Ródenas, A., González, A. y Tristany, R.

(2008). Estudiar en la universidad: las definiciones del estudio entre los ingresantes universitarios. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Stasiejko, H., Krauth, K., Pelayo Valente, J., Ródenas, A. (2007). Las concepciones de los ingresantes universitarios acerca del estudio en la universidad. En Memorias de las XIV Jornadas de investigación del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología, U.B.A.

Vicente, M. E. (2014). Perfiles y trayectorias de los ingresantes a Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología.* Vol. XXV, Nº 48, 49-73.

REFLEXIÓN DOCENTE Y TOMA DE DECISIONES PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE EN EL AULA DE PRIMER AÑO UNIVERSITARIO

Boatto, Yanina; Cadario, Elisa; Fenoglio, Mariana y Fernández Magnasco, Milagros

Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Cs. Humanas

yboatto@hum.unrc.edu.ar; ecadario@hum.unrc.edu.ar; mfenoglio@hum.unrc.edu.ar, milagrosfernandezmagnasco@gmail.com

Modalidad de participación: Trabajo de Investigación.
Eje temático N. º 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria.

Resumen

Algunas investigaciones muestran que la presencia de ciertos rasgos de la enseñanza universitaria resulta ser uno de los factores configurantes del aprendizaje en los/las estudiantes, por ello se sugiere investigar el aula y los desempeños docentes para favorecer la reconstrucción de modelos teóricos vigentes, en relación a la enseñanza y el aprendizaje en la universidad (Kuh, 2005; Barefoot, 2005; Tinto, 1997 como se citó en Ezcurra, 2010). Es de destacar que, las características propias del aula de primer año universitario, hacen que el estudio del desempeño docente cobre especial relevancia, en pos de promover el derecho a la educación y al conocimiento universitario, así como la afiliación y permanencia institucional.

Entre los distintos elementos del desempeño docente, se destaca que la reflexión sobre la propia práctica es un aspecto significativo que requiere estar presente en sus actuaciones, y sobre el cual nos interesa profundizar. Siguiendo estas ideas, en este trabajo, enmarcado en una investigación mayor[1], nos proponemos estudiar el desempeño de profesores universitarios, en el contexto del aula de primer año, para conocer los rasgos típicos de dicho desempeño que promueven aprendizajes en los/as estudiantes.

[1] Proyecto de Investigación: "El desempeño de los profesores que promueven aprendizajes disciplinares en el aula. El primer año universitario como trayectoria crítica (PPI. Secyt -UNRC. 2020-2022. Resolución Rec. N° 083/2020). Beca de Investigación SeCyT-UNRC, alumna Milagros Fernández Magnasco. Tema: Reflexión docente como herramienta mediadora en la toma de decisiones para promover la construcción de aprendizajes en el aula de primer año universitario. Período de ejecución. 2020. Resol. en trámite.

El diseño de la investigación es transeccional descriptivo. El instrumento de recolección de datos es una entrevista semiestructurada que se administró a cuatro profesoras de primer año universitario de los Departamentos de Ciencias de la Educación y de Educación Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas (UNRC). La muestra fue seleccionada según criterios de accesibilidad.

En términos generales, a partir del análisis de contenido de las entrevistas, es posible advertir que el pensamiento reflexivo es recurrente y significativo en las respuestas de las profesoras en los distintos momentos didácticos: 'Preparación de la clase' (planificación, objetivos, recursos), 'Desarrollo de la clase' (tareas, interacciones) y 'Cierre de la clase' (evaluación - valoración). A su vez, para cada uno de estos momentos se advierten reflexiones en cuanto a dificultades, fortalezas y experiencias significativas de trabajo en el aula.

Con estas primeras aproximaciones y la profundización en el análisis de los datos, esperamos contribuir al conocimiento sobre la promoción de buenas prácticas de enseñanza en el ingreso universitario, entendiendo a la reflexión sobre el desempeño docente como una herramienta mediadora para regular la propia práctica educativa y favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras claves: Desempeño Docente – Reflexión – Estudiantes - Enseñanza y Aprendizaje

Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación mayor[2] que atiende al desempeño de los profesores universitarios, en contextos específicos de enseñanza presencial; identificando los aspectos de dicho desempeño que favorecen los aprendizajes en los estudiantes.

El desempeño del profesor universitario es un elemento clave al interior del contexto de la clase. Algunas investigaciones muestran que la presencia de ciertos rasgos de la enseñanza universitaria resulta ser uno de los factores configurantes del aprendizaje en

[2] Proyecto de Investigación: "El desempeño de los profesores que promueven aprendizajes disciplinares en el aula. El primer año universitario como trayectoria crítica (PPI. Secyt -UNRC. 2020-2022. Resolución Rec. N° 083/2020). Beca de Investigación SeCyT-UNRC, alumna Milagros Fernández Magnasco. Tema: Reflexión docente como herramienta mediadora en la toma de decisiones para promover la construcción de aprendizajes en el aula de primer año universitario. Período de ejecución. 2020. Resol. en trámite.

los/las estudiantes, por ello se sugiere investigar el aula y los desempeños docentes para favorecer la reconstrucción de modelos teóricos vigentes, en relación a la enseñanza y el aprendizaje en la universidad (Kuh, 2005; Barefoot, 2005; Tinto, 1997 como se citó en Ezcurra, 2010).

Entre los diferentes elementos del desempeño docente, se destaca que la reflexión sobre la propia práctica es un aspecto significativo que requiere estar presente en sus actuaciones, y sobre el cual nos interesa profundizar.

Con estas primeras aproximaciones y la profundización en el análisis de los datos, esperamos contribuir al conocimiento sobre la promoción de buenas prácticas de enseñanza en el ingreso universitario, entendiendo a la reflexión sobre el desempeño docente como una herramienta mediadora para regular la propia práctica educativa y favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Marco conceptual

El desempeño del profesor universitario es un elemento clave al interior del contexto de la clase que promueve, en parte, el aprendizaje de los estudiantes. Algunas investigaciones que tomaron como objeto ciertas mejoras de la enseñanza universitaria y su impacto en el desempeño de los estudiantes, muestran que la presencia de ciertos rasgos de la enseñanza y las prácticas educativas resultan ser uno de los factores determinantes de la eficacia de los aprendizajes y, por ello, se sugiere investigar sobre el aula y el desempeño docente (actuación en el aula) y a partir de los resultados que se obtengan favorecer la reconstrucción de modelos teóricos vigentes, en relación a la enseñanza y el aprendizaje en la universidad (Kuh, 2005; Barefoot, 2005; Tinto, 1997 en Ezcurra, 2010). Así, el estudio sobre el desempeño de los profesores puede informarnos y orientarnos específicamente sobre la influencia del mismo en la motivación para aprender de sus estudiantes (Bono, 2012).

Tomamos como referencia autores que definen el desempeño docente como pautas de actuación. Esto es, "diferentes maneras en que los profesores enfocan su actividad en el aula, configurando los diferentes entornos de aprendizaje con valor motivacional y constituyendo a su vez, los factores contextuales inmediatos que influyen en el interés por aprender de los estudiantes" (Alonso Tapia y López Luengo, 1999; Alonso Tapia, 2005 en Bono, 2012, p. 157).

A su vez, en relación a la actuación profesional del docente, para Macchiarola (2006) la misma está guiada por el conocimiento del profesor, el cual está constituido por una tramade creencias, valores, ideas, principios, reglas de actuación, etc. Son sus razones personales para tomar determinadas decisiones, las que guían su acción. En otras palabras,este conocimiento refiere a pautas de comportamiento interiorizadas y adquiridas mediante la experiencia, y constituye un marco de referencia y una guía orientadora parala práctica. Es una síntesis entre el conocimiento teórico del cual se apropia durante su formación, el conocimiento experiencial y las condiciones socio-históricas e institucionales en las que desarrolla sus prácticas. Esto lleva a pensar en el profesor como un sujeto que no actúa de manera aislada, sino dentro de una cultura institucional, en contacto con otros profesores y con sus alumnos.

Continuar preguntándonos hoy sobre lo que implica ser un buen profesor, nos encuentracon una amplia gama de investigaciones y escritos, que brindan respuestas de diferente índole. Así, Santos (1990) señala que los buenos docentes deben dominar además de los saberes propios de su especificidad, otros, de carácter pedagógico. Han de saber qué sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ellos el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención utilizar y deben ser especialistas en el diseño, análisis y evaluación de su propia práctica. Por su parte Cabalín, Navarro, Zamora y San Martín (2010) mencionan que el profesor debe ser un gestor de las actividades y actitudes de aprendizaje, y concebir el aprendizaje desde el plano emocionaly no solo cognitivo. Además de su formación pedagógica es necesario que reflexione e investigue sobre su propia práctica.

Contemplando el interés mencionado, un punto de referencia importante para nuestras indagaciones e interpretaciones lo constituye una investigación de carácter empírica desarrollada por Ken Bain (2007), devenida luego en un modelo teórico descriptor del desempeño de los mejores profesores universitarios en el contexto anglosajón. Dicha investigación brinda elementos suficientes que posibilitan conocer las diferentes características del accionar docente que, según la perspectiva de todos los sujetos intervinientes en el estudio, favorece el aprendizaje de los estudiantes.

Entre las principales conclusiones de este estudio se considera que los buenos profesoresson aquellos que conocen su materia extremadamente bien, están al día con los desarrollos intelectuales e investigativos de su área, razonan de forma valiosa y original, estudian loque otros hacen en sus disciplinas, recuperan conocimientos de otros campos, ponen interés en

asuntos generales de sus disciplinas (historia, controversias, discusiones, epistemología, etc.); saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos, cómo llegar a la esencia de determinados asuntos con revelaciones motivadoras. Además, son

capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina, es decir, desarrollan una reflexión metacognitiva de su actuación de manera permanente.

El proceso de reflexión implica "concebir al profesor como aprendiz permanente de la profesión docente, es decir, como una persona que de manera continua replantea su docencia y aprende formas innovadoras de afrontarla" (Díaz Barriga, 2006, p. 13). Stenhouse (1975, en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002) afirma que un buen profesores un profesional independiente y reflexivo, capaz de emitir juicios profesionales de manera autónoma. En este sentido, Schön (1987) concibe al buen profesor como un profesional reflexivo, considerando que el profesional experto es aquel que se vale de tres tipos de conocimiento: el *conocimiento en la acción* o saber hacer que se revela en las acciones, la *reflexión en la acción* que comprende una conciencia más deliberada en el transcurso de la acción y la *reflexión sobre la acción* que implica la comprensión sobre lo que se hace, cuándo, cómo y por qué utilizar unos u otros procedimientos, su valor y sentido; esta última reflexión es saber o conocimiento para acciones futuras. Para el autor,el profesional reflexivo es capaz de aprender a partir de la reflexión en la acción y sobre la propia acción. El conocimiento docente es un proceso dialéctico que le permite actuar, comprender y transformar la realidad.

En la misma dirección, Steiman (2017) destaca que pensar sobre el aula y su actuación en ella permite al profesor el cuestionamiento de sus intervenciones de enseñanza, la teorización acerca de la práctica y la puesta en juicio analítico de la teoría.

A partir de ello, el objetivo de este estudio es conocer la reflexión sobre la acción o propia práctica que promueve aprendizaje en los estudiantes, como un aspecto significativo del desempeño docente en el contexto de enseñanza presencial.

Metodología

Para dar cumplimiento al objetivo previamente mencionado, se desarrolla un estudio de carácter descriptivo transeccional, que permite obtener información sobre la variable de estudio en un único momento (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2015).

El instrumento de recolección de datos es una entrevista semiestructurada, que según Flick (2007), se caracteriza por ser relativamente abierta, posibilitando que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista. También para Hernández Sampieri (et al. 2015), estas entrevistas implican un intercambio de información entre entrevistador y entrevistado; se basan en una guía de asuntos o preguntas, teniendo el entrevistador la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.

El protocolo de entrevista fue construido en el marco de un estudio piloto previo[3]. En la construcción, partiendo de estudios anteriores, se tuvieron en cuenta cuatro dimensiones teóricas dominantes, así como aspectos que pudieran ser identificados en la narrativa de los profesores entrevistados. Las dimensiones preliminares fueron: Conocimiento y dominio del campo disciplinar; Conocimiento de los procesos de aprendizaje y aprecio por la enseñanza; Preocupación por el aprendizaje de los estudiantes y Concepciones de evaluación y autoevaluación. Estas dimensiones se reestructuraron para la entrevista a partir de los momentos didácticos de: ´Preparación de la clase´, ´Desarrollo de la clase y ´Cierre de la clase´.

Posterior al estudio piloto, se administró la entrevista a cuatro profesoras de primer año universitario de los Departamentos de Ciencias de la Educación y de Educación Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas (UNRC). La muestra fue seleccionada según criterios de accesibilidad.

El corpus de datos obtenido en las entrevistas fue significativo, por lo tanto se tornó necesario hacer un análisis pormenorizado del contenido presente en las mismas, considerando fundamentalmente las dimensiones de análisis identificadas.

Resultados

En términos generales, a partir del análisis de contenido de las entrevistas, es posible advertir que el pensamiento reflexivo es recurrente y significativo en las respuestas de las profesoras en los distintos momentos didácticos: ‘Preparación de la clase’ (planificación, objetivos, recursos), ‘Desarrollo de la clase’ (tareas, interacciones) y ‘Cierre de la clase’

[3] “La entrevista semiestructurada como instrumento de indagación de las decisiones de los profesores en el aula universitaria” (Colaboración en Investigación Secyt-UNRC. Resol. Rectoral Nº 492/2019).

(evaluación - valoración). A su vez, para cada uno de estos momentos se advierten reflexiones en cuanto a dificultades, fortalezas y experiencias significativas de trabajo en el aula.

En lo que respecta al primer momento, denominado *'Preparación de la clase'*, en relación a *cómo planifican sus clases*, las docentes manifiestan que le otorgan gran importancia a la elaboración del programa y a cada clase. Todas expresaron que a la elaboración del programa la hacen con el equipo de cátedra, antes de que comiencen las clases. Anticipan los temas que se procuran trabajar, en función de los contenidos que se espera que los estudiantes sepan, seleccionan el material bibliográfico y de ese modo organizan las unidades. También expresan que en este momento de planificación anticipan qué modalidades van a tomar las clases. Se evidencia atención y reflexión, por parte de las docentes, a la planificación de su tarea de enseñanza.

Al respecto, recuperamos fragmentos de entrevistas: *"Primero tenemos una planificación general, anticipando un poco la cantidad de clases que va a haber, las modalidades que van a adquirir."* (Docente N° 1)*; "Si o si necesitas una etapa previa, que es todo esto de la preparación, que ya lo haces cuando vas seleccionando el material bibliográfico"* (Docente N° 2)

Haciendo referencia a los *objetivos,* la mayoría de las docentes expresan que los mismos están orientados hacia la construcción de saberes conceptuales, más precisamente, a que los estudiantes alcancen los contenidos mínimos de las asignaturas que dictan. En este punto, expresan que para alcanzar estos objetivos se preocupan y cuidan que las clases no impliquen únicamente el desarrollo de conceptos, sino que los estudiantes puedan comprender, razonar y relacionar lo que estudian con otros temas trabajados anteriormente, es decir que también buscan promover la construcción del pensamiento reflexivo y crítico por parte de los estudiantes. Por su parte, una de las docentes expresó que su materia tiene entre sus objetivos y fundamentos trabajar para incorporar a los estudiantes a la cultura académica, motivo por el cual trabajan la lectura y escritura académica; también resaltó la importancia de que los alumnos trabajen metacognitivamente, para que tomen conciencia de lo que las distintas tareas demandan y reflexionen sobre las mismas. Además, todas las docentes expresan que los objetivos están siempre presentes, ya que a partir de ellos planifican y piensan las distintas actividades académicas.

Por ejemplo, las docentes expresan: *"Las actividades, tanto teóricas como prácticas,*

siempre están pensadas a través de los objetivos" (Docente N° 4)*; "Implícitamente uno los va trabajando, los tiene presentes"* (Docente N° 2).

En cuanto a los *recursos que planifican utilizar*, las cuatro docentes recurren al uso de Power Points, como principal recurso para trabajar en las clases. Estos están pensados como acompañamiento de la explicación de los temas, así como también para propiciar el diálogo o intercambio con los estudiantes. También, la mayoría de las docentes mencionan que planifican el uso de otro tipo de recursos, no solo tecnológicos, sino también humanos, mediante la invitación a profesionales para trabajar determinados temas; como así también el uso de esquemas integradores de distintos contenidos. Todos los recursos, según mencionan, son pensados en función de los objetivos, y orientados principalmente hacia la construcción de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes.

En relación con las *dificultades* al momento de planificar una docente reconoce que suele ser ambiciosa en la cantidad de actividades que planifica, y que muchas veces en la práctica no se logra realizar todo. En cambio, otras docentes consideran como *fortaleza* en el momento de la planificación, poder revisar *experiencias* previas de años anteriores, es decir reflexionar sobre la acción, de modo compartido y dialogado con sus colegas.

En síntesis, las cuatro docentes consideran a la planificación como una herramienta necesaria para reflexionar y revisar la práctica, como así también para diseñar nuevos entornos de aprendizaje. Además, resaltan que la planificación es repensada constantemente en función de lo que va aconteciendo.

En lo que concierne al segundo momento, denominado 'Desarrollo de la clase', y específicamente en relación a las *tareas,* se evidencia en las narrativas, variedad de propuestas de trabajo en el aula, tanto de modalidad individual como grupal, tales como: análisis de casuística, actividades de lectura y escritura académica, ateneos psicopedagógicos didácticos.

Respecto a la *interacción* en el aula, dos de las docentes valoran la importancia de generar espacios de discusión, intercambios y preguntas para que la interacción sea más rica, tanto con el profesor como entre los compañeros. Por otro lado, una docente destaca que la participación en el aula varía entre estudiantes o grupos que participan y otros a los que les cuesta más intervenir en las clases.

En relación a las *dificultades* que suelen presentarse durante el desarrollo de la clase, todas

las docentes aludieron tanto a cuestiones propias del contexto del aula como otras de carácter más general. Específicamente, se refirieron a la falta de atención por parte de los estudiantes y el uso del celular como un factor de distracción. También

identificaron aspectos como los paros o huelgas docentes los cuales, en algunos años, son una gran dificultad para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación a la *experiencia*, una docente expresó su interés para que los estudiantes encuentren el disfrute de lo que están aprendiendo, y por ello se preocupa por brindarlesuna propuesta interesante. Otra docente mencionó que intenta ser reflexiva, crítica y no destructiva respecto a su propio accionar, para mejorar los procesos. Y por último otra de las profesoras reflexiona sobre las características de los estudiantes de hoy, y la importancia de revisar sus estrategias de enseñanza.

Por último, en el tercer momento: 'Cierre de la clase', respecto al *modo en que finalizanlas clases*, todas las docentes hacen referencia a sintetizar lo trabajado y anticipar lo quevendrá; en este aspecto aludieron al uso de esquemas e integraciones. Una docente valoró como importante hacer un cierre de cada clase con los estudiantes y retomar ello en la clase siguiente. Otra docente expresó la importancia de contar con valoraciones anónimas de los/las estudiantes al finalizar el ciclo lectivo (rol docente, temas trabajados,modalidades de clases, estrategias, horarios, etc.) como insumo para mejorar su accionar. Mientras que otra profesora refirió sobre el valor de compartir las propias reflexiones dela practica educativa con sus estudiantes, quienes se están formando como docentes.

Además, las docentes comentan que permanentemente realizan su *propia valoración dela clase* (se cuestionan, revisan, piensan y reflexionan). Estas valoraciones y reflexiones son consideradas al momento de hacer cambios.

Por ejemplo, expresan: *"De modo permanente, esto de estar pensando y reflexionando, a veces de manera más consciente y explícita, y otras veces un poco más implícita o rápida, pero siempre hay una evaluación"* (Docente N° 4).

Finalmente, tres docentes valoraron esta experiencia de la entrevista como espacio de reflexión que les permite detenerse en el trabajo cotidiano y pensar sobre sus acciones.

Consideraciones finales

El análisis de los datos refleja que el pensamiento reflexivo es un aspecto significativo que está presente en las actuaciones académicas de las profesoras que formaron parte de esta investigación.

Es de destacar que el pensamiento y reflexión sobre la propia actuación en el aula permite el cuestionamiento de las intervenciones de enseñanza, con la posibilidad de modificarlas o mejorarlas, y también promueve la teorización acerca de la práctica y la puesta en juicio analítico de la teoría (Steiman, 2017).

Consideramos que el análisis y evaluación de las prácticas docentes aportan al pensamiento sobre el ingreso y la permanencia universitaria de los/as estudiantes posibilitando el cuestionamiento y reflexión de las propuestas de enseñanza en los tres momentos didácticos de las clases, permitiendo la modificación o mejora de las mismas, así como el replanteo de las estrategias de enseñanza, atendiendo a las características de los/as ingresantes, y al contexto del aula, en pos de promover aprendizajes y el derecho a la educación, afiliación y permanencia institucional.

Por otra parte, atendiendo al contexto que se configuró a partir de la pandemia por COVID 19, en los últimos dos años, muchos investigadores y educadores han elaborado reflexiones y posicionamientos sobre los cambios e impactos de la misma en la educación. Entre ellos Furman (2020), afirma que por primera vez los docentes han tenido la urgencia de animarse a crear nuevas formas de enseñar. Considera que, si bien la innovación en educación es algo de lo que ya se viene hablando, hasta el momento sólo venía sucediendo aisladamente; pero debido a la situación de pandemia, quienes se dedican a enseñar han tenido que rediseñar sus clases a la modalidad virtual y en ese proceso se han animado a ensayar nuevas maneras de poner en práctica sus decisiones mediante el uso de recursos y herramientas que ya estaban disponibles pero que no se habían utilizado sino hasta esta imperiosa necesidad (videos, tutoriales, libros en línea, plataformas de aprendizaje remoto, etc.).

En fin, con las descripciones de los resultados que hemos compartido en este trabajo esperamos contribuir al conocimiento sobre la promoción de buenas prácticas de enseñanza en el ingreso y primer año universitario, atendiendo a la reflexión sobre el desempeño docente como una herramienta mediadora para regular la propia práctica educativa y favorecer el aprendizaje de los/as estudiantes y el derecho a la educación. A su

vez, consideramos que se vuelve necesario el estudio sobre el desempeño de los profesores en diversos contextos, como lo son los contextos de enseñanza presencial y remota (ante la pandemia por COVID 19), para comprender y comparar cómo se configura (en parte) el aprendizaje en diversas modalidades de enseñanza y cuáles son las principales características, fortalezas y debilidades.

Fuentes bibliográficas

Cabalin, S.; H. Navarro.; S. Zamora; G. San Martín. (2010). *Concepción de Estudiantes y Docentes del Buen Profesor Universitario*. Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera. Chile.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Trad. Óscar Barberá España. Universidad de Valencia.

Bono, A. (2012*). Los profesores en las clases. Un estudio sobre las pautas de actuación docentes en el aula de primer año universitario desde la perspectiva motivacional.* Revista Argonautas N°2:153-178.

Diaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.* Ed. Mc Graw Hill. Cap. 1 (pp. 2-28).

Diaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación construvtivista*. Ed. Mc. Graw Hill. Cap. 1 (pp.8-32).

Ezcurra, A. M. (2010). *Educación universitaria. Una inclusión excluyente.* En Vélez, G.,

A. Bono, M. Cortese, G. Domínguez, I. Jakob y L. Ponti (Coords). *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas.* UNRC. FCH. Departamento de Ciencias de la Educación.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata: Madrid.

Furman, M. (8 de abril de 2020). *Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia.* [Sesión de conferencia]. TEDx Talks. Río de la Plata. Fuente: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=Tgr0mfEYhUs&feature=youtu.be

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Batista Lucio, P. (2015). *Metodología de la Investigación.* Ed. Mc Graw Hill 5ta edición México.

Macchiarola, V. (2006). *El conocimiento de los profesores universitarios ¿De qué tipo de conocimiento estamos hablando?* Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año 1. Cuadernillo Nº 5. UNRC.

Santos, M. (1990). *Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad.* Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Madrid, Consejo de Universidades.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la*

enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Steiman, J. (2017). *Las prácticas de enseñanza del estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación*. (Tesis de Doctorado). UNTREF/UNLA/UNSAM. Buenos Aires, Argentina.

EXPLICACIONES ESCRITAS BREVES, COMO RECURSO EVALUATIVO Y DEAPRENDIZAJE, EN UN TALLER DE MATEMÁTICA PREUNIVERSITARIO

Autores:
Antúnez, Andrea Carolina, Universidad Nacional de Moreno, aantunez@campus.ungs.edu.ar
Chorny, Fernando, Universidad Nacional de Moreno, fchorny@docentes.unm.edu.ar
López, Ernesto Mario, Universidad Nacional de Moreno, elopez@docentes.unm.edu.ar
Modalidad 2: Experiencias Pedagógicas y Educativas.

Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria.
Palabras clave: Evaluación formativa, argumentación, matemática preuniversitaria.

Resumen

En este trabajo presentamos un instrumento de seguimiento y evaluación implementado, en el contexto del ASPO, en el Taller de Resolución de Problemas del Curso de Orientación y Preparación Universitaria de la Universidad Nacional de Moreno. Se trata de actividades denominadas RB (Respuestas Breves) que los estudiantes del taller a distancia deben resolver clase a clase para dar cuenta de su participación y su progreso. Caracterizamos el tipo de información que se puede obtener del instrumento, mostramos cómo el equipo docente puede involucrarse en la implementación y analizamos la variedad de quehaceres matemáticos que los estudiantes deben desplegar para participar de la propuesta.

1. Introducción

El presente trabajo pretende compartir el surgimiento y el análisis de un instrumento de evaluación implementado, en el contexto del ASPO, en el Taller de Resolución de Problemas (TRP) del Curso de Orientación y Preparación Universitaria (COPRUN) de la Universidad Nacional de Moreno (UNM).

Este taller conforma el COPRUN, junto a un taller de Lectura y Escritura Académica, a un taller de Ciencias y a un Seminario de introducción a la vida universitaria.

El TRP tiene como uno de sus objetivos lograr un acompañamiento de cada estudiante en su ingreso a las distintas carreras ofrecidas por la universidad, desde los contenidos vinculados con la matemática. También procura introducirlos a una modalidad de trabajo

en la clase de matemática, en la que se espera (en el taller mismo y en las materias de las carreras) que comiencen a manejarse con cierta autonomía, que puedan desplegar distintas estrategias, formular preguntas, fundamentar respuestas e intercambiar información con sus pares y sus docentes. En su cierre, el TRP se propone brindar a cada estudiante un diagnóstico de su desempeño que le permita organizar sus cursadas: en cuáles y cuántas materias inscribirse, qué

recursos de la universidad aprovechar para acompañar sus necesidades de aprendizaje, cómo vincularse con sus pares para conformar grupos de estudio, entre otros.

El TRP se desarrolla desde 2012 y está fuertemente enmarcado en la problemática del ingresouniversitario: estudiantes que necesitan sentirse bienvenidos, fortalecer su confianza en que pueden estudiar y aprender, vincularse con la matemática desde un lugar tal vez distinto al de muchas experiencias escolares en las que esta disciplina se les ha presentado como árida o excluyente. Por estos motivos, y por tratarse genuinamente de una propuesta de taller, las actividades que el TRP propone ponen fuerte énfasis en los debates participativos, sobre las ideas matemáticas que tienen lugar en el aula.

El equipo del TRP está conformado en su mayoría por docentes que se desempeñan en las materias básicas del área de matemática de distintas carreras en UNM. Esto permite continuarla construcción del puente que cada estudiante debe recorrer en su tránsito de la escuela secundaria hacia los estudios universitarios y del cual el TRP-COPRUN es la primera etapa. La acreditación del taller no está planteada en términos de rendimiento académico, sino en relación a la participación. Se exige un porcentaje mínimo de asistencia y la realización yentrega de ciertas tareas en las que cada estudiante debe dar cuenta de un intento positivo porproponer una resolución.

Esta dinámica de trabajo, en comparación con otras propuestas posibles para un taller de matemática, espera mucho de la interacción presencial en el aula, tanto por las actividades que constituyen la propuesta misma del taller, como por las necesidades de registrar la participación de cada estudiante y de evaluar su progreso, de la manera en que deseamos hacerlo, esto es, enseñándole a construir una mirada de su propio proceso de aprendizaje. Las condiciones impuestas por el ASPO nos pusieron entonces ante la necesidad de generar recursos que permitieran:

(i) el seguimiento de la asistencia (participación) y del recorrido de cada estudiante desde lavirtualidad;

(ii) una motivación para cada estudiante, hacia la constancia y el ritmo de estudio necesariospara desempeñarse en la universidad;

(iii) un espacio donde cada estudiante pudiera involucrarse con el quehacer matemático desdeuna perspectiva en la que su producción personal tuviera valor intrínseco;
(iv) un diagnóstico rápido sobre el estado de conocimiento de cada estudiante sobre un temamatemático en particular, luego de dada una clase (sincrónica o asincrónica);
(v) un complemento a las evaluaciones, a través de trabajos prácticos obligatorios (y noeliminatorios).

Se pensó para estos fines en la adecuación a estas circunstancias del instrumento Técnicas de Evaluación en el Aula (CATs, por su sigla en inglés), un enfoque de evaluación formativo en lugar de sumativo, cuyo propósito, en consonancia con los objetivos del TRP-COPRUN, es mejorar la calidad del aprendizaje de cada estudiante y no proporcionar evidencia para calificarlos (Angelo y Cross, 1993).
Entendemos por evaluación formativa la que abarca todas esas actividades que realizan docentes y/o estudiantes, que brindan información para ser utilizada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje que se van proponiendo. La evaluación sumativa, en contraposición, es la que se utiliza normalmente para evaluar (medir) el aprendizaje al final de una etapa de aprendizaje (Fisher y Frey, 2007).
Angelo y Cross (1993) proponen una copiosa y clasificada variedad de CATs, aunque no todas adecuadas necesariamente para la evaluación de aprendizajes matemáticos, y describen las ventajas de ir tanteando mediante ellas la comprensión de cada estudiante durante el proceso de aprendizaje, sin soslayar la consideración del tiempo que puede llevarle al equipo docente preparar una determinada actividad o el que le puede llevar procesar las producciones de cada estudiante para poder brindarle una retroalimentación aprovechable.
La adaptación de estos recursos a las necesidades del TRP en su modalidad virtual consistió endefinir una variedad de actividades a las que denominamos RB (respuestas breves[1]). Las mismas comparten con la propuesta de las CATs los siguientes aspectos:

- Son actividades frecuentes (idealmente una para que cada estudiante realice entre clase y clase). Esta característica iba a favor de nuestro objetivo de construir un ritmo de trabajo.

[1] Aunque el nombre RB (Respuesta Breve) alude a la intervención dada por cada estudiante, llamaremos porextensión también RB a la consigna o enunciado del problema a la que se debe dar respuesta.

- Permiten potencialmente trazar algún seguimiento del recorrido que hace cada estudianteen su tránsito por el taller.
- Entre otras potencialidades, permiten observar el desempeño de cada estudiante en relacióna diversos quehaceres matemáticos. Este aspecto se desarrollará en lo que sigue y será unode los focos del análisis de esta experiencia.

Las RB, por la manera y los objetivos con que fueron implementadas en el TRP durante esta experiencia, no compartieron con las CATs los siguientes aspectos:

- La posibilidad de brindar retroalimentación permanente a cada estudiante. Esto se hizo enforma colectiva, en situaciones de puesta en común y devoluciones generales. Pero no fue viable organizarlo en forma sistemática e individual, debido a la relación estudiantes/docente, que en algunas comisiones llegaba a ser de 50 a 1.
- La posibilidad de utilizar el desempeño observado en las producciones de cada estudiante como una oportunidad de reformular las tareas del aula y los recorridos que necesita para conquistar determinados logros de aprendizaje. Esto no se hizo, en parte por la misma relación estudiantes/docente mencionada y en parte porque el TRP es un curso muy breve de unas 10 a 12 clases planificadas para unas 50 comisiones que no admite demasiado margen de maniobra.

En nuestra primera experiencia (verano: febrero-marzo 2021) las consignas fueron propuestas desde la Coordinación del TRP y eran las mismas para todas las comisiones. Pero en la siguiente edición del TRP (cuatrimestral: abril-julio 2021), contando con la experienciareciente del equipo docente, se pensó en que la diversidad de las consignas sería más rica y quelas mismas se ajustarían mejor a los contenidos desarrollados en las clases si eran las y los docentes quienes se ocuparan de proponerlas. Para dar lugar a esta participación más activa porparte del equipo docente, pero a la vez no superponer esfuerzos, sino sumarlos, ideamos un documento colaborativo en el que cada docente debía compartir la consigna que hubiera pensado para sus estudiantes, dejando explícitamente habilitada la posibilidad de tomar ideas propuestas por sus colegas, en caso de que a alguien no se le ocurriera una idea propia o le gustara más la propuesta por un par.

En primer lugar, describiremos una posible manera de observar y sintetizar información sobrela implementación en los cursos, a partir de las producciones de cada estudiante, en el caso en que las RB eran propuestas por la Coordinación e idénticas para 2000 estudiantes distribuidosen 44 comisiones.

En segundo lugar, analizaremos la experiencia en el caso en que las RB fueron propuestas

porlos y las docentes para sus propios cursos. ¿Qué ventajas, desventajas y potencialidades encontramos en esta alternativa?

Por último, exploraremos las producciones de estudiantes en el caso en que las RB fueron propuesta por su docente a cargo, centrándonos en el trabajo matemático que realizaron al enviar sus respuestas. Cuando hablamos de trabajo matemático nos referimos a "hacer matemática". Y este *hacer matemática* puede caracterizarse en términos de quehaceres matemáticos. Michailuk y Nicodemo (2015) identifican siete quehaceres que podrían estar presentes al momento de realizar evaluaciones en el aula y que pueden dar buena cuenta del trabajo matemático de cada estudiante. Dichos quehaceres, considerados en este trabajo, son:

calcular, explicitar procedimientos, validar, explorar, estimar, conjeturar, poner en juego propiedades.

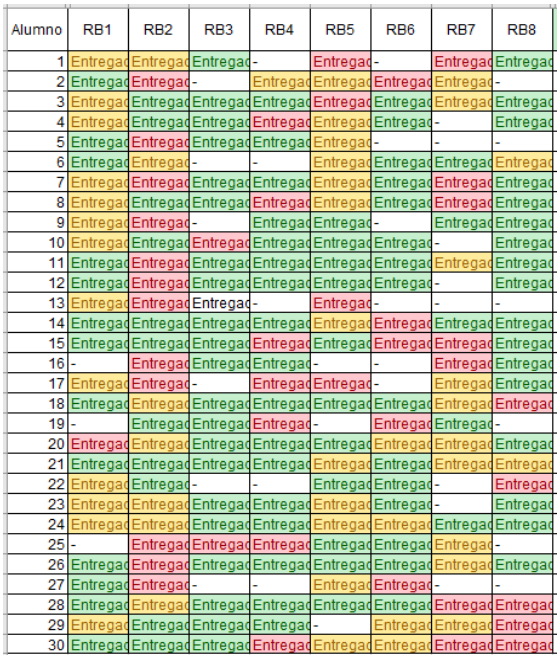
Analizaremos la potencialidad de las RB para movilizar intencionalmente esta diversidad de quehaceres y cómo la consideración intencional de los mismos puede también guiar a cada docente en el momento de redactar sus propuestas de trabajo.

2. Análisis de la información brindada por las RB en el TRP de verano

Durante la experiencia del TRP de verano, hemos seleccionado información registrada en el aula virtual para analizar la potencialidad de esta herramienta.

Alumno	RB1	RB2	RB3	RB4	RB5	RB6	RB7	RB8
1	Entregad	-	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad
2	-	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
3	-	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
4	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
5	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad	Entregad
6	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
7	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
8	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	-	-
9	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
10	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
11	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad	-	-	-
12	Entregad	Entregad	-	-	Entregad	-	Entregad	Entregad
13	-	Entregad	Entregad	-	-	-	-	-
14	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	-	-	-
15	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad	Entregad
16	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
17	-	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad
18	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
19	Entregad	-	-	-	-	-	-	-
20	-	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	-	Entregad
21	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
22	Entregad	Entregad	-	-	-	-	-	-
23	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
24	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
25	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
26	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
27	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
28	-	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	-	-
29	-	Entregad	Entregad	-	Entregad	Entregad	-	Entregad
30	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad

Alumno	RB1	RB2	RB3	RB4	RB5	RB6	RB7	RB8
1	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad	-
2	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
3	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
4	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
5	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
6	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad	Entregad
7	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad	Entregad	Entregad
8	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
9	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
10	Entregad	Entregad	-	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
11	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad	Entregad
12	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
13	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-
14	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	-	-	-
15	Entregad	-	-	-	-	-	-	-
16	Entregad	-	-	-	-	-	-	-
17	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
18	-	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
19	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad
20	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
21	Entregad	Entregad	-	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
22	-	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
23	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
24	Entregad	Entregad	Entregad	-	-	-	Entregad	-
25	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	-	-	-
26	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
27	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
28	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
29	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
30	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad



Alumno	RB1	RB2	RB3	RB4	RB5	RB6	RB7	RB8
1	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad	-	Entregad	Entregad
2	Entregad	Entregad	-	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-
3	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
4	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad
5	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	-	-
6	Entregad	Entregad	-	-	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
7	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
8	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
9	Entregad	Entregad	-	Entregad	Entregad	-	Entregad	Entregad
10	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad
11	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
12	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad
13	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad	-	-	-
14	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
15	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
16	-	Entregad	Entregad	Entregad	-	-	Entregad	Entregad
17	Entregad	Entregad	-	Entregad	Entregad	-	Entregad	Entregad
18	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
19	-	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad	Entregad	-
20	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
21	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
22	Entregad	Entregad	-	-	Entregad	Entregad	-	Entregad
23	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad
24	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
25	-	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-
26	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
27	Entregad	Entregad	-	-	Entregad	Entregad	-	-
28	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad
29	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	-	Entregad	Entregad	Entregad
30	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad	Entregad

Tablas 1, 2 y 3. Desempeño de estudiantes en las RB en tres comisiones.

En las Tablas 1, 2, y 3, consideramos los datos obtenidos por las primeras 30 personas inscriptas (ordenadas alfabéticamente) que al menos tuvieran una entrega, en tres comisiones seleccionadas sobre un total de 44 comisiones. En esta primera implementación, se propuso una corrección en cuatro niveles de rendimiento. En la imagen se observa la calificación de cada estudiante por RB considerando en verde quienes reciben la calificación "Entregado - Muy bueno", en amarillo quienes tienen "Entregado - Satisfactorio" y en rojo "Entregado - Necesita mejorar". Los casilleros en color blanco indican ausencia de entrega o entrega que nocumple lo mínimo esperado. Varias cuestiones podemos analizar al comparar los datos por curso entre los resultados encontrados para cada respuesta como así también al comparar los datos en estas tres planillas.

Por un lado, a partir del código de colores se puede apreciar la distribución de sus respuestas, distinguiendo las RB con respuestas correctas de las que tuvieron entrega con menor calificación o sin entrega. El avance de cada estudiante fue variado y el espacio de las RBpermitió a cada docente llevar un seguimiento de los temas menos comprendidos de su clase. Considerando esta fracción de datos, en los tres cursos el porcentaje de estudiantes con más de tres entregas con "Entregado - Muy Bueno" es superior a 35%, lo cual puede ser tomado como un indicador del rendimiento de las entregas si se recopila datos sobre otros factores como eltipo de preguntas y los criterios de corrección utilizados que inciden sobre este rendimiento. Asimismo, del análisis de las tablas se desprende que más del 90% realizó más de cuatro entregas (de un total de ocho entregas). Esto

da indicios de que la herramienta funcionaefectivamente para hacer el seguimiento de la permanencia de cada estudiante e incluso como indicador de la evolución tanto individual como del conjunto de la cursada. Además, estas tablas permiten apreciar el efecto del cambio de turno. Las Tablas 2 y 3 corresponden a unmismo docente, la primera en turno tarde y la segunda en turno vespertino, mientras que laTabla 1 es del turno vespertino. La distribución de las tablas del mismo turno (Tablas 1 y 2) está más concentrada en ciertas columnas y filas con respecto a la Tabla 3.

Teniendo en cuenta que la implementación de estas preguntas se realizó con cursadas numerosas con una sola persona del equipo docente, cabe mencionar que el uso de una rúbrica de calificaciones en cuatro niveles favorecía su corrección y que un análisis rápido de estos resultados del o la docente era factible de realizar desde la plataforma sin demasiado costo de tiempo. Así cada docente pudo tener una información mínima para llevar adelante acciones beneficiosas para la permanencia y adaptación de sus estudiantes.

3. Producción de RB del equipo docente en el TRP cuatrimestral

En la siguiente versión cuatrimestral del TRP, de menor escala (14 comisiones) se propuso quecada docente formule las RB para su comisión, teniendo disponible un ejemplo sugerido por lacoordinación. Esta propuesta funcionó en forma autogestionada y favoreció también un intercambio muy ameno en el que se pedían permiso para hacer uso de propuestas de colegas, se elogiaban, se agradecían, se aplaudían, etc. Para confeccionar preguntas apropiadas, se planteó estos requisitos:

(a) Que la pregunta se pudiera abordar con temas vistos en la clase sincrónica, pero que no dejara afuera a quienes no hubieran podido ver la clase, ya que la participación sincrónica no era una condición excluyente para el taller.

(b) Que fuera realmente una respuesta breve. Se estaba proponiendo como el equivalente a "dar el presente" y había que privilegiar la constancia en la participación por delante del volumen de tarea exigida, que podía volverse abrumador y contraproducente para estudiantes que no llegaban con un hábito de estudio construido.

(c) Que resultara cómoda de corregir (no es un detalle menor, porque estábamos pensando en un dispositivo de llegada individual que se pudiera sostener semana a semana).

Compartimos a continuación algunos ejemplos de consignas en torno a la misma temática, surgidas en el TRP cuatrimestral:

Ejemplo 1: Consignas propuestas como RB1 sobre sucesiones numéricas.
Docente A: En la clase de hoy analizamos algunas sucesiones numéricas propuestas en el cuadernillo y otras propuestas por compañeros/docente. ¿Qué se tuvo en cuenta sobre las mismas? Describí alguna de esas sucesiones trabajadas y la regla de construcción de términos asociada. **Intención de la consigna:** Evocación y reflexión sobre el tipo de actividad desarrollado en clase para abordar las consignas de actividades similares en el cuadernillo. **Docente B:** Escribí al menos 5 términos más de la siguiente sucesión y explicá por qué continúa de esa manera: 0, 3, 8, 15, 24, ... **Intención de la consigna:** Ejercitación en la búsqueda del patrón de una sucesión, asumiendo esta búsqueda como una práctica ya instalada y esperando ejercitarla.

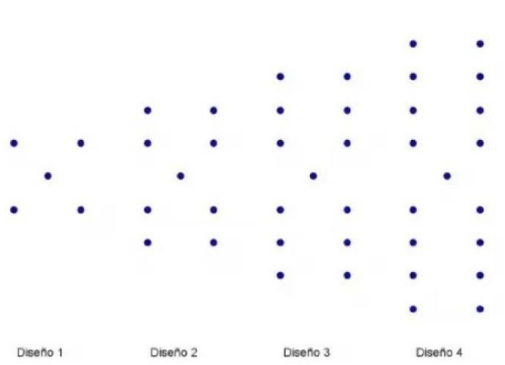
Ejemplo 2: Consignas propuestas como RB2 sobre expresiones algebraicas.
Docente C: Dadas las fórmulas 6+4.(n-1)=q y 2+4.n=q (siendo n cualquier número natural) ¿Podemos afirmar que son equivalentes? Justifica tu respuesta. **Intención de la consigna:** Explicitación de estrategias de validación de equivalencia de expresiones algebraicas, como en este caso es el uso de la propiedad distributiva. **Docente D:** Dada la figura  a. ¿Cuál o cuáles de las siguientes expresiones permiten calcular el número de puntitos que formará cada diseño? 1. P=9+D 2. P=5+4D 3. P=3+8D+2(1-6D) 4. P=1+4D b. ¿Cuántos puntitos tiene el diseño 84? Explicá cómo lo calculaste. **Intención de la consigna:** Reconocimiento de que una fórmula es adecuada para modelar un proceso si genera los mismos resultados que se observan en la figura. La vinculación con la figura como criterio para estudiar la equivalencia de las fórmulas. **Docente E:** (Los personajes usados en el problema son ficticios. Cualquier parecido con la realidad es pura coincidencia.) En una clase del TRP, la profesora Romualda propone un patrón de diseños armados con cuadraditos. Entre todos, realizan un conteo encontrando que el D1 tiene 9 cuadraditos, el D2 tiene 11 cuadraditos y el D3 tiene 13 cuadraditos. A partir de ese conteo, comienzan a surgir propuestas de fórmulas: Emilio propone su fórmula para contar cuadraditos que es: $C = 2 \cdot (D - 1) + 9$ Ivón hace otra propuesta: “multiplicar por dos al número del diseño y sumarle siete”. Bremsa propone otra fórmula que es: $C = 5 \cdot D + 4$ ¿Quién tiene razón? ¿Por qué? Explica detalladamente. **Intención de la consigna:** Asociar la importancia de elaborar argumentos matemáticos (búsqueda de patrones, producción de fórmulas) con la necesidad de convencer a otras personas, aprovechando la experiencia de la clase compartida.

Tabla 4. Consignas de RB propuestas por docentes.

En los ejemplos anteriores (ver Tabla 4), podemos observar que entre las consignas relacionadas con la misma temática hay diferentes enfoques, tanto desde el estilo de la

redacción como desde los quehaceres matemáticos que buscan a poner en juego. Incluso se observa que algunas de estas consignas son más exigentes comparadas con las que la coordinación había sugerido. Evaluamos eso como una muestra de lo acertado que resultó haber delegado al equipo docente la elaboración de las RB, porque cada docente, en su clase, teniendo en cuenta sus condiciones de trabajo y con sus estudiantes es quien tiene el verdadero termómetro para medir la adecuación de una actividad en cuanto a la complejidad que tendrá para sus estudiantes y la comodidad que le ofrecerá para corregirla y hacer una devolución.

Por otro lado, la elaboración de las consignas permitió que cada docente pudiera readaptar la secuencia de RB según las necesidades de aprendizaje de la comisión en la que enseñaba. La retroalimentación producida durante los encuentros sincronizados de clases online y la puesta en común propiciaba el espacio para registrar la comprensión de las consignas y el nivel de exigencia que se podía establecer para la próxima RB. Aunque no es posible comparar diferentes consignas sin la referencia de la clase grabada, la gran variedad de secuencias de RB producidas por el plantel docente induce a pensar que la herramienta es adaptable a la dinámica propia de cada clase, sin perder su carácter evaluativo homogéneo de registro de participación.

4. Las RB y el trabajo matemático de estudiantes

Analizaremos a continuación, a partir de producciones de las y los estudiantes –realizadas en formato de texto digital en el aula virtual–, la inclusión de estos quehaceres en el trabajo matemático desplegado. Para ello consideramos el aula de una comisión en particular, del TRP cuatrimestral, y algunas de las RB desarrolladas por su docente (ver Tabla 5).

En algunas actividades se apela en forma explícita –desde el enunciado– a que cada estudiante despliegue dichos quehaceres, mientras que, en otras, los quehaceres son desarrollados ante la necesidad de dar una respuesta al problema planteado.

RB1: a) Escribí los primeros 5 términos de una sucesión inventada por vos. No puede ser ninguna que hayamos usado en clase ni que estén en el Cuadernillo del TRP. b) Escribí una explicación breve que contenga la regla, procedimiento o patrón que sirva para generar los términos que siguen en dicha sucesión. Recordá que debe ser claro para que otro/a que lo lea pueda basarse en esa explicación para construir todos los términos de la sucesión que quiera.

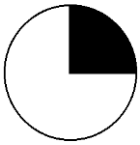
c) Ejemplificá el uso del procedimiento elegido usándola para calcular los 2 términos que siguen inmediatamente a los 5 primeros que habías escrito en el punto a. Dejá escrito o explicado el procedimiento realizado para hallar cada uno de estos 2 términos de tu sucesión.
RB3: Jael y Dany discuten porque al revisar sus apuntes de la clase de hoy, encuentran una diferencia que les impide seguir estudiando: Apunte de Jael $(a+b)^2 = a^2 + b^2$ para cualquier valor de a y de b en los reales Apunte de Dany $(a \cdot b)^2 = a^2 \cdot b^2$ para cualquier valor de a y de b en los reales ¿Cómo explicarías esta situación? ¿Qué les dirías a Jael y a Dany para que puedan continuar estudiando?
RB5: Explicá si cada una de las siguientes afirmaciones es verdadera o falsa y por qué:  1) La región gris representa ¼ de la figura.   2) Marcos comió la porción negra de la torta redonda y Malena comió la porción roja de la torta rectangular. Ambos comieron la misma cantidad porque cada uno comió ¼ de torta.
RB8: ¿0,3 litros es equivalente a ⅓ de litro? Justifica claramente tu respuesta

Tabla 5. Detalle de las RB de una comisión.

La tarea RB1 (ver Tabla 5) consistía en la invención de una sucesión, la explicación de la reglainventada, y el cálculo de algunos términos de la sucesión mediante dicha regla. Están aquí presentes: *calcular* (al momento de utilizar la regla para producir términos), *explicitar procedimientos* (ya que debían mostrar cómo esa regla permite describir la sucesión), *explorar* (puesto que un proceso de invención demanda una exploración de diferentes alternativas para elegir una a presentar). Por ejemplo, la estudiante α propuso una sucesión con la regla "El quíntuple de un número disminuido en 1". Si bien esta regla no está completamente clara y tiene ambigüedades, se ve aquí una inclusión de una explicación parcial, pasible de mejoras. El estudiante β propone en su explicación: "Hay que solucionar 5 multiplicado por 1/2 y sumarle 7 dando como resultado 9,5 este resultado se llama A1…". En este caso vemos un estudiante que tiene un manejo más fluido del registro explicativo, y lo complementa con unaplanilla de cálculo que utilizó para operar y para sus

exploraciones.

Mencionamos ahora una consigna citada en la sección 3 (RB2, docente D en la Tabla 4). En esta tarea se pedía decidir sobre la validez de ciertas fórmulas en un problema de conteo de organizaciones de puntos. Se requería aquí *validar* y *calcular*. Si bien la consigna no aclaraba, se esperaba que además cada estudiante explicitara sus procedimientos e hiciera uso de propiedades. Por ejemplo, el estudiante β respondió "La respuesta correcta es la 4, P=1+4D". Vemos aquí una ausencia de validación (y explicación). La estudiante λ en cambio, produce una explicación: "Lo calcule usando la formula: D.4+1=P multiplicando el número de diseño por cuatro y le sumo uno, porque el primer diseño tiene cinco" (*sic*). En su explicación se ve por un lado la necesidad de validar y por otro la utilización de propiedades referidas al conteo (la suma iterada como producto). Hubo incluso estudiantes que propusieron validaciones parciales, apelando al funcionamiento de la fórmula en algunos casos.

La RB3 (ver Tabla 5) solicita analizar la validez de dos producciones de supuestos estudiantesy dar explicaciones sobre las mismas. Aparecen en esa actividad una variedad de quehaceres: *validar*, *explorar* (mediante ensayos), *utilizar propiedades*, *calcular*, *explicitar procedimientos*. La estudiante α propuso una exploración con distintos valores (con un muy buen uso de notación matemática), acompañada de la explicación: "La manera de averiguar cuál es correcta es dándole valor numérico a las letras y comprobar si las igualdades son correctas." Luego añade, apelando a propiedades que conoce: "No es igual sumar dos números y luego ese resultado elevarlo al cuadrado, que elevar al cuadrado cada uno de ellos y luego sumar el resultado".

En la RB 5 (ver Tabla 5) se propone analizar la validez de afirmaciones sobre esquemas referidos a fracciones y porcentajes. Aquí cada estudiante debe: *validar, explicitar procedimientos, poner en juego propiedades*. Es posible también que hagan estimaciones a partir de los gráficos. El estudiante δ propone una interesante explicación en la que incluye porcentajes y decimales, haciendo un evidente uso de propiedades en su texto: "También se podría subdividir en 8 partes iguales, que serian 2 porciones que fueron comidas y representadas en 2/8 que al dividir me da 0.25 al igual que si fuera una porción 1/4 al dividir me da 0.25, este resultado multiplicado por 100 tendría el 25% de la torta que Marcos y Malena comieron". La estudiante α propone una explicación, en la cual su validación no es completa, pues están ausentes los cálculos que menciona: "La afirmación es falsa ya que la porción marcada, no representa la cuarta parte de la figura total, y esto se puede comprobar sacando la superficie total del cuadrado restando la región pintada". Es decir, no

ve la necesidad de mostrar los cálculos que según ella no dan un cuarto. El estudiante β propone una explicación más elaborada respecto a sus pares, validada a través de una afirmación incorrecta: "Es falso, para

que sea verdadero la figura debe tener otra forma, similar a las que muestro a continuación" (ver Figura 1). Es decir, este estudiante atribuye la igualdad de áreas a la similitud en la forma

–es decir, a la congruencia– de las figuras a comparar.

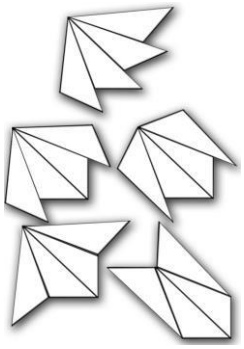


Figura 1: Figuras utilizadas para argumentar por estudiante β.

En la última tarea, la RB8 (ver Tabla 5), se solicitaba argumentar sobre la validez o no de si ⅓ es equivalente a 0,3. Aquí los quehaceres involucrados son: *validar, explicitar procedimientos, poner en juego propiedades, calcular*. El estudiante ε propuso una interesante explicación, escrita en lenguaje coloquial: "No, falso. 0,3 equivale a 3/10 porque cuando a 3 lo dividis sobre 10 tenes que poner el "0," y agregar el 0 a ese 3, y ahí quedaría 30 que dividido 10 da 3. Lo que equivale 1/3 es 0,3 periodico, porque al dividir el 1 sobre el 3 la división quedara siempre en 3, después del "0," y serán infinitos los 3 después de la coma." En su explicación aparece un interesante uso de propiedades (la fracción como división, la cuestión del resto al realizar la división entera), así como cálculos auxiliares (dividir).

Queda claro a lo largo de este análisis que el quehacer que se privilegia sobre los demás es *explicitar procedimientos*, ya que el propio instrumento es, en sí mismo, una explicación. En la mayor parte de los casos, se produjeron explicaciones (correctas o no); en muy pocos casos se observaron estudiantes que daban las respuestas sin ninguna explicación; se evidencia así que la mayor parte de las y los estudiantes entraron al "juego" de dar explicaciones como actividad propia del quehacer matemático. En forma subsidiaria a estas explicaciones aparecen: *validar, calcular, poner en juego propiedades*. Muchas de estas

redacciones pasaron por cálculos o por el uso de casos aislados; en algunos casos las validaciones utilizaban propiedades para afirmar o refutar afirmaciones. Casi no hubo presencia del quehacer *estimar* (solo presente en atribuir medidas a figuras geométricas). Si bien en algunas clases se trabajó con la elaboración de *conjeturas* (por ejemplo, las condiciones de una fracción para que su desarrollo decimal sea periódico o no), en ninguna de las RB se planteó la producción de conjeturas. Estas últimas observaciones dan pie para que en próximas ediciones del taller la dimensión de los quehaceres matemáticos sea tenida en cuenta en el momento de elaborar las RB.

5. Conclusiones y reflexiones finales

A lo largo de este trabajo, hemos caracterizado la implementación de las RB en los cursos de ingreso de la Universidad Nacional de Moreno.

Por un lado, en la primera implementación durante la cursada del TRP de verano se observó que las RB generaron un espacio donde cada estudiante podía mostrar su desempeño en torno a los quehaceres matemáticos. En particular, la corrección de las mismas permitió llevar adelante el seguimiento de la cursada, dejando un registro con la mínima información del desempeño general de los y las estudiantes, en cursadas numerosas con pocos docentes a cargo. Más aún, un análisis de estas grillas genera información pertinente para que se pueda realizar nuevas acciones tendientes a la permanencia y/o adaptación de sus estudiantes, aun en implementaciones donde las consignas son fijadas desde la coordinación, sin modificación durante la cursada.

Por otro lado, si la herramienta es configurada colaborativamente por el equipo docente siguiendo un lineamiento de la coordinación, las RB funcionan como vínculo de intercambios entre profesores y motiva la apropiación del uso de la herramienta. Esta dinámica (usada en el TRP cuatrimestral) permitió enriquecer las consignas con enunciados que apelan a diferentes quehaceres matemáticos. Más aún, dan un espacio donde cada docente puede adecuar estas consignas según el progreso de sus estudiantes, enriqueciendo su intervención durante el mismo proceso de aprendizaje. Imaginamos un rumbo para ulteriores ediciones del TRP en el que la intención de movilizar distintos quehaceres matemáticos, con oportunidad de apelar a todos ellos en forma equilibrada, sea una dimensión a tener en cuenta en el diseño de las RB. Cabe aclarar que estos espacios de intercambio de preguntas-respuestas entre docente- estudiante puede ser utilizado para poner en valor la explicitación de procedimientos propios de la disciplina y la escritura de aquello que muchas veces se da por sobreentendido. En el caso particular de nuestro taller,

hemos mostrado cómo las RB movilizaban la realización de quehaceres matemáticos vinculados principalmente con la argumentación. La argumentación en matemática supone muchas veces el manejo de una simbología técnica específica. Pero en la instancia de formación de nuestro curso de ingreso, la argumentación escrita en registro coloquial cobra protagonismo, lo que sugiere la oportunidad de pensar en articulaciones con el taller de Lectura y Escritura Académicas, que forma parte del COPRUN, pensando en el carácter integral de la formación de las y los ingresantes en esta etapa de transición hacia los estudios superiores.

Referencias

Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993) *Classroom assessment techniques, A Handbook for College Teachers*. Jossey Bass Wiley.

Coll, P. E., Chorny, F., & Pezzatti, M. L. (2021) *Taller de resolución de problemas: COPRUN2021*. UNM Editora.

Fisher, D., & Frey, N. (2007) *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom*. ASCD.

Michailuk, M. C. y Nicodemo, M. (2015) *La evaluación en el área de matemática. claves y criterios. Nivel secundario.* Directores que Hacen Escuela. OEI, Buenos Aires.

CONSTRUYENDO PERTENENCIA DESDE LA VIRTUALIDAD

Lic. Prof. Acosta Diana, Lic. Prof. Villalobo Elena
Facultad de Ingeniería- Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco;
Facultad de Ingeniería- Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco;
dianiacosta@hotmail.com
luciavillalobo1985@gmail.com

Experiencias pedagógicas y educativas
Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria-
Entre la presencialidad y la irrupción de la virtualidad: La habitabilidad delos/las ingresantes en las aulas universitarias: tensiones que atraviesan la
construcción de pertenencia.
Palabras Clave: Ingreso- Vinculación- Pertenencia-Virtualidad

Resumen.

El presente informe, intenta reflejar el trabajo realizado durante el ciclo lectivo 2020 y principios del año 2021 en torno al Ciclo Integrado de Ingreso a la Facultad de Ingeniería de la UNPSJB, sede Comodoro Rivadavia. La irrupción de la pandemia por COVID-19 nos puso de cara a un Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), situación contextual queexigió la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos, ese desafío nos llevó a repensar estrategias y dispositivos para desarrollar las actividades del "Ciclo Integrado de Ingreso 2021"realizando los ajustes necesarios para que se generará un pasaje "exitoso" de los estudiantes que se encontraban a punto de finalizar el nivel secundario y convertirse en futuros ingresantes universitarios, todo ello sin perder de vista el complejo contexto en el que se estaban desarrollando sus trayectorias educativas.

En este sentido, las actividades debían poder sostener un primer acercamiento, no sólo a los contenidos académicos propios de un primer año de carreras de ingeniería, sino también a la vinculación con la vida universitaria y la construcción de sentido de pertenencia en los futuros ingresantes.El objetivo es poder poner en valor este primer acercamiento a la vida universitaria, rescatando, analizando y pensando en continuas mejoras del Ciclo Integrado de Ingreso, que años tras año recibe estudiantes con ansias de conocimiento.

Los procesos de ingreso universitario se construyen con una gran carga de trabajo artesanal para ir estableciendo filiaciones reales con esos nuevos sujetos.

El ciclo integrado de ingreso en nuestra facultad implica el trabajo conjunto de varios actores institucionales tales como: equipo de gestión, secretaria académica, profesores, tutores y quienes se desempeñan en el apoyo de gestiones académicas. Las interacciones que se entablan intentan acercar de manera progresiva a cada estudiante ingresante a un ámbito nuevo en el que deben primar la cordialidad, la tolerancia ante el error o a no saber e interacciones amables; todo ello promueve la confianza y seguridad para ir configurando un sentido de pertenencia esencial con la institución universitaria.

Desarrollo

Durante el año 2020, la irrupción de la pandemia por COVID-19 significó un cimbronazo que atravesó todos los aspectos de nuestra vida cotidiana y fue extensivo a nivel mundial. Esta situación generó afrontar a un Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). La educación no era ajena a este nuevo escenario mundial. La suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos era un hecho al que debíamos enfrentarnos cada uno desde su posición como actores educativos.

En este sentido, como facultad de ingeniería perteneciente a una universidad pública, nos encontramos con el enorme desafío de llevar adelante el "Ciclo Integrado de Ingreso 2021"desde la modalidad completamente virtual, había que repensar estrategias y dispositivos para desarrollar la gran cantidad de actividades y propuestas que habitualmente son ofrecidas a los recientes ingresantes de nuestra facultad.

El "Ciclo Integrado de Ingreso" está destinado a todos los ingresantes que se han inscripto para cursar alguna de las tantas carreras que forman parte de la facultad de ingeniería en el año correspondiente. Durante años fue organizado y realizado de forma presencial. La nueva realidad sanitaria nos obligaba a reformular las actividades ofrecidas a nuestros ingresantes, con los objetivos principales de no restar propuestas que, a su vez, sean de calidad y que todos los estudiantes puedan tener acceso desde la virtualidad.

En esta misma línea de análisis, las autoras Luisa Casadiel Carnei y Mariso Cuicas Ávila (2009) retoman de la UNESCO (1998), lo que propone como marco general en cuanto que:

"El proceso educativo debe aprovechar sus potencialidades para formar recursos humanos y crear entornos pedagógicos por medio de las TIC, adaptándolas a las necesidades nacionales y locales, fomentando habilidades hacia la sociedad del conocimiento y de la información, con la finalidad de garantizar altos niveles de calidad educativa y ampliar el acceso a la educación superior". (pág. 5)

Esta realidad se convertía en uno de los mayores desafíos con los que nos encontramos como docentes, poder adaptar los recursos materiales y humanos para sostener aproximadamente 500 ingresantes. Tal como lo señala laUNESCO IESALC, "está siendo la expectativa, cuando no exigencia, de la continuidad de la actividad docente bajo la modalidad virtual" (UNESCO IESALC, 2020, p. 20). En otras palabras, los docentes se plantean el objetivo de enseñar teniendo en cuenta la gran variante que ya no tienen la posibilidad de estar frente a los estudiantes para poder observarlos y acompañarlos en este proceso, sino que ahora los procesos de enseñanza y aprendizaje están mediados por la virtualidad.

Otra de las aristas que debíamos tener en cuenta son los procesos de evaluación, ya que de modo virtual presenta diferencias con lo presencial, por lo que se genera la necesidad de desarrollar otras metodologías que respondan al contexto.

Durante el mes de noviembre y diciembre de 2020, se llevaron a cabo distintas reuniones organizativas entre el equipo de gestión de la facultad y docentes que estána cargo tanto de la organización como de la puesta en marcha de cada una de las actividades que componen a este Ciclo Integral de Ingreso. Tal como sostiene Inés Dussel (2020) "son fundamentales las iniciativas para intentar regular mejor lo que se está haciendo, la producción de materiales y cursos que apoyen y acompañen a las y los maestros para que el trabajo docente sea realmente más colectivo y más en común, precisamente para que no se profundice el escenario de fragmentación y de sálvese quien pueda" (pág. 344). Es así como el acompañamiento desde el equipo de gestión fue uno de los principales motores que impulsaron a la autonomía de repensar el ingreso 2021.

Había un objetivo en común, lograr que todos nuestros ingresantes tuvieran las mismas oportunidades de iniciar, participar y ser parte de este nuevo comienzo en sus vidas estudiantiles. La desaparición física del aula nos enfrentaba al enorme desafío de acompañar y construir junto a los ingresantes un camino nuevo en el aprendizaje tanto de contenidos teóricos como de saberes directamente relacionados al ser universitarios.

Sabíamos que una primera forma de llegar a todos los ingresantes era realizar la divulgación de comienzo de actividades a través de la página web oficial de la facultad de ingeniería, pero sobre todo haciendo fuerte hincapié en las redes sociales. De esta manera, podríamos tener acceso a sus consultas y reacciones de forma más directa, ya que muchos de ellos se manejan exclusivamente a través de Instagram, en segundo lugar Facebook y por último correos electrónicos. Esta iniciativa genero poder tener un mayor alcance al público al que apuntábamos y que ellos supieran que la Facultade de Ingeniería los estaba esperando.

A continuación, presentamos las actividades adaptadas a la virtualidad, que fueron parte del ingreso 2021:

Charla inaugural: re realizó un video de apertura y de bienvenida a la facultad en la cual estaban presentes las autoridades y algunos docentes pertenecientes al Ciclo Integrado de Ingreso. Se les comento de forma muy breve cuál era el objetivo de este ciclo, como así también que ellos supieran que estábamos dispuestos a brindares el acompañamiento necesario para comenzar a transitar este nuevo camino en sus trayectorias educativas universitarias. El video estuvo disponible a la hora exacta de la apertura del Ciclo y luego fue dejado en la plataforma de YouTube para que todas tuvieran acceso.

Curso de matemática: Habitualmente este curso se dividía en 4 aulas de 100/120 estudiantes. La realidad nos decía que esa cantidad de alumnos en una plataforma no iba a poder ser sostenible pedagógicamente. Este fue uno de los mayores desafíos a los que tuvimos que enfrentarnos, poder llevar adelante la oferta del este curso a través de la virtualidad. En primer lugar, organizamos un formulario en Google drive para que todos los estudiantes ingresantes lo completaran y de esta forma poder tener un número aproximado de asistentes. De esta manera se organizó en 3 turnos (matutino, tarde y vespertino) con 3 comisiones cada una. El horario era de lunes a viernes, exceptuando los miércoles. Cada comisión contaba con 2 o 3 docentes que trabajaban en equipo para ir explicando y resolviendo dudas. También cabe aclarar que seinstalaron las clases de consultas. Siempre se utilizo la plataforma meet o zoom para poder realizar los encuentros sincrónicos. En cada una de las clases se utilizaba una parte del tiempo para la explicación teórica y otro tiempo para la parte práctica. A su vez, los materiales iban siendo adjuntados al campus perteneciente a este curso.

Este tipo de organización han sido un soporte ideal a este nuevo modelo de enseñanza que se estaba llevando adelante. El magnífico trabajo que han llevado adelante los docentes es para destacar.

Talleres de carrera: se ofreció a los estudiantes talleres que estuvieran destinados a trabajar de forma general, como una primera aproximación a las carreras elegidas. Se dividieron en grupo de acuerdo a la carrera, por ejemplo: el Profesorado y Licenciatura en matemática, Licenciatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo y APU (Analista Programador Universitario) tenían un taller de lógica; mientras que las carreras de ingeniería debían asistir

al taller de química. Estos talleres se llevaban a cabo sólo los miércoles, también a través de meet, y se trabajaban conceptos prioritarios para comenzar la carrera universitaria elegida.

Charlas Sistema de Tutorías: permitía a los estudiantes un primer acercamiento a la vida universitaria pero desde a la experiencia de un otro como alumno, charlas orientativas sobre qué implica cada carrera (campo ocupacional- duración- plan de carrera), servicios que ofrece la U.N.P.S.J.B, entre otras charlas de interés. El Sistema de Tutorías ha sido uno de los pilares fundamentales que hicieron posible sostener las trayectorias de los ingresantes.

Esta experiencia que hemos vivido no queremos que quede sólo en un punteo exhaustivo de cada una de las actividades realizadas, si no que podamos comprenderlas como parte de un proceso que permitió a una gran cantidad de estudiantes ingresantes ser parte de la facultad de ingeniería, que puedan habitar las clases más allá de la presencialidad, Estamos convencidos que el acompañamiento en esta primer parte es fundamental para comenzar a construir con ellos trayectorias estudiantiles de calidad.

La enseñanza a lo largo de estos dos años de virtualidad fue mutando su concepción. Quizás hace tres o cuatro años atrás pensar la enseñanza de la ingeniería desde la plena virtualidad era casi ilusorio, se creía que para construir un aprendizaje sólo se podía realizar en un espacio físico en concreto con un docente guía en una clase magistral. Hoy sabemos que esa forma no es la única existente. Estos dos últimos años nos ha obligado a trasladar la enseñanza a escenarios virtuales y pensar al aprendizaje como un proceso de autoconstrucción.

A modo de cierre

Como facultad nos interpeló fuertemente el convencimiento que el Ciclo Integrado de Ingreso no podía ser pensado únicamente desde lo físico, lo presencial. El desafío y el objetivo de realizar el ingreso desde la virtualidad, era poder sostener toda una planificación de actividades tanto teóricas como prácticas desde la virtualidad, sus obstáculos, retos y finalmente, la certeza que como docentes hemos realizado lo pedagógicamente correcto y que se encontraba a nuestro alcance para contribuir en la construcción de trayectorias educativas más igualitarias entre nuestros ingresantes.

Así cómo sostiene la especialista Inés Dussel (2020):

“La escuela tiene que pensarse, siempre, en una combinación de soportes/medios si quiere proponer espacios de encuentro para los chicos, encuentros que son con palabras, imágenes, conocimientos, voces y gestos de los cuerpos −aunque sucedan en las pantallas−. Hay que

ensayar cuáles son los soportes que permiten recrear algo de lo común y algo de lo singular en este contexto de infraestructuras tecnológicas tan heterogéneas, hasta tanto podamos volver a encontrarnos en las escuelas" (pág. 345)

Todos anhelamos volver a recorrer los pasillos de nuestra facultad, volver a habitar las aulas junto a compañeros docentes en quién apoyarnos y a nuestros estudiantes, pero mientras tanto debemos hacernos cargos de esta nueva realidad, y construir entre todos las herramientas necesarias para que la virtualidad no se convierta en un motivo más de abandono, desigualdad y deserción estudiantil.

Referencias

Casadei Carniel, Luisa y Cuicas Ávila, Marisol (2009). Hacia la virtualidad de la universidad. Caso Ingeniería Civil de la UCLA Apertura, vol. 9, núm. 10, abril, 2009, pp. 20-33 Universidadde Guadalajara. México. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68812679003

Dussel Inés (2020) Pensar la educación en tiempo de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires. UNIPE

UNESCO IESALC. (2020). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuesta y recomendaciones. París, Francia: UNESCO.Recuperadode http://www.iesalc.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf

LAS/OS JÓVENES INGRESANTES DEL NIVEL SUPERIOR Y LA IRRUPCIÓN DE LA VIRTUALIDAD.

TENSIONES EVIDENCIADAS EN SUS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS

Catalini, Sandra Cecilia (FCH-UNSL)
catalinisandra64@gmail.com
Paredes, Maria Belen (FCH-UNSL)
paredesmariabelen35@gmail.com

Modalidad de Participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas
Eje Temático: Nº2 Avatares de las Prácticas Pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria
Palabras claves: pedagogía – educación-estudiantes-ingresantes- emergencia sanitaria- virtualidad- condiciones materiales- desigualdades.

Introducción

El trabajo tiene como propósito la descripción y el análisis de algunas problemáticas pedagógicas, o los avatares como expresa el título del eje de trabajo, en torno a las prácticas educativas y las nuevas condiciones de habitabilidad del espacio universitario de alumnas/os ingresantes a la carrera de Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad nacional de San Luis, que cursaron la asignatura Pedagogía en los años 2020 y 2021 en condiciones excepcionales surgidas en el marco de la emergencia sanitaria provocada por la enfermedad del coronavirus COVID-19.

La irrupción de la pandemia nos adentra a un mundo donde las certezas (pocas y escasas) sobre la educación y a lo/as alumnos/as ingresantes al ámbito universitario quedaron a la deriva y nos dispuso, en un tiempo breve, a revisar los modos para garantizar la continuidad de los estudios. Las miradas y las teorizaciones sobre los contenidos, las metodologías, los medios tecnológicos, los materiales de estudio, las relaciones intragrupales, las evaluaciones, los afectos y los estados de ánimo, debieron ser revisitadas, puestas en cuestión para que pudieran emergen nuevos modos de enseñar, de aprender, de contener, de estar en espacios virtualizados alejados del aula tradicional.

El trabajo analiza algunas de estas problemáticas desde dos fuentes: las experiencias vivenciadas en el primer cuatrimestre de los años 2020 y 2021 por docentes y estudiantes, y una encuesta llevada a cabo a estudiantes ingresantes del año 2021 de la carrera mencionada cuya perspectiva de indagación se ubicó en la inquietud por conocer cuáles son las condiciones de estudio, las percepciones en torno a la universidad y a la asignatura Pedagogía. La "emergencia sanitaria" nos implicó en una continuidad donde el accionar de toda una comunidad educativa se vio afectado y puso de relieve, con mayor crudeza, las desigualdades económicas, culturales, sociales y educativas

de las/os alumnas/os. Los modos de socialización "tradicional" utilizados en las aulas de educación formal se vieron esfumados para dar paso a unos nuevos modos que llegan enlazados a las tecnologías de la información y de la comunicación. Nuevos modos de habitar los espacios educativos, nuevas relaciones, nuevas tramas educativas a ser construidas a partir de una socialización que posiciona a docentes y estudiantes frente al saber de manera diferente, donde los recursos materiales para acceder a una óptima conectividad y a los dispositivos necesarios pasan a ser un factor decisivo para la inclusión educativa. La ponencia describe desde algunos aspectos vivenciales y desde la palabra de las/os alumnas/os la situación educativa de las/os ingresantes a una carrera de formación docente de la Universidad Nacional de San Luis y desde esa palabra poder entablar diálogos con aspectos políticos, sociales y culturales de esta situación histórica excepcional.

Consideraciones iniciales

La situación de excepcionalidad de los/as alumnos/as ingresantes se distancia y diferencia de aquellas/os más avanzados en sus trayectos académicos en tanto nunca han habitado el espacio universitario; espacio que les es extraño; vienen por primera vez con una carga afectiva de expectativas y esperanzados en "estar" y "estudiar" en la universidad pública como lugar para sostener un estatus social o para cambiarlo.

Las condiciones de trabajo fueron diferentes en el inicio del cuatrimestre del año 2020 y del 2021 especialmente en lo que se refiere a nuestras posibilidades docentes de adecuar las prácticas de enseñanza y replantear los vínculos con los/as alumnos/as así como los modos de evaluación, sostenimiento y acompañamiento; también en ambos años académicos surgieron similitudes sobre las condiciones de estudio, los sentimientos de pertenencia a la institución universitaria, las percepciones sobre la universidad y la asignatura Pedagogía.

Las inquietudes de esta situación de excepción que alteraron la vida privada y los espacios públicos nos llevaron a volver la mirada no sólo a unos aspectos metodológicos sino también a problemáticas más amplias como las exclusiones, las desigualdades y las nuevas subjetividades que construyen tanto educadores como educandos en este nuevo tiempo y en estos espacios donde la universidad (conocida/representada) queda desdibujada y adquiere una nueva fisonomía. Desde estos puntos de partida nos propusimos trazar nuevas prácticas que posibilitaran encuentros que articulen esfuerzos y contribuyan a garantizar el derecho a la educación en condiciones adversas y desprovistos de políticas institucionales y de políticas públicas del Estado Nacional que pudieran en ese inicio ser contenedoras y marcar acuerdos y caminos por donde dar continuidad al cursado de asignaturas; solo con unas voluntades y unos pocos recursos (privados, propios de cada docente) emprendimos la tarea que hoy venimos a narrar.

Quizás el dato más sustancial e inapelable fueron las evidencias que validan el presupuesto sobre las desigualdades de origen de los/as estudiantes a los que se suma las desigualdades en la tenencia, uso, apropiación de aparatos tecnológicos necesarios para el estudio y de conectividad para el uso de

redes.

Las desigualdades profundizadas durante la pandemia donde en nuestro país casi 7 millones de chicos/as y adolescentes viven en la pobreza y ven vulnerados sus derechos básicos, entre ellos la educación, nos llevan a reflexionar sobre el entrecruzamiento de unos aspectos personales, más ligados a las subjetividades, con una dimensión social, política e institucional del nuevo espacio educativo para los/as ingresantes al nivel superior de educación. La historia social y personal atravesada por un ingreso en condiciones únicas y especiales conlleva una profundización de las desigualdades de origen, así de los 90 alumnos/as ingresantes sólo promovieron la asignatura un 60%; no tenemos datos de las causas de abandono en el año 2020, solo algunas alumnas remitieron a la falta de dinero para pagar la conectividad, la falta de dispositivos propios o personales como celulares o computadoras (muchos eran compartidos por toda la familia), la falta de espacios privados para el estudio en el hogar, y la poca habilidad para el uso de las plataformas propuestas por los/as docentes.

Así la universidad se tornó un espacio inhóspito para aquellos/as estudiantes que no encontraron la forma de superar tantos problemas y carencias, y vieron contrariadas sus expectativas. Los procesos de deserción y desgranamiento se mantuvieron en el año 2021. Se vuelve necesario señalar este momento de inflexión social llamado pandemia/crisis sanitaria para poder comprender que la crisis mientras es pensada como estado de excepción no está descomprometida o desinvolucrada de la vida cotidiana, no es algo lejano, Rossana Reguillo Cruz (2019) lo expresa de la siguiente manera: *"... la crisis, el malestar constituyen asuntos "lejanos", cuyos efectos-se piensa-,tienen apenas un impacto en la vida cotidiana de las personas.Y, en ese sentido, son acontecimientos fácilmente sometibles tanto a los rangos discursivos de la ficción o al relato desimplicado que, aunque preocupado, narra aquello que sigue siendo lejano"* (p.63)

El concepto de "múltiples pobrezas" usado por María Teresa Sirvent (2007) donde la marginación, la pobreza, la falta de trabajo, la falta de acceso a bienes culturales y sociales como salud, vivienda y educación, es un concepto necesario para pensar a muchos/as de nuestros/as alumnos/as y para analizar el impacto de la pandemia en estos escenarios que los puso en riesgo educativo; a su biografía se le suma un espacio adverso para algunos/as y más alentador para otros/as.

Nuevas formas de convivencia habitan la universidad, unas formas de institucionalidad nuevas impregnan las prácticas y los discursos; una constante la continuidad pedagógica aunque muchos quedaron al borde o pausaron sus estudios.

Quizás debamos entonces diferenciar dos grandes grupos de estudiantes: los que pudieron "convertirse" y adaptarse a la nueva modalidad por poseer aparatos tecnológicos y conectividad; y aquellos que quedaron excluídos que debieron

abandonar la universidad, ya que no poseían ni dispositivos apropiados y no contaban con internet.

La asignatura Pedagogía ofreció a los ingresantes del año 2020 trabajar a partir de un facebook que había sido consensuado la primera semana de clases presenciales (dos clases) y sirvió como lugar para las comunicaciones y las clases on-line. En tanto en el año 2021 pudimos trabajar desde la

plataforma de classroom y las clases fueron on-line a través de Meet . Se mantuvo la modalidad de cursado: promoción continua y regular, desde una voluntad firme de sostener el espacio logrado a pesar del desencanto y del repliegue hacia ámbitos privados que rompen o discontinúan los lazos sociales cara a cara. Leonor Arfuch (2007) expresa. *"...el binomio público/privado suele presentarse como una dicotomía.....que convoca a su vez una variedad de significaciones asociadas-interior/exterior, propio/común, individuo/sociedad-,...."*(p.67) para poder desde allí plantear el sentido de lo público como espacio de pertenencia.

La pandemia por COVID-19 conforma un orden social, económico y educativo nuevo donde la educación (y sus instituciones) reaparecen como problema social con disparidades y similitudes a la etapa previa. Cuando hablamos de más de un millón de chicas/os fuera del sistema educativo, el problema se torna tragedia; la inclusión peligra y la mera voluntad docente es insuficiente.

Las crisis en los territorios políticos que habitamos junto a nuestras/os alumnas/os ponen en conflicto algunas narrativas sobre los derechos y las igualdades como categorías inmutables a ser respetadas en unos mundos donde las inequidades son percibidas como "normalidades" de unos o de unas alteridades "no deseadas" o irreconciliables con un "nosotros".

Las desigualdades se vuelven inequidades en tanto la valoración como condiciones injustas supone una transversalidad ética asentada en el concepto de justicia; la desigualdad en tanto condición injusta se hace presente como variable de control social, vinculada a otras variables que precarizan los espacios públicos excluyendo a los más vulnerables. Realidad que nos interpela nuevamente en un contexto de crisis diferente pero que vuelve a marcar formas excluyentes de estar en los espacios educativos de nivel superior.

Podemos señalar algunos aspectos que hacen posible la exclusión y el desgranamiento: la reorganización de los espacios educativos: de la presencialidad a los espacios no presenciales; la falta de dispositivos tecnológicos por parte de las/os alumnas/os o el uso compartido en el ámbito familiar; la falta de

acceso a internet/redes/conectividad:; la imposibilidad de apropiación de algunos jóvenes de las herramientas técnicas y de los usos de plataformas; las condiciones de precariedad económicas y las condiciones de trabajo informales/inestabilidad laboral.

Despuntando algunos análisis a partir de la palabra de las/os estudiantes de Educación Especial (Primer cuatrimestre del año 2021)

Desde la cátedra de Pedagogía se elaboró un cuestionario para ser respondido por los/as estudiantes ingresantes de la carrera de Profesorado en Educación Especial, se aclara que el mismo fue de carácter anónimo y voluntario. De la totalidad de estudiantes (60 alumnos que llegaron al final de la materia) solo 11 respondieron el cuestionario. La finalidad del cuestionario era conocer las vivencias en la universidad y específicamente en la asignatura Pedagogía en estos primeros meses de la carrera.

Los resultados obtenidos evidencian dos tipos de estudiantes, por un lado aquellos que se encuentran recursando la materia y por lo tanto ya conocían la universidad, y en su mayoría son

adultos a cargo de una familia y con un trabajo, por lo que los tiempos de la virtualidad les permitieron volver a la universidad. Y por otro lado, existe un segundo grupo de estudiantes que ingresan por primera a vez a la universidad y para quienes la virtualidad dificultó y perturbó sus expectativas de una carrera presencial, así lo expresa M.L.: "*La modalidad virtual es un poco agotadora, porque no es lo mismo compartir con los profes y compañeros a verlos en la pantalla*". La virtualidad supone un desplazamiento de lo institucional, de las redes de contención de la universidad, tanto para acompañar, para crear el sentido de partencia necesario para esta primera etapa del estudiante universitario, hacia una responsabilidad personal, un desafío propio, a sortear de manera individual. Esto lo reconoce A.J cuando dice: *"mi problema es la conectividad, porque yo trabajo mañana y tarde y aparte tengo dos hijos y un marido que es no vidente; yo no tengo internet en mi casa y con esto de la pandemia no me alcanza para ponerle datos al celular", "cursar solo con el celular se complica bastant*e".

La construcción simbólica de unos espacios educativos donde las/os jóvenes se agrupan instaura unas acciones colectivas que van a explicitar nuevas representaciones. Los cuerpos se ausentan; aparecen, a veces, algunos rostros y algunas voces. Quizás la falta de rostros sea uno de los puntos de quiebre, desde lo afectivo, tanto para los estudiantes como para los docentes. Escuchar voces sin un cuerpo nos hace inaugurar unos nuevos modos de dialogar que ponen en tensión las antiguas formas y convenciones de la comunicación. Así en los estudiantes ingresantes, se puede observar que la virtualidad los interpeló en las instancias de la grupalidad y lo expresan de esta manera: *"Cursar solo se complica bastante", "a mis compañeros no los conozco, solo debo conocer a 6 o 7 y con solo una logramos crear un vínculo muy cercano, compartimos las mismas materias y los mismos grupos*". Entendemos que para las/os alumnas/os ingresantes es necesario pertenecer a un grupo, que acompañe y permita compartir saberes y experiencias académicas u otros saberes de la vida : "*Haber encontrado un lindo grupo de compañeras también me ha posibilitado continuar con la cursada*".

Cabe resaltar que, más allá del discurso integrador que proponen las medidas nacionales por la emergencia sanitaria, no jerarquiza un análisis sobre la formación particular del trabajo virtual circunstancialmente requerida al cuerpo docente ya que no solo entra en juego la subjetividad del alumno sino también la del docente, donde se implica el área de conocimiento, formas de enseñar, afectos, emociones, etc. Por lo que se puede afirmar que no se contempló la heterogeneidad, asimetría, fragmentación y desigualdad que existe no sólo entre las universidades sino entre las diferentes unidades académicas de una misma institución respecto a la infraestructura tecnológica necesaria para poder estudiar.

Otros de los ejes que merecen ser mencionado trata sobre aspectos pedagógicos que involucran a las asignaturas de primer año, primer cuatrimestre, las/os estudiantes del primer grupo de estudiantes (recursantes) manifestaron que la virtualidad les permitió estudiar en los tiempos que ellos disponían, mientras que

consideraron un obstáculo la idea de la participación obligatoria en las clases teóricas y/o prácticas. Algunos de ellos expresaron que. "*Solo nos haría falta tiempo en algunas materias para la*

comprensión de textos", de esta misma manera para los ingresantes es también un punto de quiebre la virtualidad en los procesos de aprendizajes, ya que ésta interrumpió de manera exhaustiva todo su primer año de formación inicial, dice N.C.:"C*uesta más la virtualidad porque entendemos mejor con el profesor presente, estar en un aula y sacarse las dudas que van surgiendo en el momento", así* reclaman un espacio presencial, ya que con la virtualidad se desdibuja el espacio institucional. Una vez más lo señalan de esta manera "*Obligar a los alumnos a que prendan sus cámaras ya que hay muchos que por ahí no quieren mostrar la realidad en la que viven o les da vergüenza porque siempre es difícil mostrar a alguien extraño tu propia realidad*".

Destacan la necesidad de empatía y flexibilidad por parte de los docentes: "*Si bien no todos (los alumnos) tienen la misma responsabilidad con la materia, eso que los profesores tendrían que ser más flexibles con los que sí son responsables con su materia. Un ejemplo, mi grupo y yo quedamos libres en PB por culpa de un integrante del grupo que no nos mandaba el archivo y lo terminamos entregando 5 días después. Nosotros le comentamos el inconveniente que tuvimos y ni siquiera nos corrigieron el trabajo práctico, directamente nos dejaron a todos libres. De esto hablo cuando pido que se pongan un poco más en nuestro lugar*".

Las condiciones materiales de estudio y enseñanza son relevantes para analizar y evaluar todo proceso educativo en el cual están involucrados docentes y estudiantes. De esta manera, los recursos materiales para acceder a una óptima conectividad y a los dispositivos de calidad pasan a ser un factor excluyente y no integrador provocando una experiencia negativa en docentes y jóvenes universitarios.

A modo de cierre

Más allá de la discusión si lo virtual es viable o no en este contexto de emergencia sanitaria, es necesario aportar y discutir entre actores institucionales los lineamientos futuros sobre la continuidad de la tarea pedagógica para con los estudiantes ingresantes.

La realización de esta encuesta nos permitió conocer las prácticas pedagógicas en relación a los nuevos escenarios virtuales para las/os estudiantes ingresantes y sus vivencias y puntos de vista respecto a ellas.

Teniendo en cuenta las voces de nuestros/as alumnos/as podemos destacar que la experiencia de los estudiantes universitarios en la virtualidad forzada posee variantes en el acceso desigual a las tecnologías, los obstáculos personales o la impericia en el uso de los dispositivos digitales, la imposibilidad de acceso a tener conectividad, la supresión de límites entre lo educativo y lo doméstico, como impedimento para la continuidad pedagógica y para el pleno ejercicio del derecho a la educación.

Las identidades grupales de los/as estudiantes se instituyen y disponen en una espacialidad nueva y novedosa; la temporalidad y espacialidad se nos aparecen desde una virtualidad que posibilita unos lugares o modos de estar que configuran el mundo estudiantil.

Los escenarios situacionales (la universidad y la casa) se reconocen como productores de significados a la vez configuran representaciones y prácticas sobre la educación, y se vuelven un lugar

necesario desde donde interrogar los nuevos territorios virtuales y los modos de estudiar, compartir, comunicar y contornean el aula universitaria con nuevos matices.

Referencias Bibliografícas

Arfuch, Leonor (2007). *El espacio biográfico*. *Dilemas de la subjetividad contemporánea.* Ed.FCE. Buenos Aires.

Reguillo Cruz, R. (2019) *Políticas de la mirada. hacia una antropología de las pasiones contemporáneas*. En: Dussel, Inés y Gutierrez, Daniela (2019). (Comp.) *Educar la mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen.* Ed.Manantial SRL. Argentina

Sirvent, Teresa (2007)*"La educación de los jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina"* En: Revista Argentina de Sociología.v.5 n.8. Buenos Aires enc/jun.

LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA DESDE UNA PERSPECTIVA METACOGNITIVA. REFLEXIONES CON ESTUDIANTES INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD

Abate Daga, Valeria; Aguilera, Ma. Soledad; Bosco, Marcela Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Cs. Humanas. Dpto. de Cs. de laEducación. Tel. 054-0358-46-76572. Dirección: Ruta Nacional 36 Km. 601. Río Cuarto. Córdoba. CP 5800. abatedaga.valeria@gmail.com, saguilera@hum.unrc.edu.ar, mbosco@hum.unrc.edu.ar

Modalidad de participación: Trabajo de Investigación.

Eje temático N. º 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria.

Palabras claves: Estudiantes de primer año, Metacognición, Alfabetización Académica

Resumen

Esta ponencia resulta de una experiencia enmarcada en un proyecto institucional presentado desde la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto en la cuarta convocatoria PELPA (Proyecto sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primeros Años de las carreras) de la Secretaría Académica Central. El mismo reúne a un equipo de coordinación y miembros de diferentes cátedras de primer año. Específicamente, en esta oportunidad, se comunica una experiencia fruto del trabajo conjunto con una de las cátedras participantes del proyecto: "Lenguaje y Comunicación", asignatura de primer año de las carreras Comunicador Social y Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Esta materia se centra en el estudio del lenguaje desde diferentes marcos teóricos, aunque prevalece un enfoque comunicativo y crítico del lenguaje. La alfabetización académica cobra aquí un especial significado puesto que esta cátedra, a la vez que ofrece sus contenidos y construye un metalenguaje en este proceso, permite a estudiantes y docentes incorporar, en sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la alfabetización académica, los conocimientos desarrollados en torno al estudio del lenguaje. Otro de los aspectos importantes de esta asignatura reside en el hecho de que los estudiantes trabajan con una perspectiva de análisis de la lengua y su funcionamiento desde el cursillo de ingreso de la carrera,

perspectiva que se integra y se articula con la materia propiamente dicha que se dicta durante el primer año de ambas carreras.

En este sentido, en el marco del proyecto institucional se les consultó a los estudiantes, desde una propuesta de reflexión metacognitiva, acerca de los conocimientos de los que se valen al momento de escribir y de las dificultades que supone para ellos este proceso. Las respuestas permiten reflexionar acerca de la importancia que tiene en esta asignatura revisar, resignificar y enfatizar determinados procesos y estrategias que potencien la articulación entre el "aprender sobre el lenguaje" y el "aprender a través del lenguaje". Así, se considera relevante indagar a los estudiantes acerca de los saberes en los que hacen hincapié al momento de leer y producir textos académicos, en su visión acerca del lenguaje, en sus dificultades al momento de escribir; esto para poder resignificar, desde las distintas teorías lingüísticas, una caracterización del lenguaje que parta de sus funciones comunicativas, de la articulación entre las diferentes unidades que lo constituyen. Además, en cuanto a los procesos de lectura y escritura en el ámbito académico, es importante que reconozcan que el aprendizaje de conceptos y prácticas discursivas disciplinares implica procesos de autorreflexión y metacognición; en este sentido es necesario enseñar estrategias de comprensión lectora y de producción de textosacadémicos pertinentes en el marco de las disciplinas.

Contextualización de la experiencia

El presente trabajo resulta de una experiencia enmarcada en el proyecto institucional presentado desde la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas -UNRC- y aprobado por Resolución Rectoral N° 544/2019, para los ciclos lectivo 2019 y 2020: *La inclusión de procesos de Alfabetización Académica en la innovación curricular de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas: su impacto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas de primer año.* Dicho proyecto responde a la cuarta convocatoria PELPA (Proyecto sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primeros Años de las carreras) de la Secretaría Académica de la UNRC y reúne un equipo de coordinación y los miembros de las diferentes cátedras de primer año participantes[1], enmarcadas en distintas carreras y departamentos de la Facultad de Ciencias Humanas; así, "heterogeneidad" es una palabra que describe la propuesta, su puesta en práctica y sus proyecciones.

Esta experiencia se desarrolló en el marco de una de las asignaturas participantes de este proyecto institucional: **"**Lenguaje y comunicación", de las carreras Comunicador Social y Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Esta asignatura pertenece al primer año del

1 Participan de este proyecto las cátedras: "Estudio de la realidad nacional", "Análisis de las prácticas discursivas", "Lenguaje y Comunicación" e "Introducción a la educación especial".

plan de estudio de las mencionadas carreras y es anual. La propuesta se centró en elaborar, en un trabajo conjunto entre la coordinación del Proyecto y el equipo de cátedra, una encuesta[2] cuyo objetivo fundamental fue indagar en los estudiantes-ingresantes de este espacio curricular acerca de sus prácticas de lectura, escritura y estudio, y, al mismo tiempo, motivar en ellos un proceso metarreflexivo acerca de dichas prácticas. Recolectada esta información, iniciamos un proceso de análisis y reflexión sobre las respuestas de los estudiantes y, a partir de dicho proceso, un intercambio entre los miembros del equipo con la finalidad de incorporar en el espacio áulico, en futuras experiencias, los resultados arrojados, a través de la revisión y resignificación de nuestras prácticas educativas en relación con la lectura y la escritura académica.

1. Descripción general del proyecto institucional PELPA de la FCH: punto de partida y desafíos

Partimos de la base de que aprender a leer y escribir es un proceso que no ha concluido al ingresar a la educación superior; por el contrario, la especialización de cada campo de estudio, la diversidad de clases y tipos de textos, propósitos, destinatarios, la reflexión que implican y los contextos en los que se lee y escribe plantean siempre nuevos desafíos tanto para estudiantes como para profesores (Vázquez, 2005). El ingreso a la universidad implica la incorporación a una nueva comunidad, signada por un modo de producción, circulación y acceso al conocimiento que le son propias, procesos atravesados por usos particulares del lenguaje de los que los estudiantes tendrán el desafío de apropiarse activamente. En este sentido, el ingreso a esta nueva cultura académica no consiste solamente en el aprendizaje de nuevos contenidos disciplinares sino también en la enculturación de los estudiantes en las prácticas académicas (Ortega, 2008; Vélez, 2002,2005, Navarro, 2014, 2017).

Es a partir de esta concepción que, desde el mencionado proyecto, proponemos, a grandes rasgos, dos desafíos que involucran a los diferentes actores que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudios superiores: por un lado, la necesidad de observar los planes de estudio de las carreras, las planificaciones y los programas de las asignaturas en relación con la importancia de aprender los contenidos disciplinares atentos a procesos de

2 Cabe aclarar que este proceso se llevó a cabo también con estudiantes de las otras asignaturas participantes del proyecto institucional, sólo que en este artículo nos centramos en la experiencia desarrollada en la cátedra mencionada.

alfabetización académica; por el otro, y como causa de lo señalado, reconocer y abordar las dificultades que muestran los estudiantes de los primeros años de las carreras en los procesos de comprensión lectora y de producción escrita de textos académicos de las disciplinas. Atender estas problemáticas supone un trabajo conjunto entre docentes de las disciplinas, especialistas en lectura y escritura y estudiantes, destinatarios del proyecto y quienes, a través de sus aprendizajes, permiten visualizar lasfortalezas y debilidades de la propuesta.

Nos centramos en la concepción de que para promover el ingreso y, sobre todo, la permanencia estudiantil, la universidad debe iniciar cambios en las estructuras curriculares, en los programas de las asignaturas y en las prácticas de enseñanza; esto es, *incluir propuestas articuladas con los contenidos y actividades planificadas en las que uno de los objetivos centrales sea enseñar y aprender a leer y a escribir en el campo disciplinar, haciendo visible y expresos los procesos que se implican en ambas tareas, de manera personal y grupal y en donde profesores y estudiantes revisen críticamente sus estrategias en pro de una mejora en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje*[3]. En este sentido, vale aclarar, son los especialistas en las disciplinas los que dominan las convenciones y códigos propios de su área, por lo que están en óptimas condiciones para asumir la labor de trabajar, en el marco de la asignatura que enseñan, los aspectos implicados en la producción y circulación del conocimiento académico-científico. Se contribuye, de esta manera, a atender a la especificidad de los discursos, los procesos y códigos propios de cada campo de conocimiento (Vázquez, 2005). A la vez, se destaca el papel que pueden desempeñar los expertos en lectura y escritura, quienes, por hacer del lenguaje y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje su objeto de estudio, pueden cumplir un rol central en el asesoramiento de estas prácticas.

Así, el objetivo que nos guía es el de favorecer el acceso al conocimiento y la inclusión a la comunidad académica de los estudiantes de primer año de las carreras, a través de la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas. En articulación con este objetivo, propusimos, en el proyecto, diferentes acciones. Nos focalizamos aquí en una de ellas, que centra la mirada en los sujetos de aprendizaje: los ingresantes de nuestras carreras de grado y pregrado. Son ellos quienes se enfrentan con prácticas específicas, tareas de aula propias de cada campo, textos con características discursivas de una disciplina en la que no han tenido una formación previa, y son los diferentes actores institucionales quienes debemos acompañar en ese proceso, implementando proyectos y prácticas áulicas ligadasa la comprensión y a la

3 https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/pelpa/19-20/bases-convocatoria-pelpa.pdf

producción de textos académicos; actividades mediante las cuales los estudiantes puedan desplegar estrategias y operaciones cognitivas, procedimentales ymetacognitivas.

2. "Lenguaje y comunicación": una asignatura centrada en el estudio del lenguaje

La asignatura "Lenguaje y Comunicación" se dicta en el primer año y pertenece a la currícula de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y Comunicación Social. Esta materia está centrada en la reflexión sobre el lenguaje desde marcos teóricos diversos, y con un propósito general compartido: acercar a los estudiantes ingresantes al universo discursivo de su comunidad académica, a los textos que se leen y se producen en el Nivel Superior y, más específicamente, en el marco de las disciplinas de las carreras. Este abordaje sobre el estudio de la lengua, desde una perspectiva comunicacional pero crítica al mismo tiempo, no solo se limita al cursado de la asignatura, sino que comienza durante el desarrollo de las actividades de ingreso a la vida universitaria.

Durante el período de lo que usualmente llamamos "curso de ingreso", los estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias de la Comunicación comienzan a interiorizarse respecto del lenguaje académico específico de las disciplinas del campo de estudios y, particularmente, empiezan a familiarizarse con la idea de que la lengua no es un área de conocimientos que solo compete a las cuestiones de la gramática, la ortografía y "el buen decir" sino que hay allí un campo de problemas transversales a lo que será su desempeño y trayectoria como estudiantes universitarios. Si bien durante el ingreso se hace hincapié en revisar algunos conceptos básicos propios del abordaje lingüístico tradicional adquirido en los niveles educativos previos, el espíritu de esa revisión va en dirección a pensar las competencias de la lengua como aquellas competencias necesarias para afrontar y resolver los problemas de la alfabetización académica sobre todo los que

devienen de los procesos de lectura y escritura disciplinar. De hecho, así se destaca en el programa de esta materia:

La asignatura parte de la necesidad de que los alumnos ingresantes en las carreras de Comunicación readquieran críticamente el dominio de aquellos conceptos vinculados con el uso cotidiano de la lengua [...] la asignatura introduce al estudiante en el uso de la jerga disciplinar y de los formatos expresivos orales y escritos más requeridos durante el desarrollo de la carrera y en el eventual trabajo profesional.

Leemos en la expresión *jerga disciplinar* una referencia a esas convenciones y códigos

propios del campo disciplinar a los que aludimos cuando hablamos de alfabetización académica en las disciplinas: la especificidad de los discursos, los procesos y códigos propios de cada campo del conocimiento, en la producción, en la circulación y en el acceso al conocimiento académico científico. Reconocemos, también, una concepción del estudiante ingresante en relación con la alfabetización académica: aprender a leer y escribir es un proceso que no ha concluido al ingresar a la educación superior; por el contrario, la especialización de cada campo disciplinar plantea nuevos modos de leer y de escribir. Observamos aquí una referencia a la oralidad y a la escritura en relación con los géneros discursivos (llamados formatos expresivos) más usuales en la carrera y en el trabajo profesional. Esto alude, de manera implícita, a la lectura y a la escritura de diversas producciones discursivas de circulación social.

Reconocemos aquí el énfasis en un enfoque comunicativo y crítico del lenguaje y en una concepción de la lectura y la escritura como procesos y del uso de la lengua como sinónimo de apropiación de diversidad textual y, por lo tanto, de diversidad cultural. Se explicita, además, en una clara referencia a la alfabetización académica, lo que supone ingresar al ámbito de los estudios de nivel superior, en cuanto comenzar a formar parte de una comunidad discursiva que no sólo implica un ámbito específico de conocimiento sino también un lenguaje que tiene convenciones discursivas y genéricas propias. Se reconoce, entonces, la particularidad de los textos académicos a los que acceden los estudiantes en la universidad y la destreza que se requiere a nivel discursivo y conceptual. Se destaca el papel del profesor como mediador de los aprendizajes, del estudiante como sujeto activo que construye en compañía de sus pares y del aula como un ámbito social ycultural de construcción del conocimiento.

En este punto, para dar cuenta de la complejidad de la comunidad académica a la que ingresa el estudiante al iniciar sus estudios superiores, tomamos palabras de Bajtín (1982),quien aborda el enunciado como la unidad de la comunicación humana y a los géneros discursivos como esos enunciados relativamente estables que se producen en cada esfera de la actividad humana: “La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma” (p. 248). Como vemos, Bajtín (1982) une la heterogeneidad de los géneros discursivos a la diversidad y complejidad de esferas de la actividad humana. Dichas esferas se relacionan entre sí por el uso de la lengua, por lo tanto, este uso es tan variado como cantidad de prácticas sociales existan. En este sentido, cabe destacar la complejidad de los géneros

académicos, pues, como queda en evidencia en los estudios de Bajtín (1982), se trata de géneros discursivos secundarios que, durante su formación, absorben y reelaboran géneros discursivos primarios. Es una característica, entonces, su carácter dialógico, pues cada enunciado es un eslabón en una cadena complejamente organizada, eslabones que, sin dudas, nos permiten visualizar las características discursivas de una disciplina.

Como se puede advertir, la presencia de la alfabetización académica en este espacio curricular cobra un significado especial, pues, como su nombre lo indica, esta materia se centra en el estudio del lenguaje desde diferentes marcos teóricos, priorizando un enfoque comunicativo. Tal como queda en evidencia en los contenidos seleccionados, al mismo tiempo que se estudian teorías desarrolladas desde la Lingüística, las distintas propuestas didácticas elaboradas por los equipos de cátedra se valen de dichas teorías para promover la alfabetización académica de los estudiantes ingresantes: es el caso, por ejemplo, del abordaje de diferentes géneros académicos, de su lectura y producción atendiendo a las estrategias lingüísticas-discursivas. Como señalamos antes, este abordaje comienza desde el propio marco conceptual y teórico con que se diseñan las actividades de ingreso a la universidad. Si bien por motivos de estructura curricular, esos contenidos no componen formalmente el programa de la asignatura "Lenguaje y Comunicación", no obstante, funcionan como enlace para el posterior e inmediato cursado de la misma. Se intenta involucrar al nuevo estudiante universitario en una mirada crítica del lenguaje sobre el cual pueda ser protagonista tanto al momento de leer textos de otros como al momento de producir los propios. En este sentido es que cobra importancia la relevancia que tiene en el marco de esta asignatura la adquisición, como parte de los contenidos curriculares, de un metalenguaje para hacer referencia, entre otras cosas, a los tipos textuales, sus

estrategias, sus estructuras, sus características pragmáticas, etc. Se trata, entonces, de una fortaleza con la que cuenta esta asignatura al momento de pensar la alfabetización académica:

La enseñanza de cualquier tema o competencia involucra una enseñanza a través de la lengua; pero la enseñanza de la lectura y la escritura implica también una enseñanza explícita sobre la lengua. Para enseñar lengua, lectura y escritura de forma efectiva necesitamos un entendimiento sólido de cómo funciona la lengua, además de un metalenguaje para hablar sobre ella con nuestros estudiantes (Rose & Martin, 2012, p. 18; traducción propia, en Navarro, 2018, p. 34).

Cabe destacar, por un lado, que el contar entre los contenidos del programa curricular con desarrollos teóricos que permitan construir ese metalenguaje para analizar e interpretar con

los alumnos los procesos de las prácticas de lectura y escritura, los diferentes recursos lingüísticos, las distintas características textuales, etc. constituye una ventaja de la que no gozan otros espacios curriculares cuyos docentes deben generar dicho metalenguaje de manera paralela a los contenidos de sus disciplinas. Por otro lado, precisamente por el trabajo con contenidos referidos de manera específica al lenguaje, a los textos, a la reflexión sobre la lengua, etc., es que en esta asignatura se puede observar desde las primeras clases de ingreso, a través del desarrollo de las teorías y de las actividades prácticas, las dificultades de los estudiantes en relación con los procesos de comprensión lectora y de producción escrita de textos académicos. En este sentido es que destacamos la tarea y los desafíos que se plantean en esta cátedra y la importancia de enmarcar este arduo trabajo en un proyecto institucional sobre alfabetización académica que suponga un trabajo conjunto entre especialistas en las disciplinas y en lectura y escritura.

3. Descripción de la encuesta administrada

Tal como hemos anticipado, en este trabajo recuperamos una de las acciones que se desarrollaron en el marco del proyecto institucional. Específicamente, se elaboró una encuesta, denominada *"Reflexionamos sobre nuestra manera de aprender como estudiantes de primer año de la Universidad"*. Cabe destacar que esta encuesta fue administrada a los estudiantes al comienzo del segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2019. Creemos que este momento fue el oportuno pues los alumnos ingresantes ya habían transitado la primera parte del año en la universidad, habían accedido a los textos que

circulan en el ámbito de las diferentes disciplinas de sus carreras (tanto desde la lectura como desde la producción escrita), habían rendido exámenes parciales y finales; y, en algún punto, en relación con esta corta experiencia, podrían, motivados por algunas preguntas, realizar un proceso metarreflexivo que diera como resultado una información valiosa tanto para el proceso de enseñanza como para el de aprendizaje.

En este sentido una de las cuestiones centrales indagadas, en el marco de la encuesta, de la asignatura "Lenguaje y comunicación" fue: *En la producción de tus escritos, ¿Tenés en cuenta el actual repaso realizado en la asignatura de los conceptos adquiridos en la enseñanza primaria y media? Cita algún conocimiento sobre el lenguaje que has podido recobrar/incorporar/aprehender para tus expresiones orales o escritas.*

Destacamos, en cuanto a la pregunta anterior, que en esta asignatura durante el primer

cuatrimestre se hace una revisión de conceptos que constituyen contenidos básicos relativos a la lengua y que se adquieren en la escuela primaria y secundaria, a saber contenidos centrados en reflexionar sobre el lenguaje desde diferentes niveles y puntos de vista (saber elocucional, saber idiomático y saber expresivo[4]) y, a partir de esta revisión se pretenden recuperar y/o reconstruir conocimientos previos. La propuesta, entonces, está orientada a recabar datos sobre el modo en que los alumnos utilizan sus conocimientos sobre el lenguaje en sus producciones textuales, y se deriva del interés de los integrantes de la cátedra en incorporar las apreciaciones que surjan al proceso de autoevaluación permanente de la actividad académica.

3.1. Análisis y reflexiones a partir de las respuestas de los estudiantes

A continuación, presentamos el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la pregunta planteada a los estudiantes por el equipo de cátedra. Vale destacar que dicho abordaje se sustenta en diferentes marcos teóricos provenientes de los estudios del lenguaje, pues a ello nos derivan las respuestas de los estudiantes, quienes, a partir de un metalenguaje recuperado de estudios previos e incorporado sobre la base del desarrollo de los contenidos de las asignaturas, aluden a sus producciones discursivas y a las dificultades que reconocen en su proceso de escritura. Veremos una reflexión que parte de un análisis cuantitativo y otra que se sustenta desde un abordaje cualitativo.

Citamos, para enriquecer el abordaje de las respuestas de los estudiantes, estudios del lingüista rumano Eugenio Coseriu (1981) quien caracteriza al lenguaje como una "actividad humana universal que se realiza individualmente, pero siempre según técnicas históricamente determinadas (lenguas)" (p.269). Desde esta caracterización, el estudioso reconoce tres niveles del lenguaje: universal, histórico e individual, y tres puntos de vista: como actividad, como saber y como producto. Nos centramos aquí, brevemente, en los tres niveles desde el punto de vista del saber, pues el lenguaje se realiza, sin duda, de acuerdo con un saber adquirido como tal (aprendido). En este sentido, Coseriu (1981) refiere al saber elocucional, caracterizado como el saber hablar en general de acuerdo conlos principios generales del pensar y con la

4 Adelantamos una explicación teórica que presentaremos en párrafos siguientes: desde la perspectiva de Coseriu (1981), el saber elocucional se refiere al hecho de hablar en general en términos de congruencia, coherencia, orden, cohesión, etc.; saber idiomático alude a la lengua como un conjunto de normas históricamente establecidas y compartidas por una comunidad en términos de lo correcto y lo incorrecto y con saber expresivo alude a las particularidades expresivas oportunas, adecuadas y apropiadas a cada situación comunicativa.

experiencia general humana acerca del mundo; al saber idiomático, saber hablar de acuerdo con las normas de la lengua que se realiza; y al saber expresivo, saber hablar en situaciones determinadas, es decir, saber estructurar discursos de acuerdo con las normas de cada uno de sus tipos. Cabe destacar que, desde este marco teórico, cada uno de estos saberes se corresponden con determinados juicios de conformidad: congruente-incongruente; correcto-incorrecto; apropiado-inapropiado (Coseriu, 1990).

Un texto congruente ha de ajustarse a cumplir las exigencias de claridad, por la cual se debe evitar la ambigüedad y tender a la precisión; coherencia, es decir que los mensajes producidos deben mantener una unidad, especialmente de sentido; ausencia de contradicciones, que consiste en no decir cosas lógicamente incompatibles; ausencia de tautología, principio relacionado con otros -exigencia de no- repetición, de no decir lo obvio, avanzar en lo que se dice y garantizar que los textos así producidos mantengan un grado adecuado de informatividad (González Pérez, 2003). Lo correcto es lo conforme al saber idiomático, es decir al saber referido a las normas y reglas de una lengua. Como este saber es un saber tradicional, puede decirse también que lo correcto es lo conforme a la tradición idiomática, a la lengua. A la conformidad con el saber expresivo se refiere el juicio de lo apropiado, en sus tres formas, de lo adecuado (con respecto a aquello de que se habla), de lo conveniente (con respecto a las personas con que se habla) y de lo oportuno (con respecto al momento o a la ocasión del hablar).

Se encuestaron 56 estudiantes, de ellos, 34 brindaron respuestas que se ajustan a lo solicitado por el equipo de cátedra, puesto que algunos de los estudiantes no respondieron

a dicha consigna o lo hicieron a través de la afirmación o negación sin mencionar detalles. Nos remitimos, entonces, a las respuestas que nos permiten plantear un análisis más profundo en relación con lo indagado; de esta selección leemos que 25 estudiantes plantearon que han podido mejorar en el dominio de las normas del saber idiomático. Concretamente, 4 señalaron que prestan más atención al saber idiomático en general. Los
21 restantes, dieron respuestas muy puntuales sobre aspectos concretos del saber idiomático, clasificamos aquí sus observaciones de la siguiente manera:

Mejoras en el uso del “léxico” /el “vocabulario” /las “palabras”: (4 estudiantes); concordancia (1 estudiante); puntuación (9 estudiantes); ortografía (8 estudiantes);
gerundios (2 estudiantes); adverbios (1 estudiante); verbo (4 estudiantes); pronombres (2 estudiantes); dequeísmo (1 estudiante); leísmo (1 estudiante); queísmo (1 estudiante).

En tanto que, un total de 13 encuestados señalaron que prestan más atención, en la producción de sus mensajes escritos, a aquellos aspectos que hacen a la congruencia del texto, al saber elocucional, en términos de Coseriu (1990). Las palabras con las que reflejan esa mayor sensibilidad hacia dicho saber son las siguientes:

Congruencia (3 estudiantes); coherencia (10 estudiantes); lógica (2 estudiantes); orden (1 estudiante); claridad (1 estudiante). Hay, además, dos alumnos que brindaron una detallada síntesis de lo que implica el saber elocucional, es decir, explican concretamente cómo se valoran las expresiones lingüísticas desde esta perspectiva (congruente/incongruente) y qué aspectos se tienen en cuenta para llegar a esa conclusión: coherencia, orden, claridad, precisión, entre otros.

Observamos, a partir de esta descripción, que un grupo importante de estudiantes señaló entre sus respuestas que ha evidenciado una evolución en sus conocimientos sobre el lenguaje en relación con el saber idiomático, el saber hablar de acuerdo con las normas de la lengua. Reconocemos la importancia de este saber en toda comunicación, en toda producción oral o escrita, sin embargo, destacamos que dicho saber representa sólo una parte de los saberes de acuerdo con los que se realiza el lenguaje.

Leemos en las respuestas de los encuestados una caracterización estructurada de la problemática global del lenguaje que obstaculiza el establecimiento de relaciones entre ese metalenguaje aprendido y el análisis de sus propias producciones lingüísticas: la mayoría de los alumnos evidencia dificultades para interrelacionar conceptos vinculados al lenguaje y, más aún, incorporarlos en una pregunta abierta como la formulada. Entre

las citas de los encuestados se leen referencias a normas relativas al sistema de la lengua y al nivel textual (puntuación, ortografía, uso correcto de pronombres, lo más mencionado), dichas normas, si pensamos particularmente en un texto, se visualizan en el nivel superficial, en el nivel de los observables, de los objetos manifiestos, en términos de García Berrio y Albaladejo Mayordomo (1983). Sin embargo, destacamos, esta manifestación lineal responde a un contenido global y también a una estructura abstracta general que define la ordenación global del contenido de un texto y las relaciones jerárquicas. Cabe aclarar que sólo algunos de los estudiantes hicieron referencia, de manera general, a estos aspectos, aludiendo al saber elocucional. Leemos, entonces, en las respuestas un predominio del reconocimiento de los elementos superficiales de un texto por sobre los profundos (coherencia, estructuras textuales) y a su vez una falta de articulación entre ambos. Creemos que esto guarda relación con una cierta vigencia en los diferentes niveles educativos de un tipo de estudio que tiende a

fragmentar el abordajede aspectos gramaticales y textuales.

Pensar la alfabetización académica en los estudios superiores supone atender a las características centrales de todo texto para entender su complejidad. En términos de Halliday (1990), el texto puede considerarse como un potencial de significados culturales que es actualizado por medios lingüísticos: "lo importante acerca de la naturaleza de un texto es que, aunque cuando lo escribimos parece estar hecho de palabras y oraciones, en realidad, está hecho de significados. Por supuesto, los significados tienen que ser expresados en palabras y estructuras, que a su vez tienen que volver a expresarse en sonidos o en símbolos escritos tienen que ser codificados de alguna manera para ser comunicados; pero en sí mismo, el texto es esencialmente una unidad semántica" (p.10). Creemos que es necesario que el abordaje del lenguaje tantas veces estructurado a los fines de diferentes tipos de análisis parta de este objeto como un todo complejo y deje en evidencia cómo cada una de las unidades desde las cuales lo podemos observar están al servicio de su función comunicativa, función que, en el ámbito que aquí nos convoca, el académico, se centra en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de comunicación y de evaluación (Navarro, 2017).

4. Proyecciones a un trabajo metacognitivo

A partir del análisis y de las conclusiones que hemos enunciado creemos que es posible esbozar algunas herramientas que nos permitan llevar estos resultados al ámbito del aula

como espacio propicio de interacción con los estudiantes donde puedan ponerse en acción algunas de las ideas que hemos vertido en este escrito.

Particularmente comenzamos por destacar que sería muy interesante compartir en el aula, en próximas experiencias, la sistematización de la información recolectada a partir de la encuesta como instrumento y la reflexión sobre dichos datos. Creemos que el trabajo con los estudiantes sobre los resultados de sus propias encuestas y lo que el equipo de cátedra interpreta sobre ellos tendría un valor muy significativo en el marco de la construcción del conocimiento, pues, ese diálogo docente-alumno sería una manera de conocer, revisar y resignificar las prácticas educativas en relación con la lectura y la escritura académica. A esto sumamos la importancia que tiene recuperar las voces de los estudiantes a medida que se desarrollan los contenidos programados, visibilizarlas y regular, a partir de ellas, las prácticas áulicas.

Destacamos, tal como ya lo hemos hecho, que en asignaturas como en la que enmarcamos esta experiencia es fundamental indagar a los estudiantes acerca de los saberes en los que hacen

hincapié al momento de leer y producir textos académicos, en su visión acerca del lenguaje, en sus dificultades al momento de escribir; esto para poder resignificar, desde las diferentes teorías lingüísticas, una caracterización del lenguaje que parta de sus funciones comunicativas, de la articulación entre las diferentes unidades que lo constituyen. Además, en cuanto a los procesos de lectura y escritura en el ámbito académico, es fundamental que los estudiantes reconozcan que el aprendizaje de conceptos y prácticas discursivas disciplinares implica procesos de autorreflexión y metacognición; en este sentido es necesario enseñar estrategias de comprensión lectora y de producción de textos académicos pertinentes para las distintas asignaturas.

Para cerrar, citamos palabras de Halliday (2004) quien sostiene "la existencia de tres tipos de aprendizaje relacionados con el lenguaje que un hablante necesita desarrollar en este proceso. El primero, incluso en el tiempo de la ontogénesis, consiste en "*aprender el lenguaje*", es decir, el uso de los recursos que éste provee para la interacción en diferentes contextos. El segundo, en *"aprender sobre el lenguaje*", es decir, la toma de conciencia de los recursos disponibles en un contexto dado para la producción de significados. El tercero se trata de "*aprender a través del lenguaje*", lo que significa el desarrollo de habilidades para la comprensión y producción de conocimiento mediante el uso del lenguaje" (Halliday, 2004, en Moyano, 2017, p. 260). En relación con las dos asignaturas citadas, destacamos que los tres aprendizajes cobran especial relevancia por los objetivos,

contenidos y metodología de los programas de cada materia y las carreras en el marco de las cuales se ofrecen; esto, como ya lo hemos dicho, constituye una fortaleza que queremos destacar y que nos permite, a través de esta experiencia, revisar, resignificar y enfatizar determinados procesos y estrategias que potencien la articulación entre el "aprender sobre el lenguaje" y el "aprender a través del lenguaje".

5. Referencias Bibliográficas

Bajtín, Mijaíl (1982); Estética de la creación verbal, Siglo XXI Editores, Madrid
Coseriu, E. (1981). Lecciones de lingüística general. Madrid. Editorial Gredos.
Coseriu, E. (1990). El español de América y la unidad del idioma. Simposio de filología iberoamericana. Sevilla. Disponible en http://www.romling.uni-tuebingen.de/coseriu/publi/coseriu249.pdf
García Berrio, A. y Albaladejo Mayordomo, T. (1983), "La lingüística del texto". En Yllera et. Alt. Introducción a la lingüística. Alhambra, Madrid,
González Pérez (2003). Saber hablar vs. saber interpretar: sobre el concepto de congruencia en E. Coseriu. Odisea, no 3: págs. 69-86. ISSN 1578-3820. Disponible en http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ODISEA/article/viewFile/81/73.

Halliday, M. Hasan, T. (1990). Lenguaje, contexto y texto: aspectos del lenguaje en la sociedad. Perspectiva semiótica. Hong Kong. Universidad de Oxford.
Moyano, M. (2017). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. D.E.L.T.A., 34.1, 2018 (235-267). Buenos Aires.
Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En: NAVARRO, Federico (Ed.). Manual de escritura para carreras de humanidades. Buenos Aires: Editorial de Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos 31 35.2 2019 la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, p. 29-52.
Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González. Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender (p. 7 a 15. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves & V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias (13-49). Porto Alegre, RS: Editora Fi. ISBN 978-85-5696-308-6. Disponible en https://www.editorafi.org/308ufn.
Ortega, F. (2008) Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión. Buenos Aires. Miño y Dávila.
Programa de la asignatura *Lenguaje y comunicación* (2019). Docentes: Mag. Osvaldo Da Costa, Mag. Marcela Lis Bosco- Mag. María Alejandra Steigerwald.
Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la Universidad? Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad, Año 1, Nro.1. UNRC, Río Cuarto.
Vélez, G. (2002). Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento. Comité Editor de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

DE LA PRESENCIALIDAD A LA VIRTUALIDAD. REINVENTARSE EN TIEMPO DE PANDEMIA, ¿OPORTUNIDAD U OBLIGACIÓN?

Autora: Galván, Iris Anahí

Institución: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Correo: Galvaniris97@gmail.com

Modalidad de participación: Trabajo de investigación (en proceso de realización)

Eje: 2

Resumen

Esta presentación se enmarca en una beca de Estímulo a la Vocación Científica del Consejo Interuniversitario Nacional, la cual me fue otorgada en el año 2020 y culminó en Agosto de 2021. El objetivo es caracterizar el uso de las aulas virtuales integradas a la enseñanza presencial en relación con los aprendizajes y las trayectorias académicas de los y las estudiantes universitarios/as de primer año, haciendo foco en su aporte a la permanencia durante el tramo inicial de la formación. Este es un momento clave para comprender y profundizar respecto del modo como el modelo didáctico de integración de las TIC como TAC en las aulas virtuales puede ayudar en la adquisición de los aprendizajes y la continuidad de las y los estudiantes en la universidad.

En esta investigación aborda, por un lado, la utilización del aula Moodle integrada a la enseñanza presencial y, por otro, como escenario de la educación remota de emergencia en la pandemia por Covid-19. En este sentido, se intenta demostrar si el modelo pedagógico que sustenta la integración del aula virtual en las materias seleccionadas puede favorecer, obstaculizar o permanecer neutral respecto de los aprendizajes curriculares previstos y respecto de la trayectoria académica de los y las estudiantes. Para eso utilicé una metodología de corte cualitativa que se desarrolla en cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, fase analítica e informativa. En la misma se eligió el periodo de 2019 a 2020/2021 y se tomaron cuatro carreras de la Fac. de Cs. Humanas (FCH) de la Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs. As. (UNICEN) que poseen características particulares: Historia, Geografía, Educación Inicial y Diagnóstico y Gestión Ambiental. Las primeras tres corresponden a carreras de licenciatura y profesorado para ejercer en diferentes niveles educativos y la última

posee un perfil profesional con una salida laboral que difiere de las anteriores. En la investigación se utilizaron hasta el momento, como técnicas de recolección de datos, entrevistas a docentes y la coordinadora del Centro Educativo Digital (CEDI) de la FCH hasta 2019 y análisis de otras fuentes documentales (reglamentos, planes de estudios, normativas).

La información recabada en las entrevistas muestra tendencias hacia una reorientación del papel profesional docente que parece dejar huella y ser un antecedente respecto del uso del aula virtual y las nuevas tecnologías. Podemos pensar si ésta coyuntura llegó como una oportunidad o una obligación de reinventarse para las docentes, a quienes mostró un panorama de posibilidades. Sin embargo, también se relevan obstáculos de índole económico, tecnológico, educativo, psicológico en la participación de los y las estudiantes, lo cual podemos analizar como una posible interferencia en su seguimiento, en la comunicación y tal vez en la permanencia en la Universidad.

Palabras clave: docencia, enseñanza, virtualidad, nuevas tecnologías, aula virtual

Este escrito tiene como propósito empezar a sistematizar las prácticas docentes en el periodo 2019- 2021, sus modificaciones y sentidos en el paso de la presencialidad a un "modelo mixto" con inclusión de aulas virtuales complementarias en las cátedras que pertenecen a cuatro carreras de grado presenciales (Historia, Geografía, Educación Inicial y Diagnóstico y Gestión Ambiental) y organizar algunas decisiones y acciones pedagógicas tomadas por las docentes en la educación remota de emergencia por COVID- 19 en pos de reflexionar sobre los procesos educativos en este contexto.

Prácticas docentes: inclusión de las tecnologías digitales en el aula y la virtualización en la crisis sanitaria

Como plantean Dussel y Quevedo (2010) las tecnologías han llegado para quedarse, y su impacto en el ámbito educativo es notable, generando diferentes posiciones sobre cómo explorar su potencial y ponerlo al servicio de la enseñanza y el aprendizaje y al mismo tiempo potenciar ese uso educativo e integrarlo al desarrollo tanto de las y los profesores como de los y las estudiantes. El aprendizaje, como casi todo, va evolucionando y cambiando con el tiempo. En este siglo XXI, una de las líneas de cambio está siendo esta propuesta de aprendizaje “mixta”: presencial y virtual, que se ve favorecida por las crecientes posibilidades

que van teniendo los y las nuevos/as estudiantes en la sociedad y que vemos plasmada en el ámbito universitario mayormente.

La capacidad de incorporar las "TIC" a la educación, no solo da la posibilidad de acercar más conocimientos a más lugares y personas salvando distancias sino que además supone una potencial innovación en la educación. Las prácticas educativas se transforman porque el uso de las TIC ofrece diferentes posibilidades que permiten variar en mayor o menor medida esta educación.

Ahora bien, el enfoque con que se mira las TIC ha ido cambiando en el mundo educativo, ha pasado de lo puramente tecnológico a un enfoque que apoya la construcción del aprendizaje. Pasando así de unas TIC aplicadas a la enseñanza que se convierten en Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, conocidas como "TAC". En este sentido, la visión de la tecnología se orienta más a usos formativos tanto para los y las estudiantes como para los ylas docentes.

Es necesario advertir que los cambios señalados no son tan inmediatos, automáticos o beneficiosos como el discurso dominante sobre la "bondad" de las TIC pretende hacernos creer. Los correspondientes procesos de cambio dan lugar a múltiples y variadas situaciones intermedias que caracterizan la actual enseñanza en la universidad. La enseñanza virtual, en este caso, no se presenta como una alternativa al trabajo en el aula (presencial), sino que es precisamente en los espacios de educación formal donde los y las docentes y los y las estudiantes suelen entrar en contacto con las plataformas digitales de enseñanza- aprendizaje. La acción educativa propia de las aulas se complementa con el uso de Internet, en este caso particularmente las aulas virtuales, como sistema de reparto de la información y entorno virtual de aprendizaje.

Sin embargo, como plantean Torregiani y Alonso (2020), en el año 2020 la expansión de prácticas y proyectos educativos mediados por tecnologías se vió fuertemente acelerada por las restricciones que impuso la pandemia por COVID- 19 en todo el mundo pero con especial impacto en América Latina. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 191 países cerraron sus escuelas y universidades. Las medidas afectaron a 23,4 millones de estudiantes de educación superior y a 1,4 millones de docentes de América Latina y el Caribe. Particularmente en nuestro país, el poder ejecutivo nacional decidió mediante un decreto, suspender las actividades educativas a partir del día 15de marzo de 2020. Las instituciones de todos los niveles, tanto públicas como privadas,

cerraron de manera total y por tiempo indeterminado. Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación de la Nación implementó una serie de políticas públicas tendientes a garantizar la

continuidad pedagógica en todos los niveles educativos.

Las Universidades, en su mayoría, generaron una rápida respuesta a esta situación de suspensión de las clases presenciales a través de la virtualización de sus cátedras (Torregiani, Alonso, 2020). En un corto lapso de tiempo, según cada Facultad, se implementaron dispositivos tecnopedagógicos con diferentes estrategias, que permitieron sostener los procesos de enseñanza y de aprendizaje gracias a las condiciones propiciadas por los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) que pertenecen a 100 de 135

Universidades y gracias a la articulación con el Consejo Interuniversitario Nacional y la Red Universitaria de Educación a Distancia.

Estas condiciones mencionadas son una base fundamental para la continuidad pedagógica de miles de estudiantes en un momento donde las clases presenciales fueron discontinuadas abruptamente pero no es suficiente, ya que el contexto de pandemia por COVID- 19 profundizó considerablemente la desigualdad de acceso a los derechos básicos como el trabajo, la vivienda digna, la salud y la posibilidad de conexión a internet de amplios sectores de la población, que consecuentemente se tradujo en desigualdades en el acceso a la educación, en particular, frente al crecimiento de las plataformas como garantía de la educación virtual. En esta línea, la pandemia trajo como consecuencia para los y las docentes la precarización de las condiciones de trabajo y la crisis de la rutina basada en enseñanza-evaluación- acreditación. Los tiempos y espacios se resignificaron y la prisa por sostener la continuidad pedagógica, permite poner en duda si lo realizado hasta el momento por las Universidades argentinas es “educación a distancia” (Castillo 2020), o si por el contrario, vemos un conjunto de técnicas de virtualización con resultados diversos como respuesta a la crisis pandémica (Torregiani, Alonso 2021) . Es una realidad que la mayoría de los y las docentes tuvieron que encontrarse o reencontrarse con las TIC, influyendo en la planificación e incluso reinvención de sus clases, lo cual permite cuestionarse si se efectivizaron horizontes de transformación (Maggio, 2021) o si se sigue reproduciendo la lógica lineal progresiva clásica de explicación para transmitir (Maggio, 2018) que tanto se ha criticado previo a la pandemia.

Cuando se habla del uso de las aulas virtuales de manera complementaria en la presencialidad y mencionamos un "modelo mixto" se hace referencia a lo que desde la década de 1990 se conoce como "blended learning", es decir, el modelo en el cual se combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial mediante, en este caso, el uso de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (Garcia Aretio, Corbella y Figaredo, 2007).

Es relevante lo que expresa Malbernat (2011) sobre que la modalidad virtual en este contexto

tan particular de enseñanza obligó y obliga a cambiar la manera en que se enseña y en que se puede aprender, porque surge una visión educativa distinta a la tradicional que propicia el desarrollo de nuevas habilidades y competencias que permiten al estudiante acceder a conocimientos factuales y conceptuales, posiblemente -pero no necesariamente- idénticos a los impartidos en la modalidad presencial, a partir de fuentes de información no centralizadas en los conocimientos docentes; distribuidas, con muchas formas diferentes y en algunos casos desestructuradas. El o la docente debe desarrollar obligadamente ciertas competencias vinculadas con la preparación y la actitud para incorporar tecnología que haga como mediadora del proceso de enseñanza.

Entrevistando a docentes de diferentes disciplinas he podido identificar y analizar diferentes construcciones discursivas acerca de la experiencia de enseñar en el entorno virtual. Como plantea Guidi (2015) "estos discursos, entendidos como configuraciones espacio-temporales de sentido, hacen referencia a juicios valorativos que muestran las propias representaciones acerca del campus virtual para la docencia universitaria" (p.127)

El actual contexto de no presencialidad plena en las instituciones educativas universitarias, hace que las TICs sean el lugar privilegiado para el desarrollo de la enseñanza, lo que las pone en el centro de la escena y resultan condición necesaria para que el sistema educativo siga funcionando.

Contexto de investigación y metodología

Este trabajo es producto de una investigación (en proceso) para una tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación en el marco de una beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires., llevandose a cabo entre agosto del año 2020 y 2021 y encontrándose inserta en el proyecto llamado “Los procesos de formación y evaluación en la Universidad: Políticas, disciplinas, actores y prácticas” en el cual una de las líneas de investigación refiere a la problemática de la inclusión educativa.

El objetivo general es caracterizar el uso de las aulas virtuales integradas a la enseñanza presencial con relación a los aprendizajes y las trayectorias académicas de los/las estudiantes universitarios/as de primer año, haciendo foco en su aporte a la permanencia durante el tramo inicial de la formación. Uno de los objetivos específicos se centra en analizar el modo cómo los y las docentes integran las TAC en las aulas virtuales como complemento de las clases

presenciales y otro en analizar el valor de la integración de las aulas virtuales en la enseñanza presencial como un dispositivo para favorecer el acceso a aprendizajes significativos, la permanencia y graduación en la universidad.

En esta investigación se aborda, por un lado, la utilización del aula Moodle integrada a la enseñanza presencial y, por otro, como escenario de la educación remota de emergencia en la pandemia por Covid-19. En este sentido, se intenta demostrar si el modelo pedagógico que sustenta la integración del aula virtual en las materias seleccionadas puede favorecer, obstaculizar o permanecer neutral respecto de los aprendizajes curriculares previstos y de la trayectoria académica de los y las estudiantes.

Para esto se utilizó una metodología de corte cualitativa. En la misma se eligió el periodo de 2019 a 2021 y se tomaron cuatro formaciones universitarias de la Fac. de Cs. Humanas (FCH) de la Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs. As. (UNICEN) que poseen características particulares: Historia, Geografía, Educación Inicial y Diagnóstico y Gestión Ambiental. De cada una de ellas se seleccionó una materia perteneciente al primer año de su plan de estudios: de Historia se eligió Introducción a la Geografía; de Geografía se seleccionó Cartografía y Teledetección ; de Educación Inicial se tomó Introducción a la Lengua y la Literatura y de Diagnóstico y Gestión Ambiental se tomó Introducción a la Problemática Ambiental. Las primeras tres corresponden a profesorados para ejercer en diferentes niveles educativos y la última posee un perfil profesional con una salida laboral que difiere de las anteriores.

En la investigación se emplearon hasta el momento, como técnicas de recolección de datos, entrevistas a docentes titulares de las materias elegidas y la coordinadora del Centro Educativo Digital (CEDI) de la FCH hasta 2019, la observación de espacios virtuales y el nanálisis e interpretación de otras fuentes documentales (reglamentos, planes de estudios, normativas). Respecto a la observación de los espacios virtuales, se visitaron cuatro aulas virtuales creadas en 2019, 2020 y 2021, en todos los años se observaron las cuatro materias seleccionadas al inicio. De éstas últimas se sistematizó: qué recursos del aula y las herramientas externas que se utilizaron, cómo estaba organizada (la configuración general, los espacios, etc.), qué canales de comunicación se utilizaron, el tipo de actividades planteadas, si se encontraba el programa y el cronograma de cursada, la participación de la oel docente y la participación de los y las estudiantes y si se utilizaron plataformas de videoconferencia.

En cuanto a la revisión de documentos, normativa, planes de estudio, etc., se tuvieron en cuenta los programas de las materias previo a la pandemia y en la actualidad, las normativas

vigentes hasta el 2020 sancionadas por el gobierno nacional y la UNICEN y por otro lado, las decisiones tomadas por el gobierno nacional y las resoluciones del comité de emergenciade la UNICEN en contexto de pandemia. A su vez, se tomaron los lineamientos que la Facultad de Ciencias Humana indicó a las y los profesores en el contexto pandémico y la normativa de funcionamiento aprobada por el SIED en 2020.

Este escrito estará centrado exclusivamente en los datos aportados por las docentes en las entrevistas realizadas en 2020-2021 . Los resultados provisorios compartidos son parte de los intercambios producidos mediante videollamadas en las plataformas Jitsi Meet y Google Meet y conversaciones mediante mensajes por las plataformas Gmail y Whatsapp.

Hallazgos sistematizados hasta el momento

Las docentes entrevistadas son las titulares de las cuatro materias elegidas del primer año ydel primer cuatrimestre de las carreras seleccionadas.

DL es titular de la materia "Introducción a la Geografía" del profesorado en Historia. Según indicó la docente no tiene una matrícula abultada ya que ingresan pocos estudiantes a Geografía y algunos más a la carrera de Historia.

AU es titular de la materia "Cartografía y teledetección" del profesorado y la tecnicatura en Geografía, quien al igual que DL manifestó no tener una gran cantidad de estudiantes habitualmente, ya que son pocos los ingresantes de esa carrera.

SV es titular de la materia "Introducción a la Problemática Ambiental" que es anual y es parte de la Licenciatura en Diagnóstico y Gestión Ambiental.

GF era la titular (actualmente está jubilada) de Introducción a la Lengua y la Literatura que es del profesorado en Educación Inicial. La docente manifestó tener una matrícula muy grande conformada exclusivamente por mujeres.

Formación docente de las entrevistadas

Una de las primeras preguntas en las entrevistas fue acerca de su formación de base y su trayectoria laboral en el ámbito de la educación dentro y fuera de la Universidad así como en otros espacios. La mayoría son docentes universitarias e hicieron carrera académica hasta llegar al cargo que ocupan actualmente.

DL es geografa, licenciada y profesora en geografía de base. Hizo un máster en Canadá y un

doctorado en la Universidad Nacional de La Plata. Comenzó en Introducción a la Geografía como ayudante alumna e hizo todo el recorrido pertinente para llegar a ocupar el cargo actual. Además de la materia elegida en este recorte, tiene a cargo otras materias de educación presencial y la Cátedra de Género la cual se puede cursar y acreditar como seminario o taller.
GF es maestra normal superior y profesora de educación inicial, es magíster en educación en la línea de Historia de la Educación, se especializó en la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel inicial y en la educación superior. Al igual que DL comenzó siendo ayudante alumna de la materia que abordamos y realizó el camino necesario hasta llegar a la titularidad.Durante muchos años estuvo a cargo del curso de ingreso de Educación Inicial.
SV es profesora en geografía y máster en evaluación de impacto ambiental. Se dedica a la investigación desde hace muchos años y actualmente forma parte del CINEA (Centro de Investigaciones y Estudios Ambientales).
Solo una de las docentes manifestó tener otra formación de base. AU es cartógrafa recibidade la Universidad Nacional de Mar del Plata, comenzó como Jefa de Trabajos Prácticos e hizo carrera académica hasta llegar a la titularidad.

El aula virtual desde la perspectiva docente

La inserción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el ámbito universitario, impacta en el proceso de aprendizaje del educando, en el rol del docente, en los contenidos, en la evaluación.
Las preguntas realizadas sobre lo anteriormente mencionado y el uso de la plataforma

Moodle, se pueden organizar en dos momentos: antes de la pandemia- educación presencial con apoyo de la virtualidad / educación remota de emergencia por COVID-19 - virtualización de las cátedras docentes.

Primer momento: educación presencial con apoyo de la virtualidad

La segunda pregunta de la entrevista apunta a que puedan recordar hace cuantos años empezaron a utilizar el aula virtual. Las entrevistadas manifiestan hacer uso de la mismadesde hace muchos años por su experiencia en Educación a Distancia, y la propuesta del CEDI (Centro Educativo Digital[1]) de incorporarla a la enseñanza presencial como un complemento, de la cual no recuerdan el año específico pero ronda entre el 2016/2017. La presencia del

CEDI está en todas las respuestas planteadas, ya que para abrir un Aula virtual había que comunicarse con ese espacio de la Facultad de Humanas, quienes se encargaban de realizar todos los pasos previos a su utilización.

La tercera pregunta está orientada a que mencionen cuáles fueron los motivos por los que decidieron hacer uso de un aula virtual complementaria a la presencialidad. Relatan que fue

---

[1] El CEDI es un centro especializado en el diseño, producción, asesoramiento, capacitación y coordinación de propuestas de educación abierta, a distancia y bimodal realizadas en soportes digitales perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN.

Desde el CEDI se administran e implementan Ciclos de Licenciatura y cursos de capacitación profesional para que estudiantes de todo el país y también de países limítrofes puedan acceder a la propuesta académica de la FCH. .

para la organización de los materiales: bibliografía, programa, consignas de trabajos prácticos y otros como conferencias o videos de Youtube que generalmente eran extensos y ocupaban muchas horas de la clase por lo que los subían para que puedan mirarlos antes - o después en su defecto- de la clase presencial y en ella dialogar o reflexionar sobre los mismos. Otra cuestión que aparece es la comunicación con el grupo de estudiantes y la resolución de problemas operativos, ya que al ser ingresantes tenían muchas dificultades para encontrar algunos espacios en el campus universitario o en la facultad y resolver esas dudas les quitaba mucho tiempo de la clase. Por todo esto, cuando se les consultó cómo articulaban la propuesta del aula virtual complementaria con la propuesta pedagógica de la presencialidad, sus respuestas fueron que no había una articulación porque no hubo una planificación para el espacio virtual.

Cuando se preguntó sobre cómo se habían capacitado para utilizar la plataforma, la respuesta general fue: de manera *"autodidacta" - "amateur" y* accediendo a algunas capacitaciones del CEDI o con ayuda informal de los/las integrantes de ese espacio. Solo una docente manifestó no haber hecho capacitaciones antes de la pandemia. Es importante destacar que este uso autodidacta de las docentes ya había iniciado con sus experiencias en la Educación a Distancia, por lo que no tenía que ver exclusivamente con su uso como soporte de la presencialidad.

Indagando sobre la participación de los y las estudiantes en la plataforma, las respuestas indicaron que los/las estudiantes no tenían una participación activa dentro de la misma, accedía quien quería y cuando quería, no era obligatorio y simplemente era utilizada como

una "fotocopiadora virtual". Solo en algunas oportunidades entregaban alguna actividad en la herramienta del aula que se denomina "tarea" o realizaban alguna consulta sobre las actividades que entregaban en formato papel de manera presencial.

Segundo momento: educación remota de emergencia por COVID- 19 - virtualización de las cátedras docentes

Cuando se les preguntó sobre los cambios que tuvieron que realizar en este contexto, apuntaron a modificaciones en la propuesta de enseñanza, sobre todo en el programa y los contenidos. Realizaron "recortes" en los temas que se abordaban en la presencialidad y pensaron actividades que incluyeran nuevas tecnologías o las herramientas que les brindabael aula. El uso del foro fue accidentado ya que en ningún caso pudieron lograr cumplir la finalidad que tiene el mismo, los/las estudiantes se encargaban de cumplir la consigna propuesta y no retomaban la palabra de sus compañeros/as, incluso muchas veces respondieron con un archivo adjunto en el mail en vez de publicar en el espacio. Todas quisieron rescatar el vínculo docente- alumno como en la presencialidad mediante video conferencias pero manifestaron mucha angustia y frustración al no poder lograrlo. Las casas no eran aulas y las cuestiones personales de cada hogar atravesaban constantemente las clases sincrónicas de las docentes.

Además, los inconvenientes de conectividad o equipos tecnológicos hicieron que tuvieran dificultades para conectarse a las clases, permanecer con la cámara prendida o participar conel micrófono. Las docentes plantearon la necesidad de comprar equipos nuevos en este contexto porque los que tenían no les permiten trabajar adecuadamente. Hubo modificaciones en las formas de comunicarse, al utilizar plataformas que hasta el momento no estaban pensadas para la educación, se desvanecieron totalmente los límites entre la vida personal y la vida profesional: llegaban mensajes a cualquier hora, de manera privada o por los grupos.

Incluso esta intensificación de la virtualidad y la necesidad de migrar a una plataforma tecnológica en tiempo record implicó una sobrecarga e intensificación de sus tareas, que se podría plantear en términos de precarización laboral.

En cuanto a la organización de la cátedra con las tareas, expresaron la importancia de trabajar en equipo y de dividirse las actividades.

Respecto a la participación de los/las estudiantes, a diferencia de la respuesta obtenida en el apartado anterior, hubo mucha disparidad. Por un lado, estaban quienes solo se presentaban a rendir un examen o entregaban los trabajos prácticos para acreditar la materia pero nunca se

conectaban en los encuentros sincrònicos. Por otro lado, estaban quienes participaban activamente en las clases sincrónicas y entregaban las actividades. Estuvieron quienes no participaron de absolutamente nada. También hubo estudiantes que se anotaron en muchas materias y no pudieron con todas e incluso no aprobaron ninguna.

Cuando se les consultó por la influencia del aula virtual en la permanencia del grupo de estudiantes, se destaca que mencionaron que el desgranamiento fue igual que en la presencialidad o tal vez mayor, por lo cual el aula para ellas era una herramienta y la importancia estaba en cómo fuera utilizada. A su vez, una docente manifestó la incertidumbre de saber si se generó aprendizaje o no en estos años aunque eso tampoco se puede saber en la presencialidad a ciencia cierta.

Reflexiones sobre las prácticas docentes con el aula virtual

En todas las entrevistas se recalca, por haber transitado la experiencia de la educación remota de emergencia, la preferencia por la modalidad presencial y la creencia firme de que ésta no es reemplazable con la utilización de tecnologías digitales.

La valoración que hacen de la enseñanza en contexto de pandemia siempre se refiere -dicho por ellas- a "lo que ya conocen" que es la presencialidad, aunque es importante volver a mencionar que todas contaban con experiencia en Educación a Distancia en algunos casos desde hace más de 6 años, en otros hace más de 15. Es un dato importante porque da cuenta de su conocimiento sobre el aula Moodle, más allá del uso que hicieran de ella..

En ambos momentos se les preguntó si les pidieron una evaluación del uso del aula virtual a sus estudiantes y la respuesta en todos los casos fue que no. Sus argumentos para no hacer ese pedido fueron que, antes de la pandemia solo la utilizaban como una herramienta complementaria de sus clases presenciales por lo que no tenía un lugar central en sus planificaciones, y en contexto de pandemia no pidieron una valoración porque el uso de la misma está siendo circunstancial y no es considerada como un espacio importante del cual tener una opinión o retroalimentación de los/las estudiantes, simplemente es una herramienta.

Una cuestión que aparece repetidamente en el uso del aula como soporte de la presencialidad son los problemas que se generaron en torno a las fotocopiadoras y al acceso de los materiales en formato papel. En este sentido, poder digitalizar toda la bibliografía optativa y obligatoria hacía que el grupo de estudiantes pudiera acceder desde cualquier dispositivo a los mismos, sin tener que invertir dinero en imprimirlos.

Otro aspecto para destacar es la mención recurrente de las nuevas formas de comunicarse y la necesidad de sostener vínculos. Esto fue una preocupación para las docentes y quienes

componían sus cátedras, ya que han manifestado situaciones de mucha angustia y frustración por no tener respuesta en las clases sincrónicas, que nadie encienda la cámara o el micrófono, no conocerlos físicamente porque no tuvieron posibilidad de cruzarse en la Facultad o incluso no tenían foto de perfil en su cuenta de Google Meet o en el aula virtual.

Tuvieron que realizar un seguimiento mucho más minucioso que en la presencialidad, con el WhatsApp, el mail y el chat del aula virtual como canales fundamentales de comunicación lo que generaba que en ciertos momentos no haya disociación de los horarios de trabajo y los momentos y espacios personales.

Conclusiones finales

Esta investigación está en proceso, es por esto que las conclusiones aún son provisorias. En este sentido,es importante destacar que hay algunos aspectos de lo analizado que nos permiten seguir pensando.

Reinventarse en el ámbito de la educación es imprescindible, ya sea en tiempos de pandemiao en la vieja-normalidad. Quizás en este contexto tan particular, como lo planteaban las docentes, fue determinante y obligatorio.

Coincido con Guidi (2015) cuando plantea que el campus virtual implica, desde lo objetivo, cambios espacio-temporales, pero no podemos dejar de lado que en lo objetivo subyacen contenidos simbólicos. Me refiero a los significados, a las concepciones que sustentan quienes se desempeñan en él. El aula virtual según la mirada de las docentes es solo una herramienta y lo fundamental es qué tipo de uso se hace de la misma. En todos los casos, la reinvención de sus propuestas pedagógicas fue de manera obligada ya que la educación remota de emergencia no les dió la oportunidad de reflexionar y formarse previamente, ni fue posible utilizar la propuesta de educación presencial porque los tiempos, la comunicación, las condiciones materiales, el seguimiento y la participación de los estudiantes cambió rotundamente.

Es fundamental tener presente en la educación mediada por tecnologías digitales y sobre todo en el aula virtual, la inclusión de otros actores que no son pedagogos: técnicos informáticos, ingenieros de sistemas, no docentes que hacen al funcionamiento de ese espacio.

Por otro lado, se demostró en este momento una cuestión que siempre debería estar presente: las prácticas de enseñanza son objeto de construcción colectiva. Como plantea Maggio (2021) lo sucedido en el contexto pandémico dio cuenta de que la salida en muchos aspectos fue colectiva, lo que nos invita a repensar la docencia como una actividad que también lo es. Lo colectivo debe ser parte de todos los aspectos de las prácticas de enseñanza: los procesos de

interpretación curricular, la elaboración de programas y materiales, el ejercicio de la práctica de enseñanza, el rediseño en función de lo aprendido, etc.

Aún no hay una respuesta formada al interrogante con el cual se inició esta presentación: Reinventarse en tiempos de pandemia ¿fue una oportunidad o una obligación? Lo que sí se puede afirmar es que este proceso de virtualización tan repentino y urgente invita a reflexionar con mucho más compromiso sobre las prácticas docentes: los cambios que implican en las propuestas de enseñanza, la utilización de plataformas tecnológicas especialmente el aula o campus virtual con la finalidad de repensar las prácticas profesionales y sobre todo la formación y capacitación profesional en el ámbito universitario. También es una invitación a reflexionar sobre las desigualdades de acceso, las cuales se hacen presentesen la brecha tecnológica existente, las dificultades para acceder a internet y a equipos tecnológicos que permitan tener una enseñanza y un aprendizaje virtual de calidad.

Referencias

Castillo, L.M (2020) "Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia,"Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. 50, no. Especial, pp. 343-352.

Dussel y Quevedo (2010) La educación y las nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires

L. García Aretio, M. Ruiz Corbella y. D. Domínguez Figaredo (2007). De la educación a distancia a la educación virtual. Barcelona.

Guidi (2015) Los procesos de enseñanza y de aprendizaje a la luz del campus virtual. Revista Signos Universitarios, Anejo 2. Universidad Nacional del Salvador

IESALC-UNESCO, "El coronavirus-19 y la educación superior: impacto yrecomendaciones." iesalc.unesco.org. En:
https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronaviruscovid-19-y-la-educacion-superior-impacto-yrecomendaciones.

Maggio, M (2018) Reinventar la clase en la Universidad. PaidósMaggio, M (2021) Educación en pandemia. Paidós

Malbernat, L. (2014). Prácticas docentes usando TIC: Percepciones y supuestos sobre la educación virtual. FACES, 20, 95-108

Malbernat, L. (2011) "TICs en educación: Competencias docentes para la innovación en pos de un nuevo estudiante", en: VI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología Te&eT. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18307Presidencia de

la República Argentina. Argentina.gob.ar. En:
https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-gobiernodispuso-la-suspension-de-clases-licencias-para-mayoresde-60-anos-y-el-cierre-0

Torregiani, F, Alonso, E (2021) Sentidos, prácticas y normativas asociadas a la inclusión de aulas virtuales complementarias en FACSO (UNICEN). Virtualidad, Educación y Ciencia 12 (22), 46-65

Torregiani, F, Alonso, F (2020) "Experiencia de virtualización de cátedras en FACSO UNICEN. Decisiones, reflexiones y desafíos en pandemia por COVID-19," pp. 192-201

EL INGRESO UNIVERSITARIO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOS COMECHINGONES: EL CASO DEL TALLER HABLEMOS DE CIENCIA DICTADO PARA INGRESANTES DE LA TECNICATURA EN COMUNICACIÓN DE LAS CIENCIAS EN 2020 Y 2021

Alfaro, Dayana (UNLC)
dalfaro@unlc.edu.ar

Muñoz, Stella Mary (UNLC)[1]
smunoz@unlc.edu.ar

Eje 2: Avatares de las Prácticas Pedagógicas para promover la habitabilidad Universitaria

RESUMEN

En este trabajo se explican y describen dos experiencias de prácticas pedagógicas del Taller Hablemos de Ciencia, enmarcado en el Curso Preparatorio Universitario de la Tecnicatura en Comunicación de las Ciencias perteneciente a la Universidad Nacional de los Comechingones (UNLC) durante 2020, en formato presencial, y en 2021 bajo la modalidad virtual.

Las mencionadas vivencias se abocan a realizar un acercamiento al campo formativo de la comunicación de las ciencias. En general, el siguiente estudio busca remarcar la significación y valoración de este tipo de Taller dentro de una instancia de ingreso universitario partiendo del compromiso de favorecer la admisión, acompañamiento y permanencia estudiantil.

Para este estudio se emplea una metodología cualitativa que incluye la observación participante y el registro de datos e información mediante un cuaderno de notas. En primer lugar, se incluye un relato sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada año, en segundo lugar se describe el intercambio entre docente y estudiantes. En tercer lugar, se expone una comparación entre ambos recorridos destacando sus fortalezas y visibilizando sus debilidades con el fin de fortalecer y mejorar los ejercicios docentes durante la iniciación de los estudios universitarios.

PALABRAS CLAVE: Comunicación de las ciencias- Experiencia pedagógica - Ingreso universitario

INTRODUCCIÓN

El presente artículo explica y describe dos experiencias de prácticas pedagógicas del Taller Hablemos de Ciencia, enmarcado en el Curso Preparatorio Universitario de la Tecnicatura en Comunicación de las Ciencias perteneciente a la Universidad Nacional de los Comechingones (UNLC), ubicada en Villa de Merlo, San Luis, durante febrero y marzo de 2020, en formato presencial, y en los mencionados meses, en 2021 bajo la modalidad virtual.

Desde marzo de 2020 la educación , y los docentes tuvieron que adaptarse a una nueva realidad ante la pandemia. Los entornos digitales se transformaron en la nueva aula y, ante ello, las y los estudiantes tuvieron que apropiarse de nuevas formas de aprendizaje. Este trabajo ofrece un relato de dos experiencias pedagógicas claves, de un ingreso universitario en dos formatos de dictado diferentes, para mejorar pedagógicamente los futuros ciclos de iniciación académica en universidades públicas. A su vez, se ofrece un conjunto de reflexiones y consideraciones pedagógicas sobre el ingreso universitario en modalidad presencial y virtual, profundizando en esta última.

El ingreso universitario en la Universidad Nacional de los Comechingones (UNLC)

El ingreso universitario en esta casa de estudios se acredita con la aprobación del Curso Preparatorio Universitario (CPU) a través de tres modalidades: CPU regular, CPU intensivo o Examen libre. Este trayecto busca la introducción a la vida universitaria. En este sentido, se busca que la o el estudiante se encuentre con los conceptos básicos de la carrera elegida y a la vez se aproxime a su campo de estudio.

Para ser estudiante regular, cada aspirante debe aprobar los tres módulos que integran el CPU. Entre ellos, se encuentra un módulo específico para cada carrera de pregrado y grado, y otros dos, comunes a todas, denominados Taller de Comunicación Oral y Escrita y Taller de Estudios Regionales y Desarrollo Sostenible, establecidos por la Secretaría Académica.

En el caso de la Tecnicatura en Comunicación de las Ciencias, creada en 2019, el módulo especial es el Taller Hablemos de Ciencia[2] y se dicta durante febrero y marzo de cada año. Una de sus características conceptuales y metodológicas de dicho espacio es que revisa las nociones claves en torno al concepto de ciencia clásica y el epocal, también repasa el plan de estudios y delimita el perfil profesional de quienes comunican las ciencias.

Para este trabajo se emplea una metodología cualitativa a través de la recopilación de datos significativos mediante las siguientes herramientas: la observación, un cuaderno de notas, y el

registro de actividades prácticas en el Campus Virtual del mencionado módulo curricular.

La base teórica que mueve a las prácticas docentes del Taller Hablemos de Ciencia

La labor didáctica debe reconocer que existen dos vertientes de enseñanza-aprendizaje, lo que el /la docente aprende de las y los estudiantes, y lo que éstos aprenden del/la docente. La anterior mención, según Leóz (2019) señala la necesidad de reconocer mutuamente que en el aula transitan sujetos pensantes y deseantes de aprender, y que esto perfila las formas de establecer un vínculo educativo.

El denominado vínculo educativo según Fazio (2013), constituye una relación social, que reconoce y da lugar al otro. Además ,ésto debe construirse y "requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente, y de un trabajo de apropiación, adquisición por parte del sujeto de la educación. La transmisión-adquisición posibilita un espacio de encuentro". (p.9).

Cabe destacar que en el proceso de enseñanza- aprendizaje, también, se debe reconocer al estudiante como un sujeto epistémico particular. En este sentido, cuando se describe cada experiencia didáctica, se menciona que un aspecto característico del estudiantado de la Tecnicatura en Comunicación de las Ciencias durante 2020 y 2021, en su mayoría poseen una formación académica anterior, trabajan y son padres o madres de familia.

Con esto, podemos señalar que las y los aspirantes al ingreso universitario pisan la Universidad con ritmos y recorridos diversos, después de haber transitado diferentes experiencias y con distintas trayectorias educativas. Según Alfaro et al. (2019) las y los ingresantes "representan múltiples luchas internas y con su medio, en más de una ocasión, es una ruptura de visiones sesgadas e históricamente construidas, lo que genera múltiples movilizaciones a nivel intra e inter personal, familiar y de clase". (p.4).

De igual manera y en concordancia con los trayectos de ingreso universitario en general, se destaca que las y los aspirantes deben adaptarse a un estilo de vida nuevo, el salto de la educación secundaria a la universitaria o la misma decisión de empezar estudios superiores demanda una reorganización del tiempo y las actividades. Ezcurra (2004), corrobora a través de los resultados de una investigación cualitativa, que "el primer año de la educación superior es un tramo que acarrea dificultades considerables". (P.1).

La autora enfatiza sobre la importancia de un diseño institucional para trabajar en el ingreso y destaca la importancia de docentes comprometidos en diseñar clases y materiales con una "orientación hacia el alumno con fuerte interés y foco en su desarrollo". (P.11).

Posteriormente a la descripción de las particularidades de la labor docente en el Taller Hablemos de Ciencia, cabe caracterizar que el ingreso universitario es una etapa compleja e incluye instancias de desmontar viejas formas de aprender y apropiarse de nuevas maneras de aprendizaje significativo. A quienes ejercen la docencia universitaria les corresponde un compromiso doble e indiscutible. El primero, el pacto de ejercer una educación de calidad y el segundo, incluyendo el estar en constante capacitación para ello, y el de observar todo lo que le sucede en el aula, mientras se acompaña al sujeto que quiere continuar aprendiendo.

Asimismo no basta con reconocer al otro en un espacio de encuentro, es primordial conducir al estudiantado, registrar su progreso, sus inquietudes, sus intereses, sus necesidades y adaptarlas al programa de estudio y estrategias de aprendizaje- enseñanza. Esto es clave para construir un vínculo educativo y recorrer junto a las/los estudiantes un ámbito de aprendizaje mutuo.

El dictado del Taller Hablemos de Ciencia en 2020 de forma presencial

El Taller Hablemos de ciencia se dictó por primera vez en el marco del ingreso universitario de la Tecnicatura en Comunicación de las Ciencias en 2020 y posee una duración de cinco semanas, con una carga horaria de 3 horas y un encuentro semanal. En este módulo se busca una revisión y construcción de una noción de ciencia, la relectura del Programa de Estudios y la delimitación del perfil y mercado laboral de la mencionada carrera.

La metodología del dictado de las cinco clases es teórico- práctico, transitaron y aprobaron el ingreso 10 estudiantes de diversas edades que van desde los 20 hasta 40 años. Una característica principal de este grupo estudiantil es que al menos 9 aspirantes, trabajan, tienen una formación académica previa y 3 son padres. Otra ingresante estudiaba otra carrera universitaria en paralelo. Por ende había nociones ya aprendidas y técnicas de estudio ya ejercitadas.

Esto permitió un proceso de enseñanza- aprendizaje particular e implicó una organización de tiempos de estudio y de lectura por parte de los aspirantes, al tener otras responsabilidades personales. El punto de partida de lo anterior, comenzó en la primera clase a través de la presentación de cada estudiante y de la expresión de su interés en estudiar la tecnicatura en Comunicación de las Ciencias y sus prácticas de consumo mediático. A lo largo de las clases teórico- prácticas se trabajó de forma individual y grupal, se percibió un diálogo fluido entre

el grupo estudiantil y un interés particular en las ciencias físico-naturales.

También, las y los estudiantes respondieron a una encuesta áulica sobre el perfil de la carrera que estudian y la diferencia con la actividad científica pura. Así, se adaptó el plan pedagógico- didáctico a partir de los intereses de las y los ingresantes.

Lo mencionado anteriormente permitió, a su vez, delimitar las funciones profesionales de quienes comunican las ciencias y además, la identificación de ejemplificaciones de éstas en los medios de comunicación e instituciones educativas y científicas especializadas.Se trabajó a partir de la formación e inquietudes de las/los estudiantes mediante la resolución de actividades prácticas que incluyeran la selección de disciplinas científicas afines y la exposición y puesta en discusión de forma grupal.

De igual manera, las instancias de retroalimentación fueron de forma presencial, cara a cara, y algunas resoluciones de consultas se realizaron mediante mail y un grupo de Whatsapp creado para dichos fines. En esta experiencia se emplearon herramientas y plataformas digitales de forma complementaria.

El dictado del Taller Hablemos de Ciencia en 2021 en modalidad virtual

Durante el 2021, en el dictado del Taller de manera virtual , hubo 17 inscriptos con otro tipo de singularidades, dentro de ellas era un población etaria diversa desde los 18 hasta más de 45 años. Una similitud con el año anterior, es que asistieron personas con una formación académica previa y que trabajan, lo cual posibilitó una experiencia didáctica diferente, un ejemplo de esto: un estudiante adulto, profesor de historia, que decidió recuperar parte de la historia indígena de Argentina y puso en controversia la falta de cobertura mediática de esta temática en nuestro país.

En este nuevo formato, debido a la emergencia sanitaria que transcurrió en el mundo, se modificaron los escenarios educativos y las formas de aprendizaje. A partir de ello, y con la intención de ofrecer una modalidad del Taller virtual, con instancias de conexión sincrónicas y asincrónicas, se realizaron 3 clases de manera sincrónica con actividades a resolver mediante videoconferencias y accediendo a muros colaborativos y a Google Drive. Asimismo, las 2 clases restantes se desarrollaron de manera asincrónica a través de la grabación de vídeos didácticos y audioclases.

En esta experiencia se destacan las diferentes instancias de interacción entre docentes y estudiantes que ahora no son presenciales, por el contrario requieren de una conexión a

Internet, del acceso a plataformas digitales y de una cuota extra de motivación e interés por parte del estudiantado. Para ello, se consensuaron fechas y horarios para la resolución de consultas e instancias extras para entregar actividades prácticas pendientes. En este formato se comenzaron a implementar nuevas estrategias pedagógicas vinculadas a la educación virtual y se aplicaron nuevos formatos de resolución de actividades en plataformas tecnológicas.

A diferencia del año 2020, hubo un estudiante que trabaja en un observatorio astronómico y realiza tareas vinculadas a la comunicación de las ciencias, a partir de su testimonio a otras/os estudiantes se pudo entrelazar la teoría y la práctica abordada. A su vez con lo anterior, se pudo delimitar y caracterizar el perfil profesional de dicha carrera. Las vías de comunicación en esta modalidad se ampliaron hacia el Campus Virtual, mail y grupos de Whatsapp para mantener el diálogo y resolver consultas y comentarios de forma simultánea.

Comparación entre ambas prácticas pedagógicas

A continuación, se contrastan los dos recorridos mencionados con la intención de destacar sus fortalezas y visibilizar sus debilidades. En cuanto a las virtudes, se recalca el reconocimiento de saberes entre estudiantes y docente. Asimismo, se destacan las instancias de retroalimentación de forma presencial y a través de las plataformas digitales. Las dos experiencias tuvieron sus particularidades significativas considerando la diferencia y adaptación del formato presencial y virtual.

En la primera experiencia pedagógica, durante 2020, las instancias de encuentro presenciales propiciaron un diálogo y un encuentro tradicional opuestas al 2021, que tuvo modalidad virtual. En este caso, las oportunidades de retroalimentación estuvieron mediadas por dispositivos tecnológicos. De igual manera, se comparan ambos recorridos y se distingue el cambio de modalidad educativa, en 2020 de forma presencial y en 2021 en modalidad virtual.

De igual manera, la vivencia y sistematización de dichas experiencias permitió la puesta en práctica y adaptación de nuevas prácticas pedagógicas en modalidad virtual. Además, se reconoce y reafirma que las y los ingresantes universitarios deben aprender y modificar su ritmo de vida al estilo de la universidad. Dicho proceso implica motivación y reorganización de tiempos personales, un compromiso y responsabilidad extra a la vida personal de quien decida realizar estudios universitarios.

A modo de mencionar las debilidades de estos relatos, se considera necesario trabajar de manera transversal estrategias de metacognición con las y los aspirantes. Si bien, ya se trabaja a partir de los intereses y motivaciones, corresponde un ajuste sobre las prácticas pedagógicas.

También, es primordial medir el nivel de compromiso y responsabilidad, se relató que el estudiantado, en su mayoría, tiene otras responsabilidades y formación académica previa, sin embargo se deben mediar instancias que posibiliten aún más la comprensión y adaptación a un estilo de vida universitario. Por último, corresponde reestructurar y ampliar las vías de comunicación y diálogo con las y los aspirantes. ¿Son suficientes?, ¿Son pertinentes a cada modalidad de dictado?.

CONCLUSIÓN

En este trabajo se narraron dos experiencias pedagógicas del Taller Hablemos de Ciencia de la UNLC durante el año 2020 de forma presencial y del 2021 en modalidad virtual, ambas instancias se dictaron en un contexto mundial diferente y particular. Dicho relato buscó revisar, fortalecer y mejorar los ejercicios docentes durante la iniciación en los estudios universitarios.

Se destacó que ambas experiencias tuvieron instancias de retroalimentación y de intercambio de saberes. Asimismo, se plasmó que se debe continuar trabajando en el vínculo educativo y dialógico mediante la recopilación de datos e intercambio en clases presenciales o instancias de encuentros áulicos, foros virtuales, formularios digitales anónimos, a modo de ampliar la opinión y/o comentario de cada estudiante que quiera responder.

Se reconoce una doble responsabilidad para las y los docentes, sea en un aula física o virtual, una bastante conocida que consiste en la revisión de sus prácticas pedagógicas, y la otra de generar instancias de intercambio con las y los ingresantes. Para lo mencionado, y de acuerdo con la filosofía del marco teórico planteado, se debe continuar reafirmando el vínculo educativo entre docente y estudiantes.

Asimismo, corresponde registrarlo a través de comentarios o devoluciones en clases virtuales, foros virtuales y formularios digitales anónimos. Corresponde sostener el objetivo de construir aprendizaje significativo de acuerdo a los intereses estudiantiles. Las y los profesionales de la educación deben estar abiertos a la capacitación y aprendizaje de nuevas herramientas digitales y modalidades de enseñanza. Asimismo, corresponde incentivar el diálogo y el acompañamiento virtual.

Dar a conocer este tipo de experiencias docentes permite revalorizar el encuentro con

estudiantes, más allá de la modalidad. En primer lugar, no se debe perder el objetivo de ambientar y acompañar al estudiantado en su primera etapa de ingreso universitario. En segundo lugar, desde la práctica docente y a nivel institucional debemos estar preparados para coordinar una modalidad híbrida que comprende el encuentro en el aula o no, y el apoyo pedagógico en una plataforma virtual.

De igual manera, corresponde reconocer que en cualquier aula, sea una física o una virtual, se debe reconocer de forma mutua, la presencia de sujetos con conocimientos, que enseñan y aprenden en un espacio de encuentro y de retroalimentación. Las y los profesionales de la educación deben estar predispuestos a entender las lógicas de la educación virtual y la multiplicidad de herramientas digitales que nos permiten producir recursos educativos con el objetivo de promover el aprendizaje.

Por último, desde el 2022 la Tecnicatura en Comunicación de las Ciencias modificó su modalidad de dictado y es 100% a distancia. Se considera que las experiencias didácticas relatadas constituyen un antecedente relevante, en la cual se experimentó y probó una modalidad de dictado virtual durante 2021. Es de gran incumbencia mantener el interés sobre este tipo de vivencias e investigar sobre la nueva camada de ingresantes de la Tecnicatura en Comunicación de las Ciencias en su modalidad a distancia.

Referencias bibliográficas

Alfaro, D. (2020). Comunicadores de las Ciencias y Científicos: ¿Quién hace qué? Reflexiones y debate en torno a la función social de divulgadores y científicos. En repositorio institucional de Biblioteca Central Vicerrector Ricardo Podestá, Universidad Nacional de Villa María (UNVM). Disponible en http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=2839. P 1-13.

Alfaro, D., Maldonado Berlo, A. y Ortiz, L. (2019). "Encuentros y Desencuentros en las Prácticas Pedagógicas Interdisciplinares en el Ingreso de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Reflexiones y movimientos acerca del Trabajo interdisciplinar en el Ingreso. VII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario. Eje 4. 2 Docencia en el Ingreso. Universidad Nacional de Salta.

Ezcurra , A. M.(2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos del primer ingreso universitario a la educación superior. Perfiles Educativos, vol. XXVII, Número 107, 118-133.

Leoz, G. E. (2019). Modos posibles en que se configura el vínculo educativo en el nivel

superior. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 1, San Luis, 126-147.
Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 16(1), 20-33. Obtenido de www.revistas.unam.mx/index.php/repi..

APRENDIZAJE Y LECTURA MEDIADA POR TIC: CONCEPCIONES DE ESTUDIANTES EN PRIMER Y TERCER AÑO UNIVERSITARIO

Aguilera, Ma. Soledad; Boatto, Yanina.; Bono, Adriana.; Pautasso Vacchetta, Romina.
Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Cs. Humanas. Dpto. de Cs. de la Educación.
Tel. 054-0358-46-76572. Dirección: Ruta Nacional 36 Km. 601. Río Cuarto. Córdoba. CP 5800.
saguilera@hum.unrc.edu.ar. , yboatto@hum.unrc.edu.ar. , abono@hum.unrc.edu.ar. , pautassoro@gmail.com.

Modalidad de participación: Trabajo de Investigación.
Eje temático N. º 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria.
Palabras claves: Lectura, Aprendizaje, TIC, Estudiantes Universitarios.

Introducción

Este trabajo se enmarca dentro de estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, en base al Constructivismo y la Psicología Sociocultural. Concretamente, forma parte de en una investigación mayor[1] que se ocupa del estudio de las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura, por parte de estudiantes universitarios/as del área de ciencias de la educación, atendiendo a situaciones educativas específicas del contexto académico; siendo que estas concepciones, en gran parte implícitas, orientan las prácticas educativas en dominios de conocimiento específico (Pozo, et al., 2006). Concretamente, el presente trabajo realiza un aporte al conocimiento de las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura mediada por TIC, por parte de estudiantes universitarios/as del área de ciencias de la educación, atendiendo a diferentes momentosde su formación académica.

Marco Conceptual

Este escrito se enmarca en el Constructivismo Cognitivo y Sociocultural, como encuadre referencial dentro de la psicología educacional, en base al cual se indaga sobre el aprendizaje y variables vinculadas con él, en contextos educativos formales específicos.

[1] Proyecto: Trayectorias académicas de estudiantes universitarios. Sus perspectivas sobre las actividades de lectura, escritura y oralidad en la promoción de sus aprendizajes. SeCyT - Universidad Nacional de Río Cuarto. Período de ejecución: 2020-2022. Res. Rect. N° 083/2020.

Entre los estudios que se asientan en estas perspectivas, se encuentran las investigacionessobre concepciones de aprendizaje en diversos dominios de conocimiento, por parte de docentes y estudiantes de distintos niveles educativos; los cuales se sustentan en principios constructivistas desde los que se considera que las personas orientan suaccionar en base a un sistema de creencias, conocimientos y valores que le confieren sentido. Se entiende que las concepciones sobre el aprendizaje, en gran parte implícitas, guían el accionar de los sujetos a la hora de aprender en diferentes dominios de conocimiento. Asimismo, desde estas investigaciones se considera que la explicitación de dichas concepciones es una de las bases necesarias para analizar los modos de aprender de los sujetos, así como las condiciones y resultados involucrados en sus aprendizajes y que, partiendo de este reconocimiento, se pueden gestionar acciones educativas que promuevan aprendizajes significativos, estratégicos y complejos en los/as estudiantes (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Pozo et al., 2006).

En el marco de investigaciones previas vinculadas al presente trabajo, en los últimos añosse han realizado estudios en el nivel educativo superior, que atienden a las concepciones sobre el aprendizaje, mediado por la lectura, por parte de estudiantes universitarios/as del área de ciencias de la educación, enmarcadas en situaciones educativas específicas del contexto académico.

Por una parte, se entiende a la lectura como proceso interactivo, constructivo, situado, metacognitivo y estratégico (Goodman, 1976; Rosenblatt, 1994; Pozo y Mateos, 2009) que configura modos de conocer (Olson, 1994). La importancia de estudiar la lectura se inscribe en que es una práctica que media y facilita la construcción de conocimientos y las interacciones de los sujetos en el ámbito académico y cotidiano (Teberosky, 1997). Por otra parte, los escenarios educativos estudiados en las investigaciones previas fueron:

a) aprendizaje, lectura y escritura; b) aprendizaje, lectura y oralidad y c) aprendizaje, lectura y evaluación (Boatto et al., 2015; Boatto et al., 2012). En el presente trabajo se busca innovar en los escenarios educativos estudiados, incorporando el de ‘aprendizaje, lectura y TIC’.

Leer para aprender a partir de la lectura mediada por TIC

El interés por el escenario de ‘aprendizaje, lectura y TIC’, se sustenta en que una de las líneas emergentes de investigación desde la psicología educacional plantea la necesidad de estudiar la incorporación de las TIC en los escenarios educativos (Coll y Monereo, 2008). Como sostiene Burgos et al. (2018) “la educación ha entrado en la era de las TIC” (p. 21), la tecnología llegó para quedarse y brinda grandes ventajas respecto al mejoramiento de la

educación, sin embargo, surgen dudas, críticas y reflexiones acerca de su verdadera utilidad en los procesos formativos que en la actualidad acontecen (Burgos et al., 2018). Si bien en las dos últimas décadas las instituciones educativas realizaron grandes esfuerzos para adaptarse a las nuevas condiciones socio tecnológicas,la percepción general, es que la vida social de los/as estudiantes gira en torno a un conjunto de tecnologías y prácticas que se encuentran a gran distancia de los procesos educativos (Scolari, 2018). En esta misma línea, Esteve (2009) planteaba diez años antes que la tecnología por sí misma no produce innovación educativa y justamente desde la educación no se ha avanzado profundamente en la generación de prácticas innovadoras que involucren a las TIC.

En este sentido, los resultados de algunos estudios muestran que las tecnologías se utilizan poco con finalidades de enseñanza y aprendizaje en las aulas y se usan más como tecnologías de la información que de la comunicación. En vinculación con ello, un estudio reciente realizado en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Macchiarola et al., 2020). Recupera la mirada de los/as estudiantes acerca del uso de las tecnologías en tiempos de enseñanza con modalidad virtual -por motivo de la pandemia ocasionada por el Covid- 19-. Los resultados evidencian un uso predominante de las tecnologías como herramienta para la gestión de la información y para la transmisión de contenidos de enseñanza; pareciera que en menor medida el uso de las TIC se vincula al desarrollo de una pedagogía interactiva en donde los/as estudiantes pueden intervenir sobre el contenido como actores en lugar de receptores y en donde se propicien acciones recíprocas de diálogo con los/asestudiantes y de ellos/as entre sí.

En la misma línea, en un estudio previo realizado con el objetivo de conocer como están presentes las TIC en la lectura y en el aprendizaje por parte de estudiantes universitarios/as de primer año, desde su propia perspectiva (Boatto et al., 2016), se halló que los/as estudiantes expresan que Internet funciona para ellos de un modo asociado a la Web 1.0, que confiere a sus usuarios un rol de consumidor relativamente pasivo; en general no se advierte en los relatos de los/as estudiantes la presencia de una corriente superadora (Web 2.0), en la que Internet es un espacio en el que se incorpora y coordina información de diferentes fuentes, relacionando datos y personas que facilitan un aprendizaje más significativo y en el que los usuarios son productores y difusores de contenidos (Coll y Monereo, 2008).

En relación con ello, la presencia de las TIC en las lecturas y aprendizajes de los/as estudiantes es de tipo más pragmático que epistémico (Monereo y Pozo, 2008), ya que

por la descripción que ellos/as realizan, el uso de la tecnología refiere fundamentalmente a acciones prácticas y a valoraciones que destacan la comodidad, accesibilidad y conectividad

que las TIC posibilitan, más que al desarrollo de procesos de pensamiento y conocimiento por medio de ellas. Además, son pocos/as los/as estudiantes que se refieren a atender a la confiabilidad de las fuentes que consultan en Internet, y en general no las cuestionan, confrontan o integran a sus propios conocimientos.

Siguiendo con este escenario educativo específico de 'aprendizaje, lectura y TIC', se sostiene que la gran acumulación de datos que ha constituido la sociedad digital carece de valor sin sujetos que los recorran, integren y asimilen y para ello es fundamental la lectura; entendida como "la llave del conocimiento en la sociedad de la información" (Millán, 2000, p. 18). En la actualidad, más que facilitar el acceso a la información y su acumulación, el desafío recae en formar ciudadanos/as con criterios analíticos, críticos e intencionales y proveerlos/as de recursos necesarios para hacer frente a la cultura de conocimiento tan vertiginosa y particular que estamos viviendo (Serrano, 2014). De aquí la importancia de promover en el nivel universitario la lectura (y también la escritura) considerado su función epistémica. Concebir a la lectura desde esta potencialidad, es decir, desde su utilidad epistémica, es entenderla como una actividad estratégica, como herramienta para pensar y aprender, como un instrumento de estructuración del pensamiento que le permitirá a los/as estudiantes, responder a las crecientes necesidades que han de enfrentar como personas en el contexto sociocultural y profesional (Serrano, 2014). En vinculación con ello, un estudio realizado en México (Acosta Velázquez y Pedrazza Amador, 2016) que se orienta al establecimiento de conclusiones respecto a la utilidad de las TIC para fomentar la lectura y la comprensión lectora en estudiantes de educación superior; concluye que, una adecuada combinación de estrategias didácticas y tecnologías con la que los/as estudiantes están familiarizados/as, constituye una oportunidad para acercarlos/as al placer por la lectura y conducirlos a una mayorcomprensión de la misma, logrando así un mejor desempeño en las actividades propias del mundo contemporáneo.

A partir de las conceptualizaciones y antecedentes expuestos, como hemos adelantando previamente, nos interesa particularmente estudiar las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura mediada por TIC en estudiantes universitarios/as y analizar si las mismas sufren modificaciones en el trayecto de formación académica.

Metodología

La investigación se basó en un *diseño longitudinal de evolución de grupo*. Este tipo de diseño implica estudiar cambios a través del tiempo en categorías, variables, contextos, etc., considerando subpoblaciones o grupos específicos, para hacer inferencias respecto del

cambio, sus determinantes y sus consecuencias (Hernández Sampieri et al., 2006).

Para la recolección de datos se utilizó como *instrumento* parte del Cuestionario de Dilemas sobre Concepciones de Aprendizaje a partir de la Lectura (CAL), en su versión ampliada. Este instrumento, de carácter estructurado e indirecto, enfrenta a los/as estudiantes a situaciones de aprendizaje específicas correspondientes al dominio de estudio (aprendizaje a partir de la lectura), contextualizadas en diferentes escenarios educativos. Para cada escenario educativo estudiado, se plantean cuatro dilemas que atienden a cuatro categorías respectivamente: *concepto, condiciones, procesos y resultados de aprendizaje a partir de la lectura.* Cada uno de estos dilemas presenta tres opciones de resolución (mutuamente excluyentes) que responden a diferentes dimensiones, consideradas para el instrumento, acorde a las teorías implícitas del aprendizaje: *Teoría Reproductiva Directa, Teoría Interpretativa Interactiva* y *Teoría Constructiva Transaccional* (Boatto et al., 2011).

A los fines de esta investigación se atendió únicamente a las situaciones dilemáticas pertenecientes a uno de los escenarios educativos: 'aprendizaje, lectura y TIC', con la intención de indagar las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura mediada por TIC, que presentan las/os estudiantes.

Los/as *sujetos* que participaron de la investigación son 24 estudiantes de primer y tercer año universitario, del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

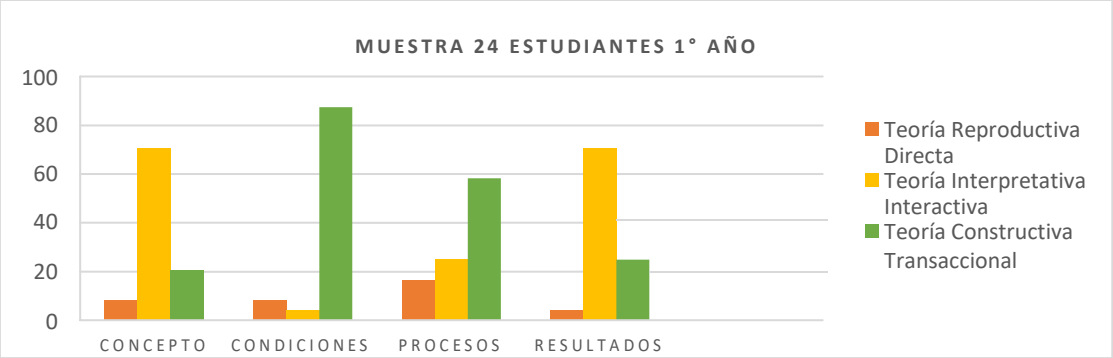
En el año 2017, se administró el cuestionario de dilemas CAL a un total de 73 estudiantes ingresantes. Luego, en 2019, se administró nuevamente el cuestionario cuando los/as estudiantes se entonaban cursando tercer año. En base a ello, se identificó a los/as estudiantes que respondieron al cuestionario de dilemas CAL en el año 2017 (1° año de su carrera de grado) y que también respondieron a dicho cuestionario en año 2019 (3° año de su carrera de grado), seleccionando únicamente a aquellos/as que estuvieron presentes en ambos momentos. De este modo la muestra quedó conformada por 24 estudiantes.

Resultados

Tomando en consideración a los/as 24 estudiantes que estuvieron presentes en ambos momentos de la administración del Cuestionario de Dilemas CAL (año 2017 y 2019), el análisis categorial de las concepciones de los/as estudiantes de primer año sobre el aprendizaje a partir de la lectura mediada por TIC (año 2017) muestra el predominio de una Concepción

Interpretativa Interactiva y Constructivo Transaccional.

Figura 1



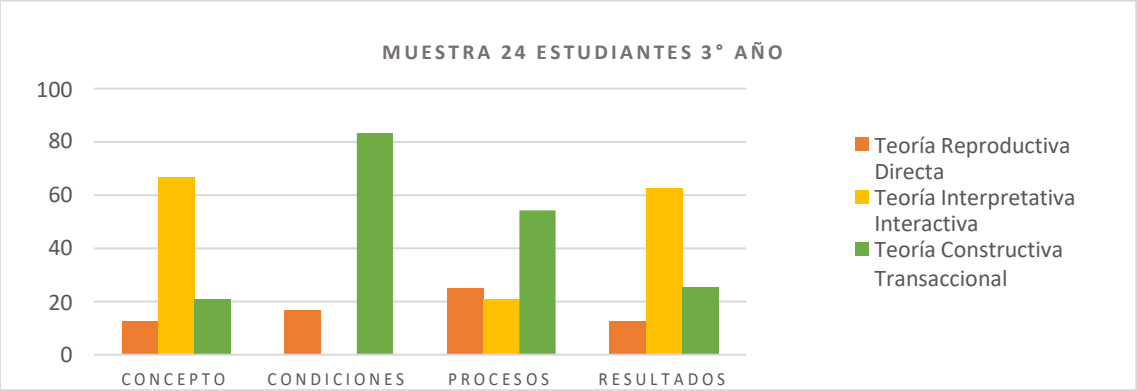
Nota. Concepciones de estudiantes universitarios/as de primer año, del área de ciencias de la educación, sobre el aprendizaje a partir de la lectura mediada por TIC.

Específicamente, y tal como puede observarse en el gráfico Nº 1, el 'concepto de aprendizaje' se concibe predominantemente (71%) como la interpretación de las ideas del autor ajustadas al texto (Teoría Interpretativa Interactiva). Las 'condiciones de aprendizaje' se conciben predominantemente (87%) como factores interdependientes relativos al lector, texto y contexto, que provocan cambios en el aprendizaje a partir de la lectura (Teoría Constructiva Transaccional). Los 'procesos de aprendizaje' se conciben para más de la mitad de los/as estudiantes (58%), como comprensión activa, construcción y reconstrucción del conocimiento, reflexión e indagación del texto (Teoría Constructiva Transaccional); y para el 25% se conciben como comprensión ajustada al texto, interpretando la información presente en los textos leídos mediante procesos de memorización, control de lo memorizado, reflexión y autocorrección (Teoría Interpretativa Interactiva). Por último, los 'resultados de aprendizaje' se conciben mayormente (71%) como el aprendizaje de contenidos presentes en el texto, representados por el lector (Teoría Interpretativa Interactiva).

Transcurridos dos años, se administró el cuestionario de dilemas a los/as estudiantes ahora cursantes del 3° año de su carrera de grado. El análisis categorial de las concepciones de los/as estudiantes de tercer año sobre el aprendizaje a partir de la lectura

mediada por TIC también muestra el predominio de una Concepción Interpretativa Interactiva y Constructivo Transaccional.

Figura 2

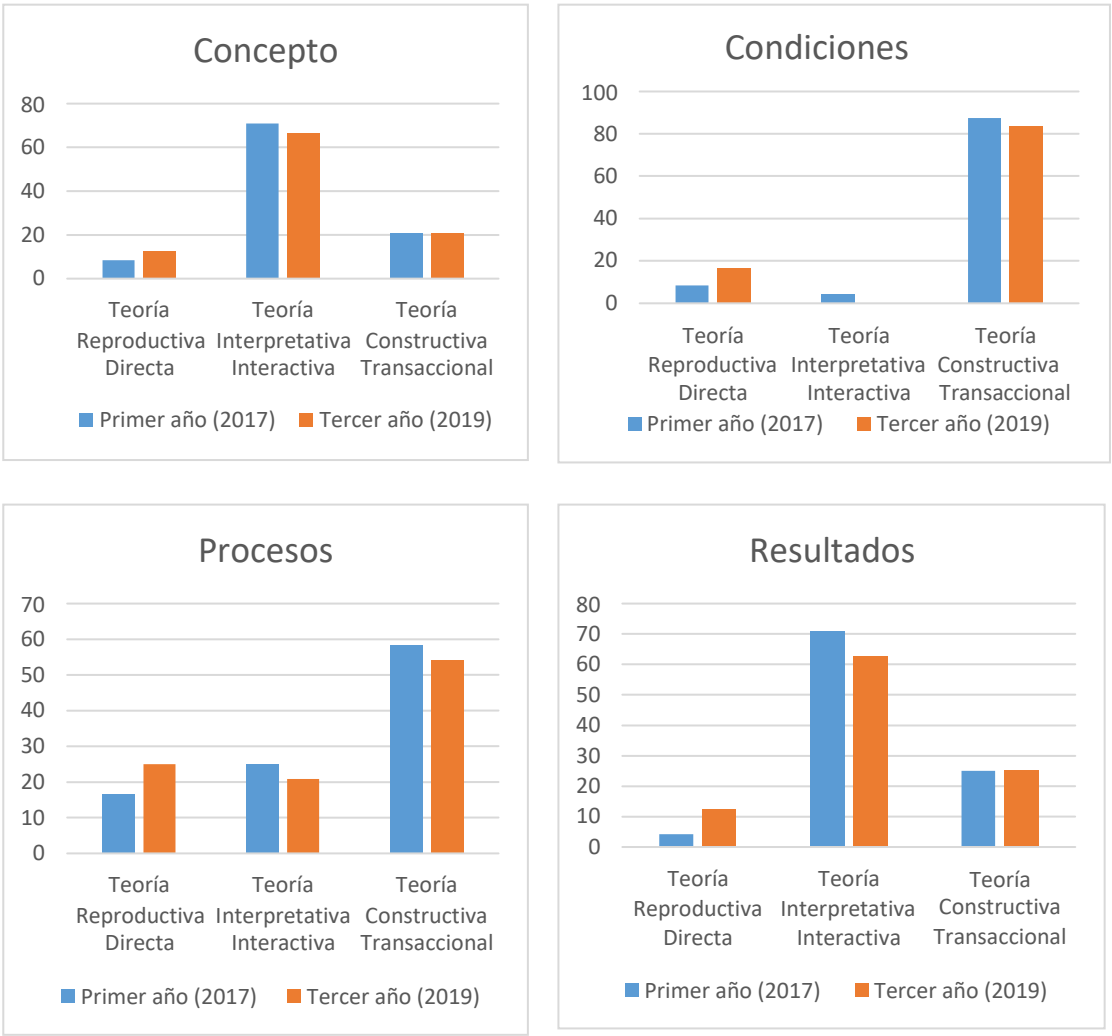


Nota. Concepciones de estudiantes universitarios/as de tercer año, del área de ciencias de la educación, sobre el aprendizaje a partir de la lectura mediada por TIC.

Específicamente, tal como puede observarse en el gráfico Nº 2, el 'concepto de aprendizaje' se concibe predominantemente (67%) como la interpretación de las ideas del autor ajustadas al texto (Teoría Interpretativa Interactiva). Las 'condiciones de aprendizaje' se conciben predominantemente (83%) como factores interdependientes relativos al lector, texto y contexto, que provocan cambios en el aprendizaje a partir de la lectura (Teoría Constructiva Transaccional). Los 'procesos de aprendizaje' se conciben, para más de la mitad de los/as estudiantes (54%), como comprensión activa, construcción y reconstrucción del conocimiento, reflexión e indagación del texto (Teoría Constructivista Transaccional); aunque para el 25%, los procesos de conciben como la puesta en marcha de diversas acciones para aprender a partir de la lectura, pero sin reconocer los procesos de pensamiento que darían lugar a las transformaciones del texto en interacción con los conocimientos previos del lector (Teoría Reproductiva Directa). Por último, los 'resultados de aprendizaje' se conciben mayormente (62%) como el aprendizaje de contenidos presentes en el texto, representados por el lector (Teoría Interpretativa Interactiva).

A partir de los resultados presentados anteriormente, llegamos a la conclusión de que, las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura mediada por las TIC de los/as estudiantes universitarios/as del área de Ciencias de la Educación, no han variado notablemente a lo largo de su formación académica. Esto es, se mantiene el predominio de una concepción Interpretativa Interactiva (en las categorías concepto y resultados de aprendizaje a partir de la lectura) y de una Teoría Constructivo Transaccional (en el casode las condiciones y procesos de aprendizaje a partir de la lectura). Tal como se muestra en el siguiente conjunto de gráficos.

Figura 3



Nota. La figura 3 muestra un conjunto de gráficos en donde se evidencian las concepciones de estudiantes universitarios/as de primer y tercer año, del área de Ciencias de la Educación, sobre el aprendizaje a partir de la lectura mediada por TIC, discriminadas por categorías de análisis.

Para ejemplificar las opciones elegidas por la mayor parte de los/as estudiantes en ambos momentos de la formación de grado (1º y 3º año), presentamos el siguiente cuadro.

Figura 4

Concepciones de aprendizaje a partir de la lectura mediada por TIC		
Concepto. Situación dilemática: Un grupo de alumnos está estudiando un tema específico de una materia de primer año universitario. Al estudiar, algunos leen	**Opción mayormente elegida:** Hoy en día gracias Internet podemos tener más acceso a la información, ahí se almacena gran cantidad de	

textos digitales en la computadora y otros buscan información en Internet. En un momento surgen diferentes opiniones a partir de las lecturas y los estudiantes discuten si las consultas en Internet les permiten aprender ¿Con qué opinión estás más de acuerdo?	información. Internet nos permite interactuar con información variada por medio de distintos recursos, hay que tener en cuenta qué es lo que hay que seleccionar para que nos sirva. *(interpretación de las ideas del autor ajustadas al texto)*	**Teoría Interpretativa Interactiva**
Resultados. Situación dilemática: Un grupo de alumnos de primer año universitario está estudiando un tema específico de una materia en base al material disponible en el aula virtual. Uno de los estudiantes propone ampliar el tema buscando información en Internet, ya que la profesora dijo que podían hacerlo. Los estudiantes debaten sobre lo que pueden aprender al leer en Internet ¿Con qué opinión estás más de acuerdo?	**Opción mayormente elegida:** Con Internet aprendemos aquello que no conocemos o no entendemos y nos interesa, también aprendemos procedimientos al usar Internet. Gracias a Internet desarrollamos conocimientos, todo va a depender del uso que cada uno le dé y el resultado que quiera obtener. Tenemos que saber decidir cuál es la información correcta según lo que buscamos. Lo más importante es aprender y entender mejor los temas centrales leyendo de Internet. *(aprendizaje de contenidos presentes en el texto, representados por el lector)*	
Condiciones. Situación dilemática: Un grupo de alumnos está estudiando un tema específico de una materia de primer año universitario. Al estudiar, leen textos digitales en la computadora y buscan información en Internet. En un momento conversan sobre el sentido que tiene buscar información en Internet y leer en la computadora y cómo ello influye en sus aprendizajes ¿Con qué opinión estás más de acuerdo?	**Opción mayormente elegida:** Internet es muy importante hoy porque hay mucha información disponible. Influye internet para aprender, pero de distinta manera en cada persona, lo más importante son los conocimientos y experiencias que ya tiene la persona, qué sabe del tema, la selección que hace de lo que necesita, qué quiere aprender y para qué quiere saber más usando Internet. Para mí eso es lo más importante. *(factores interdependientes relativos al lector, texto y contexto, que provocan cambios en el aprendizaje a partir de la lectura)*	**Teoría Constructiva Transaccional**
Procesos. Situación dilemática: En una clase de primer año universitario se solicita a los alumnos el estudio grupal y en profundidad sobre un tema específico, en base al material disponible en el aula virtual y a otros materiales que los estudiantes pueden recuperar de Internet. Deberán presentar el desarrollo del tema en la clase siguiente. En uno de los grupos los estudiantes dialogan sobre lo que deben hacer ¿Con quién estás más de acuerdo?	**Opción mayormente elegida:** Trabajar en Internet lleva tiempo, hay que buscar la información que necesitamos, pero a veces nos puede pasar que tenemos que buscar mucho hasta encontrar lo que queremos. No siempre obtenemos información buena o correcta, debemos ser cuidadosos en la elección del sitio donde navegar. Según lo que queramos hacer, hay que ver qué es lo que nos sirve y qué no. Las profesoras nos pueden ayudar recomendando textos, páginas, incluso foros de debate. Los textos y power point que suben al aula virtual toman las partes importantes de los temas, nos pueden servir como guía. Hay que	

	leer en Internet y relacionar con lo que ya sabemos y seleccionar lo que necesitamos, tenemos que hacer el trabajo pensando mucho qué queremos desarrollar sobre el tema. *(comprensión activa, construcción y reconstrucción del conocimiento, reflexión e indagación del texto)*	

Nota. La figura muestra las situaciones dilemáticas presentadas a los/as estudiantes mediante el cuestionario de dilemas CAL, discriminadas por categorías de análisis; y las opciones de respuestas que fueron mayormente elegidas por los/as mismos/as.

Consideraciones Finales

¿Cambian las concepciones de los/as estudiantes universitarios/as en el transcurso de su formación académica? Los datos obtenidos muestran invariabilidad en las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura mediada por las TIC, de los/as estudiantes universitarios/as, a lo largo de su formación académica.

Para los/as estudiantes, tanto en el primer año como en el tercer año de sus estudios de grado, el aprendizaje a partir de la lectura mediada por TIC (atendiendo al concepto y resultados de aprendizaje), se concibe como la interpretación de las ideas del autor ajustadas al texto, siendo el aprendizaje de contenidos presentes en el texto, representadospor el lector, lo que se obtiene como resultado (Teoría Interpretativa Interactiva).

En cambio, las condiciones de aprendizaje y los procesos de aprendizaje a partir de la lectura mediada por TIC, tanto en el primer como en el tercer año de sus estudios de grado, los/as estudiantes los conciben predominantemente desde la Teoría Constructiva Transaccional. Las condiciones se representan para la mayoría de ellos/as como factores interdependientes relativos al lector, texto y contexto, que provocan cambios en el aprendizaje. Y los procesos se representan como comprensión activa, construcción y reconstrucción del conocimiento, reflexión e indagación del texto; se considera atender a la confiabilidad de las fuentes que consultan en Internet.

Si bien los/as estudiantes como lectores/as son participes de la lectura y median la interpretación, el aprendizaje y el resultado que se obtiene es considerado como 'único'. Estas conclusiones nos llevan a reflexionar que la vida social de los/as estudiantes gira entorno a un conjunto de tecnologías y prácticas que se encuentran a gran distancia de los procesos educativos (Scolari, 2018). Tal como afirmábamos en las primeras páginas del este trabajo, se evidencia un uso predominante de las tecnologías como herramienta para la gestión de la información y para la transmisión de contenidos de enseñanza, y en menor medida, se vincula

al desarrollo de una pedagogía interactiva, en donde los/as estudiantes pueden intervenir sobre el contenido como actores en lugar de receptores y en donde se propicien acciones recíprocas de diálogo con los/as estudiantes y de ellos/as entre sí (Macchiarola et al., 2020).

Por último, no queremos dejar de mencionar los innumerables cambios que tuvieron lugar en la cotidianidad de la población, durante el período de emergencia sanitaria producto de la pandemia ocasionada por el Covid-19. Entre ellos, puede mencionarse que la educación, en todos sus niveles, atravesó un proceso de pasaje repentino de la presencialidad hacia una educación en línea[2]. Esta situación develó que "la velocidad con la que las universidades, los profesores y los estudiantes tuvieron que mudarse hacia la formación en línea no tenía precedentes" (Cannellotto en Dusell et al., 2020, p. 214), las tecnologías y/o el mundo digital, aunque ya formaba parte de nuestra realidad, no tenía una presencia destacada en las aulas universitarias. Como señala la declaración del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)[3], en las tradiciones académicas de nuestras instituciones universitarias, no predominaban las estrategias de enseñanza mediadas con herramientas de la información y la comunicación (Canellotto, 2020). A partir de este planteo, se vuelve necesario seguir avanzando en los estudios acerca de la incorporación de las TIC en los escenarios educativos (Coll y Monereo, 2008) y más específicamente, en el nivel universitario. Asimismo, tomar conciencia de que la construcción de aprendizajes por parte de los/as estudiantes no depende únicamente de las características de las TIC que se utilicen, sino (y fundamentalmente) de que las actividades y tareas mediadas por las TIC que los/as docentes propongan promuevan aprendizajes significativos y estratégicos (Maquilón Sánchez et al., 2012).

Con estas aproximaciones esperamos contribuir al debate sobre sentidos, prácticas y apuestas de ingreso y permanencia en la universidad. Consideramos que explicitar las concepciones de estudiantes (así como de docentes), es el primer paso para analizar modos de aprender, condiciones y resultados involucrados en los aprendizajes a partir de la lectura mediada por TIC. Partiendo de estos datos y compartiéndolos con los/as estudiantes y los/as docentes, se pueden gestionar innovaciones educativas que promuevan aprendizajes significativos y estratégicos en la universidad.

[2] "En línea": término que se encuentra en construcción y que pretende salvar las dificultades que ofrecela distancia asociada a la educación (Tarasow, 2010 en Martín M. M, 2020).

[3] Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/las-universidades-y-el-compromiso-de- seguir-ensenando/>.

Referencias bibliográficas

Acosta Velázquez, S. C. y Pedrazza Amador, E. M. (2016). Utilidad de las tic para el desarrollo de la competencia lectora y fomento a la lectura en la universidad. *Revista Científica Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales, 9 (19),* 11-26. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6577478

Boatto, Y. (Tesista), Vélez, G. (Directora), Bono, A. y Hocevar, S. (Co-directoras). (2015). Tesis Doctoral: *Hacia un cambio sobre las concepciones de aprendizaje a partir de la lectura en los ingresantes universitarios*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Boatto, Y., Fenoglio, M., Bono, A., Aguilera, S. y Cadario, E. (2016*). Lectura yaprendizaje a partir de las TIC en estudiantes de primer año universitario.* Revista Cronía., XII (16), 1-12. http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/issue/view/37

Boatto, Y., Vélez, G. y Bono, A. (2011). *Construcción de un cuestionario de dilemas para indagar las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura en ingresantes universitarios.* Summa Psicológica UST, Revista de Psicología de laUniversidad Santo Tomás de Chile, 8(1) 13-20.

Boatto, Y., Vélez, G., Bono, A. y Vianco, A. (2012). *Concepciones de los estudiantes que ingresan en la Universidad, sobre el aprendizaje mediado por la lectura, en contextos de escritura académica.* Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(3) N° 28, 1299-1320. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?759

Burgos, C., Rodríguez, S., Piñeros, I. y Moreno C. (2018). *Sobre el uso de la técnica y tecnología en la educación.* En J.C. Morales Piñero y S.A. Rodríguez-Jerez (Eds.), Las TIC, la innovación en el aula y sus impactos en la educación superior (pp. 13-34). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Cannellotto, A. (2020). *Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia*. En Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. (Eds.), Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera (p. 213-228). UNIPE: Buenos Aires, Argentina.

Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades*. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds.). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata. 19-53.

Esteve, F. (2009). *Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0.* En La cuestión Universitaria. 5: 59-68. http://www.anobium.es/docs/gc_fichas/doc/LRSPFDzlbc.pdf

Goodman, K. (1976). *Reading. A psycholinguistic guessing game.* In H. Singer y R.B. Ruddell (Ede.), Theoretical models and processes of reading. Newark, DE: International Reading Association.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Bapista Lucio, P. (2006). *Metodologíade la investigación.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Macchiarola, V.; Pizzolitto, A.L.; Solivellas, V.P. y Muñoz, D.J. (2020). *La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del COVID19. La mirada de los estudiantes de*

la UNRC. Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC. ISSN 2314-3932. Revista Contextos de Educación.

Maquilón Sánchez, J., A. Mirete Ruiz, F. García Sánchez y F. Hernández Pina. (2013). *Valoración de las TIC por los estudiantes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje*. En Revista de Investigación Educativa. 31(2): 537-554. http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.151891

Millán, J. A. (2000). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/lecturajamillan.pdf

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2008). *El alumno en entornos virtuales: Condiciones, perfiles y competencias*. En C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata. 109-131.

Olson, D. (1994). *El mundo sobre el papel*. Barcelona, España: Gedisa.

Pozo, J. I. y Mateos, M. (2009). *Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje.* En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (coords.), Piscología del aprendizaje universitario (pp. 54-85). Madrid, España: Morata.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.* En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverrría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds*.). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. *Las concepciones de profesoresy alumnos* (pp. 95-127). Barcelona, España: Graó.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* Madrid, España: Visor.

Rosenblatt, L. M. (1994). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Textos en contexto, 1,16-71.

Scolari, C. (ed.). (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*. Libro blanco. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Serrano, S. (2014). *La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas.* Lenguaje, 2014, 42 (1). Universidad del Valle. Colombia.

Teberosky, A. (1997). *El conocimiento cotidiano, escolar y científico en el dominio del lenguaje escrito.* En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Eds.), La construcción del conocimiento escolar (pp. 243-262). Barcelona, España: Paidós.

LA MICROBIOLOGÍA COMO EJE TRANSVERSAL DE ASIGNATURAS BÁSICAS EN EL INGRESO A LAS CARRERAS DE MICROBIOLOGÍA Y TÉCNICO DE LABORATORIO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

Alaniz Zanon, M. Silvina; Asurmendi, Paula; Passone, M. Alejandra
Departamento de Microbiología e Inmunología, Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Ruta Nac. 36, km 601
malaniz@exa.unrc.edu.ar; pasurmendi@exa.unrc.edu.ar; apassone@exa.unrc.edu.ar

Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas

Eje temático en el cual se incluye el trabajo: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria

Palabras clave: ingreso, microbiología, asignaturas básicas, transversalidad.

FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La formación universitaria refiere a un proceso dinámico a través del cual un sujeto realiza ciertos aprendizajes en un tiempo y espacio determinados para llevar a cabo una determinada práctica profesional. Planteada en estos términos, la formación supone pensarla como un recorrido, como trayectoria personal y grupal, que se despliega en un determinado contexto, con distintos recorridos no necesariamente lineales (Vicente y Almada, 2016).

El trayecto formativo de los estudiantes por la universidad comienza con su ingreso en la institución. Sin embargo, las trayectorias de formación se engarzan con otras trayectorias, que no presentan ni linealidad, ni continuidades, ni relaciones estables (Nicastro y Greco, 2009). En efecto, en el marco de las instituciones de educación superior los estudiantes llevan a cabo un itinerario, pero este recorrido se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas – ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural (Velázquez Reyes, 2007; Almada, 2014). No obstante, las trayectorias que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema. Esto tiene como consecuencia una disociación entre el perfil del ingresante y el perfil del egresado que se pretende lograr. Además, ello provoca que el

ingresante deba enfrentarse a múltiples inconvenientes de todo orden que lo lleva, muchas veces, a abandonar los estudios.

En la Facultad de Ciencias Exactas, Físico Químicas y Naturales (FCEFQyN) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) el cursillo de ingreso involucra un espacio de formación disciplinar llamado Iniciación a la Cultura Académica (ICA) y uno de socialización y acompañamiento denominado Iniciación a la Cultura Institucional (ICI). Considerando las categorías de análisis propuestas por Duarte (2009), se trata de un sistema de admisión con requisitos fijos, en el que todo aquel que demuestre cumplir ciertos requisitos académicos mínimos, en condición de aspirante, tiene derecho a obtener la condición de ingresante. En la modalidad ICA, el cursillo de ingreso proponía, desde el inicio de la carrera de Microbiología, el cursado de asignaturas del ciclo básico desarticuladas con la propia disciplina. En informes de la FCEFQyN es posible evidenciar que, entre los años 2008 y 2016, la relación entre ingresantes y egresados para la carrera de Microbiología fue la más alta, alcanzando un 48% en comparación a la media de 27,1%, estimada en 2018. Se evidencia que la deserción en Microbiología, del orden de 31,4%, ocurre en mayor medida durante el primer año de la carrera. En el año 2018 del total de 225 ingresantes, sólo 82 (36,5%) alcanzaron la condición de alumnos ingresantes (FCEFQyN, UNRC, 2018).

En virtud de estos datos alarmantes, desde la Secretaría Académica de la FCEFQyN se planteó la necesidad de comenzar a trabajar en una línea de acción concreta. De esta manera, la facultad planteó reorientar su propuesta del cursillo de ingreso en función al Documento sobre Lineamientos para orientar la innovación curricular (PEI, 2017): *"Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado",* expresa. El mismo sugiere "*incluir materias introductorias que se aproximen a las problemáticas del campo profesional…*"; "*…proponer integraciones horizontales de contenidos y metodológicas con el propósito de concentrar esfuerzos y tiempo y acentuar la profundización de los temas abordados conjuntamente entre las disciplinas…*" y "*…Articular los contenidos de las asignaturas básicas con los contenidos orientados o profesionales, pudiendo contribuir a otorgar sentido al aprendizaje*." Tras estos desafíos es necesario enfatizar que uno de los nudos críticos causante de la deserción estudiantil es la demanda de una contextualización de las asignaturas del ciclo básico con la Microbiología.

Así, desde el año 2019 se incorporó el módulo de Microbiología al cursillo de ingreso que se brinda como parte de un ciclo de articulación con las asignaturas Matemática, Biología y Química, a estudiantes inscriptos en las carreras de Microbiología y Técnico de Laboratorio.

OBJETIVOS CENTRALES DE LA PROPUESTA

La intención inicial de la incorporación de Microbiología como asignatura del cursillo de ingreso para las carreras de Microbiología y Técnico de Laboratorio fue que los ingresantes de ambas carreras tengan un primer acercamiento a la disciplina, conozcan las instalaciones, tomen contacto con el equipamiento e infraestructura de la facultad y los materiales inherentes a la práctica microbiológica y así comiencen a familiarizarse con la terminología y los conceptos básicos específicos de este campo disciplinar. En este sentido, se propuso el diseño de un trabajo práctico de laboratorio (además de otras actividades que serán descriptas en los párrafos siguientes) para que los ingresantes pudieran aproximarse activamente a la disciplina. El segundo objetivo fue que los estudiantes lograran visualizar, mediante actividades transversales, la articulación de la Microbiología con las diferentes asignaturas del cursillo, las cuales continúan su cursado a lo largo del cuatrimestre: Química, Biología y Matemática, no así la asignatura Microbiología, que recién se retoma para ambas carreras en años posteriores. Así, se propuso brindar herramientas adecuadas para que los ingresantes pudieran dimensionar la importancia de las asignaturas del ciclo básico y su impacto sobre la Microbiología como disciplina.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Primer momento: Preparación.

Hacia finales del año 2018 participamos de reuniones llevadas a cabo con integrantes de la Secretaría Académica y demás docentes ejecutores del cursillo de ingreso para las diferentes carreras de la facultad. Además, se realizaron reuniones entre los docentes de las carreras de Microbiología y Técnico de Laboratorio con la finalidad de organizar y articular actividades. La generación de estos espacios y la buena predisposición y compromiso de muchos docentes y autoridades permitieron la inclusión de la Microbiología como un nuevo módulo en el cursillo de ingreso.

Este módulo estuvo a cargo de un equipo docente y un grupo de estudiantes de las carreras de Microbiología y Técnico de Laboratorio, tutores pares, que a nuestro criterio tuvieron un impacto sumamente positivo. Desde el inicio de las actividades, dichos tutores cumplieron un rol fundamental para que los ingresantes pudieran comenzar a familiarizarse con la vida universitaria, hasta entonces desconocida. Con el correr del tiempo hemos observado que el

vínculo entre pares es un pilar fundamental para que los estudiantes "recién llegados al mundo universitario" se sientan acogidos en este nuevo contexto del cual comienzan a formar parte, y puedan adaptarse y comprender mejor las dinámicas pedagógico-didácticas que se proponen en el cursillo de ingreso.

Por otra parte, el equipo docente ejecutor del módulo de Microbiología en el cursillo de ingreso, participó de talleres de formación docente para la planificación de actividades creativas adaptadas a ingresantes universitarios lo cual resulta útil a la hora de incorporar aspectos didácticos innovadores. Las autoras de este artículo consideran la importancia que tiene asumir la formación docente permanente como un proceso en el cual se reconoce el papel activo del docente desde sus potencialidades como sujeto de aprendizaje con carácter autotransformador y transformador de la sociedad (Nieva Chaves y Martínez Chacón, 2016).

Las actividades inherentes al módulo de Microbiología se desarrollaron entre febrero y marzo de 2019 y de 2020, y consistieron en dos encuentros de los cuales participaron 140 y 176 ingresantes, respectivamente. A continuación, se describen detalladamente estas actividades.

Segundo momento: Desarrollo del Curso.

En primera instancia se desarrolló un encuentro áulico. Se entabló un diálogo de presentación con los ingresantes en el cual compartieron sus inquietudes y expectativas. Luego, a modo de introducción, se abordó de manera conjunta el concepto de Microbiología como disciplina, partiendo de sus conocimientos previos y dando espacio a una participación activa a través de la "lluvia de ideas". La consigna para esta actividad fue responder con una sola palabra al interrogante: ¿Qué entienden por Microbiología? Posteriormente se hizo la puesta en común en la que cada estudiante propuso 3 palabras que a su criterio mejor describen la disciplina. Esta "lluvia de ideas" se plasmó y se establecieron relaciones entre los términos mencionados, construyendo colectivamente una definición más amplia de la Microbiología. Apostamos a la lluvia idea ya que permite "romper el hielo" y trabajar la cohesión grupal, el respeto y la autoestima (todas las opiniones son válidas, ¡todas pueden llevar a encontrar la mejor respuesta!) y, por supuesto, la creatividad, tanto individual como colectiva. Además, la experiencia de trabajar en grupo potencia las habilidades metacognitivas de los estudiantes ya que se vincula positivamente con su actitud hacia el aprendizaje de la ciencia (Ungerfeld y Morón, 2016).

Seguidamente se trabajó en base a una guía de preguntas transversal a todas las asignaturas del cursillo (Matemática, Química y Biología), denominada "Átomos, moléculas y

macromoléculas en medios de cultivo". Mediante el trabajo grupal de las actividades se promovió el intercambio de opiniones y de saberes previos entre los estudiantes. Esta guía pretendía, además, relacionar contenidos abordados en las otras asignaturas, promoviendo la resolución de una situación problemática que aborda una temática básica en Microbiología, "Nutrición microbiana y medios de cultivo". La transversalidad permite responder a las necesidades de la educación contribuyendo a redimensionar los conocimientos e integrar elementos educativos que van más allá de una disciplina, evitando la fragmentación de saberes. Además, este tipo de actividades hacen posible una mirada holística del proceso educativo a través de la incorporación de ejes integradores que implican una estrategia metodológica aportando flexibilidad curricular (Cortés y Puga, 2015).

La resolución de las preguntas se realizó durante el encuentro y posteriormente fueron socializadas a fin de aclarar dudas, revisar errores, debatir ideas y profundizar ciertos contenidos para darle un cierre a la guía de actividades. Asimismo, esta actividad fue necesaria para desarrollar el trabajo práctico de laboratorio planificado para el segundo encuentro.

Tercer momento: Práctico de laboratorio, discusión de los resultados y evaluación.

El segundo encuentro fue realizado en los laboratorios de docencia de Microbiología de la UNRC, se trabajó en sub-comisiones de 18 estudiantes aproximadamente. Para ello, se comenzó con la proyección de un video elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), como introducción al trabajo práctico de laboratorio titulado "Importancia del correcto lavado de manos". Este video muestra el protocolo a seguir para un correcto lavado de manos. Este dispositivo educativo representa un recurso muy valioso, ya que el hecho de escuchar, ver, leer y hasta interactuar como parte de un diseño de instrucción bien planificado, puede modificar el estilo o la forma de aprendizaje, convirtiéndolo en un agente motivador, y promoviendo una mayor capacidad de apropiación de los contenidos (Acuña, 2019).

Retomando contenidos del video y de algunas preguntas de la guía se comenzó con la preparación del medio de cultivo (elección de nutrientes y concentración necesaria, elección del recipiente, importancia del acondicionamiento o empaquetamiento de los materiales). A fin de participar activamente de la actividad, los estudiantes se organizaron en grupos de 4-5 posibilitando que todos pudieran manipular el material de laboratorio.

El encuentro continuó proporcionándole a cada grupo placas de Petri conteniendo el medio de cultivo estéril para investigar la diversidad microbiana de sus manos antes y después de un tratamiento de higiene:

1) control sin lavado de manos,

2) lavado de manos con agua sola,

3) lavado de manos propuesto por la OMS,

4) lavado de manos propuesto por la OMS y posteriormente alcohol en gel 70%.

Como no hubo posibilidad de un tercer encuentro, se proporcionó a cada grupo los resultados correspondientes a cada tratamiento. La evaluación de los resultados se planificó en dos instancias: en la primera cada grupo interpretó sus resultados, estimando cualitativamente el desarrollo de diferentes microorganismos, y en la segunda, cada grupo expuso sus observaciones y de manera grupal se elaboraron conclusiones. En este sentido, el uso de las prácticas de laboratorio como estrategia didáctica, promueve que los estudiantes logren la construcción de conocimiento científico y alcancen el desarrollo de competencias técnico-disciplinares, promoviendo una mayor autonomía y participación (Espinosa-Ríos et al., 2016). De esta manera, son los propios estudiantes quienes llegan a proponer y ejecutar prácticas para lograr un correcto lavado de manos.

Cabe aclarar que la temática fue seleccionada en un contexto pre-pandémico en el cual la mayoría de los jóvenes no dimensionaba la relevancia que representa el correcto lavado de manos para disminuir la carga microbiana y prevenir numerosos procesos infecciosos. A modo de cierre del práctico de laboratorio, el docente explicó las bases científicas que sustentan los resultados obtenidos.

Finalmente, con la intención de evaluar los contenidos abordados en el módulo de Microbiología y de valorar la nueva propuesta curricular, se diseñaron dos cuestionarios:

La evaluación de los contenidos se realizó a través de un juego mediante la utilización de la plataforma Quizziz, basado en preguntas de múltiple opción que luego fueron analizadas y discutidas de manera grupal. Un juego desarrolla múltiples capacidades mentales que permanecen con el ejercicio del mismo. Mientras se juega, se juega con alegría, sin ninguna preocupación más que la de resolver el juego. El juego, además, permite al educador conocer al estudiante real, pues a través de éste se expresa espontáneamente, se derrumban barreras de comunicación y promueve la elaboración de nuevas estrategias (Caycedo Hernández, 2007). La implementación de Quizizz reporta considerables beneficios como herramienta de evaluación, tanto en lo que se refiere a la alta motivación de los estudiantes, típica de entornos gamificados, como a las posibilidades que ofrece de recabar con rapidez y comodidad datos útiles para la evaluación formativa (Gutiérrez González, 2019).

Las preguntas planteadas en esta instancia fueron las siguientes:

1) *Un microorganismo heterótrofo es aquél que:*

- Sintetiza sus propios nutrientes

- Debe adquirir todos los nutrientes del medio

- Debe adquirir algunos nutrientes del medio

- b y c son correctas

2) *Una célula procariota contiene entre sus estructuras:*

- Núcleo, mitocondria, cloroplastos

- Núcleo, ribosomas, membrana citoplasmática

- Material genético, membrana citoplasmática, ribosomas

- Ninguna opción es correcta

3) *Los microorganismos pueden crecer en:*

- Un complejo de sustancias nutritivas que se prepara en el laboratorio

- Alimentos sólidos o líquidos

- Tejidos animales

- Granos y semillas almacenados

- Todas las opciones son correctas

4) *La glucosa se incorpora a una célula procariota:*

- En la pared celular

- En la membrana celular

- En el flagelo

- Como fuente de C, energía y poder reductor

- Las opciones a y d son correctas

5) *De acuerdo a los resultados observados en el práctico de laboratorio:*

- El lavado de manos con agua y jabón según la OMS garantiza una correcta higiene

- Un lavado con agua es suficiente

- El uso de alcohol en gel es imprescindible

- No es necesario lavarse las manos

- a y c son correctas

Se realizó, además, una encuesta valorativa del módulo a modo de autoevaluación para conocer la opinión de los estudiantes sobre dos aspectos centrales: 1) la utilidad de la actividad transversal (guía) para entender la relación entre Matemática, Química y Biología con la disciplina Microbiología, y 2) la utilidad de las actividades planificadas respecto a la elección por la carrera. Dicha encuesta fue anónima y de múltiple opción, y al final se dejó abierta para que cada estudiante pudiera realizar las apreciaciones que considerara relevantes.

RESULTADOS DE LA PROPUESTA

En ambos años el módulo de Microbiología se desarrolló bajo un buen clima de trabajo. Durante los dos encuentros organizados se mantuvieron conversaciones respetuosas, interactivas y enriquecedoras tanto para los docentes y colaboradores como para los ingresantes a ambas carreras.

Cabe destacar que debido a que el primer año (2019) en el que se implementó este módulo las actividades se desarrollaron de manera favorable y con resultados satisfactorios, en el segundo año (2020) se mantuvo la metodología de trabajo y sólo se reforzó la forma de abordar algunos contenidos para mejorar la construcción del conocimiento disciplinar en las horas compartidas con los estudiantes.

En general, los estudiantes estuvieron dispuestos y abiertos a participar activamente en ambos encuentros, si bien se notó un mayor entusiasmo en el segundo encuentro desarrollado en el ámbito de laboratorio. Muchos estudiantes manifestaron no haber tenido nunca contacto con un laboratorio, y entre quienes lo tuvieron, sólo unos pocos habían escuchado hablar sobre medios de cultivo, su preparación, esterilización, entre otros aspectos.

Es de destacar el excelente compromiso, paciencia y voluntad por parte de los tutores pares, estudiantes avanzados de las carreras de grado. Sin ellos, la comunicación fluida con los ingresantes no hubiese sido fácil.

En cuanto a la primera actividad propuesta, la "lluvia de ideas", surgieron términos interesantes que dieron idea de los conceptos previos que los estudiantes tenían en referencia a la Microbiología, permitiendo a los docentes abordar la multiplicidad y diversidad de respuestas. En esta instancia surgieron términos como *bacterias, hongos, virus, parásitos, salud, alimentos, investigación, enfermedad, vacunas, peligro, microorganismos benéficos, plantas, ecosistema, medioambiente*, entre otros. Esto permitió abordar cada una de estas palabras a través de una discusión enriquecedora e ir diagramando una red conceptual. De este modo los jóvenes ingresantes del encuentro comenzaron a ser protagonistas de este módulo.

Respecto a la guía de preguntas transversales a todas las asignaturas del cursillo, se pudo apreciar que en el año 2019 pocos estudiantes dieron respuesta a toda la guía. Un posible motivo de esto pudo haber sido que los estudiantes o bien no lograron adquirir autonomía para resolver la guía o no supieron cómo resolverla. Sumado a esto, al momento de explicar la consigna de trabajo, se aclaró que, para la resolución de las preguntas, podían y debían solicitar ayuda a los docentes de las otras asignaturas (metodología acordada con dichos docentes). Sin embargo, o bien los estudiantes no solicitaron ayuda por diferentes motivos, o los docentes no generaron el espacio para que esta consulta ocurriera. Además, el módulo de Microbiología en ambos años contó con 4 horas totales, por lo que resultaba inalcanzable resolver la totalidad de las preguntas durante las clases.

Debido a ello, en 2020 durante la primera clase se solicitó a los estudiantes la resolución completa de la guía brindándoles la misma consigna que el año anterior y bajo la misma metodología de trabajo, pero se habilitó un espacio vía correo electrónico para las consultas. De este modo, antes de comenzar el segundo encuentro los estudiantes ya habían logrado responder la totalidad de la guía. Así, en este segundo año, la actividad transversal permitió cumplir con el objetivo propuesto en relación a comprender la interrelación entre la Microbiología y las demás disciplinas.

Respecto al trabajo práctico de laboratorio, éste se desarrolló en tiempo y forma. Los materiales y equipamientos fueron suficientes para el trabajo de cada aspirante, logrando así una participación activa en todas las comisiones. Los estudiantes se mostraron entusiastas, motivados y curiosos. De acuerdo a Delacôte (Gallardo, 1999), una de las claves de la enseñanza es saber despertar la curiosidad: “La curiosidad es uno de los bienes más preciados de que disponemos. Cuando la gente siente curiosidad, está dispuesta a saber más” (p. 20-21). Esta instancia fue el momento en el que los estudiantes tuvieron la mayor oportunidad de generar vínculos entre ellos, trabajando en equipos y de manera colaborativa. Las imágenes que se presentan a continuación dan cuenta de ello (figura 1). Además, los resultados del práctico de laboratorio les brindaron a los ingresantes conocimientos fundamentados científicamente respecto al lavado de manos, práctica cotidiana vinculada al ámbito laboral de profesionales de ambas carreras. Para el equipo docente fue satisfactorio ver la sorpresa de los estudiantes al observar las placas de Petri con colonias de microorganismos procedentes de sus propias manos, resultando emocionante ver cómo con un práctico tan sencillo es posible contagiar un poquito de la pasión que genera la Microbiología.

Figura 1

Imágenes que dan cuenta del trabajo práctico de laboratorio realizado.



La actividad a través de Quizizz permitió evaluar los conocimientos adquiridos sin generar una situación de estrés, como suelen ser los momentos de evaluación. Los estudiantes mostraron entusiasmo en resolver la actividad y una actitud colaborativa. La mayoría respondió correctamente a los interrogantes (Año 2019: 63% correctas, 30% incorrectas, 7% NS/NC; Año 2020: 70% correctas, 24% incorrectas, 6% NS/NC) y quienes dieron una respuesta incorrecta manifestaron que “habían contestado apresuradamente” ya que el juego otorga puntaje extra por responder en el menor tiempo posible. Las siguientes imágenes (figura 2) muestran el momento en que los estudiantes respondieron el cuestionario y estas respuestas se discutían de manera grupal en toda la comisión.

Figura 2

Imágenes que muestran el desarrollo de la actividad en Quizizz. En las dos primeras fotografías se aprecia el momento en el que los estudiantes contestaron las preguntas, mientras que la última plasma la puesta en común de las respuestas y la discusión de cierre de esta actividad.



Como equipo docente, consideramos que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación deben constituirse en una unidad indisoluble, tal lo expresa Esquivel (2021) de manera que la evaluación sirva para explicar tanto los aprendizajes de los estudiantes como el desempeño docente. En este sentido, intentamos que esta actividad propuesta en Quizizz no sólo resulte útil para ofrecer información a los estudiantes acerca de los aprendizajes alcanzados, a fin de que pudieran asumir la responsabilidad de ser conscientes de sus logros sino, además, para que el equipo docente obtuviera información que permitiera mejorar la propuesta didáctica al planificar y ejecutar actividades de enseñanza.

En lo que respecta a la encuesta de valoración, por un lado, se indagó acerca de la utilidad de la actividad transversal (guía de preguntas) como herramienta para comprender la relación de Matemática, Química y Biología con Microbiología. El 95% de los estudiantes respondió que la actividad transversal le sirvió para comprender la relación entre las asignaturas del ciclo básico con la Microbiología. Por otra parte, se interpeló a los estudiantes a plantearse si el trabajo de laboratorio resultó una experiencia significativa para reafirmar la elección de la carrera, obteniendo como principal respuesta: “Sí, me ayudó a darme cuenta que es mi vocación” (85-89%). Cabe destacar que un porcentaje muy importante de estudiantes (10-15%) manifestaron que, si bien el práctico de laboratorio les resultó interesante, aún no estaban seguros de continuar con la carrera. El 90% de los estudiantes manifestó haber comprendido la interrelación entre las asignaturas básicas y la Microbiología, y el 58% logró completar la guía de trabajo. Al 94% de los estudiantes les agradó la propuesta del práctico de laboratorio, si bien el 85% expresó haberlo comprendido. Asimismo, el 85% se sintió

motivado por las herramientas TIC implementadas para algunas actividades. El 74% de los estudiantes expresó que hubiese sido mejor contar con más tiempo para desarrollar los temas propuestos, el 91% resultó conforme con el desempeño de los docentes y un igual porcentaje expresó que hubiese deseado tener más encuentros del módulo de Microbiología.

En esta encuesta de valoración también se dio espacio para que los estudiantes manifestaran otros comentarios y opiniones sobre el desarrollo del módulo de Microbiología. En general las sugerencias fueron en relación al tiempo destinado en el cursillo al módulo de Microbiología: *"Me gustó mucho el trabajo práctico, pero me pareció que deberíamos haber tenido más"; "Quizá deberíamos haber tenido más clases para aprender y relacionar más los contenidos, fue útil pero fueron pocas horas en el cursillo".* Muchos estudiantes simplemente manifestaron: *"Nos hubiese gustado tener más encuentros".* Así, la encuesta nos permitió conocer que las actividades llevadas a cabo fueron adecuadas y significativas para los ingresantes.

Otro aspecto importante que quisiéramos resaltar es el formato de textos con los cuales se trabajó. Desde la Secretaría Académica de la UNRC se promueve a los docentes a participar activamente de la alfabetización académica de los estudiantes mediante la presentación de diversos proyectos tales como los Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primer Año (PELPA). Si bien el módulo de Microbiología no se enmarca formalmente en un proyecto de este tipo, el equipo docente intenta desde su pequeño espacio, promover la enseñanza y el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura crítica en el campo disciplinar de la Microbiología, que potencien competencias comunicativas y cognitivas para el desempeño de diversas prácticas universitarias. En este sentido, para el desarrollo del práctico de laboratorio se utilizó un **protocolo de trabajo**, el cual representa un tipo de texto propio de la disciplina y con el que trabajarán de manera sumamente frecuente en el transcurso de la carrera tanto de Microbiología como de Técnico de Laboratorio.

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión, como docentes protagonistas de esta nueva propuesta en el cursillo de ingreso consideramos que a través de este modo de entender a la formación pueden destacarse: el carácter situacional que contextualiza tanto a los sujetos participantes como al proceso de enseñanza y de aprendizaje; el carácter de integración, a partir del diálogo entre las disciplinas, los saberes y la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, contribuyendo de

esta manera a propiciar la motivación por su elección. Además, los estudiantes manifestaron que la modalidad de trabajo propuesta resultó favorable, logrando una interacción dinámica que permitió un intercambio de saberes.

En base al análisis de resultados y luego de la implementación de esta nueva propuesta en el cursillo de ingreso, se pretende evaluar el cumplimiento de los objetivos que dieron origen a nuestra inquietud original y/o la realización de los ajustes necesarios. En relación a esto, luego de un análisis profundo al interior del equipo docente, consideramos que:

- A través de un juego (lluvia de ideas) se brindó información acerca de los alcances de la carrera y el perfil profesional, que en ciertos casos puede ser la clave para definir la permanencia del estudiante en las carreras de Microbiología y/o Técnico de Laboratorio.
- La guía transversal fue una propuesta innovadora y superadora para trabajar desde los distintos módulos aspectos de la Microbiología como disciplina.
- Se aportaron herramientas para que los estudiantes lograran dimensionar la relación entre las ciencias básicas y la importancia que las mismas revisten para comprender la diversidad de procesos en los que los microorganismos son los protagonistas.
- A partir de un práctico de laboratorio, se logró un acercamiento de los ingresantes a la práctica profesional del microbiólogo, además de promover la concientización sobre la importancia del lavado de manos mediante evidencias científicas interpretadas por los propios actores.
- Este módulo surgió como un espacio de comunicación entre las distintas partes involucradas en el ingreso (principalmente entre docentes de las demás asignaturas). Sin embargo, se vislumbra la necesidad de mejorar la relación dialógica para poder lograr una mejor organización de cada una de las actividades.
- Finalmente, es destacable que casi la totalidad de los estudiantes manifestaron que la propuesta resultó enriquecedora y les ayudó a confirmar su elección por la carrera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, M. (2019). El Vídeo Educativo como recurso dinamizador del Aprendizaje. Evirtualplus. https://www.evirtualplus.com/video-educativo-como-recurso-aprendizaje/

Almada, G. M. (2014). Elecciones de los docentes de Educación Física de escuelas secundarias frente a la oferta de capacitación, en La Plata (2007-2009) [Tesis de Maestría, Maestría en Educación, Universidad Nacional de La Plata]. Archivo digital. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46211.

Caycedo Hernández, O. L. (2007). El juego como propuesta para la evaluación del diplomado de arte y comunicación visual del CIDEH [Trabajo Final Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, Universidad de San Buenaventura]. Archivo digital: http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/40742.pdf

Cortés, C. y Puga, J. (2015). La transversalidad como estrategia curricular en la formación del estudiante universitario. En J. Peña, M. Moctezuma (Eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. (pp. 53-58). Ed. Proceedings-©ECORFAN-México

Duarte, B. (2009). De aspirante a alumno. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la Argentina. En S. Gvirtz y A. Camou (Eds.). La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado. Ed. Granica.

Espinosa-Ríos, E. A., González-López, K. D., Hernández-Ramírez, L. T. (2016). Las prácticas de laboratorio: una estrategia didáctica en la construcción de conocimiento científico escolar. Entramado, 12 (1): 266-281.

Esquivel, J.M. (2021). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En E. Martín y F. Martinez Rizo (Coord). Avances y desafíos en la evaluación educativa. Colección Metas Educativas 2021 (pp. 127-143). Ed. Fundación Santillana.

FCEFQyN (Facultad de Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales), UNRC. (2018). Informe sobre el perfil de los estudiantes desde 2008 a 2018. https://www.exa.unrc.edu.ar/wp-content/uploads/2021/05/anuario-academico-2018.pptx.pdf

Gutiérrez González, A. (2019). Implementación de herramientas de evaluación en tiempo real: una experiencia práctica con Kahoot!, Plickers y Quizizz [Tesis de Master, Universidad de la Laguna]. Archivo Digital: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/15072/

Gallardo, S. (1999). Enseñar ciencia apelando a la sorpresa. Exactamente, 16, 20-21.

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Homo Sapiens Ediciones.

Nieva Chaves, J. A. y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. Universidad y Sociedad [seriada en línea], 8(4), pp. 14-21. http://rus.ucf.edu.cu/

PEI, Plan Estratégico Institucional. UNRC. (2017-2023) https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei-2017-2023.pdf

Ungerfeld, R. y Morón, S. (2016). La investigación en la formación docente. Ideas para el debate. InterCambios, 3(2).

Velázquez Reyes, L. M. (2007). Microculturas y trayectorias estudiantiles en el nivel medio superior. Tiempo de educar, 8(15).

Vicente, M.E. y Almada, G.M. (2016). La experiencia pedagógica en el ingreso universitario. Prácticas y núcleos de formación en el caso del curso de ingreso a las carreras de Educación Física. I Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública: Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. La Plata, Argentina. https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/5980?locale-attribute=en

EXPERIENCIA DE DICTADO VIRTUAL DEL CURSO DE NIVELACIÓN PARA INGRESANTES A UNA FACULTAD DE ECONOMÍA

De Rosa, Elisa – Fernández, Aída – Rodriguez Areal, Elsa
Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de Tucumán
ederosa@face.unt.edu.ar – afernandez@face.unt.edu.ar – eareal@face.unt.edu.ar
Ponencia: Experiencias Pedagógicas y Educativas
Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria
Palabras clave: Nivelación – Ingreso universitario – Pandemia - Virtualidad

Resumen

Marzo del año 2020 fue un mes bisagra para toda la humanidad. La Organización Mundial de la Salud estableció que el brote de Covid-19 se había convertido en pandemia global. Desde ese momento la población mundial vivió una de las situaciones más críticas en su historia. El aislamiento forzoso, el distanciamiento social y la paralización de actividades, afectó tremendamente la vida cotidiana y, obviamente, el normal desarrollo de las tareas educativas.

El impacto, en el caso de los alumnos, fue la reorganización de sus actividades habituales para ajustarse a esta nueva situación de confinamiento que implicó la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante. Este impacto fue aún mayor para quienes terminaban una etapa, el Nivel Medio, y debían comenzar, atravesados por estas circunstancias, una nueva experiencia: su ingreso a la universidad.

Otra consecuencia de esta pandemia fue el reemplazo forzoso de clases presenciales, por clases *online* y la necesidad de adaptación, tanto de docentes como de estudiantes, a las nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje de la modalidad virtual

Buena parte de las dificultades que presenta esta modalidad se encuentra en el desafío que representa para el docente la preparación de un cursado virtual, y en los inconvenientes que pueden tener los estudiantes en el empleo de todos los recursos ofrecidos. El docente debe aprender a usar estas nuevas herramientas tecnológicas para realizar su tarea, y los estudiantes deben adaptarse a espacios, modalidades y tiempos diferentes, a clases *online* (sincrónicas o asincrónicas) y a nuevos recursos ofrecidos en el aula virtual.

En febrero 2021 se llevó a cabo el dictado virtual del curso de nivelación, que consta de tres módulos: Matemática, Introducción a las Ciencias Económicas y Métodos y técnicas de

comprensión y estudio, destinado a jóvenes que desean cursar alguna de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNT.

El objetivo del trabajo es describir la experiencia realizada con los aspirantes a ingresar a nuestra facultad, durante el desarrollo de este curso.

Importante papel fue el que jugaron las nuevas herramientas tecnológicas. Se tuvo en claro que su incorporación a esta propuesta de enseñanza implicó tomar múltiples decisiones, pero sobre todo tuvo que ver con la búsqueda de innovación, con la necesidad de potenciar el desarrollo de habilidades que favorecieran el autoaprendizaje, es decir, que propiciaran aquellas prácticas que permiten construir el conocimiento, y con la consigna de que el curso estaba destinado a estudiantes, desde una forma de comunicación distinta.

Se exponen aquí las características del curso, los materiales y métodos empleados durante su dictado y los resultados obtenidos por el grupo de aspirantes que participó.

Introducción

La pandemia Covid-19 arrastró a la humanidad a una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En educación, esta situación obligó al cierre masivo de actividades presenciales en las instituciones de todos los niveles. Los docentes debieron abocarse a la preparación de clases virtuales, tarea que implicó el surgimiento de nuevas formas de enseñanza, en la denominada Educación Remota de Emergencia (ERE); y los estudiantes, por su parte, tuvieron que adaptarse a nuevas formas de aprendizaje, con la modalidad *online* impuesta.

Atravesados entonces por esta situación, el dictado del curso de nivelación de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tucumán (FACE – UNT) tuvo que ser realizado con modalidad virtual. Para ello se estudiaron y establecieron las estrategias didácticas a implementar y se analizaron, seleccionaron y diseñaron los diferentes materiales del aula virtual a emplear, pero dentro del marco de la denominada ERE que, a diferencia de las experiencias educativas planificadas y diseñadas desde el principio para estar en línea, representa un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo, debido a circunstancias de crisis. La ERE implica el empleo de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la educación que, de no ser por las circunstancias de aislamiento, se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos, y que volverán a ese formato una vez que el riesgo sanitario por la pandemia haya disminuido. El objetivo principal es, entonces, proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis.

Ahora bien, para que exista aprendizaje en la ERE se debe tener en cuenta que, en esta modalidad, emplear la tecnología educativa no es solo utilizar dispositivos electrónicos, sino cambiar la forma de enseñar y aprender, manejar de otra manera la información y transformar las prácticas de enseñanza. Incorporar las herramientas tecnológicas a una propuesta de enseñanza implica tomar múltiples decisiones, pero sobre todo tiene que ver con la búsqueda de innovación en la enseñanza, la introducción de nuevos lenguajes, la llegada a los estudiantes desde una forma de comunicación distinta, la revisión de los modos de producción del conocimiento y las nuevas formas de participar e interactuar con los pares.

El Curso de Nivelación FACE pretende que los aspirantes a ingresar en ella refuercen o adquieran los conocimientos necesarios, que resultan fundamentales, en el cursado del primer año de las carreras de grado de la facultad, a la vez que puedan desarrollar habilidades y criterios para estudiar, conozcan la información necesaria para incorporarse a la vida universitaria, seleccionen los procedimientos que mejor se adecuen a determinadas situaciones que se les planteen y que se conduzcan con seguridad en su trayecto educativo en la FACE.

En febrero 2021 se llevó a cabo el dictado virtual del curso de nivelación, que consta de tres módulos: Nivelación en Matemática, Nivelación en Introducción a las Ciencias Económicas y Métodos y técnicas de comprensión y estudio, destinado a jóvenes que desean cursar alguna de las carreras que se dictan en la facultad.

El objetivo del presente trabajo es describir la experiencia llevada a cabo con los aspirantes a ingresar a nuestra facultad, durante el desarrollo de este curso.

Se cree que, con iniciativas como estas, la universidad está comenzando a diseñar políticas activas en pos de encarar el problema ingreso-desgranamiento temprano, priorizando los procesos de enseñanza durante el primer año de estudios, con el objeto de reforzar y afianzar aprendizajes significativos, que sirvan de base a las estructuras disciplinares de cada carrera.

Los resultados obtenidos en esta experiencia resultaron satisfactorios en muchos aspectos: nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje, recursos tecnológicos empleados, modalidad de cursado, entre otros.

Marco teórico

La educación es un determinante central de la productividad del trabajo de las personas, el poseerla amplía las oportunidades laborales y de desarrollo personal. La educación impulsa el crecimiento económico, ayuda a formar una sociedad más igualitaria a través de una mejor

distribución de la riqueza, además de enriquecer la cultura, los valores y todo lo que nos caracteriza como seres humanos. También mejora el nivel de vida de la población, la salud, la seguridad, etc. Es necesaria en todos los sentidos y es una de las principales inversiones del Estado en todos sus niveles, pues es una apuesta al futuro de la sociedad. La educación contribuye a lograr sociedades más justas, productivas y equitativas, nos da la posibilidad de igualdad de oportunidades para todos.

Pero es bien sabido que el paso del secundario a la universidad representa para los jóvenes un proceso de inserción a un nuevo mundo en cuanto a hábitos de estudio, rutinas, horarios y responsabilidades. Algunos alumnos se adaptan rápidamente al ámbito universitario. Tienen un ritmo de estudio adecuado a la exigencia de las distintas asignaturas, administran bien el tiempo y logran un buen rendimiento desde el comienzo de su carrera. Para muchos otros, la adaptación es un proceso más lento. Hay un vocabulario nuevo que aprender, los grupos son más numerosos, la presentación de temas nuevos tiene un ritmo intenso y hay que estudiar mucho, mucho más que en el secundario. Y es que, en los últimos años, los alumnos ingresan a la universidad sin haber desarrollado aún muchas de las capacidades básicas y desconociendo contenidos disciplinares necesarios para comenzar exitosamente los estudios superiores. Muchas de estas competencias deberían haberse adquirido y ejercitado en el Nivel Medio, como la lectura e interpretación de textos, el razonamiento lógico matemático, la capacidad de análisis, de síntesis y de argumentación. (Tuning, 2007). Además, muchos adolescentes tienen dificultades con la Matemática. Entender los conceptos matemáticos, las bases del Cálculo, el lenguaje de los símbolos matemáticos y ser capaces de resolver problemas matemáticos, puede convertirse en un verdadero desafío para muchos. Numerosos trabajos de investigación dan cuenta que, en los últimos años, se aprecia un bajo rendimiento académico en los alumnos del secundario y en opinión de los profesionales, esta situación se arrastra desde la educación primaria. Se percibe que esto se debe, entre otras razones, a los graves problemas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura que los estudiantes presentan. La mayor parte de los alumnos no posee los mecanismos necesarios para abordar las tareas que se les proponen que, en su mayoría, están relacionadas con el lenguaje escrito. Esta situación puede generar desigualdades entre los aspirantes a ingresar a la universidad. Por ello se piensa que implementar un curso nivelatorio, puede colaborar en este sentido, brindando igualdad de oportunidades a todos los que desean continuar sus estudios en nuestra facultad. Es importante acompañar a los alumnos ingresantes en el proceso de inserción a este nuevo mundo y por eso la FACE instrumentó el denominado Curso de Nivelación FACE, que

intenta integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores. El mismo cuenta con la aprobación del Consejo Directivo de la facultad (Resolución Nº 463 - HCD - 19).

Este curso está orientado a disminuir la disparidad existente en la formación previa de los alumnos que van a ingresar a primer año y consta, como ya se dijo, de tres módulos: Nivelación en Matemática, Nivelación en Introducción a las Ciencias Económicas y Métodos y técnicas de comprensión y estudio. Los aspirantes realizan aquí un trabajo de repaso, afianzando algunos temas de Matemática y, además, comienzan a familiarizarse con conceptos de las Ciencias Económicas y se favorece la adquisición de ciertas competencias generales, que se consideran esenciales a la hora de comenzar con los estudios propios de cada carrera con las que cuenta la facultad.

El curso fue diseñado para desarrollarse en tres instancias, pudiendo el aspirante optar por realizarlo en cualquiera de ellas. En las instancias Abril a Junio y Setiembre a Diciembre de cada año, los alumnos asisten a la facultad dos veces a la semana, con clases de una hora y media cada una. Se evalúa a través de dos Controles Parciales. Cada estudiante, en caso de obtener una nota mayor o igual a 5 (cinco) puntos (escala de 0 a 10) en cada Control y, habiendo aprobado la segunda evaluación (considerada como obligatoria), está en condiciones de inscribirse en cualquiera de las carreras que ofrece la facultad. En caso de no cumplimentar con las condiciones anteriores, el aspirante cuenta con la posibilidad de recuperar cada Control Parcial o una Recuperación Total integradora. Si aun así no cumple con la puntuación requerida, tiene la posibilidad de repetir el curso en otra instancia.

En la instancia Febrero, los alumnos asisten a clases de lunes a viernes, dos horas cada día. Se evalúa a través de un Control Integrador, en el cual el aspirante debe obtener 4 (cuatro) puntos o más (escala de 0 a 10) para poder inscribirse en la facultad. En caso de no cumplimentar con lo anterior, el estudiante puede acceder a una Recuperación del módulo que no aprobó y si, luego de haber rendido ésta, continuara sin cumplir el requisito, también puede acceder a una Recuperación de carácter integral.

Durante el mes de febrero, se ofrece a su vez, una Prueba de Suficiencia, en la que se evalúan todos los temas contemplados en los tres módulos, y está destinada a aspirantes que, por diferentes motivos, no pueden asistir regularmente a las clases. Aquellos que obtuvieran 4 (cuatro) puntos o más (escala 0 a 10) en esta evaluación, están en condiciones de inscribirse en la facultad. En resumen:

Tabla Nº 1: Dictado anual del Curso de Nivelación FACE

Instancia	Momento	Cantidad y duración de los encuentros
Abril a Junio (*)	Primer cuatrimestre del año anterior al año de ingreso	30 encuentros de 1,5 horas reloj cada uno
Septiembre a Noviembre (*)	Segundo cuatrimestre anterior al año de ingreso	30 encuentros de 1,5 horas reloj cada uno
Febrero	Febrero del año de ingreso	20 encuentros de 2 horas reloj cada uno

(*) Admite modalidad de cursado virtual

Fuente: Página *Web* FACE – UNT.

Los contenidos que se desarrollan en cada uno de los tres módulos son los siguientes:

Módulo de Nivelación en Matemática

- Unidad 1: Elementos de teoría de conjuntos. Conjunto de números reales y sus subconjuntos.
- Unidad 2: Operaciones con números reales. Suma, resta, multiplicación, división, potencia y radicación (Definición y propiedades). Problemas de aplicación.
- Unidad 3: Expresiones algebraicas. Polinomios. Suma, resta, multiplicación y división de polinomios. Cuadrado y cubo de un binomio. Problemas de aplicación.
- Unidad 4: Factoreo de expresiones algebraicas. Operaciones. Racionalización. Problemas de aplicación.
- Unidad 5: Función lineal. Definición. Gráfica. Ecuaciones lineales. Definición. Métodos de resolución. Problemas de aplicación.
- Unidad 6: Sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas. Métodos de resolución. Gráfica. Problemas de aplicación.

Módulo de Nivelación en Introducción a las Ciencias Económicas

1. Unidades de contenidos contables

- Unidad 1: El Sujeto: Persona individual: el hombre económico. Persona Jurídica: las organizaciones. Características y tipo de organizaciones
- Unidad 2: Actividad Económica. Operaciones. Comprobantes básicos.
- Unidad 3: La Información Contable: Definición y características. Importancia. Vocabulario contable.

- Unidad 4: Bienes Económicos: Igualdad Recursos- Fuentes: Nociones generales y ejemplos. Definición de recursos, características, clasificación y ejemplos.
- Unidad 5: Financiación de Bienes Económicos: Igualdad Recursos- Fuentes: Definición de Fuentes, características, clasificación y ejemplos.
- Unidad 6: Financiación de Bienes Económicos: Caso Práctico Integral.
- Unidad 7: Igualdad Contable. Relación con la Igualdad Recursos- Fuentes. Definición del Activo, características. Definición del Pasivo, características.
- Unidad 8: Igualdad Contable: Definición del Patrimonio Neto, características. Caso Práctico integral.

2. Unidades de contenidos de Administración y Economía

- Unidad 1: Conceptos y terminología básica de la disciplina administración: administración, organización, sistema.
- Unidad 2: Conceptos y terminología básica de la disciplina economía: la economía y el problema económico.

Módulo de Métodos y técnicas de comprensión y estudio

- Unidad 1: Técnicas de estudio. Lectura comprensiva. Cuadros Sinópticos. Mapas conceptuales. Memoria y Aprendizaje.
- Unidad 2: Hábitos de estudio. Organización y gestión del tiempo. Planificación. Autonomía en el aprendizaje.
- Unidad 3: Estrategias de resolución de consignas. Estrategias de análisis de información. Resolución de problemas y de razonamientos.

Cabe aclarar que los contenidos del curso de nivelación se corresponden con temáticas propias del Nivel Medio, por lo que no acreditan como contenidos de las asignaturas de las carreras de grado.

Por otro lado, y como ya se dijo, el contexto de la pandemia de Covid-19 obligó a las diferentes instituciones de educación superior de nuestro país, públicas y privadas, a cerrar sus puertas para acatar las medidas emitidas por el gobierno nacional, y comenzaron a implementar diversas estrategias y herramientas para trasladar los cursos presenciales a modalidades en línea y a distancia. La FACE – UNT no fue ajena a estas medidas.

Ante esta abrupta e inesperada suspensión de sus actividades académicas, los sistemas educativos del mundo tuvieron que recurrir a los medios digitales para continuar con sus actividades escolares. Esta emergencia puso de manifiesto, al decir de Alcántara Santuario

(2020), las carencias y desigualdades, tanto en la disponibilidad de dichos recursos, como en la preparación de profesores y alumnos para transitar hacia las modalidades de la educación a distancia. En un informe reciente, Brown y Salmi (2020) (citado por Alcántara Santuario, 2020, p. 76) describen el panorama internacional de las reacciones de algunas universidades e instituciones de educación superior, frente a la transición a la educación en línea. Sigue diciendo Alcántara Santuario (2020):

> Aunque muchas instituciones universitarias han cerrado e intentado adoptar el aprendizaje en línea, muy pocas están bien preparadas para hacer este cambio de manera rápida y abrupta. Han ocurrido muchas confusiones e improvisaciones, y los administradores, profesores y estudiantes luchan para implementar aprendizajes en línea de manera amplia y eficaz. La transición a esta modalidad requiere sistemas efectivos de gestión de aprendizaje, instalaciones de videoconferencias y personal académico con experiencia en la educación a distancia.

Porque el diseño de un curso *online* requiere de una cuidadosa planificación del proyecto educativo: se deben plantear y seleccionar los objetivos a lograr, elegir los contenidos a desarrollar y las estrategias y actividades de aprendizaje, escoger las herramientas tecnológicas más apropiadas, en un todo de acuerdo con el modelo didáctico asumido, así como también diseñar mecanismos de evaluación acordes a las actuaciones anteriores. No se trata de trasladar lo presencial a la virtualidad. De ahí que resulte importante distinguir entonces entre, la Enseñanza Virtual y la denominada Educación Remota de Emergencia (ERE).

La ERE surgió, como ya se dijo, como consecuencia de la crisis mundial desatada en marzo 2020, con la aparición del virus Covid-19. Las instituciones educativas ante esta difícil situación y con la idea de dar continuidad al período lectivo en curso tuvieron que, en muy poco tiempo, adaptar sus métodos, para poder seguir impartiendo clases a todos sus alumnos. El objetivo principal de este tipo de educación fue, entonces, trasladar los cursos ya preparados para desarrollarse con modalidad presencial, a las aulas virtuales, a distancia y en línea, con una capacitación docente también en la emergencia. Cabe la aclaración: no hubo aquí, entonces, una planificación del proyecto educativo. Pero si hubo empleo de recursos tecnológicos que posibilitaron realizar la tarea docente en situación de aislamiento forzoso.

Siempre se sostuvo que el objetivo de la educación virtual es desarrollar una propuesta educativa que propicie la equidad, facilitando el acceso a la educación a personas que por razones laborales, geográficas, culturales o económicas no pueden acceder a ella en las mismas condiciones que los demás, sostiene Moore (2013) (citado por Sangrà, 2020, p. 28).

Pero, tal como sigue diciendo Sangrà (2020), por mucho que los expertos en la materia expliquen y recomienden desarrollar modelos de educación virtual basándose en beneficios sociales, individuales, de aprendizaje y de preparación para una sociedad digitalizada, las grandes decisiones que han hecho adelantar su implementación siempre han sido ajenas al propio debate educativo y han tenido sus orígenes en situaciones límite, como lo fue la pandemia por Covid-19.

Por otro lado, se sabe que la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación ha abierto grandes posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y ha sido de gran ayuda para sostener el dictado de clases en pandemia. Para ello se hace necesario, además, establecer cambios en la organización de los establecimientos educativos y en las competencias digitales y pedagógicas de los profesores, que permitan un rediseño de la oferta educativa y en las competencias digitales de los estudiantes, para que estos puedan sacar el mejor provecho al emplearlas. También resulta fundamental establecer políticas que permitan avanzar en la incorporación de las nuevas tecnologías en los entornos familiares, para reducir la brecha digital que existe entre quienes disponen de todos los medios para llevar adelante un aprendizaje virtual y quienes no tienen acceso a los mismos.

La experiencia

Esta experiencia se llevó a cabo en febrero de 2021, durante el dictado de la denominada Instancia Febrero del Curso de Nivelación FACE, al cual asistieron:

• Estudiantes que ya lo habían cursado en la Instancia Septiembre – Noviembre 2020 y

• Estudiantes que lo cursaban por primera vez.

De este grupo de aspirantes, algunos ya tenían finalizado el Nivel Medio y algunos todavía tenían materias pendientes por rendir.

Como se dijo, el dictado de esta instancia se realizó de manera virtual, debido a las condiciones de prevención sanitaria impuestas por la pandemia por Covid-19.

De los interesados en realizar el curso, 789 (setecientos ochenta y nueve) estudiantes cumplieron los requisitos exigidos para la inscripción, pero 35 (treinta y cinco) de ellos no se matricularon en el aula virtual (requisito fundamental para realizar el cursado), pese a haber sido contactados vía e-mail en diversas ocasiones e intentado comunicaciones telefónicas y vía *WhatsApp*, con cada uno de ellos, desde la Coordinación.

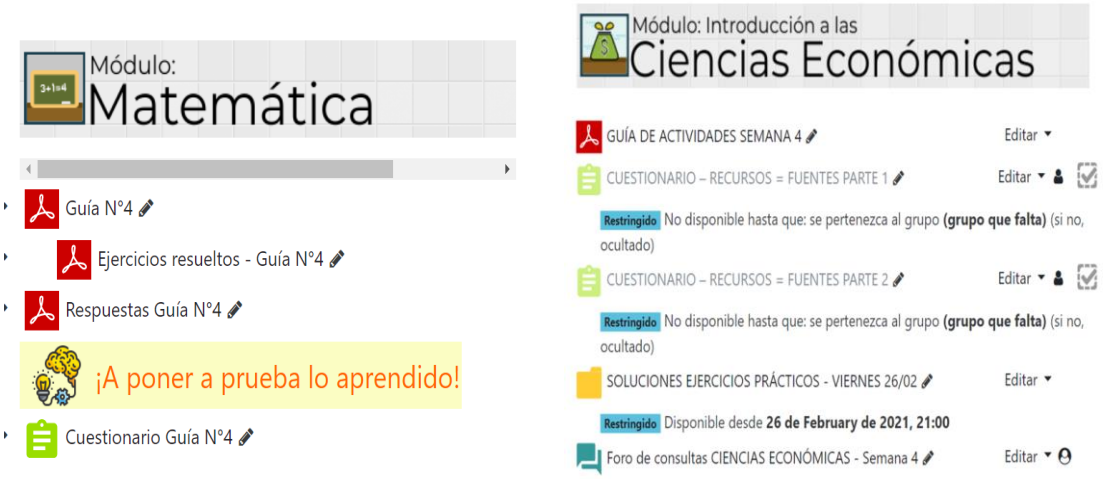
El curso tuvo por objetivo propiciar una participación activa del alumnado, dejando de lado el rol del docente dueño único y mero transmisor de los conocimientos, y fomentando la autorregulación del aprendizaje en los participantes.

Para ello se reorganizó el dictado, teniendo en cuenta todas las condiciones previstas para el cursado presencial, que se detallaron anteriormente.

De esta manera, el curso se estructuró en 5 (cinco) semanas. La primera de ellas, con los contenidos del módulo Métodos y Técnicas de Comprensión y Estudio, y las 4 (cuatro) restantes con los contenidos de los otros dos módulos del curso.

Las actividades se desarrollaron entonces semanalmente, con 3 (tres) encuentros sincrónicos dirigidos por los docentes (a través de la plataforma *Google Meet*): los días martes y jueves (módulo Matemática) y los días miércoles (módulo Introducción a las Ciencias Económicas). Además, se propiciaron espacios de autoaprendizaje mediados por diferentes tareas que los alumnos debían desarrollar semana a semana. Para ello se publicaban, oportunamente, las indicaciones con las pautas para la resolución y entrega de las mismas.

Figura Nº 1: Presentación del bloque semanal – Módulos Nivelación en Matemática e Introducción a las Ciencias Económicas. Febrero 2021.



Los estudiantes contaban además con un cronograma general en donde podían consultar, por semana y por materia, el contenido a desarrollar. Las clases impartidas en los encuentros sincrónicos quedaban grabadas para aquellos estudiantes que no pudieran asistir al encuentro virtual o bien para aquellos que desearan revisar algún contenido o alguna explicación realizada por el docente a cargo. El material a trabajar en cada clase, como ya se dijo, estuvo disponible en el aula virtual en la semana correspondiente.

En el módulo Nivelación en Matemática se empleó, como soporte visual, una tableta digitalizadora y la pizarra virtual *One Note* donde el profesor desarrollaba ejercicios extraídos de la Guía de Trabajos Prácticos.

En el módulo Nivelación en Introducción a las Ciencias Económicas se utilizó, como soporte visual, presentaciones en *Power Point* para acompañar la exposición de los contenidos.

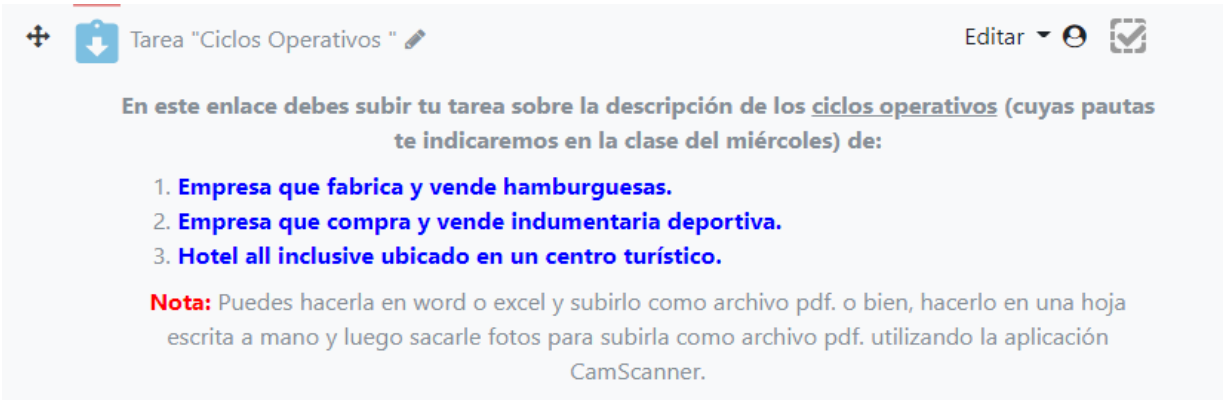
Las actividades propuestas semanalmente a los aspirantes requerían, en algunas ocasiones, una tarea previa al encuentro sincrónico y, en otras, un trabajo posterior al encuentro sincrónico.

Figura N° 2: Instrucciones para el ejercicio de subida de tarea para los módulos Matemática y Ciencias Económicas. Febrero 2021.

Matemática



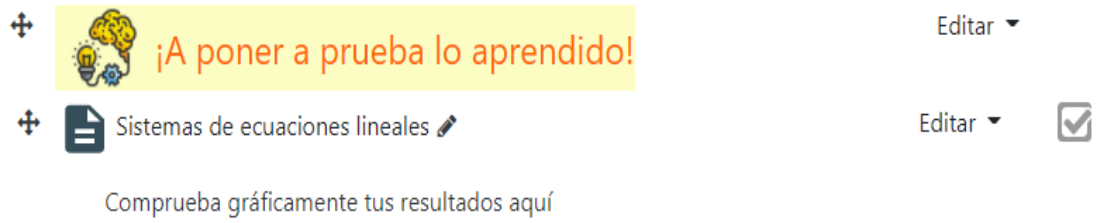
Ciencias Económicas



En cada uno de los módulos, cada semana contaba con la Guía de Trabajos Prácticos, ejercicios resueltos, actividades para que los estudiantes desarrollen y afiancen los temas tratados, el acceso a clases grabadas y tenían disponible, además un foro de consultas para evacuar dudas y preguntas del tema.

Figura Nº 3: Actividades disponibles para afianzar conceptos en los módulos Matemática y Ciencias Económicas. Febrero 2021.

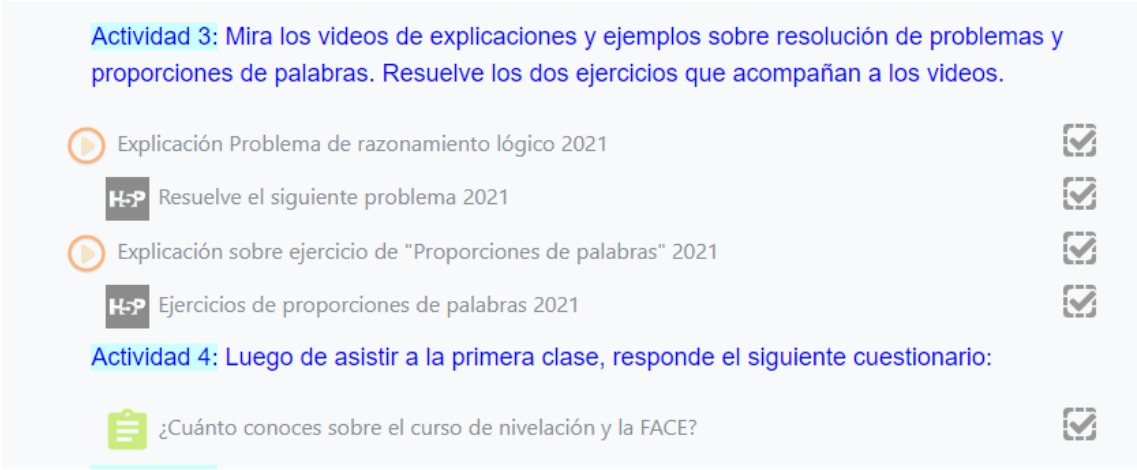
Matemática: recurso Geogebra, permite visualizar gráficamente conceptos geométricos.



Ciencias Económicas: recursos lúdicos, permiten afianzar conceptos jugando.



Figura Nº 4: Actividades mediante el recurso H5p y cuestionarios para afianzar conceptos en el módulo Métodos y técnicas de comprensión y estudio. Febrero 2021



Para monitorear la participación activa de los aspirantes se realizaron controles semanales, tanto de asistencia a los encuentros sincrónicos, como de acceso a las grabaciones de clases, realización de actividades, participación en las tareas, etc. Desde la Coordinación General del curso, se efectuaron informes semanales para comunicar a aquellos estudiantes que se encontraban con baja participación, que debían esforzarse más para mantener su condición de activos en el cursado.

Durante las primeras semanas de dictado se observaron los porcentajes más altos de participación general del alumnado, mientras que a medida que se avanzó con el cronograma, estos porcentajes se vieron influenciados por aquellos estudiantes que quedaron en la condición de "Libre por inactividad".

Tabla Nº 2: Distribución del alumnado en función a su condición en el cursado.

Condición	Cantidad	%
Completaron el cursado	638	81%
Nunca se inscribieron	35	4%
Libre por inactividad	116	15%
	789	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de información de la Coordinación General.

Al finalizar el dictado, se solicitó a los participantes que completaran una encuesta de opinión sobre el curso. La misma fue respondida por 490 (cuatrocientos noventa) alumnos, de los cuales 328 (67%) manifestaron estar realizando el curso por primera vez.

En el primer segmento de la encuesta se propusieron al estudiante ciertas afirmaciones, solicitando que indique su grado de concordancia con las mismas mediante tres posibles calificaciones: En desacuerdo, De acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos de la elaboración de un índice en la encuesta practicada a los estudiantes que finalizaron el cursado de esta instancia. Para ello se asignó un puntaje a cada respuesta (En desacuerdo = 1, Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 2, De acuerdo = 3), obteniendo los siguientes promedios para los módulos Nivelación en Matemática (M) y Nivelación en Introducción a las Ciencias Económicas (CE):

Tabla Nº 3: Resultados del primer segmento de la encuesta (febrero 2021)

	M	**CE**
Fue muy útil para completar/aprender temas de la secundaria	2.76	2.83
Me ayudó a aprender	2.83	2.94
El trato del profesor hacia los alumnos fue muy bueno	2.93	2.95
Las clases dictadas fueron claras y ordenadas	2.78	2.92
El profesor siempre estuvo dispuesto a contestar las preguntas de los alumnos durante las clases	2.89	2.94
Mejoró mi manera de razonar y resolver problemas / situaciones cotidianas relacionadas a las CE	2.58	2.85
Me ayudó a entender temas que no tenía claros	2.73	2.88
Los temas fueron presentados de manera clara y ordenada en las guías de este módulo	2.84	2.93
Índice	**2.79**	**2.91**

Fuente: Elaboración propia.

En un segundo segmento de la encuesta, se consultó a los estudiantes respecto de las herramientas virtuales brindadas como complemento a las clases virtuales, para conocer su percepción acerca de la medida en que éstas aportaron a su proceso de aprendizaje. Los

resultados reflejan que las consideradas de mayor utilidad fueron los cuestionarios y las clases sincrónicas.

Cabe mencionar que la encuesta impartida incorporaba, además, un espacio de opinión abierta para que los estudiantes, si lo deseaban, escribieran algo que quisieran agregar relacionado al curso. En este caso, gran parte de los comentarios vertidos hacían hincapié en aspectos positivos del curso, principalmente relacionados a la calidad de los docentes y al aprendizaje más profundo (en relación a lo visto en el secundario) y al acercamiento a contenidos de las Ciencias Económicas.

Conclusiones

- Los alumnos expresan muy buena concordancia con las afirmaciones propuestas en la encuesta final (los promedios resultaron cercanos a 3 (tres)), manifestando la utilidad del curso y la calidad y buen trato recibido durante el dictado.
- La mayor puntuación, en ambos módulos, se dio para la afirmación "El trato del profesor hacia los alumnos fue muy bueno", mientras que la menor puntuación fue, en el módulo Matemática, para "Mejoró mi manera de razonar y resolver problemas" y, en el módulo Ciencias Económicas, para la afirmación "Fue muy útil para completar/aprender temas de la secundaria".
- Se considera que los resultados obtenidos son satisfactorios en muchos aspectos: nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje, recursos tecnológicos empleados, modalidad de cursado, entre otros.
- Se piensa que, con este tipo de propuestas, se puede contribuir a la construcción de una universidad con igualdad de oportunidades, que aspira a alcanzar tanto la equidad como la calidad educativa en sus aulas.

Bibliografía

Alcántara Santuario, A. (2020). Educación Superior y Covid-19: una perspectiva comparada. En: *Educación y pandemia. Una visión académica*. ISBN: 978-607-30-3220-9. México. UNAM. http//www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/ educacion-y-pandemia

Bedacarratx, V. (2020) en Beltramino, L. (Compiladora) (2020). Seguimos educando... Pero cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de

pandemia. En *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* / Liliana Abrate ... [et al.]. 1a ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. ISBN 978-950-33-1594-1. https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/APRENDIZAJES-Y-PRACTICAS-EDUCATIVAS-EN-LAS-ACTUALES-CONDICIONES-DE-EPOCA-COVID-19.pdf

Educ.ar S.E. (2021). Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales / dirigido por Laura Marés. - 1a ed. – CABA : Educ.ar S.E. Libro digital, PDF. ISBN 978-987-1909-20-91. https://www.educ.ar/recursos/155487/claves-y-caminos-para-ensenar-en-ambientes-virtuales/download

Educ.ar S.E. (2021). Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas /Educ.ar S.E.; dirigido por Laura Marés - 1a ed. – CABA : Educ.ar S.E. Libro digital, PDF. ISBN 978-987-1909-19-31. https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-complejos-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogare/download

Garcés, L.; Gironés de Sánchez, I. y Barrera, M. (2007). La universidad frente al complejo problema del ingreso. Debate. *Revista La Universidad*. Universidad Nacional de San Juan. Argentina. Año IV - Nº 27. http://www.revista.unsj.edu.ar/revista27/debaten.htm

González, M. J., Barba, M. J. y González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653. Nº 53/6. https://studylib.es/doc/8245103/la-comprensi%C3%B3n-lectora-eneducaci%C3%B3n-secundaria

Hodges, Ch.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *EDUCAUSE Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Imperatore, A. (2009). "Cambios en la concepción y usos acerca de los materiales didácticos para la educación superior en entornos virtuales" en *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas*. Sara Pérez y Adriana Imperatore (comp.). Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes. http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v08a14zucchini.pdf

Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Revista Hipertextos*, 8 (14), pp. 173-177. DOI: https://doi.org/10.24215/23143924e025.
https://revistas.unlp.edu.ar/hipertextos/article/view/11141/10193

Ramallo, Milena y Sigal, Víctor (2010). Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina. Documento de Trabajo N° 255, Universidad de Belgrano. Buenos Aires. Argentina.
http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/608/255_Sigal.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Sangrà, A., Badia, A., Cabrera Lanzo, N., Espasa Roca, A., Fernández Ferrer, M., Guàrdia, L., & Romeu Fontanillas, T. (2020). Decálogo para la mejora de la docencia online. http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/122307/1/9788491807766_no_venal.pdf

TUNING-AMÉRICA LATINA (2007): Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final 2004-2007. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

EL ROL DE LAS Y LOS ESTUDIANTES EN LA PROMOCIÓN DE LA HABITABILIDAD UNIVERSITARIA, A TRAVÉS DE AGREGATURAS, EN UNCURSO DE PRIMER AÑO

Vanina Gutierrez, Mauricio Guerrero, Nadia Polak, Maria Florencia Nuñez Sada, AndreaIsaguirre, Marta Matilde Moglia

vaninagutierrez.pb@gmail.com, dv861971@gmail.com, faddeiamul@gmail.com, florr.nunez@gmail.com, ac21isaguirre@gmail.com, mmmoglia@gmail.com

Área de Biología, Universidad Nacional de San Luis

Palabras clave: Agregaturas; formación; contención; ingresantes; habitabilidad universitaria

Resumen

Los primeros años de educación universitaria constituyen una etapa crítica para la deserción estudiantil. Entre los factores que influyen en este problema, se encuentra la falta de contención del estudiantado durante la transición entre el nivel secundario y la universidad. Una de las instancias de formación docente que existen en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) son las Agregaturas *ad honorem*. Si bien son instancias no remuneradas, hecho objetado en algunas oportunidades, son consideradas como antecedente docente en concursos de la universidad y contribuyen a la formación gratuita de los estudiantes. A través de ellas, se promueve el intercambio entre pares, introduciendo a estudiantes en la actividad docente, por medio de prácticas y entrenamiento dentro de un Área Curricular. Las Agregaturas analizadas en el presente trabajo fueron realizadas por tres estudiantes del Profesorado Universitario en Biología. Los Agregados/as, en general, no poseen brecha generacional con los/as estudiantes, lo cual enriquece la comunicación, interacción y la confianza académica con los demás miembros del área de trabajo, potenciando el surgimiento de zonas de desarrollo próximo e incrementando su nivel de competencia profesional. El trabajo presenta una experiencia educativa en la Asignatura Biología General y Celular, del Área de Biología de la UNSL. Se desarrolló durante el primer cuatrimestre del año 2021, cuando la situación de pandemia impidió el cursado presencial ordinario, siendo la Asignatura dictada, íntegramente, bajo la modalidad virtual. Respecto a la formación disciplinar y pedagógica de los Agregados, los mismos acompañaron a profesores y auxiliares, colaborando activamente en la elaboración y selección de material didáctico y, particularmente, apoyando en todo momento a los/las estudiantes. Así, organizaron los grupos

de estudiantes, listas, plataformas Canvas y Moodle y grupo de Whatsapp, evacuando dudas relacionadas con diferentes aspectos de la materia y agilizando la comunicación alumnado-docentes. También realizaron una apoyatura individual y

personal, brindando soporte emocional ante los diversos problemas que se presentaron a causa de las restricciones impuestas por la pandemia o, incluso, problemas de enfermedad por COVID-19. Así, se creó entre Agregados y estudiantes una relación que trascendió lo exclusivamente académico y que fortaleció los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A través sus experiencias como Agregados, los/las estudiantes colaboradores pudieron enriquecer, crear y recrear sus conocimientos, tanto disciplinares como didácticos, a la vez que contribuyeron significativamente en el andamiaje de sus pares estudiantes, promoviendo la habitabilidad universitaria en el primer año de estudio.

Introducción

Las transiciones de nivel son puntos clave de inflexión en las trayectorias educativas. A todos los problemas relacionados con el cumplimiento de las trayectorias teóricas de un determinado nivel, que implican ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un nivel por año y aprender, se suman nuevos problemas durante las transiciones. Así, como señala Terigi (2010, p.7), en la transición de un nivel educativo a otro se conjugan los problemas: "ingresan, no ingresan, ingresan a tiempo, o se van, empiezan, abandonan, aprenden, no aprenden". Como etapa de transición entre la educación secundaria y superior, los primeros años de la educación universitaria se constituyen en una etapa crítica para las trayectorias y la deserción estudiantil, debido a todos los cambios que los y las estudiantes deben enfrentar en este primer tramo de su formación (Araujo, 2017). Según Goldenhersh (2011), en Argentina sólo un 27% de los estudiantes que ingresan a las universidades públicas y un 40% de los que ingresan a universidades privadas terminan sus estudios. En este sentido, las universidades públicas argentinas enfrentan desde hace tiempo diversas problemáticas, que se vinculan especialmente con el ingreso y con los primeros años de la trayectoria universitaria (Manuale, 2013). Un panorama similar se repite en otros países de América latina (Zambrano Verdesoto *et al*., 2018). Estos autores señalan, asimismo, que los factores que inciden en el problema de la deserción universitaria se pueden clasificar como: de Incidencia personal, Incidencia institucional y pedagógica e Incidencia socioeconómica y laboral. Entre los factores de Incidencia institucional y pedagógica se encuentran la falta de acogida o contención del

estudiantado durante la transición entre el nivel secundario y la universidad y la necesidad de capacitación y actualización docente. En este sentido, hay dos aspectos centrales que deben ser considerados: por un lado, la relación del estudiante con el conocimiento -o proceso de alfabetización académica- y, por otra, las relaciones intersubjetivas y con la institución que las posibilita -la forma particular de socialización- (Manuale, 2013). En este último aspecto, la formación docente le facilita, a quien enseña, conocer cuáles son las carencias de los y las estudiantes, para ayudarlos a retroalimentar los conocimientos que ya poseen e incorporar los que se encuentran ausentes. La significatividad que adquiere la capacitación docente a través de la práctica, es aún mayor en el caso de que quien la realice sea estudiante del profesorado, puesto que la misma lo aproxima al ejercicio profesional desde su etapa de aprendiz. Entre las diferentes modalidades de formación en aspectos de docencia, en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) se encuentran las Agregaturas *ad honorem*. Si bien las mismas son instancias no remuneradas, hecho objetado en algunas oportunidades (Hobert, 2010), brindan beneficios de otro tipo a quienes las realizan, ya que son consideradas como antecedentes, entre otras circunstancias, en concursos para cargos docentes, dentro y fuera de la universidad, en la postulación a becas, en categorizaciones y, fundamentalmente, contribuyen a la formación gratuita de los y las estudiantes que las realizan, tanto en el campo disciplinar como en el relacionado con la praxis docente. A través de estas instancias formativas, se promueve el intercambio entre pares, introduciendo a estudiantes en la actividad docente, por medio de prácticas y entrenamiento dentro de un Área Curricular específica.

Las Agregaturas *ad honorem* fueron implementadas en la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (FQBYF), a partir del año 1994, y modificadas en el año 2015 bajo la ordenanza Nº07/15. En esta última, se ratifica la vigencia de la figura del Agregado *ad honorem* alumno, a los efectos de introducir al estudiante en la actividad docente y permitirle alcanzar una mejor formación vocacional, estableciendo asimismo los parámetros para su designación. Los/as Agregados/as *ad honorem* son estudiantes y, en general, pertenecen a la misma generación que los y las estudiantes que cursan las asignaturas. De esta manera, la brecha generacional entre estudiantes-aprendices y estudiantes-docentes es reducida, lo cual facilita y enriquece la comunicación y la confianza académica con los demás miembros del equipo de trabajo, incrementando su nivel de competencia profesional. En este aspecto, los/as Agregados/as, debido a que han sido recientes aprendices del contenido, conservan el recuerdo de cuáles fueron los puntos que les resultaron más difíciles para su apropiación, en cada uno de los temas, y cómo lo lograron finalmente. Esta experiencia puede ser de gran

utilidad a la hora de realizar acompañamiento a sus pares en situación de aprendices. Así, entre las funciones más importantes del/de la Agregado/a, se encuentra la de andamiaje, la cual potencia elsurgimiento de Zonas de desarrollo próximo (ZDP) (Vigotski, 1979). Según este autor, en las

ZDP prima, para el aprendizaje, la importancia del contacto e interacción del estudiante con otras personas, incrementándose, de esta manera, la capacidad de comprensión y autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje. Siguiendo la misma reflexión, el/la Agregado/a puede contribuir a la mayor circulación de los flujos comunicacionales, dinamizando la participación del estudiantado en la construcción progresiva de saberes, como articulador entre estudiantes y docentes, en el proceso de construcción de conocimiento. Su intervención como tutor, durante el dictado de las Asignaturas, permite la consolidación de grupos de trabajo más activos que promuevan instancias de aprendizaje más flexibles y significativas para el estudiante (Díaz Díaz *et al*., 2012).

Objetivo

Analizar el rol de los y las estudiantes en la promoción de la habitabilidad universitaria, a través de la realización de Agregaturas *ad honorem*, en un curso de Biología General y Celular del primer año universitario.

Materiales y Métodos

Las Agregaturas analizadas en el presente trabajo fueron realizadas por tres estudiantes del Profesorado Universitario en Biología, en la Asignatura Biología General y Celular, del Área de Biología de la UNSL. Dado que durante el ciclo 2021 las clases se debieron desarrollaren su totalidad de manera virtual, durante las primeras semanas se realizó una encuesta para conocer acerca de los conocimientos y experiencia en el manejo de procesadores de textos, hojas de cálculo o presentadores que poseía el alumnado. En esta actividad, las/os Agregados, conjuntamente con una Pasante en Docencia dentro de la Asignatura, participaron activamente en todas sus etapas.

La Asignatura posee una matrícula anual de 98 estudiantes (promedio de los últimos cuatro años) y el alumnado que la cursa está compuesto por estudiantes de las carreras de Farmacia y Profesorado en Biología, cuya edad más frecuente es la de 18 años, que es la que corresponde a los estudiantes que terminaron recientemente sus estudios secundarios (Media:

21; DS: 4.29; Máxima: 33; Mínima: 17). Los docentes que formaron parte del equipo durante 2021, fueron la Profesora Responsable, dos Jefes de Trabajos Prácticos y, como colaboradores, tres Agregados *ad honorem* y una Pasante en Docencia. Esta última, es Licenciada en Ciencias Biológicas y actualmente es estudiante del Profesorado Universitario en Biología.

En relación con su estructura, la Asignatura se divide en tres ejes integradores: 1. Niveles de organización subcelular y celular, 2. Información genética, transmisión y herencia, y
3. Ecología y Evolución. La misma incluye clases teóricas y trabajos prácticos de laboratorio y aula que, hasta principios del 2020, fueron presenciales. No obstante, debido a la situación de pandemia originada por la COVID-19, las clases tuvieron que ser adaptadas a la modalidad virtual durante 2020 (Moglia *et al*. 2020) y continuaron ajustándose en 2021, tomando como base la experiencia lograda en el año precedente.

A través de la narrativa, se recogieron las reflexiones de los/las Agregados/as sobre sus experiencias en la Asignatura. La investigación narrativa es, desde el punto de vista metodológico, un tipo de investigación cualitativa (León León, 2015) que implica un procesode recogida de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y/o sobre las vidas de otros. Las fuentes de recogida de dichos relatos son las entrevistas, las cartas, las autobiografías y las historias orales (Serna y Vargas, 2014). En el presente trabajo los datos recogidos fueron autobiográficos y corresponden al relato de la percepción de las experiencias de los/as Agregados/as en la Asignatura.

Resultados y Discusión

Encuesta y participación de los auxiliares alumnos/as en la Asignatura

En los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes que cursaron la Asignatura en el 2021, acerca de sus competencias digitales, solo el 62,9% de los mismos expresó poseerla habilidad de usar regularmente procesadores de texto, hojas de cálculo y/o realizar presentaciones digitales (Figura 1). Cuando se los interrogó sobre su experiencia en el uso de plataformas digitales y aplicaciones de Microsoft Office, tales como Google Meet, Google

Classroom, Canvas, Zoom, Moodle, Excel, PowerPoint y/o Word, para tomar clases virtuales, una importante cantidad de estudiantes manifestó poseer entre nulo y regular manejo de las herramientas mencionadas (Figura 2).

Figura 1

Habilidades para el manejo regular de herramientas informáticas según la autopercepción del grupo de estudiantes de Biología General y Celular 2021

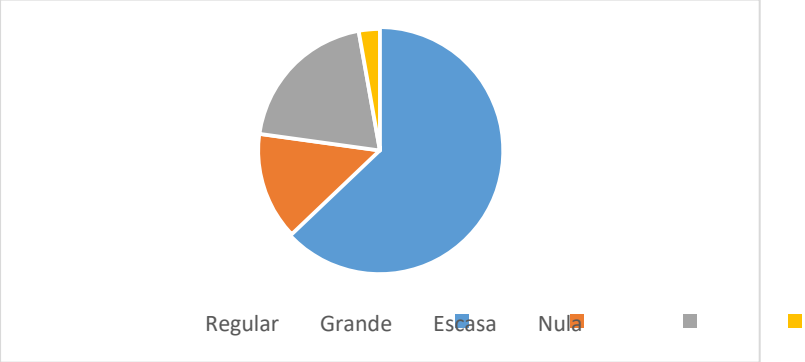
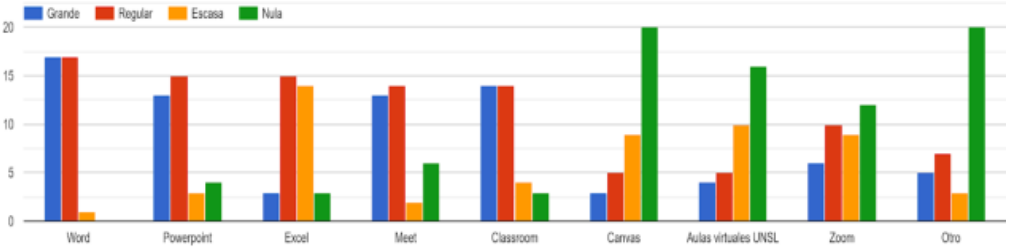


Figura 2

Experiencia en el uso de plataformas virtuales y aplicaciones de Microsoft Office: Word, PowerPoint, Excel, Google Meet, Google Classroom, Canvas, Moodle y Zoom, según la autopercepción de estudiantes de Biología General y Celular 2021



Tomando en cuenta los resultados de la encuesta, los/as Agregados/as y la Pasante realizaron un apoyo personalizado, guiando paso a paso a aquellos/as estudiantes que tenían problemas para conectarse a las plataformas y/o con el acceso o uso de las diferentes herramientas propuestas. Respecto de la formación pedagógica de las/os Agregados/as y la Pasante, se realizó la lectura de trabajos relacionados con esta temática, como los de Álvarez (2007), Acosta y García (2012), Perkins (2010) y Araujo (2017), que les permitió conocer, de manera general, diferentes actividades y problemáticas del trabajo docente. También, a través

de la participación en congresos y reuniones, tales como la que es motivo del presente trabajo, pudieron dar sus primeros pasos en la investigación. En cuanto a la praxis docente, adaptada ala virtualidad, los/as Agregados/as y la Pasante acompañaron a los/as docentes y auxiliares, colaborando activamente en la selección de material bibliográfico, a través de la lectura de diversos textos, que contribuyeron, asimismo, a reforzar su propia formación disciplinar. También elaboraron material didáctico, como guías de refuerzo para temas clave, en los que dada su complejidad era necesario "trabajar las partes difíciles" en el sentido de Perkins (2010).Por ejemplo, en el tema de Clasificación de los seres vivos, para el cual realizaron una presentación en PowerPoint, profusamente ilustrada, con imágenes de diferentes representantes de los Dominios y Reinos incluidos en la clasificación de los seres vivos. No obstante, la principal fortaleza de las Agregaturas fue el apoyo individualizado al estudiantado, de manera constante, tanto durante como fuera de las clases, configurándose su actividad en una tutorización proactiva, centrada en el acompañamiento y seguimiento continuo del estudiantado online (Vercher-Ferrándiz, 2021). En este sentido, los/as Agregados/as fortalecieron los vínculos que se establecen entre profesor y estudiante, mejorando la interacción y relación bidireccional entre el maestro y el alumno. Los/as Agregados/as y la Pasante fueron figuras articuladoras que hicieron posible la comunicación, el encuentro y la conformación de una trama de vínculos, permitiendo la construcción de un espacio común. Así, contribuyeron a la organización de los grupos de estudiantes, los guiaron en el uso de las plataformas Canvas y Moodle y, a través la conformación de un grupo de Whatsapp, evacuaron dudas relacionadas con diferentes aspectos de la materia, agilizando la comunicación alumnado-docentes. También realizaron una apoyatura individual y personal, brindando soporte emocional ante los diversos problemas que se presentaron a causa de las restricciones impuestas por la pandemia o, incluso,problemas de enfermedad por COVID-19. De esta manera, se creó entre Agregados y estudiantes una relación que trascendió lo exclusivamente académico y que fortaleció el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este aspecto, autores como Youde (2016) y Vercher- Ferrándiz (2021) señalan la importancia de que, quienes se desempeñan como tutores, desarrollen un conjunto de competencias en inteligencia emocional, como la comunicación, la empatía y la orientación al servicio, competencias que fueron logradas y puestas en acción por los/as auxiliares alumnos/as. Cabe destacar que, en todas las instancias de participación de los/as Agregados/as, tuvo un rol destacado la Pasante en Docencia. La misma, a través de su propia formación como docente en la Asignatura, actuó como nexo entre Agregados y docentes y entre Agregados y estudiantes, aportando con sus conocimientos disciplinares a la mediación de saberes.

Además, contribuyó en la elaboración de diferentes materiales y herramientas didácticas virtuales, como por ejemplo la Guía de Trabajos Prácticos del tema Membrana Celular, a la que reestructuró con el agregado de experiencias prácticas para realizar en los hogares, que reemplazaron a aquellas desarrolladas en el laboratorio, durante las prácticas presenciales.

El Ecosistema áulico digital de Enseñanza y aprendizaje de Biología General y Celular

Tomando el modelo del aula en entorno Virtual, como Ecosistema digital de aprendizaje (Frielick, 2004), es decir, el modelo ecológico de enseñanza y aprendizaje, podemos hacer una analogía entre un Ecosistema biológico y el Ecosistema digital de aprendizaje y enseñanza en la asignatura Biología General y Celular. Desde esta mirada, podemos considerar una comunidad, en la que los integrantes de los diferentes niveles de las cadenas de saber (estudiantes, profesora, auxiliares, agregados y pasante) se relacionaron a través de flujos bidireccionales de conocimiento, a través de la enseñanza y el aprendizaje (Figura 3). De esta manera, se constituyó una sólida red de mediación y apropiación de conocimientos, dentro del complejo ecosistema del aula virtual. En este ecosistema áulico, los nichos, en continuo dinamismo, por momentos se solaparon y por momentos se separaron, intercambiándose o limitándose según las circunstancias, los espacios, los tiempos y las funciones. A diferencia de un ecosistema natural, en el que en las cadenas tróficas el flujo de energía es unidireccional, y parte de la misma se pierde en cada nivel, en este ecosistema de saber, la energía es el conocimiento, que se potencia en cada nivel y se cicla tomando múltiplescaminos.

Si se comprende al aula como un ecosistema, en la misma sus nichos no son fijos, se solapan y se retroalimentan. Por ejemplo, la forma en la que el profesorado se relaciona con algún estudiante, puede afectar también al éxito o al fracaso de toda la clase. El ecosistema áulico es el producto de las interacciones e interdependencias de todos sus componentes, independientemente de la visibilidad o presencia que tengan. Por eso, se debería reflexionar acerca de las cosas que, en el aula, son prescindibles, necesarias, o que tienen menos importancia para el conjunto de sus "especies". Es decir que, quienes enseñamos, tenemos la función de nutrir el ecosistema áulico, apoyando todas sus partes por igual y permitiendo que cada estudiante desarrolle su capacidad de avanzar y su autonomía de una manera que contribuya de forma positiva al conjunto. En definitiva, un aula es un auténtico ecosistema,

queconduce a un nuevo modelo educativo que prima a las personas, sus inquietudes, sus emociones, todo aquello que los afecta. Al fin y al cabo, si en un ecosistema algunos de sus componentes se alteran o no funcionan, todos los componentes que albergue el mismo terminarán sufriendo las consecuencias.

Figura 3 *Ecosistema digital de aprendizaje y enseñanza en la asignatura Biología General y Celular*



Nota. E: enseñanza. A: aprendizaje. Las flechas representan el flujo del conocimiento entre los componentes del ecosistema áulico

Experiencias de los/as agregados/as

Las/los agregados/as de docencia, a través del relato de sus experiencias, brindaron un motivo de análisis. Desde la narrativa, relataron algunas situaciones transitadas durante su experiencia educativa y de qué manera el vínculo entre pares -estudiante-estudiante docente- fue creciendo.

Nadia: "En muchos casos, los alumnos me preguntaban cosas que no se animaban a preguntar a los profes, quizás por vergüenza. Cuando me sentía segura en la temática les respondía. Cuando no, los animaba a consultar a los profesores, alentándolos a perder el temor de

hablarles. Por otro lado, la empatía que generó la situación contextual de la pandemia, nos llevó

a atender consultas, sin tener en cuenta el horario o el motivo, tanto relacionadas con la Asignatura Biología, como con otras cuestiones referidas a aspectos administrativos, tales como: ¿De qué manera inscribirse a otras materias?, ¿Dónde realizar reclamos? o ¿Cómo solicitar reconocimiento de equivalencias?".

Vanina: "Poder participar activamente junto a los docentes y alumnos ha sido una excelente forma de crear vínculos para ayudar a los alumnos ante dudas sobre la Asignatura, como así también sobre otras Asignaturas, a utilizar el SIU Guaraní y a brindarles apoyo emocional. En este aspecto, supimos estar cuando ellos necesitaban una palabra de aliento, cuando creían que no podían, cuando la incertidumbre los superaba. Muchos de ellos pasaron por pérdidas irreparables y nosotros estuvimos ahí, aprendiendo mucho de este intercambio mutuo. Creamos un nexo especial entre alumnos y docentes, que hizo la tarea más fácil. Trabajamos codo a codo con los docentes, con quienes aprendimos mucho, desde hacer una presentación para un tema en particular, como también sobre las tareas administrativas, implicadas en la tarea docente, como la realización de listas y organización de horarios. También entendimos que siempre es bueno dar segundas oportunidades. Este aspecto fue de particular importancia en el contexto de incertidumbre que nos tocó vivir a causa de la pandemia. Además, participamos activamente en congresos, colaborando en trabajos de investigación y, sobre todo, aprendimos mucho de esta hermosa profesión que es la docencia, en este caso como futuros profesores de Biología, locual, sin dudas, nos permitió afianzar nuestra vocación".

Mauricio: "Mi participación como Auxiliar de docencia, a través de la Agregatura en el Aula Virtual, fue toda una aventura. Por medio de esta experiencia, los agregados pudimos guiar a estudiantes, que prácticamente no conocíamos -algunos de ellos "recursantes"-, y ayudarlos en el estudio o guiarlos para solicitar información administrativa, como la necesaria para ser registrados como alumnos activos de la UNSL o para solicitar equivalencias. Compartimos con los estudiantes las situaciones de estrés originadas por la pandemia y los alentamos a seguir, tratando de suavizar las tensiones originadas por el gran esfuerzo que demandaba el estudio de la Asignatura, estimulándolos a seguir, y reforzando, en algunas ocasiones, su autoestima. Los agregados hemos acompañado a los alumnos, desde nuestro pequeño lugar, logrando resultados que nos enorgullecen y el agradecimiento del equipo docente. Considero que esta experiencia me motiva y me resulta de gran ayuda para mi formación como futuro profesor universitario en Biología, brindándome conocimientos y experiencia para acompañar

a mis futuros alumnos, en sus propios trayectos de enseñanza y aprendizaje".

Conclusiones

La experiencia realizada a través de las Agregaturas, permitió a los/las estudiantes enriquecer, crear y recrear sus conocimientos, tanto disciplinares como didácticos, y dar sus primeros pasos en la investigación. A la vez, junto con la Pasante, contribuyeron significativamente en la facilitación de la tarea de los docentes, en su función de mediadores deconocimiento, y en el andamiaje de sus pares. Todo esto permitió que, durante la situación particular de la pandemia por COVID-19, plena de incertidumbres, se contribuyera a fomentar la habitabilidad universitaria en el primer año de estudio. De esta manera, se puso en práctica laacción de modelar la praxis según las circunstancias, escuchando y aprendiendo de quien enseña y de quien aprende. Es decir, considerando a la educación como "el acto de abrir, de ofrecer un sitio para que el que viene pueda habitarlo, sin ser reducido a la lógica de la normalización o a la de los discursos de la diversidad, en suma, sin ser reducido a lo esperado" (Serra y Canciano, 2006).

Bibliografía

Acosta S. F. y M. C. García. (2012). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de biología en las universidades públicas. Omnia, 18(2), 67-82.

Álvarez S. M. (2007). Cómo desean trabajar los alumnos en el laboratorio de Biología. Un acercamiento a las propuestas didácticas actuales. Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 42(7), 1-13.

Araujo. S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. Revista de Educación (Serie Indagaciones), 27, 36-61

Buchbinder, Pablo. (2020). El sistema universitario argentino: una lectura de sus transformaciones en el largo plazo (1983-2015). Revista de la educación superior, 49(193), 45- 64. https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1026

Díaz Díaz, J., Bravo López, G., González Puerto, Y., Hernández Pérez, E., Menes Ortega, L., Bratuet Abreus, Y. (2012). El papel del tutor en la Educación Superior. MediSur, 10, 90-94

Frielick, S. (2004). Beyond constructivism: An ecological approach to e-learning. En R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer, & R. Phillips (Eds.). Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference (pp. 328-332). Perth, 5-8 December. http://www.ascilite. org.au/conferences/perth04/procs/frielick.html

Goldenhersh, H., Coria, A. y Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. Revista Argentina de Educación Superior, 3, 97-120. https://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_goldenhersh.pdf

Hobert. R. (2010, 9 de diciembre) Un acercamiento hacia las características generales de la docencia ad honorem en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (1992-2010). VI Jornadas de Sociología de la UNLP [conferencia]. Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), La Plata, Argentina.

León León, G. (2015). La narrativa, como recurso en la investigación educativa. PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE 7(13), 85-92

Manuale, M. (2013). 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. Revista Aula Universitaria, 15, 43-57.

Moglia M. M, Nuñez Sada M. F y Calderón M. R. (2020). Flexibilidad en el aula: estrategias y técnicas para enseñar y aprender Biología en tiempos de pandemia, en un curso de primer año de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL, Argentina). Kimun, 9, 209-222

Perkins, D. (2010). El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Paidós.Ordenanza 07/15 UNSL - FQByF: http://www.fqbf.unsl.edu.ar/documentos/depto _qca/7- 15_OCD_Agregaturas_Ad-Honorem.pdf

Serna P. y Vargas L. (2014). El uso del lenguaje narrativo en educación. Uaricha, 11, 34-53.

Serra M. y Canciano, E. (2006). Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología- Organización de los Estados Americanos- Agencia Interamericana para cooperación y desarrollo. http://www.bnm.me.gov.ar /giga1/documentos
/EL005627.pdf

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). Educar: saberes alterados (pp. 99-110). Edit. Del estante.

Vercher-Ferrandis, M. (2021). La tutorización proactiva como factor de mejora en los resultados de la formación online. Revista de Investigación Educativa, 39(1), 91-109.DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.413901Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Ed. Crítica.Youde, A. (2016). Tutor Emotional Competences Valued by Learners in a Blended Learning Context. European Journal of Open, Distance and E-Learning, 19(2), 63-79. doi: 10.1515/eurodl-2016-0008Zambrano Verdesoto, G., Rodríguez Mora, K., Guevara Torres, L. (2018). Análisis de la deserción estudiantil en las universidades del Ecuador y América latina. Revista Pertinencia Académica, 8, 01-28. http://revistaacademica.utb.edu.ec/index.php/pertacade /article/view/127

EL TRABAJO COLABORATIVO, PROGRAMA DE ACCESIBILIDAD ACADEMICA / PROGRAMA DE INGRESO Y PERMANENCIA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES

UNA EXPERIENCIA QUE FAVORECE LA CONSTRUCCIÓN DE APOYOS Y AJUSTES RAZONABLES PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, UNSL

Autoras:
HARDOY, María Valeria
PAHUD, María Fernanda
ROTELLA, Cecilia Beatriz

Facultad de Ciencias Humanas, UNSL
mvalehardoy@gmail.com
fernandapahud@gmail.com
ceciliarotella24@gmail.com

Eje 2: "Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria"

Palabras claves: accesibilidad - ajustes razonables - modelo social - articulación entre programas

Resumen:

El presente trabajo se propone desde el Programa de Accesibilidad Académica (PAA) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y tiene como objetivo plantear aquellas acciones que, de manera articulada y colaborativa, desarrollamos junto al Programa de Ingreso y Permanencia (PIPE) de la FCH durante el año 2021 desde la virtualidad.

En este contexto, las estrategias desarrolladas estuvieron enmarcadas en dos ejes organizadores relacionados con: 1) La identificación temprana de las y los estudiantes con discapacidad y 2) La difusión del PAA y establecimiento de vías de contacto para la comunidad universitaria de la FCH, mediante la articulación con el PIPE. Con este marco, se

realizaron diferentes encuentros con los estudiantes ingresantes, al interior de las distintas comisiones estudiantes organizadas según su pertenencia a las carreras de la FCH.

Las acciones realizadas nos permitieron comenzar a pensar y construir articuladamente, los dispositivos para el acompañamiento y la elaboración de los apoyos para los y las estudiantes con discapacidad que así los requirieron.

Las acciones realizadas en los ejes 1 y 2 fueron pensadas y desarrolladas para lograr un primer contacto con aquellos estudiantes ingresantes de nuestra facultad que se encuentran en situación de discapacidad y requieren de los apoyos desde el Programa, como también para instalar la temática de la discapacidad en dicho ámbito, haciendo hincapié en las concepciones vigentes planteadas desde el *modelo social*, entendida desde una perspectiva de derechos humanos.

A modo de cierre, consideramos que el trabajo articulado con el PIPE es una herramienta fundamental, en tanto son quienes reciben y alojan inicialmente a los estudiantes ingresantes a la FCH. En este sentido, esta articulación permite acercarnos a la meta de la provisión real y ajustada de los apoyos necesarios de nuestras y nuestros estudiantes con discapacidad, trabajando tempranamente en la identificación de las necesidades de estos y en el diseño e implementación anticipada de los mismos. Por último, sostenemos que esta experiencia de trabajo colaborativo entre los programas es sumamente necesaria y enriquecedora, ya que se comparten saberes y aprendizajes que impacten positivamente a todas y todos los implicados.

Introducción:

El siguiente trabajo parte de nuestra experiencia dentro del Programa de Accesibilidad Académica (en adelante, PAA) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), que se inicia en el año 2017 y que tiene los siguientes objetivos principales:

- Favorecer el acceso y permanencia a la educación superior de los estudiantes con discapacidad en igualdad de oportunidades.
- Promover la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, favoreciendo la accesibilidad física, comunicacional y académica
- Fomentar la producción y el intercambio de conocimientos sobre las temáticas vinculadas a la accesibilidad académica.

- Promover niveles crecientes de formación profesional en las diferentes áreas vinculadas con las personas con discapacidad.

En el presente trabajo nos proponemos comunicar algunas de las acciones realizadas, específicamente aquellas tendientes a revertir una situación que reconocimos como problemática en el abordaje de los dos primeros objetivos arriba señalados. Puntualmente, en el camino de acompañar las trayectorias educativas de las y los estudiantes con discapacidad, observamos que el tiempo requerido para la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación y las necesidades de acompañamiento a nuestros estudiantes que de éstas se derivan, muchas veces se extiende más de lo previsto y repercute en la efectividad de los apoyos, dando por resultado que los mismos no cumplan los objetivos previstos.

En este sentido, haremos referencia a aquellas acciones que de manera articulada llevamos a cabo junto al Programa de Ingreso y Permanencia (en adelante, PIPE) de la FCH, tendientes a revertir esta situación planteada. Creemos en la importancia de articular con dicho programa, ya que es una estrategia que favorece el camino hacia una universidad más inclusiva, resaltando el trabajo colaborativo entre los distintos espacios institucionales, como una de las características esenciales en este proceso.

Entendemos que el sostener estos diálogos entre programas, nos compromete a pensar en políticas y prácticas concretas que apunten a un acceso a la educación superior más equitativo, en consonancia con las perspectivas teóricas vigentes y las normativas que nos rigen.

En este contexto, las estrategias desarrolladas tuvieron como denominador común la importancia de la anticipación como una variable fundamental en el proceso de identificación de las barreras y necesidades, como así también, en el diseño y provisión de apoyos y/o ajustes. Sostenemos que dicha condición es prioritaria, ya que nos permite pensar en las necesidades de apoyos y la realización de los mismos con antelación, lo que sostenemos, favorece la efectividad de los mismos en la mayoría de los casos.

Referentes teóricos y normativos que sustentan nuestro hacer

Socializar las propuestas generadas como resultado de la articulación del PAA con el PIPE, tendientes a acompañar las trayectorias educativas de los y las estudiantes con discapacidad, nos convoca a explicitar los basamentos teóricos sobre los que asentamos a las mismas.

Adherimos al *modelo social de la discapacidad*, que entiende que la misma es la resultante negativa (es decir, en términos de restricciones) de la interacción entre las condiciones

personales (diversidad funcional) y las barreras que encuentra esta persona para su participación plena en los distintos ámbitos sociales. Esta perspectiva, implica correr la mirada de la discapacidad como una circunstancia personal, para entenderla como una *producción social* (Rosato y Angelino, 2009), donde la sociedad y sus instituciones, son parte, *por acción u omisión,* de la creación, diseño y sostenimiento de estas barreras.

Al hablar de barreras para el aprendizaje y la participación, nos referimos a las limitaciones que encuentran las personas con diversidad funcional para participar en igualdad de condiciones en los distintos espacios de participación social (salud, educación, trabajo, ocio y recreación, entre otros), incidiendo directamente en la autonomía de los individuos tanto como en su capacidad de elección, de interacción con el entorno y sus posibilidades de participación en la vida social. Todo ello se convierte en una vulneración del derecho de igualdad de oportunidades. Dichas barreras pueden ser legales, sociales, físicas y comunicacionales (Alonso López, 2016, p. 7).

Asimismo, cabe mencionar que en nuestro país existe un importante basamento legal que busca garantizar la igualdad de derechos para la personas con discapacidad, comenzando por la Convención de los Derechos de la personas con Discapacidad a la que nuestro país adhiere y ratifica (Ley 26.378) y que tiene rango constitucional, a partir de la ley 27.044 (2014). Forman parte del basamento legal otras normativas nacionales como la Ley 24.901 (Sistema Único de Prestaciones Básicas en Discapacidad); y, en lo que atañe a educación, podemos citar la Ley 26.206, de Educación Nacional, que tiene entre sus principios la inclusión educativa (art. 11); y específicamente, en la educación universitaria, se plasma en la Ley 25.573 (modificatoria de la Ley 24.521, de Educación Superior) donde en su art. 2, expresa:

El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas.

Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad.

A su vez, esta normativa garantiza que las y los estudiantes tengan derecho a que se les provea ajustes y apoyos necesarios y suficientes para transitar este nivel (art. 13, inc.f).

En este marco la educación inclusiva se reconoce como la modalidad más adecuada para garantizar la universalidad y la no discriminación, al momento de garantizar su cumplimiento.

De este modo, entendemos que el enfoque inclusivo valora a los estudiantes como personas, respeta su dignidad inherente y reconoce sus necesidades y su capacidad de hacer una contribución a la sociedad. También considera que la diferencia brinda una oportunidad para aprender y reconoce que la relación entre la institución educativa y la comunidad en general es una base para crear sociedades inclusivas con un sentido de pertenencia.

En la búsqueda de hacer operativo el derecho a la educación superior, necesitamos recurrir a algunos conceptos teóricos relevantes para nuestro trabajo. Nos sustentamos en las siguientes nociones teóricas: accesibilidad, accesibilidad académica, apoyos y ajustes razonables.

Sostenemos que garantizar la accesibilidad es base y condición para una inclusión real. En este sentido, la accesibilidad universal es "la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible" (COCEMFE. Observatorio de la Accesibilidad -España- en Red Interuniversitaria de Discapacidad, 2021)

Para lograr esta accesibilidad universal, es necesario el logro de la *accesibilidad académica,* entendida como "todas las acciones institucionales para eliminar los obstáculos y las barreras que posibilitan condiciones más justas y que reconozca el derecho a la individualidad de cada alumno en la educación superior". (Grzona, 2014, pag. 140). Otro pilar fundamental de nuestras propuestas es el concepto de *Apoyos*, entendido como los "recursos y estrategias cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona (con discapacidad) y que mejoran el funcionamiento individual" (Luckasson y cols, 2002 en Verdugo Alonso, 2003, p. 10), en otras palabras, los apoyos son recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano.

Por su parte, Aznar y González Castañón (2008) definen a los *apoyos* como "un puente hecho de recursos y estrategias entre las capacidades y las limitaciones de las personas, y de las capacidades y las limitaciones del grupo en la que ella vive, para llegar a los objetivos mutuamente relevantes" (p.99). Los apoyos serían un *"puente entre lo que es y lo que puede ser*" con la asistencia de determinadas estrategias o recursos y agentes (personas) que acompañen el proceso.

Por último, cuando nos referimos a *ajustes razonables,* adherimos a la definición propuesta por la CDPD cuando en su art. 2 habla de "las modificaciones y adaptaciones necesarias y

adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales". En este punto, donde por momentos el concepto se vuelve esquivo, compartimos la perspectiva de Finsterbusch Romero cuando dice:

"El ajuste razonable hace un llamado, asimismo, a la imaginación práctica, porque, una vez que la idea de un trato diferenciado y la realización de acciones positivas son admitidas a los efectos de alcanzar la plena igualdad de todas las personas en una sociedad, será necesario con posterioridad concretar la acción tendiente a materializar la igualdad, la que se apoya en una concepción de justicia social distributiva desde una perspectiva de ciudadanía incluyente" (2016, p. 228).

Asentándonos en estos términos es que, desde el PAA, diseñamos e implementamos dispositivos que permitan acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad que transitan las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas.

Acciones desarrolladas:

Las siguientes acciones que a continuación se plantean fueron llevadas a cabo desde la virtualidad, teniendo en cuenta el contexto de pandemia conocido por todos.

En la búsqueda de acciones articuladas con el Programa de Ingreso y Permanencia, diseñamos e implementamos colaborativamente diferentes estrategias tendientes a identificar barreras para el aprendizaje y la participación, así como las necesidades particulares de las y los estudiantes. Las mismas estuvieron enmarcadas en dos ejes organizadores relacionados con:

- La identificación temprana de las y los estudiantes con discapacidad
- La difusión del PAA, sus objetivos y vías de contacto para comunidad universitaria de la FCH

Ambos ejes nos permitieron desde el PAA pensar el diseño de estrategias de acompañamiento inicial a las y los estudiantes con discapacidad.

Las acciones realizadas en los ejes 1 y 2 fueron pensadas y desarrolladas con dos objetivos específicos: por un lado, establecer un primer contacto con aquellos y aquellas estudiantes ingresantes de nuestra Facultad que se encuentran en situación de discapacidad y que

requieran de los apoyos desde el PAA. Por otro lado, comenzar a dialogar y hacer visible la temática de la discapacidad en este contexto.

Uno de los dispositivos implementados para llevar a cabo la identificación de las y los estudiantes que requirieron apoyos se instrumentó a través de un **formulario de Google** que debió ser completado por todos estudiantes ingresantes de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, en el cual se indagó sobre condiciones de discapacidad y/o necesidades de apoyos.

A partir de esta información, se procedió luego a contactar a los ingresantes que se habían declarado en situación de discapacidad, acordando **entrevistas individuales en forma virtual**. Dichos encuentros nos permitieron dialogar en relación a cómo han sido sus trayectorias educativas previas, sus expectativas y deseos en relación a la carrera elegida; como también escuchar sus necesidades en relación a su condición, así como el tipo de apoyos requeridos.

En base a esta información, y según los casos, previa aceptación de los estudiantes, establecimos contacto con los tutores alumnos y profesores coordinadores de cada comisión [1], para comunicar alguna información importante y plantear algunas sugerencias que podrían ser útiles para mejorar la accesibilidad académica y/o comunicativa necesarios según las necesidades de cada estudiante. Creemos que este dialogo establecido entre el PAA y los tutores del PIPE, fue de suma importancia para conocer a los y las estudiantes y pensar en un trabajo disciplinar e interinstitucional en pos de acompañar a nuestros y nuestras estudiantes que requirieron de apoyos específicos.

En cuanto a los dispositivos que se pensaron en relación a la visibilización y problematización sobre la discapacidad en el contexto universitario, fueron los siguientes:

- Elaboración de un **Video institucional**: el objetivo del video fue el de dar a conocer a los ingresantes la existencia del Programa de Accesibilidad Académica, los objetivos y las acciones desarrolladas desde el programa. En el dispositivo participaron cada una de las personas que de una u otra manera han aportado al trabajo colaborativo, ellos son: equipo del PAA, asesores, becarios (estudiantes avanzados de distintas carreras de la FCH), estudiantes pasantes, estudiantes con discapacidad de la FCH, profesores de las distintas asignaturas que han trabajado en articulación con el PAA para construir ajustes para los estudiantes con discapacidad que pasaron por sus aulas. Cada uno de los actores implicados, relataron brevemente cómo ha sido su experiencia en el trabajo en equipo con

el programa, cómo se sintieron y si a partir de esta experiencia hubo nuevos aportes a sus prácticas y trayectorias académicas.

- Realización de **Talleres de sensibilización:** los mismos fueron propuestos para los y las estudiantes ingresantes de diferentes carreras de la facultad a través de la plataforma Meet. Se llevaron a cabo con el objetivo de dialogar sobre la temática de la discapacidad y la educación inclusiva. En estos espacios se compartieron previamente algunos conceptos que subyacen, miradas y denominaciones que se tienen sobre las personas que viven en dicha condición. Asimismo, se plantearon las concepciones teóricas actuales acerca del tema, con el fin de instaurar y hacer visible la necesidad de la implicancia de todos y todas. Es importante mencionar que durante los años 2018 y 2019 estos talleres se realizaron de forma presencial en cada una de las comisiones de las diferentes carreras de la FCH.
- Incorporación de un **documento escrito producido por el PAA** en el cuadernillo general que todos los años entrega el Programa de Ingreso y Permanencia (PIPE) de la FCH a los y las estudiantes ingresantes de todas las carreras. Dicho texto plantea un recorrido sobre el marco conceptual del PAA como las necesidades que dieron origen al programa, los objetivos planteados, acciones que se vienen desarrollando en relación a los y las estudiantes con discapacidad, docentes y No Docentes, como también los datos de contacto. El documento fue trabajado desde cada comisión, por los tutores con los y las estudiantes de las diferentes carreras mediante un trabajo exhaustivo de lectura, comprensión y debate sobre algunos puntos importantes sobre la importancia de la accesibilidad académica y las diferentes concepciones sobre discapacidad. Este trabajo con las permitió que los y las estudiantes se interesaran por conocer e indagar más a cerca la temática planteada.

Algunas consideraciones finales:

A modo de cierre, sostenemos que el trabajo articulado con los integrantes del PIPE es una herramienta fundamental, en tanto son quienes reciben y alojan inicialmente a los estudiantes ingresantes a la FCH. En este sentido, esta articulación permite acercarnos a la meta de la provisión real y ajustada de los apoyos necesarios de nuestras y nuestros estudiantes con discapacidad, trabajando tempranamente en la identificación de las barreras al aprendizaje y la

[1]Las comisiones del PIPE están organizadas en función de las carreras y la cantidad de estudiantes.

participación, así como en las necesidades planteadas por los mismos. De manera de trabajar en el diseño e implementación de ajustes y apoyos de manera anticipada, a los efectos que éstos lleguen a sus destinatarios en tiempo y forma para cumplir con el objetivo que con cada uno de ellos se persigue.

Este trabajo que hemos desarrollado nos ofrece una nueva posibilidad, la de pensar y actuar colaborativamente dentro de la institución universitaria y sus diferentes actores, como también la posibilidad de generar nuevos espacios de diálogo con otros ámbitos sociales, poniendo en juego los saberes elaborados y construidos conjuntamente en torno a la misma.

Acordamos desde nuestra experiencia en el PAA que reconocer la equidad de derechos en el acceso a la educación superior, implica, por un lado, asumir la existencia de distintos colectivos, entre ellos las personas con discapacidad, a las que les fue históricamente negado el derecho a la educación y que hoy interpelan a nuestra universidad con su presencia. Por otro lado, visualizar que existen diversos caminos para la provisión, concreción y ejercicio efectivo de esos derechos, en los que es necesario involucrarnos y pensar colaborativamente en formas de garantizarlos.

Para finalizar, creemos que el mantener este diálogo con los diferentes actores de la comunidad universitaria permite una implicancia en la temática de la discapacidad, orientando nuestro camino hacia una universidad donde todos y todas puedan sentirse alojados y respetados en sus derechos de estar y aprender "ahí".

Bibliografía:

Aznar, A; González Castañón, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual es estudiado a través de recorridos múltiples.* NOVEDUC. Buenos Aires, Argentina.

Finsterbusch Romero, C. (2016). La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo al enfoque social de derechos humanos. *Ius et Praxis,* 22(2), 227-252.

Grzona, M. A. (2014). La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas: una mirada didáctica. *Investigación y Postgrado,* 29(2), 137-149.

Lopez Alonso, F. (2016). La Accesibilidad en evolución: la adaptación persona-entorno y su aplicación al medio residencial en España y Europa.Tesis doctoral.Universidad Autónoma de Barcelona.

Red Interuniversitaria de Discapacidad (sin fecha). Recuperado de http://rid.cin.edu.ar/accesibilidad

Rosato, A., y Angelino, M. A. (Eds.). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad.* Noveduc Libros.

Verdugo Alonso, M. A. (2003). *Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad.* Universidad de Salamanca.

Experiencia de trabajo con ingresantes
Asignatura: INTRODUCCIÓN AL CAMPO PROFESIONAL

Araujo, Juan: jaraujo@upe.edu.ar

Farías, Joaquín: jfarias@upe.edu.ar

Mastropablo, Claudia: cmastropablo@upe.edu.ar

Vazquez, Jimena: jvazquez@upe.edu.ar

Modalidad de participación: publicación

Palabras clave:

Ingreso, Propedéutico, Universidad, UPE, ingresantes

Abstract

El trabajo que se presenta a continuación invita a conocer la experiencia de dictado de la materia *Introducción al Campo Profesional*, correspondiente al Ciclo Propedéutico (introductorio) común a todas las carreras que se dictan en la Universidad Provincial de Ezeiza (UPE) y que forma parte del ingreso a la cursada en el año lectivo.

1.- Introducción y fundamentación de la materia

La incorporación anual de nuevos estudiantes, con sus saberes e intereses previos, a los que deberán sumar nuevos lenguajes y formas de conocimiento, es un desafío para las universidades que se renueva con cada ingreso. La propuesta de la materia *Introducción al Campo Profesional* parte de brindar conocimientos que les permitirán a los y las ingresantes situarse en el contexto institucional que hace a la Universidad como espacio de estudio y producción de saberes, junto con una primera aproximación a lo que será su futuro rol como profesional. Respecto a la instancia de ingreso, Daniel Feldman (2015, 26) considera:

> "…que el inicio de la relación pedagógica en las universidades implica diferencias importantes en las formas de relación y, si se quiere, de lenguajes. ¿Cómo presentar, entonces, algo a un público que no posee claves y códigos similares a los del transmisor? Durante su formación los estudiantes modifican gradualmente, primero sus formas de encarar las tareas de estudio y de trabajo académico, luego, sus percepciones sobre el mundo de la práctica y adquieren lenguajes especializados, disposiciones y sistemas de jerarquías en relación con los códigos propios del campo profesional al cual se integran. Durante este recorrido, las formas de relacionarse con el conocimiento y de hacerlo comprensible y significativo no son las mismas. La conclusión es que la condición de estudiante se adquiere progresivamente en el

> trayecto educativo y que este hecho requiere un particular tratamiento del contenido y de su progresión."

Para poder dar un modelo de enseñanza progresivo, la asignatura sostiene el formato de clase a partir de una metodología de taller, considerando que de esta manera se inicia un proceso deenseñanza y aprendizaje dinámico. Dentro de los contenidos que conforman la asignatura, uno de los aspectos considerados de importancia para la incorporación al espacio universitario es el poder conocer su dimensión institucional, las reglas y condiciones propias del ámbito académico. La universidad es el espacio donde se desarrollarán durante su trayecto formativo, por lo tanto es fundamental destacar y dar a conocer su carácter participativo y representativo.

La comprensión del espacio democrático que conforma la universidad es un contenido indispensable para la constitución de los y las estudiantes, futuros profesionales, ciudadanos yciudadanas formados en la universidad pública y por lo tanto con un compromiso hacia la sociedad. Esas formas de representatividad que se da en los Centros de Estudiantes, Claustros, Asambleas y Consejos Superiores debe ser extensiva en las pedagogías y en la formación del/la estudiante. Es por eso que se contempla a la materia *Introducción al Campo Profesional* como una asignatura de ingreso que debe brindar información que les permita a los y las ingresantes sumarse al sistema universitario y a sus carreras con el mayor conocimiento posible para esta etapa inicial.

> "Atender a los estudiantes que hoy acceden a nuestras universidades y sostener sus trayectorias académicas exige prestar atención a las cuestiones pedagógicas, los modos en que se realiza la transmisión del conocimiento, las maneras por medio de las cuales se construye el oficio de investigador, todo aquello que conforma el *ethos* universitario y que actualiza la pregunta por la formación. Y que excede la cuestión del acceso. La democratización, por lo tanto, no es solo una cuestión de acceso: supone un esfuerzo, un pensamiento y un accionar institucional orientados a la formación de los estudiantes" (Cannellotto, Natanson: 2019).

Junto a los aspectos institucionales, la materia *Introducción al Campo Profesional* se propone también como un primer acercamiento a la propuestas académicas elegidas por los y las estudiantes, para que tengan un mayor conocimiento sobre sus planes de estudio, puedan vincularse con docentes avanzados, profesionales y coordinadores de las carreras.

Desde la asignatura se entiende que el contexto exterior al mundo universitario tiene su complejidad particular. La globalización y la sociedad del conocimiento imponen un gran desafío a la educación superior, que es la de forjar "una educación superior capaz de innovar, de transformarse, de participar creativamente y competir en el conocimiento internacional" (Tunnerman, 2018, p. 247). Por ese motivo se busca que los y las ingresantes comprendan que la complejidad de nuestro siglo demanda mayores competencias de aprendizaje continuo, desarrollar habilidades intelectuales y emocionales, de colaboración, de pensamiento asociativo e integrador y de acciones y experimentación. Todas ellas son

competencias posibles de ser construidas y por ende, aprendidas. En este sentido, y siguiendo a Carlos Tunnerman (2018, p. 259), la educación "debe promover la formación de individuos cuya interacción creativa con la información les lleve a construir conocimiento". La universidaddel siglo XXI debe ser una comunidad crítica de estudiantes y profesores, que forje profesionales educados interdisciplinariamente, capaces de adaptarse a los cambios que se dan en la sociedad desde una perspectiva crítica.

La experiencia educativa en la materia *Introducción al Campo Profesional* pretende que sus estudiantes adquieran capacidades para desenvolverse en el inicio de su trayecto, acompañando su formación profesional, y entendiendo que se está frente al desafío de la globalización tecnológica y productiva y que si no se supera formando cada vez más profesionales en conocimiento de su rol como estudiantes y profesionales, se posterga la construcción de un país que eleve las condiciones de vida en la sociedad del conocimiento.

2.- Propósitos de la asignatura

A partir de 2020 la Universidad Provincial de Ezeiza actualizó los planes de estudio de sus carreras, generando más opciones de titulación en tecnicaturas y carreras de grado. En sus espacios curriculares, los nuevos planes de estudio proponen un trayecto compuesto por tres etapas progresivas de complejidad, que son los ciclos: propedéutico, básico y profesional.

En el propedéutico las y los estudiantes ingresantes que inician sus estudios en la UPE no tienen que rendir exámenes de nivelación, pero comienzan su cursada en el mes febrero, un mes y medio antes que las cohortes anteriores inicien el año lectivo. En ese período comienzan a cursar dos materias introductorias: *Alfabetización Académica*, vinculada la incorporación de prácticas de escritura y saberes propios de la dinámica del estudio universitario; e *Introducción al Campo Profesional*, una asignatura que por un lado invita a conocer a la universidad como espacio institucional que van a comenzar a habitar y que por otro, propone un primer acercamiento a la carrera en la que se han inscripto.

En lo referente a los elementos institucionales, la asignatura *Introducción al Campo Profesional* presenta actividades propias del ámbito universitario, revelando que más allá del rol formativo (que quizás sea la primera referencia que suelen tener los y las ingresantes) la universidad es un espacio de producción de saberes a través de las áreas de Investigación, y que también tiene su vinculación con el entorno y la comunidad mediante las diferentes propuestas que hacen a la Extensión Universitaria.

En este sentido, la materia se propone como objetivos pedagógicos:

- Generar en el grupo ingresante un primer conocimiento del ámbito universitario: cuáles son sus formas institucionales, reglamentos, hábitos y saberes implícitos.

- Consolidar el conocimiento de la carrera en la que se han inscripto -y de otras

ofertas académicas de la institución- a partir de interacción que se generará entre los estudiantes, docentes, coordinadores de carrera y personal capacitado en ámbitos tantopúblicos como privados, dentro de los diversos campos profesionales.

- Capacitar a los estudiantes dentro de su formación inicial como sujetos en constante formación.

3- Dinámicas y metodologías de trabajo en el contexto 2020 y 2021

Como se mencionó anteriormente, todas las carreras de la Universidad Provincial de Ezeiza actualizaron sus planes de estudio en 2019, incorporando el sistema de créditos universitarios RTF (Reconocimiento de Trayectos Formativos), estableciendo un avance progresivo de los ylas estudiantes a través de ciclos formativos y reduciendo los tiempos de cursada.

Los nuevos planes proponen que los y las estudiantes realicen un recorrido en las carreras atravesando tres ciclos: propedéutico, básico y profesional. El primero está compuesto pordos materias específicas y tres materias comunes a todas las carreras, que son: *Alfabetización Académica*, *Política y Sociedad* e *Introducción al Campo Profesional*, esta última asignaturano tenía antecedente en los planes de estudio anteriores.
Los planes de estudio presentados y aprobados por el Ministerio de Educación en el año 2019 comenzaron a implementarse en 2020. Al respecto es importante recordar que en nuestro paísel decreto de aislamiento preventivo, social y obligatorio comenzó a regir el 12 de marzo de 2020. Por lo tanto, para la cohorte de ingresantes que había comenzado a cursar en febrero, las materias *Alfabetización Académica* e *Introducción al Campo Profesional* fueron las únicas experiencias de cursada presencial que experimentaron en los últimos dos años.
Durante el 2021 la UPE funcionó como vacunatorio y por las medidas sanitarias que esta actividad demandó el uso de aulas se vio restringido casi en su totalidad, la vuelta a la presencialidad solo se dio en muy pocas asignaturas prácticas correspondientes a los últimos años de cursada. En este sentido, el dictado de *Introducción al Campo Profesional* tuvo su experiencia metodológica con presencialidad en su primer año de dictado (en 2020) y virtual en el segundo (en 2021).
Partiendo de la consideración que la mayoría de ingresantes que inician una carrera de grado en la UPE no han tenido una experiencia académica previa en su familia, y que al inscribirse en la Universidad comienzan a formar parte de un contexto formativo nuevo, con especificidades en las que participan de manera activa; en los primeros encuentros de la asignatura se brinda información sobre el espacio que empiezan a habitar. Para esto, en las clases iniciales de la materia los y las ingresantes trabajan en equipos el Estatuto
Universitario (organización institucional y formas de gobierno) y el Reglamento Académico de la Universidad (derechos y obligaciones de estudiantes y docentes). Estos materiales, vinculados a las normativas ayudan a que tengan conocimiento de ciertos aspectos formales.
Si bien las reglamentaciones suelen ser contenidos un poco complejos para quienes se aproximan por primera vez a las normativas institucionales, son complementados con videos

informativos que funcionan como resumen de clase. La implementación de videos, subidos a las aulas virtuales, fue un recurso especialmente provechoso en el contexto de cuarentena porque junto a la dinámica multimedia que este recurso brinda, permitió que muchos y muchas ingresante que se habían inscripto de forma remota pudieran conocer algunos de los espacios, aulas y pasillos de la universidad.

Por otro lado, en estos primeros encuentros la materia propone dar cuenta que la universidad no es sólo un lugar de formación académica/profesional, sino que también de generación de conocimientos, producción científica y tecnológica. Para dar cuenta de esta competencia, el equipo docente comparte entre los y las estudiantes crónicas periodísticas que informan acerca de avances científicos o desarrollos técnicos que surgieron en distintas universidades públicas del país y cuyos resultados se han aplicado a la vida cotidiana. Para 2021, teniendo en cuenta el contexto de pandemia, los artículos periodísticos estuvieron relacionados a los aportes que las universidades hicieron para enfrentar el Covid-19, como por ejemplo los test de detección rápida de virus desarrollados por la Universidad Nacional de La Plata (2020) o la técnica implementada en la Facultad de Medicina de la UBA para que dos pacientes internados puedan usar a la vez un mismo respirador (2020). De esta forma, se destaca que la actividad universitaria no es algo cerrada en sí misma o netamente formativa, sino que es parte de una comunidad de la que forma parte e intenta dar respuesta a sus demandas y necesidades a través de áreas transversales, como son las de Investigación y Extensión Universitaria.

En los encuentros iniciales también se hacen los primeros acercamientos teóricos a través de textos que dan cuenta del rol de la Universidad en la actualidad, qué se entiende por Universidad del Siglo XXI y el concepto de formación permanente que los y las profesionalesdeben dar continuidad a lo largo de los años (Tunnermann, 2018).
En los siguientes encuentros, que componen la segunda parte de la materia, más focalizada enla orientación de estudio elegida, se plantean actividades vinculadas a la carrera en la que se han inscripto, como es la lectura y análisis de sus planes de estudio. Luego se prepara un encuentro con coordinadores, docentes de las materias más avanzadas y profesionales del sector para generar un conocimiento más avanzado sobre los alcances y perfiles de sus títulos como técnicos/as y licenciados/as. De esta manera, los y las ingresantes pueden comenzar identificar algunos elementos indispensables en relación a su futura profesión y reflexionar respecto a la toma de decisiones a corto y mediano plazo en relación a los aspectos curriculares.

Teniendo en cuenta que la presencialidad al momento de cursar funciona como una instancia metodológica de formación, pero también de sociabilidad en la que los y las estudiantes interactúan con otros/as, en el que pueden tener un contacto cotidiano con el Centro de Estudiantes, las coordinaciones de las carreras o el Departamento de Alumnos, espacios institucionales que brindan información sobre la dinámica de las carreras, materias o fechas de inscripción, en el contexto de virtualidad los contenidos vistos en estos encuentros han funcionado también como un primer puente institucional para que se informen sobre las particularidades de sus carreras en forma colectiva.

A partir del recorrido propuesto por la materia, en los últimos encuentros se llevan a cabo actividades que invitan a reflexionar sobre el empleo, el estudio y la carrera elegida. También se ponen en consideración aspectos vinculados a los desafíos del mundo del trabajo y las políticas públicas que fomenten la permanencia de los jóvenes en la educación.
Finalmente, como cierre de la materia, y a modo de registro del trayecto realizado o evaluación, los y las ingresantes deben entregar un trabajo práctico en torno al rol de la universidad en la actualidad y en el futuro. La evaluación, tal como lo establece el artículo 31 del reglamento académico de la Universidad, "considerará al estudiante en función del conjunto de condiciones, medios y recursos que lo determinan". Este aspecto es y fue tenido especialmente en cuenta en el contexto de virtualidad para generar condiciones adecuadas de trabajo y evaluación.

Cierre y conclusiones

La materia *Introducción al Campo Profesional* acerca al estudiante al mundo universitario, invitando a reflexionar sobre el espacio que comienzan a habitar, brindando saberes, conocimientos y herramientas iniciales para comenzar su vida universitaria y profesional. Pretende que el ingresante tenga en claro los valores y responsabilidades que trae consigo el ser estudiante universitario y en particular formar parte de la Universidad Provincial de Ezeiza.

Para alcanzar estos objetivos, la materia comienza brindando información sobre la Universidad Provincial de Ezeiza, su Estatuto Universitario y el Reglamento Académico. A lo largo de estos encuentros, la materia propone dar cuenta que la Universidad no es sólo un espacio de formación académica y profesional, sino de generación de conocimientos, producción científica y tecnológica. Los encuentros con coordinadores y docentes han generado una valoración muy positiva de la experiencia, ya que las y los ingresantes encuentran un espacio de consulta directo que les permite hacer una primera proyección sobre la carrera profesional en la que se han inscripto. Esto mismo sucede cuando se dan las charlas con el personal de la Secretaría de Extensión Universitaria, que en el contexto del aislamiento social preventivo y obligatorio de la pandemia, muchos ingresantes encontraron en la materia otro canal de comunicación para interiorizarse sobre la oferta de actividades que la Universidad brinda a estudiantes y la comunidad como complemento de la actividad académica.
En cuanto a las dinámicas de clase, las y los ingresantes se han encontrado predispuestos a aprender y conocer sobre los diferentes temas que componen la asignatura. Respecto a la experiencia docente en el dictado de la materia, se han encontrado varios desafíos, como es generar contenidos que sean atractivos para las y los estudiantes que vienen de secundarios finalizados de forma virtual. Otro desafío pedagógico es lograr que trabajen en equipo a través de la dinámica de la virtualidad promoviendo encuentros remotos para hacer actividades. La experiencia de enseñanza y aprendizaje en una materia introductoria a la vida universitaria tiene sus particularidades, vinculadas con poder acercar todos aquellos conocimientos que sean necesarios y útiles para el comienzo de la vida universitaria y de la carrera elegida.

Desde *Introducción al Campo Profesional* se considera muy importante que todos esos saberes puedan ser traducidos en conocimientos que le permitirán situarse en el contexto institucional que hacen a la Universidad como espacio de estudio y producción de saberes, junto con una primera aproximación a lo que será su futuro rol como profesional.

Bibliografía

Adrián Cannellotto y José Natanson. Universidad y Democracia. *Le Monde Diplomatic y Universidad Pedagógica Nacional (Unipe). Edición especial agosto 2017.* Pág. 2

Daniel Feldman. Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema universidad. *Trayectorias Universitarias. Volumen 1. ISSN en trámite. junio2015*. Pág 26.
https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309

Tunnermann Bernheim, Carlos; "Los desafíos de la Universidad en el Siglo XXI y la Universidad del Futuro"; en De Havana a Córdoba: duas décadas de

Educacacao superior na América-Latina; comp. Stela María Meneghel, Murilo Silva de Camargo y Paulo Speller; editado por la Organización de EstadoIberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura; ed. Nuevaletra;Brasilia; 2018.

Política Argentina, (19-05-2020) Más logros de la ciencia Nacional: la UBA creó un dispositivo para que dos pacientes usen a la vez un solo respirador.
Diario Política Argentina. Recuperado de: https://www.politicargentina.com/
https://www.politicargentina.com/notas/202005/33017-mas-logros-de-la-cienc ia-nacional-la-uba-creo-un-dispositivo-para-que-dos-pacientes-usen-a-la-vez-un-solo-respirador.html

Investigadores de la UNLP trabajan en el desarrollo de tiras de diagnóstico rápido de COVID-19. *Investiga ciencia y tecnología UNLP (11-4-2020). Áreade divulgación científica. Facultad de Ciencias Exactas UNLP.* https://investiga.unlp.edu.ar/cienciaenaccion/cientificos-de-la-unlp-crearon-en-primer-test-serologico-rapido-para-detectar-covid-19-19388

Galli, Daniel. Octubre 2020. "Superar la Tríada". *Revista Maíz, Publicación dela Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. ISSN 2314-1131.Web: Dirección de Publicaciones Científicas*: https://www.revistamaiz.com.ar/2020/09/superar-la-triada.html

AQUELLO QUE APORTAN LOS ESTUDIANTES SOBRE SUS MEJORES PROFESORES DE PRIMER AÑO UNIVERSITARIO

Bono Adriana y Fenoglio, Mariana

Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Cs. Humanas. Dpto. de Cs. de la Educación. Tel. 54-358-4676572. Dirección: Ruta Nacional 36 Km. 601. Río Cuarto. Córdoba. CP 5800.
abono@hum.unrc.edu.ar; mfenoglio@hum.unrc.edu.ar,

Modalidad de participación: Trabajo de Investigación.

Eje temático Nº 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria.

Palabras claves: profesores, estudiantes, universidad, desempeño docente

Resumen

En atención a la promoción del derecho a la educación y al conocimiento universitario, así como la afiliación y permanencia institucional de los ingresantes a la universidad, cobra relevancia estudiar y reflexionar sobre las características propias del aula de primer año, en especial sobre el desempeño docente como elemento configurante del aprendizaje de los/las estudiantes.
En esta comunicación se presentan resultados de un estudio que forma parte de una investigación mayor orientada a estudiar las características que presentan aquellos profesores que promueven buenos aprendizajes en los estudiantes, en el aula universitaria de primer año. Específicamente se han identificado algunos de los rasgos del desempeño de los profesores, que desde la perspectiva de los estudiantes constituyen descriptores de los componentes que generan buenos aprendizajes académicos en contextos de enseñanza presencial.
Para ello, se trabajó con un Diseño de investigación Descriptivo. En ese marco, se implementó una Encuesta sobre identificación de profesores relevantes que consta de dos partes: en la primera parte se solicitó a los alumnos que indicaran, a través de una escala Likert, los componentes que promueven mejores aprendizajes. En la segunda parte, se les solicitó que identificaran al profesor cuya actuación consideraban que les permitía aprender mejor, en el aula de primer año, y que argumentaran narrativamente sus elecciones.
La encuesta se administró a 377 estudiantes de distintas áreas disciplinares de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC: Ciencias Jurídicas, Ciencias Sociales, Comunicación

Social, Educación Física, Educación, Enfermería, Filosofía, Lenguas, Letras y Trabajo Social.

Se discuten resultados sobre la preeminencia en las elecciones estudiantiles que señalan como acciones docentes que promueven buenos aprendizajes e interés por aprender a: los

objetivos explicitados en las clases, la exigencia de tareas, la utilidad y aplicabilidad de los contenidos, la explicitación de las evaluaciones y la generación de ambientes de confianza para trabajar en las clases. En tanto, los estudiantes informan de manera narrativa que las acciones docentes que promueven buenos aprendizajes son: explicaciones adecuadas, manejo competente de conocimiento, generación de buenos ambientes de aprendizaje, rasgos de personalidad del profesor, promoción de pensamiento crítico, generación de clases interesantes, y evaluaciones apropiadas.

Introducción

La atención a los procesos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje universitario ha mostrado importantes avances conceptuales y metodológicos y continúa siendo un foco de atención e investigación para los estudios desarrollados desde la psicología educacional. En tanto, la promoción del derecho a la educación y al conocimiento universitario, así como la afiliación y permanencia institucional de los ingresantes a la universidad, demanda estudiar y reflexionar sobre las características propias del aula de primer año, en especial sobre el desempeño docente como elemento configurante del aprendizaje de los/las estudiantes.

En esta comunicación se presentan resultados de un estudio que forma parte de una investigación mayor[1] orientada, a estudiar las características que presentan aquellos profesores que promueven buenos aprendizajes en los estudiantes, en el aula universitaria de primer año. Específicamente, se han identificado algunos de los rasgos del desempeño de los profesores, que desde la perspectiva de los estudiantes constituyen descriptores de los componentes que generan buenos aprendizajes académicos en contextos de enseñanza presencial.

Consideraciones conceptuales

El desempeño de los estudiantes universitarios se configura por el perfil del alumnado y las características de las universidades, al que se le agrega un factor clave asociado como lo es la enseñanza, y en particular el aula y las experiencias académicas cotidianas (Ezcurra, 2010). En este marco, algunas investigaciones que tomaron como objeto ciertas mejoras de la enseñanza universitaria y su impacto en el desempeño de los estudiantes, muestran que la presencia de ciertas condiciones o rasgos de la docencia y las prácticas educativas resultaron ser los factores determinantes de la eficacia de los aprendizajes. Por ello, se plantea la importancia de reconstruir los modelos teóricos vigentes e incluir a éstos al aula y los docentes (Chaiklin y Lave, 2001; Clark y Peterson, 1990; Tinto 1997, en Ezcurra 2010).

En esta línea, se encuentran los trabajos de Bain (2007, 2012) que focalizan en los aspectos que llevan a los estudiantes a asumir distintos enfoques de aprendizaje

[1] Este estudio forma parte de la Tesis Doctoral en Educación de la profesora Mariana Fenoglio, dirigido porla Dra. Adriana Bono. UNSL. Resolución de Admisión N° 701/2017.

(profundo, superficial y estratégico) y en la incidencia que tienen en ello las acciones voces de estudiantes.

Tema: El desempeño de los profesores universitarios en el aula de primer año. Relatos de docentes y docentes en el aula. Las principales conclusiones de este estudio consideran que algunos docentes estimulan más que otros a los estudiantes a posicionarse desde un enfoque de aprendizaje profundo y, además, buscan intencionalmente lograr este tipo de resultado de aprendizaje en sus estudiantes. Entre los rasgos principales que describen a los profesores que inspiran a sus estudiantes hacia aprendizajes duraderos, significativos y con sentido, se encuentran: los profesores que *conocen* su materia extremadamente bien, están al día con los desarrollos intelectuales e investigativos de su área, razonan de forma valiosa y original, saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos, cómo llegar a la esencia del asunto con revelaciones motivadoras, y son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina (metacognición). También, tienen una comprensión del aprendizaje análoga a las ideas de las últimas investigaciones en las ciencias del aprendizaje (constructivismo). Al *preparar* sus clases, los profesores lo hacen con una actitud de exigencia y esfuerzo intelectual tanto como lo hacen con todo su trabajo académico; en el diseño se preocupan por los objetivos de aprendizaje para los estudiantes, en lugar de preguntarse sobre qué debe hacer el/la docente. En cuanto a lo que *esperan de sus estudiantes*, los buenos profesores se caracterizan por tener gran confianza en ellos/ellas y se muestran seguros de su capacidad para conseguir sus metas educativas. En relación con las propuestas que desarrollan *cuando enseñan*, se caracterizan por crear un 'entorno crítico natural' donde los/las estudiantes aprenden a enfrentarse a problemas propios de su futura comunidad de práctica; tareas auténticas que plantean desafíos cognitivos, repensar supuestos y examinarlos. Además, mantienen una relación de amabilidad y empatía con sus estudiantes, el *clima áulico* se describe desde la vinculación, la comprensión y la escucha. Finalmente, *evalúan y reflexionan* sobre sus propios procesos y el de sus estudiantes, y están en constante búsqueda para proponer mejoras.

Atender a estas ideas y a las distintas variables que constituyen y orientan el desempeño de los profesores universitarios, nos permite acercarnos a conocer los rasgos típicos que guían las decisiones docentes en el primer año universitario, para colaborar con los estudiantes en su relación con el conocimiento y el interés por aprender. A su vez, es importante reconocer que el desempeño docente se encuentra atravesado por los cambios contextuales que también inciden y los desafían a tomar decisiones acordes al momento histórico y la situacionalidad donde emprenden sus acciones. Por tanto, una aproximación para conocer los elementos que orientan el quehacer del docente universitario requiere del análisis del contexto en el cual surgen y se desarrollan (Zabalza, 2007).

En relación a la educación superior, De Vicenzi (2009) plantea que la progresiva masificación del sistema universitario y la consiguiente heterogeneidad del alumnado, así como el avance, transformación y rápida obsolescencia del conocimiento, junto con la incorporación de las nuevas tecnologías, son características que configuran el escenario de la

universidad en los últimos años, ocasionando una necesaria revisión en su organización y funcionamiento, así como del rol docente (Beltrán y Pérez, 2005, en Alonso Martín 2019). Dichos autores señalan cuatro funciones del docente: facilitador y mediador de aprendizajes; y mentor y experto en el conocimiento tanto de contenidos como de medios didácticos, en concordancia con los rasgos de la nueva cultura del aprendizaje y las nuevas formas de distribuir socialmente el conocimiento múltiple y continuo.

En el mismo sentido, para Mastache (2011) los cambios geopolíticos, sociales, económicos y culturales afectan a la universidad y le plantean nuevos desafíos. La universidad debe dar respuesta a estos cambios para poder cumplir con su principal tarea de "creación, conservación y transmisión de conocimientos de alto grado de complejidad, así como la obtención de resultados deseados en términos cuanti y cualitativos" (Mastache, 2011: 167). Para la autora, la condición posmoderna que engloba a los jóvenes de la actualidad, suele ser definida como una 'nueva' manera de pensar y sentir, que incide en todos los ámbitos de la vida social y particularmente en la forma que los estudiantes se relacionan con el conocimiento.

Algunos rasgos constitutivos de la subjetividad de los estudiantes son muy importantes y necesarios a tener en cuenta en la enseñanza; por ejemplo, la alta capacidad para manejar simultáneamente grandes cantidades de información de manera global, intuitiva y estratégica, las dificultades para detenerse, reflexionar, pensar críticamente y sostenerse en una misma tarea por un tiempo prolongado. Todo esto lleva a la necesidad de incorporar distintos aspectos en las propuestas de enseñanza y en el funcionamiento de la universidad, como son: las nuevas tecnologías, la internacionalización de la educación e investigación, la cooperación con empresas y otros sectores sociales, etc. Si bien esta descripción que desarrolla la autora resulta genérica a la hora de caracterizar a los estudiantes 'posmodernos', reconocemos que los estudiantes ingresantes a la universidad reúnen ciertas características particulares por encontrarse en el inicio de una nueva etapa académica y una nueva cultura por conocer y afiliar. Los estudiantes ingresantes a la universidad no sólo comparten los rasgos previos, sino que además se enfrentan con un escenario donde se entrecruzan ilusiones, temores, desafíos y dificultades propios del encuentro con lo nuevo y lo desconocido (Vélez, 2000). Al ingresar al mundo universitario, los jóvenes no sólo se encuentran con conocimientos nuevos, propios de la carrera elegida, sino también con una cultura que presenta códigos, costumbres, lenguajes y lugares particulares que deben paulatinamente apropiarse. El proceso de aprendizaje del 'oficio de estudiante universitario', es propio en cada estudiante y adquiere características particulares en cada institución, según las interacciones que se generen (Vélez, 2002).

Para atender a la función de la enseñanza y la formación de las nuevas generaciones, el desafío para Mastache (2011), se relaciona con volver la mirada hacia los estudiantes y hacia el propio sistema universitario, lo que permitiría generar innovaciones en las prácticas cotidianas de enseñanza e impactar en los procesos de investigación y

transferencias del conocimiento.

Por su parte, Zabalza (2007), para adentrarnos a conocer algunas características que definen el entramado de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad es necesario reconocer la existencia de distintos espacios que la delimitan y afectan. El autor reconoce dos espacios de referencia, por un lado, el espacio interno o 'mundo universitario', y por otro lado el espacio correspondiente a dinámicas externas a la universidad, pero que afectan su funcionamiento. Los contenidos de las carreras, los profesores, los alumnos, el contexto institucional, constituyen cuatro vectores del escenario didáctico universitario desde una visión 'hacia adentro' de la universidad; en cambio, las políticas de educación superior, los avances de la ciencia, la cultura y la investigación, los colegios profesionales y el mundo del empleo son los cuatro ejes 'externos' que inciden de manera directa en la universidad. De esta manera, la universidad es reconocida como un escenario complejo y multidimensional. Estudiarla desde adentro, junto a sus protagonistas, implica reconocer que es reflejo de la sociedad, sus actividades y transformaciones.

Así, los docentes enfrentan la necesidad de redefinir y resignificar sus prácticas de manera situada, incluyendo en la enseñanza diversas problemáticas emergentes y favoreciendo el desarrollo de subjetividades comprometidas socialmente. Para ello, entre otros aspectos, es imprescindible trabajar desde una apertura institucional que permita debatir sobre las prácticas pedagógicas que promuevan la habitabilidad universitaria.

Estudio realizado

Este estudio, como se ha mencionado, se enmarca en una investigación mayor que procura describir y analizar las características y particularidades de los desempeños docentes desde las voces de los profesores de primer año universitario, que favorezcan el aprendizaje e interés por aprender de los estudiantes. Específicamente, en esta oportunidad el propósito es describir los rasgos típicos de desempeño docente en el aula de modalidad presencial, que promueven aprendizajes en los estudiantes universitarios, a partir de los aportes de los propios estudiantes.

Paraello, se trabajó con un Diseño de investigación transeccional Descriptivo (Sampieri, et.al. 2015). En ese marco, se implementó una Encuesta sobre Identificación de Profesores relevantes que consta de dos partes.

En la primera parte se solicitó a los alumnos que indicaran, a través de una escala Likert (de 5 opciones desde mucho interés hasta total desinterés), los componentes que promueven mejores aprendizajes e interés para aprender en el aula, atendiendo a las siguientes acciones docentes: a) utilidad y aplicación de los contenidos; b) presentación de los objetivos de la clase; c) exigencia en la realización de tareas; d) generación de climas de confianza en las clases y e) explicación de los criterios y formas de evaluación. En la segunda parte, se les solicitó que identificaran al profesor de primer año que recomendarían a sus compañeros para que asistan a sus clases, atendiendo a los datos de reconocimiento de su buen desempeño docente y a los motivos de su elección y que argumentaran

narrativamente sus elecciones y respuestas.

La encuesta se administró a 377 estudiantes de distintas áreas disciplinares de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC: Ciencias Jurídicas, Ciencias Sociales, Comunicación Social, Educación Física, Educación, Enfermería, Filosofía, Lenguas, Letras y TrabajoSocial.

El análisis de las respuestas obtenidas para la primera parte de la encuesta se realizó con estadística descriptiva. En tanto para la segunda parte, se realizó análisis de contenido de modo inductivo, lo que permitió la identificación de siete categorías que reflejan las opiniones de los estudiantes sobre el desempeño de los profesores de primer año que los ayudó a aprender mejor y construir interés por aprender en dicho contexto educativo. Estas categorías son: 1. Explicaciones adecuadas. 2. Manejo competente de conocimiento. 3. Generación de buenos ambientes de aprendizaje. 4. Rasgos de Personalidad. 5. Promoción de pensamiento crítico. 6. Generación de clasesinteresantes.
7. Evaluación apropiada.

Análisis de resultados

Se discuten resultados sobre la preeminencia en las elecciones estudiantiles que señalan como acciones docentes que promueven buenos aprendizajes e interés por aprender a:
a) utilidad y aplicación de los contenidos; b) presentación de los objetivos de la clase; c) exigencia en la realización de tareas; d) generación de climas de confianza en las clases y e) explicación de los criterios y formas de evaluación.
En relación a la primera parte del análisis, los datos de estadística descriptiva para el total de la muestra de estudiantes (N= 377) de las diez áreas disciplinares investigadas, muestran que los estudiantes valoran con altos porcentajes las acciones docentes mencionadas en el instrumento. La Tabla siguiente muestra porcentualmente las elecciones estudiantiles.

Tabla 1
Elecciones estudiantiles N= 377

	Muchointerés	Bastanteinterés	Da mismo	lcNada	deQuita el
				interés	interés
-Utilidad y aplicación de los contenidos	60,7%	32,6%	6,7%	0	0
-Presentación de objetivos en clase	37,7%	51,7%	10,3%	0,3%	0
igencia deTareas	23,3%	45,9%	23,6%	3%	4,2%
-Clima de Confianza	78,5%	16,2%	5%	0	0,3%
:riterios y formas Evaluación	45,9%	43,2%)	10,9%	0	0

Nota. Fuente elaboración propia.

Como se advierte en la Tabla 1, los estudiantes elijen las 5 opciones con elevados porcentajes que superan ampliamente el 70%. Es decir que, las acciones docentes propuestas como altamente promotora de buenos aprendizajes constituyen una opción clara para ellos. En este sentido, diferentes estudios son coincidentes con estos resultados,

puesto que los alumnos consideran dentro de sus preferencias a los profesores que son claros al momento de explicitar los propósitos de las clases, les enseñan la utilidad y la aplicación de los contenidos a aprender, les informan los criterios evaluativos, exigen el cumplimiento de las tareas, generando un clima cálido de aprendizaje (Alonso Tapia, et. al. 2020; Bain. 2007; Huertas, et. al. 2020). En tanto que, en relación a la segunda parte del instrumento, los análisis de contenido de las respuestas estudiantiles a la Encuesta muestran que los estudiantes informan de manera narrativa que las acciones docentes que promueven buenos aprendizajes son las categorías: 1. Explicaciones adecuadas. 2. Manejo competente de conocimiento. 3. Generación de buenos ambientes de aprendizaje.
4. Rasgos de Personalidad. 5. Promoción de pensamiento crítico. 6. Generación de clases interesantes. 7. Evaluación apropiada. Los estudiantes (N= 377) al identificar y valorar al profesor/profesora de primer año que recomendarían a otros estudiantes para asistir a sus clases, respondieron que las 'Explicaciones adecuadas' y 'Generación de buenos ambientes de aprendizaje', están presentes en todos/todas los/las profesores elegidos por los ellos.

En la categoría 'Explicaciones adecuadas', algunos indicadores se centran en que las/los profesores explican bien, son claros, ordenados y precisos; hacen accesibles los contenidos y más interesantes las clases, usan muchos ejemplos, relacionan contenidos entre sí, con la realidad y el futuro profesional. También destacan la predisposición del docente para explicar las veces que sea necesario. Por ejemplo manifiestan que: *"Tiene buena predisposición para explicar y lo hace de forma clara"; "Es preciso y exacto"; "Explica tareas o materiales de una manera fácil, sencilla"; "...a la hora de explicar lo hace de manera ordenada, clara y dando muchos ejemplos"; "Relaciona los contenidos con el futuro profesional… la profesora era accesible a los alumnos, explicaba en forma clara los contenidos"; "Se detiene a explicar las veces que sea necesario y utiliza muchos ejemplos"*

Sobre la categoría 'Manejo competente de conocimiento', los estudiantes valoran que sus profesores conozcan muy bien los contenidos que enseñan y que puedan relacionar dichos conocimientos con conocimientos pedagógicos, psicológicos y/o motivacionales, porque los ayuda a aprender mejor. Así lo expresan: *"Es un docente que tiene mucho conocimiento y capacidad para dictar una clase desde su silla, con solo escucharlo te incentiva a seguir aprendiendo", "Además de saber muchas cosas, combinando técnicas que vuelven muy interesantes sus clases"; "Excelente dominio de la materia, muy claro y motivador"; "Excelente dominio del contenido, establece vínculos entre las obras, no son clases simples, se trabaja en ellas de manera muy lograda"; "Tiene*

estudios psicológicos y me parece entender más a los alumnos"; "Buena utilización de la pedagogía".

La categoría 'Generación de buenos ambientes de aprendizaje', refleja que los estudiantes valoran que sus profesores interactúen con ellos y generen un ambiente cómodo y cálidoen

el aula, incentivando la participación. Prefieren profesores predispuestos a la interacción, la cercanía, el seguimiento y que se preocupen por generar una buena relación con sus estudiantes; ello los incentiva a preguntar, opinar y, sobre todo, les brinda confianza. Por ejemplo:

> *"Genera mucha confianza, ayuda en cualquier aspecto… es comprensiva, aporta interés", "Por su disposición y generar un ámbito lindo de trabajo brindándonos una mayor confianza", "Genera confianza para preguntar, opinar, debatir, posibilitando el interés sobre la carrera y las incumbencias como profesional", "...Crea un ambiente de confianza en sus clases y promueve la participación con diferentes actividades", "Te brinda confianza y te quita los miedos o dudas que tengas en la carrera", "Es un profesor que interactúa, ayuda y comprende al alumno sin marcar la relación de distancia entre profesor y alumno".*

En la categoría 'Rasgos de Personalidad', algunos indicadores refieren a la buena predisposición, amabilidad, compromiso y amor por la enseñanza. Destacan el buen humor, el optimismo, la simpatía y el hecho de mostrarse accesibles al vínculo con los estudiantes. Algunos estudiantes también valoran que sus profesores sean estrictos, porque consideran que ello les permite aprender mejor. Algunas de sus expresiones son: *"Es simpático, sabe llegar a los alumnos y generar un ambiente cálido", "Tiene una personalidad que no choca con el estudiante", "Su amor por la materia contagia a los alumnos", "Es súper amable y nos alentaba siempre a que nos guste la materia", "Por su compromiso y ganas a la hora de explicar algún tema", "Transmite alegría", "Es apasionado de su materia y el esfuerzo y dedicación que le pone genera las mejores clases", "Sus clases, su personalidad y su entusiasmo son un estímulo maravilloso de lectura...", "Apasionado por la asignatura y logra transmitir esa pasión generando interés", "A mi parecer de buena profesora es organizada, dedicada, estricta y se puede ver pasión por lo que hace".*

En la categoría 'Promoción de pensamiento crítico', valoran que sus docentes los hagan razonar, les enseñen a pensar, relacionar temas y asumir una mirada crítica sobre los contenidos que aprenden. Los alumnos explicitan: *"Fomenta a la formación de la criticidad en los alumnos", "Te abre muchísimo la cabeza". "Hace razonar a los alumnos", "Te enseña a pensar y relacionar todo", "Te deja pensando en muchas cosas, te hace ver cosas que nunca habíamos pensado ... y te ayuda a tener otra visión de la realidad", "Te hace pensar y re-preguntarte todo dos veces".*

La categoría 'Generación de clases interesantes', denota que los estudiantes valoran que las clases sean entretenidas, dinámicas, que se promueva en ellas el interés por los temas y contenidos. También valoran el uso de distintos dispositivos, herramientas o materiales. *Así expresan: "Usa distintas estrategias, dinámicas y herramientas que llaman mucho la atención, crea un ambiente de confianza y promueve la participación con diferentes actividades", "Hace las clases dinámicas e interactivas para alivianar el contenido", "Sus clases son interesantes en cuanto a la manera en que las da, la predisposición que tenía, es como que te llama a prestarle atención seguidamente", "Me gusta la forma qué tiene de*

explicar los contenidos y armar el material de clase", "Te daban ganas de quedarte hasta el último minuto de clases", "Me gusta como da la materia y la metodología que utiliza. Sus clases muy interesantes y una excelente forma de aprender el contenido de las materias".

Finalmente, la categoría 'Evaluación apropiada' refleja el valor que los estudiantes le conceden a que sus profesores atiendan, en el momento de la evaluación, a los aspectos que han sido enseñados durante las clases y que los guíen y orienten hacia dicha instancia. Por ejemplo: *"Es muy correcto a la hora de tomar parciales y te toma tal cual los autores que dijo", "Evalúa desde las explicaciones dadas en clases", "Sus clases son muy importantes para exámenes parciales y finales, tomaban toda la explicación dada en clases, no fotocopias", "Nos guio en la lectura con diferentes preguntas para el parcial".*

Reflexiones finales

Los resultados obtenidos de los análisis realizados son consistentes con los componentes explicitados por Bain (2007, 2012) como descriptores del buen desempeño docente y lo explicitado por las voces de los estudiantes universitarios participantes de la investigación. Asimismo, los datos empíricos nos orientan particularmente a pensar en la relevancia que tienen para los estudiantes los componentes del perfil docente que atienden principalmente a dos aspectos: la generación de climas áulicos y las explicaciones adecuadas, ya que valoran especialmente que los profesores de primer año interactúen con ellos y generen un ambiente cómodo y cálido en el aula, incentivando la participación, la cercanía, el seguimiento y que se preocupen por generar una buena relación con sus estudiantes, porque ello los incentiva a preguntar, opinar y, sobre todo, les brinda confianza (Huertes, et.al. 2020). Además, valoran que sus profesores expliquen bien, sean claros, ordenados y precisos, que ofrezcan en sus explicaciones la utilidad y aplicación de los contenidos que enseñan. Recordemos que ambas categorías aparecen emergentes en las dos partes del instrumento (Bain, 2007, 2012).

Conocer los distintos modos de desempeño docente abre perspectivas de investigación, formación de grado y formación continua. Para que la universidad pueda cumplir sus tareas académicas, de vinculación con el medio e investigativas requiere de profesores preparados, que no sólo sepan el contenido científico, sino que sepan enseñar lo que la sociedad y los/ las estudiantes necesitan. Dicho proceso incluye conocimientos y reflexión sobre la propia práctica docente (actuación, estrategias y concepciones).

Las condiciones actuales del desarrollo de la educación superior, sobre todo luego de un tiempo de pandemia donde nos vimos obligados a enfrentar una modalidad de enseñanza no presencial, lo que nos llevó a re-planificar, revisar materiales, atender a las realidades y emociones por las que transitaban los estudiantes, etc. muestran una realidad que exige revisar, repensar y perfeccionar la formación pedagógica de los profesores en atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Se plantea así la necesaria reflexión permanente sobre la enseñanza y sus implicaciones pedagógicas según finalidades y contextos diversos, todo ello contribuye a elevar la calidad de la formación del estudiante y por lo tanto se constituye en un desafío que no puede desatenderse (Trillo, 2021).

A partir de los resultados obtenidos, esperamos contribuir a generar conocimiento sobre perfiles de desempeño docente que afectan positivamente el aprendizaje e interés por aprender de los estudiantes de primer año universitario, así como colaborar con el desarrollo de lineamientos para la enseñanza, que orienten más adecuadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Referencias Bibliográficas

Alonso Martín, P. (2019). El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía, Perfiles Educativos. (41) pp. 68-81.

Alonso Tapia, J., Ruiz Díaz, M., y Huertas. J. A. (2020). Differences in classroom motivational climate. Anales de Psicología. Vol. 36 (1) pp. 122-133.

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. España. Universidad de Valencia.

Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? Revista de Educación. (4) pp. 63-74.

De Vicenzi (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. Revista Educación y Educadores, 12 (2) pp. 87-101.

Ezcurra, A. M. (2010). Educación universitaria. Una inclusión excluyente. En Vélez, G., A.

Bono, M. Cortese, G. Domínguez, I. Jakob y L. Ponti. Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas. UNRC. FCH. Departamento de Ciencias de la Educación. Huertas, J.A.,

Dávila Ramírez, J. (2020). Claves contextuales y psicológicas del bienestar docente. Cuadernos de Pedagogía. (507) pp. 73-76.

Mastache, A. (2011). Los jóvenes estudiantes del siglo XXI. En Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes. Editorial de la Universidad Nacional de Comahue. Neuquén.

Sampieri,R., Collado,C., yLucio. P.(2015). Metodología de la Investigación.5ta Edición. Editorial McGraw Hill. México.

Trillo, F. (2021). Repensando la educación superior: Miradas expertas para promover el debate. Editorial Narcea.

Vélez, G. (2002). Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento. Comité Editor de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Zabalza, M. A, (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Ediciones Narcea, S.A.

TENSIONES ENTRE EL ENSEÑAR Y EL APRENDER EN UNCONTEXTO DE VIRTUALIZACIÓN FORZADA

Di Pasquale, María ValeriaFCH - UNSL marivale48@gmail.com
Lemos, Nadya GeorginaFCH - UNSL lemosnadya99@gmail.com
Muñoz Zanón, Marisa Elizabeth FCH - UNSL elizabethzanon@gmail.com Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas

Eje 2Palabras clave: virtualidad - ingreso universitario - enseñar - aprender.

RESUMEN

La situación de Pandemia suscitada, hace ya casi dos años, debido al Covid-19 ha trastocado la cotidianidad a nivel general y particularmente en lo que refiere a los formatos educativos a los que estábamos acostumbrades. Este contexto ha transversalizado todos los niveles educativos y, los primeros años universitarios no han sido la excepción.

Ese contexto se metió en las prácticas pedagógicas, en las prácticas de enseñar y en las de aprender y ello también ha suscitado nuevas preguntas, nuevas problemáticas que es necesario nominar para poder encontrar respuestas-otras, para mejorar, para transformar y para cuestionar lo que acontece y el proyecto por venir.

En tal sentido, este trabajo es una excusa para reflexionar sobre aquello que nos pasó y nos pasa, en términos de problemàticas con las que nos encontramos durante el desarrollo de la asignatura de la que formamos parte, y dibujar algunas posibles líneas de acción, en el horizonte de mejorar-transformar las prácticas de enseñar y de aprender en el primer año universitario.

La materia en la que trabajamos desde hace ya algunos años se denomina “Taller: Los sujetos de la educación en sus prácticas de aprendizaje”, es una de las primeras asignaturas con las que se encuentran quienes ingresan a la carrera de Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana (PUMPL), de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, la misma se encuentra en el primer cuatrimestre de primer año.

La primera de estas problemáticas refiere a la tensión entre la planificación de la asignatura en clave de virtualidad eventual, en contraposición a la apuesta estudiantil en clave de una virtualidad prolongada.

La segunda problemática se presenta en términos de un interrogante: ¿Cuál es el lugar de la presencia en el enseñar y el aprender a través de clases virtuales?

Y una tercera pregunta que involucra ¿qué sucederá con la vuelta a la presencialidad y les estudiantes que apostaron a la virtualidad como modalidad de formación universitaria?

Dichas problemáticas han generado, al interior del equipo docente y con les estudiantes diversas discusiones y reflexiones que queremos convidar aquí.

Introducción

Este trabajo es una excusa para poner en palabras ciertas problemáticas, en términos de tensiones, con las que nos encontramos durante el desarrollo de la asignatura de la que formamos parte, a lo largo de estos dos años de Virtualización Forzada de la enseñanza y del aprendizaje, con particular énfasis en el 2021.

Uno de los espacios pedagógicos del que formamos parte, desde hace ya varios años, se denomina "Taller: Los sujetos de la educación en sus prácticas de aprendizaje", la misma es una de las primeras asignaturas con las que se encuentran quienes ingresan a la carrera de PUMPL, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, ya que se ubica en el primer cuatrimestre de primer año. Desde este espacio nos centramos para identificar algunas problemáticas, en términos de tensiones e interrogantes que queremos convidar aquí.

La primera de estas problemáticas refiere a la tensión entre la planificación de la asignatura en clave de virtualidad eventual, en contraposición a la apuesta estudiantil en clave de una virtualidad prolongada. La segunda de ellas se presenta en términos de un interrogante: ¿Cuál es el lugar de la presencia en el enseñar y el aprender a través de clases virtuales? Y una tercera pregunta que involucra ¿qué sucederá con la vuelta a la presencialidad y les estudiantes que apostaron a la virtualidad como modalidad de formación universitaria?

Para iniciar tal exposición es necesario ofrecer algunas claves contextuales referidas a la situación de pandemia, particularmente en lo que atañe a la educación superior, algunas ideas en torno a características de la asignatura, en el seno de la cual se discutió sobre estas problemáticas y, de les estudiantes ingresantes a la carrera de PUMPL.

El contexto de pandemia y la virtualización forzada de la educación.

Desde finales de marzo del 2020 la vida en general, y la de las instituciones educativas en particular, se trastocaron enormemente, a partir de la pandemia por COVID-19 y de la medida de aislamiento social preventivo y obligatorio que el Gobierno Nacional tomó.

Si bien son variados los estudios que explicitan las problemáticas ligadas a lo acontecido en términos socio-educativos (Bifano, F., Almirón, A., Cabana, L., y Gonzalez, K., 2021; De Sousa Santos, B., 2020; Narodowski, M y Campetella, D., 2020; Iriarte, A., Cravino, A., Rango, M., Roldán, J. y Mombrú Ruggero, A., 2020; Lion, C., 2020) deseamos expresar sintéticas ideas que dan sentido a las reflexiones que haremos a continuación.

Varixs cientistas sociales (Puiggrós, A., 2020; Zelmanovich, P., 2020; Dussel, I., 2020) expresan que las tareas a las que muches docentes fuimos convocades adquirieron un carácter muchas veces mesiánico y con altos costos económicos, familiares, psíquicos y afectivos, no sólo en términos de modificaciones en el orden laboral, sino también de la vida cotidiana en general, en tanto los límites entre el trabajo y la intimidad hogareña se tornaron evanescentes. En ese contexto el espacio de la casa mutó a aula, a oficina de

trabajo, a set de filmación y/o a estudio de grabación, todo ello para cumplir el mandato de "continuidad pedagógica", migrando hacia "aulas-plataforma". Esa "continuidad" implicó nuevas preguntas, para las que no todes teníamos respuestas.

Si bien coincidimos con Puiggrós (2020) al mencionar que "La mayor parte de los educadores se vieron enfrentados a la necesidad de adquirir rápidamente saberes tecnológicos y –lo que es más impactante– nuevas formas de comunicación con sus alumnos*"* (p. 37), esta situación no sólo implicó la adquisición de nuevos saberes ligados a lo tecnológico, sino que tuvo también grandes costes, incluso para les estudiantes, visibilizando "La cruel pedagogía del virus*"* (De Sousa, 2020, p.1) que, entre sus efectos, se tradujo en mayores desigualdades para quienes no tuvieran acceso a dispositivos tecnológicos acordes a las exigencias del contexto ni a internet hecho que, lejos de atenuarse, se agudiza, sumándose a la lista de desigualdades históricas que sufren quieneshoy ingresan a la Universidad.

Quienes habitamos las aulas de los ingresos sabemos que la discusión por el acceso o no de les estudiantes y les docentes a la tecnología, no es suficiente para pensar, en términos pedagógico-políticos, lo que implicó el mandato de Virtualización Forzada de la enseñanza y el aprendizaje. Sabemos que la tarea fundamental en esa puerta de entrada a una carrera no es sólo cuestión de técnicas, de cambiar el escenario y los instrumentos, sino que nos interpela por los cambios que es necesario hacer, a nivel de contenidos y modalidades de trabajo con ellos, para que la continuidad no se transforme en un juego de simulaciones, sino para acompañar en sus proyectos formativos a quienes ingresan. Ello implica, por parte de les estudiantes, ir adquiriendo paulatinamente mayores grados de autonomía en el campo académico, para desplegar un *habitus* que les permita sostener ese proyecto y culminarlo y, para les docentes, asumir tal acompañamiento y estar dispuestes a ofrecer herramientas de trabajo intelectual que apuntalen esos caminos hacia la autonomía. El "saber de experiencia" (Contreras Domingo, 2013, p. 1) nos dice que hay procesos que son difíciles de lograr sin la presencia corpórea, sin la lectura de los rostros, de los tonos de voz, de los cuerpos que en las aulas pueden sostenerse.

Antes de continuar, deseamos explicitar qué entendemos por "virtualización forzada". Acordamos con Orosco (2013) para quien la misma, refiere a articular por lo menos cuatro dimensiones: la organizacional, la comunicacional, la tecnológica y la pedagógica. No queremos ahondar qué implica cada una de ellas, sólo señalar que sin articulación

coherente y organizada entre ellas es imposible una virtualización, esto es, modificar una sola de esas dimensiones, por ejemplo la tecnológica, no significa en modo alguno la virtualización de la educación.

Desde nuestra perspectiva, esa supuesta virtualización tuvo, y aún lo tiene, un carácter forzado cuyos efectos, para les estudiantes ingresantes y para les docentes en su trabajo de enseñar, no se tradujeron necesariamente en positivos. La Virtualización Forzada de la educación refiere a aquella forma de enseñar y de aprender que no elegimos, sino que se impuso como modo de continuar la educación en tiempos de pandemia, como forma que "encontraron" otrxs para poder "garantizar" continuidad educativa. En tal sentido, hablar de "Virtualización Forzada", en el sentido que le otorga Orosco (2013) es un posicionamiento político frente a los discursos de virtualización de la educación que invisibilizan las condiciones de desigualdad de acceso de les estudiantes y pregonan, livianamente y sin más, que la "educación virtual llegó para quedarse", desconociendo las problemáticas que esto conlleva en relación a las prácticas de aprendizaje, las prácticas docentes y las condiciones sociales estructurales. Lo cierto es que, en el contexto de la pandemia, el potencial de los sistemas educativos para garantizar equidad se volvió aún más limitado, ya que *"*Mientras que algunos docentes y alumnos han migrado con éxito a plataformas virtuales de aprendizaje, donde han continuado enseñando y aprendiendo a través del uso de aplicaciones de videollamadas y diversos recursos virtuales, otros están luchando con problemas básicos como mantenerse en contacto debido a la falta de conexión a internet o la inexistencia de un teléfono móvil*"* (Narodowski y Campetella, 2020, p. 44). Ante esta situación sostenemos que nada transformador, en sentido crítico,puede emerger de un forzamiento…

Claves pedagógicas en relación a la asignatura y a les sujetes que ingresan a lacarrera de Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana

En la asignatura en la que trabajamos, ubicada en el primer cuatrimestre de primer año de la carrera de PUMPL, nos proponemos que quienes ingresan, inicien un proceso de revisión de las condiciones en las que se fueron constituyendo como sujetes de aprendizaje, de estudio, de lectura de sí mismes, de la palabra escrita y del mundo. Entendemos que es importante interrogarse por las subjetividades y su devenir, sobre todo en los inicios de la universidad, en los que "les recién llegades", intentan ingresar a un campo específico: el académico, en un contexto y un momento histórico de

transformaciones profundas en todos los planos de la vida social. Ese trabajo de interrogación implica convocarles a retornar sobre sí mismes para que re-visen, junto a otres, sus propias historias de aprendizaje, de lectura, de estudio y puedan comprender- se en los posicionamientos que asumen, y las posiciones que les fueron asignadas en relación con las prácticas de aprendizaje, de conocimiento y las experiencias de saber.

Entendemos que el ingreso a la Universidad se constituye en un momento con no pocos obstáculos, a la hora de lograr apropiarse de una cultura nueva. El pasaje hacia ella, en reiteradas ocasiones, constituye una ruptura con prácticas de lectura, escritura y aprendizaje, construidas en niveles educativos anteriores; a ello se suma que en su mayoría quienes ingresan son parte de primeras generaciones familiares que llegan a las aulas, por lo que no cuentan con capitales culturales suficientes para tramitar su estar enla universidad.

La tarea en los ingresos implica, para quienes los habitamos desde posiciones docentes, sostener esos proyectos de formación desde el comienzo. Ello constituye una doble tarea, no sólo convidarles parte del saber más sistemático en cada asignatura, sino también, y sobre todo, acompañarles "de la mano" en los caminos para llegar a formar parte de ese mundo desconocido, para que lleguen a sentirse parte de esos códigos, tarea que no es sencilla en tiempos de presencialidad, ni hablar en tiempos de virtualización forzada.

En el 2021, luego de un año de iniciada la pandemia y con ella la "virtualización", nos propusimos la tarea de recibir, una vez más, a quienes ingresan, esta vez sin aulas físicas, sino a partir de encuentros "sincrónicos" en los que los cuerpos de quienes habitan las aulas se transformaron en torsos y, en muchos casos, en cuadraditos del Meet… Nos propusimos encontrar herramientas para lograr "habitar", si eso fuera posible, la virtualidad de los encuentros, durante esos días en los que compartíamos pantallas…

La primera pregunta que nos hicimos, al intentar reajustar programas, planificaciones, modalidades de enseñanza fue ¿quiénes son les sujetes que ingresan al PUMPL, desde esta circunstancia de virtualización?... La indagación acerca de aspectos ligados a edades, situaciones socio-económicas y familiares, expectativas en relación a la carrera no es una tarea menor, ya que ella permitió hacernos un mapa real de les 100 inscriptes que habitarían las "aulas-plataforma".

El grupo se compuso de jóvenes y adultes, de distintas edades, algunes en calidad de estudiantes vocacionales, otres como alumnes regulares de la carrera pero, cerca de un 70 % de elles, provenientes de familias en las que no contaron con un otre con historia de estudios universitarios.

El primer aspecto que llamó nuestra atención refirió a la variación entre la cantidad de inscriptes a la carrera y el hecho que sólo 69 de elles estaban "presentes" en Classroom. Sin embargo, esa cifra fue menor si contamos que durante las clases sincrónicas sólo se conectaban regularmente entre 30 y 40 estudiantes.

El segundo aspecto llamativo fue la heterogeneidad de edades con las que nos encontramos. Si bien la mayoría de estudiantes osciló entre los 18 y los 29 años (47 personas, ello es un alto porcentaje en relación a esos 70 estudiantes logueades en Class Room), de esa franja un poco más de la mitad se concentra entre los 18 y 23 años. No obstante ello, también nos encontramos con un nutrido grupo que va en edades de 30 hasta llegar a los 51 años (17 sujetes).

Otro aspecto significativo es que más de la mitad de elles trabaja, desempeñándose en una pluralidad de tareas; la mayoría (15 personas) realiza labores vinculadas a la enseñanza (referida o no a la música, en diferentes instituciones más o menos formales, o bien en forma independiente). A ese número le sigue un pequeño porcentaje de sujetes que tienen alguna profesión y la ejercen de manera independiente, dos de elles ligadas a la música y el resto no (9

personas), el resto de elles se compone por sujetes que trabajan en alguna instancia de gobierno provincial o municipal (5 personas), que realizan changas eventuales (5 persones), que están empleades en centros ligados a la salud (4 personas), o bien en comercios y reparto de comida (4 personas), por último 2 personas se dedican al cuidado de niñes y/o el trabajo doméstico y 1 estudiante es albañil.

Otro dato interesante para mirar es la historia escolar de padres y madres, porque nos da la pauta acerca del vínculo del sujete con una historia de inclusión o no en el nivel universitario, en términos de filiaciones. En relación a ello, observamos que un poco menos de la mitad de les estudiantes tiene, entre su familia directa, historia de escolaridad de nivel universitario y/o terciario, lo que equivale a 26 estudiantes, por lo que es un porcentaje muy bajo si pensamos en las trayectorias escolares familiares. No es menor decir que hay estudiantes cuyos padres y madres no han podido iniciar y/o culminar los

estudios secundarios y sólo cuentan con escolaridad primaria (12 personas del total de 69 que estuvieron presentes en el Classroom).

Esta caracterización nos convoca, particularmente como docentes del primer año universitario, a tener presente la necesidad de trabajar no sólo con sujetes que recién egresan del secundario, sino también con quienes traen consigo otras trayectorias universitarias, inconclusas o no, pero sobre todo, con sujetes que, por sus condiciones concretas de existencia, deben compatibilizar tiempo de trabajo y de estudio.

Estas situaciones pusieron en evidencia algunas tensiones e interrogantes que se constituyeron, para el equipo docente, en ejes de diálogo con les estudiantes; tensiones que es necesario poner sobre la mesa para poder preguntarnos cómo asumirlas de manera integral, para lo que vislumbra el futuro.

La primera de estas problemáticas refiere a la tensión entre la planificación de la asignatura en clave de virtualidad eventual, en contraposición a la apuesta estudiantil en clave de una virtualidad prolongada.

La segunda problemática se presenta en términos de un interrogante: ¿Cuál es el lugarde la presencia en el enseñar y el aprender a través de clases virtuales?

Finalmente, una tercera pregunta que involucra ¿qué sucederá con la vuelta a la presencialidad y les estudiantes que apostaron a la virtualidad como modalidad de formación universitaria?.

1ra tensión entre la planificación de la asignatura en clave de virtualidad eventual,en contraposición a la apuesta estudiantil en clave de una virtualidad prolongada.

Esta tensión se evidenció en las clases de manera permanente. Como equipo docente habíamos iniciado a planificar la asignatura pensando e imaginando escenarios de virtualidad

eventual, debido a que entendíamos que esta situación no se extendería mucho más. Ello implicó un desafío, para el que si bien habíamos comenzado a ensayar el año anterior, no teníamos aún tantas certezas.

Una de las únicas convicciones que teníamos era la necesidad imperiosa de hacer uso de espacios virtuales sincrónicos. El año anterior no habíamos podido hacerlo, no solo por falta de formación en herramientas tecnológicas y recursos, como una buena conexión a internet, por parte de docentes y estudiantes, sino por la premura y rapidez con la que debimos actuar para garantizar la "continuidad pedagógica".

La necesidad de sincronía estaba fundada en poder garantizar "encuentros" cara a cara, aunque ellos fueran mediados por pantallas. Estas conexiones sincrónicas, si bien permitieron dinámicas distintas, también significaron correr limites concretos de tiempo y espacio, porque esta modalidad permitía a les estudiantes conectarse a la clase en cualquier momento y en cualquier momento también cortarla y verla, en calidad de espectadores, días después de desarrollada. Ello también les permitía cursar mientras hacían otras múltiples tareas como trabajar, ir a buscar a sus hijes y/o tareas domésticas, mientras escuchaban la clase desde el celular.

Esto implicó un tipo de atención distinta a aquella que se despliega en la presencialidad, ya que se podía estar conectade y al mismo tiempo no "estar ahí", o bien constituirse en una atención múltiple. Esta situación hizo que no siempre lográramos captar esa atención para permitir diálogos más fluidos entre les participantes e ir co-construyendo el conocimiento que se intentaba poner a rodar.

No pocas veces sentimos que trabajábamos con las pocas voces que se animaban a expresar sus ideas, o bien a prender la cámara para dejarnos ver sus rostros, sus reacciones a lo que en la clase iba pasando, sus gestos al decir su palabra…elementos que hacen a la comunicación humana, al vínculo pedagógico y que hacen también al contenido, porque como ya algunes autores han propuesto (Diker,G. y Frigerio, G. (2013), la formaes también contenido.

Pero a pesar de estos sabores, por momentos un tanto amargos, durante algunas clases nos permitíamos interrumpir lo planificado, para poder preguntarles a les estudiantes qué les estaba pasando, cómo se estaban sintiendo. Elles nos devolvían sentires y pensares que nos asombraban, ya que en sus respuestas, la mayoría interpretaba que podían "seguir" la materia, que los contenidos les convocaban a pensar en sus propios trabajos y/o en sus vínculos con el estudio y/o con otres y que, sin la posibilidad de cursar de manera virtual, no lo podrían haber hecho nunca, debido a las responsabilidades laborales y familiares que les imposibilitaban conciliar ambos aspectos. La incertidumbre surgia cuando nos preguntaban por la posibilidad de seguir cursando de esa manera en los siguientes años universitarios, preguntas para las que nosotres tampoco teniamos respuestas claras.

En esos momentos de diálogo se iba dibujando una tensión. Mientras que como docentes esperabamos ansiosas que amaine el aguacero para poder volver a la materialidad del aula, del lugar de trabajo, de los cuerpos, de los gestos, de los tonos de voz y de las miradas que se enlazan en la concretud de una clase presencial, les estudiantes fantaseaban con la idea de continuar y culminar su carrera a través de la virtualidad.

Históricamente las aulas universitarias se han constituido en lugares de exclusión para quienes deben alternar el estudio y el trabajo. Les "recién llegades", en este caso, lo hicieron porque, entre otras cosas, encontraron en la modalidad virtual la posibilidad de conciliar ambas responsabilidades. Y nos preguntamos entonces: ¿qué pasará con quienes no puedan acomodar sus horarios para poder cursar una estructura tan esquemática, tan anquilosada en el tiempo, tan rígida de "cursada"?, ¿Quiénes sobrevivirán a la maquinaria universitaria de cursado intensivo y extensivo?, ¿quiénes se quedarán en el camino?. No es que antes de la pandemia éstos no fueran interrogantes, pero hoy las condiciones de cursada implican mayores complejidades que aún tenemos que admitir para transformar. Ello nos convoca a iniciar procesos de debate profundo que no queden en la intimidad de los espacios curriculares, sino que asuman la responsabilidad ético-política y pedagógica que esta situación amerita, ya que si las coordenadas serán otras se hacen indispensables otras brújulas.

En este sentido, una de las primeras cuestiones a poner sobre la mesa será la arquitectura de cursado, intentando saldar la brecha histórica entre quienes sólo se dedican a estudiar y aquelles que deben trabajar y, al mismo tiempo, sin intensificar aún más el trabajo del conjunto de la docencia.

-2da tensión en clave de ¿Cuál es el lugar de la presencia en el enseñar y elaprender a través de clases virtuales?

En varias de las discusiones durante las clases sincrónicas pudimos poner en palabras elementos vinculados a contestar la pregunta por las posibilidades y limitaciones de lo presencial y lo virtual, como así también por el lugar del vínculo pedagógico al interior de esas modalidades.

El enseñar y el aprender por medio de una pantalla imposibilitó el contacto cara a cara de quienes intentábamos habitar de otra manera el aula, muchas veces ese contacto se redujo a avatars o a letras en cuadrados negros del Meet. Esa imposibilidad se tradujo no sólo en términos de apropiación de los contenidos, sino de mutuo-reconocimiento, por lo que hablar en términos de lo que sucedió con los vínculos pedagógicos, mediados por pantallas, no es menor.
Al no poder ver gestos, expresar emociones, escuchar tonos de voz, las clases a las que estábamos acostumbrades perdieron, en muchos momentos, ese dinamismo que es también contenido, al transformarse en estáticos cuadraditos de Meet, en silencios que no podíamos leer rápidamente para trabajar sobre ellos, en intercambios a destiempo o con interrupciones

ligadas a la mala conexión que, por momentos, incluso puso a prueba nuestros umbrales de paciencia.

No en pocas ocasiones sentimos que muches de les estudiantes asistían a las clases posicionades como si se tratase de espectadores de TV., con pocas posibilidades de interpelarles para poder oír sus voces, mientras que, del otro lado, las docentes nos metamorfoseábamos en animadoras y, en algunos momentos, expertas en monólogos. En esos momentos, la pregunta por el lugar del vínculo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se hacía aún más presente.

Desde la mirada pichoniana, entendemos al vínculo como una estructura compleja, que incluye une sujete, un objeto y su mutua interrelación, en procesos de permanente comunicación y aprendizaje. Ese proceso vincular no puede darse sin la interrelación entre les sujetes y los objetos, en la convicción de que en las clases no sólo se aprende el contenido que el docente intenta ofrecer sino que se juegan muchas más cosas.

Entendemos que una de las bases de la interacción en el aula o en el espacio educativo, cualquiera sea este, es tener presente el vínculo pedagógico. En este sentido, para que puedan desarrollarse procesos de enseñanza y de aprendizaje es necesario que les docentes se vinculen con los grupos de estudiantes, a través del intercambio de significados interpersonales, del diálogo, del debate, construyendo así una relación pedagógica. Lo cierto es que, en contextos virtuales y con las pocas herramientas con las
que contamos hasta aquí, la posibilidad de generar esos vínculos está seriamente limitada.

Lo vivenciado nos hace preguntarnos por la posibilidad de entablar vínculos significativos con otres o con el conocimiento cuando, en términos reales, un numero pequeño de elles encienden sus cámaras, cuando no se animan a participar, cuando no hay cuerpos que sostengan ese aprendizaje, sino sólo conexiones, a veces intermitentes y eventuales. Lo cierto es que, en la experiencia vivida durante estos dos años de pandemia, no hubo posibilidad de crear vínculos pedagógicos entre lxs estudiantes entre sí o con les docentes, salvo contadas excepciones.

Pero aún más, desde nuestra perspectiva, uno de los elementos cruciales para permanecer y egresar del ámbito universitario implica la posibilidad de constituir grupos de trabajo, o bien grupos operativos, en términos de Pichón Rivière, que les permitan a les sujetes emerger de esas tramas grupales para constituirse en estudiantes universitaries.

Esta posibilidad de trabajo grupal, de mutua representación, también estuvo altamente obstaculizada, a pesar de los múltiples esfuerzos que pusimos para intentar romper la estructura individual de las conexiones. En muchos casos, las dificultades en la conexión hicieron que, a pesar de la necesidad de conocerse entre sí y de trabajar juntes, les estudiantes vieran frustrados sus intentos y decidieran trabajar en la soledad de sus hogares. En tal sentido, acordamos con Dussel (2020) al expresar que en contextos de clases virtuales algo

que se resiente es el aprendizaje entre pares, desde las ideas constructivistas de cómo se construye el conocimiento, ya que se individualiza mucho ese aprendizaje.

Sólo hacia el final de la cursada, algunas de las limitaciones para encontrase alrededor de una tarea común, pudieron sortearse. Ello, aunque nos sorprendió gratamente, nos dejó también la sensación de tener que profundizar en las herramientas con las que contamos para que el trabajo con el conocimiento no sea en soledad, en la convicción de que el aprendizaje siempre es social y colectivo y ello, al menos con las condiciones en las que esta virtualidad se impuso, está aún bastante limitado.

3ra tensión: ¿qué sucederá con la vuelta a la presencialidad y les estudiantes que apostaron a la virtualidad como modalidad de formación universitaria?

Para esta última tensión aún no tenemos respuestas tan elaboradas, sólo algunas hipótesis ligadas a los distintos discursos que se hacen presentes hoy, no sólo en los medios de comunicación sino también en la voz de intelectuales dedicades a estos temas.

Algunos de esos discursos ya vaticinan que nada será como antes, que el lugar docente resultó profundamente afectado, ya que las formas de trabajo en general y, particularmente las ligadas al trabajo de enseñar, ya no volverán a ser las mismas; se piensa incluso en nuevas formas de organización del tiempo y del espacio educativos, en términos de lo positivo y lo negativo, lo bueno y lo malo, hasta posiciones más conciliadoras que anuncian clases "hibridas", "bimodales" u otras denominaciones que aparecen para nombrar lo que vendrá (Borgobello, A., Majul, S., & De Seta, D., 2019; Onrubia, J. 2016; Silvio, J., 2000; Litwin, E., 2000; Maggio, M., 2012).

Lo cierto es que les "recién llegades" merecen la pena poner en cuestión cómo les esperamos, pero también es necesario que para poder esperarles de las maneras más adecuadas posibles en estos contextos de pandemia, nos preguntemos como institución, no sólo al interior de las materias, a quiénes esperamos, quiénes quedan afuera, qué herramientas, qué posibilidades tenemos nosotrxs como conjunto docente, qué cosas pedir al interior de las asignaturas pero también, y muy fuertemente, qué no puede faltar desde instancias institucionales para que estudiantes y docentes puedan encontrarse en aulas, sean ellas físicas o virtuales, en las que la formación esté presente y no sea un juego de simulaciones entre unxs que intentan enseñar y otrxs que intentan aprender.

Estas preguntas, que elaboramos en forma de tensiones, implican asumir los desafíos que el nuevo contexto nos pone enfrente. El mismo visibiliza con más crudeza algunos aspectos que urge resolver, en el horizonte de mejorar-transformar formatos, modalidades que permitan cada vez más vivenciar la universidad en general, y los primeros años en particular, como espacios donde se juegue lo heterogéneo, el pasaje, el umbral, al decir de Dussel (2020).

Interrogarnos por estos aspectos, entre mucho otros, podría habilitarnos a crear nuevas estrategias que posibiten a quienes ingresan experienciar lugares de formación más ricos

e integrales, una formación que no se acaba en lo intelectual, sino que deberia incluir lo afectivo, lo político, en términos de aprender a vivir juntes, aprender a fundamentar respuestas, a argumentar, a escuchar al otre, desde una escucha activa… Desde nuestra perspectiva este desafío debería trascender la discusión en términos de opuestos antagónicos, en términos de "virtualidad" vs. "presencialidad".

El ejercicio de reflexión que aquí presentamos de ninguna forma está acabado, sino que permitió enunciar nuevas preguntas que invitan a seguir problematizando(nos), en el horizonte de mejorar-transformar las prácticas de enseñar y de aprender en el primer año universitario, a partir de lo que la pandemia va dilucidando.

Referencias

Almirón, A., Bifano, F. Cabaña, L. y González, K. (2020). Clases virtuales en el ingreso universitario: la emergencia en la construcción de sentido. *Trayectorias Universitarias*, 6(10), 022.
https://doi.org/10.24215/24690090e022

Bifano, F., Almirón, A., Cabana, L., y Gonzalez, K. (2021). Las transformacionesde la enseñanza en los inicios universitarios: una experiencia en el contexto de la virtualidad forzada. *Trayectorias Universitarias*, *7* (12), 01-12 https://doi.org/10.24215/24690090e061

Borgobello, A., Majul, S., & De Seta, D. (2019). Análisis Cualitativo De Una Propuesta Pedagógica Para La Incorporación De Entornos Virtuales A La Enseñanza Universitaria En Argentina A Partir De Tres Ejes: Experiencia, Rol Docente y Tiempo. Hamut´ay, 6(3), 81-97. http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1848

Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación delprofesorado*.*27*(3),125-136. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Akal Ediciones.
Díaz, P. (Septiembre, 2018). El vínculo pedagógico en la sociedad actual con el uso de las nuevas tecnologías en educación. Conferencia llevada a cabo en el *V Simposio Argentino sobre tecnología y sociedad.* CABA. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71989

Canal ISEP (23 de Abril de 2020). *"La clase en pantuflas" Inés Dussel (parte 1)*.(Archivo de video).https://www.youtube.com/watch?v=ajXQsADXS7o

Canal ISEP (23 de Abril de 2020). *"La clase en pantuflas" Inés Dussel (parte 2)*.(Archivo de video).https://www.youtube.com/watch?v=NG1MqtmnusQ

Iriarte, A., Cravino, A., Rango, M, Roldán, J. y Mombrú Ruggero, A. (2020). El proceso de

virtualización forzoso del sistema universitario. Luces y sombras detrás de la Pandemia. *Revista Perspectivas metodológicas. 20*. (pp. 1-26) https://doi.org/10.18294/pm.2020.3290

Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente yhorizontes. *Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación*. 5 (1).(pp.1-8).https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675

Litwin, E. (2000). La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa. Buenos Aires: Amorrortu.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. *InterCambios*, (1)2012. .

Maldonado, H. (s/f Aprender y enseñar en tiempos de pandemia. Alreves. https://alreves.net.ar/aprender-y-ensenar-en-tiemposde-pandemia/

Narodowski, M y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. (Ed.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-51) Unipe Editorial Universitaria.

Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtua[1]les: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED, 50(3), 1-16. https://doi.org/10.6018/red/50/3

Pampliega de Quiroga, A. (1987). *Enfoques y Perspectivas en Psicología Social.*Ediciones Cinco.

Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. (Ed.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera.* (pp.33-41). Unipe EditorialUniversitaria

Silvio, J. (2000) La virtualización de la Universidad: ¿cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología? Caracas: IESAL - C- UNESCO.https://www.sapiencia. gov.co/wp-content/uploads/2017/03/ virtualizacion_universitaria.pdf

Zelmanovich, P. (2020). Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer. *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.325-336).Unipe Editorial Universitaria.

GRUPO DE AYUDA MUTUA (GAM), PROPICIANDO UN ESPACIO DINÁMICO DE INTERACCIÓN

Cerliani, Javier, Cura, Sandra Zoraida, Palermo, Pedro Vicente

Facultad de Ciencias Veterianrias UNLPam

Facultad de Ingeniería UNLPam

javycerliani@hotmail.com, sandracura@hotmail.com.ar, pedrovipalermo@gmail.com

Modalidad de presentación
Experiencias Pedagógicas y Educativas Eje

Temático 2

Palabras Clave: Aprendizaje - Ayuda Mutua - Nexo Académico.

Resumen

Los actores universitarios deben hacerse eco de las transformaciones socio-culturales que atraviesa la educación, ideando puentes didáctico-curriculares que faciliten el aprendizaje de los estudiantes. Así, para afianzar el arraigo académico se deben pensar recursos pedagógicos valiosos como podrían ser: las comunidades disciplinares y el aprendizaje colaborativo entre pares.

Los jóvenes se encuentran ante la difícil situación de tener que tomar decisiones que tienen que ver con su futuro y esto genera inseguridad y miedo al fracaso. Abandonar la escuela secundaria (un lugar conocido, familiar para ellos) y en muchos casos, cambiar el lugar de residencia para ingresar a la universidad (un lugar desconocido, del mundo adulto) incrementa su incertidumbre. Es así que la transición de la escuela de nivel medio hacia estudios de nivel superior se caracteriza por ser un momento crítico, propia de la etapa evolutiva por la que atraviesan, sin embargo, son muchas más las variables que pueden afectar la continuidad de los estudios universitarios, tal vez de orden psicosocial, vocacionales, pedagógicos, institucionales y estructurales.

La Universidad como institución de producción de conocimientos debe prestar atención no sólo al interés de los estudiantes de las carreras que ofrece sino, sobre todo, al seguimiento y retención del alumnado. No debemos olvidar que quienes ingresan, la gran mayoría adolescentes, sueñan con un futuro de realización profesional. No podemos esperar que la

deserción se produzca para comenzar a actuar, es preciso desarrollar tareas preventivas preparando a los alumnos para el transito universitario y efectuar tareas de acompañamiento.

Una problemática actual dentro del ámbito universitario es: la permanencia y promoción de sus estudiantes. Para ello se despliegan numerosas estrategias que contribuyan a este fin. Una de ellas es la conformación del Grupo de Ayuda Mutua (GAM), institucionalizado por Resolución Nº 175/2010 del C.D. de La Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Éste es definido como "grupo de estudiantes avanzados" cuya finalidad es colaborar de manera integral en el desarrollo de las cursadas de las materias Física Biológica y Química Inorgánica y Orgánica, dictadas en el Primer Año de la Carrera de Medicina Veterinaria. El objetivo principal radica en el acompañamiento del estudiante ingresante, fomentando de esta manera, un mayor grado de autonomía para tomar decisiones vinculadas al aprendizaje, mediante la utilización de diferentes recursos.

GAM se trata de un abordaje preventivo de ayuda continua a los ingresantes, con el objetivo de potenciar su aprendizaje y funcionar como andamiaje en este paso de la instancia de secundaria a la universidad. Orientar, enseñar a tomar decisiones, colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitar el pasaje entre ambos escenarios educativos son algunas de las principales metas. Pretendemos favorecer al máximo el desarrollo personal del alumnado en general sin perder de vista sus particularidades individuales. Se trata de compensar las desigualdades sociales y culturales, favoreciendo el desarrollo de todos, de acuerdo a sus capacidades y prepararlos para la inserción en el ámbito superior.

El intercambio con estudiantes avanzados ha demostrado que puede ser motivador y estimulante en la superación de obstáculos (tanto académicos como no académicos), creando el compromiso de pertenecer a un grupo y lograr un lugar en la comunidad educativa y en la sociedad. Los ingresantes disponen así, de una herramienta adicional que contribuye a mejorar su desempeño académico e ingreso a la vida universitaria.El grupo GAM genera un vínculo académico entre pares, un nexo que acorta distancia entre la figura del docente y el estudiante de los primeros años. Puede actuar como referente, motivador y, sobre todo facilitar el tránsito del estudiante por las asignaturas consideradas "duras" dentro de esta carrera biológica. Este recurso es de suma importancia para superar el pasaje entre la escuela secundaria y la universidad, sumando solidez en la construcción de aprendizajes.

Con estas acciones se pretende complementar la actividad docente sin reemplazarla, conocer las fortalezas y debilidadesdel ingresante para su mejor inserción en la educación

superior, proponiendo una retroalimentación formativa, impactando en las capacidades de aprendizaje más allá de los espacios cotidianos de enseñanza y superar factores que juegan como determinante de su desestimulo.

Numerosas investigaciones sobre la experiencia de los ingresantes, nos permite comprender aquello que damos por sentado y que es una tarea sumamente compleja: "aprender" a ser estudiante universitario.

Introducción y Fundamentos

Con la intención de contextualizar la labor desarrollada y que es motivo de este trabajo de comunicación, se expondrá que la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLPam, fue creada en el año 1974. Cuenta con un "Centro Académico" ubicado en la ciudad de General Pico, una Unidad Didáctica Experimental y Productiva (UDEP), de 240 ha a 5 Km del mismo, y un Campo de 1875 ha., "EL BAJO VERDE", en el Bosque de Caldén y a 140 Km de distancia de la ciudad de General Pico.

El Centro Académico posee 8 bloques de edificación, con aulas, laboratorios y quirófanos equipados con los elementos mínimos esenciales para cumplir con losobjetivos de enseñanza, investigación y extensión. En la UDEP funciona el Centro de Reproducción Artificial, la Cabaña de Genética Apícola, el sector para prácticas a campo y un pequeño manantial como reserva ecológica.

La carrera sigue el lineamiento de un sistema representativo de todos los estamentos institucionales, que sustentan su accionar en el Estatuto junto a las resoluciones emanadas del Consejo Directivo de la Facultad y del Consejo Superior de la UNLPam. En ese sentido, cabe señalar que los objetivos de la carrera son coherentes con la misión, propósitos y objetivos institucionales de la Universidad. En el marco del Plan de Desarrollo Institucional la unidad académica ha definido los siguientes objetivos institucionales: 1) basar las decisiones educativas en información confiable; 2) garantizar asistencia pedagógica al estudiante; 3) reforzar el saber-hacer mediante ofertas extracurriculares; 4) reducir la deserción y aumentar la retención; 5) propiciar disponibilidad de cursado, recursado y apoyo a asignaturas del área de ciencias básicas y 6) adecuar el Curso de Ambientación a la Vida Universitaria.

En la normativa que aprueba el Plan 2011 se explicita que el perfil de graduado que se pretende formar es de profesionales calificados para investigar, planificar, desarrollar y transferir conocimientos en los campos de sus actividades profesionales específicas, se estructura en 2 tramos. El primero consiste en un tramo troncal organizado en 3 ciclos: Ciclo

Básico, Ciclo de Formación General y Ciclo Superior. El segundo es un tramo orientado que comprende cuatro orientaciones: Salud Animal de Animales Pequeños; Salud Animal de Animales Grandes; Producción Animal y Medicina Preventiva, Salud Pública y Bromatología. Los contenidos y las competencias previstos en el plan de estudios de Medicina Veterinaria de la UNLPam cumplen con el perfil propuesto para la carrera de Veterinaria en el MERCOSUR y países asociados.

Ahora bien, desde comienzos del Siglo XX, la Argentina da inicio a un proceso de incorporación y expansión cuantitativa de los aspirantes a la Educación Superior, dando lugar a las aspiraciones de movilidad ascendente de los sectores sociales que tradicionalmente habían permanecido sin posibilidad de ingreso a la Universidad.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26206) se modificaron al menos dos cuestiones importantes: en primer lugar, estableció la obligatoriedad de la educación secundaria; esta situación que aún resulta muy difícil de alcanzar pone en tensión el carácter selectivo del nivel, pero también ejerce presión sobre el nivel superior a mediano plazo. En segundo lugar, produjo un cambio en el discurso educativo, afianzando su carácter de derecho en todos sus niveles, incluido el superior.

Entre otras situaciones, el aumento de la demanda social de educación generó la masificación de las aulas convencionales, dado que, por una parte, surgió la explosión demográfica, y por otra -propiciado por el desarrollo- existía una exigencia y presión social justas de alcanzar todos los niveles de estudios por parte de clases sociales nuevas demandantes del bien de la educación con el consiguiente deterioro de la calidad de ésta (García Aretio & Ruiz Corbella, 2010). Sin embargo, lo que para muchos jóvenes puede resultar familiar, en amplios sectores de la población resulta ajeno. En el imaginario familiar no hay espacio para preguntarse por la posibilidad de continuar estudiando, ya sea porque no se dispone del tiempo - dinero (jóvenes que por su situación económica consideran que no pueden darse el lujo de estudiar, o que no podrán estudiar y trabajar) o porque no consideran que estudiar una carrera sea “para ellos”.

Los problemas de pasaje de los estudiantes de la Escuela Media o Secundario a la Universidad en nuestro país no son menores. La sumatoria de procesos de desarticulación y de desigualdad educativa como consecuencia de los circuitos de calidad diferenciados existentes en nuestro sistema agudizaron en las últimas décadas, tanto las problemáticas de heterogeneidad en el nivel educativo y cultural de los ingresantes como el índice de los alumnos que abandonan la carrera elegida en el primer año de cursada.

Si bien la Universidad ha sido capaz a lo largo del tiempo de dar respuesta a las demandas para un mayor número de vacantes, presenta graves problemas para retener y graduar a los alumnos.

En todas las épocas, a los jóvenes se los asoció a lo nuevo, el cambio, lo diferente, Mastache (2011) describe que la juventud de hoy ama el lujo, es mal educada, desprecia la autoridad, no respeta a sus mayores, y chismea mientras debería trabajar. Los jóvenes ya no se ponen de pie cuando los mayores entran al cuarto, contradicen a sus padres, fanfarronean en la sociedad…y tiranizan a sus maestros. Quien no ha escuchado o incluso opinado de esta manera de los jóvenes de nuestros días. Quizás lo que hace impactante a esta idea es que no se trata de una cita extraída o aparecida en un artículo de opinión de la semana pasada, o de alguna investigación reciente en Psicología. La idea es atribuida a Sócrates, que aunque se puede dejar planteada la controversia de su autoría (cuya discusión no es motivo del presente artículo) no invalida lo trascendente que ha sido su repetición a lo largo de la historia.

Los jóvenes que ingresan a la Universidad pueden ser considerados "estudiantes universitarios noveles en tanto no conocen la institución a la que acceden, las pautas de relación con los otros, las maneras apropiadas de estudiar, de adquirir y de demostrar conocimientos. En tal sentido, se afirma que, así como el secundario y la universidad son dos niveles educativos claramente diferentes, los comportamientos que se les exige a los alumnos en cada caso, también son diferentes; de ahí la necesidad de construir un marco didáctico-curricular que facilite el aprendizaje de los estudiantes", Mastache, (2011)(p13).

Numerosas investigaciones sobre la experiencia de los ingresantes, nos permite comprender aquello que damos por sentado y que es una tarea sumamente compleja: "aprender" a ser estudiante universitario.

Al ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida, pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares... y esto lleva un tiempo; tiempo en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que además cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe (o no) de ella (Vélez, 2005).

En relación a nuestros estudiantes, este autor afirma Mastache, (2011), "Quienes terminan la escuela secundaria e ingresan a la Universidad se inscriben en la denominada "Generación Y", "Generación del Milenio", "Generación 2001" o "Generación de la Red" (p. 5).

Esta situación de posmodernidad de los ingresantes los señala como poseedores de una "nueva manera" de pensar y sentir, caracterizados, por un lado, por la desconfianza hacia la razón con el consiguiente rechazo de los "metarrelatos" o sistemas de explicación totalizadores y de la búsqueda de certezas absolutas. Y por el otro, y estrechamente vinculado con lo anterior, la fragmentación del pensamiento, la importancia de las particularidades, la creencia en múltiples verdades, el respeto por la diversidad y la multiplicidad de perspectivas que, además, son provisionales y rápidamente obsoletas. Todo ello se da en un clima atravesado por el individualismo y el relativismo. Los jóvenes "posmodernos" valoran los desafíos, el probar los límites del espacio y el tiempo, la innovación cotidiana, el entretenimiento como modo de vida; y cuestionan los modelos vigentes de autoridad y los esquemas de relaciones entre las generaciones. Este grupo etario se mueve en un universo de dinamismo, fragmentación, inmediatez; en un contexto "mosaico" de continua estimulación y donde todo es simultáneo. Tiende a predominar en ellos el "pensamiento débil", el individualismo narcisista, la satisfacción inmediata, la cultura de vivir el momento. El consumo, y por lo tanto el acceso al mercado, se tornan el lugar privilegiado para la generación de las diferencias, para procesar la propia identidad y para la inclusión o la exclusión (Mastache, 2011).

Se suma a lo expresado, que el ingreso a la formación universitaria genera en el estudiante diversos y significativos cambios personales y sociales. Atento a esto deberá conocer y asimilar un nuevo contexto organizativo y educativo a los efectos de poder adaptarse y alcanzar el desempeño esperado. El proceso de socialización que afrontará tendrá diferentes matices de acuerdo con las características psicológicas y el capital cultural del ingresante ya que muchos de ellos se desplazan desde localidades y/o comunidades rurales exigiendo un esfuerzo adicional en el proceso de adaptación (separación de las familias, autonomía, económica etc.). Cabe destacar que en el actual escenario de pandemia por Covid-19 dicho proceso de socialización se vio seriamente afectado, ya que la vinculación, tanto con docentes como con sus pares se redujo a encuentros virtuales.

Por otra parte, la expresión "oficio del alumno" alude al proceso de socialización que éste debe desplegar en las nuevas instituciones educativas que lo reciben (Litwin.E, 2015). El autor (Perrenoud, 2014), sostiene que el estudiante debe cumplir con el rol que se espera de él sin perturbar el orden ni exigir una atención especial.

El hecho de aprender las reglas de juego inherentes a una institución supone, entre otras cosas: una nueva organización en el uso del tiempo, un desarrollo de la autonomía, una

habilidad relativa a las formas de adquisición de la información, y un nuevo vínculo con el conocimiento (Alvear V., 1994).

Es así que la actual noción de alfabetización académica se vincula con la necesidad de tener en cuenta cómo aprenden los alumnos. Al respecto, es útil tener en cuenta, algunos de los principios generales propuestos por Carlino, (2005) (p.10)

- nadie aprende por recepción pasiva, para apropiarse de un saber hay que transformarlo;
- nadie aprende de una vez y para siempre, se necesita abordar recursivamente los mismos contenidos y efectuar ajustes paulatinos a lo largo del tiempo;
- nadie aprende una disciplina solo, precisa de quienes participan en las comunidades disciplinares para que le muestren su quehacer y le comenten cómo marchan sus intentos de aproximación;
- nadie aprende por imposición, se requiere interés y confianza en sí mismo.

Es necesario poner énfasis en la idea central que encierra esta noción: existen diversos modos de estudiar, buscar, adquirir y comunicar conocimientos disciplinares según los distintos ámbitos y las diversas disciplinas académicas, y por tal motivo, esos modos deben ser intencionalmente enseñados y esto concierne a la responsabilidad docente.

Otra fuente de dificultad está dada por el cambio de escala que implica el paso hacia la Universidad, ya que muchas de éstas tienen dimensiones ampliamente superiores a lasde la mayoría de las escuelas medias. Ello impacta en la vida social de los estudiantes, dificultando el encuentro con los otros y la conformación de grupos de pares que ofrecen contención y sostén emocional y académico.

Además, la masividad de las clases presenta ventajas y desventajas para el alumno. Por una parte, constituye una manera segura de estar en el aula, donde el anonimato y la distancia, la falta de vinculación con los docentes, unido a un estilo predominantemente tradicional, ofrecen la posibilidad de pasar desapercibido y de seguir o no la clase. Al mismo tiempo, dificulta la posibilidad de intervenir y consultar, no sólo por los temores que despierta la participación en los grupos numerosos, sino incluso por la posibilidad real de que todos y cada uno puedan presentar sus dudas e inquietudes (Mastache, 2011).

En el actual contexto de la educación resulta de primordial interés la promoción de medidas tendientes a apoyar a los estudiantes contribuyendo a retenerlos y facilitar su avance en la carrera, entre ellas puede considerarse valiosa la enseñanza cooperativa.

Las formas en que se comunica y persigue la enseñanza cooperativa, varían desde la simple indicación para en grupos hasta arreglos instructivos muy complejos, con roles diferenciados entre los estudiantes y con formas diferentes de conformación de los grupos en distintos momentos del aprendizaje. En las investigaciones sobre el enfoque cooperativo llevadas a cabo en la última década, las acciones instructivas se orientan sobre la base del concepto de enseñanza de apoyo (Rinaudo & Vélez de Olmos, 1996) y (Vélez, 2005).

Bajo la guía de un par, en el sentido de que pertenece al mismo estamento estudiantil, por consiguiente, de la misma franja etaria en la inmensa mayoría de los casos, una persona puede desarrollar aprendizajes que exceden sus posibilidades de desempeño independiente (Rinaudo & Vélez de Olmos, 1996).

Con la intención de contextualizar aún más la situación, mencionaremos que a partir del año 2018 la Universidad Nacional de La Pampa ha desarrollado el Programa de Virtualización de actividades curriculares, brindando la posibilidad a aquellas cátedras que lo consideren necesario, de presentar un Aula Virtual a través de la Plataforma Moodle. En el caso particular de la asignatura antes mencionada, nos hemos incorporado a tal propuesta a partir de la 2da Convocatoria realizada en el año 2019. En el momento inicial la finalidad de la propuesta fue lograr un mayor compromiso por parte de los docentes, con el uso de herramientas tecnológicas, pero la situación epidemiológica de pandemia ha convertido esta forma de trabajo en una herramienta sin la cual no hubiese sido posible el desarrollo de la asignatura, requiriéndose la generación de entornos educativos que puedan ser una alternativa válida para acompañar al estudiante en su aprendizaje. Creemos que el aula virtual de Química Inorgánica y Orgánica, ofrece una gran posibilidad para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias. Allí se suben videos realizados por los docentes de la cátedra tanto teóricos como de desarrollo de resolución de problemas. Las clases de consulta también fueron grabadas y compartidas para su posterior revisión.

Por otra parte, el desarrollo de la materia se dio mediante encuentros virtuales a través de la Plataforma Zoom. En algunos casos institucionales, y en esos encuentros sincrónicos, se desarrollaron las clases previstas según los días y horarios planteados en la Planificación Anual (cuya presentación fue en diciembre de 2019, o sea en un escenario pre-pandemia). Aunque los mismos eran de carácter no obligatorio, se realizaron en un intento de que el aula universitaria, ahora trasladada a los hogares, se adecuara al nuevo contexto epidemiológico. Sin embargo, la brecha digital agudizó algunas situaciones de desigualdad propias de las diferentes realidades socio-históricas y culturales de los estudiantes.

Química Inorgánica y Orgánica es una asignatura que se desarrolló con carácter anual en el Primer Año de la carrera de Medicina Veterinaria de la UNLPam con una carga horaria total de 168 horas. Paralelamente en el primer cuatrimestre se cursa: Anatomía Descriptiva, Biología y Física Biológica y durante el segundo, Histología y Anatomía Comparada.

La Facultad de Medicina Veterinaria en promedio recibe una matrícula anual de 180 ingresantes, provenientes de la zona patagónica, sur de la provincia de Córdoba, San Luis, suroeste de la provincia de Buenos Aires, entre otras, convirtiéndose así en una población muy heterogénea, con una particularidad que quizás no se observa en otras carreras como lo es recibir numerosos estudiantes provenientes de zonas rurales que ven en esta oferta académica una opción muy vinculada a su crianza y estilo de vida, independientemente de que en la mayoría de los casos en sus pueblos de origen la oferta de orientación secundaria disponible suele ser muy acotada y no vinculada a las Ciencias Biológicas.

Estas cuestiones y otras donde se ponen de manifiesto las serias dificultades de los ingresantes son un agravante ya que presupone una carga adicional a la Universidad aumentando los costos que la misma debe afrontar.

Ahora bien, algunas problemáticas actuales que está en la agenda de las universidades son la permanencia y promoción de sus estudiantes, por lo que se despliegan numerosas estrategias que contribuyan a este fin. Una de ellas es el seguimiento de los estudiantes por parte de los docentes, generando nuevos programas de tutorías, así como grupos de ayuda mutua (GAM).

La creación del grupo GAM fue institucionalizado por R E S O L U C I O N Nº **175/2010 del C.D. de La Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLPam, establece que:**

El "GRUPO DE AYUDA MUTUA" (G.A.M.) está conformado por definido como "un grupo de estudiantes avanzados" cuya finalidad es colaborar con los estudiantes que cursan Física Biológica y Química Inorgánica y Orgánica", del Primer Año de la Carrera de Medicina Veterinaria.

Metodología

Hemos de reafirmar que el objetivo es el acompañamiento de los alumnos ingresantes, fomentando el aprendizaje autónomo mediante el trabajo en grupos, desarrollando capacidades de apropiación del conocimiento. En este sentido, el intercambio con estudiantes avanzados ha demostrado que puede ser motivador a la vez que se genera un diálogo de pares

en un espacio de confianza e identificación con el otro, generando además pertenencia a un grupo y un lugar dentro de la comunidad educativa y en la sociedad.

La implementación de las actividades de acompañamiento se propone en las asignaturas que históricamente se han presentado como de mayor complejidad para los estudiantes ingresantes, siendo motivo de deserciones tempranas. Estas condiciones se pretenden revertir, fomentando y acrecentando las actividades del G.A.M en toda su dimensión. De esta manera se intenta promover una metodología que permita afianzar un grupo de trabajo más activo y generar instancias de aprendizaje más flexibles y significativas para el estudiante.

Para ello en primer lugar, se convoca institucionalmente a los docentes que actuarán como Comité de Selección de los alumnos aspirantes a formar parte del Grupo de Ayuda Mutua. Una vez realizada dicha selección, se notifica a los estudiantes seleccionados. Antes del comienzo de la cursada, los integrantes del G.A.M se reúnen para coordinar los horarios en los cuales se van a realizar las consultas. Para ello cuentan con la planificación semanal provista por la cátedra, en la cual constan loshorarios de seminarios, teóricos y prácticos de laboratorio; también las demás asignaturas de primer año y los propios de cada ayudante. Asimismo, se trata de consensuar una metodología de trabajo grupal, es importante aclarar que el acompañamiento del GAM cuenta con el apoyo y respaldo permanente de los docentes de la cátedra.

Frente al nuevo escenario educativo que nos plantea la pandemia, surgió la necesidad de afrontar una serie de problemas y replantear el plan de acción: con el propósito que la concurrencia a las clases de apoyo continue siendo alta, se establecieron encuentros virtuales consensuados con anterioridad, estas clases se dictan a través de la Plataforma Zoom. Muchas veces también, las dudas se resuelven mediante mensajería directa como Whatsapp. A pesar de ello, se ha observado una merma en la participación de los estudiantes. Los cambios profundos y las trasformaciones a las que asistimos en el orden económico, social y tecnológico sin dudas representan verdaderos desafíos a resolver frente a un panorama preocupante.

En ocasiones particulares como son la proximidad de exámenes parciales y/o recuperatorios, o simplemente con la intención de intensificar las horas dedicadas a un tema de mayor complejidad, las clases de consulta son ofrecidas con mayor frecuencia y duración. Ello sucede, generalmente, en respuesta a la solicitud directa de los propios cursantes de la

asignatura, con quienes se acuerda/n el/los horarios de aquéllas en virtud de su propia disponibilidad.

Tanto para los horarios establecidos con anticipación como en el caso de aquellos destinados a clases de consultas extras, es necesaria no sólo su publicación en cartelera, sino también a través de las redes sociales de uso masivo. Durante los dos últimos años se recurrió a esta última herramienta apreciándose como correlato un aumento en la concurrencia a las clases de consulta. Posiblemente, en virtud de la comunicación más fluida de los horarios.

Para que las clases de consulta sean provechosas para el estudiante es indispensable que su par pueda garantizar confianza, seguridad y claridad creando un ambiente de trabajo cordial y cooperativo. Requiere, además, que los pares cuenten con el apoyo de los docentes de la Cátedra, que permanentemente los asesoran y actúan como orientadores de los criterios adoptados para la futura evaluación de los contenidos.

Es intención del presente trabajo dar cuenta de las acciones concretas del G.A.M en la Cátedra de Química Inorgánica y Orgánica para lo cual consideramos conveniente realizar observaciones en relación al momento anterior a la situación de pandemia y el durante.

Reflexiones Finales

Los GAM surgen de la idea de que toda persona, con sus habilidades y su experiencia personal distintiva, tiene una valiosa capacidad para ayudar a los demás. Consideramos el aprendizaje como un proceso complejo e indefectiblemente mediado. Así afirma el autor Zabalza (2002):

"Entre las diferentes estructuras de mediación, el propio estudiante es, con seguridad, la más importante por cuanto filtra los estímulos, los organiza, los procesa, construye con ellos los contenidos del aprendizaje y, al final, opera a partir de los contenidos, habilidades, etc. asimilados. Por otro lado, la mediación no sólo es cognitiva. También se interpone entre enseñanza y resultados del aprendizaje una mediación afectiva, que depende del propio estado de ánimo del aprendiz y de sus relaciones interpersonales con los otros".

Como docentes de la Cátedra hemos tratado de dar cuenta, en el presente trabajo de este dispositivo que la Facultad de Ciencias Veterinarias, ha instrumentado para promover el ingreso y la permanencia de los ingresantes, a la vez que consideramos importante resaltar las actividades mancomunadas implementadas junto a los estudiantes del Grupo de Ayuda Mutua, sus áreas de acompañamiento son muy valiosas ya que les permite un acercamiento a los noveles estudiantes poder conocer las dificultades específicas en el aprendizaje, actuando

como nexos que promueven la comunicación estudiante-estudiante y estudiante-docente en todo momento.

Los alumnos ingresantes disponen de una herramienta adicional que contribuye a mejorar su desempeño académico, al proponer espacios de actividades grupales en forma más individualizada. Por su parte los estudiantes avanzados de la carrera que comparten su franja etaria pueden actuar como referentes, motivando y facilitando el tránsito por asignaturas consideradas "duras" dentro de esta carrera biológica. Con estas acciones se pretende complementar la actividad docente, sin reemplazarla, aprovechando las potencialidades propias del estudiante para su mejor inserción en la educación, aumentar sus capacidades de aprendizaje más allá de los espacios cotidianos de enseñanza y superar factores que juegan como determinante de su desestimulo.

Consideramos valiosa la posibilidad de interactuar con sus pares en la explicitación de las diferencias que pueden promover intercambios y favorezcan el crecimiento de cada uno de los integrantes reconociendo sus propios avances en la apropiación del conocimiento. Esta heterogeneidad entre los integrantes del grupo provoca la ayuda entre unos y otros.

Este grupo aporta, por un lado, un vínculo académico entre pares o estudiantes y un nexo que acorta distancia entre la figura del docente y el estudiante de los primeros años, recursos trascendentales para superar el pasaje entre la escuela secundaria y la universidad.Para finalizar queremos expresar que durante mucho tiempo se sostuvo con fatalismo que algunos problemas de los estudiantes universitarios ingresantes provienen de la mala base adquirida en los niveles previos. Como docentes comprometidos, consideramos aquello como un desafío para enfrentar la actualidad del problema sin resignarnos a la contemplación de su historia.

Los actores involucrados, profesores y estudiantes avanzados, realizan una acción formativa de orientación y asistencia, a nivel individual y grupal, en el ámbito universitario. Estas acciones tienen un carácter personal, formativo y hará posible la formación integral del alumnado. Apuntamos a ampliar su motivación, abarcando metas personales, intenciones y expectativas que impulsan su desempeño academic.

Referencias:

Alvear V., M. S. (1994). *Una mirada integral*. 239.

Carlino, P. (2005). Escribir , leer , y aprender en la universidad . Una introducción. *Fondo de Cultura Economica de Argentina*, 185.

García Aretio, L., & Ruiz Corbella, M. (2010). The efficiency in distance education. A resolved problem? | La eficacia en la educación a Distancia: ¿un problema resuelto? *Teoria de La Educacion*, *22*(1), 141–162. https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743

Litwin.E. (2015). El oficio de enseñar. *El Oficio de Enseñar*, *I*(2012), 131–139. Mastache, A. (2011). *Los jovenes estudiantes del siglo XXI: desafios para la enseñanza*. Perrenoud. (2014). *Algunas consideraciones sobre el "oficio de alumno" 2014*.

Rinaudo, M. C., & Vélez de Olmos, G. (1996). Aprendizaje cooperativo y comprensión de la lectura: una experiencia con estudiantes universitarios. *Lectura y Vida*, *17*(1), 25–38.Vélez, G. (2005). *Aprender el oficio de estudiante universitario*.

Zabalza, M (2002). La enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas. https://studylib.es/doc/734907/zabalza-beraza--ma--2002---la-ense%C3%B1anza-universitaria

TRANSICIÓN DEL MÓDULO PRESENCIAL DE MICROBIOLOGÍA A LA MODALIDAD VIRTUAL DURANTE EL INGRESO A LAS CARRERAS DE MICROBIOLOGÍA Y TÉCNICO DE LABORATORIO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

Alaniz Zanon, M. Silvina; Asurmendi, Paula; Passone, M. Alejandra
Departamento de Microbiología e Inmunología, Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Ruta Nac. 36, km 601
malaniz@exa.unrc.edu.ar; pasurmendi@exa.unrc.edu.ar; apassone@exa.unrc.edu.ar

Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas

Eje temático 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria

Palabras clave: virtualidad, presencialidad, ingreso, microbiología

FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La situación de pandemia a raíz de COVID- 19 generó cambios en todos los ámbitos de la vida social. El sistema educativo no estuvo ni está ajeno a las transformaciones producidas a nivel mundial, nacional y provincial. Como todo cambio vertiginoso y trascendental, este contexto supone también una oportunidad para repensar el sistema educativo, para promover instancias de análisis, reflexión y evaluación de las prácticas pedagógicas.

El cierre de los establecimientos educativos y la interrupción del encuentro entre docentes, estudiantes y el resto de la comunidad educativa dieron paso obligado al desarrollo de la educación a distancia. Ésta fue una alternativa de emergencia a la que debimos enfrentarnos por la coyuntura pandémica. Se trató de una transformación repentina, causada por las circunstancias propias de la crisis sanitaria, de las técnicas y métodos de enseñanza, siendo su objetivo principal otorgar momentáneamente acceso a los recursos y herramientas pedagógicas de una forma más rápida y factible de manejar. El progreso de las tecnologías digitales a nivel global abrió un sinfín de posibilidades para acceder a información de distintos tipos y aprender juntos, implementando diversas estrategias alternativas para el

aprendizaje, como el uso de plataformas digitales interactivas, redes sociales, páginas web, entre otras (Bringas Usquiano y Ledesma Cuadros, 2021; Torres, 2020).

Así, los docentes de todos los niveles debieron adaptar sus ritmos de trabajo y estrategias pedagógicas a un nuevo contexto. La virtualidad, el uso de TIC, y los escenarios digitales pasaron a dominar, aparentemente, los procesos educativos (Carro Pérez et al., 2019). Sin duda, al decir de García Aretio (2021) "esta pandemia ha alimentado a espíritus innovadores que han ayudado a la búsqueda de soluciones educativas en época de confinamiento. La pandemia se ha convertido en un catalizador para que las instituciones educativas de todo el mundo busquen soluciones innovadoras en un período de tiempo relativamente corto" (p. 11).

A raíz de la emergencia sanitaria por la Pandemia de COVID-19 y el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio establecido por los Decretos de Necesidad y Urgencia del presidente de la Nación Nº 297/20, Nº 325/20, Nº 355/20, Nº 408/20, Nº 459/20 y Nº 493/20 con las recomendaciones del Ministerio de Educación de la Nación y las derivadas Resoluciones Rectorales (Nº 118/20, 125/20, 127/20, 128/20, 130/20, 201/20, 202/20 y 220/20) de nuestra Institución, la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), con la intención de seguir afianzando el derecho a la educación, resolvió suspender las clases presenciales y propuso encuentros académicos para mantener el vínculo pedagógico en el marco de procesos de enseñanza y de aprendizaje en las carreras de grado, utilizando dispositivos virtuales adecuados y pertinentes, y considerando el calendario académico aprobado por el Consejo Superior (Vogliotti, 2020).

Al respecto, cabe mencionar que el Consejo Interuniversitario Nacional en su Resolución Nº 1510, del 13 de mayo de 2020, señala que "no se está produciendo un cambio hacia la modalidad a distancia de las carreras, según como lo establece la Resolución Ministerial Nº 2641/e-2017. Las carreras de modalidad presencial mantienen tal condición, sólo que han modificado transitoriamente las modalidades de dictado y evaluación en razón de la actual situación de emergencia sanitaria y a los efectos de mantener la continuidad de las actividades de formación" (p. 4).

A consecuencia de ello, durante el año 2021, los docentes responsables del módulo de Microbiología que se dicta en el cursillo de ingreso para las carreras de Microbiología y Técnico de Laboratorio, nos enfrentamos al desafío de reestructurar y adaptar las actividades llevadas a cabo años anteriores a la modalidad virtual en su totalidad. Para esto fue necesario generar recursos y herramientas para seguir acompañando a los ingresantes en su proceso de integración a la vida universitaria y para introducirlos en el mundo de la Microbiología.

Actualmente, el cursillo de ingreso que ofrece la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales (FCEFQyN) de la UNRC está focalizado en el acceso a los programas de estudios de la institución. Estos cursillos son orientadores y niveladores, no eliminatorios y además brindan al estudiante una iniciación a la cultura académica e institucional. Es importante destacar que las asignaturas incluidas en el cursillo para las carreras de Microbiología y Técnico de Laboratorio son: Matemática, Química, Biología y Microbiología, pero sólo las 3 primeras tienen continuidad durante el primer cuatrimestre de primer año. Por el contrario, Microbiología se retoma en el 2° cuatrimestre de 2° año y 1° cuatrimestre de 3° año, para Microbiología y Técnico de Laboratorio, respectivamente.

OBJETIVOS CENTRALES DE LA PROPUESTA

La intención de la propuesta de cursillo de ingreso bajo la modalidad virtual fue desarrollar nuevas estrategias didácticas con la finalidad de que i) los estudiantes de Río Cuarto, de la zona y de diferentes provincias de la Argentina (e incluso del extranjero) que optaron por matricularse en las carreras de Microbiología y Técnico de Laboratorio tuvieran una primera aproximación a la institución universitaria, y de ii) introducir a los ingresantes a la Microbiología como disciplina, brindando herramientas que les permitan familiarizarse con la terminología y conceptos básicos de Microbiología, abordando contenidos elementales del campo disciplinar.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS

El espacio de Iniciación a la Cultura Académica (ICA) propuesto por la FCEFQyN para las carreras de Microbiología y Técnico de Laboratorio comprende, las asignaturas Biología, Matemática, Química y Microbiología, que fue incorporada hace pocos años (desde 2019).

Durante el año 2021 se registraron un total de 313 inscriptos a las carreras de Microbiología y Técnico de Laboratorio, entre los cuales 114 estudiantes optaron por Microbiología y 208 por Técnico de Laboratorio. Cabe aclarar que algunos estudiantes se inscribieron en ambas carreras.

Para organizar los encuentros sincrónicos, los estudiantes se distribuyeron en 2 grupos: “Comisiones 1 y 2” (C1 y C2), y “Comisiones 3 y 4” (C3 y C4). El trabajo en comisiones fue pensado con la finalidad de lograr vínculos docente-estudiante y estudiante-estudiante más cercanos. Es sabido que el trabajo en grupos más reducidos favorece esta interrelación en

tiempos de presencialidad, pero apostamos a que esto también ocurriera durante la virtualidad. "La clase virtual puede definirse como un lugar de encuentro… donde se produce el conocimiento, circulan saberes y prácticas, se viven relaciones sociales y se dinamizan los lenguajes" (Jaramillo Tapias, 2005, p. 3).

Así, para el desarrollo del módulo de Microbiología, se generaron 2 aulas en la plataforma Classroom. Una de ellas, destinada a los estudiantes de las C1 y C2, y la otra a los estudiantes de las C3 y C4.

A través de estas aulas, se compartió todo el material didáctico de elaboración propia: 2 videos cortos, una guía de trabajo, los videos de los 2 encuentros virtuales y un archivo con la hoja de ruta con la que se fue trabajando en los encuentros virtuales.

Teniendo en cuenta que nuestros alumnos se han convertido en lo que podemos denominar "e-alumnos", es decir, personas que dentro y fuera de las aulas emplean las nuevas tecnologías como herramientas de aprendizaje, y que en la era digital en la que vivimos es relativamente sencilla la grabación y edición de materiales educativos, para el desarrollo de la primera actividad, se trabajó con una propuesta de aula invertida. El objetivo de dicha propuesta es que el alumno asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje. Básicamente, consiste en que el alumno estudie los conceptos teóricos por sí mismo a través de diversas herramientas provistas por los docentes, y el tiempo de clase se aproveche como un espacio de interacción (Berenguer Albaladejo, 2016). Así, el aprendizaje invertido da un giro al método tradicional, mejorando la experiencia en el aula (Fulton, 2014) al ofrecer los contenidos disciplinares fuera del tiempo de clase. Esto libera tiempo para realizar actividades más significativas como: discusiones, ejercicios y prácticas, resolución de dudas, y también para propiciar la colaboración entre los propios estudiantes (Pearson, 2013).

Siguiendo esta metodología, el primer video consistió en una introducción al mundo de la Microbiología. Además, este video sirvió como nexo para proponer a los estudiantes la resolución de las primeras 5 preguntas de la guía de problemas que posteriormente fueron puestas en común y discutidas durante el primer encuentro.

En el primer encuentro, realizado a través de Google Meet, luego de una presentación breve, se retomaron los contenidos abordados en el video 1. En primer lugar, se propuso un juego disparador utilizando la plataforma MentiMeter (John, 2018), en el que los estudiantes debían contestar a través de 3 palabras la consigna "qué estudia la Microbiología". "Partir de los conocimientos previos del alumno es un elemento que permite: dinamizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, socializar la información que cada uno tiene respecto a un tema,

debatir los puntos de vista de cada uno e incorporar el nuevo contenido a enseñar" (Pérez de Paz, 2019, p. 10). Una vez "roto el hielo" se fueron leyendo una a una las preguntas de la guía propuesta y se solicitó a los estudiantes su intervención y participación para que comentaran las respuestas que habían elaborado, se aclararon dudas y se complementaron las respuestas con explicaciones breves y ejemplos de la vida cotidiana. Además, se hizo hincapié en la importancia de la articulación entre las diferentes asignaturas del cursillo, ejemplificando con situaciones concretas la relación entre Química, Matemática, Biología y Microbiología, y poniendo énfasis en la Microbiología como disciplina transversal a los demás campos disciplinares.

El segundo video tuvo como eje central los medios de cultivo, temática de suma importancia para ambas carreras. Para abordar este tema, se puso en evidencia que "los microorganismos están en todos lados", mediante noticias y artículos de distintas fuentes que se introdujeron en el video. Además, se incluyeron fotografías tomadas en el campus de la UNRC persiguiendo 2 motivos: i) Que los estudiantes pudieran conocer el campus, y ii) Despertar su curiosidad y su creatividad al pensar en la diversidad de lugares donde están presentes los microorganismos. Posteriormente se definió en qué consiste, cómo se clasifican, y cuál es la finalidad de emplear diferentes medios de cultivo. Como dispositivo didáctico se recurrió a una secuencia de videos que incluyen el procedimiento completo, desde la preparación de un medio de cultivo, el análisis de una muestra, hasta la obtención e interpretación de resultados. Estos videos, elaborados por el equipo docente, también sirvieron para mostrar a los estudiantes la infraestructura, el equipamiento, los elementos de protección personal y demás materiales con los que se cuenta en la UNRC y con los cuales trabajarán a lo largo de sus carreras.

Durante el desarrollo del segundo y último encuentro virtual se retomaron los contenidos planteados en el video, haciendo foco en el porqué y para qué de cada uno de los pasos. Además, se interpeló a los estudiantes y se los motivó a que se cuestionen sobre cada etapa del procedimiento y cada detalle del material trabajado, y se completó la guía de preguntas propuesta para este módulo.

En última instancia, se propuso una actividad de cierre on-line en la plataforma Quizizz (Ankit and Deepak, 2015) a través de la cual se propusieron 11 preguntas de opción múltiple. En las primeras 10 de ellas se indagó acerca del aprendizaje de los estudiantes sobre contenidos abordados durante los 2 encuentros sincrónicos y los 2 videos. Respecto a las preguntas 1-10, una vez finalizado el juego, se pusieron en común las respuestas, haciendo

énfasis en las preguntas con la mayor cantidad de respuestas incorrectas. Así, se evacuaron dudas y se retomaron contenidos trabajados previamente. La última pregunta se realizó a modo de consulta con la intención de conocer la percepción y/o apreciación personal de nuestros estudiantes respecto al desarrollo del módulo de Microbiología. Las respuestas sirvieron al equipo docente para autoevaluar el desempeño bajo esta nueva modalidad de enseñanza, el desarrollo de los encuentros, el impacto de los contenidos abordados, entre otras cuestiones. En este sentido, pretendemos seguir la corriente constructivista que surge de los trabajos realizados por Jean Piaget y por Lev Vygotsky, ya que nuestra intención es ponernos a disposición para aprender de nuestros estudiantes, aceptar opiniones diversas y nutrirnos de ellas. Así, pretendemos al menos acercarnos a la definición de "maestro constructivista" que siempre está a la vanguardia de la educación y está dispuesto a innovar, además de que tiene un buen manejo de las distintas tecnologías y hace uso de ellas para que sus estudiantes puedan lograr una mejor apropiación de los contenidos. También, un maestro constructivista trata de atender los distintos tipos de aprendizaje de sus alumnos, teniendo siempre en cuenta que no todos poseen las mismas características, por lo que aprenden de forma diferente (Kopyto, 2017).

RESULTADOS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN MODALIDAD VIRTUAL

Como se mencionó en párrafos anteriores, los cursillos de ingreso a las distintas carreras de la UNRC tienen el propósito de ser orientadores y niveladores, no eliminatorios. Por este motivo, sumado a la decisión de flexibilidad en tiempos de pandemia, la asistencia a los encuentros no fue de carácter obligatorio. Sin embargo, sólo con fines estadísticos propios y para hacer un relevamiento de nuestros estudiantes y su situación respecto a la conectividad, se intentó registrar la participación en los encuentros virtuales. Según los datos recolectados, 61 estudiantes de las C1 y C2 estuvieron presentes durante el primer encuentro, 66 asistieron al segundo y 52 asistieron a ambos encuentros. Mientras que, un elevado número de estudiantes (80) que tramitaron su pre-inscripción en alguna de las 2 carreras, no asistieron a ninguno de los 2 encuentros. En relación a los estudiantes agrupados en las C3 y C4, 68 participaron del primer encuentro, 56 se conectaron al último encuentro y fueron 49 alumnos los que estuvieron presentes en las 2 clases sincrónicas. Asimismo, 83 estudiantes pre inscriptos no participaron de ningún encuentro. Cabe aclarar que estos datos fueron registrados hacia la mitad del encuentro, pero al inicio de la clase había un número mayor de

estudiantes conectados, como puede deducirse de la cantidad de participantes en la primera actividad planteada en la plataforma MentiMeter, que por problemas de conectividad no pudieron participar durante todo el encuentro (esto se ve reflejado en el número de participantes de las C3 y C4). Por otra parte, 3 estudiantes que no pudieron conectarse a ninguno de los 2 encuentros, enviaron correos electrónicos con dudas y consultas, y manifestaron haber analizado y trabajado sobre el material didáctico compartido en Classroom.

Respecto a las actividades propuestas para el primer encuentro, los estudiantes lograron responder a la guía de preguntas. La mayoría de los alumnos manifestó haber visto el video 1, a través del cual lograron abordar, con mayor o menor nivel de profundidad, la guía. A partir de la implementación de esta metodología de trabajo, se pretendió promover en los estudiantes autonomía y construcción de su propio aprendizaje autorregulado, definido como un *"*proceso de construcción activo por el cual los estudiantes, sobre la base de las metas de aprendizaje que seleccionan y de la influencia ejercida por el contexto, intentan monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta*"* (Daura, 2015, p. 29), como así también sus habilidades y sus valores. Cada estudiante tendrá factores tanto internos como externos que influyen en el éxito académico obtenido durante su recorrido en la universidad (Ramos Galarza et al., 2020). Sin embargo, es nuestra responsabilidad como docentes guiarlos hacia esa autonomía e independencia, incluso desde el cursillo de ingreso.

Por otra parte, destacamos que durante el primer encuentro la mayoría de los estudiantes mostró interés tanto por los contenidos propios de la disciplina como por generar un vínculo tanto con las docentes como con sus compañeros, presentándose ya sea de manera oral (encendiendo cámara y micrófono), como a través del chat. Como se mencionó anteriormente, una de las actividades propuestas en esta ocasión fue un juego en la plataforma MentiMeter (figura 1).

Figura 1

Nubes de ideas generadas por los estudiantes de las C1 y C2 (a) y de las C3 y C4 (b) en respuesta al interrogante "¿Qué estudia la Microbiología?"

a)



b)



A partir de estas nubes de palabras podemos inferir que, en general, los estudiantes poseen cierto conocimiento sobre la disciplina, la clasificación de los microorganismos, sus dimensiones y funciones en la naturaleza, su organización celular, el campo laboral de un profesional microbiólogo, entre otras palabras que surgieron, y sobre el plan de estudio de las carreras, ya que muchos conceptos o palabras refieren a los nombres de las asignaturas incluidas en los planes de estudio de ambas carreras. Además, se asume que las actividades

asincrónicas (video y guía de trabajo) podrían haberles resultado útiles para dar respuesta a esta consigna. Esta actividad sirvió al equipo docente para conocer los preconceptos de nuestros estudiantes y poder retomarlos a continuación, y al mismo tiempo saber si la metodología de abordar los siguientes contenidos iba a ser próspera o debía reestructurarse. En general, tal como quedó plasmado en las nubes de ideas, no detectamos conceptos erróneos, aunque sí conocimientos poco profundos.

Tanto en el primero como en el segundo encuentro se notó entusiasmo entre los estudiantes y una muy buena participación de muchos de ellos, lo cual rescatamos como positivo ya que nos satisface haber transmitido y contagiado esta pasión por la Microbiología y esta curiosidad de conocer más sobre el mundo microscópico. Tal como mencionó recientemente Sabrina Pardo en una nota, "para educar en la actualidad tenemos que alimentar el deseo de aprender constantemente" (Pardo, 2021).

Durante el segundo encuentro, la modalidad de trabajo fue la misma que en el primero y la dinámica y participación de los estudiantes también lo fue. En esta instancia se pudo completar la guía de problemas. No obstante, se contó con la presencia de estudiantes que no pudieron participar del primer encuentro sincrónico, por lo que fue necesario retomar, con un poco más de profundidad que lo planificado, los contenidos previamente abordados. Hacia el final de este segundo encuentro, se propuso un juego con múltiples propósitos, por un lado evaluar los aprendizajes adquiridos, y por el otro garantizar la orientación de la propuesta pedagógica y/o introducir acciones adicionales (figura 2).

Figura 2

Porcentaje de respuestas correctas a las consignas planteadas en la plataforma Quizziz, propuestas como cierre del módulo de Microbiología. Las barras anaranjadas representan las respuestas de los estudiantes de las C1 y C2, y las barras azules, de C3 y C4.



Antes de compartir los resultados finales, muchos estudiantes manifestaron que habían cometido errores en sus respuestas, ya que quisieron contestar rápidamente debido a que este juego otorga puntaje extra por contestar en menor tiempo que los demás participantes. De las estadísticas anteriores se puede observar que, en general, las C1 y C2 tuvieron un mejor desempeño (precisión del 67,4%) que las C3 y C4 (precisión del 54,1%). Sin embargo, se esperaba un porcentaje superior de respuestas correctas para ambos grupos de estudiantes. La pregunta que tuvo mayor número de respuestas correctas fue la 3 (*¿Dónde pueden crecer microorganismos?*), con un 90,5% de aciertos, mientras que la pregunta con menor número de respuestas correctas fue la 4 (*¿Qué nutrientes de un medio de cultivo utiliza un microorganismo heterótrofo?*), con sólo un 23,5% de aciertos. En esta última, consideramos que tal vez podríamos haber expresado de otro modo la consiga, ya que en la discusión de esta pregunta, al poner en común los resultados, muchos estudiantes manifestaron haber comprendido el tema, pero malinterpretaron la pregunta. Respecto a las temáticas de las preguntas, consideramos haber puesto énfasis en ellas durante el desarrollo de la clase, como también en los videos asincrónicos, aunque los resultados no fueron del todo satisfactorios. En cuanto a la última pregunta, referida a una apreciación personal sobre el módulo de Microbiología, el 87% de los estudiantes , manifestaron que este módulo les ayudó a confirmar que la carrera elegida es su vocación. A un 9,5% les gustaron las clases y el material propuesto, pero que aún no se sienten seguros por la carrera a la cual se han inscripto. Un 2,5% manifestó que este módulo les sirvió para darse cuenta de que la carrera en la que se matriculó NO es su vocación, y un 1% expresó que los temas abordados en el módulo de Microbiología no les resultaron útiles y/o no fueron de su agrado. Independientemente de las respuestas obtenidas en esta pregunta consideramos que, en general, las actividades planteadas fueron útiles, ya que constituyó la primera aproximación de los estudiantes a la Microbiología como disciplina, pudiendo de esta manera contribuir a la toma de decisiones respecto a la continuidad o no en la carrera.

REFLEXIONES Y OBSERVACIONES FINALES

A modo de reflexión final, consideramos que es importante destacar, sobre todo en el contexto histórico que estamos viviendo, el entusiasmo y la motivación de muchos de los estudiantes que, de una manera u otra, participaron activamente del módulo de Microbiología del cursillo de ingreso 2021. En este sentido, nuestro mayor deseo es que los docentes de

ambas carreras se sientan interpelados para esforzarse por mantener viva la curiosidad de estos estudiantes, su sentido crítico y motivación a lo largo de su paso por la universidad. Creemos firmemente que somos los docentes los responsables no sólo de formarlos como futuros profesionales sino de acompañarlos en su trayecto desde el inicio de sus estudios hasta alcanzar la meta de conseguir su título universitario.

Si bien somos conscientes de que la presencialidad brinda muchas más oportunidades de acercamiento e interacción con aspirantes a una carrera universitaria, valoramos los recursos tecnológicos con los que pudimos contar y la capacidad de adaptación de los jóvenes estudiantes. No debemos perder nunca la creatividad, la voluntad y la flexibilidad ante circunstancias adversas. Situaciones como una pandemia, lejos de frustrarnos, deben permitirnos crecer y fortalecer nuestro camino, tanto desde el rol de estudiantes como de docentes de una universidad pública.

Reconocemos y agradecemos la colaboración de estudiantes, becarios y docentes que contribuyeron en la elaboración del material didáctico, como así también a los tutores pares que mediaron continuamente la comunicación entre docentes y aspirantes, guiaron a estos estudiantes que están dando sus primeros pasos, y dieron su apoyo y contención durante el desarrollo del cursillo de ingreso. Sin la colaboración y el esfuerzo de autoridades, docentes, estudiantes y becarios de la FCEFQyN, y del Departamento de Microbiología e Inmunología, el desarrollo de este módulo no hubiese sido posible. Como se mencionó en uno de los videos, juntos es la única manera de seguir avanzando.

A modo de reflexión final, como equipo docente consideramos que la vuelta a la presencialidad no tiene que ser “un borrón y cuenta nueva”, descartando el material y los nuevos recursos que dejó la excepción de la virtualidad en la pandemia. Es clave que estos recursos se sigan utilizando. Son menos las posibilidades didácticas que presentan las clases virtuales que las presenciales, pero la suma de ambos recursos es mayor que cada uno de ellos por separado. Más aún, debemos ser conscientes de que hay estudiantes que por razones de distancia, trabajo, salud, u otras cuestiones, tienen la posibilidad de continuar sus estudios gracias al acceso a las clases virtuales. Consideramos que esta metodología de enseñanza de forma opcional es positiva y necesaria, pero no el reemplazo de las clases presenciales por virtuales en una carrera donde la formación práctica desde sus comienzos es crucial para formar Microbiólogos y Técnicos de Laboratorio competentes.

Finalmente, el empleo de un aula invertida virtual permitió en los jóvenes ingresantes tener un rol de mayor protagonismo y a través de la observación de videos, participación de encuentros

sincrónicos y la resolución de una guía de trabajo se logró una aproximación a la disciplina Microbiología desde la transversalidad de conocimientos que brinda la Biología, Química y Matemáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ankit, G. y Deepak, J.C. (2015). Quizizz. Bangalore, India. https://quizizz.com/about?fromBrowserLoad=true

Berenguer Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares,* Alicante, España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5601467

Bringas Usquiano, E. R. y Ledesma Cuadros, M. J. (2021). Retroalimentación asertiva en un contexto de enseñanza a distancia como producto de la COVID-19 Assertive feedback in a distance learning context as a product of COVID-19. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica Llamkasun, 2*(3), 64- 79.https://doi.org/10.47797/llamkasun.v2i3.55

Daura, F. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17*(3), 28-45.

Fulton, K. P. (2014). *Time for Learning: Top 10 Reasons Why Flipping the Classroom Can Change Education*. Corwin a Sage Company.

García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24*(1), 9-32. doi: http://dx.doi. org/10.5944/ried.24.1.2808

Jaramillo Tapias, D. (2005). Sobre didáctica y clase virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 14*. https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220381003.pdf

Kopyto, I. (2017) El conductismo y el constructivismo en diferentes puntos de la educación. En F. Knop (Ed.). *Reflexión Pedagógica. Edición V. Ensayos de estudiantes de la Facultad de Diseño y Comunicación* (pp 51-52). Imprenta Kurz. Universidad de Palermo.

John, I. (2018). Mentimeter. *School Librarian,* 66 (3), 153.

Pardo, S. (2019, octubre 6). Un docente que aprende es un docente que inspira. *ámbito*. https://www.ambito.com/opiniones/educacion/un-docente-que-aprende-es-un-docente-que-inspira n5058303

Pearson Partners on The Flipped Learning. (2013). *Electronic Education Report, 20* (14), 5-5. 1/2p. http://www.pearsonschool.com/flippedlearning

Pérez Carro, M. E., Guzmán C. A., Sánchez, S. N. y González, A. (2019). Análisis de la implementación de la virtualidad en el curso de nivelación de la FCEFYN de la Universidad Nacional de Córdoba: impacto en el rendimiento académico de los ingresantes universitarios. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACOFI 2019,* Cartagena de Indias, Colombia. https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/148

Pérez de Paz, A. (2019). Conocimientos previos e intervención docente. *Acta Educativa, 2* (1). Ramos-Galarza, C., Rubio, D., Ortiz, D., Acosta, P., Hinojosa, F., Cadena, D., López, E. (2020). Autogestión del aprendizaje del universitario: un aporte en su construcción teórica. *Revista Espacios*, *41*(18).

Resolución CE Nº1510/2020: Documento Algunas cuestiones normativas relacionadas con decisiones de validez, evaluación y acreditación y dictado de las carreras en las instituciones universitarias públicas durante el actual período de emergencia sanitaria. (2020). Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Buenos Aires.

Resolución Nº 120/2017 del Consejo Superior: Régimen de Estudiantes y de Enseñanza de Grado en la UNRC. (2017). Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.

Resolución Rectoral Nº 202/2020 ad referéndum del Consejo Superior: Calendario académico y adecuación de programas y prácticas en las Unidades Académicas de la UNRC. (2020). Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.

Torres, D. (2020). En qué consiste la Enseñanza Remota de Emergencia (ERT). https://www.torresburriel.com/weblog/2020/04/10/en-que-consiste-laensenanza-remota-en emergenciasere/.

Vogliotti, A. (2020). Algunas consideraciones en torno a la evaluación en la virtualidad. Mg. Ana Vogliotti. Programación de actividades en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) por la pandemia Covid-19. Archivo digital. https://www.evelia.unrc.edu.ar/ensenaryAprenderEnLaVirtualidad/2020/12/03/algunas-consideracionesen-torno-a-la-evaluacion-en-la-virtualidad/

APORTES DE LOS ESTUDIOS DE MATRÍCULA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE INGRESANTES A LA CARRERA DE INGENIERÍA AGRÓNOMICA DE LA FCA –UNER

Autores: Bojarsky, Gabriela Beatriz FCA–UNER–gabriela.bojarsky@fca.uner.edu.ar Cerini, María Antonella FCA–UNER–antonella.cerini@fca.uner.edu.ar

Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas
Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria

Palabras Claves: Ingreso - Acompañamiento - Trayectoria

Resumen

Nos interesa compartir una experiencia de trabajo que la Asesoría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Agropecuarias – UNER desarrolla, desde hace más de veinte años, en relación al ingreso y permanencia de estudiantes a la/s carrera/s.

En esta instancia, pretendemos describir y dar a conocer los aportes de uno de los dispositivos generados para el *acompañamiento* y *afiliación i*nstitucional de estudiantes a la vida universitaria. Entre las prácticas del ingreso se instrumenta/ aplica una ficha de datos personales. La misma, sistematizada, provee información de la cohorte perfilando las características, tendencias y diferenciaciones de quienes eligen la carrera de Ingeniería Agronómica.

Este estudio de matrícula representa una síntesis del procesamiento de datos cuantitativos y la categorización de datos cualitativos. El registro que se obtiene como material empírico – tabulado y graficado, la interpretación de los relatos/narrativas/comentarios y las observaciones que se establecen en términos comparativos, son algunos de los aspectos y elementos que se construyen para identificar las continuidades y cambios de las trayectorias educativas y el tránsito por la universidad.

Se indagan diversas variables e indicadores como: la edad, procedencia, actividad económica familiar, escolaridad alcanzada por padres, ocupación del estudiante, actividades de recreación, convivencia, orientación vocacional recibida, uso de tics, lecturas de libros y noticias y opinión sobre la Tutoría Par. Entre las preguntas abiertas, se trabaja con información sobre la carrera; temores y expectativas; la elección y toma de decisión; inicio de

otra/s carrera/s; posibles dificultades; imaginación y proyección futura de la actividad profesional.

La circulación de este Informe, su difusión y análisis institucional posibilita la exploración, tratamiento y seguimiento de la cohorte. Esto conlleva en 2020 y 2021 a contar con elementos de trabajo para que el equipo de tutorías pares pueda tener un acercamiento a los estudiantes con información clave para aportar al acompañamiento de las trayectorias transcurridas en la virtualidad desplegando acciones que promueven el acercamiento a la institución. Entendemos que en *el inicio de este trayecto, se juega en gran medida, la posibilidad de inscripción a la institución y por tanto, la permanencia en ella*. [i]La irrupción de la virtualidad pone en tensión las construcciones de pertenencia; es por ello, que a través de las tutorías de pares se han desplegado institucionalmente, una serie de prácticas que colaboran/ orientan en la construcción de autonomía de quien llega a la facultad, las interpretaciones y concepciones de las figuras docentes y el vínculo de pares en un contexto material diferenciado (la pantalla), la transmisión de saberes y apropiación de conocimientos a partir de un soporte que no es el aula sino la sincronía en plataformas, el lenguaje de las emociones enunciadas/ aprendidas en esta modalidad y que repercuten en el tránsito por la institución.

El Área de Asesoría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Agropecuarias (FCA) es un espacio de trabajo que pretende desplegar acciones/ intervenciones conjuntas entre los procesos/ políticas institucionales y la generación de dispositivos pedagógicos que estructuren las prácticas, relaciones y ejercicios de la tarea educativa en la universidadDe esta manera, entre los diferentes itinerarios que se diseñan, y por las experiencias consecutivas/ comparativas en años y cohortes, el **ingreso y permanencia** es uno de los recorridos enmarcados y comprendidos en los abordajes de la asesoría.

Una de las primeras prácticas pedagógicas que promueven la "*habitalidad universitaria*", el encuentro con "otros", las tramas intersubjetivas que se tejen de las decisiones individuales, es lo que se ha denominado CAVU (Curso de Ambientación a la Vida Universitaria). Uno de los Módulos (a cargo de la Asesoría Pedagógica y participación de las Tutorías Pares) es "Estudiar en UNER". El mismo comprende instancias de "*recepción" y "acompa*ñamiento" de quienes eligen la carrera de ingeniería agronómica y tiene el propósito de acercar a los/las jóvenes a distinguir e identificar *algunos* de los dispositivos formales que estructuran la vida

[i]2da. Circular IX ENCUENTRO NACIONAL Y VI LATINOAMERICANO SOBRE INGRESO

universitaria (procesos de afiliación institucional en un escenario temporal diferido 2020 - 2021).

Ingreso a la carrera de Ingeniería Agronómica

La cohorte 2021 tiene la *particularidad/ excepcionalidad* que el dictado del CAVU es a través de la virtualización en toda la propuesta. En ese sentido, se definen los tiempos asincrónicos en que el/la estudiante dispone en el Campus de la Universidad de acceso a las hojas de ruta, el desarrollo de los ejes temáticos, los materiales de lecturas y audiovisuales, las actividades y tareas y, en los tiempos sincrónicos, en Plataforma Google Meet, se desarrolla la comunicación/ clase online (2 instancias semanales).

Asimismo, desde este entorno se abordan algunas experiencias y saberes que resultan valiosos y útiles para quienes deciden tramitar la inserción y permanencia en la institución (contingencias y decisiones de la elección de la carrera; tácticas artesanales de permanencia en un contexto de pandemia; información acerca de las figuras docentes, oficio de estudiante, espacios de interés –módulos didácticos productivos, comisión de accesibilidad y discapacidad, protocolo de violencia sexista, otros-)

Explorar los posibles significados y relatos que sitúan al estudiante en el mundo académico y problematizar algunas de las múltiples dimensiones que atraviesan a la universidad pública en un contexto material y dimensión subjetiva del oficio/ ejercicio diferenciada de la habitual "presencialidad" es parte de los desafíos y despliegue de alternativas que han dado continuidad a la modalidad remota del cursado.

Entre los **objetivos** del módulo en 2021 se expresan los siguientes:

- Contribuir, a través del entorno virtual, a mejorar las condiciones de ingreso y permanencia de los/as estudiantes a la/s carrera/s abordando prácticas y saberes de la experiencia universitaria;
- Especificar y conocer las características de la vida universitaria a fin de valorar las posibilidades y potencialidades adquiridas en el desarrollo de las funciones de la universidad;
- Reflexionar acerca de las problemáticas y retos de la universidad pública desde una perspectiva histórica;
- Reconocer las particularidades de la transición educativa y la virtualización como único

formato de espacio y tiempo universitario;

- Generar estrategias de inserción universitaria y acompañamiento sostenido a efectos de situar el inestable lugar de identificación de la universidad en la no presencialidad.

Los **ejes temáticos** de esta propuesta y seleccionados por la Universidad comunes a todas las facultades) son:

1- El/La Estudiante situado en la Universidad:

1-I.-El/la ingresante y su elección. Elegir una carrera universitaria: decisiones, proyectos a corto y largo plazo. Interrogantes, temores y expectativas que genera el ingreso universitario. Estudiar y trabajar. La construcción de autonomía en los trayectos de formación en la universidad. Diferencias con otros niveles del sistema educativo.

1-II.- El/La estudiante situado en el ámbito académico: Carrera y Facultad. Características de la carrera elegida: Plan de estudios, régimen de correlatividades, condición de alumno y régimen de evaluación, incumbencias profesionales, inscripciones y calendario académico para la organización del cursado. La organización de la facultad y su funcionamiento: áreas, departamentos, alumnado (uso del SIU Guaraní), biblioteca, laboratorios. Servicios de atención al estudiante (becas, tutorías, servicio médico deportes, espacios culturales, etc.)

2- Conociendo la Universidad: Gobierno y ciudadanía universitaria

2-I- La universidad como institución educativa. Estructura y funciones de la universidad: Docencia – Investigación – Extensión. La universidad, las facultades y las carreras. Gobierno universitario. Autonomía y ciudadanía universitaria. La representación estudiantil en el gobierno universitario. Centro de estudiantes: organización, funciones y actividades. La reforma universitaria y su significación actual. Historia de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).

2-II- Desafíos de la universidad en la sociedad contemporánea: Producción del conocimiento. Influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación;

Articulación con otros sectores de la sociedad. Actualidad de los elementos que postula la Reforma Universitaria como nexo que articula las problemáticas del presente. Los DDHH en la Historia de la Universidad.

Se considera que el tiempo (*sincrónico, asincrónico, combinado*) y el espacio (diversas

plataformas streaming/ e-learning) en formato de la virtualización exigen una nueva configuración en el abordaje de las metodologías. En tal sentido, la propuesta metodológica sugiere la creación de espacios en que los/las estudiantes tengan la posibilidad de interactuar de manera instantánea y referenciar y ubicar aquello que necesitan en esta etapa de ingreso e inserción.

La construcción del aula virtual, las propuestas y actividades, el buen diseño de las plataformas, los recursos que acompañan a los/as estudiantes, la programación de las clases, grabaciones, videos, escritos, mensajerías instantáneas, comunicación mediada por la escritura, entrevistas, entre otros, son algunas de las definiciones y orientaciones pedagógicas que se habilitan en esta experiencia pedagógica.

Procesamiento y Ficha de Datos del Ingresante Universitario

El Informe "*Perfil del Estudiante que ingresa a la carrera de Ingeniería Agronómica. Características y Tendencias de Ingresantes 2021*" se realiza en función de la sistematización y construcción de elementos y variables que la Ficha de Datos del Ingresante Universitario provee. Cada estudiante la debe completar en el transcurso de las semanas del Módulo "Estudiar en UNER".

Tanto la ficha como los datos que se recogen tienen un registro de más de 20 años (mutando el instrumento y los procesamientos en función del contexto histórico y material); esto otorga fuentes de documentación histórica y posibilidades de identificar cambios y continuidades, constantes y variantes en las diferentes cohortes de la carrera de Ingeniería Agronómica. Asimismo, la circulación y difusión de este informe, entre los docentes de primer año y el equipo de tutores pares, es insumo y exploración de las características de la cohorte, en diagnóstico inicial como en tratamiento de trayectos posteriores.

El instrumento cuenta con preguntas estandarizadas/cerradas y preguntas abiertas. En el primer caso, los/as estudiantes refieren a información específica referida a: edad, procedencia, escuela de donde provienen, actividad económica de los padres, escolaridad máxima alcanzada por los padres, situación laboral y ocupacional del estudiante, actividades de recreación, convivencia durante el cursado, orientación vocacional recibida, uso de las tecnologías de la comunicación, disponibilidad y manejo de dispositivos tecnológicos, lecturas de libros, entre otras. Por otra parte, en las preguntas abiertas se indaga acerca de medios por los que conocen

la carrera; los aspectos/elementos que intervienen en la elección; sí tienen vinculación a la actividad agropecuaria o actividad a fin a la carrera; si inician carreras previas u anteriores; posibles dificultadese imaginación/ proyección de la actividad profesional a futuro.

En este sentido, el Informe es la síntesis del procesamiento de datos cuantitativos y la categorización de datos cualitativos. El registro o la base de datos que se obtiene como material empírico –tabulado y graficado-, la interpretación de los relatos/narrativas/comentarios y las observaciones que se establecen en términos comparativos, son algunos de los aspectos y elementos que aportan a las trayectorias y tránsito por la universidad.

El rol de las tutorías pares en el acompañamiento del estudiante a la carrera

Las *tutorías pares* en la carrera de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agropecuarias son consideradas *figuras autorizadas* (Pierella 2014) en la incidencia de las elecciones, la permanencia y afiliación de estudiantes a la institución. El acompañamiento (no tutelaje) que las mismas establecen, y su encuadre de trabajo, es en sintonía con nociones como: *autonomía, independencia, creatividad, transmisión, confrontación, escucha*. Esto supone entender, que acompañar la trayectoria formativa, es un espacio del pensar *con* otros y *a* otros (Nicastro 2012).

Según Korinfeld (2013), la función de la tutoría es para los/las estudiantes una praxis, un proceso en el que teoría y práctica juegan una dinámica continua; es una práctica de cuidados entre sujetos, por lo que requiere de un trabajo intelectual e introspectivo.

El grupo de pares aporta, al decir de Carli (2012), una construcción de identidades colectivas que atenúan las consecuencias de la distancia o ausencia o indiferencia

institucional (profesoral) y proveen un soporte frente a la debilidad estratégica de las instituciones. Así, el par puede ser ubicado en ese lugar de referente que apuntala el proceso formativo y, en la medida en que se reconoce su importancia en cuanto lazo a la institución, adquiere alguna forma de autoridad (Pierella 2014). . De esta manera, se describen algunas de las concepciones que subyacen en este Programa de Tutorías Pares y en esta tarea institucional de aportar a quienes recién llegan algunos elementos y regulaciones de la experiencia universitaria.

Las actividades e intervenciones que se desarrollan son diversas y comprenden diferentes aspectos (académicos; emocionales y de contención; conocimiento y reconocimiento de espacios de la facultad desde la virtualidad; permanencia en un tiempo diferido, otros). Lo

más significativo que se espera compartir del trabajo, la metodología y la organización es:

- Se cuenta con una frecuencia semanal de reuniones a fines de conversar de las situaciones que se presentan, programar y planificar las intervenciones. Esta dinámica resulta satisfactoria en tanto habilita la construcción de vínculos al interior del grupo; se establecen las prioridades de las situaciones y se toman decisiones en conjunto. Asimismo, se destaca, que cada reunión se encuentra documentada en actas acuerdos a modo de registro de cada instancia y compromisos asumidos.
- A cada Tutor/a se le asignan grupos de aproximadamente 20 ingresantes para el seguimiento y contacto específico. Esta distribución permite que exista una comunicación activa entre el tutor/a y el/la estudiante; se facilita el vínculo y la experiencia entre pares.
- Se realizan instancias de formación para los/as tutores pares, donde se comparten definiciones y conceptualizaciones de la función de tutor par y se abordan algunas de las características y tendencias del Informe del Perfil del Estudiante que ingresa a la carrera de Ingeniería Agronómica en la cohorte 2020 – 2021.
- Se genera una metodología compartida y creativa de contenido y comunicación a través de las redes sociales Instagram y Facebook (se difunden actividades varias, posteo de sugerencias/ orientaciones de estudios, de examen, etc.).
- Relevamiento de estudiantes con dificultades para conectarse o bien estudiantes que no disponen de PC para dar continuidad a los estudios a través de la virtualización de la enseñanza. En estos casos, se orienta en la participación de la convocatoria a becas de conectividad y se buscan alternativas para algunas de estas situaciones particulares.
- Se instrumentan encuestas a completar por los tutores pares (una en el primer semestre y otra en el segundo) a afectos de relevar sus impresiones de las tareas asignadas, los compromisos y responsabilidades asumidas, las mejoras y dificultades que se presentan.

Conclusión

Los dispositivos que se describen como estrategias de acompañamiento al ingreso apuntan, en este año particular pero también en otros años en donde se ha logrado el encuentro presencial, a constituirse en un instrumento donde el ingresante encuentre un apoyo para su proyección como estudiante universitario. El 2021 significó el desafío de transmitir a través de una pantalla una posible vida universitaria que se construye a partir de encuentros virtuales y luego a través de visitas guiadas donde los estudiantes pueden vivenciar el tránsito por los pasillos de la universidad. Seguramente, estas cohortes llevarán consigo experiencias inéditas que

implica retomar y reconocer para continuar acompañando y promoviendo trayectorias particulares. Esta experiencia permite poner en valor la importancia de la construcción de lazos, del encuentro con otros, de sostener y promover el diálogo permanente, generando escuchas que van más allá de la implicancia de un cursado regular. Es decir, la escucha respecto a los lazos, respecto a los modos de incorporar la comunicación institucional, los modos de relación con el conocimiento y con los otros integrantes de la comunidad universitaria.

Mariana Maggio (2020) entiende que uno de los desafíos de las nuevas generaciones en el ingreso a la Universidad es la noción de **inteligencia colectiva** como marca de época y necesidad de generar un verdadero movimiento colectivo capaz de romper con las propuestas hegemónicas que alteran las prácticas de enseñanza. Esto promueve repensar el lugar de la Universidad en la producción de conocimiento original y no su reproducción.

Identificar los usos culturales de nuestros estudiantes, reconocimiento de sujetos culturales, la posibilidad de traer muchas voces, y por sobre todas las cosas, seguir siendo humanos donde se creen propuestas a partir de construir una nueva noción del tiempo educativo, el tiempo para la construcción del vínculo.

Bibliografía

Carli, S. (2008) *Visiones sobre la Universidad Pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad. Revista IICE* 26.

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

Korinfeld, D y Rascovan, S (2008), *Tutorías. ¿Acompañamientos o tutelaje?* Aportes teórico-prácticos para la tarea con alumnos y grupos escolares, curso a través de Internet, Punto Seguido. Intersecciones entre Salud y Educación.

Maggio M. (2020) *Conferencia Enseñar en Tiempos de Pandemia.* Publicado en:https://www.youtube.com/watch?v=lvy5QZ5Qk04&t=1624s&ab_channel=EAD- UNCA

Mollis, Marcela (2001). *La Universidad Argentina en Tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Nicastro, S y Greco (2009). *Entre Trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Argentina, Editorial Homo Sapiens.

Pierella, M. (2014) *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes,*

profesores y saberes. Buenos Aires, Paidós

Pierella, M. (2016): Los ingresantes a la universidad pública en la Argentina: La perspectiva de los profesores del primer año sobre el problema de la discontinuidad en los estudios. REDU – *Revista de Docencia en Universitaria*. Publicado en http://www.red-u.net

CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y FAMILIARES QUE CONDICIONAN AL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DE LA FACULTA DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA.

AUTORES:
SEARA, SERGIO EDUARDO seara@folp.unlp.edu.ar

PAPEL, GUSTAVO OMAR papel@folp.unlp.edu.ar

CONTE, CECILIA PAOLA conte@folp.unlp.edu.ar
SAPORITTI, FERNADO EZEQUIEL. saporittif@ folp.unlp.edu.ar
FACULTAD DE ODONTOLOGÍA. CALLE 51 E/ 1 Y 115
MODALIDAD DE PRESENTACIÓN: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN DESARROLLO.
EJE TEMÁTICO: **Eje 2:** AVATARES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER LA HABITABILIDAD UNIVERSITARIA

RESUMEN:

Este trabajo consistió en un estudio transversal de tipo descriptivo tratando de caracterizar al alumno de odontología, con el propósito de orientar el uso de nuevas técnicas y métodos que lo favorezcan en el desarrollo de la carrera elegida y guiar los propósitos curriculares. El objetivo fue evaluar la relación entre el rendimiento académico y los antecedentes familiares y personales de los alumnos de la Faculta de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata.

El universo lo constituyeron los estudiantes que cursaron segundo y tercer año en el 2014 y en el 2015. Como instrumento se utilizó una encuesta estructurada y las fuentes documentales fueron los registros oficiales de calificaciones de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata. Se procedió a la recolección de los datos, procesamiento, análisis y sistematización de la información obteniéndose los siguientes resultados: 196 alumnos de segundo año con una media de notas x=6.25; y 68 alumnos de tercer año con una media de notas x=5.83. Las variables utilizadas en relación con el rendimiento académico fueron: a) estudios del padre; b) lugar de nacimiento; c) edad; d) sexo. Comparando los datos obtenidos entre segundo y tercer año se logran los siguientes resultados: Los padres que poseen estudios universitarios obtuvieron mejores resultados,

x=6,75 y x=6,06 respectivamente. Los alumnos nacidos en La Plata en ambos grupos (segundo año x= 6.46 y tercer año x=6,03), consiguieron mejores calificaciones. Los alumnos más jóvenes tanto de segundo año (x=6,46), como de tercer año (x=6,16) obtuvieron los mejores rendimientos. En cuanto al sexo, las mujeres se destacaron en su rendimiento académico en ambos ciclos lectivos,

x=6,28 y x=5,99, respectivamente. Conclusión: En primer lugar, podemos observar que entre segundo y tercer año hay una importante disminución en la cantidad de alumnos (34,69%) así como una importante caída de las medias de notas (6,72%). En cuanto a las variables estudiadas podemos concluir que en ambos grupos: se evidenciaba un mejor rendimiento en aquellos estudiantes cuyos padres poseen estudios universitarios, los que nacieron en La Plata y los estudiantes más jóvenes y de sexo femenino. Palabras claves: RENDIMIENTO – ANTECEDENTES – FAMILIA.

INTRODUCCION:

La intención de formar odontólogos idóneos mediante una adecuada formación comienza desde el ingreso a la FACULTAD DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA junto a prácticas adecuadas para su posterior función como profesional de la salud. La educación odontológica investiga todos los aspectos y los problemas de los alumnos y su posterior desempeño en la vida universitaria.

A través del seguimiento del perfil del estudiante de odontología intentamos conocer la calidad de la enseñanza y rendimiento diverso que va resultando en los alumnos. Una de las formas, pero no la única, de evaluar la calidad es analizar la incidencia de la historia de los antecedentes familiares y personales en el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad De Odontología De La Universidad Nacional De La Plata.

El estudio del rendimiento académico nos permite conocer acerca de la evolución de esa capacidad académica en los distintos orígenes de los estudiantes. A pesar de su valor es muy poco lo que se ha planteado a nivel nacional y latinoamericano. Es probable que muchas decisiones que afectan a la temática de la carrera de odontología se estén guiando por criterios subjetivos e intereses personales, políticos económicos y sociales antes que por las verdaderas necesidades de la vida universitaria. Es por ello que esta inquietud nos motivó a profundizar en estas cuestiones y ver qué pasaba con la compleja y heterogénea cantidad de alumnos que aspiraban a cursar la carrera de odontología. Nos llevó a

preguntarnos de dónde vienen, cuáles son sus inquietudes, ¿por qué se interesaron por esta carrera?, ¿qué tipo de influencia tuvieron?, y entonces de acuerdo a esa enorme y compleja diversidad de variables, analizar cómo resultaron sus esfuerzos y su trabajo a la hora de ser evaluados.

Así entonces establecer parámetros, estimar posibles caminos de solución y poder comparar los resultados según sirvan para orientar la currícula, y que los resultados puedan ser utilizados en el futuro como base para la planificación educativa de la facultad y para la realización de otros estudios superiores.

Se observó que los estudiantes de odontología abandonaban en los primeros semestres sus estudios. Los antecedentes fueron concluyentes en el fracaso universitario, se convertían en un problema de salud pública, económico y social. Se observó que en los alumnos existían grupos más vulnerables, apareciendo otras formas de conducta y que se expresan con importantes influencias familiares, de acuerdo al sexo, la edad y muchas veces se canalizan hacia hábitos inadecuados y problema principalmente se localiza en el rendimiento académico.

La universidad, para la mayoría de los jóvenes representa y define el resto de sus vidas y el tránsito por ella será acertado o no, dependiendo de la condiciones sociales, económicas, culturales, históricas y políticas que hayan vivido antes y durante el ingreso universitario.

En la Universidad Nacional Autónoma de México por medio de la Dirección General de Servicios Sociales que realizó estudios sobre todos estos aspectos. Dentro de algunos puntos se observó que existe deserción en los primeros semestres de la carrera y los que logran concluir sus estudios lo hacen en un número mayor de semestres de lo programado y con promedio final bajo.

Este trabajo consistió en un estudio transversal de tipo descriptivo.

El universo lo constituyeron los alumnos de segundo y tercer año de la Faculta de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata.

Se utilizaron como fuente de documentación los registros de calificaciones de las materias que componen los citados años de cursada. Del cual se obtuvo el promedio de notas.

Se aplicó una encuesta estructurada que consta de los siguientes ítems:

- Estudios del padre
- Lugar de Nacimiento

- Edad
- Sexo

La información obtenida fue ingresada en una base de datos a través de la cual se realizó su recuento y procesamiento, estableciendo la media de notas de los estudiantes teniendo en cuenta las variables mencionadas en relación con el rendimiento académico. La presentación de la información se realizó utilizando gráficos y tablas confeccionadas mediante el programa computacional EXCEL en la versión XP.

RESULTADOS:

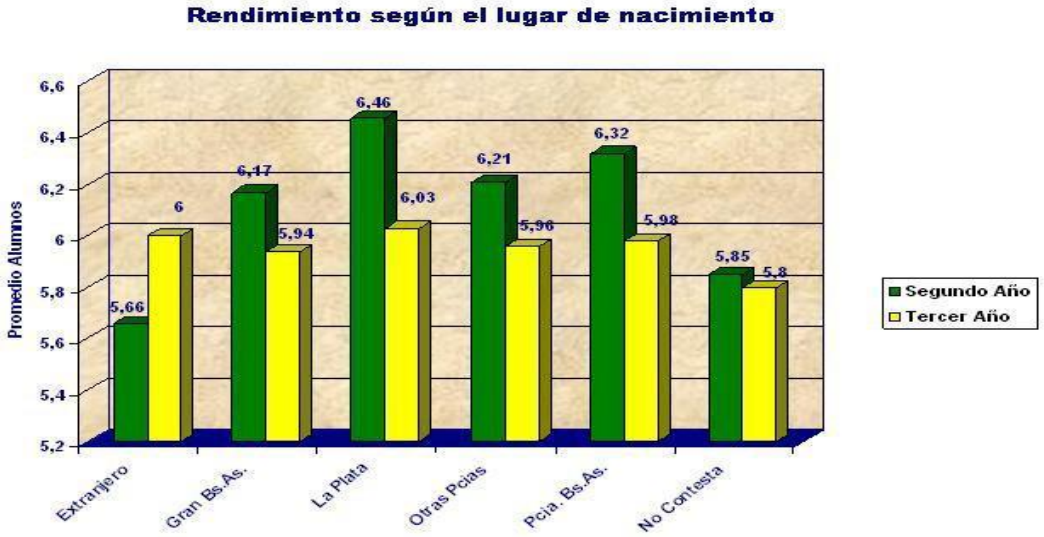
A) Rendimiento según los estudios del Padre

Estudios del Padre	Segundo Año		Tercer año	
	% Alumnos	**Media de Notas**	**% Alumnos**	**Media de Notas**
Universitario	**38,77%**	**6,75**	**38,23%**	**6,06**
Secundario	**32,65%**	**6,50**	**35,29%**	**5,91**
Primario	**19,89%**	**6,83**	**20,58%**	**5,91**
Sin Estudio	**8,67%**	**6,56**	**5,90%**	**5,56**



B) Rendimiento según el lugar de nacimiento

Lugar de Nacimiento	Segundo Año		Tercer año	
	% Alumnos	**Media de Notas**	**% Alumnos**	**Media de Notas**
Extranjero	**2,57%**	**5,66**	**2,94%**	**6,00**
Gran Bs.As.	**18,04%**	**6,17**	**20,58%**	**5,94**
La Plata	**42,26%**	**6,46**	**39,70%**	**6,03**
Otras Pcias.	**10,82%**	**6,21**	**11,76%**	**5,96**
Pcia. Bs.As.	**24,81%**	**6,32**	**23,52%**	**5,98**
No Contesta	**1,50%**	**5,85**	**1,47%**	**5,80**



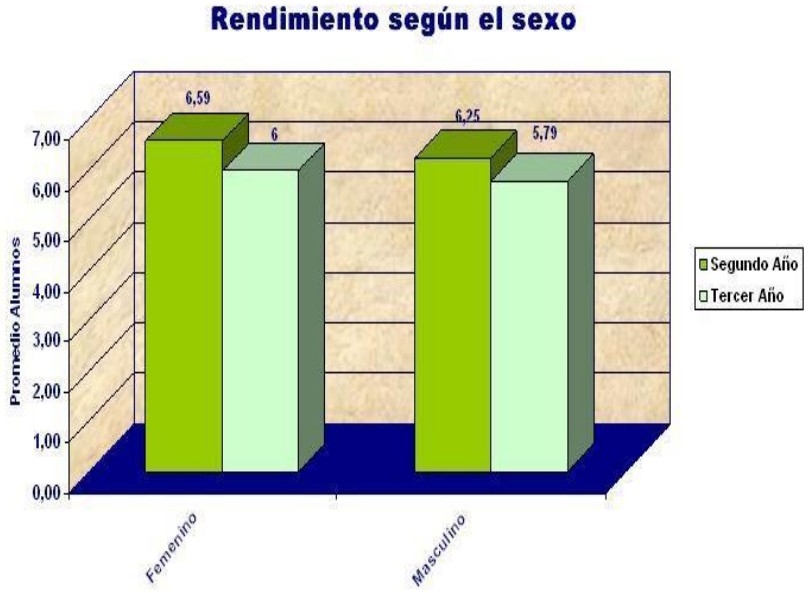
C) Rendimiento según la edad

Edad	Segundo Año		Tercer año	
	% Alumnos	**Media de Notas**	**% Alumnos**	**Media de Notas**
17 a 20	**69,89%**	**6,46**	**69,11%**	**6,16**
21 a 25	**22,95%**	**6,26**	**22,05%**	**6,01**
26 a 30	**5,61%**	**6,46**	**5,88%**	**5,92**
31 a 35	**1,53%**	**6,13**	**2,94%**	**6,01**



C) Rendimiento según sexo

Sexo	Segundo Año		Tercer año	
	% Alumnos	**Media de Notas**	**% Alumnos**	**Media de Notas**
Femenino	**58,67**	**6,59**	**58,82%**	**6,00**
Masculino	**41,33**	**6,25**	**41,18%**	**5,79**



CONCLUSIONES

En primer lugar, podemos observar que entre segundo y tercer año hay una importante disminución en la cantidad de alumnos (34,69%) así como una importante caída de las medias de notas (6,72%). En cuanto a las variables estudiadas podemos concluir que en ambos grupos: se evidenciaba un mejor rendimiento en aquellos estudiantes cuyos padres poseen estudios universitarios, los que nacieron en La Plata y los estudiantes más jóvenes y de sexo femenino.

BIBLIOGRAFIA

Calaghan C., Manstead A.S.R. (2013). Causal attributions for task performance: the effects of performance outcome and sex of subjet. *British Journal of educational psychology,* 53(1), 14-23.

Campillo C. et al. (2011). Confiabilidad entre clínicos utilizando la entrevista psiquiátrica estandarizada de Goldberg en una versión mexicana. *Acta psiquiátrica psicol. Amer*. 27, 44-53.

Carabelo J. (2016) *La Entrevista Psiquiátrica Estandarizada (EPE) y el Sistema PSE- ID –* Categorias Memoria Congreso

Ezban M. et al. (2014). *Sensibilidad del cuestionario general de salud. Nº 3*. Otoño México.Felson, R.B. (1994) The effect of self-appraisals of ability on academic performance. *Journal of personality and social psichology.* 47(5), 944-52.

Fromm, E. (2006). *El corazón del Hombre*. México. Fondo de Cultura Económica.

EL INGRESO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN PANDEMIA: DESAFÍOS DIDÁCTICOS Y RECONFIGURACIÓN DE INTENCIONALIDADES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Prado, Mariela. mariela.prado@unc.edu.ar. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad deFilosofía y Humanidades (UNC)
Romero, Flavia. flavia.romero@unc.edu.ar. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad deFilosofía y Humanidades (UNC)
Caminos, Ana Belén. anabelencaminos@mi.unc.edu.ar. Escuela de Ciencias de la Educación.Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC)

Modalidad de participación: expositoras

Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria

Palabras clave: Ingreso Ciencias de la Educación- Construcción didáctica- Oficio de estudiante universitario- Espacialidad

Resumen:

En la presente ponencia nos proponemos desarrollar la experiencia realizada en el ingreso de la carrera Ciencias de la Educación durante el año 2021. La enseñanza en esta instancia universitaria supone introducir a les ingresantes al campo disciplinar, en nuestro caso, el campo discursivo de las Ciencias de la Educación. Tal tarea requiere indefectiblemente ocuparnos del lenguaje académico y de las prácticas comunicativas involucradas ya que son el medio para la apropiación y comunicación de los conocimientos. Con este marco, nos proponemos dar cuenta de la construcción didáctica realizada en el contexto de la virtualidad, los modos de intervención docente y estrategias pensadas para el acompañamiento del aprendizaje de les ingresantes. A su vez, precisamos en algunos componentes de la propuesta didáctica: las pistas de lectura como dispositivo de acompañamiento, las prácticas evaluativas ensayadas

en la virtualidad, para finalmente, destacar la construcción del oficio de estudiante universitario desde la significación del espacio académico.

Cada una de estas estrategias didácticas construidas en pos de acompañar un proceso de socialización en este ámbito y el discurso disciplinar, se vieron tensionadas por la pandemia, lo cual por supuesto implicó un proceso de virtualización de una propuesta que originalmente se encontraba construida para el encuentro presencial en la institución. Sin embargo, aquí nos ocuparemos de otra relocalización espacial vinculada a lo antes mencionado pero con algunas especificidades.

Los espacios se construyen desde un entrecruzamiento de movilidades, al decir de De Certau (2010), y se constituyen con características simbólicas que producen sentidos al tiempo que son producidos ellos mismos en ese acto. Teniendo esto en mente, es posible pensar en el territorio que se habita cotidianamente en Ciudad Universitaria durante la presencialidad, y cómo es invitado a recorrerse, conocerse y vivirse desde el dispositivo y las actividades construidas en el marco del Ingreso; asimismo es posible pensar cómo esas mismas actividades, cuando se proponen en la virtualidad (a través de un aula virtual) no quedan sólamente en el plano difuso de las pantallas e internet, sino que son apropiadas por les sujetos y llevadas a la materialidad en otros espacios.

En este sentido, la mesa de la plazoleta que reunía a les estudiantes en Ciudad Universitaria previo a la pandemia se rematerializa y reubica en otro espacio –en un barrio, en otro territorio– pero manteniendo la propuesta que convoca a la reunión y las intencionalidades político-pedagógicas.

Así en estas páginas reconoceremos, por un lado, las construcciones didácticas que intentan promover una filiación académica y disciplinar de les estudiantes, y también cómo esas estrategias posibilitan que ese proceso se reconstruya en otras espacialidades, relocalizándose. La universidad pública se mueve más allá de sus fronteras geográficas. Un poco de la Ciudad Universitaria se traslada y un poco de la universidad pública toma cuerpo en lugares menos esperados.

De presentaciones y bienvenidas: experiencias involucradas en el ingreso a la comunidad disciplinar y discursiva

> *Pertenecer a una comunidad científica o a una comunidad de especialistas (si es que esosmontajes institucionales merecen el nombre de comunidades) supone haber interiorizado susvocabularios y sus gramáticas, manejar correctamente sus reglas de construcción y de interpretación de enunciados, saber usar los lenguajes de la tribu.*(Fernando Bárcena *et. al*, 2006)

La especificidad de las prácticas de lectura y escritura en la carrera de Ciencias de la Educación, en especial, en el ingreso a la universidad supone un conjunto de mediaciones en las que les docentes realizamos intervenciones didácticas para enseñar los quehaceres de lectura y escritura académicos y presentar así algunas de las estrategias posibles según la situación de lectura y/o escritura "en juego".

De acuerdo a Fernández y Carlino (2010) les estudiantes al aprender los contenidos de una materia en la universidad, realizan una doble tarea, por una parte, se apropian de categorías conceptuales y por la otra, de las prácticas discursivas específicas que son propias de la disciplina en donde se inscriben tales sistemas conceptuales.

La tarea de presentación de los textos académicos no solo requiere hacer alusión a su contenido conceptual, sino llevar a cabo formas de abordaje que impliquen considerar el contexto de producción, objetivos posibles del/de la autor/a al momento de escribir, reconocimiento de la audiencia lectora o destinataries, las perspectivas o afiliaciones teóricas, además de la organización y características singulares del texto. Es decir, "hacer las presentaciones necesarias" de un texto académico tiene que ver con *un gesto* donde intentamos situar a les ingresantes en un recorrido en el que progresivamente podrán efectuar un abordaje autónomo de los textos pero que inicialmente, es una tarea de aprendizaje muy compleja.

Para les docentes es una tarea de enseñanza y mediación también desafiante, más aún, para quienes enseñamos en el ingreso en la universidad pública, donde trabajamos desde una perspectiva de inclusión y con el propósito de promover el acceso de todes al conocimiento y a la educación Superior. Asumir la responsabilidad de albergar a "les nuevos" en un espacio discursivo, siempre implica considerar determinadas exigencias específicas que se dan en dicho contexto, la complejidad del objeto de estudio, objeto que a su vez está atravesado por el análisis y abordaje de otras disciplinas, la presencia de lo multidisciplinar en el campo de las Ciencias de la Educación, el reconocimiento de distintas perspectivas teóricas y metodológicas, los límites pocos claros en relación con otros saberes disciplinares, la denominada "hibridez" del discurso pedagógico, su carácter prescriptivo, entre otras cuestiones. Estas son las coordenadas desde donde partimos para promover el aprendizaje de formas de leer y escribir. Lo polifónico y el carácter profundamente dialógico con otras disciplinas es constitutivo de los modos de producción del conocimiento pedagógico que circula en los textos académicos que les ingresantes comienzan a reconocer en los primeros tiempos de su transitar por la carrera, como indica Marin (2006) "...las habilidades básicas

para la lectura y la escritura no alcanzan, ya que la alfabetización académica es una alfabetización avanzada, que incluye no solo conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos acerca de los discursos que circulan en cada disciplina" (p. 31)

Los inicios en la vida académica de nuestra carrera, están representados por escenas en las que les ingresantes al momento de abordar los primeros textos, tienen que afrontar una serie de dificultades, tales como: desentrañar un objeto discursivo dialógico en el que están presentes diferentes voces de autores, reconocer las citas directas e indirectas, comprender un conjunto de conceptos cuyos significados son explícitos y en otras tantas ocasiones se dan por sabidos o conocidos (poco a poco los sentidos implícitos se aprenden a "leer entre líneas"). Así también, en el desarrollo del tema en cuestión les autores hacen referencias a otras temáticas vinculadas y a perspectivas de trabajo que se suponen son conocidas por la audiencia integrada por la comunidad académica. Finalmente, quienes producen los textos adscriben a ciertas perspectivas de análisis, sus filiaciones teóricas hacen a las condiciones de producción y debieran ser objeto de preocupación por parte de quienes leen, estudian, y aprenden a partir de dichos textos.

En el caso particular de las situaciones de escritura, los desafíos están también atravesados por las condiciones de cursada, los tiempos y ritmos son intensos, la experiencia de escribir supone entonces resolver diferentes problemáticas que la producción de un texto supone: selección del tema y de los conceptos a desarrollar, la referencia a categorías o planteos de les autores leídos, el planteamiento de las ideas de modo coherente y cohesionado, el dominio de formas adecuadas de argumentación y explicación –tramas que son frecuentes en la escritura del texto académico– y, por último, la organización del contenido, elección de títulos y otros recursos de escritura vinculados a lo paratextual.

Este conjunto de tareas supone la apropiación de conocimientos y habilidades que deben poner en juego les estudiantes para escribir, son procesos sociocognitivos de cierta complejidad y se realizan en una cursada atravesada por una dinámica en cierto modo vertiginosa que incluye todo un conjunto de presentaciones institucionales, administrativas y políticas propias de la universidad pública. Les ingresantes se inscriben así –progresivamente– en unas coordenadas de situaciones académicas –muy extrañas al comienzo– al tiempo que intentan "...comprender las formulaciones abstractas, las conceptualizaciones, las explicaciones causales complejas y la polifonía enunciativa que caracterizan al texto de estudio". (Marin, 2006, p. 32)

Por otro lado, sabemos que el aprendizaje de la escritura académica supone tiempo,

frecuencia y la participación de actividades sistemáticas donde la escritura tenga un sentido, ya sea escribir para estudiar, escribir para comunicar lo aprendido, escribir para organizar las ideas que interpreté de un texto, escribir para convencer de un posicionamiento, entre otros propósitos. En este sentido, sabemos que la "alfabetización inicial no es suficiente. La escritura no es una competencia genérica, 'blanda', simple y transversal, sino que hay muchas escrituras" (Navarro, 2017, p.7) y las mismas están condicionadas por el contexto comunicativo que les otorga sentido.

De esta manera, les ingresantes realizan un proceso de enculturación mientras asumen diferentes desafíos de lectura y escritura en el ingreso y en las materias que cursan en la carrera. Leer y escribir supone aprender marcos teóricos al tiempo que apropiarse de modos específicos de nuestro ejercicio como profesionales pedagogues, esto es, comprender e interpretar las situaciones y prácticas educativas que son, fundamentalmente, nuestro objeto de estudio e intervención. "Como puede observarse, las diferentes formas de escritura en la educación superior están intrínsecamente vinculadas a formas de conceptualizar el mundo, es decir, variables epistemológicas, y a formas de vincularse con la comunidad de pares, es decir, variables culturales". (Navarro, 2012, p. 9)

Nuestra intervención didáctica –que describiremos en detalle en el próximo apartado– supone pensar en los esfuerzos de transmitir las prácticas de lectura y escritura académica desde el enfoque sociocultural. En este tiempo de pandemia, tal tarea de transmisión requirió de un conjunto de invenciones nuevas para favorecer el sostenimiento de les estudiantes en la virtualidad y la realización de aprendizajes con un sentido para elles.

Al respecto, en una reciente conferencia Flavia Terigi (2020) afirma sobre las prácticas de cuidado y de enseñanza en contextos de distanciamiento que "Se insiste mucho con la idea de la virtualidad como herramienta y la virtualidad no es una herramienta, es otra tierra, otro contexto". En ese sentido, su exposición nos ayuda a visualizar y reconocer que la tarea de enseñar en pandemia y, en un contexto donde no es posible la co-presencia física, requirió de una doble experticia. Por una parte, el saber transmitir los contenidos culturales –en nuestro caso leer y escribir textos académicos– y por el otro, al enseñar se pone en juego la experticia de recrear situaciones donde, la colaboración entre estudiantes y las interacciones con les docentes les permitan a les sujetos de aprendizaje apropiarse de tales instrumentos culturales. En el ingreso universitario, el aprendizaje requiere de un contexto de interacciones necesarias entre textos y sujetos, lo que implica reponer formas de uso y apropiación de los textos académicos que realizamos en las aulas universitarias físicas en los

contextos virtuales sin que se pierda el **sentido** de la lectura y escritura académica como prácticas sociales.

Hasta aquí, hemos puesto a consideración una perspectiva de trabajo político y didáctico de los textos académicos, donde la lengua escrita como forma hegemónica de producción y transmisión de los conocimientos es comprendida en su contexto de uso. Es en las Ciencias de la Educación donde se producen, enseñan, circulan, difunden y consumen textos especializados, referentes a los objetos de estudio e intervención pedagógica.

Hacer la presentación de la comunidad discursiva es el "gesto educativo" que llevamos a cabo les docentes en el ingreso, lo que supone como ya explicitamos, desentrañar la lógica de producción dominante, el reconocimiento de diferentes perspectivas y metodologías, de distintos modos de producción y validación del conocimiento, de tradiciones o filiaciones teóricas, en síntesis, nos corresponde presentar el lenguaje de "la tribu" como lo expresa Jorge Larrosa.

Intervención docente y estrategias para el acompañamiento del aprendizaje de les ingresantes

El maestro abre las puertas de su sala. Se sube el telón, y comienza una nueva clase. Los espectadores participan de la escena. Juntos, docente y estudiantes observan la llegada de un nuevo saber:quien enseña "ha puesto algo sobre la mesa"

(Masschelein y Simons, 2014)

El ingreso a las carreras de Ciencias de la Educación implica siempre repensar decisiones didácticas al interior de la cátedra para que los encuentros con el conocimiento, con les otres y con el espacio institucional, sean realizados con el objetivo de generar experiencias de aprendizaje. Ese espacio de encuentro, en tiempos de pandemia, tuvo lugar en el aula virtual en la plataforma *Moodle* de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. La definición de la propuesta de enseñanza para el 2021 supuso entonces, la "recolocación" de las decisiones didácticas en las que habitualmente se prioriza el diálogo, la escucha, el trabajo grupal y, en ciertos momentos, un seguimiento más personalizado para acompañar la lectura y la escritura de les estudiantes.

Tal esfuerzo de recolocación en el aula virtual, decíamos, exigió de la intervención de todo el equipo docente para elaborar dinámicas y actividades que no perdieran de vista el sentido de enseñar en las humanidades –y sus especificidades– para provocar pensamiento en les estudiantes. En este sentido, se advierte que la definición del aula virtual como un espacio de encuentro no supuso el traslado de las opciones de enseñanza que habitualmente sostenían la propuesta en la presencialidad, sino que hubo transformaciones resultantes de las intervenciones didácticas realizadas con la finalidad de mediar en el contexto virtual.

Respecto de ello, sostenemos que toda propuesta de enseñanza se convierte "en puesta" en el aula para que se produzca el encuentro con otres: les estudiantes. Aquello que se "pone sobre la mesa", parafraseando el epígrafe, aparece dispuesto de un modo. Hay una selección y una organización, una invitación a explorar y un conjunto de sugerencias respecto al modo de hacerlo. Entonces aparecen algunas preguntas: ¿por qué se han seleccionado esos objetos y no otros? ¿Por qué se han dispuesto de esos modos? En el conjunto de esas decisiones, el docente, al decir de Diana Juárez Pococa y otres (2017), ha realizado un *trabajo curatorial*: buscó materiales en diversos soportes y en diferentes lenguajes, seleccionó algunos y descartó otros, asumió elecciones sobre cómo presentarlos, propuso sobre ellos posibles relaciones.

El concepto *curación de contenidos* se atribuye a Bhargava (2009), quien planteó que la demanda de los usuarios de internet para acceder a contenidos de calidad ya no puede ser satisfecha por los motores de búsqueda, dado el crecimiento exponencial de la información contenida en la Web. Cuando se hace una solicitud a un buscador, éste devuelve cientos o miles de resultados que materialmente son imposibles de revisar; es necesaria la intervención humana para determinar cuál de los resultados es el mejor y más pertinente. Por eso, esta labor es ejecutada por personas a quienes Bhargava (2009) denominó curadores de contenidos, que encuentran, organizan y comparten en forma continua contenido de interés sobre un tema específico. Su trabajo no es generar contenido nuevo, sino darle sentido al que otros crean. Esta idea inicial debe contextualizarse en los ámbitos de la mercadotecnia y *social media*, ya que en ellos empezó a darse la práctica de recuperar publicaciones consideradas interesantes para el público meta. En este proceso, una regla de oro es dar el debido crédito al autor, por lo que siempre deben estar visibles las fuentes originales. (Juárez Pococa y otros, 2017, párr. 5)

En el caso de Ciencias de la Educación, particularmente, el proceso de toma de decisiones didácticas para la cursada en modalidad remota, supuso la reconstrucción de la propuesta de

enseñanza para un nuevo territorio: el espacio del aula virtual con sus especificidades. Fue entonces que desechamos, revisamos, conservamos y guardamos, transformamos y renovamos el lugar de los contenidos, recursos, actividades y estrategias didácticas. En otras palabras, este proceso implicó descartar opciones que eran válidas en la presencialidad mientras que, otras que previamente tenían un lugar más complementario, asumieron mayor protagonismo. Un ejemplo de ello es el material denominado "Pistas de lectura" que hemos elaborado y revisado cada año para orientar las lecturas y estudio de los textos del compendio bibliográfico y sugerir actividades en torno a estos. En la virtualidad, alcanzó un lugar más relevante. Con anterioridad, dicho material se convertía en consulta para les estudiantes que rendían libre y pese a las referencias en las clases terminaban sirviendo de consulta de forma más esporádica.

Las pistas de lectura, decíamos, las ofrecemos como parte del tratamiento de los núcleos temáticos propuestos en el programa de la cátedra que tiene como eje transversal las "Estrategias de lectura y escritura de textos académicos". Como anticipamos en el apartado anterior, leer y escribir textos en la universidad presenta un desafío, es por ello que en el Curso de Nivelación le otorgamos un lugar fundamental a la revisión de los quehaceres respecto de la lectura y la escritura, promoviendo a través de propuestas y realización de las actividades, la apropiación de formas específicas de lectura y escritura académicas. El objetivo fundamental de las pistas de lectura es que les estudiantes se aproximen a datos concretos del autor (biografía, parte de su trayectoria), conozcan el contexto de la publicación del texto o libro que escribió (lugar, año, espacio donde se publicó), accedan a una reseña del artículo o capítulo en cuestión, y a las actividades sugeridas que fueron pensadas para colaborar con la comprensión del texto.

La comprensión lectora ha sido ampliamente estudiada desde múltiples puntos de vista y enfoques. A continuación, recuperamos los postulados de Daniel Cassany (2006) quien nos acerca una primera definición de lectura:

La lectura en ocasiones puede ser considerada como una habilidad general aplicable a cualquier texto y contexto. Esta idea supone que leer es identificar palabras e interpretar cada una, como resultado de lo cual se lograrían textos significativos. Así, el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer su significado, lo cual implica un reconocimiento tácito de que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y de que el papel del lector consiste solamente en descubrirlo. Esta teoría corresponde a un enfoque lingüístico y también se denomina teoría interna o del efecto. Otorga un lugar secundario al destinatario,

quien obedece a "las instrucciones" que da el texto; de esta forma se establece una subordinación del lector al texto. La lectura estaría programada en el texto mismo, de modo que el significado sería único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. Diferentes lectores deberían obtener un mismo significado; una misma persona que leyera el escrito en momentos y lugares diversos también debería obtener el mismo significado, puesto que este depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras, y estas no se modifican fácilmente (p. 25).

María Adelaida Benvegnú (2019) postula que, desde un enfoque sociolingüístico, por el contrario, "el centramiento está en la actividad del lector y en su juicio personal: la lectura es considerada no como la ejecución de un programa ideal, sino como la atribución de sentido a partir de los conocimientos e ideas que aporta el lector" (p. 3). El significado no es algo que existe previamente en el texto, de donde debe ser recuperado, no se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo, sino que se elabora a partir del conocimiento previo que el lector aporta, y por lo tanto varía según les sujetes y las circunstancias. "En esta perspectiva –que da origen a la teoría también llamada externa o de la recepción– se postula que lectores diferentes entienden el texto de modos diferentes (o parcialmente diferentes), ya que sus experiencias del mundo y sus conocimientos son variados" (Benvegnú, 2019, p.3). Aquí se establece una subordinación del texto al lector: habría tantas interpretaciones como lectores. En base a lo expuesto, y luego de conocer la recepción que distintos grupos de estudiantes han tenido sobre las pistas de lectura, consideramos que, en algunos casos estas complementan o amplían prácticas que les estudiantes vienen realizando con los textos, y en otros, representan herramientas novedosas, pocos conocidas. En cualquiera de los dos, creemos que el propósito común es 'hacer algo' con los textos que les permita construir sentidos respecto de lo que se lee e interpreta. Nuestra apuesta no es llegar a conocer una verdad que supuestamente tienen los textos, por el contrario, suponemos que leer es un proceso transaccional entre autores y lectores, esto es, una transacción o intercambio de significados entre ambas partes. A partir de dicho intercambio, se construye uno o varios sentidos sobre el tema que aborda el texto. Son les estudiantes –lectores y hacedores de textos– quienes lograrán construir un punto de vista sobre lo leído en un camino que lleva tiempo. Un tiempo que no es lineal sino recursivo, que tiene sus idas y vueltas. Leer es re- leer una y otra vez los textos para familiarizarse con su contenido y forma de escritura.

En consonancia con lo expuesto, propusimos prácticas evaluativas teniendo en cuenta el contexto de la virtualidad. Ensayamos un Trabajo Práctico (TP) que se constituyó de dos

momentos de producción, uno en formato escrito (individual) y otro en formato audio (grupal). En ambos se trabajó con los mismos textos y con distintas consignas. En el primero, les estudiantes tenían que producir un texto académico argumentativo utilizando la referencia de la bibliografía obligatoria y a su vez considerar una audiencia posible para enmarcar la producción en una situación comunicativa auténtica. La decisión de que les estudiantes hicieran un primer escrito individual implicó que elles se ubicaran en un lugar que quizás es poco habitual, y es el de escribir sobre los textos que leyeron y poner en palabras interpretaciones, posicionamientos, preguntas, elaborar argumentaciones, etc.

En el segundo momento, tenían que producir un audio problematizando las funciones de la universidad en el contexto actual. La decisión de que trabajaran de manera grupal posibilitó que conocieran otres compañeres, dialogaran entre elles para ponerse de acuerdo respecto del contenido y la forma de la producción del audio: elaboración del guión, selección del sonido, distribución de la palabra, etc. Estos audios fueron compartidos en la herramienta de Padlet, lo que permitió que se pudieran escuchar y tener acceso a las alternativas construidas por les compañeres.

Asimismo, el trabajo con los mismos textos y diferentes consignas habilitó volver sobre lo leído y escrito en la primera parte del TP pero para hacer algo diferente. La repetición con novedad, un proceso recursivo que abre un espacio para profundizar en las interpretaciones realizadas sobre los temas abordados.

Al calor del fuego de Hestia: habitar la universidad pública desde otros espacios

La pandemia nos confinó durante muchos meses a nuestros hogares, sin la posibilidad de encontrarnos físicamente con otres, suspendiendo rituales y prácticas cotidianas. A casi dos años de su comienzo, esas duras condiciones iniciales se han flexibilizado, y algunas de las prácticas que nos resultaban forzadas en un principio hoy pasaron a formar parte de nuestra cotidianeidad, y la pregunta "¿cómo solíamos hacer ciertas (o tantas) cosas de modo presencial?", empieza a colarse de a poco en nuestras conversaciones de pasillo. Y es que en este tiempo hemos construído otras rutinas que nos permitieron acomodar nuestras vidas a parámetros nuevos, y la vuelta a "aquella normalidad" es vivida como una nueva ruptura de sentidos que nos demanda desnaturalizar nuestras viejas y nuevas prácticas, dejando a la vista aquello que hacíamos y hacemos, tal como dice Rosana Reguillo (2000) cuando plantea que "La rutinización normalizadora adquiere 'visibilidad' para sus practicantes tanto en los

períodos de excepción como cuando alguno o algunos de los dispositivos que la hacen posible entra en crisis". (p. 78)

Nos encontramos actualmente en un segundo momento de transición significativo, que algunes nominan como "pospandemia" (nosotres no nos atreveremos a tanto), en el que vivimos experiencias híbridas en las cuales confluyen el temor de la presencialidad por el riesgo de nuevos brotes, con el deseo de vernos presencialmente y recuperar viejas prácticas de socialización, al tiempo que nos enfrentamos a la costumbre que hemos construído en este tiempo todes –estudiantes y docentes– de un trabajo mediado por las tecnologías y pantallas desde la comodidad de nuestras viviendas.

Esta tensión entre presencialidad y virtualidad pone en foco un aspecto un poco menos visible pero que quedó en evidencia más que nunca en las prácticas educativas que se desarrollaron en estos últimos años: la espacialidad. El "dónde" no sólo hace alusión a un sitio georeferenciable o a distancias medibles en metros cuadrados, sino que recupera las prácticas y modos que en esos lugares se despliegan y cuáles son sus implicancias en la tarea educativa.

La manera en que estos espacios hacen la práctica, pero también cómo la práctica hace a los lugares, lo cual nos lleva a entender que los espacios se construyen desde un entrecruzamiento de movilidades, al decir de De Certau (2010). Esto se hace notorio cuando nos preguntamos, ¿es el aula un espacio que habilita las dinámicas *per se,* o es la dinámica la que hace al aula? Pero al mismo tiempo, ¿qué pasa cuando nos quedamos sin el lugar físico de un aula y nos encontramos deslocalizados; cómo afecta eso a nuestras prácticas de enseñanza y de aprendizaje y al vínculo pedagógico? Espacialidad y prácticas educativas se influyen mutuamente.

Y aquí Reguillo (2000) nos aporta una idea complementaria, cuando plantea que "Tanto el tiempo como el espacio en relación con la vida cotidiana, deben ser entendidos simultáneamente como delimitación que equivale al tiempo social y como una movilidad que refiere a las apropiaciones y usos diferenciales del tiempo y del espacio" (p. 89). Si bien recupera estas movilidades mencionadas por De Certau, incorpora también la delimitación, como reconocimiento de modos específicos asociados a un espacio, que brindan pautas y le dan encuadre a las prácticas que allí se desarrollan. En ese sentido, esa delimitación permite reconocer cómo en un aula de la Ciudad Universitaria son viables ciertas prácticas y

habilidades metacomunicativas –en tanto posibilidad de les hablantes para captar el sentido de las situaciones y producir contextos significativos hacia sus comunidades de habla (Guber, 2007)–, pero no son reproducidas del mismo modo necesariamente en el entorno virtual al cual les estudiantes se conectan desde sus hogares. Ambas prácticas no son equiparables sólo porque denominemos como "aula" a ambos lugares –el físico y el virtual–, y el reconocimiento de estas diferencias para les estudiantes y docentes es fundamental para entender los alcances y limitaciones de ambas modalidades.

Sin embargo, quienes nos desempeñamos como docentes en el ingreso tenemos una responsabilidad indeclinable depositada en cada uno de los esfuerzos realizados a través de las múltiples decisiones pedagógicas trabajadas en páginas anteriores: iniciar un proceso de socialización disciplinar y de ciudadanía en la universidad pública. Y entonces la pregunta se hace nuevamente presente, ¿cómo introducir a les ingresantes en una vida universitaria casi suspendida tal como la conocíamos? Si, como decíamos anteriormente, hay una delimitación de las tareas que se vincula a un reconocimiento de la espacialidad, ¿dónde queda la posibilidad de acercar a les sujetes ingresantes a una universidad pública localizada físicamente muy lejos de elles –en algunos casos en otra provincia–?

En el intento de responder a algunas preguntas complejas, y sobre todo desde las humanidades, la gnosis de la antigüedad –como forma de conocimiento no necesariamente epistemológico– a veces nos ayuda a mirar nuestra actualidad con una pizca de claridad. En la mitología griega, Hestia –una de las diosas del Olimpo, hija de Cronos y Rea– era la personificación del fuego del hogar, y era venerada tanto en las casas particulares como en espacios públicos considerados como el hogar común de las ciudades.

A Hestia no se le conocen casi templos, pero su presencia en cada lugar denominado como una casa, da cuenta de su relevancia para les habitantes. En los pritaneos –especie de sede del poder ejecutivo en la Antigua Grecia–, ubicados en lugares céntricos de las ciudades, se encendía un gran fuego sagrado en honor a Hestia, al cual eran invitades todes les embajadores extranjeres que llegaban de lugares recónditos, como bienvenida al "calor del hogar". Sin embargo, ese fuego no era estático sino que podía moverse y trasladarse, y en aquellas ocasiones en las que partían los soldados a conquistar nuevas tierras, un poco del fuego de Hestia era llevado con elles y mantenido vivo, para ser ubicado en el nuevo lugar que sus habitantes llamaran "hogar".

Quienes en el rol de docentes pensamos y ofrecemos una propuesta de enseñanza en el ingreso universitario –como quien invita a un extranjero al fuego de lo que siente como su casa– promovemos desde la bienvenida aquello que entendemos como el corazón de nuestra universidad pública: un espacio inclusivo –la cual no se garantiza sólo a través de la gratuidad–, abierto a la comunidad de la cual forma parte, y que alberga y construye un conocimiento que posee ese mismo carácter público por formarse en una institución que se deja modificar por otros saberes que enriquecen, complejizan y tensionan el saber académico de las ciencias de la educación, y que en ese acto forma profesionales comprometides con su realidad y su tiempo que apuestan a minimizar las injusticias sociales que atraviesan nuestro mundo. Estos aspectos de una universidad pública no son sólo declamativos, sino que deben hacerse cuerpo en prácticas cotidianas en el seno de la universidad, viviendo las prácticas democráticas a través de la participación política que "hace" la universidad que queremos, pero también habilitando prácticas pedagógicas que consideren las necesidades y realidades variadas y complejas de nuestres estudiantes, las cuales se anudan con los conocimientos que trabajamos sin entrar en contradicción entre forma y contenido.

Esas características son el fuego que nos hace sentir la universidad pública como un hogar, como nuestra casa, apropiándonos y haciéndonos parte de ella porque podemos formar parte activa de su quehacer cotidiano. Ese fuego es el que se traslada a través de nuestra propuesta pedagógica por diversos medios –incluso virtuales–, y en eso consiste la apuesta política que acompaña y se entrelaza con la apuesta pedagógica. En eso consiste el desafío que nos presenta la virtualidad, y las dificultades de la lejanía para hacerle sentir a otres el calor de nuestra casa. Un poco de ese fuego llegó a través de las pantallas, y se instaló en la casa de cada estudiante, aunque fueron quizás sólo unas chispas.

Si los espacios, en su carácter delimitativo al tiempo que móvil, nos marcan un sentido de la tarea educativa, fue a través de nuestras propuestas pedagógicas que la universidad se trasladó hacia otros hogares. Sin embargo no queremos con esto entrever que es irrelevante la potencialidad del aula como lugar de encuentro, sino todo lo contrario. La ciudad universitaria ha sido construída no sólo "para" les universitaries, sino "por" elles, y en esa construcción han dejado las huellas colectivas de generaciones que se cruzan entre sí en las materialidades de un pasillo lleno de carteles y las discusiones que allí pueden darse, pero también en el encuentro con la historia de una institución, que nos lega incluso viejos debates colectivos como los de la Reforma del 18.

El espacio guarda historia, entrecruzando palabras y manos de generaciones que han hecho con palabras y con institucionalidad lo que hoy conocemos como universidad, dejando la huella de ese carácter colectivo en el conocimiento que desde ella se produce. Las chispas que podamos hacer llegar a les estudiantes servirán para mantener viva la brasa hasta que podamos encontrarnos en el gran fuego del espacio común.

A modo de conclusión

En el trabajo hemos desarrollado los desafíos didácticos que tenemos al momento de presentar los textos académicos con un sentido comunicativo. Hemos destacado nuestra adhesión al enfoque sociocomunicativo del lenguaje evidenciando que los modos de leer y escribir tienen un contexto discursivo (epistemológico y social) que les aporta significado.

El ámbito universitario, y en particular, el discursivo de las Ciencias de la Educación nos interpela a mostrar la diversidad que compone los textos, tanto en su contenido como en su forma, y los variados modos de uso y apropiación que podemos hacer de ellos quienes participamos en la comunidad académica.

En el recorrido de la presentación mostramos también las intervenciones didácticas diseñadas para promover modos de lectura más autónomos mediante la invención de un recurso, las "Pistas de lectura", que se constituye en un "andamio" para abordar cada uno de los textos en relación con la propuesta del ingreso.

Finalmente, nos propusimos reflexionar sobre las formas en que elegimos para construir un espacio en común en la virtualidad, por fuera del escenario físico de la universidad, pero sí apostando a la definición de un otro lugar para que "algo pase" *entre* les sujetos, esto es, los contenidos que transmitimos y *en* cada une, es decir, las experiencias que transforman las subjetividades.

Referencias bibliográficas

Bárcena Orbe, Fernando; Larrosa Bondía, Jorge; Mèlich Sangrá, JoanCarles (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*. 40(1), 233-259

Bengvenú, M. A. y Equipo de producción de materiales educativos en línea. (2019). Clase 3. Formar al estudiante: leer y escribir para estudiar. Módulo *Un aula en la que se lee y escribe*

para enseñar y aprender. Actualización académica en la enseñanza para la Educación Primaria. ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Anagrama.

De Certeau, M. (2010) *La invención de lo cotidiano.* 1 Artes de Hacer. Editorial del Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente.

Dussel, I. y Terigi, F. (21 de Mayo de 2020) El desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de distanciamiento. En *Jornadas de Formación Docente*.

Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Revista Lectura y Vida* 31(3), 6-19.

Guber, R. (2007) Los Veteranos truchos de Malvinas: la autenticidad como competencia metacomunicativa en las identidades del trabajo de campo. *Revista universitas humanística* 63, 49-68.

Juárez Popoca, D.; Torres Gastelú, C. A y Herrera Díaz, L. E. (2017). Las posibilidades educativas en la curación de contenidos: una revisión de literature. *Revista apertura*. 9(2).
Marin, M. (2006) Alfabetización académica temprana. *Revista Lectura y Vida*. pp. 30-38

Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez & C. González (Eds.). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente.*

Leery escribir para aprender (pp. 7-15). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
Reguillo, R. (2000) La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En Lindón, A. (Coord.) *La vida cotidiana y su espacio – temporalidad*. Antrophos editorial.---------- (2004) Subjetividad, crisis y vida cotidiana. Acción y poder en la cultura. En Grimson, A. (Comp.) *La cultura en las crisis latinoamericanas*. Editorial Clacso.

"REFLEXIONAR DESDE LA EXPERIENCIA Y EL CONOCIMIENTO: DESAFÍOS PARA PENSAR EL INGRESO A GEOGRAFÍA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA"

Fratini, Noemí, Dpto Geografía, FFyH, UNC. nsfratini@gmail.com
Ricci, Carolina Paula, Dpto Geografía, FFyH. UNC/ IECET-CONICET.
carolina.ricci@unc.edu.com

Trabajo de investigación

Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria
Palabras claves:
Ingreso. Representaciones geográficas. Práctica docente. Estrategias de enseñanza. Permanencia e inclusión.

RESUMEN

El trabajo propone realizar un análisis y reconstrucción crítica de la práctica pedagógica en el aula, a partir de experiencias desarrolladas en el Curso de Nivelación (CN) para el ingreso a la Licenciatura en Geografía, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Las experiencias vividas en el CN poseen una particular relevancia ya que es el primer encuentro del estudiante y la estudiante con una actividad académica, enmarcada en una universidad pública, gratuita y laica como es la Universidad Nacional de Córdoba. Por ello, el objetivo de esta ponencia es analizar determinadas experiencias pedagógicas que pusieron en tensión las representaciones, perspectivas/tradiciones sobre la Geografía, que los y las estudiantes traen de sus trayectorias socio-educativas previas, con el contenido dictado durante la materia.

Las preguntas centrales que nos planteamos son ¿Cuáles son las representaciones que tienen los estudiantes sobre el saber geográfico? ¿Es posible encontrar elementos comunes en los saberes previos de los y las estudiantes? ¿Qué tradiciones geográficas están presentes en las representaciones de los y las estudiantes? Y desde este contexto, pensando en la práctica docente ¿Qué procesos pedagógicos posibilitan rupturas epistémicas? ¿Qué metodologías

deben promoverse para el diálogo de saberes? ¿Qué estrategias se pueden adoptar para generar procesos de aprendizajes inclusivos desde diversas experiencias? Responder estas preguntas nos permitirá reflexionar críticamente sobre las metodologías y prácticas puestas en juego. Y, sin duda, colaborará en la búsqueda de nuevas estrategias que dinamicen una construcción colectiva del conocimiento, en donde los saberes previos puedan ser puestos en valor y en tensión.

Buscamos reflexionar sobre la práctica docente y las elecciones metodológicas de construcción del conocimiento desde una dimensión compleja. Por un lado, debido a que los CN son espacios de transición entre el secundario y la universidad demandan de elecciones pedagógicas diversas que atiendan ese proceso. Y por el otro, la dimensión pública se expresa en estudiantes provenientes de diversos territorios, grupos etarios, contextos socios económicos y trayectorias educativas disímiles, demanda prácticas docentes y estrategias de enseñanza que pregonen la inclusión y permanencia universitaria.

Aproximación al análisis del ingreso en Geografía

Proponemos construir a través del Curso de Nivelación (CN), un espacio de transición entre el nivel secundario y los estudios universitarios, incorporando a partir de su articulación con conocimientos previos, conceptos, procesos y herramientas, que les permitirán a los ingresantes aprehender dentro del campo de las ciencias sociales, nuevos saberes geográficos. Además, no desconocemos que entre los/as ingresantes se encuentra una amplio abanico de estudiantes con trayectorias educativas múltiples y que esto nos demanda de estrategias de abordaje de los contenidos que tiendan a la inclusión y al diálogo de saberes.

En este contexto, entendemos que estudiar en la Universidad es una construcción que se realiza de modo colectivo, responsable y que implica conocer la realidad para participar en su transformación. Pensando específicamente en los contenidos que se brindan desde nuestro espacio curricular, entendemos que conocer las transformaciones del espacio geográfico en este mundo contemporáneo tan volátil, implica incorporar en su análisis los principios de complejidad, diversidad, cambio, controversia y pluralismo que los/as propios/as estudiantes atraviesan en sus vidas cotidianas. Para ello, se necesita de un pensamiento complejo, reflexivo y multidimensional. Dicho de este modo, nos hace pensar en un proyecto de difícil concreción, no obstante, dicho propósito se constituye en la meta a la cual propendemos como equipo del CN. Es decir, el acercamiento desde múltiples entradas a un conocimiento

complejo de por sí, pero que pretende brindar herramientas de problematización de lo social y estrategias de permanencia en la Universidad.

Por ello, el CN intenta a través de diversas metodologías y estrategias didácticas, acercarnos a la lectura y escritura académica, comprendiendo que estas prácticas son claves en pos del ingreso, la permanencia y la inclusión en la vida universitaria.

Características del Curso de Nivelación, del acceso a la educación superior y la educación pública en la carrera de Geografía de la FFyHH-UNC

A continuación, realizaremos una caracterización breve en relación a la organización del CN: en primer lugar, expondremos la organización del programa de la materia; en segundo lugar, definiremos los rasgos distintivos de la población estudiantil, que busca acceder a la educación superior; y, para culminar, presentamos un apartado sobre las instancias que propone la facultad para compartir con los/as estudiantes de las distintas escuelas y departamentos que hace a la integración de los/as aspirantes a la vida universitaria. Creemos que esta caracterización es necesaria para comprender el perfil de los/as estudiantes y el contexto educativo, aspectos claves para pensar las estrategias de abordaje y dictado de la materia.

El CN, inicia cada año a comienzos del mes de febrero, en la Facultad de Filosofía y Humanidades, con una matrícula anual que oscila de los 50 a los 100 inscriptos (siendo una de las más numerosas de la Argentina en el caso de Geografía). El programa de nuestra materia está organizado en dos módulos, Vida Universitaria, con una unidad y el segundo Módulo Disciplinar, constituido por dos unidades, donde se desarrollan los contenidos específicos de Geografía. La programación áulica, o el programa curricular de una materia, se presenta como un eslabón clave del complejo proceso que significa el armado de un Proyecto Curricular Institucional y en el caso particular del CN, el programa intenta ser una "carta de presentación" de lo que la carrera en Licenciatura de la Geografía pretende ser. Esta programación, adquiere un particular valor dado que a partir de los contenidos que imparta, busca lograr distintos objetivos: pedagógicos-políticos (aprender a trabajar en grupo y solidaridad, desarrollar la paciencia, aceptación y tolerancia con los pares y autoridades, construir un pensamiento crítico y propositivo, entre otros); teóricos (mostrar el contenido disciplinar más relevante de una disciplina, lograr que las herramientas teóricas y de análisis que brinda esa área de enseñanza ayude a las/os estudiantes a la resolución y reflexión de las

distintas problemáticas sociales y de vida en las cuales están inmersos) e institucionales (que logre articular con el proyecto educativo, institucional, investigativo, de extensión que ofrece el departamento y que lo complemente y critique positivamente).

Por ello, durante el primer módulo nos interesa reflexionar sobre lo que significa ser un estudiante universitario, comprender los derechos estudiantiles y las responsabilidades que todo estudiante posee por ser parte de una universidad pública y gratuita. Este primer Modulo, denominado Vida Universitaria, se brinda para todas las carreras de la Facultad de Filosofía y Humanidades, y el contenido se discute y consensúa con todos los equipos de cátedra de las diferentes disciplinas. Para trabajar específicamente sobre la "ciudadanía universitaria" y pensar en clave del presente, se realiza una caracterización y reflexión de la Reforma Universitaria de 1918, a partir del análisis del Manifiesto Liminar. Entendiendo que los derechos estudiantiles alcanzados son resultado de un proceso socioeconómico y político, complejo y dinámico el cual debe ser sostenido por todos los actores involucrados y la sociedad en general. En un segundo lugar, y ya con un abordaje propio de nuestra disciplina, reflexionamos sobre "el compromiso intelectual", abordando y discutiendo en instancias prácticas una entrevista al geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves. A partir de esta entrevista buscamos abordar los contenidos del módulo de Vida Universitaria, pero poniendo énfasis desde nuestra disciplina en sus alcances y limitaciones, sus conceptos sobre lo social, su responsabilidad y relación con la Universidad y el saber que allí es producido. Sobre el trabajo en este módulo y los resultados obtenidos versará un próximo apartado.

Los módulos del campo disciplinar están centrados en los principales debates, tópicos, conceptos e intelectuales de la Geografía. Allí, temáticamente, presentamos dos unidades, la primera orientada a presentar los conceptos centrales de la disciplina (espacio, territorio, lugar y paisaje) y las tradiciones que conviven en nuestra área. La segunda unidad, se focaliza en pensar las formas de producción del espacio actual, por ello se abordan, problemáticas del espacio urbano y rural, problemas ambientales y la relación globalización-territorio.

En relación a los rasgos distintivos de los ingresantes, podemos definir que todos los años se pre matricula una población estudiantil, como se expresara con anterioridad, que oscila entre los 50 y 100 estudiantes, el equipo a cargo está conformado por una docente coordinadora, una docente asistente y dos ayudantes alumnos. En relación a la diversidad de formaciones de los estudiantes, se puede concluir que son heterogéneos, desde estudiantes recién egresados/as del nivel secundario, estudiantes que tienen otros trayectos de grado, en la universidad o nivel terciario, o bien provenientes de espacios de tecnicaturas u oficios. En

cuanto a la composición etaria, hay jóvenes, también personas de edad más madura que sienten que en la universidad pública tienen una oportunidad para cumplir metas postergadas, por sus realidades y contextos personales. Otro aspecto relevante, hace a la diversidad de lugares de origen, los ingresantes provienen de distintos puntos cardinales, del norte, de la patagonia, del noreste argentino, todos con prácticas y rasgos identitarios propios del lugar de origen, dicho aspecto es tenido en cuanta por el equipo del CN, para contemplarlo durante el proceso de integración.

Así, esta instancia, es pensada y planificada como el primer encuentro del estudiante con un espacio de formación superior, con la característica insoslayable de encontrarnos en una universidad pública, gratuita y laica. Esta expresión, encierra todo un posicionamiento político, el cual los/as estudiantes van desmadejando y experimentando a través del tiempo en que transcurre su vida universitaria.

Perspectivas/tradiciones que están presentes en las representaciones de los ingresantes/ Problemas pedagógicos

Para pensar y revisar cuales son las representaciones que traen los estudiantes desde su trayecto de nivel secundario, es importante analizar las perspectivas/tradiciones que han permeado los programas de Geografía, los cuales se vinculan con la formación terciaria que recibieron los profesores de geografía. Vamos a analizar estas perspectivas desde el enfoque de tradición disciplinar (sensu Livingstone). Con esto queremos decir que, la Geografía, no se define por un recorte de la realidad sino por el conjunto de temas que aborda, objetos de estudio que construye, problemas que plantea, conceptos que desarrolla a lo largo de toda su trayectoria y que en su dinámica y devenir la convierten en una disciplina. Por ello, entendemos que los conceptos, sean provenientes de las tradiciones clásicas o contemporáneas, no son jamás olvidados o dejados en un pasado estático, sino que conviven las ideas pasadas y presentes, hegemónicas y contrahegemónicas, dentro del campo geográfico constituyéndose como tal. De esta manera, nos interesa pensar como ciertas tradiciones disciplinares se permearon con mayor fuerza en la escuela secundaria, generando imaginaciones espaciales parciales sobre lo que la Geografía es o puede estudiar.

Para empezar, cuando se institucionaliza en los colegios la Geografía, durante el S.XIX, los contenidos se basaban principalmente en la localización y distribución de fenómenos

físicos, humanos y económicos, donde primaba una geografía física, desde una perspectiva positivista inicialmente y luego humanista-regionalista.

Así, los contenidos se han enseñado durante gran parte del siglo pasado, de modo fragmentado, inventarial, inconexo, con escasa o nula especulación teórica. Los contenidos eran estudiados sin marco de reflexión alguna, estos se iban dando en una secuencia continua, partiendo desde contenidos vinculados a: Geografía astronómica,
Geografía matemática, Geografía física: geología, geomorfología, hidrología, climatología; Geografía biológica, Geografía humana. En ese sentido, no se problematizaban los contenidos, solo se describían, sin explicación, donde la memoria y la repetición de los mismos era condición necesaria para aprehenderlos.

Estas palabras nos remiten a la profunda y persistente influencia que puede rastrearse a través del tiempo de la mirada física-natural de los contenidos, donde gran parte de éstos estaban ligados a la geografía física. Esta perspectiva ha incidido a lo largo de los años en el nivel secundario, particularmente, en un modo de pensar y estudiar los contenidos geográficos. Una relación lineal que postulaba que los fenómenos humanos son consecuencia de los fenómenos físicos, determinando los diferentes grados de desarrollo y evolución humana.

Otro rasgo que distingue a los contenidos, desde mediados del siglo pasado hasta la década del 70 aproximadamente, ha sido la enseñanza de la geografía a partir de las distancias, la extensión, la distribución de los elementos, la acumulación de datos estadísticos con escaso o nulo análisis.
Otra perspectiva que se hace explicita en los programas de geografía del nivel secundario del S.XX y continúa en la actualidad con algunos cambios, es la corriente regionalista, “el objetivo principal era la geografía regional y en esa geografía la preocupación por el espacio iba de la mano de un reconocimiento de la singularidad y la especificidad” (Massey, 2012)

Según Massey, esta Geografía regionalista degeneró en una colección de hechos esencialmente descriptiva, con un listado inacabado de hechos sin teorizar. En síntesis, estas perspectivas que aún inciden con fuerza o como resabios de otro tiempo, se constituyen como conocimientos previos, anclados en los recorridos curriculares del nivel secundario. En ese sentido es importante identificarlos en los discursos de sentido de los ingresantes para promover las rupturas necesarias.

Más allá de las culturas institucionales propias de cada escuela de la que provienen los/as ingresantes, e incluso el perfil, año o especialidad en la que se dictaba la materia, observamos

que se genera un desfase entre los contenidos producidos por la academia y los que propiamente se enseñan en la escuela secundaria. También en el CN de Geografía, observamos que los/as estudiantes llegan a nuestra carrera con muchas representaciones e imaginaciones, que en gran medida no corresponden con lo que terminan encontrando en términos de contenido. Mucho/as de ellos/as se acercan a Geografía buscando contenidos propios de la cartografía y la geología y se muestran confundido/as cuando dan con un saber perteneciente a las ciencias sociales. Indagando, lo/as estudiantes reconocen que estas representaciones son elaboradas a partir de lo estudiado en la enseñanza media. Si partimos de suponer a este problema como un problema "común" en la enseñanza media, estas representaciones sin duda comienzan a tensionarse cuando queda explicitada la "brecha entre el pensamiento académico y la práctica docente de la geografía escolar" (Gurevich y otros, 2001). Dónde predomina una naturalización de contenidos clásicos de la Geografía ligada a una mirada físico-ambiental y geopolítica; con resabios de una enseñanza de la Geografía, donde los conocimientos se presentan como verdades inmutables, registradas a partir de la observación

Para pensar y revisar cuales son las representaciones que traen los estudiantes desde su trayecto de nivel secundario, es importante analizar las perspectivas geográficas que han permeado los programas de Geografía, los cuales sin duda se vinculan con la formación terciaria docente y lo que Massey reconoce como "imaginaciones espaciales populares", es decir, aquellas representaciones del espacio que son ampliamente difundidas por el conocimiento vulgar, medios de comunicación, discursos políticos, entre otros.

A modo empírico presentamos una práctica pedagógica que explicita y nos acerca a las perspectivas y representaciones que subyacen en la mirada que poseen los ingresantes sobre el saber geográfico, su problematización y abordaje.

Practica pedagógica: experiencias a partir de la realización de un trabajo práctico

Como mencionamos más adelante, en el módulo de Vida Universitaria se trabaja con dos textos: el Manifiesto Liminar y la entrevista realizada al geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves. A partir de estas lecturas, en el año 2021 elaboramos un trabajo práctico en donde los/as estudiantes debían problematizar sobre diferentes aspectos de la unidad entre los que se incluía "que es la Geografía, qué estudia y cuál es su vínculo con lo social". A continuación

analizaremos un corpus de producciones escritas de estudiantes, cohorte 2021, en relación a este trabajo práctico.

Como estrategia metodológica para este trabajo pero también para pensar las estrategias de abordaje de la enseñanza de este contenido, se organizó las respuestas de los/as estudiantes en 3 grupos:

1- Estudiantes de otras carreras de grado, pre grado, sin estudios superiores y /o formados en oficios (composición etaria diversa).

2- Estudiantes directos de secundario (jóvenes entre 17 y 19 años)

3- Estudiantes de terciarios de geografía/profesores formados en Geografía (composición etaria diversa, en general, entre los 25 a los 40 años)

Consigna a la cuál respondieron los estudiantes era: "La idea de Geografía con la que te acercaste a la carrera ¿Entra en tensión o acuerda con la idea sobre el conocimiento y el compromiso intelectual que plantea Porto-Gonçalves para la Geografía? Fundamenten" a partir de las producciones elaboradas podemos reconocer algunas tendencias.

En primer lugar, la idea de *la Geografía como un saber simple y "práctico"*, en sus producciones los/as estudiantes mostraban, con cierta molestia, que muchas veces el saber geográfico en la secundaria se les había presentado como un saber simple y llano, sobre ello dice un estudiante: "La idea con la que me acerque a estudiar Geografía definitivamente entro en tensión con lo que plantea Porto-Gonçalves, ya que el conocimiento que yo traía sobre geografía era superficial solo hablaba de países, continentes, ríos, lagos, mares, clima, etc. Lo básico que enseñan en el secundario. Sin profundizar mucho entre naturaleza y sociedad"

También en este sentido una estudiante dice: "En el secundario aprendí a delimitar mapas, conocer países, territorios, la vegetación, el relieve, el clima, la fauna, la riqueza minera y oceánica, etc. Sin embargo, los docentes nunca me propusieron encarar la geografía de manera social y política, desarrollando mi pensamiento crítico y reflexivo acerca de los problemas sociales y territoriales que existen en la actualidad en todo el mundo".

En este sentido, los/as estudiante comienzan a mostrar que para ellos/as es la teoría de la Geografía lo que tensiona la idea anterior convirtiéndola de un saber simple a complejo. Como mencionan estos estudiantes: "Fue en mi formación como estudiante en el secundario donde comprendí la importancia de otra forma de conocimiento, debido a que me presentaron la Geografía, desde la Teoría".

También aquí podemos ver que, al acercarse a "la teoría" los/as estudiantes entienden que lo práctico se convierte en problemas empíricos, y la Geografía en un saber que se basa en lo

empírico pero que interviene bajo el compromiso y así (de) construye el saber teórico, generándose en ellos/as una complejidad de la concepción del saber.

En segundo lugar, vemos como presentan al *nivel medio como espacio de creación de imaginaciones espaciales*, a partir de una doble representación: a) la geografía como saber simple, aplicable, llano b) lugar de reflexión e impulso para el compromiso con problemáticas territoriales y ambientales.

Sobre el primer punto un estudiante menciona: "Cuando me enteré de la carrera de Geografía primero consideré que estaba relacionado con los países, sus territorios, climas, mapas, etcétera. Lo básico que te enseñan en la escuela secundaria, sin embargo me puse a investigar y averiguar más sobre esta carrera y es mucho más que eso" E incluso otro asevera que en la secundaria "no les presentaron ésta Geografía porque no nos ayudaron a pensar", mostrando otra vez entre ese saber llano y este nuevo que es introducido en la universidad como un saber complejo "que ayuda a pensar". Estas respuestas se dieron sobre todo en los estudiantes de terciarios o con otras trayectorias geográficas y que en términos etarios superaban los 30 años.

Sin embargo, la segunda representación de la geografía enseñada en el nivel medio, estaba producida por estudiantes recién graduados de la secundaria, ellos/as decían: "Yo entre a la carrera de Geografía no solamente teniendo en cuenta los aspectos físicos de la materia (relieve, clima, aguas), sino que también los aspectos sociales de la misma. En mi escuela secundaria nos dieron a entender que la Geografía no trabaja sola, sino que también trabaja con otros ámbitos como la Sociología y la Historia. Mi postura no es tan diferente del geógrafo Porto-Gonçalves" y otra estudiante afirma "Durante la secundaria tuve varios profes que me transmitieron esa pasión por la Geografía, ahí empecé a entender lo compleja e interesante que es. Me gusta la idea de poder comprender los procesos territoriales entendiendo a las sociedades y viceversa". En estas respuestas marcadas por diferencias generacionales, comenzamos a ver un movimiento en esas imaginaciones espaciales, la primera más anclada sobre la Geografía física y regional (interpretada por los/as estudiantes como un saber no complejo) y la segunda por una geografía social y crítica.

Además, identificamos que los/as estudiantes formados en los terciarios en Geografía, identifican a los *terciarios como primer espacio de ruptura, y tienen expectativas que en la Universidad se complejice y profundice el saber, y se generen mayores rupturas*. Sobre esto un estudiante dice "cuando entré a un profesorado en Geografía, entendía que solamente era entrar a conocer los países, capitales, clima y atmosfera. Pero al cursar toda una carrera de un

profesorado, he comprendido que hay más de esta Geografía para comprender significados políticos, económicos, luchas sociales que piden tener una democracia razonable, políticas públicas, gestiones territoriales, entre otras más, porque si no tenemos el conocimiento suficiente de la misma, estaríamos muy lejos para comprender las razones filosóficas y epistemológicas que se plantea. Para mí, esto también es un aprendizaje al leer el texto de Porto-Gonçalves porque al entrar a esta nueva carrera, (como me pasó en el profesorado en Geografía), sigo corroborando y afianzando, que la geografía no es solamente una Geografía básica y que se encuentran puntos claves para entender a una Geografía mixta, con muchos aspectos que se podrán ver de la misma".

Por otro lado, nos llamó la atención como en ciertas oportunidades, los/as estudiantes hacen referencia a la *Geografía como un saber inherente a lo humano*, generando una especie de esencialización. Se repiten en los/as estudiantes expresiones como: "desde chica", "desde siempre" ligado a preocupaciones y gustos por viajar, explorar, recorrer, reconocer, localizar. Una estudiante dice: "desde siempre me ha gustado la Geografía, quizás desde una visión muy básica a la que hoy he superado, en el proceso de transitar la vida y desde la incomodidad que siempre me ha generado las injusticias, creo que la Geografía es no solo el conocimiento de límites y lugares; sino el poder de mirar de forma CRÍTICA nuestra realidad".

Sumado a ello, pudimos ver como *la Geografía física y regional tiene una fuerte presencia en las respuestas de los/as estudiantes pero que evidencia desplazamientos* de lo que tradicionalmente se comprendió de este saber: de una Geografía física a una Geografía ambiental (problemáticas ambientales) y de la relación de Hombre-Naturaleza a Sociedad-Ambiente/Naturaleza. Lo que observamos es que aunque algunos/as decodifican eso como algo, simple, llano, otros/as lo ven como esencial dada la relación sociedad-naturaleza y el papel de la disciplina en el contexto de crisis ambiental actual. Esto actualiza el valor de este saber y lo desplaza de sus nociones más cerradas a un valor social elemental, para pensar cómo actuar en el medio que los/as rodea.

Como primeras conclusiones podemos afirmar que las denominadas "imaginaciones espaciales populares" siguen abonando a la representación más tradicional de la Geografía en los/as estudiantes. Ya que muchos/as admiten que si bien en el secundario se les enseño otra cosa, aseveran que en su imaginación la idea de la Geografía como algo asociado solo a lo natural es lo primero que aparece "Cuando me hablaban de la carrera Geografía, lo que se venía a mi cabeza era únicamente el estudio del espacio físico y natural". Ahí podemos

observar como los discursos mediáticos y sociales siguen presionando sobre una idea de la Geografía como un saber pasivo y descriptivo sobre las localizaciones y lo natural.

A seguir, si bien las tradiciones de la geografía física y regional siguen imperando, comienza a observarse un salto hacia las tradiciones de las geografías críticas, culturales, de género y decoloniales. Entendemos que estos desplazamientos quedan evidenciados en el tipo de Geografía que se les enseño en la secundaria, generándose un amplio salto generacional, entre los recientes egresados y las personas con otras trayectorias educativas.

Por último, los/as propias/os estudiantes reconocen la brecha que existe entre ese saber que se imparte en la secundaria y el saber producido en el ámbito de la Geografía académica. Sobre esto, una estudiante recalca una idea muy interesante, que esa brecha puede estar vinculada a que el conocimiento académico no es público y que esa circulación medida y especializada de ese conocimiento genera que muchas personas no accedan al saber geográfico en su complejidad. Ella dice "la noción de Geografía en mi vida tal vez llego un poco tarde, luego de haber transitado diferentes disciplinas y haber cursado varias introducciones de diferentes carreras, tal vez ésta incertidumbre y extravío que se vio reflejado en haber elegido muchas cosas y no saber con cuál quedarme (…). Es tal la desinformación que se maneja a la hora de guiar a un alumno hacia lo que su espíritu intelectual le demanda, que se ha transformado en una problemática muy habitual y corriente en ésta coyuntura. Esta dificultad más bien personal y el tipo de calidad de planificación que se difunde y que se transmite de generación en generación, tal vez tenga que ver con lo plantea Porto-Gonçalves al decir que todo conocimiento tiene y debe ser público, democrático y con sentido social, y en éste punto parecería que hay una falta de comunicación, la principal dificultad es una desconexión entre el conocimiento y la transmisión de ése conocimiento".

Por último, nos preguntamos si el acortamiento de esa brecha entre el saber del secundario y el académico que varios/as estudiantes presentaban, puede estar vinculado a una particularidad de la provincia de Córdoba, dado que, por un lado hay una fuerte inserción de egresado/as de la Licenciatura de la UNC en enseñanza media y por el otro, ya desde 1998 en la provincia se reglamentaron planes de estudio y curricular provincial vinculada a la geografía humana y crítica, tensionando fuertemente con los saberes impartidos en los institutos de formación docente.

A modo de propuesta: metodologías y estrategias didácticas que promueven rupturas epistémicas y diálogo de saberes para generar procesos de aprendizajes inclusivos

Durante el Curso de Nivelación la metodología utilizada es cualitativa desde una mirada dialéctica que contemple la interrelación de las docentes con los/as estudiantes y sus trayectorias educativas y sociales diferenciadas.

Aquí seleccionamos algunas estrategias didácticas para ensayar respuestas a los desafíos que se presentan.

-Lectura reflexiva del programa como un contrato indisoluble entre los ingresantes y las docentes de la cátedra.

-Talleres sobre lectura y escritura académica para orientar a estudiantes en las nuevas competencias a desarrollar.

-Trabajo con biografías de lxs autores y contextos de la obra.

-Selección de estudios de "caso significativos" (Siede, 2007) para reconocer problemáticas socio ambientales, urbanas, rurales entre otras.

-Conversatorios con diferentes actores de la vida universitaria: docentes, estudiantes, investigadores.

-En las instancias prácticas, acompañar el proceso de realización de los prácticos con estrategias que denominados "papeles de trabajo". Los papeles de trabajo son recursos multimediales, que actúan como guías para el acercamiento, lectura e interpretación de los textos evaluativos y sus contextos de producción.

-Trabajo con problemáticas ambientales, desde perspectivas críticas e históricas que que ayuden a poner en valor la representación de los/as estudiantes, tensionando y generando rupturas con nuevos saberes.

-Elección de recursos de diversas fuentes que promueven el diálogo de saberes: desde textos científicos y académicos, a materiales audiovisuales producidos por colectivos sociales.

-Elaboración clara de herramientas de evaluación: que incluyen introducción, objetivo, criterios de evaluación, requisitos formales y la elaboración de consignas graduales que buscan el desarrollo de procedimientos y competencias que van de las más elementales a las más complejas.

A modo de cierre

El siguiente trabajo abordo diferentes escenarios del CN, en donde quisimos explicitar como las representaciones de los/as estudiantes intervienen y definen diferentes estrategias abordadas para la enseñanza de contenidos complejos en Geografía. También mencionamos, muy brevemente, que estrategias ponemos en juego para dictar los contenidos del CN.

Este recorrido teórico práctico sobre lo enseñado y ocurrido en el CN, no lleva a reflexionar sobre los trayectos personales, contextualizados y situados de cada ingresante, cada uno camina su propio proceso, desde el lugar donde se lo encuentra al inicio del CN, es necesario comprender los tiempos individuales y trabajar en pos de la construcción colectiva del conocimiento. Se trata de esperar que las lecturas de los autores propuestos, las metodologías implementadas, los debates y discusiones teóricas, más los anclajes con la realidad, vayan impregnando los sentidos y dando lugar a nuevas preguntas y respuestas. Siempre cuidando trabajar desde el diálogo de saberes y promoviendo el valor de sus diferencias.

Bibliografía

AICHINO, G. L y otros (entrev.) (2015) Geo grafías con Carlos Walter Porto-Gonçalves. Revista Cardinalis. Año 3. Volumen Nº 4 - Pp. 230 – 263.

EDELSTEIN, G., y CORIA., A (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Kapeluz editora S.A. Bs As.

FERNÁNDEZ CASO, María Victoria, (2009) Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. En Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Cap. 1. Editorial Biblos. Buenos Aires.

GUREVICH, Raquel y otros (1998), "Notas sobre aspectos epistemológicos de la Geografía". Cap. 1. En notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Buenos Aires. Aique.

Manifiesto Liminar (1918). Reforma Universitaria Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

LIVINGSTONE, D. (1992) Una breve historia de la Geografía En: Rogers, A., Villes H., Goudie, A. (eds): The Student's Companion to Geography. Blackwell

MASSEY, Doreen (1984) "La Geografía importa". En Albet y Benach (2012) Doreen Massey: el sentido global del lugar. España. Ed. Icaria.

PAGES, J.P (1999) Las Representaciones Previas De Los Estudiantes De Maestro De Ciencias Sociales, Geografía E Historia. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Nº 4 pp. 161-178

SIEDE, I. (2007) "Lo público como herramienta". En La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires, Editorial Paidós.

DESDE LA REFLEXIÓN SOBRE LOS CURSOS DE INGRESO AL TALLER DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Autores:
Firpo, Bernardo, UNLC, bfirpo@unlc.edu.ar; Ghibaudo, Julia, UNLC, jghibaudo@unlc.edu.ar; Muñoz de Mini, Stella, UNLC, smunoz@unlc.edu.ar;
Pérez, Nélida. UNLC, nperez@unlc.edu.ar;

Modalidad de participación: 2. Experiencias Pedagógicas y Educativas
Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria.

Palabras Clave: articulación - ingreso – resolución de problemas – competencia

RESUMEN

A la Matemática se le dedica un tiempo importante de instrucción en la escuela secundaria, sin embargo, los estudiantes que aspiran ingresan a primer año en la UNLC muestran dificultades para aprobar un clásico curso de ingreso. La experiencia de trabajo nos ha mostrado que los cursillos de ingreso tradicionales tienen poca eficiencia en relación a la comprensión de los procesos matemáticos. La reflexión sobre la necesidad de otro tipo de propuestas que mejoren la comprensión de lo que es la Matemática y su utilidad, nos llevó a transformar el curso de ingreso en un Taller de Resolución de Problemas. Es un hecho reconocido mundialmente que la enseñanza a través de la Resolución de Problemas matemáticos es uno de los modos más eficaces para que los/as estudiantes no sólo se apropien de conocimientos significativamente, sino que adquieran las formas características del pensamiento matemático, experimentando, conjeturando, aplicando conceptos y sintiendo el placer de la actividad mental.

Entendemos la enseñanza de la matemática desde un enfoque funcional (Rico & Lupiáñez, 2008, p. 176) donde el conocimiento permite modelizar situaciones reales y está orientado a la resolución de cuestiones y problemas en diferentes contextos. La característica común acerca del concepto de competencia matemática, es la necesidad de realizar un aprendizaje contextualizado, mediante el planteamiento y resolución deproblemas en la vida cotidiana.

Esta experiencia se desarrolló de agosto a septiembre de 2021; dictado virtual.

Hicimos una transición de un enfoque de enseñanza instrumental a otro enfoque, que obviamente requiere de cierto dominio instrumental, pero apostamos más por el desarrollo de la actividad de matematización que identificamos en el estudio con la resolución de

problemas. En este ambiente de aprendizaje la evaluación adquiere también un rol diferente, dado que regula que el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje se retroalimente permanentemente. Fomentamos en los estudiantes a ser responsables de

su propio aprendizaje, el trabajo colaborativo entre pares posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, el intercambio de conocimientos y las habilidades y estrategias para resolver los problemas. En consecuencia, a la hora de evaluar tenemos en cuenta:

a) Evaluación del proceso. b)Evaluación de factores personales y grupales que impactan en el proceso. c) Evaluación que permita la retroalimentación del proceso. d) Evaluación que involucre a los distintos actores.

El objetivo de esta ponencia es brindar detalles de la organización y ejecución de este primer taller de Resolución del Problemas, que implementamos como ingreso a la UNLC.

Introducción

En 2022 se inicia el dictado de las carreras de Ingeniería Ambiental e Ingeniería en Recursos Hídricos en la Universidad Nacional de los Comechingones.

Debíamos planificar un curso de preparación para los primeros aspirantes a las Ingenierías en 2022; la propuesta era dictar un primer curso de dos meses, pero… ¿qué criterios tomar para planificar esta oferta?

Luego de intercambios de ideas, llegamos a acordar entre el equipo docente no repetir el tradicional curso de preparación para el ingreso a la Universidad. Nuestro punto central de acuerdo estaba en mostrar cómo la matemática puede emplearse para resolver diferentes tipos de problemas.

Por otra parte, el modelo de formación para las ingenierías reflejados en las recomendaciones del CONFEDI se basan en una formación por competencias, lo que nos implicaba repensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la matemática que tradicionalmente empleábamos.

Nuestras consideraciones sobre la necesidad de otro tipo de propuestas que mejoren la comprensión de lo que es la Matemática y su utilidad, nos llevó a formular el curso de ingreso como un Taller de Resolución de Problemas.

Marco teórico

El estudio e incorporación de los problemas matemáticos y las acciones típicas del pensamiento que intervienen en el proceso de solución de estos, así como la puesta en claro de cómo realizar acciones que contribuyan a la resolución de los problemas, se debe a George

Polya, quien publicó el libro ¿How to solve it? en 1945 ("¿Cómo Plantear y Resolver Problemas?") iniciando el estudio de los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. A partir de la década del 80, surgen varios autores que trabajan en esta línea, entre ellos: Schoenfeld (1985, 1992), Labarrere (1997), De Guzmán (1991); Campistrous y Rizo (1996), Lesh & Harel (2003); entre otros.

Son numerosos los autores que acuerdan que una de las capacidades esenciales asociadas el concepto de *competencia matemática* es la habilidad de plantear, formular e interpretar problemas usando la matemática en una variedad de situaciones o contextos.

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) es una prueba elaborada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que se aplica cada tres años desde el año 1997 a alumnos de 15 años. A efectos de este programa, la **competencia matemática** se define como:

Es la capacidad de un individuo para analizar, razonar y comunicar de forma eficaz; como también de plantear, resolver, e interpretar problemas matemáticos en una variedad de situaciones que incluyen conceptos matemáticos cuantitativos, espaciales, de probabilidad, o de otro tipo. Además, tiene que ver con la capacidad para identificar y entender la función que desempeña la matemática en el mundo, emitir juicios fundados y, utilizar y relacionarse con la matemática de manera que pueda satisfacer las necesidades de la vida cotidiana de un ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo.

Mogen Niss (2002), citado en Entrena Martínez, I. (2014), identificó ocho capacidades fundamentales en el comportamiento matemático, que luego fueron reformuladas en 2012 en las siguientes: i) comunicación; ii) matematización; iii) representación; iv) razonamiento y argumentación; v) diseño de estrategias para resolver problemas; vi) utilización de operaciones y un lenguaje simbólico, formal y técnico; vii) utilización de herramientas matemáticas.

En el libro "Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular" (Rico & Lupiáñez, 2008) se puede leer lo siguiente:

Las competencias modifican y amplían las expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos, marcadas hasta el momento sólo por los objetivos. Las competencias plantean un nuevo enfoque, ya que se contemplan una diversidad de atributos, dan énfasis a la cognición situada y al constructivismo social. Por otra parte, las expectativas que plantean las competencias son aprendizajes a largo plazo, cuyo desarrollo hay que dirigir y orientar a lo largo de toda la educación obligatoria. (Rico & Lupiáñez, 2008, p.172)

Los autores de este libro sostienen que las expectativas de aprendizaje que generan las competencias:

Se presentan contextualizadas, hacen uso de herramientas cognoscitivas y los sujetos las muestran mediante la puesta en práctica de una serie de actuaciones, decisiones y actitudes con las que dan respuesta a las demandas y problemas planteados.(Rico & Lupiáñez,2008, p. 158)

Los enfoques que pueden darse al proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática son varios, pero actualmente es frecuente encontrar la siguiente clasificación:

Formal y deductivo, cuyo foco de atención se centra en aspectos teóricos y estructurales. *Aplicado y heurístico*, en el que el interés se centra en los procesos de matematización, modelización y resolución de problemas.

A estos dos casos, se debe considerar del grado de complejidad cognitiva que se espera deben alcanzar los estudiantes.

De la clasificación anterior surgen como resultado cuatro enfoques diferentes de entender la enseñanza de las matemáticas *(Rico & Lupiáñez, 2008, p. 176).*

Enfoque instrumental, centrado en el dominio y uso de hechos, destrezas y conceptos básicos, que se toman como herramientas.

Enfoque estructural o técnico, donde el conocimiento consiste en un sistema estructurado de reglas y conceptos, formalizado y basado en la deducción.

Enfoque funcional, donde el conocimiento permite modelizar situaciones reales y está orientado a la resolución de cuestiones y problemas en diferentes contextos.

Enfoque integrado, donde el conocimiento es un objeto de actividad intelectual autónoma, creación e interacción en diversidad de situaciones y contextos. La noción de competencia resulta inviable en los enfoques instrumental y estructural, pues carecen de conexión con el carácter utilitario social y cotidiano de la matemática.

El enfoque integrado suele aplicarse en programas para el desarrollo de capacidades y destrezas de alto nivel de matemática.

En el enfoque funcional los conceptos y procedimientos matemáticos tienen un uso cercano, sirven para algo tangible, y las nociones matemáticas que se aprenden son herramientas necesarias para dar respuestas a problemas y cuestiones del entorno.

Por esta razón, creemos como los autores *(Rico & Lupiáñez*) que la noción de competencia resulta adecuada para el enfoque funcional, considerando que el nivel de los participantes son estudiantes que recién egresan del nivel secundario.

Analizando con detenimiento las diversas definiciones que refieren al concepto de *competencia matemática*, podemos destacar que la principal característica común, es la necesidad de realizar un aprendizaje contextualizado, mediante el planteamiento y resolución de problemas.

Creemos, además, que la adaptación al aprendizaje por competencias, supone una transición de un enfoque instrumental a uno, que aunque obviamente requiere de cierto dominio instrumental, apuesta más por el desarrollo de la actividad de matematización y modelización promoviendo el uso adecuado de herramientas matemáticas, actividad que identificaremos en el estudio con la resolución de problemas.

Sostenemos, como numerosos autores, que la matemática no se aprende por transmisión directa de las explicaciones dadas en clase o de los textos, sino que importa la interacción del estudiante con problemas y con otros sujetos; la construcción del conocimiento matemático está completamente ligado a las actividades, tareas y resolución de problemas que se proponen en el aula.

Para poner en práctica este enfoque y clarificar la intervención del docente en relación a las etapas o fases del problema y el trabajo del estudiante, adherimos al esquema que propone Brousseau en 1998, citado en Vila & Callejo,2004, p. 173)

FASES	**INTERVENCION Docente**	**TRABAJO estudiantil**
De acción	Propone el problema	Trabajan individualmente o en grupo
De formulación	Anima, desbloquea…, evita intervenir sobre el contenido	Explicitan oralmente o por escrito cómo han resuelto el problema y la solución encontrada.
De validación	Moderador	Argumentan la solución tratando de convencer a suscompañeros.
De Institucionalización	El profesor debe identificar e institucionalizar el nuevo saber, saber-hacer. Homogeneizar los conocimientos de la clase y precisar cuáles son los saberes construidos y que deben retenerse	Estructuran sus conocimientos
De ejercitación seguida de evaluación	Ayuda a que los alumnos se familiaricen con lo adquirido, presentando otras situaciones para que tomen conciencia de su campo de aplicación	Resuelven nuevos problemas y aplican los conocimientos adquiridos

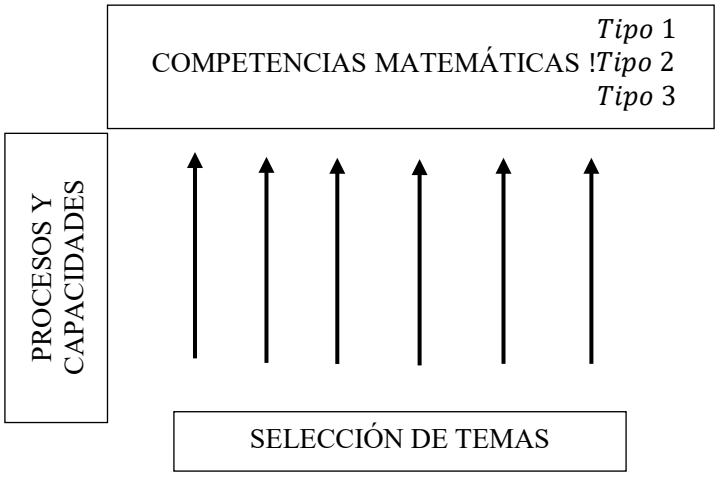
El énfasis en la resolución de problemas y el uso de las estrategias didácticas de exploración y participación, conducen a una enseñanza centrada en el estudiante, se moviliza

la competencia matemática en una variedad de situaciones y contextos que facilitan la adquisición de conocimientos de modo significativo.

No menos importante para el desarrollo del taller es la selección de temas, creemos que esta elección debe permitir el acercamiento a la manera del "pensar matemáticamente",

pero en paralelo promover el dominimio de herramientas conceptuales y procedimentales. Este es un proceso que se apoya en capacidades cognitivas que permitirán alcanzar competencia en matemática.

El esquema siguiente tiene el propósito de ilustrar las relaciones enunciadas.



Competencias tipo 1: se refieren al conocimiento de propiedades y hechos, algoritmos, procedimientos rutinarios, cálculos estándares, manipulación de expresiones simbólicas.
Competencias tipo 2: Conexiones entre diferentes campos, comunicación, integración de la información, resolución de problemas, aplicación de estrategias y herramientas matemáticas, uso de símbolos, uso de distintas representaciones.
Competencias tipo 3: Matematización de situaciones, análisis de modelos, desarrollo de estrategias, diseño de modelos, argumentación, demostraciones, solución de problemas más complejos.

Entre los procesos y capacidades de importancia para lograr habilidades y cierta competencia matemática, podemos mencionar: conexiones entre diferentes campos de la matemática, representaciones diversas, resolución de problemas, comunicación, razonamiento y argumentación, modelización, etc.; podemos ampliar estas capacidades con las identificadas por M. Niss.

Otro aspecto involucrado en el diseño de la propuesta es el modo de evaluar.

La evaluación no solamente asume funciones de verificación de objetivos educativos y conocimientos alcanzados, sino que cumple diversas funciones: social, ética y política, pedagógica y profesional (Giménez, 1997). Asumimos que la evaluación por proceso, permite identificar niveles de desarrollo de la competencia matemática, para orientar acciones que conduzcan al mejoramiento de desempeños en los estudiantes.

Según Giménez J. y Vanegas Y. M. , 2011.p 3 *"Evaluar y evaluarse competencialmente es una práctica continuada de aprender y analizar lo que se hace en la clase de matemáticas. Es decir, (a) saber qué sucede en el aula, (b) reflexionar sobre cómo se regulan los procesos de enseñar y aprender de manera que los resultados de aprendizaje sean cada vez más y más profundos y (c) discutir qué decisiones se toman ante la reflexión realizada. Y eso no se ve "sólo al final", y tampoco sólo como media aritmética de resultados de notas parciales, sino que se trata de una práctica compleja*."

Metodología de trabajo - Relato de la experiencia

La metodología tradicional de enseñanza de la Matemática, parte de una presentación formal y estructurada de los contenidos para posteriormente pasar a los ejercicios de aplicación y problemas relacionados con el tema, en esta propuesta de trabajo invertimos el proceso con el propósito de acercar a los estudiantes a los conocimientos matemáticos a partir de un enfoque diferente: priorizando el planteamiento y resolución de problemas, la búsqueda de regularidades y de modelos explicativos, favoreciendo la indagación y el descubrimiento. Es decir apostamos a una enseñanza centrada en el estudiante, se moviliza la competencia matemática en una variedad de situaciones y contextos que facilitan la adquisición de conocimientos de modo significativo.

El Taller, originalmente se diseñó pensando en encuentros presenciales, pero por la situación epidemiológica conocida, se llevo a cabo en forma virtual. Se desarrolló en durante ocho (8) semanas.

Los inscriptos fueron aspirantes a ingresar a las Carreras de Ingeniería en Recursos Hídricos e Ingeniería Ambiental.

Se presentaron inicialmente 32 estudiantes. De los cuales cinco (5) a la segunda semana se retiraron porque no necesitaban realizar el Taller ya que eran alumnos de regulares de otras carreras técnicas que se dictan en al UNLC. Hasta la quinta semana se mantuvo una población que fluctuaba entre 24 y 27 estudiantes que asistían a clases sincrónicas y presentaban algunas

tareas; la asistencia y presentación de las últimas evaluaciones fue de 21 participantes.
Se usó la plataforma Moodle. En la plataforma se puso a disposición bibliografía obligatoria y de consulta.

Organización de las actividades:
Cada semana los estudiantes disponían de un lista de problemas. Cada lista contiene entre 15 y 25 problemas diversos, pudiendo ser de investigación, de búsqueda de una fórmula a partir de una secuencia de dibujos, formular un modelo, un problema de índole geométrico, uso de una función particular, en general problemas sin una secuencia temática.
Se apelaba a que se trate de abordar la situación con los conocimientos disponibles de la escuela secundaria; las dificulades se intentaban sortear enviando a revisar la bibliografía o sugiriendo que hagan uso del día destinado a consultas.
Durante la semana teníamos planificados dos encuentros sincrónicos con obligación de asistencia y un encuentro para consulta, sin obligación de asistencia. En la clase de consulta frecuentemente se desarrollaba algún tema teórico que abarcaba conceptos que habíamos percibido con dificultades en varios de los participantes, en general no se resolvían problemas, solamente se daban sugerencias para poder avanzar.
En cada encuentro sincrónico, la profesora proponía algunos problemas para solucionar. Se discutián posibilidades de abordaje. Esta tarea a veces resultaba un poco desconcertante, ya que al ser virtual era difícil percibir las actitudes de los estudiantes, la participación también a veces se tornaba escasa. Movilizar a la lectura de las situaciones y a la comprensión de los enunciados fue muchas veces lo único que se lograba realizar, quedaba para que los participantes siguieran pensando cómo podría llegar a solucionarsecada problema.
Los estudiantes, desde el primer día se mostraron inquietos por la evaluación. Planteamos que íriamos evaluando los progresos, que no se reduciría a un solo examen.
Al presentar la propuesta sabíamos que los modelos clásicos de evaluación, que indican bien o mal y que en general nos demandan poco tiempo para realizar la corrección no eran los apropiados para el enfoque.
Hicimos modificaciones, nos dimos el tiempo para anotar observaciones durante la clase, responder a las preguntas y atender las demandas especiales.
Evaluamos el progreso de los estudiantes tanto en su actuación en grupo como individual. Para evaluar las tareas en grupo y las individuales usamos una matriz de valoración o rúbrica simplificada que adaptabámos a cada situación.

En primera columna, fijamos los criterios que consideramos importante en el problema a evaluar y asignamos un porcentaje a ese aspecto, luego señalamos con una cruz (X) la columna según el rendimiento sea bajo, aceptable etc.

Los criterios eran fijados por el equipo docente de acuerdo a la situación. Por ejemplo: a) Comprende la consigna, b) Emplea los datos, c) Plantea y dibuja la situación, d) Exhibe una solución, e) Usa la tecnología, f) Expresa correctamente la respuesta, f) Analiza y generaliza, g) Explica h) Verifica la solución con la consigna inicial, etc.

PROBLEMA
ESTUDIANTE/S que integran el Grupo

Criterios a evaluar según sea la tarea o problema	% máximo asignado	ESCALA DE CALIFICACIÓN bajo	aceptable	Medio	alto	Resultado

Observaciones:

En el anexo se ejemplifica un caso particular. Con esta matriz de valoración y las observaciones correspondientes, se hacía la devolución al estudiante para que conociera su actuación; en muchos casos se pedía rehacer la tarea siguiendo las sugerencias dadas. Los estudiantes que asistieron al taller tuvieron las siguentes evaluaciones:

En la tercera semana, una tarea grupal de dos problemas para presentar, se les dio cinco días para subir la tarea a la plataforma.

En la quinta semana, se envió como tarea dos problemas para resolver en forma individual. Luego de subirla, debieron exponer las soluciones ante toda la clase.

En la séptima semana debieron realizar una tarea grupal; una de las situaciones involucraba modelizar. A modo de ejemplo en el anexo mostramos la tarea enviada a ungrupo.

En la última semana tuvo lugar la evaluación final, que consistió en un problema individual a resolver en línea, con un tiempo de 90 minutos.

La calificación final del taller resultó de la siguiente ponderación:

20% actuación en los encuentros; 30%: tareas grupales e individuales, entrega de trabajos y exposiciones; 25% problema proyecto grupal (presentado en la última semana); 25% solución

de problema individual de modelización en línea (obligatorio presentar para considerar la aprobación). Para aprobar se requirió: 80 % de asistencia a los encuentros sincrónicos; y tener un porcentaje no inferior al 60 % de la calificación final obtenida de las ponderaciones antes mencionadas.

Conclusiones

Creemos que para extender la metodología que empleamos en el Taller, que centra el aprendizaje basado en problemas, a diferentes ingresos es muy importante tener presente que el éxito se basa en rescatar los conocimientos matemáticos de los estudiantes a partir de la necesidad de usarlos en situaciones concretas de la realidad, problemas de análisis, de formulación de regularidades, diferentes aplicaciones, etc.

La metodología empleada favorece el desarrollo de habilidades para trabajar en grupo, pero se requiere de los estudiantes un importante compromiso con las tareas que se proponen y se espera de ellos una adaptación a otras formas de evaluación y de comunicación.

En esta experiencia, una de las dificultades que tuvimos los docentes, fue el diseño de los problemas, ya que el nivel de los estudiantes involucrados era muy dispar. Se procuró trabajar con listados de problemas de variada dificultad que contemplaran los conocimientos previos de los alumnos.

El formato virtual nos parece que no fue un aliado para esta innovación, pensamos que la modalidad presencial hubiera proporcionado más beneficios, especialmente por la interacción áulica que favorece la discusión grupal, la defensa de resultados y la comunicación oral de saberes.

Como conclusión mostramos algunas de las opiniones vertidas en la encuesta que tomamos al finalizar el curso.

La consigna fue la siguiente: “solicitamos dar una opinión general del curso, del equipo docente y/o recomendaciones”.

-*“En términos generales creo que fue muy bueno el dictado del curso, lo único que creo que se puede mejorar es la organización en torno a los ejercicios que se hacen semana a semana, ya que es más difícil organizarse haciendo ejercicios aleatorios de cada lista”.*

-“*Me sentí muy comoda con el equipo de trabajo, sobre todo con la complementación de las clases de consulta, donde para mí fue más fácil despejar dudas y conceptos.”*

-“*Tanto el curso, como el equipo docente, han sido excelentes. Por la didáctica y la buena explicación, como también el incentivar la busqueda de la resolución de los problemas, mas*

alla de que estuvieran bien o mal realizados, y acompañando en el proceso de resolverlos..."

"La profe explica muy bien y resuelve todas las dudas! Las clases a pesar de ser online (que le quita un poco la interacción de todos) fueron enriquecedoras para reforzar y refrescar muchos de los temas abordados".

Referencias Bibliográficas

Bacino Gustavo A. (2015) Instrumentos de evaluación para un ambiente de aprendizaje basado en problemas y mediado por tecnología, artículo en libro "Aprender con tecnologías, estrategias de abordaje" / Compilado por Stella Maris Massa... [et al.]; Edición Universidad Nacional de Mar del Plata, Libro digital, PDF.

Cerizola N. - Pérez N. - Pekolj M. (2006). "El laboratorio de geometría y la resolución de problemas". Acta Latinoamericana de Matemática Educativa RELME 19

D`Amore B. (2000).PROBLEMAS, Pedagogía y Psicología de la matemática en la actividad de resolución de problemas. Edit. Sintesis.

Entrena Martínez I.; Rico Castro N, Ruiz Hidalgo J. (2016) Aprender a matematizar. Matematización como medio y no como fin. Disponible en: http://aires.education/wp-content/uploads/2016/07/Aprender-a-matematizar_11julio2016.pdf

Entrena Martínez, Irene (2014) Aprender a matematizar. Matematización como medio y no como fin. Trabajo final de maestría; Tutores: Juan Francisco Ruiz Hidalgo y Nuria Rico Castro. Universidad de Granada, España.

Giménez, J. (1997). Evaluación en matemáticas. Integración de perspectivas. Madrid. Editorial Síntesis.

Giménez J. y Vanegas Y. M. (2011) Competencias, aprendizaje y evaluación Articulo publicado en el Libro Didáctica de las Matemáticas. Editorial GRAO. 2011 . Universitat de Barcelona.

Guzmán, M. de (1991). "Para Pensar Mejor". Edit. Labor. .

Guzmán, M. de. (1992). "Tendencias innovadoras en Educación Matemática". OMA.

Labarrere Sarduy A. (1987) "Bases psicopedagógicas de la enseñanza de la solución de problemas matemáticos en la escuela primaria". Edit. Pueblo y Educación.

Mason-Burton-Stacey. (1989). "Pensar Matemáticamente". Edit. Labor. Polya G.

(1989)"¿Cómo Plantear y Resolver Problemas?". Edit. Trillas.

Poyla, George. (1960). Matemáticas y razonamiento plausible. Tecnos. Madrid..

Rico Romero, L. y Lupiánez Gómez, J.L. (2008). Competencias matemáticas desde una perspectiva curricular. Madrid: Alianza Editorial, 368 p.

Rico, L. (2006). Marco teórico de evaluación en PISA sobre matemáticas y resolución de problemas. Revista de Educación, extraordinario, pp. 275-294. Visitado en Repositorio Universidad de los Andes Colombia. Pdf: http://funes.uniandes.edu.co › ...

Rodríguez M. (2012) Resolución de Problemas / capítulo 6, pág. 153 del texto Educación matemática: aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos. Publicación de la Universidad Nacional General Sarmiento. Bs.As.

Schoenfeld, A. (1985) Mathematical problem solving. Academy Press.

Tenutto M Brutti C.; Algaraña S. (2009) Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias: conceptos y propuestas. Bs. As. Pdf visitado en: http://www.nuestraldea.com/wp-content/uploads/2011/05/planificar-ensenar-aprender- y-evaluar-por-competencias.pdf

Vila-Callejo. (2004) Matemáticas para aprender a pensar. Editorial Narcea. Madrid.

ANEXO

I) Ejemplo de tabla diseñada para evaluar el problema denominado "Tortugas en Galápagos"

PROBLEMA **: Tortugas en Galápagos** En un pequeño islote del archipiélago de Galápagos, un grupo de científicos estudia la población de tortugas gigantes. En el año que la observación comenzó había en la isla 27 tortugas, se había determinado que la población de tortugas varía a través el tiempo siguiendo un modelo cuadrático. La cantidad máxima de tortugas fue de 75 ejemplares en el período de tiempo estudiado; a los 32 años después de comenzar la observación registraron la misma cantidad de ejemplares que cuando se dio inicio al estudio. ¿Cuál es el modelo cuadrático que da cuenta del estudio realizado? Explicar la construcción.
ESTUDIANTE/S integrantes del grupo:

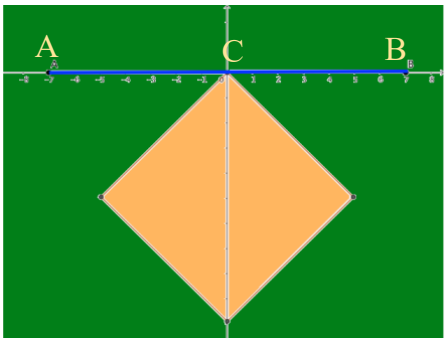
Criterios a evaluar		ESCALA DE CALIFICACIÓN				
	% máximo asignado	Bajo	aceptable	Medio	alto	Resultado
Considera el valor inicial (0,27)						
Considera el punto (32,27)						
Busca el vértice usando la simetría de la gráfica.						
Plantea el sistema de ecuaciones con los tres puntos y resuelve						
Llega al modelo de alguna forma diferente						
Traza la gráfica						
Usa software para resolver o para gráficar la parábola Determinada						
Valida el modelo						

II) Ejemplo de Tarea Grupal Final (la siguiente corresponde a la asignada por sorteo al grupo Nº 6 y se enuncia de la manera que fue enviada a los/las estudiantes).

Estos problemas son una parte de la Evaluación Final del taller.
La corrección que nosotros haremos de vuestro trabajo, no será solamente el resultado correcto a la pregunta, será mirar todo el proceso que ustedes realizan, por ejemplo:
La identificación de la información que reciben. Los primeros pensamientos y abordajes que se les fueron ocurriendo. Las observaciones que encontraron sobre los datos. Casos particulares (si corresponde). Las reflexiones y comentarios que ocurrieron en vuestras discusiones. Dar un esquema gráfico de la situación. Mostrar la elección de variables (si corresponde). Presentar la solución analítica con sus explicaciones y si corresponde mostrar alguna gráfica, tabla. Verificar, validar la solución encontrada.
La idea central es que el desafío de resolver, los lleve a usar los conocimientos que disponen, si no alcanzan, ampliar revisando la bibliografía, internet, etc.
La presentación debe ser clara, legible. Es muy importante como comunican los resultados. Recuerden escribir con lapicera y tomar la foto o escaneado con luz, para que sea más fácil nuestra lectura.

GRUPO 6 (Proyecto de paseo) Problema
1) Paseando por las sierras
Dos amigos planean pasear desde una cabaña ubicada en una zona peñascosa y cubierta de vegetación delos Comechingones a otra cabaña. La ruta directa entre ambas construcciones es una distancia de 14 km pero caminando por un terreno muy accidentado y con monte. No obstante hay un amplio cuadrado llanoy limpio de árboles de 7 Km de lado situado como se muestra en la figura.

El cuadrado tiene un vértice C en el punto medio de la ruta directa y la perpendicular a la ruta desde C es la bisectriz del ángulo C del cuadrado. (ver figura)



¿Cuál será la ruta que deberían seguir los amigos para que puedan tardar el menor tiempo, suponiendo que viajan a una velocidad media de 1 Km/h en la zona escarpada y de montey a 5 Km/h en la zona llana?

a) Describir un posible camino experimentado con geogebrao algún otro software.

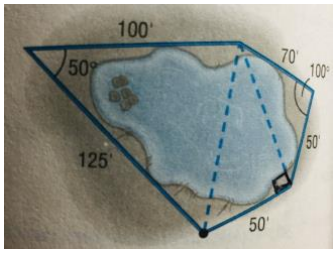
b) Encontrar cuál es la función apropiada que modeliza la situación.

c) Analizar y justificar cuál es la mejor ruta.

Hacer un informe que reuna las distintas posibilidades que se analizaron y las conclusiones.

Problema 2: Aproximar el área de un lago

En las proximidades de Villa del Carmen hay un lago; un topográfo camina con sus instrumentos y logra tomar algunas medidas. (ver figura)



Decide que un buen método para conocer aproximadamente el área del lago, es suponerlo dentro de un polígono y calcular el área del polígono.

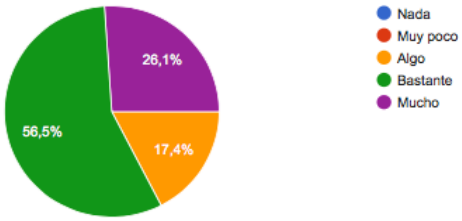
a) Aproximar el área del lago, usando las medidas de la figura; las medidas de los lados del polígono están en pie.

b) Dar la superficie aproximada del lago en metros cuadrados**.**

III) Respuestas a dos de los items de la encuesta aplicada al finalizar el taller.

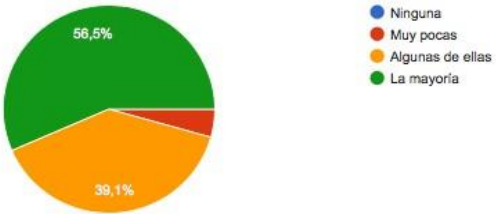
Considera que la metodología didáctica utilizada, potencia actitudes positivas hacia la matemática, incentiva a ampliar conocimientos y al estudio individual.

23 respuestas



Las problemas propuestos semanalmente son variados, trascienden el uso de la memoria, facilitan la comprensión y el razonamiento.

23 respuestas



TUTORÍA DE PARES:
UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COMPARTIDO

Garnero, Paula
Universidad Nacional de Río Cuarto - FCH
paulagarnero6@gmail.com
Paccini, Lucia Juliana
Universidad Nacional de Río Cuarto - FCH
lupaccini22@gmail.com

Modalidad de participación: Experiencia pedagógica y educativa.
Eje temático: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria (eje II).
Palabras claves: tutoría de pares - ingresantes - tutor - acompañamiento - aprendizaje.

1. Introducción

La presente ponencia se enmarca en un proyecto de investigación e innovación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG) que toma como objeto de análisis e intervención las tutorías en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Particularmente en este escrito se hará referencia a dos experiencias de tutorías de pares, las que se desarrollaron en el marco de dos programas con orígenes diferentes: el programa Tutores Pares de la Agencia Córdoba Joven - Gobierno de la Provincia de Córdoba y las tutorías dependientes del Departamento de Becas - Secretaría de Bienestar UNRC.

Los diversos estudios referidos a las tutorías (Álvarez Pérez y González Afonso, 2005; Cardozo Ortiz, 2011; Rubio Rosas, 2009; entre otros) señalan que las mismas permiten el desarrollo académico integral de los ingresantes, ya que a partir de ellas se potencian distintas habilidades básicas para el desempeño académico, el aprendizaje, la autoestima y el desarrollo de competencias sociales, aportando a la seguridad, las capacidades, la autonomía y la autorregulación de los procesos de cada estudiante.

El objetivo de esta presentación es dar a conocer un análisis comparativo de ambas propuestas a partir del análisis documental. Dicho análisis atiende a los siguientes criterios: rol del tutor, destinatarios, dependencia, reglamentación, duración, problemática de origen,

ciclo de la carrera que atiende, perfil del tutor, situación a atender y objetivos de cada programa.

Atendiendo a lo expuesto, el presente trabajo contará con un primer apartado de marco teórico, en el que se presentan los enfoques o perspectivas referidas a tutorías de pares; un segundo referido a las características de los programas y un último apartado referido a una reflexión sobre nuestra propia experiencia como tutoras.

2. Marco teórico

Según los autores Álvarez Pérez y González Afonso (2005), la tutoría entre pares o iguales en la universidad no es algo nuevo, pero sí que se ha revalorizado en los últimos tiempos, con el fin de aprovechar los conocimientos y experiencias de estudiantes avanzados para que colaboren con los docentes tanto en el asesoramiento como en el proceso formativo de estudiantes ingresantes. Éstos últimos se encuentran en un proceso de transición de la enseñanza secundaria a la enseñanza superior, y es por ello que para muchos estudiantes este cambio de nivel supone enfrentarse a nuevos obstáculos, lo que muchas veces termina llevándolos a abandonar la carrera que han elegido.

González Tirados (1985) en Álvarez Pérez y González Afonso (2005) especifican algunos factores vinculados al abandono y al fracaso en los estudios universitarios tales como; factores inherentes al alumnado, factores inherentes al profesorado y factores inherentes a la organización académica. Los primeros, pueden referir a el desconocimiento de las exigencias universitarias, la falta de desarrollo de aptitudes requeridas por la carrera elegida, cuestiones intelectuales del propio estudiante, etc. Los inherentes al profesorado pueden ser dificultades metodológicas/pedagógicas, problemáticas individuales, estilo de aprendizaje del docente, entre otros. Y los inherentes a la organización académica responden a inconvenientes en los planes de estudio, falta de coordinación entre las disciplinas, sistemas de selección de ingreso a la universidad, etc.

Frente a algunas de estas dificultades, las tutorías entre pares funcionan como dispositivos de acompañamiento y orientación en los procesos de apropiación y afiliación de los estudiantes a la cultura universitaria. Es por ello que, la tutoría en estos casos, se vive como espacio de encuentro y de trabajo con otros, lo que facilita el sentido de pertenencia a la universidad, como así también la resolución de barreras y obstáculos que puedan presentarse en el camino.

Según Cardozo Ortiz (2011), la tutoría entre pares es aquella que permite el desarrollo académico integral de los ingresantes, ya que a partir de la misma se potencian distintas habilidades básicas para el desempeño académico, el aprendizaje, la autoestima y el desarrollo de competencias sociales, aportando a la seguridad, las capacidades, la autonomía y la autorregulación de los procesos de cada estudiante.

Por consiguiente, se puede decir que las acciones de apoyo desplegadas por los tutores podrían actuar como prevención para la deserción y el abandono. En este sentido, se puede decir que quienes llevan a cabo el proceso de tutorías son estudiantes avanzados con distintas experiencias para enfrentar cambios continuos, percibirlos, evaluarlos y decidir rutas de acción que ayudan a ingresantes, los que pueden ser considerados como orientadores que ofrecen ayudas personalizadas (Rubio Rosas, 2009).

En relación a lo expuesto, a continuación se detallan lo que en la bibliografía aparece como algunas de las funciones generales que dichos estudiantes avanzados, es decir los tutores pares, pueden desplegar durante su rol (Rubio Rosas, 2009):

- Establecer un marco global de actuación que se relacione con las necesidades emergentes de los estudiantes.
- Mejorar las relaciones y comunicación entre los distintos grupos de la comunidad universitaria.
- Fomentar relaciones personales entre estudiantes ingresantes y avanzados a fin de crear sentimiento de pertenencia.
- Proporcionar a los ingresantes estímulos para el desarrollo de la reflexión, el diálogo, la autonomía y la crítica en el ámbito académico, así como también estrategias y recursos para el aprendizaje, tales como el aprendizaje autónomo, la participación en la institución y la explotación de recursos formativos extracurriculares.
- Apoyar y orientar al estudiantado en su proceso de formación integral.
- Identificar las dificultades que se presentan en los estudios y analizar las posibles soluciones.

En otras palabras, atendiendo a lo planteado por Álvarez y González (2005), se podría definir al compañero tutor como:

> "…un estudiante veterano que, a partir de su experiencia, facilita el proceso de aprendizaje a otros estudiantes que se incorporan a la vida universitaria,

> ayudándoles a clarificar sus objetivos, a conseguir las metas que se han planteado, a resolver dudas relativas a la enseñanza, a encontrar fórmulas para mejorar el aprendizaje y a acortar el camino en la resolución de problemas. Su mayor conocimiento de la vida universitaria le capacita para orientar a los estudiantes de nuevo ingreso, tanto en la vertiente puramente académica (realización de las tareas propias de la titulación elegida), como en la vertiente extraacadémica (adaptación a la enseñanza superior, participación en actividades de ocio, culturales, asociaciones, etc.)" (p.5).

Asimismo, a modo complementario, se puede decir que el tutor ejerce su rol como *mediador*, función que antes era relegada únicamente en el docente. En ese vínculo, entre tutor y tutorado, se dan aprendizajes de manera bidireccional, al internalizar representaciones del otro, al asumir compromisos, etc. Para llegar a lograr ese doble aprendizaje es necesario que haya un sujeto con deseo de ayudar a otro a dar cuenta de su deseo de ser ayudado y acompañado, en el cual se den espacios de acompañamiento, escucha y sostén, donde el tutor se ubica en posición de ayuda, y donde los estudiantes pueden expresar, tanto individual como colectivamente, dudas, desafíos, conflictos, etc.

Por lo tanto, teniendo en cuenta lo planteado hasta el momento, al hablar de potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el ámbito universitario, es interesante hacer referencia al concepto de inclusión educativa, el cual según Aizencang y Bendersky (2013), se trata de promover prácticas inclusivas que permitan a los jóvenes que han sido socialmente excluidos, recuperar sus derechos educativos. Esto es, hace hincapié en la mejora de condiciones de las instituciones educativas para acoger a todos, atendiendo a la complejidad y a la particularidad de las situaciones y de los sujetos, proporcionando prácticas inclusivas reales, posibles, que les posibiliten el poder aprender y la construcción de conocimiento.

En este sentido, la inclusión educativa en el nivel superior no solamente refiere al acceso, sino también a la permanencia y el egreso. Al hablar del acceso, Bagnato (2017) refiere a la eliminación de barreras, que pueden ser tanto edilicias, comunicacionales, actitudinales, etcétera, para que todas las personas puedan acceder y circular en las universidades o instituciones de educación superior. Pero también, al considerar a la permanencia en la institución, implica ver otros aspectos, sobre todo hacer hincapié en los aspectos curriculares y sus posibles adaptaciones, teniendo en cuenta los objetivos de cada asignatura y atendiendo, además, a las necesidades de las personas que posean alguna discapacidad o

dificultad, en cuanto a la recepción del material de estudio, exámenes, metodologías de trabajo y demás. Lo cual no debe confundirse con la reducción de la calidad de la formación, sino flexibilizar el currículo para que todos los sujetos puedan transitar su formación y garantizar así el egreso de los mismos en el nivel superior.

Por lo tanto, tal como lo plantea Bracchi (2016), no se puede hacer referencia a la universidad pública o al derecho a acceder a estudios universitarios, si no se brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para acceder, permanecer y egresar de las instituciones, atendiendo tanto a los aprendizajes como al acompañamiento necesario para lograrlos.

3. Características de los programas

En este trabajo describiremos, desde nuestra experiencia como tutoras pares y a partir del análisis documental, dos programas referidos a tutorías en la universidad, a saber el *programa Provincial Tutores Pares* y el *programa de Tutorías perteneciente al Departamento de Becas de la UNRC.* Ambas propuestas comparten la *problemática de origen* vinculada a la deserción estudiantil, siendo el tutor un alumno avanzado en la carrera o cercano a recibirse, en este caso, de la Licenciatura en Psicopedagogía.

Específicamente, el *programa provincial Tutores Pares* dependía de la Agencia Córdoba Joven del Gobierno de la Provincia de Córdoba. Inició en febrero del 2019 y continúa vigente hasta el día de la fecha. No posee reglamentación. En cambio, el segundo *programa de Tutorías perteneciente al Departamento de Becas de la UNRC* depende del Departamento de Becas, Secretaría de Bienestar de la UNRC, e inició en julio del 2019 y finalizó en marzo del 2021. Está regulado por la Resolución Rectoral 973/19.

En relación a los *destinatarios*, el primero estaba dirigido a ingresantes de primer año en general, en cambio, el segundo a estudiantes de primer año o de otros años que obtienen becas por primera vez, las cuales pueden ser de ayuda económica, discapacidad y/o de alojamiento, otorgadas por la UNRC.

Por otra parte, en cuanto a los *objetivos* del programa provincial, se pueden mencionar los siguientes:

- Desarrollar un acompañamiento académico y técnico-administrativo orientado a ingresantes de universidades públicas, estatales y gratuitas emplazadas en la Provincia de Córdoba que brinde las herramientas necesarias para que puedan tomar decisiones de forma autónoma y responsable, y que asegure su permanencia en el proceso de

formación profesional escogido.

- Acompañar a los ingresantes en el proceso de formación inicial universitario a través de asesoramiento técnico-administrativo.
- Informar a los ingresantes sobre la accesibilidad a programas de beneficios que otorgan las Facultades, Universidades y los Estados Provincial o Nacional.
- Vincular a los ingresantes con la vida universitaria (actividades sociales, políticas, deportivas, culturales, etc.) procurando lograr su permanencia en el trayecto educativo escogido.

Del mismo modo, los *objetivos* del programa dependiente de la UNRC fueron:

- Favorecer contextos de orientación y contención a los/as estudiantes, ofreciendo un acompañamiento de manera sostenida en los procesos de aprendizaje y en los aspectos institucionales, socio-afectivos a los/as estudiantes.
- Brindar apoyo académico sobre los contenidos de las materias con mayor nivel de dificultad o materias consideradas como "filtro" del primer año de la carrera.
- Contribuir a la socialización y cooperación entre compañeros/as, propiciando la formación de grupos de estudio.
- Elaborar estrategias de contención socio-afectiva.

Por otro lado, en la propuesta del programa provincial, el *rol del tutor* debía consistir en aportar estrategias de aprendizaje que favorezcan el mejor desempeño de los estudiantes ingresantes. Además debía orientar en cuanto a la resolución de distintas cuestiones administrativas de las asignaturas, asesorando en torno al manejo de sistemas informáticos para la inscripción a materias/exámenes (SISINFO), como así también el manejo del aula virtual (EVELIA). Asimismo, dicho tutor tenía que brindar asesoramiento y consulta permanente sobre trámites personales y presentación de documentación obligatoria. También fomentar vínculos de diálogo, reflexión y acción entre los integrantes del grupo con el fin de fortalecer la interrelación con los estudiantes. Otra de sus funciones como tutor era, además, generar estrategias tanto preventivas como formativas que contribuyeran al logro del perfil del futuro egresado.

De forma similar, en el programa de tutoría dependiente de la UNRC, el tutor debía aportar estrategias metodológicas de aprendizaje, desarrollar estrategias de contención socio afectivas y acompañar en los procesos administrativos de la Universidad.

Por último, en cuanto a la *situación a atender,* en el programa provincial se trata de brindar asesoramiento de resolución de problemas administrativos, estrategias de enseñanza, elaboración de trabajos, preparación de exámenes, participación en la vida universitaria, etc.

Mientras que en el programa dependiente de la UNRC, dicha situaciones se organizan en tres categorías diferentes; académica, socio afectiva y cultura institucional. Específicamente, la primera refiere a falta de técnicas de estudio, inconvenientes de internalización de contenidos, dudas respecto a la elección de la carrera, desaliento ante el primer obstáculo,etc. La segunda hace referencia a la integración a nuevos grupos de pares, el desarraigo, problemas de convivencia y adaptación a la vida en la ciudad de Río Cuarto. La tercera remite a la falta de orientación en los procesos administrativos, distanciamiento de los/as docentes, adaptación a los cambios de modalidad de cursado y régimen de condiciones al finalizar el dictado de asignatura, exámenes finales, etc.

A continuación se ofrece un cuadro comparativo que sintetiza todo lo expuesto en este apartado en torno a la caracterización de ambos programas, lo cual posibilita visualizar brevemente los aspectos mencionados.

Criterios	**PROGRAMA PROVINCIAL "TUTORES PARES"**	**TUTORÍA DE PARES - SEC. DE BIENESTAR**
Problemática de origen	Deserción estudiantil	
Perfil del tutor	Estudiante avanzado en la carrera o cercano a recibirse	
Dependencia	Agencia Córdoba Joven - Gobierno de la Provincia de Córdoba	Departamento de Becas Secretaría de Bienestar UNRC
Fecha de inicio	Febrero 2019	Julio 2019
Duración	Febrero a Julio 2019	Julio 2019 a Marzo 2020
Vigencia	Marzo a Noviembre 2020	Marzo 2020 a Marzo 2021
Reglamentación	-	Res. Rec. 973/19
Destinatarios	Ingresantes en general.	Estudiantes que obtienen becas de ayuda económica, discapacidad y/o de alojamiento otorgadas por la UNRC.
Ciclo de la carrera	Primer año de la carrera	Estudiantes de primer año y estudiantes de otros años que obtienen becas por primera vez
Objetivos	- Desarrollar un acompañamiento académico y técnico-administrativo orientado a ingresantes de universidades públicas, estatales y gratuitas emplazadas en la Provincia de Córdoba que brinde las herramientas necesarias para que puedan	- Favorecer contextos de orientación y contención a los/as estudiantes, ofreciendo un acompañamiento de manera sostenida en los procesos de aprendizaje y en los aspectos

	tomar decisiones de forma autónoma y responsable, y que asegure su permanencia en el proceso de formación profesional escogido. - Acompañar a los ingresantes en el proceso de formación inicial universitario a través de asesoramiento técnico-administrativo. - Informar a los ingresantes sobre la accesibilidad a programas de beneficios que otorgan las Facultades, Universidades y los Estados Provincial o Nacional. - Vincular a los ingresantes con la vida universitaria (actividades sociales, políticas, deportivas, culturales, etc.) procurando lograr su permanencia en el trayecto educativo escogido.	institucionales, socio-afectivos a los/as estudiantes. - Brindar apoyo académico sobre los contenidos de las materias con mayor nivel de dificultad o materias consideradas como "filtro" del primer año de la carrera. - Contribuir a la socialización y cooperación entre compañeros/as, propiciando la formación de grupos de estudio. - Elaborar estrategias de contención socio-afectiva.
Rol del tutor	- Aportar estrategias de aprendizaje que favorezcan el mejor desempeño académico de las y los ingresantes. - Orientar en cuanto a la resolución de las distintas cuestiones administrativas de las asignaturas. - Brindar asesoramiento y consulta permanente sobre trámites personales y presentación de documentación obligatoria. - Asesorar en cuanto al manejo de sistemas informáticos para la inscripción a exámenes. - Fomentarán vínculos de diálogo, reflexión y acción entre las y los integrantes del grupo con el fin de fortalecer la interrelación con los estudiantes. - Generar estrategias tanto preventivas como formativas que contribuyan al logro del perfil de egreso de la Educación Superior.	- Aportar estrategias metodológicas de aprendizaje. - Desarrollar estrategias de contención socio – afectivo. - Acompañar en los procesos administrativos de la Universidad.
Situación a atender	Asesoramiento de resolución de problemas administrativos, estrategias de enseñanza, elaboración de trabajos, preparación de exámenes, participación en la vida universitaria, etc.	Se organizan en tres categorías: 1. Académica - Falta de técnicas de estudio - Inconvenientes de internalización de contenidos. - Dudas respecto a la elección de la carrera.

		- Desaliento ante el primer obstáculo. 2. Socio – afectiva - Integración a nuevos grupos de pares. - El desarraigo. - Problemas de convivencia. - Adaptación a la vida en la ciudad de Río Cuarto. 3. Cultura institucional. - Falta de orientación en los procesos administrativos. - Distanciamiento de los/as docentes. - Adaptación a los cambios de modalidad de cursado y régimen de condiciones al finalizar el dictado de asignatura. - Exámenes finales.
Implicancia de la asesoría pedagógica	Asesoría pedagógica para con los tutores en algunas facultades de la UNRC.	

En relación a toda la información presentada en este apartado, se puede decir que remite a una reconstrucción y descripción de lo que ambas propuestas pretendían llevar a cabo con sus programas, por lo tanto, como estudiantes avanzadas y futuras licenciadas en Psicopedagogía, consideramos pertinente hacer referencia a nuestra propia experiencia como tutoras.

Para participar en cada uno de los programas, debimos cumplir con ciertos requisitos y presentarlos en una convocatoria, junto a la documentación requerida. Entre ellos, podemos mencionar: inscripción previa, determinado porcentaje de la carrera aprobada, año de cursado, perfil del tutor, etc. La convocatoria del programa provincial se realizó entre los meses enero-febrero de 2019, mientras que la convocatoria del programa dependiente de la Secretaría de Bienestar tuvo lugar en el mes de junio de ese mismo año.

Específicamente, las prácticas aplicadas durante el desarrollo de los programas, fueron realizadas en la facultad en la cual estudiamos, es decir, Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, la cual no cuenta con un área de asesoría pedagógica. En la experiencia del Programa Provincial, se tuvo que buscar estudiantes que desearan tener un tutor, donde este último debía realizar distintas ofertas para que los ingresantes conocieran de la existencia y del rol del tutor par. En cambio, en el programa perteneciente al Departamento de Becas de la UNRC, se ofreció al tutor un listado de estudiantes con situación académica y datos personales para poder contactarse con ellos y comenzar a trabajar.

En relación a las tareas desarrolladas, se puede decir que al comienzo del año se trataron de tareas de acompañamiento a los estudiantes en cuestiones administrativas, como por ejemplo, la gestión del Boleto Educativo, inscripción en las materias, comprender el sistema de Becas, acceso a los distintos lugar de la universidad. Asimismo, se realizaron tareas de contención con aquellos estudiantes que eran de otros lugares del país, tal como, un espacio de charla y reflexión, donde se socializaban las distintas situaciones personales de cada tutorado en relación al ingreso en la vida universitaria.

Al finalizar el cuatrimestre, se desarrollaron tareas más académicas en cuanto a ofrecer orientaciones sobre las distintas condiciones que se pueden tener (regular, promocional, libre), inscripciones a exámenes, comprensión del calendario académico, algunos acompañamientos en los estudios ofreciendo orientaciones y técnicas de estudio, contención ante los nervios pre finales, etc.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, es necesario considerar a las tutorías desde un sentido amplio, esto es, no sólo entenderlas como estrategias de acompañamiento en las trayectorias académicas para disminuir el abandono y promover procesos de retención de la matrícula, sino que se necesita considerarlas como una de las posibles estrategias que contribuyen a dinamizar los procesos de enseñanza – aprendizaje y a hacer más habitable la vida cotidiana en las universidades (Rascován, 2013).

4. Reflexión sobre nuestra experiencia como tutoras

Finalmente se considera relevante destacar los aprendizajes construidos como tutoras pares conjuntamente con otros tutores y tutorados y la manera en que estas experiencias nos han permitido pensar en la propia formación como futuras profesionales en vinculación con estas temáticas. Además de acompañar a los ingresantes en su inserción a la vida universitaria, también se ha podido construir puentes teóricos – metodológicos y de acción para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, con el propósito de favorecer al desarrollo de personas autónomas, responsables, creativas, innovadoras con conciencia crítica, independientes en sus propios procesos de construcción del proyecto personal, no solo en la universidad sino en todos los aspectos de la vida.

Todas las funciones identificadas y mencionadas a lo largo del escrito, permiten admitir que el rol de los tutores pares favorece la integración del ingresante a la universidad, evitando el sentimiento de soledad, aislamiento y aporta claridad para el diseño de posibles rutas de acción. Por lo tanto, la relación entre tutor par e ingresante consiste en un vínculo de ayuda

mutua el cual proporciona a mejorar la autoestima e incrementar la satisfacción personal. Asimismo, se puede decir que esta estrategia consiste en un medio de acceso a nuevas ideas y tendencias, en donde se desarrollan competencias para situar acciones, para hacer diagnósticos y manejar información, así como para la mediación entre diferentes actores, lo cual conlleva a procesos de transferencia de información, conocimientos y rutas de acción en las que subyace el desarrollo de competencias para la innovación y una vía para iniciar el proceso de profesionalización en los estudiantes avanzados (Rubio Rosas, 2009).

Para finalizar, podemos decir que, además, el haber trabajado conjuntamente con distintas asesorías pedagógicas de algunas facultades de la UNRC, nos permitió, como estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Psicopedagogía, conocer en torno a la función de dicha unidad en la universidad. Al respecto, el asesoramiento psicopedagógico se circunscribe en el nivel educativo universitario al igual que en otros niveles educativos, como un recurso de cambio y mejora para la institución que lo requiera, proporcionando las estrategias necesarias para que la misma pueda generar sus propios proyectos de cambio y evaluarlos al final. El asesoramiento en sí es, entonces, un proceso que abarca la resolución conjunta de problemas y la creación de una relación de colaboración entre distintos profesionales.

Referencias Bibliográficas

Aizencang, N. y Bendersky, B (2013) La inclusión, ¿una problemática actual? *En Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Manantial. Bs As

Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. (2005) La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional. *Educar 36, 2005*. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna, Tenerife. Pp 107-128.

BAGNATO, Maria José. La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educ. rev.* [online]. 2017, n.spe.3 [cited 2020-08-10], pp.15-26. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104406020170007>. ISSN 1984-0411. https://doi.org/10.1590/0104-4060.51050

Bracchi, C (2016) Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. En revista Trayectorias Universitarias. Vol. 2 (3). Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58075

Cardozo Ortiz, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. En Revista Educación y Educadores. Vol. 14 (2). Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404006

Moyetta, L.; Valle, M.; Rainero, D.; Barbero, D.; Filippi, M. (2003) El psicopedagogo como asesor en el ámbito educativo: un rol emergente en el campo profesional de la psicopedagogía. Ponencia publicada en el CD de las *Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*. UNRC. Río Cuarto.

Rascován, S (2013) Las prácticas de orientación educativa en Korinfeld, D.; Levy, D.; Rascován, S Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época Paidos. Bs. As.

Rubio Rosas, L. P. (2009). Las tutorías entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿Aprendizaje mutuo? En: X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 14: Prácticas educativas en espacios escolares. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0187-F.pdf

EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN COMO INSTANCIA DE ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA "PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS- PSICOLOGÍA GENERAL EN CONTEXTO DE PANDEMIA POR COVID 19"

Autores: Gómez, Liliana; González, Eliana y Silvage, Carlos

Filiación Institucional: Facultad de Psicología- UNSL

Modalidad de Participación: Experiencias pedagógicas, educativas

Eje Temático: Eje 2

Resumen:

La educación virtual en el contexto de Pandemia por COVID 19, nos ha planteado nuevos desafíos, con fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el marco de las asignaturas Procesos Psicológicos Básicos del Prof. en Educación Especial y de Psicología General de la Lic. en Fonoaudiología de primer año de las mencionadas carreras nos propusimos motivar la producción y reflexión personal de los estudiantes a partir de los conceptos centrales de la asignatura, la realidad social, y de los cambios individuales (emocionales, económicos, sociales) surgidos por la pandemia por COVID 19.

Iniciamos un proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades centradas en la investigación científica, la búsqueda bibliográfica, la redacción y comunicación pública de la ciencia. La propuesta tuvo como objetivo: Iniciar al estudiante en el conocimiento de un proceso de investigación; afianzar la comprensión y adquisición de los contenidos centrales de la asignatura; propiciar el desarrollo de habilidades en la redacción y escrito de textos académicos y promover la participación en eventos científicos, como instancia de aprendizaje y conocimiento.

El objetivo de esta propuesta, más allá del aprendizaje de habilidades de investigación y redacción científica, tenía como eje central el poder reflexionar sobre este tiempo presente, sobre las dificultades, las vicisitudes y las posibilidades de este tiempo de pandemia, poder pensarnos de modo individual y grupal, como estudiantes y docentes, a partir de sucesos vitales que han cambiado la percepción de nosotros mismos, de nuestras posibilidades y limitaciones, del mundo y del futuro.

Se logró el entusiasmo y compromiso de los estudiantes, se alcanzó afianzar los conocimientos propuestos y aproximarse a la realidad actual mediante la investigación, el rastreo bibliográfico de los ejes temáticos propuestos en bases de datos online y la relación con los contenidos de la asignatura. Los estudiantes destacaron el efecto negativo de la Pandemia por Covid 19 en aspectos emocionales, psíquicos en población adolescente trabajadores de la salud y finalmente se resaltó a la Educación Virtual como un espacio de oportunidades y desigualdades en contexto de Pandemia por Covid 19, entre otros.

Resaltamos la importancia de esta experiencia de investigación en estudiantes de los primeros años de las Carreras de Prof. en Educación Especial y Lic. en Fonoaudiología, como instancia de aprendizaje, de apropiación del conocimiento y producción, de divulgación del conocimiento y reflexión de suentorno y realidad.

Palabras Claves: Investigación- Universidad- Estudiantes- Pandemia

INTRODUCCIÓN

La pandemia fue un acontecimiento que causó sorpresa, perplejidad, angustia, e incertidumbre. Si tenemos en cuenta que estaba en juego la salud de toda la población y la vida misma de ciudadanas y ciudadanos de todo el planeta, se vuelve difícil pensar que tal acontecimiento tenga aspectos positivos. Sin embargo, la cantidad de cambios rápidos y radicales que produjo la pandemia en nuestra vida cotidiana y en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, se volvió una oportunidad para reflexionar sobre aquello que habitualmente no advertimos por estar ya naturalizado.

Algunos fenómenos pueden ser comprendidos como inéditos y causados casi exclusivamente por este fenómeno extraordinario. Sin embargo, muchos otros, aunque parecían novedosos, no eran más que una continuidad de lo que veníamos observando y analizando con anterioridad, desde nuestro rol dedocentes-investigadores.

No sólo tuvimos oportunidad de registrar lo que pensaban y sentían los estudiantes, sino nuestras vivencias y la de nuestros colegas. En tal sentido, un aspecto que pudimos observar en algunos compañeros docentes es que parecían haber perdido el "control" sobre sus estudiantes, sobre sus propias prácticas de enseñanza y sobre las coordenadas de tiempo y espacio que regulan las habituales "clases" universitarias. Como si al estar en las aulas, frente a sus estudiantes, observar sus rostros y escucharlos, daba una garantía de que sus prácticas de enseñanza tenían como correlato unos genuinos procesos de aprendizaje significativo en sus estudiantes. Es muy probable que, para muchos docentes y sus estudiantes, haya ocurrido efectivamente de esa manera, y que, en tal sentido su pueda aseverar que la pandemia ha tenido un efecto altamentenegativo tanto en las prácticas de enseñanza como las de aprendizaje.

Sin embargo, también podemos tener otra mirada. Y es que quizás el brusco cambio que nos sacó de nuestra vida cotidiana en las aulas y oficinas de trabajo, y nos privó el contacto cara a cara con nuestros estudiantes y colegas, nos dio la oportunidad de reflexionar sobre los mismos fenómenos que veníamosadvirtiendo, pero desde otra perspectiva.

NUESTRAS ASIGNATURAS Y NUESTRAS PRÁCTICAS

Nuestras prácticas docentes están marcadas por la masividad. Somos un equipo de tres docentes que damos clases a dos grandes grupos de estudiantes del primer cuatrimestre de primer año, de dos facultades diferentes: Ciencias Humanas y Salud, ambas pertenecientes a la Universidad Nacional de San Luis. Históricamente hemos tenido no menos de 200 estudiantes y en algunas oportunidades esa cifra ha superado los 300.

Nuestras clases se realizan habitualmente en anfiteatros donde docentes y estudiantes nos podemos ver y escuchar sin mayores dificultades y se fomenta la participación. Además, semanalmente tenemos varios días con horarios fijos de consulta en nuestra oficina de trabajo. Antes de la pandemia la participación en clases no era la que como docentes esperamos; siempre se circunscribía a un grupo muy reducido de estudiantes y la asistencia a las clases de consulta era casi nula, en especial en las primeras semanas de cursado.

El rendimiento en las evaluaciones también es un aspecto muy problemático. El primer parcial suele ser desaprobado por más de la mitad del curso. Algunos estudiantes recién se ponen en contacto con el material un día antes del parcial, cuando no directamente en las instancias de los recuperatorios.

Con frecuencia algunos docentes dudamos si el proceso de enseñanza- aprendizaje que se va siguiendo en una cursada, no es más una representación nuestra, que una realidad compartida

con los estudiantes. Quizás eso más probablemente suceda en grupos muy reducidos, donde el seguimiento del docente del proceso de cada estudiante es posible y el mayor compromiso del estudiante también.

Si bien los docentes nunca fomentamos una cursada "a la carta", lo cual, en nuestras condiciones, sería además imposible, lo que advertimos es que muchos estudiantes van a su propio ritmo, siendo en algunos casos muy grande el desfasaje temporal entre que el docente presenta y trabaja los contenidos en clase y los evalúa, y el momento en que se puede apreciar la apropiación de los contenidos. A partir de encuentros ocasionales con nuestros estudiantes años posteriores a la cursada, nuestros exalumnos nos comentan que recién comprendieron la materia meses después de terminada la cursada o incluso uno o dos años después, cuando deciden presentarse a rendir.

Un importante porcentaje de estudiantes se exponen a quedar libres y recursar la materia, por no haberse puesto a tiempo con la lectura y comprensión de la teoría, o porque, aun cuando disponen de su tiempo para hacerlo, sus prácticas de estudio y su capacidad para la comprensión presentan falencias, lo cual probablemente les produzca desazón y ello contribuya a un círculo vicioso de frustración que produce alejamiento más que insistencia y profundización enel estudio.

Las materias Psicología General y Procesos Psicológicos Básicos, que cursan, respectivamente estudiantes de Lic. en Fonoaudiología y de Prof. en Educación Especial, aborda los procesos motivacionales, cognitivos y afectivos, y procura a la vez introducirlos a las principales corrientes psicológicas: conductismo, psicología cognitiva, psicoanálisis y psicología humanística, -entreotras-, desde una perspectiva integradora.

Con el inicio de la pandemia, nuestra comunicación con los estudiantes se realizó a través de correo electrónico y la plataforma meet. El material de lectura, las clases teóricas grabadas, los trabajos prácticos y las evaluaciones se centralizaron en el aula virtual, la cual ya venía siendo utilizada con anterioridad sólo para actividades puntuales como la entrega de los trabajos prácticos.

Con este devenir de la pandemia también nos produjo preocupación la manera en cómo llegarían nuestros estudiantes para acceder a las redes comunicacionales y su preparación previa en herramientas de estudio y su aspecto emocional. A muchos el confinamiento los encontró en la ciudad de San Luis sin poder irse a sus ciudades de origen, a otros en sus ciudades y condificultades de conexión.

NUESTRA PROPUESTA.

La diversidad de marcos teóricos y áreas de especialización con la cuenta nuestro equipo docente no fue impedimento para realizar mancomunadamente un proceso de investigación que lleva ya varios años, tendiente a lograr un mejor conocimiento de nuestros estudiantes y recrear nuevas estrategias de enseñanza.

En ese camino, la investigación se fue focalizando en diversos aspectos, tales como: La reflexión y el intercambio de experiencias de diversos equipos docentes en torno a la implementación de tecnologías de información y comunicación. (García, y otros, 2014); El rendimiento académico y su relación con los motivos de la elección de la carrera, (Silvage y otros, 2016); La dificultad para participar en clases, a partir de la exploración de variables motivacionales (García y otros, 2017), y el conocimiento de los vínculos educativos a partir de los relatos de la historia escolar de los estudiantes (Silvage y otros, 2020), entreotros trabajos.

Los aportes de dichos trabajos nos sirven de guía para planificar nuevas estrategias y abordajes, procurando siempre aumentar el nivel de participación e involucramiento de los estudiantes en las actividades y la apropiación crítica y reflexiva de los contenidos apuntando fundamentalmente a lo que requiere el proceso de formación como futuros profesionales. Una de dichas estrategias fue la incorporación de becarios que se formaran tanto en prácticas docentes como investigativas. De hecho, varias de las producciones mencionadas fueron generadas y planificadas a partir de sugerencias e inquietudes de los mismos becarios.

En el año 2020 y en contexto de pandemia nos planteamos la necesidad de elaborar una nueva propuesta de trabajo en los Trabajos Prácticos que les posibilitará a los estudiantes integrar los contenidos de la asignatura, aproximándose a la lectura de textos científicos y trabajando en sus propias producciones empleando conocimientos previos de modo creativo. De este modo, como una de las últimas instancias de Trabajo Práctico se les propuso la elaboración de un breve Informe de Investigación, cuyos objetivos fueron: Iniciar al alumno en el conocimiento de un proceso de investigación, afianzar la comprensión y adquisición de los contenidos centrales de la asignatura, propiciar el desarrollo de habilidades en la redacción y escrito de textos académicos y promover la participación en eventos científicos, como instancia de aprendizaje y conocimiento.

Nos aproximarnos a la investigación bibliográfica a partir de alguno de los siguientes ejes propuestos: Educación virtual en pandemia: aspectos positivos y negativos; Consecuencias Psicológicas de la Pandemia en población adolescente; Vínculos en pandemia; Motivos y necesidades en pandemia; Conflicto y frustración en pandemia; Regulación emocional en pandemia; Habilidades psicológicas que nos ayudan a contrarrestar los efectos negativos de la pandemia. La idea era que los estudiantes pudieran averiguar aspectos relativos a la pandemia desde un enfoque científico, aportando conocimiento, nuevos saberes desde la psicología y pudiendo entender este proceso complejode la pandemia a nivel personal, familiar y social.

Consideramos de gran relevancia que un estudiante universitario pueda aprender y hacer uso de habilidades de lectura y escritura científica, pudiendo aproximarse a la comprensión de artículos publicados en revistas científicas en el campo de la psicología, integrando y entendiendo los conocimientos centrales de la asignatura. Al mismo tiempo nos propusimos que estos nuevos conocimientos pudieran ser integrados por los estudiantes elaborando un breve escrito y un breve mensaje al estilo de comunicación pública de la ciencia que fue presentado en un evento científico de la Facultad de Psicología, las “I Jornadas de Investigación de Estudiantes”. De esto modo los estudiantes no son sólo receptores de conocimiento, sino que se transforman en agentes activos y productores de conocimiento (Espinoza Freire et al, 2016; Martinez Mora, Medina Pinoargote y Salazar Carranza, 2018).

Se logró el entusiasmo y compromiso de los estudiantes, que pudieron afianzar los conocimientos propuestos y aproximarse a la realidad actual mediante la investigación, el rastreo bibliográfico de los ejes temáticos propuestos en bases de datos online y la relación con los contenidos de la asignatura. Los temas sobre los que más trabajaron los estudiantes fueron: el efecto negativo de la Pandemia por Covid 19 en aspectos emocionales, psíquicos en población adolescente; y en trabajadores de la salud; La Educación Virtual como un espacio de oportunidades y desigualdades en contexto de Pandemia por Covid 19, entre otros.

Con relación a las consecuencias de la pandemia en la población, uno de los grupos planteó que fueron los adolescentes los más afectados, pasando bruscamente de concurrir cotidianamente a la escuela a estudiar por clases en línea, evitar los encuentros con sus pares, amigos y demás integrantes del grupo familiar. Las restricciones originaron estrés, depresión, incomodidad, inseguridad, sin soslayar -siguiendo aportes teóricos de la asignatura- que las demandas

psicosociales impactan de manera diferente a cada persona según diferentes factores individuales y socioculturales.
Otro de los grupos hace hincapié en otro aporte teórico: las funciones de las emociones. La pandemia dejó mucho más en claro la importancia de las emociones en cuanto a la función motivacional y de socialización, particularmente en los adolescentes. Durante el primer mes de confinamiento la falta de socialización cara a cara, provocó trastornos emocionales y motivacionales, como miedo y depresión.

OPINIONES DE LAS ESTUDIANTES SOBRE LA EXPERIENCIA

Con posterioridad a la cursada se les pidió contestar una encuesta al grupo de estudiantes que habían participado en esta experiencia de breve trabajo de investigación. Sólo contestaron estudiantes de sexo femenino. Cuando les preguntamos cuál fue su experiencia acerca del trabajo grupal de elaboración de un proyecto e informe de investigación, todas nos respondieron que les había parecido muy buena, enriquecedora, que les había parecido una experiencia significativa.

La mayoría resalta como positivo el vínculo con los pares: conocerlas mejor, compartir experiencias, trabajar en grupo. Una estudiante expresó haber conocido más a sus compañeras de carrera y cuáles eran sus convicciones a la hora de elegir el tema a trabajar en la jornada. Otra afirma que, a pesar de no conocer a su compañera, debido al protocolo por el covid, pudieron trabajar sin ninguna dificultad, como si se conocieran desde mucho antes, ya que a ambas les causaba interés el mismo proyecto para presentar en la jornada.

Otras respuestas aludieron a los temas trabajados y la utilidad de la experiencia en cuanto al aprendizaje y la apropiación e integración de los contenidos de la materia. Una estudiante afirmó: *Trabajar en grupo facilita el intercambio y comprensión de los contenidos.* Otra expresó que fue interesante los temas con los que se fueron encontrando, como, por ejemplo, ver que, en pandemia los niños y adolescentes tuvieron muchos problemas mentales. *Me intereso saber e investigar como cada persona pasó este proceso de cuarentena mentalmente*, afirmó esta misma estudiante. El trabajo grupal les resultó muy fructífero, ya que pudieron trabajar todosen el proyecto, aportando cada uno desde lo que entendía.

En relación a la experiencia de participar de las Jornadas de Investigación de Estudiantes, también afirman que, a pesar de que, a algunas les resultó algo extraño, o estaban algo nerviosas, ya que nunca habían hecho una actividad similar, al mismo tiempo fue muy placentero *"porque incentiva y eleva las ganas de superarse y saber*" y *"tener la posibilidad de que alguien* más se interese por mi trabajo, genera mucho orgullo y confianza en mí misma. Una joven planteó que estaba nerviosa por el tipo de preguntas que les podían formular o que el público no hubiese entendido bien lo que querían transmitir con el poster, pero luego se sintieron muy a gusto con los comentarios, ya que fueron muy buenos, e incluso aportaban otras cosas que ni ellas habían pensado cuando lo concibieron.

Otras sintieron que la Jornada era algo en lo que podían aplicar lo aprendido en la teoría, pero haciéndolo de un modo más libre.

También relatan que pudieron ver otros trabajos muy lindos, que las ayudaron a entender mucho mejor algunos temas y que fue muy rico el intercambio.

Cuando se les pregunta específicamente sobre el posible beneficio de este tipo de actividades para los estudiantes, expresan que es una forma de incentivar a los estudiantes para aplicar lo aprendido, eligiendo un tema más libremente. Facilita la comprensión de los contenidos,

enriquece y refuerza los saberes aprendidos. Se aprende a escuchar las diferentes opiniones y respetarlos diversos posicionamientos, generando un debato crítico y constructivo.

Expresan que es beneficiosa porque siempre es bueno buscar más información de la que uno sabe, plasmar eso en un trabajo y fue "*muy lindo*" luego poder comunicarlo en las Jornadas de Investigación con más personas y conocer también otros trabajos.

También les parece beneficioso ya que enriquece la lectura de los textos, y las investigaciones sirvieron como un acompañamiento para poder ampliar lo teórico y ponerlo en alguna situación que ocurre en nuestro día a día y en el

mundo. Permiten al estudiante integrar los contenidos desde una temáticacercana a ellos; "*asociar los conceptos de la materia con un tema popular*."

Otras estudiantes afirman:

Me parece beneficiosa y productiva porque es un método de aprendizaje muy distinto al que estamos acostumbrados, dándonos la libertad de poder utilizar nuestra creatividad e imaginación para elaborar un póster, poder compartir las producciones de otros estudiantes.

Es beneficiosa porque el estudiante se hace como un actor fundamental en lo que escribe, ya que produce teniendo en cuenta los contenidos enseñados en la asignatura, pero a la vez los aplica y retoma recreándolos en el desafío de realizar un texto con todas las características de informe de investigación.

Es muy beneficiosa, porque todo el grupo participo y se trabajó colaborativamente. Además, elegimos una temática referida a la pandemia y esonos motivó en la búsqueda de información.

También nos interesó saber si anteriormente habían tenido oportunidad de realizar una actividad similar. Cuando indagamos sobre ello, la mayoría expresó que no, salvo dos estudiantes que habían participado de una jornada yde un ateneo.

CONCLUSIÓN

Docentes y estudiantes fuimos atravesados en nuestras vidas por la pandemia. Nos vimos obligados a trabajar de maneras muy diferentes a las que estábamos acostumbrados. Nos encontramos con una población de jóvenes que, en tanto "nativos digitales", supuestamente venían familiarizados con el manejo de las redes. Sin embargo, muchos mostraron dificultades en el manejo de las herramientas digitales, como ya lo habíamos advertido en una de nuestras investigaciones cuando recién comenzábamos a implementar estas herramientas. En aquella oportunidad, -a diferencia de asignaturas con menor cantidad de estudiantes y de mayor edad-, los estudiantes de nuestras asignaturas tenían dificultades para entender la dinámica de las aulas virtuales particularmente en lo referido al registro de las calificaciones y al uso de los foros, siendo utilizadas mayormente como depositorios del material de estudio (García y otros, en Chiarani, 2014: 129). Es por ello que los primeros meses de 2020 nos demandó muchas horas de trabajo ir recibiendo e integrando a cada uno de los estudiantes, procurando resolver cada una de las dificultades para comunicarse y acceder al "cursado". Las falencias eran de distinta índole; muchos se adaptaron a la nueva práctica, otros sufrieron dificultades debido a la conexión y a la resistencia a la nueva modalidad.

Las clases no se dieron en simultáneo. Los docentes grabábamos clases cortas que luego se subían a youtube y aula virtual, lo cual permitía a cada estudiante acceder a las mismas dentro de sus disponibilidades horarias. La comunicación con el/la estudiante se podía hacer luego, de manera más fluida ypersonalizada en las clases de consulta.

El año 2021 nos encontró más preparados para afrontar una nueva cursada de manera virtual, y si bien persistieron algunos problemas de comunicación, pudimos comenzar más tempranamente con el desarrollo de las clases teóricas y los trabajos prácticos.

Si bien se reeditaron problemáticas preexistentes, - que indudablemente fueron agravadas por las limitaciones de la enseñanza virtual- como deserción, bajo nivel de regularización, y escasa asistencia a mesas de examen, tuvimos la satisfacción de apreciar cómo esta nueva propuesta que aquí relatamos, logró atraer a un buen número de estudiantes, que pudieron lograr una experiencia deaprendizaje distinta a la que están habituados.

Los estudiantes se vieron comprometidos a querer indagar sobre las temáticas planteadas en la materia que estaban vinculadas a lo que se estaba viviendo (emociones, frustración, motivación, procesos cognitivos, personalidad), sintieron que de alguna manera podían intentar entender lo que les estaba pasando a ellos y a los demás. El interés y la motivación fueron altosy se animaron a dar cuenta de ese contenido en una jornada de investigación.

Como docentes ocupados de ayudar a nuestros estudiantes a adquirir y comprender los contenidos de nuestra materia "Psicología y Procesos psicológicos básicos" nos sentimos esta vez satisfechos porque no solo lo lograron, sino que también pudieron aplicarlo a sus circunstancias actuales, aspecto que siempre hemos tenido como objetivo en nuestra práctica. Además los estudiantes a pesar de ser ingresantes y no tener contacto con sus compañeros pudieron a través de la experiencia de trabajo práctico interactuar con sus pares, ponerse a reflexionar, debatir acerca del material bibliográfico y realizar una puesta en común con sus compañeros y demás estudiantes de distintas facultades.

Referencias Bibliográficas

Espinoza Freire, E. et Al. (2016). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Atenas, Vol. 1, núm 33, 1682-2749*

Martínez Mora, S., Medina Pinoargote, F., & Salazar Carranza, L. (2018). Desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. *Opuntia Brava*, *10*(1), 336-341. Recuperado a partir dehttp://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/80

García, H.D, Gómez L, Silvage, C (2017)- Niveles Motivacionales en Ingresantes Universitarios de la Universidad Nacional de San Luis, en Libro: Nuevas Familias. Nuevas Infancias La Clínica Hoy -ISBN 978-987-45937-2- 6- Editorial: Asociación Argentina de Salud Mental (AASM) Serie Conexiones- Edición Nacional. 1º edición. 536 p.; 28 x 20. - Páginas inicial y final 270-273.

García, H.; Fantin, M; Muñoz, N.; M.; Silvage, C. y Gómez**,** L, (2014) **.**Reflexiones Acerca de Experiencias en la Implementación de Tecnologías de Información y Comunicación en el Ámbito Universitario en: *Cultura Digital en la Universidad Nacional de San Luis. Centro de Informática Educativa.* Coords. Marcela C. Chiarani, Mónica Daza, Paola A. Allendes Olave; Nueva Editorial Universitaria; Universidad Nacional de San Luis; 1ª Edición 2014; ISBN 978- 987- 1852-97-0 – pag 128. Disponible en http://www.neu.unsl.edu.ar/wp- content/uploads/2018/03/Cultura.pdf

Silvage, C, García, H; Gomez, L, Cuello, M, Carco, D (2016)- Dificultades Y Desafíos en la

Formación de Educadores de Educación Especial; X Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa Zaragoza, España. 14 y 15 de septiembre de 2016.. Disponible en https://zaguan.unizar.es/record/56356/files/BOOK-2016-006.pdf (pags 124-125)

Silvage, C, Fernández, F,, Cuello, M, (2020)- Historias de Vínculos Educativos en Ingresantes del Profesorado de Educación Especial. Revista Digital de Hermenéutica, Subjetividad, y Prácticas del Conocimiento. FCH-UNSL. San Luis, Argentina. Año 2, Vol.4 - Julio De 2020. ISSN 2683-7498 Disponibleen http://c1600497.ferozo.com/tinkuy-vol-4-ano-2020/

LA TRANSICIÓN DESDE LAS DISCIPLINAS Y LOS ACTORES, ALGUNOS DIÁLOGOS

Álvarez, Vanessa – Universidad Nacional de Córdoba – vanessa.alvarez@unc.edu.ar
Carranza, Raquel – Universidad Nacional de Córdoba – raquel.carranza@unc.edu.ar
Cúneo, Alejandro – Universidad Nacional de Córdoba – alejandro.cuneo@unc.edu.ar
Lamisowski, Diego – Universidad Nacional de Córdoba – diego.lami@gmail.com

Modalidad de participación: Experiencias pedagógicas y educativas

Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria

Palabras clave: transición - acuerdos interniveles - comprensión

Resumen

Con la recuperación de la democracia en 1983, el ingreso irrestricto a las Universidades Públicas constituyó una política fundamental de democratización de la educación superior.

La implementación de esa política fue mostrando, a lo largo del tiempo, que era necesario desarrollar, además, políticas orientadas a que las desigualdades sociales y culturales y la desarticulación entre niveles educativos no constituyeran barreras para el acceso a este derecho.

La Universidad Nacional de Córdoba inició, en el año 2017, un trabajo mancomunado con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba a partir del cual surgieron, en principio, algunas evidencias que permitieron dar sustento a la propuesta que se presentará en esta oportunidad.

A partir de un trabajo de abordaje de investigaciones sobre finalización efectiva del nivel secundario y sobre la problemática del ingreso a la Universidad, además del análisis de experiencias desarrolladas para encarar la problemática, se construyó un diagnóstico compartido que permitió diseñar un modelo de intervención.

El diagnóstico mostraba que el nivel secundario y el nivel universitario trabajan con lógicas, lenguajes, estructuras organizacionales diversas. Asimismo – y de fundamental importancia

para esta presentación - ponía de manifiesto que las capacidades fundamentales desarrolladas en la escuela secundaria resultaban irreconocibles en formato universitario y que lo que los profesores pretendían en la universidad distaba bastante de lo que los estudiantes percibían que sabían hacer.

A partir de este análisis, surgía la necesidad de propiciar un encuentro y un diálogo interjurisdiccional e interniveles para promover acuerdos orientados a fortalecer la articulación entre ellos. Pensar este acercamiento supuso trascender las estructuras de gestión para aproximar a los actores, específicamente a profesores del nivel secundario y del nivel superior.

Se constituyeron, de este modo, tres Mesas Disciplinares en las que confluyeron- respectivamente- docentes de Física, Matemática e Inglés de escuelas secundarias de la jurisdicción provincial, de escuelas preuniversitarias, de Institutos de Formación Docente y de Cursos de Nivelación de la Universidad Nacional de Córdoba.

Sus objetivos fueron:

- Generar acuerdos acerca de lo que es importante que los estudiantes comprendan para finalizar la escuela secundaria y la continuidad de los estudios superiores.

.

- Elaborar documentos a partir del consenso alcanzado.

Los documentos elaborados incluyeron definiciones disciplinares, pedagógicas y didácticas, además de una serie de actividades (enmarcadas en la Enseñanza para la Comprensión) cuyos destinatarios finales fueron los estudiantes de distintos ciclos del nivel secundario y aspirantes al ingreso a la Universidad, a través de la mediación de tutores a cargo de espacios de acompañamiento disciplinar.

Introducción

Con la recuperación de la democracia en 1983, el ingreso irrestricto a las Universidades Públicas constituyó una política fundamental de democratización de la educación superior. La

implementación de esa política fue mostrando, a lo largo del tiempo, que era necesario desarrollar, además, políticas orientadas a que las desigualdades sociales y culturales y la desarticulación entre niveles educativos no constituyeran barreras para el acceso a este derecho.

Muchas fueron las políticas desplegadas y las estrategias desarrolladas para abordar la problemática a lo largo de los años, con dispares impactos. El objetivo de esta ponencia es presentar una de las acciones llevadas a cabo en los últimos años, en el marco del Programa Nexos UNC, programa impulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias desde el año 2017.

En el marco de ese Programa, la Universidad Nacional de Córdoba inició, en el año 2017, un trabajo mancomunado con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Esta labor conjunta tuvo, como punto de partida, algunas evidencias que permitieron dar sustento a la propuesta.

En primer lugar, se hizo un trabajo de abordaje de investigaciones sobre finalización efectiva del nivel secundario y sobre la problemática del ingreso a la Universidad. Además, se hizo un análisis de diversas experiencias desarrolladas para encarar la problemática y se construyó un diagnóstico compartido que permitió diseñar un modelo de intervención.

El diagnóstico mostraba que el nivel secundario y el nivel universitario trabajan con lógicas, lenguajes, estructuras organizacionales diversas. Asimismo – y de fundamental importancia para esta presentación - ponía de manifiesto que las capacidades fundamentales desarrolladas en la escuela secundaria resultaban irreconocibles en formato universitario y que lo que los profesores pretendían en la universidad distaba bastante de lo que los estudiantes percibían que sabían hacer.

De la Escuela hacia los Estudios Superiores

La obligatoriedad de la escuela secundaria constituye una de las políticas educativas más importantes en nuestro país. A partir de 2006, la educación secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo, y para la continuación de estudios (Art. 30° Cap. IV, Ley 26.206).

El egreso, la salida y la incorporación en escenarios vinculados a los estudios superiores y/o al

mundo del trabajo debe ser objeto de intervención pedagógica, a fin de generar condiciones para que los estudiantes transiten una experiencia formativa significativa. No se trata solo de favorecer esta transición, sino de colocar en el horizonte de muchos estudiantes, que por diversas razones no se imaginan a sí mismos en el nivel superior, la posibilidad de tomar esta opción.

El dilema que implica la construcción de expectativas sobre el futuro significa para los jóvenes decidir entre continuar o no estudios universitarios o no universitarios y continuar/iniciar actividades laborales.

Se entiende la construcción de un proyecto educativo-laboral como un proceso personal en el que entran en juego aspectos del individuo y del contexto. Esa tensión entre lo individual y lo social interactúa en forma continua y de manera particular en cada una de las personas. En las dos últimas décadas, distintos estudios en nuestro país se interesaron por determinar cuáles son los factores que intervienen para que exista continuidad de estudios en el nivel superior por parte de aquellos estudiantes que finalizan la escuela secundaria. Sus análisis observan aspectos socioeconómicos, familiares y aquellos propiamente educativos.

Se advierte la necesidad de construir puentes para acompañar algunos de los desafíos institucionales que se visualizan, asentados sobre las capacidades desarrolladas en la escuela secundaria.

El Programa NEXOS, entre sus fundamentos, contempla que, en la transición entre secundaria y universidad, las nuevas dificultades para establecer vínculos sociales se suceden de manera paralela con las dificultades para establecer vínculos con el conocimiento.

La universidad plantea ciertas prácticas homogéneas que se deben cumplir para ingresar y permanecer en ella. Los jóvenes ingresantes constituyen un grupo diverso con trayectorias heterogéneas, lo que genera un modo subjetivo diferente (y desigual) de relacionarse con el conocimiento y transitar por la vida universitaria. Al ingresar en la universidad, los jóvenes deben desplegar cierto capital adquirido previamente y determinadas estrategias que le permitan ingresar y permanecer.

Esta situación pone en desventaja o riesgo de expulsión a aquellos que no han tenido las posibilidades de adquirir e incorporar los conocimientos, habilidades, capitales y trayectorias necesarios para permanecer en la universidad; o que no han tenido la oportunidad de ejercitar las capacidades que le permitan introducirse a la nueva cultura disciplinar e institucional.

(Arcanio y cols., 2013).

Pasar por la institución universitaria en sí mismo tiene un carácter formativo; implicarse en ella constituye un trabajo más complejo para los estudiantes, pero esencialmente representa un desafío para las políticas académicas de las instituciones públicas (Ambroggio y cols., 2016).

Los códigos de la cultura académica rara vez se explicitan, y los distintos aspectos que conforman la culturización de los ingresantes se presentan mediados por contenidos y experiencias de diversa índole, dispersos en la trayectoria del estudiante. Sin embargo, las exigencias de culturización demandadas por el sistema universitario suelen preceder largamente a los apoyos y estímulos que sostienen al estudiante en este proceso de ingreso. Esto tiene la consecuencia de acelerar el choque cultural, magnificando sus consecuencias negativas y evidenciando la necesidad de un programa amplio que explicite lo tácito y tenga en cuenta la integración cultural, dándole un lugar primordial y abarcando a todos los actores involucrados.

Investigadoras del Centro de Estudios Avanzados de la UNC insisten en la importancia de un "otro" en la transición de la escuela secundaria a la universidad. El fortalecimiento de la sociabilidad disminuye en los sujetos la tensión generada por el extrañamiento frente a lo nuevo y desconocido.

El acompañamiento podría ser una de las posibles respuestas al problema del abandono, en tanto que se considera al ingresante como "un ser transicional", en el sentido de que ya no es un estudiante secundario, pero tampoco es universitario por no haberse apropiado aún de las nuevas reglas de juego específicas del espacio institucional en que se incorpora. Por ello, la promoción de vínculos sociales mediante diferentes dispositivos, como por ejemplo la relación tutorial y el contacto con fuentes vivas de información, entre otros, permitirán hacer más ameno el transitar en la universidad y poder "seguir estando" allí. (Carli, 2012).

Los resultados de un acuerdo interinstitucional deben beneficiar a la escuela y a la universidad por igual, mejorando la práctica docente, la capacidad institucional, el status y el poder de los que participan, así como las conexiones interinstitucionales.

La problemática de la Terminalidad de la Escuela Secundaria

La promulgación de la ley 26206 en nuestro país ha incidido en el aumento significativo en el

número de personas que alcanzan el nivel secundario. Sin embargo, la terminalidad efectiva de esta etapa escolar, con la obtención del certificado, es aún un desafío que el sistema educativo debe asumir para garantizar el derecho a la educación secundaria para todos, ya que las estadísticas educativas indican que muchos adolescentes y jóvenes tienen aún serias dificultades para permanecer y completar el nivel secundario.

El rendimiento y abandono escolar son el resultado de un proceso complejo y sus causas pueden ser numerosas y de naturaleza distinta. Rumberger y Thomas entienden el fracaso educativo en el nivel secundario como un fenómeno que opera tanto en el nivel de los propios estudiantes (y de sus familias) como en el de las escuelas a las que asisten. El abandono es, por lo tanto, el resultado de un proceso dinámico que generalmente se desarrolla a lo largo del tiempo y en el que potencialmente pueden confluir factores sociales, económicos, familiares, cognitivos e institucionales experimentados a lo largo del curso de vida de los adolescentes (Elder, 1998 en Cerrutti, M. y Binstock, G.(2004, p.3).

A nivel institucional, entendemos el fracaso escolar de los adolescentes como el resultado de las características del ambiente y prácticas escolares a las que se hallan expuestos y del impacto que éstas tienen en los estudiantes. De manera directa, las políticas de las escuelas y decisiones de profesores y autoridades pueden forzar o precipitar el abandono a través de sanciones, expulsiones, etc. De manera indirecta, la escuela y sus docentes, a través de sus prácticas, no son efectivos en lograr y mantener el compromiso y rendimiento de sus estudiantes; los mismos jóvenes dejan de encontrarle sentido a completar su instrucción y son más propensos al abandono (Rumberger y Thomas, 2000).

El desempeño académico insatisfactorio repercute en la autoestima de los adolescentes, causando frecuentemente cuestionamientos sobre la propia competencia y debilitando el sentido de pertenencia y compromiso con el mundo escolar (Finn, 1989), factores que, a su vez, aumentan el riesgo de repitencia y abandono.

Debe advertirse que el problema de la terminalidad no remite solo a una cuestión de derecho inclusivo, sino que tiene sus implicancias en el ingreso al mundo del trabajo y en el acceso a estudios superiores. La etapa de cierre de la escolaridad entraña su propia problemática, ya que se trata de cerrar una etapa "escolar" para adentrarse en otra que incluye la puesta en juego de un nivel mayor de autonomía para tomar decisiones y también para luego sostenerlas. En la Provincia de Córdoba, se prioriza como política pública la enseñanza del

"Oficio de estudiante" a lo largo de toda la Educación General Obligatoria. Se considera que, sobre la base de este aprendizaje, podrían construirse alternativas para acompañar a los jóvenes que decidieran continuar en el nivel superior o vincularse con el mundo del trabajo.

Comprensión y Capacidades Fundamentales

Interesa reiterar que, cuando se presenta discontinuidad en las trayectorias, se está frente a un problema complejo y multidimensional que no puede reducirse a un único aspecto o características aisladas. La sensación de soledad, el desconcierto, el desarraigo, el desconocimiento de pautas que regulan la nueva tarea, inclusive los códigos de comunicación de nuevos colectivos, se entrelazan con el fenómeno de desempeños no exitosos. Así, desde NEXOS UNC, se interpreta que los problemas de desempeño en áreas específicas resultan un emergente entre los múltiples factores que afectan el tránsito de la escuela secundaria al nivel superior. El desempeño, traducido en calificación, resulta un dato no menor, al que padres y estudiantes prestan atención y mediante el cual se visualiza el fracaso.

Algunos estudiantes perciben que existe discontinuidad incluso en actividades que realizaban antes en la escuela secundaria. La comunicación efectiva, oral y escrita; la capacidad de acceso y análisis de información; el pensamiento crítico y la resolución de situaciones problemáticas y el trabajo colaborativo son capacidades fundamentales desarrolladas en la escuela secundaria; sin embargo, en el "formato universitario" resultan desconocidas para el ingresante. Lo que los profesores pretenden que hagan con un texto o con situaciones problemáticas dista bastante de lo que saben hacer. Esta distancia "percibida" por los estudiantes disminuye su propia convicción de los saberes que sí poseen.

En ese marco, el Programa NEXOS UNC se propone trabajar e iniciar desde lo que los estudiantes saben y saben hacer, acompañando el desarrollo de niveles de comprensión; se entiende que "comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe" (Perkins, 1999) Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la capacidad de desempeño flexible. En este sentido, el programa aborda el proceso de comprensión como estrategia para el desarrollo de las capacidades fundamentales propuestas por el Ministerio de Educación.

La escuela secundaria en Córdoba trabaja para el desarrollo de capacidades fundamentales, las cuales se asocian con procesos sociales, afectivos y cognitivos necesarios para la formación integral de la persona; se manifiestan a través de un contenido o conjunto de contenidos (conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos, prácticas) y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos saberes. Un rasgo característico de las capacidades es su complejidad, porque implican una serie de procesos mentales de distinto grado de interrelación mutua. Los sujetos pueden usarlas en variadas situaciones, es decir, no se ajustan a un patrón único de actuación, sino que posibilitan un manejo contextualizado. Cuando un humano se enfrenta a una situación, pone en juego sus capacidades para intervenir o dar respuesta a la situación. Dependiendo de la situación, del sujeto y del contexto la respuesta pone de manifiesto diferentes niveles de comprensión, que van desde un nivel básico o intuitivo hasta una respuesta más elaborada, potente y flexible.

Metodología de trabajo

A partir del análisis realizado, de los antecedentes y del marco teórico construido, surgió la necesidad de propiciar un encuentro y un diálogo interjurisdiccional e interniveles para promover acuerdos orientados a fortalecer la articulación entre ellos. Pensar este acercamiento supuso trascender las estructuras de gestión para aproximar a los actores, específicamente a profesores del nivel secundario y del nivel superior. Un objetivo vinculado con la generación de estos encuentros y diálogos interniveles fue la producción de materiales que pudieran ser utilizados por tutores con estudiantes, para realizar un acompañamiento disciplinar tendiente a favorecer la terminalidad efectiva de la escuela secundaria, aspecto condicionante para el acceso y continuidad de estudios superiores y el ingreso al mundo del trabajo.

Se determinó, en primer lugar, que ese acercamiento sería por campos disciplinares de conocimiento lo que supuso seleccionar las disciplinas que serían objeto de trabajo conjunto. El Programa Nexos parte del concepto de trayectoria estudiantil que implica concebir a los estudiantes como sujetos en transición, con una historia que se construye a lo largo de todos los niveles de escolaridad. Esto significa atender a la terminalidad efectiva del nivel

secundario y a los primeros pasos en la institución de nivel superior que los acoge.

Con respecto a la finalización de los estudios secundarios, se observa de manera preocupante que muchos estudiantes terminan de cursar sexto año y, sin embargo, no pueden obtener su certificado ya que "adeudan" asignaturas de cursos anteriores. Estas situaciones ponen en serio riesgo la terminalidad efectiva del secundario. Una vez que los estudiantes culminan su cursado, aun cuando quedan con materias pendientes, cesa el compromiso de la escuela y la finalización efectiva queda bajo la exclusiva responsabilidad del estudiante y su familia. Frente a esa situación, es conocido que los sectores más vulnerables son los más perjudicados. Según el diagnóstico compartido con la Jurisdicción provincial, las asignaturas que mayoritariamente comprometen la terminalidad son Matemática, Física e Inglés. Coincidentemente, son esas las disciplinas que también ofrecen mayores dificultades a los ingresantes, durante el desarrollo de los Ciclos de Nivelación.

Se constituyeron, de este modo, tres Mesas Disciplinares en las que confluyeron –respectivamente- docentes de Física, Matemática e Inglés de escuelas secundarias de la jurisdicción provincial, de escuelas preuniversitarias, de Institutos de Formación Docente y de Cursos de Nivelación de la Universidad Nacional de Córdoba.

Sus objetivos fueron:

- Generar acuerdos acerca de lo que es importante que los estudiantes comprendan para finalizar la escuela secundaria y la continuidad de los estudios superiores.
- Elaborar documentos, a partir del consenso alcanzado en las comisiones de trabajo, que orienten la acción de los tutores.

A partir de la propuesta de crear tres grupos mixtos de trabajo (Matemática, Inglés y Física) para obtener aportes y perspectivas desde los diferentes niveles, con el propósito de realizar materiales de estudio, se abrió una convocatoria para cubrir los puestos de los integrantes de dichas mesas. En esa convocatoria se detallaron funciones y tareas, además del perfil requerido para la selección.

La convocatoria fue difundida principalmente por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y por aquellas Facultades de la Universidad Nacional de Córdoba que tienen entre las materias de sus cursos de ingreso las asignaturas Matemática, Física e Inglés.

Una vez constituidos los grupos, entre abril y agosto de 2019, cada equipo se reunió entre 14 y 18 veces con el propósito de proponer, discutir, argumentar y desarrollar actividades acordes a

los contenidos priorizados. Participaron de estos encuentros 23 docentes provenientes de los distintos niveles y 6 miembros del equipo técnico del Programa.

Los primeros encuentros se destinaron a decidir cuáles serían las capacidades fundamentales a priorizar. Para esto se les pidió a los integrantes de las mesas que respondieran las siguientes preguntas:

- ¿Qué es realmente importante que comprenda de matemática/física/inglés un estudiante que finaliza la escuela secundaria?
- ¿Qué es realmente importante que comprenda de matemática/física/inglés un estudiante al finalizar el curso de ingreso?
- ¿Por qué es realmente importante?
- ¿Qué actividades les propondría a los estudiantes para lograr lo planteado en las preguntas anteriores?

Todas las reuniones contaron con la participación de un coordinador disciplinar por parte del Equipo de Nexos que tenía como función escuchar las dudas y aportes, brindar una contribución desde el conocimiento específico y actuar de puente entre los representantes de los distintos niveles. La participación de los coordinadores disciplinares permitió orientar a los grupos, proporcionando información pertinente y enriquecedora para la producción de los materiales. Además, los equipos contaron con una coordinadora metodológica que acompañó el trabajo de cada equipo y coordinó el desarrollo de las reuniones, con el objetivo de orientar la tarea hacia el logro de los productos previstos. También formó parte del equipo una registradora, cuya participación tuvo como objetivo dejar por escrito los acuerdos alcanzados.

Respecto de la calidad del diálogo, se constató en los participantes un elevado compromiso e interés en la construcción de los materiales. Es destacable el carácter proactivo y colaborativo que se evidenció en el intenso trabajo durante y entre reuniones para el desarrollo de los documentos finales. Se observó que los grupos establecieron mecanismos de comunicación más allá de las reuniones presenciales (vía *Whatsapp* y *Google Drive*), contribuyendo a una mejor dinámica y aprovechamiento del tiempo pautado para cada reunión.

La composición de los grupos fue diversa y heterogénea, lo que permitió entrecruzar experiencias y visiones diferentes sobre cada contenido.

En todos los grupos se pudo cumplir con la metodología pautada. Para ello fue necesario

avanzar logrando consensos que permitieran alcanzar los resultados en los tiempos estipulados. En los casos en que se necesitó más tiempo para llegar a acuerdos grupales, se distribuyeron tareas entre reuniones con el propósito de poder alcanzar el objetivo final. En otros casos, se decidió la realización de más encuentros. En este sentido, la metodología de trabajo permitió un desarrollo gradual sobre el contenido de los materiales, logrando sortear la complejidad que supone un espacio de diálogo compuesto por actores que provienen de distintos ámbitos institucionales, en la búsqueda de consensos, articulación y redacción de ideas.

Resultados

Del proceso de las mesas disciplinares surgieron tres cuadernillos de actividades, uno de Matemática, uno de Inglés y uno de Física.

En los cuadernillos, cada grupo de trabajo detalla por qué considera importante para el estudiante cada una de las capacidades fundamentales seleccionadas. Asimismo, en cada actividad se justifica por qué se la propone y qué necesita saber y saber hacer el estudiante para abordarla. Cuando se considera necesario, se realizan recomendaciones metodológicas dirigidas al tutor disciplinar.

Los cuadernillos fueron presentados al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y a los Directores de las escuelas, donde fueron utilizados por tutores disciplinares que llevaron adelante una propuesta de acompañamiento destinada fundamentalmente a estudiantes de escuelas públicas de Córdoba Capital que tenían potencialmente vulnerada su terminalidad efectiva del nivel secundario.

Tutorías Disciplinares en escuelas

En el acompañamiento disciplinar, se toma como estrategia de intervención la noción de rutinas cognitivas. Desde este espacio tutorial, se propone fomentar “buenos” hábitos mentales, aplicados a actividades y experiencias, entendiendo que conducirán a resultados de aprendizaje deseables, como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Desarrollar "buenos" hábitos mentales en los estudiantes y en los tutores puede contribuir al

crecimiento intelectual de ambos. Los estudiantes pueden avanzar no solo en su comprensión disciplinar y resolución de problemas, sino también en su apreciación de sí mismos, sus fortalezas y debilidades. Los tutores pueden expandir su conocimiento pedagógico y también su apreciación de la enseñanza y las habilidades necesarias para esta tarea.

Este tipo de estrategia lleva en sí una visión diferente del aprendizaje de los estudiantes y la resolución de problemas. Los estudiantes desarrollan las habilidades necesarias para resolver una amplia gama de problemas de manera eficiente y exitosa, reestructuran su conocimiento para desempeñarse flexiblemente frente a nuevas situaciones, mejoran tanto su capacidad de resolución de problemas como su comprensión conceptual, se involucran activamente en su proceso de aprendizaje y mejoran su metacomprensión.

Se pretende que un estudiante, frente a una situación problemática, pueda tener:

1- COMPRENSIÓN INICIAL Leer comprensivamente el enunciadoRepresentar la situación Comparar con situaciones conocidasIdentificar la pregunta.	2- ESTRATEGIA PARA LA RESOLUCIÓN ¿Hay objetos? ¿Qué ocurre? ¿Hay algo que cambia? ¿Qué cambia? Identificar qué sé y sé hacer sobre la situación Identificar qué necesito saber y saber hacer para resolver
4- VERIFICAR LA SOLUCIÓN Leer nuevamente el problema y evaluar si el resultado responde a la pregunta planteada.	3- RESOLUCIÓN Poner en práctica un plan propuesto para llegar a una solución tentativa. Explica al tutor o a un compañero la resolución

Esto pone el foco en el estudiante y en lo que es capaz de hacer con lo que sabe. En este sentido, el rol del tutor a cargo del acompañamiento es de motivar y estimular al estudiante para que demuestre, sin obligarlo, su desempeño frente a una situación problemática. El tutor tiene que hacer preguntas a los estudiantes o asignarles tareas; hacer que los estudiantes trabajen en grupos tanto como sea posible; facilitar la retroalimentación y generar un espacio

libre para que los estudiantes se expresen.

Se propone el siguiente Ciclo de Trabajo: presentar la actividad; hacer que los estudiantes trabajen individualmente, luego en grupos; hacer preguntas; recoger respuestas; discutir; sintetizar.

Conclusiones

Los grupos lograron cumplir los objetivos planteados, elaborando los documentos propuestos, a partir del trabajo colaborativo, el diálogo y la construcción de consensos en cada instancia. La metodología planteada, así como el trabajo articulado entre coordinadores generales, disciplinares, metodológicos y registradora permitieron que el espacio de diálogo

no se volviera una instancia catártica o de divulgación de experiencias particulares, sino que, por el contrario, todos los aportes realizados pudieran plasmarse en un documento de trabajo. Ha sido mayoritaria la valoración positiva del espacio a lo largo de todas sus instancias. Verificamos que la dinámica grupal colaboró para acortar distancias institucionales. Es importante reconocer que los grupos se mantuvieron estables en su participación, y no se observaron abandonos de los integrantes de las mesas. Esto generó compromiso con el proceso por parte de los miembros de los grupos y propició entre ellos nuevas vinculaciones y redes de contacto. Este factor, así como los puentes de información y comunicación propiciados por la iniciativa, han sido externalidades positivas altamente valoradas.

El espacio de encuentro entre niveles que habitualmente no se vinculan, como son la escuela secundaria (incluidas las escuelas preuniversitarias) y los ámbitos de formación docente y profesional (Universidades e IFD), constituye un paso importante en dirección al horizonte de fortalecer y generar instancias de trabajo colaborativo interniveles. Resulta productivo un diálogo basado en la posibilidad de evaluar críticamente diversas situaciones que encuentran estudiantes que están terminado la escuela secundaria y las barreras con las que pueden enfrentarse al comenzar o intentar comenzar sus estudios superiores. Muchos de los presentes reportaron crecimiento personal profesional a partir de su participación en estas mesas de trabajo.

Como debilidad identificada durante el proceso de elaboración de los cuadernillos, es posible mencionar la dificultad, de algunos docentes, para justificar las razones por las cuales las

actividades eran escogidas. Esta situación estuvo presente en los tres grupos de trabajo y en todos los niveles. Aparentemente, los docentes no suelen cuestionarse si las actividades propuestas a sus estudiantes son las adecuadas para abordar los contenidos planteados y /o desarrollar las capacidades deseadas. Tampoco fue sencillo el momento en el cual hubo de priorizarse las capacidades fundamentales. Esta situación dio lugar a numerosos diálogos en que los asistentes manifestaron disímiles visiones y concepciones sobre importantes conceptos involucrados en el evento educativo. Constituyó una tarea con cierta dificultad lograr consenso sobre qué significan *capacidades fundamentale*s, qué significa *comprender,* la existencia de d*iferentes niveles de comprensión* y el establecimiento de comparaciones o prioridades. Algunos asistentes expresaron con preocupación que no suelen ser habituales estos cuestionamientos y que encontraban realmente constructivo poder reflexionar y discutir criterios para decidir qué y por qué enseñar determinados contenidos.

De cara a los objetivos del Programa Nexos UNC, el proceso recorrido a través de estas mesas disciplinares ha sido una importante contribución para acompañar trayectorias de los estudiantes que, al finalizar el primer semestre de sexto año, tienen "potencialmente" vulnerada su terminalidad efectiva. Considerando que han sido veintitrés los docentes referentes involucrados en este proceso de alto valor, con un compromiso sostenido a lo largo de más de cinco meses, se concluye que es importante cultivar y seguir potenciando el trabajo colaborativo interniveles a través de nuevos canales y espacios de trabajo.

En términos generales, el proceso y resultado de las mesas disciplinares constituyen una instancia más para construir un espacio de articulación que atienda la cultura de la transición.

Bibliografía

Ambroggio, G., Coria, A., & Saino, M. (2013). Tipos de abandono en el primer año universitario. Orientaciones para posibles líneas de acción. Actas III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/21008/Libro_de_Actas_III_CLABES%20%282%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Arcanio, M., Falavigna, C., y Soler, P. (2013). Ingreso y desconcierto: ¿Nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. *Cuadernos de Educación,* Año 11, n° 11.

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

Cerrutti, M. y Binstock, G.(2004): "Camino a la exclusión: determinantes del abandono escolar en el nivel medio en la Argentina", trabajo presentado en el I Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, ALAP, realizado en Caxambu, MG, Brasil, del 18 al 20 de septiembre de 2004.

Duarte, M. E. (2009). "Es como que esto nos queda muy grande" - Apropiaciones del espacio y lógicas universitarias en el ingreso a la facultad. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación,
Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-020/20

Falavigna, C. (2008). Sentidos que construyen jóvenes de nivel medio en relación al mundo del trabajo en la elección de una carrera universitaria. "… Expectativas e incertidumbres…". V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. https://nexos.unc.edu.ar/wp-content/blogs.dir/55/files/sites/55/2020/03/Falavigna-Carla.pdf

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa (2016). Oficio del Estudiante - F1. Córdoba, Argentina.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa (2016). Oficio del Estudiante - F2. Córdoba, Argentina.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa (2016). Oficio del Estudiante - F3. Córdoba, Argentina.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa (2016). Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. Córdoba, Argentina.

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf Ley de Educación Superior 24.521 (1995).
http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm

Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior 27204 (2015)

Luna, M. y Ventre, A. (2011) Tránsito Escuela Media-Universidad: La Relación con el conocimiento en un periodo liminar. V Encuentro Nacional y I Latinoamericano Sobre Ingreso a la Universidad Pública. Tandil -Bs As.

Maioli, E. y Fillipuzzi, M. (2013). La generación zeta en el actual escenario educativo. Actas Congreso en Docencia Universitaria UBA. http://www.cbu.rec.uba.ar/content/la-generaci%c3%b3n-z-en-el-actual-escenario-educativo

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Tavela D.; Catino M. y Forneris M.. (2019). *Nexos: la educación como sistema: programa de articulación entre la universidad y la escuela secundaria*. Ed. 1

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. Relevamiento anual de escuelas.

Observatorio Argentinos por la Educación (OAE) - Plataforma interactiva de datos del sistema educativo argentino. http://argentinosporlaeducacion.org/

Ortega F. (2016). Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil. Revista *Trayectorias Universitarias*. Vol 2, n° 3, p. 26 a 32. file:///C:/Users/usuario/Downloads/3021- Texto%20del%20art%C3%ADculo-9029-1-10-20161222.pdf

Ortega, F., Duarte, M. E., Falavigna, C., Arcanio, M. Z., Soler, M. P., & Melto, M. B. (2010). Ingreso a psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Año 12, Vol. 1, n°1, p 164 a 180. file:///C:/Users/usuario/Downloads/Ortega.pdf

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la Comprensión? en Stone Wiske, M. *La Enseñanza para la Comprensión.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Pogré, P. (2007). ¿Cómo enseñar para que los estudiantes comprendan? Revista *Diálogo Educacional,* 7(20), 25-32.

Rumberger, Russel W. y Thomas, Scott L. (2000): "The Distribution of Dropout and Turnover Rates Among Urban and Suburban High Schools". En "Sociology of Education", Vol. 73, nº 1, January, pp 39 a 67.

Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario - Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, p. 102-114. Distrito Federal México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Tenti Fanfani, E. (2002) en Kessler, G. *La experiencia escolar fragmentada – Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires* (Prólogo), Instituto Internacional de Planeamiento en Educación, UNESCO

Terigi, T. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.

Universidad Nacional de Córdoba. Secretaría General - Área de Estadística e Indicadores Institucionales. Anuario Estadístico 2019.

PROPUESTA PARA ACOMPAÑAR LAS TRAYECTORIAS DE LOS INGRESANTES A UNA FACULTAD DE INGENIERÍA: CICLO DE INTERCAMBIO ENTRE DOCENTES Y TUTORES PARES

CARLINO, Natacha. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Entre Ríos. natacha.carlino@uner.edu.ar

DOVAL TEMPORELLI, Azul. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de EntreRíos. azul.doval@uner.edu.ar

Modalidad de participación: Experiencias pedagógicas y educativas.

Eje temático: Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover lahabitabilidad universitaria.

Palabras claves: ingresantes, tutores pares, prácticas de enseñanza, trayectorias.

RESUMEN

Desde el Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FI-UNER), consideramos que generar instancias de encuentros e intercambios entre docentes y estudiantes, permite profundizar el conocimiento acerca de quiénes son los sujetos que ingresan a la facultad, cuáles son las dificultades y necesidades en las que podemos acompañarlos en sus trayectorias, tanto desde lo vincular como desde lo académico. Esto implica repensar la articulación entre los recursos y actividades de las tutorías entre pares y del acompañamiento pedagógico de las cátedras.

La mejora continua de las prácticas pedagógicas docentes en la FI-UNER es parte de una política institucional que cobró estructura formal a partir de la elaboración colectiva del Perfil Pedagógico Docente, desde los cuales se han establecido lineamientos que ofician tanto de referencia como de horizonte.

En el marco del Programa de Tutoría de Pares de la UNER, los tutores cursan un Taller de Formación en el que se trabajan temas de psicología, psicología social y pedagogía. Aún así, la experiencia particular de los tutores como estudiantes de la FI, en articulación con la reflexión y acercamiento a nociones teóricas y conceptuales, se considera el recurso más importante para abordar las situaciones, consultas o propuestas con los tutorados.

Con el propósito de promover la articulación de acciones entre la Asesoría Pedagógica (abocada al trabajo con docentes) y la Orientación Vocacional (abocada al trabajo con estudiantes), a partir de una propuesta que favorezca el sostenimiento de las trayectorias de quienes ingresan a la FI, y que impacte en sus procesos de aprendizajes y de ambientación

universitaria, es que en una primera edición, se organizó un ciclo de formación desarrollado en encuentros virtuales sincrónicos e instancias de trabajo asincrónicas.

La propuesta consistió en intercambiar experiencias desde el rol que cada uno ocupa (docentes y tutores de primer año) y, a partir de allí, diseñar estrategias pedagógicas para acompañar las trayectorias de los ingresantes. Este último aspecto estuvo formalizado en la elaboración de una guía que ofició de recursero didáctico, enfocado en fortalecer la construcción de saberes previos de los futuros ingresantes, en el marco de la disciplina enlas que se inscribe cada cátedra.

Partimos de la idea de que no son los alumnos quienes tienen que adaptarse a las necesidades de las instituciones educativas, sino que estas últimas cobran sentido a partir de que desde ellas se pueda acompañar a los sujetos en la formación específica a la carreraque eligieron.

Actualmente, estamos por llevar adelante una segunda edición de esta propuesta de formación, en la que se hace necesaria la participación tanto de los docentes, como de lostutores pares.

CONTEXTUALIZACIÓN GEOGRÁFICA E INSTITUCIONAL

La Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FI-UNER), está ubicada en la ciudad de Oro Verde, específicamente en Ruta 11, Km 10. Cercana a la ciudad de Paraná, capital de la provincia. En Oro Verde, "ciudad universitaria", viven estudiantes de las carreras que se dictan en esta unidad académica, como así también de carreras de otra Facultad de la UNER (Facultad de Ciencias Agropecuarias) y de UADER (Universidad Autónoma de Entre Ríos).

En la FI, particularmente, se dictan tres carreras de grado: Bioingeniería, Licenciatura en Bioinformática e Ingeniería en Transporte. Actualmente, además, se dicta una Tecnicatura Universitaria en Procesamiento y Explotación de Datos y carreras de Posgrado.

Año a año se inscriben, para ingresar a las carreras de grado, un aproximado de 160 estudiantes, provenientes de ciudades del interior de la provincia; como así también de otras provincias cercanas, tales como Santa Fe, Chaco, Formosa, Corrientes, Buenos Aires, entre otras.

CONTEXTO DE SURGIMIENTO DEL CICLO

Durante el año 2020 y en lo que va del 2021, la situación de emergencia sanitaria, propia de la propagación epidemiológica por covid-19, desbarató las prácticas de enseñanza, así como las formas en que los estudiantes (sean estos ingresantes o estudiantes de años avanzados) abordaban sus estudios. Los docentes y los estudiantes hemos sido atravesados por estas singulares circunstancias, y se han transformado muchos de los desafíos que teníamos respecto a la educación, desde las distintas dimensiones que nos invita a pensar Harf (2008, p. 22-23): pedagógica, organizativa ysocio-comunitaria.

En el marco de dicho contexto, desde el Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional (APyOV) de la Facultad de Ingeniería (FI), y en consonancia con la política educativa institucional vigente, diseñamos una propuesta formativa, abocada a construir conocimientos y a elaborar

estrategias pedagógicas que nos permitieran fortalecer el acompañamiento de quienes estaban interesados en ingresar a dicha unidad académica.

ACERCA DEL CICLO DE INTERCAMBIO ENTRE DOCENTES Y TUTORES PARES

Desde el APyOV, la cual depende de Secretaría Académica de la FI, impulsamos una propuesta formativa que cobró forma a través de un Ciclo que incluyó el trabajo articulado entre Asesoría Pedagógica, convocando a los docentes que se desempeñan en las cátedras de primer año de las carreras de grado (Bioingeniería, Licenciatura en Bioinformática e Ingeniería en Transporte); y Orientación Vocacional, convocando a los tutores pares. Estos últimos son estudiantes avanzados que se desempeñan en tutorías, tanto en modalidad disciplinar como transversal en asignaturas que forman parte de las carreras de grado. Es decir, que por un lado cumplen sus funciones vinculados a una cátedra, atendiendo dificultades referidas a estrategias de estudio de disciplinas en particular (de allí que se desempeñen en el marco de cada asignatura de primer año); y por otro, atendiendo aspectos relacionados a la ambientación universitaria, entendiendo que es un proceso a partir del cual se continúa construyendo y transformando la elección vocacional.

Los propósitos que orientaron este Ciclo fueron: favorecer la articulación de acciones entre la Asesoría Pedagógica (abocada al trabajo con docentes) y la Orientación Vocacional (abocada al trabajo con estudiantes); promover instancias de diálogo e intercambio entre docentes de primer año con tutores pares, acerca de las experiencias

de estudiantes durante el ingreso y el cursado del primer año de las carreras; y producir recursos didácticos que impacten en los procesos de aprendizajes y en la ambientación universitaria de los estudiantes interesados en ingresar a primer año.

A través de tres encuentros sincrónicos abordamos distintos aspectos. Dichos encuentros se organizaron de la siguiente manera:

En el primero, recuperamos las particularidades del contexto en el que se inscribieron quienes, durante el primer cuatrimestre de 2021 ingresaron a las carreras de grado de la FI, partiendo de algunos datos estadísticos recopilados por las integrantes del APyOV, en el marco del Curso de Ambientación a la Vida Universitaria (CAVU) 2021. Algunos de estos datos fueron: lugar de procedencia, si trabajan, género, orientación de Nivel Secundario, motivos de elección de carrera, intereses y tiempo de dedicación al estudio por cátedra, característica del espacio físico de estudio y estrategias de estudios.

Además de recuperar dichos aspectos, enfatizamos en el enfoque sostenido institucionalmente para acompañar las prácticas docentes, el cual se encuentra establecido en el Perfil Pedagógico Docente. Este último documento, fue elaborado por los distintos claustros y aprobado en el año 2019, por Resolución C. D. N° 353/19.

Antes de cerrar, presentamos la actividad para el próximo encuentro, en la que los protagonistas serían los tutores pares. A estos últimos, en consonancia con lo expresado, les compartimos una guía de presentación, con el objetivo de que, a través de esta, fueran sistematizando las observaciones realizadas durante sus experiencias como tutores y que, a su vez, les fuera de utilidad para organizar las presentaciones o exposiciones para el segundo encuentro.

Si bien los tutores elaboran informes periódicos respecto de sus actividades, estas producciones están destinadas a una lectura desde la coordinación de las tutorías. En esta instancia -en el marco del Ciclo-, les solicitamos que se enfocaran en recuperar parte de lo registrado en esos informes y otros aspectos nuevos que consideraran pertinentes, tales como registros de reuniones o resultados de encuestas, y los reorganizaran en función de los destinatarios de la guía, es decir, los docentes que se desempeñan en las asignaturas de primer año de las carreras de grado de la FI.

En virtud de enriquecer el intercambio, sugerimos a los tutores que, para la instancia de presentación, reflexionaran sobre sus observaciones y valoraran sus propias sensaciones sobre las situaciones que abordan en el marco de las tutorías.

En la guía se solicitó a los tutores que completaran aspectos tales como asignatura de referencia; problemas, dificultades, situaciones, expresiones de los estudiantes con los

que han tenido comunicación; medios a través de los cuales intercambian; aspectos vinculados a los tutorados observados por los tutores; preocupaciones o apreciaciones de estos últimos sobre las situaciones o problemáticas que abordan.

En relación a esto último, cabe destacar, el equipo de tutores realiza una formación para desempeñarse en su rol, con la cual se busca, principalmente, el acompañamiento de los estudiantes desde una mirada crítica y reflexiva respecto de su ingreso y trayecto en la universidad. Entendiendo principalmente que en el ingreso se pone en juego la elección vocacional, y considerando a ésta, tal como sostiene Rascován (2012. p. 279), como una construcción, en tanto es búsqueda y a la vez, implica pérdidas, pone de manifiesto "lo que se puede" como "lo que no", y agrega que por eso la mejor manera de tolerar esas pérdidas es comprometerse con lo elegido, creyendo que es lo propio, responsabilizándose sobre esa acción. En este sentido, desde las tutorías se busca acompañar a los estudiantes en un trabajo reflexivo en torno a su pasaje por la universidad. Por otra parte, la idea que sostiene Roscaván (2012, p. 279), respecto a que "(...) las decisiones deben ser analizadas de acuerdo con el momento en que se realizan y todo análisis debe respetar la idea de que el ser humano es singular -y la sociedad como colectivo- son cambiantes (...)", es lo que guía a los tutores pares en sus funciones para comprender que cada caso, aunque tenga cuestiones en común con otros, es particular, y debe abordarse de ese modo.

En consonancia con lo expresado precedentemente, como parte del segundo encuentro, profundizamos perspectivas de los tutores pares respecto a las particularidades que han encontrado

en el acompañamiento que realizaron a los ingresantes del primer cuatrimestre del 2021 en las carreras de grado. En diálogo e intercambio con las percepciones de los docentes participantes del Ciclo, habilitamos un espacio para que, individualmente, cada tutor compartiera una presentación, las apreciaciones que considerara pertinentes en el marco de la temática del Ciclo y el diálogo e intercambiocon los demás participantes.

Como parte de este encuentro, además, dejamos planteada la propuesta a elaborar y compartir por parte de los docentes, para el próximo encuentro (es decir, del tercero y último). Dicha propuesta consistió en que a partir de un modelo de guía o recursero didáctico, cada docente o equipo de cátedra participante del Ciclo, elabore su propuesta

-es decir, su propia guía- para presentarla en el tercer encuentro a sus pares y a los tutores.

El objetivo principal de habilitar el acceso de los futuros ingresantes a este recursero didáctico, fue el de brindarles la posibilidad de que, en el caso de estar interesados en fortalecer sus saberes previos, pudieran encontrar información referente a aspectos específicos de cada asignatura, es decir, orientando la lectura de fuentes confiables, con validez científica y con acceso a actividades prácticas diseñadas, específicamente, en el marco de lo que en el cursado de primer año se retomará desde cada cátedra. Los aspectos que se recomendó que contuviera la guía o recursero fueron: explicitación de sentidos de la cátedra en el marco de la carrera, objetivos que se proponen a través de la propuesta de enseñanza, links de acceso a sitios que contengan información válida, confiable y actualizada, libros digitales y sugerencias de sitios web para realizar ejercitaciones prácticas. El sentido de seleccionar dichos aspectos se debió a que la gran circulación de información disponible en internet dificulta que todos los interesados en construir conocimientos previos seleccionen los sitios más pertinentes, según cada disciplina y complejidad.

En el tercer encuentro, tal como adelantamos, se presentaron las producciones elaboradas por los docentes o equipos de cátedra -según el caso-, mediante una instancia de diálogo e intercambio a través del cual cada uno explicó el sentido de lo construido, las decisiones priorizadas respecto a qué agregar y de qué manera redactarlo para que resultara relevante para los futuros ingresantes al cursado de cada cátedra y las dudas que surgieron a lo largo de la elaboración del recursero. Esta instancia posibilitó el intercambio con los tutores y entre los docentes de diferentes cátedras, enriqueciendo perspectivas y dando espacio a pensar nuevas posibles propuestas de acompañamientopara los estudiantes.

Antes de finalizar este último encuentro, le propusimos a los docentes que dejaran disponible la guía didáctica para que pudieran acceder a ella, si así lo quisieran, los futuros ingresantes del segundo cuatrimestre de 2021.

Dando cierre a esta primera experiencia del Ciclo, llevamos adelante una dinámica de trabajo colaborativo, en la que cada participante aportó aquellos aspectos que consideraba pertinente

potenciar y/o fortalecer en próximas ediciones del Ciclo. Dichos aportes fueron relevados y analizados, motivo por el cual la segunda edición del Ciclo cuenta con puntos en común con lo que fue esta primera experiencia, como así también con nuevos desafíos, en virtud de continuar fortaleciendo estos dispositivos de encuentros entre distintos actores institucionales, para alcanzar nuestro principal objetivo: acompañar las trayectorias educativas de quienes ingresan a la FI.

PARA SEGUIR PENSANDO

A modo de cierre provisorio, nos parece importante destacar esta primera experiencia de implementación del Ciclo, como un espacio de encuentro entre docentes y tutores que se hizo posible y se nutrió a partir del intercambio mútuo.

Los tutores recuperaron sus experiencias de acompañamiento a estudiantes, lo cual permitió no sólo conocer la perspectiva de estos estudiantes avanzados (tutores pares), sino también las principales dificultades, inquietudes e intereses que tienen los ingresantes.

Los docentes, por su parte, manifestaron haber enriquecido sus conocimiento acerca de quiénes eran esos nuevos estudiantes, puesto que -la mayoría de ellos- sólo comparte con los estudiantes el tiempo de clases, y -sumado a que durante la propagación pandémica, las clases se desarrollaron de manera virtual- les ha resultado difícil construir conocimientos acerca de sus trayectorias educativas.

Generar instancias de encuentros entre docentes y estudiantes ha permitido recuperar las voces de los principales actores que acompañan el ingreso universitario. Este intercambio ha propiciado no sólo profundizar conocimientos, sino también perspectivas y reflexiones respecto a quiénes son los ingresantes y el modo en que se lospuede acompañar, académica y vincularmente.

Nos queda, como oportunidad, el desafío de continuar generando espacios de encuentro con los diferentes actores, porque consideramos que no se puede sostener el acompañamiento a quienes no conocemos, como así tampoco generar estrategias aisladamente (desde las distintas Áreas, desde la docencia o desde las tutorías de pares). Para recuperar las voces de los protagonistas de este Ciclo y fortalecer la instancia de evaluación de esta primera edición, implementamos una encuesta. A partir de los aportes, reflexiones y sugerencias relevadas, nos proponemos dar continuidad a una segunda edición, próximamente.

El desafío se nos presenta de manera compleja y, por ese motivo, muy interesante, en tanto implica dar continuidad a una propuesta formativa, recuperando los aportes de quienes participaron de la primera implementación de la propuesta, de los nuevos ingresantes de la FI y de las características específicas de este contexto, que implica lavuelta plena a la presencialidad.

BIBLIOGRAFÍA:

Alcoba, M. & Amieva, R. (2015). *Juntos a la par. Trayectorias universitarias, diálogoentre experiencias de Argentina y México*. Río Cuarto: UniRio editora.

Bohoslavsky, R. (1984). *Orientación vocacional. La estrategia clínica.* Buenos Aires:Nueva Visión.

Bozzolo R. (2007). En la universidad no hay otra experiencia que la del trámite. Entrevista realizada por Javier Lorca. *Diario Página 12*. Disponible en http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-82693-2007-04-03.html. Fecha de consulta: 12 de junio de 2013.

Ferrari, L. (1999). El tiempo, psicoanálisis y Orientación Vocacional. *Revista Ensayos y Experiencias*. Año 5, Nº 28, Novedades Educativas.

Harf, R. & Azzerboni, D. (2008). *Conduciendo la escuela.* Buenos Aires: Noveduc.

Mastache, A. (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: Recursos para la enseñanza de la tutoría en la Educación Superior.* Buenos Aires: Noveduc.

Müller, M. (2010). *Docentes Tutores*. Buenos Aires: Bonum.

Perassi, M. & Doval Temporelli, A. (2014). Tutoría entre Pares: fundamentos ydescripción de la experiencia en la Facultad de Ingeniería de la UNER. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*. Año 3, Nº 6 pp. 23-32.

Rascovan, S. (1998). *Orientación Vocacional. Aportes para la formación de orientadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rascovan, S. (2005). *Orientación vocacional: Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Rascovan, S. (Nov 2003-Feb 2004): La Orientación Vocacional en el Nuevo EscenarioSocial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol 1, N° 1, p. 7 a 11. Publicadoen http://www.remo.ws/REVISTAS/remo-1.pdf#page=7

Sola Villazón, A. & De Paw, C. (2004). La tutoría de pares: un espacio para aprender aejercer el derecho a leer textos académicos. En *Textos en contexto*. Nro 6: Leer y escribir en la universidad. Asociación internacional de Lectura. Pp 79-94.

Yurman, F. (2007). La frecuencia y el tiempo psicoanalítico. *Revista Topía*. Año XVII,Nº 50.

Documentos y normativas:

Resolución C. D. N° 353 de 2019. Perfil Pedagógico del Docente de la Facultad de Ingeniería. UNER. Oro Verde, Entre Ríos.

Resolución C. D. Nº 001 de 2015. Reglamento del Sistema de Tutoría entre Pares de laFacultad de Ingeniería. Programa de Tutoría de Pares. UNER. Ordenanza Rector 114/18. Oro Verde, Entre Ríos.

ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR INCLUSIÓN DESDE LA ALFABETIZACIÓNACADÉMICA EN LA UNRC

Autores:
Alcoba, Marcelo (malcoba@ing.unrc.edu.ar) - Facultad de Ingeniería*
Picco, Natalia (npicco@ayv.unrc.edu.ar) - Facultad de Agronomía y Veterinaria*
Roldán, Carolina Isabel (croldan@rec.unrc.edu.ar) - Secretaría Académica Central*
*Universidad Nacional de Río Cuarto

Modalidad de Participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas

Eje 2: AVATARES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER LA HABITABILIDAD UNIVERSITARIA

- Las prácticas discursivas, lectura, escritura: nuevos y viejos desafíos para habitar las culturas académicas

Palabras Claves: Alfabetización Académica - Lineamientos institucionales – TIPS - Divulgación

Resumen

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), desde sus políticas institucionales, asume a la alfabetización académica como una estrategia necesaria para la participación disciplinar y discursiva de los estudiantes, y, por ende, prioritaria para el mejoramiento de la enseñanza de grado, en particular en los primeros años. Desde esta convicción, la Secretaría Académica Central implementa desde 2015, entre otras acciones, convocatorias periódicas a la presentación de proyectos sobre escritura y lectura en las disciplinas de las diferentes carreras (PELPA) para el mejoramiento de la enseñanza de grado. La propuesta pone en valor la relevancia que tienen estas habilidades cognitivas para la construcción y transformación del conocimiento e invita a los equipos docentes a asumir el desafío de trabajar desde esta líneade formación.

La experiencia construida en este recorrido y la intención de potenciarla, da lugar a la

creación de un espacio virtual de socialización de conocimientos que busca compartir, a partir de reflexiones prácticas del hacer docente, las experiencias, resultados de investigaciones y proyectos en relación con procesos de lectura y escritura que se llevan a cabo y se sostienen en la Universidad. Como instrumento de difusión se opta por escritos breves, a modo de

TIPS, que aportan sugerencias o recomendaciones, en un formato de fácil acceso para toda la comunidad universitaria.

En el presente trabajo comparte esta práctica alfabetizadora que busca favorecer el establecimiento de lazos e intercambios al interior de la Universidad, desde la generación de espacios virtuales compartidos. Y, al mismo tiempo, busca potenciar la posibilidad de acercar el conocimiento construido sobre el leer y escribir en la universidad a un público más amplio, no especialista en el tema, pero que pueda valerse de los conocimientos en el campo disciplinar o nivel educativo que trabaje para pensar y diseñar mejoras curriculares.

Introducción

La UNRC desde hace tiempo tiene en su agenda política el desarrollo de lineamientos, prácticas y acciones que favorecen y fortalecen la mejora de la enseñanza de grado. Desde áreas centrales, se trabaja en impulsar proyectos académicos pedagógicos que invitan a participar de ellos a toda la comunidad universitaria. Específicamente, en el presente trabajo haremos foco en aquellas decisiones y lineamientos políticos que priorizan el abordaje de la alfabetización académica en nuestra universidad propiciando mejores condiciones de ingreso y permanencia en el contexto de la educación pública.

El trabajo e investigación sobre las prácticas de escritura en el contexto de la educación superior se ha ido consolidando como línea de acción desde finales del Siglo XX (Carlino, 2003; 2004; Natale, 2013). En este contexto de desarrollo y fortalecimiento de esta perspectiva de trabajo a nivel mundial, atendiendo una mirada histórica, reconocemos que en nuestra universidad aproximadamente a partir del año 2007, se han ido consolidando políticas que buscaron fortalecer la educación superior y la investigación en esta línea de trabajo asumiendo de este modo, la responsabilidad compartida con los docentes y estudiantes de alfabetizar académicamente (Carlino, 2004).

Un eje vertebrador de estas políticas fue la definición de lineamientos para el ingreso a nuestra universidad desde una mirada alfabetizadora. Desde estas políticas se postula al ingreso como un proceso de Integración a la Cultura Universitaria (ICU) que abarca todo el

primer año del cursado de las carreras, advirtiendo la necesidad que tienen los ingresantes de adentrarse en un mundo disciplinar e institucional diferente al de otros niveles educativos. Así, se definieron a la Alfabetización Académica y a la Integración a la Cultura Universitaria como ejes prioritarios, invitando a cada una de las unidades académicas a construir proyectos propios que permitan el abordaje de ambos ejes, atendiendo las características y particularidades identitarias de cada facultad y las disciplinas que trabajan.

En el año 2015, desde el programa *Orientaciones para el diseño, implementación y evaluación para la Integración a la Vida Universitaria* (2016/2019) (Res.CS N° 422/2015) propuesto desde la Secretaría Académica de la UNRC, se amplía esta mirada y se definen políticas institucionales y líneas de acción entre las que se propone "*enfatizar, ampliar y profundizar la importancia de la alfabetización académica durante toda la carrera de grado*".

Estas orientaciones, hoy continuadas desde el *Programa Académico Integral (PAI): Ingreso, continuidad y egreso de estudiantes en las carreras de pregrado y grado de la UNRC (2020/2023) (Resol. Nº del CS 053/2020)* acogen a toda nuestra universidad y dan marco al sostenimiento de diferentes proyectos pedagógicos que, fortaleciendo la innovación y las prácticas docentes comprometidas, proponen trabajar en escenarios de enseñanza que favorezcan el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas disciplinares. Entre ellos podemos mencionar los Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), los Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa (PROMIIE), los Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI); el Proyecto Potenciar la graduación en las carreras de grado, así como los Proyectos de Escritura y Lectura para las disciplinas de los Primeros Años (PELPA).

La alfabetización académica desde la acción. Convocatorias PELPA

En este contexto, la UNRC, desde sus políticas institucionales y académicas, demuestra un interés creciente en el fortalecimiento de acciones de alfabetización académica. La misma es asumida como una estrategia necesaria para la participación disciplinar y discursiva de los estudiantes, y, por ende, prioritaria para el mejoramiento de la enseñanza de grado, en particular en los primeros años. Desde este convencimiento, la experiencia que aquí compartimos se enmarca en las Convocatorias a Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primer Año (PELPA).

Un rasgo identitario de esta convocatoria, y compartido con otros proyectos institucionales de los ya mencionados, ha sido la búsqueda de una articulación transversal entre la política académica con instancias de formación, asesoramiento y acompañamiento a los docentes que participan de los proyectos. En ese marco, en el año 2015 se creó la Comisión Asesora

PELPA integrada por docentes de cada una de las cinco facultades[1] de la UNRC y asesores pedagógicos y especialistas de la Secretaría Académica Central. Dicha comisión se convierte en referente institucional de la convocatoria, participando como responsables de la articulación entre la política académica y la comunidad de la UNRC. La particularidad del trabajo de la Comisión está dada por la interdisciplinariedad de la misma, al contar con aportes provenientes de las múltiples formaciones disciplinares de sus integrantes desde un trabajo colectivo y colaborativo en constante construcción.

La experiencia que aquí presentamos como acción concreta impulsada desde la Comisión Asesora PELPA en contexto de pandemia, pone a consideración otros modos de compartir y socializar los saberes construidos en el ámbito de la institución, asumiendo la tarea de enseñanza y aprendizaje como prioridad en nuestra universidad pública, que apuesta a potenciar el acceso para todos y genera estrategias que contribuyan efectivamente a la inclusión.

Escribir, compartir y trascender los equipos de trabajo

La tarea de la Comisión Asesora, parte del convencimiento de que alfabetizar académicamente implica un importante compromiso y predisposición compartidos entre la institución, los docentes y los estudiantes, advirtiendo la relevancia que tiene especialmente la tarea pedagógica realizada por los docentes de los primeros años de las carreras, ya que son ellos quienes contactan tempranamente a los ingresantes con el campo disciplinar, aportando herramientas y referentes para enfrentar este nuevo desafío.

A lo largo de cada una de las convocatorias anuales PELPA, hemos advertido un creciente interés por participar de estos proyectos. Un número importante de docentes y cátedras se han ido sumado a las diferentes convocatorias asumiendo necesario generar espacios al interior de sus asignaturas para favorecer las habilidades de lectura y escritura de sus estudiantes; e incluso, muchos docentes lo hacen explicitando la necesidad de encontrar las

[1] Facultad de Agronomía y Veterinaria; Facultad de Ciencias Económicas; Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales; Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Ingeniería.

herramientas pedagógicas necesarias para propiciar la alfabetización académica desde una perspectiva crítica, que permita a los estudiantes el acceso a la cultura académica y disciplinar.

En este sentido, desde la Comisión Asesora PELPA se reconoce la importancia de proponer espacios de trabajo colaborativo entre equipos participantes de las convocatorias, donde se compartan ejemplos concretos sobre cómo trabajar la lectura y la escritura en las aulas universitarias, permitiendo de este modo que los participantes asuman un papel protagónico de acción y reflexión.

El contexto de emergencia sanitaria que se instaló en el mundo a principios del 2020, a través del confinamiento forzoso, el distanciamiento social y la paralización de actividades en Argentina y el mundo, afectó la vida cotidiana de la comunidad toda. La educación superior no es ajena a esta situación y requiere hacer frente al ejercicio de sus funciones sustantivas a través de nuevos modos que aseguren su continuidad de la mejor manera posible. La Comisión Asesora PELPA, desde un posicionamiento sensible, con el ánimo de acompañar y orientar a docentes y estudiantes en el desconcierto generalizado que se instauró en la comunidad educativa, entre otras acciones, impulsó la creación de un espacio virtual de socialización de conocimientos. El mismo pretende capitalizar y compartir, a partir de reflexiones prácticas del hacer docente, las experiencias de los equipos de cátedras, resultados de investigaciones y proyectos en relación con procesos de lectura y escritura que se llevan a cabo y se sostienen en nuestra Universidad, con el objetivo de contribuir a potenciar prácticasmás inclusivas.

La propuesta alfabetizadora que realiza la comisión asesora PELPA, busca recuperar la construcción del recorrido académico vinculado a la alfabetización académica, que lleva más de treinta años en nuestra universidad y que se ha fortalecido con la implementación de las convocatorias PELPA. Esta iniciativa pretende potenciar la experiencia capitalizada en estos años mediante escritos breves, a modo de “tips”, que aporten sugerencias o recomendaciones sobre los saberes construidos por los equipos docentes en su experiencia de implementación de proyectos pedagógicos y de investigación que abordan el leer y escribir en la universidad. Los “tips” buscan favorecer la democratización de los saberes construidos en el marco de prácticas de enseñanza e investigación en Alfabetización Académica, procurando trascender los equipos de trabajo que llevan adelante los proyectos e invitando a transformar ese conocimiento en un formato accesible para toda la comunidad universitaria como aportepedagógico y didáctico.

Tener que pensar en la escritura desde estos formatos de divulgación, tener que escribir para colegas y estudiantes de nuestra institución u otras, invita a los docentes a transformar el conocimiento construido desde *el hacer docente e investigativo* en un texto que transmita saberes y, al mismo tiempo, potencie el desarrollo de escenarios de intercambios y reflexión didácticos entre otras cátedras. De este modo, la Comisión Asesora apuesta a incorporar nuevos modos de comunicar conocimientos con impacto más directo y efectivo desde las redes sociales contribuyendo a potenciar autonomía con orientaciones pertinentes y relevantes sobre el valor de la lectura y la escritura en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta y su implementación. Directrices y fundamentos que enmarcan el Proyecto.

El punto de partida: *"Escribir y leer en la Universidad: ¡Tarea compleja si las hay!"*, es el título general en el que se decide enmarcar el Proyecto exponiendo de manera contundente la importancia y las dificultades implícitas que se le asignan a estas tareas en el contexto delproceso de enseñanza y aprendizaje que atraviesa a la educación superior.

La puesta en marcha parte en una primera instancia de consulta y, a modo de prueba piloto, se convoca a referentes locales, docentes de la institución de reconocida trayectoria en la investigación de los procesos de lectura y escritura, no solo en actividad sino también algunos de ellos jubilados y desempeñando roles de asesoría y/o consulta en la UNRC. Las respuestas no se hicieron esperar, inmediatamente recibimos valoraciones positivas de la iniciativa y la aceptación para asumir el desafío de compartir experiencias del campo en este formato particular.

Para su instrumentación, diseñamos orientaciones generales de la propuesta a fin de compartirla con los invitados, en la cual comunicamos los objetivos de la propuesta y su proyección y, junto con ello, compartimos pautas generales de escritura para, posteriormente, comunicar y divulgar cada una de las reflexiones de los especialistas en un formato común estandarizado, editado adecuadamente, buscando sostener no sólo la integridad conceptual sino también una identidad visual propia.

Para la socialización de las producciones, apelamos principalmente a los medios de comunicación institucionales Hoja Aparte (publicación digital), Redes Sociales, Radio FM 97.7 y la Página web institucional (Galería de "tips"). La continuidad de la iniciativa y su repercusión alentó también, durante el 2021, a la creación de un Instagram de PELPA

(@proyectospelpa), a fin de comenzar a trascender con ella los límites institucionales y abrirnos a la posibilidad de ampliar las redes de contacto y difusión.

A modo de ejemplo, compartimos a continuación algunas placas elaboradas por referentes académicos de nuestra universidad en esta línea de trabajo y/o impulsores de propuestas desde intervenciones en espacios áulicos:







Las resonancias que tuvo la propuesta inicial y las devoluciones que recibimos de la audiencia receptora -docentes, estudiantes, miembros de la comunidad, etc.- nos alentó a ampliar y diversificar la convocatoria, a fin de enriquecerla desde dos perspectivas:

1. Invitando a especialistas nacionales e internacionales de la temática a participar e impulsando a directores, co-directores y equipos de trabajo de las distintas ediciones PELPA, a sistematizar y socializar sus prácticas docentes vinculadas a la alfabetización académica
2. Buscando potenciar y retroalimentar el vínculo con propuestas formativas institucionales que también fortalecen el trabajo desde la lectura y escritura en la disciplinas. Para ello, se invitó a egresados de las diferentes cohortes de la Diplomatura en Lectura y Escritura y Pensamiento Crítico en Educación Superior (UNRC), entendiendo que estos profesionales enriquecen sus actividades pedagógicas desde esta formación especializada.

A esta propuesta institucional también subyace la convicción de la necesidad de "escribir para aprender". Estamos convencidos que *escribir* sobre lo que investigamos o sobre nuestras prácticas cotidianas como docentes, propicia *transformar* el conocimiento construido por el

equipo de trabajo y, al mismo tiempo, nos propone aprender de nuestros colegas. Citando a Paula Carlino (2005), referente de la alfabetización académica en Argentina y Latinoamérica: *"Escribir con conciencia retórica lleva a desarrollar y a dar consistencia al propio pensamiento. Problematizar lo escrito desde el enfoque atribuido al destinatario implica cuestionar el conocimiento disponible. Poner en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo*

que precisaría el lector es lo que permite transformar el conocimiento de partida" (P. 28-29)

Trabajar en la escritura de "tips" para compartir con la comunidad universitaria invita a los docentes a reflexionar nuevamente sobre el acceso de sus estudiantes al conocimiento profesional y su rol como educadores en este proceso; a pensar y decidir qué habilidades cognitivas, de pensamiento, quiero movilizar desde mis aportes en otros colegas; posibilita desarrollar comprensiones más profundas y nuevos significados sobre los conocimientos construidos hasta el momento; nos invita a dialogar nuevamente con nuestros equipos y con nosotros mismos desde otro lugar.

Además, la Comisión Asesora está convencida de que esta propuesta se convierte en una

excelente posibilidad para fortalecer el trabajo colaborativo a través de la divulgación de los conocimientos construidos desde la investigación o implementación de proyectos que apuestan a la alfabetización académica como una estrategia necesaria para la participación disciplinar y discursiva de los estudiantes, y, por ende, prioritaria para el mejoramiento de la enseñanza de grado. En este sentido, y coincidiendo con De la Barrera (2007), concebimos que son las prácticas docentes colaborativas, basadas en el sentido de comunidad, apoyo mutuo, participación espontánea y voluntaria, las que generan un ambiente favorecedor de innovaciones pedagógicas sustantivas en la Universidad. Estas modalidades de trabajo colaborativo que trascienden la labor de los docentes en los grupos de cátedras, acompañadas por el aporte enriquecedor de los especialistas en prácticas de lectura y escritura, permiten re- significar y orientar nuestras formas habituales de abordar las tareas alfabetizadoras en la Universidad. Los "tips" se convierten en instrumentos que favorecen una forma especial de construir el diálogo y la comunicación, no solo en el aula sino también en la Institución, permitiendo encontrar mejores alternativas para abordar las situaciones alfabetizadoras, preocupación generalizada en el quehacer docente cotidiano.

Desde otra perspectiva, también interpela a los receptores sobre su actividad docente en relación a los modos en los que se pone a consideración la lectura y la escritura en los espacios disciplinares y les propone alternativas concretas de accionar para mejorar sus prácticas.

Reflexiones Finales

Desde la Comisión PELPA consideramos importante socializar esta experiencia a fin de compartir cómo desde 2015 buscamos tejer redes al interior de nuestra universidad, e incluso comenzar a tejer otras que la trasciendan, con el propósito de favorecer el ingreso de los estudiantes, asumiendo la tarea de enseñanza y aprendizaje como prioridad en nuestra universidad pública, apostando a favorecer la inclusión.

Ana María Ezcurra (2011) sostiene que las universidades son responsables de asegurar la permanencia y graduación de los sujetos que ocupan sus aulas a través de la selección de los contenidos y habilidades que deben enseñar con ese fin. Una de las habilidades cuyo abordaje debe atender la universidad es, precisamente, la que permite trabajar con los contenidos disciplinares a través de la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales.

Como premisa central este escrito busca compartir la idea de que iniciativas como éstas, favorecen el establecimiento de lazos e intercambios al interior de nuestra universidad, desde

la generación de espacios institucionales virtuales compartidos, así como también potencia la posibilidad de acercar el conocimiento construido sobre el leer y escribir en la universidad a un público más amplio, no especialista en el tema, pero que puede valerse de los conocimientos en el campo disciplinar o nivel educativo que trabaje.

Nos invita a que los resultados de nuestras investigaciones o puestas en marcha de proyectos pedagógicos no queden sólo en informes que se entregan para cumplir procesos administrativos, sino que podamos tomarnos el tiempo para trabajar esos resultados y adecuarlos a textos de divulgación, que abran las puertas a la socialización y circulación entre colegas. Compartiendo la convicción de Vogliotti (2006) de que "la reflexión crítica en la práctica docente, es una instancia posible para la reconstrucción de espacios colectivos, de elaboración conjunta y colaborativa y generación de innovaciones pedagógicas que contribuyan a cambiar nuestros problemas en el aula y en la institución", desde la Comisión PELPA apostamos a tejer redes que nos ayuden a sostener y sostenernos como institución, incluso en épocas tan complejas como las de pandemia.

Bibliografía

Carlino, Paula (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles, *Educere,* enero-marzo, año 6, núm. 20, pp. 409-420.

Carlino, Paula (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones, en Carlino, P. (coord.) *Textos en contexto* núm. 6. Leer y escribir en la universidad, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Carlino, Paula (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. E. Fondo de Cultura Económica.

De la Barrera, Sonia (2007). Colaboración entre profesores: ¿Quién dice qué es fácil? En: *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 2 N°5.

Ezcurra, Ana María (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Natale, Lucía (2013). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa,* 18 (58): 685-707. Recuperado el 10 de noviembre de 2021,de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300002&lng=es&tlng=es

Vogliotti, Ana (2006). Reflexiones sobre la reflexión pedagógica. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 1 N°6.

HERRAMIENTAS DIGITALES PARA PROMOVER LA AUTOEVALUACIÓN COMO PROCESO FORMATIVO PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE

Gramuglia, Laura

Facultad de Ciencias Humanas - UNICEN
laurigramuglia@gmail.com

Saad, Silvina

Facultad de Ciencias Humanas -UNICEN

silvinasaad@gmail.com

Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas.

Eje temático Nº 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria / **Subeje:** La evaluación y la acreditación de los aprendizajes: nuevas y viejas preguntas.

Palabras claves: autoevaluación / e-portafolios / tecnologías digitales.

Resumen:

El presente escrito se realiza con la finalidad de dar a conocer una experiencia llevada a cabo durante el primer cuatrimestre del ciclo académico 2021 en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN).

En el marco del programa "Integración de TIC en procesos formativos" que forma parte de la línea "Capacitaciones" del Centro Educativo Digital CEDI-FCH)l, se presentó una propuesta formativa destinada a estudiantes de la UNICEN. La misma consistió en un curso de 30 hs que abordó la evaluación desde una concepción formativa, enfatizando su importancia como dispositivo para enriquecer la formación como estudiantes activos y autónomos en su proceso de aprendizaje. La posibilidad de aprender a llevar un registro crítico y reflexivo sobre el propio aprendizaje a modo de autoevaluación fue el faro que guió el proceso y para ello se propuso el análisis concreto de las características y potencialidades de los e-portafolios. Los portafolios electrónicos (e-portafolios) son espacios virtuales donde se puede registrar y resguardar todo el material que el estudiante considere significativo como insumo para su propio proceso de aprendizaje. No obstante,

para que pueda ser aprovechado como oportunidad para potenciar y enriquecer el aprendizaje debe ir acompañado de reflexiones críticas y conscientes sobre el proceso de aprendizaje, lo aprendido y lo pendiente. No sólo en términos de qué se aprendió sino y, sobre todo, de cómo se aprendió. De este modo, las tecnologías digitales entran en juego en esta articulación particular entre aprendizaje y evaluación cuando logran ser integradas como herramientas para el proceso formativo.

En este sentido, dado que los estudiantes de la UNICEN utilizan las aulas virtuales de la Plataforma Moodle para el cursado de las materias, disponen de sus materiales de estudio y producciones de modo digitalizado lo cual facilitó la posibilidad de proponer herramientas digitales como escenarios para crear los e-portafolios. Específicamente, se promovió el uso de Google Drive y Middlespot por las potencialidades que presentan para convertirlas en herramientas educativas que permiten articular aprendizaje, evaluación y tecnologías digitales y que los estudiantes puedan comprenderlas y vivenciarlas en términos de oportunidad para potenciar sus aprendizajes.

Los objetivos del Curso rondaron en torno a comprender el aprendizaje y la evaluación en términos de procesos, abordar la autoevaluación desde una dimensión formativa e integrar tecnologías digitales en un e-portafolio personal. Respecto a la metodología de trabajo, se propusieron situaciones de trabajo individuales y colaborativos, posibilitado a través de la creación de situaciones y espacios que favorecieron la comunicación, el diálogo, la interacción y la crítica constructiva con la intención de enriquecer el proceso de aprendizaje personal y colectivo. Las actividades incluyeron trabajos prácticos, análisis, utilización de aplicaciones y debates.

Contextualización de la experiencia

El presente escrito se realiza con la finalidad de dar a conocer una experiencia educativa llevada a cabo durante el primer cuatrimestre del ciclo académico 2021 en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN). Esta experiencia fue planificada y desarrollada desde la línea “Capacitaciones” del Centro Educativo Digital (CEDI), espacio interdisciplinario creado y aprobado en el año 2013 por Res. Nº 277/13 del Consejo Académico de dicha Facultad.

El CEDI tiene su antecedente en la Unidad de Gestión de Educación a Distancia (UGED), aprobada en el año 1999 bajo la Res. del CA Nº 013/99, siendo ésta la encargada de organizar y administrar las carreras y cursos de capacitación a distancia que ofrece la FCH. A partir del

año 2016, se redefinen y amplían las funciones del CEDI abordando desde ese momento cuatro líneas de trabajo: 1) Humanas Virtual, 2) Bimodalidad, 3) Capacitaciones y 4) Producciones Educativas Digitales.

Puntualmente, desde el área pedagógica del CEDI, específicamente desde la línea "Capacitaciones", se fomenta la realización de diversas acciones formativas que promuevan la educación permanente de los diversos actores que conforman a la comunidad educativa de dicha Facultad y Universidad en lo referente al uso crítico y reflexivo de las tecnologías de la información y comunicación, así como tecnologías digitales específicas para propósito educativos y comunicacionales. Dentro de esta línea, en el año 2019 se aprobó por Consejo Académico el Programa "Integración de TIC en procesos formativos bajo la Resolución Nº 309/19. Hasta el momento son tres los proyectos en actividad que conforman este Programa, a saber:

- Proyecto de capacitación: Acompañamiento y formación de estudiantes en el uso crítico de tecnologías digitales.
- Proyecto de capacitación: Acompañamiento y formación de docentes en el uso crítico de tecnologías digitales.
- Proyecto de capacitación: Acompañamiento y formación de Nodocentes en el uso crítico de tecnologías digitales.

Vale aclarar que está en proyección el Proyecto de capacitación: Acompañamiento y formación de graduados en el uso crítico de tecnologías digitales.

Específicamente con el Proyecto de capacitación destinado a estudiantes, se pretende promover un área de capacitación y acompañamiento permanente que contribuya a la formación de estudiantes universitarios que hacen uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) de manera crítica en sus procesos de aprendizaje. Para ello se proponen dos líneas de acción:

- Formación y acompañamiento de estudiantes que aprenden con tecnologías digitales.
- Formación y acompañamiento de estudiantes que comunican con tecnologías digitales.

Se enmarca este proyecto en que en la actual Sociedad del Conocimiento las TIC y puntualmente las tecnologías digitales forman parte de las interacciones cotidianas. Así,

los procesos comunicacionales están en gran parte mediados por TIC como la televisión, internet y con ello las redes sociales, aplicaciones digitales y demás recursos web.

En base a ello, por un lado, el mundo laboral exige recursos humanos formados en lo que refiere

al uso idóneo y crítico de tecnologías digitales que faciliten, agilicen y enriquezcan los procesos de comunicación y producción que hacen a las determinadas áreas de trabajo. Por otro lado, la Universidad es partícipe activa de estas transformaciones, por lo que exige también estudiantes alfabetizados digitalmente que puedan integrar las TIC en los procesos de aprendizaje que así lo requieran.

La FCH se posicionó ante este contexto social y tomó la iniciativa, a través del área de Capacitaciones del CEDI, de acompañar y formar a sus estudiantes como sujetos críticos, responsables e idóneos en el uso de tecnologías digitales. Si bien en la actualidad existe una enorme cantidad de herramientas y recursos de fácil acceso, se pretende con este proyecto que los estudiantes aprendan no sólo a hacer uso técnico de alguno de ellos, sino que sobre todo aprendan a elegir y realizar producciones que respondan a sus necesidades como estudiante de una institución de formación universitaria. Es decir, un uso donde ellos puedan ser conscientes de su finalidad y potencialidades.

Es importante también destacar que los docentes de la FCH cuentan con la posibilidad de utilizar aulas virtuales para el desarrollo de las materias. Hecho que dejó de ser una posibilidad para pasar a ser la única opción para lograr la continuidad pedagógica durante la Pandemia Covid-19 del año 2020 y 2021.

La plataforma Moodle es un entorno virtual que presenta una complejidad propia ya que ofrece la posibilidad de desarrollar procesos educativos mediados por tecnologías, lo cual implica contar con usuarios, tanto docentes como alumnos, que puedan comunicarse a través de diversos lenguajes. Construir conocimientos sobre lenguaje icónico, audiovisual, hipertextual e hipermedial será una línea transversal en este proyecto, ya que son los lenguajes propios de las tecnologías digitales sumados al escrito y oral.

En este marco, se hace necesario aclarar que el hecho de trabajar desde una propuesta de integración de TIC no es sólo para respetar una exigencia de los tiempos actuales, sino por una convicción pedagógica de la Institución sobre las ventajas que ellas pueden ofrecer a la hora de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, desde una concepción socio-constructivista, se promueve un estudiante en tanto sujeto activo, partícipe de su propio e incesante proceso de construcción y creación de significados. Es decir que él mismo, a través de la colaboración dialógica con los compañeros, con el profesor, los materiales y recursos educativos, es capaz de construir los diferentes saberes. Se entiende así que:

(...) aprender es sinónimo de comprender, lo que se comprende es lo que se aprende y lo que

luego se recordará mejor porque queda integrado en nuestra estructura de conocimiento. Por lo tanto, resulta fundamental para el profesor no sólo conocer las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen. De esta manera, no es tan importante el producto final que emite el alumno como el proceso que lo lleva a dar una determinada respuesta. (Carretero, 2009: 32).

Específicamente, la propuesta de formación que vamos a compartir a continuación, es un curso optativo, destinado a estudiantes de la UNICEN, que se llevó a cabo en el ciclo académico 2021 y se replicó en 2 oportunidades. La propuesta se construyó entonces como una estrategia pedagógica de permanencia estudiantil, ya que este tipo de experiencias promueve la construcción de conocimientos relevantes para que de manera autónoma cada estudiante pueda resignificar su rol y le permita así, poner en práctica acciones que lo enriquezcan y potencien.

Curso: La autoevaluación como proceso formativo para potenciar mis aprendizajes

El curso en cuestión se dictó bajo la modalidad a distancia a través del aula Moodle y mantuvo un carácter asincrónico, a fin de que las y los participantes pudieran organizar sus agendas para participar de la propuesta. Tuvo una duración de 6 semanas, equivalente a 30 hs, y podían realizarlo estudiantes regulares de la UNICEN con acceso a dispositivos tecnológicos con conexión a internet (celular, Tablet, computadora, etc.)

La propuesta educativa abordó la evaluación desde una concepción formativa, introduciendo a los y las estudiantes en esta cuestión con la finalidad de que puedan valorar su importancia como dispositivo para enriquecer la formación como estudiantes activos y autónomos en su proceso de aprendizaje. Ser consciente de esta posibilidad y aprender a llevar un registro crítico y reflexivo sobre sus propios aprendizajes a modo de autoevaluación se convirtió en el eje del curso, proponiendo para ello el análisis concretode los e-portafolios.

Los portafolios electrónicos (e-portafolios) son espacios virtuales donde resguardar todo lo que el estudiante considere significativo como insumo para repensar en sus propias prácticas a fin de mejorarlas. Barberá (2006), sostiene que los e-portafolios consisten en "(…) una selección de evidencias/muestras que tiene que recoger y aportar el estudiante a lo largo de un período de tiempo determinado y que responde a un objetivo concreto" (p:56). Pero para que estas evidencias puedan ser aprovechadas como oportunidad deben ir acompañadas de reflexiones críticas y conscientes sobre lo aprendido y lo pendiente. No sólo en términos de

qué se aprendió, sino y, sobre todo, de cómo se aprendió. Así, las tecnologías digitales entran en juego en esta articulación particular entre aprendizaje y evaluación cuando logran ser integradas como herramientas para el proceso formativo. Dado que las y los estudiantes utilizaron las aulas virtuales de la Plataforma Moodle para el desarrollo de las clases, sus producciones estaban digitalizadas, lo cual facilitó el hecho de proponer herramientas digitales como escenarios para crear los e-portafolios.

Específicamente, se propuso Google Drive y Middlespot por las potencialidades que presentan para el logro de la finalidad educativa que consistió en presentar teorizaciones sobre una posible articulación entre aprendizaje, evaluación y tecnologías digitales a fin de que los estudiantes puedan comprenderla y vivenciarla en términos de oportunidad para potenciar sus aprendizajes.

En esta línea, se esperaba que los y las estudiantes logren comprender el aprendizaje y la evaluación en términos de procesos, analicen las características y practiquen la autoevaluación desde una dimensión formativa, integren tecnologías digitales en un e- portafolio personal y logren grados de autonomía superiores en el proceso de aprendizaje. En base a ello, el curso se estructuró en dos unidades temáticas, una denominada "Articulación entre aprendizaje y evaluación", desde donde se abordaron desde una dimensión teórica las implicancias y características del aprendizaje socio-constructivista, así como distintas conceptualizaciones sobre evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), haciendo foco en las características y potencialidades del proceso de autoevaluación como propio de la evaluación formativa, analizando la importancia de la reflexión continua en relación a las evidencias de aprendizaje. La segunda unidad se denominó "Los e-portafolios como escenarios para la autoevaluación" y se trabajó sobre las potencialidades y diversos lenguajes que caracterizan a los portafolios electrónicos, haciendo foco en los usos técnicos y comunicativos que presentan dos herramientas digitales que pueden utilizarse como e-portafolios: Google Drive y Middlespot.

Para el desarrollo de los contenidos y lograr los propósitos pedagógicos, se propusieron variadas situaciones de trabajo tanto individuales como grupales, posibilitadas a través de la creación de situaciones y espacios que promovieron el diálogo, la interacción y la crítica constructiva con la intención de enriquecer los procesos de aprendizaje personal y colectivo. En general, las actividades incluyeron trabajos prácticos, análisis, utilización de aplicaciones y debates a fin de procurar que los alumnos practiquen procesos de análisis, reflexión, problematización, cuestionamiento e integración de contenidos.

Para poder acreditar el curso, como se mencionó, las y los estudiantes debieron realizar en

tiempo y forma diversas actividades de carácter grupal e individual. En cada una de ellas, recibieron devoluciones detalladas sobre sus producciones con la finalidad de destacar los aspectos bien logrados y expresar sugerencias de modificación en los casos que fuera necesario. En este sentido, se trabajó desde una concepción de evaluación en términos formativa, valorando el proceso por el que cada estudiante necesitó atravesar para el logro de los aprendizajes que se expresaron en cada una de sus producciones, sobre todo en la final que consistió en la producción de un simulacro de e-portafolio con sus respectivas reflexiones personales sobre el proceso de aprendizaje experimentado en el curso.

Reflexiones finales

Para cerrar esta presentación, se hace necesario remarcar que este curso acompaña las intenciones del Programa Ingreso, Permanencia y Graduación (IPG), propio también de la FCH, que se compone por 3 grandes Áreas: Área de Ingreso, Área de Permanencia y Área de Graduación, desde las cuales se aborda todo el trayecto del estudiante por la institución, promoviendo el ingreso de estudiantes a la educación superior universitaria, acompañando su permanencia en la carrera con avances hasta lograr la tan ansiada graduación.

En este marco, se reafirma la necesidad e importancia de trabajar en equipo, planificando y poniendo en práctica acciones formativas que promuevan el fortalecimiento de todas aquellas competencias y habilidades necesarias para que las y los estudiantes universitarios puedan, de manera cada vez más autónoma, transitar, desarrollar y construir los aprendizajes propios de su trayecto formativo, aumentando así la calidad de sus experiencias en los momentos que hacen a su permanencia universitaria.

En relación a ello es que se valora positivamente la experiencia formativa de este curso, ya que generar espacios que permitan a las y los estudiantes formarse como sujetos capaces de poder visibilizar y analizar el propio camino de construcción de conocimientos, desde un proceso de autoevaluación consciente y crítico, es fundamental para lograr la autonomía y enriquecer así los aprendizajes. Presentar la evaluación como un proceso dentro del proceso de aprendizaje fue lo que guió y caracterizó esta capacitación, formando a las y los estudiantes para que puedan hacer uso de esta estrategia educativa tan poderosa en el cotidiano de sus carreras.

Bibliografía de referencia

Carretero, M. (2009) Constructivismo y Educación. Buenos Aires, Paidós.

Anijovich, R. y Cappelletti. (2017) La evaluación como oportunidad. Buenos Aires:Paidós.

Anijovich, R. y González, C. (2011) Evaluar para aprender. Buenos Aires: Aique.

Araujo, S. (2016) "Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación". *Dossier Vol. 2 Núm. 2 La Evaluación de los procesos de formación en la Universidad: Tensiones y experiencias. Trayectorias universitarias*. Disponible en:

https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2753 Baquero, R. (2013). "Vigostky y el aprendizaje escolar". Ed. Aique

Burbules, N. (1999). "El Diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica". Ed. Amorrortu.

Bustos, A. y Coll, C. (2010). "Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 15, núm. 44, enero-marzo, 2010, pp. 163-184 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/140/14012513009.pdf

Forestello, R. (2013). *Algunas pistas para pensar la integración de las TIC en la enseñanza.* Revista de Educación en Biología. Vol. 16. Número 1. ISSN 2344925.Disponible en: http://www.revistaadbia.com.ar/ojs/index.php/adbia/article/view/99

Gros, B. (2011). "Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI". Ed. UOC.

Lion, C. (2006). "Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento". Ed. Stella.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Editorial Paidós. Argentina.

http://www.redalyc.org/pdf/140/14012513009.pdf

FACTORES TÉCNICOS Y SOCIALES EN PANDEMIA: SU IMPACTO EN LA SATISFACCIÓN DE INGRESANTES UNIVERSITARIOS DE LA UNSL

Espinosa, Analía Isabel - Universidad Nacional de San Luis
aiespinosa@email.unsl.edu.ar

Trabajo de Investigación-Eje 2

RESUMEN

En los últimos 18 meses, el mundo tal como lo conocíamos cambió, a raíz de la pandemia provocada por COVID 19. Toda actividad económica y social tuvo que, forzosamente y de improviso, adaptarse a nuevas reglas. Y la educación, en todos sus niveles, no fue ajena a estos cambios. El presente trabajo, enmarcado en el Proyecto de Investigación "Tecnologías y pedagogías emergentes, herramientas claves para la inclusión, retención y egreso de los estudiantes de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL)", tiene como objetivo explicitar algunas de las sensaciones de estudiantes ingresantes a la Universidad en el año 2021, al atravesar virtualmente lo que es un período crítico en la vida universitaria: el ingreso a la educación superior. Con ese propósito, se realizaron encuestas a través de Google Forms a los ingresantes de las carreras de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales y de Bromatología e Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias. Dichas encuestas nos permitieron conocer las opiniones de estos estudiantes con respecto al cursado virtual de las materias de ingreso, dictadas durante febrero-marzo de 2021. De los resultados de estas encuestas se desprende que los estudiantes reconocen el esfuerzo de sus docentes por adaptar los contenidos y clases a la virtualidad, valorando el material brindado y su disposición en todo momento, así como la existencia de una comunicación fluida con sus docentes y pares. Sin embargo, si tuvieran que optar por la virtualidad o presencialidad, ésta es la opción mayoritariamente elegida, a pesar de reconocer las ventajas que la virtualidad presenta en cuanto a costos de viaje, alquiler y optimización de tiempos.

Palabras claves: educación en pandemia, satisfacción académica, motivación, ingresantes universitarios

INTRODUCCIÓN

A comienzos del 2020, la pandemia provocada por COVID-19 obligó a países de todo el mundo a tomar medidas de aislamiento social, paralizando o modificando así todo tipo de prácticas sociales. La educación fue una de las actividades más afectadas, y en todos sus niveles, hubo que adaptarse a las nuevas condiciones impuestas. Con mayor o menor rapidez, se retomaron las actividades académicas en modalidad virtual. Esta adaptación forzosa supuso múltiples desafíos no sólo para las instituciones, sino también para docentes y estudiantes. Es de esperar que en este proceso haya habido desaciertos, que con el transcurrir de los meses hayan disminuido gracias a la experiencia ganada en cada semestre, y así docentes y estudiantes hayan estado mejor preparados en el año 2021 que al comenzar la pandemia.

Particularmente para quienes ingresan a la Universidad, enfrentar su educación en condiciones virtuales, cuando esto no era algo planeado con anticipación, supone dificultades adicionales. Las emociones surgidas del confinamiento, como angustia, nerviosismo, o ansiedad, entre otras, se suman o ven potenciadas por los sentimientos propios de atravesar este período tan importante en la vida universitaria. Como ya se ha establecido en numerosas investigaciones, es el ingreso a la universidad y los primeros meses de la carrera los períodos más críticos, donde se producen las
mayores deserciones. Si esto ocurre en circunstancias "normales", no dejaba de ser un interrogante el cómo habían vivido los ingresantes esta etapa en circunstancias tan excepcionales como lo es una pandemia. Era preciso saber cuán satisfechos estaban al cursar virtualmente los cursos de ingreso.

En la próxima sección se introducirán a los fines de esta investigación algunas concepciones y definiciones provenientes de otras investigaciones, ya que el tema de la satisfacción académica y su relación con otros factores (como desempeño académico, calidad de aprendizaje, apoyo social y motivación) ha sido estudiado por diversos autores profundamente. Posteriormente se relatará cómo se instrumentó esta investigación y las respuestas obtenidas de los estudiantes. Por último, se resumirán las conclusiones obtenidas.

MARCO TEÓRICO

En primer lugar, se hace necesario definir qué se entiende por satisfacción académica. Una definición sencilla es la de Lent y Brown, quienes definen la satisfacción académica como el disfrute de las experiencias de sí mismo como estudiante; o la de Kumbhar, quien la define

como un juicio evaluativo determinado por la brecha entre expectativas y desempeño percibido (citados por Curubo Blanco, 2020). Es evidente que este disfrute consiste en una evaluación subjetiva del estudiante, quien considera su experiencia académica según la comparación entre sus aspiracionesy lo realmente acontecido.

En segundo lugar, es importante poner de relieve el papel decisivo de la comunicación e interacción en la educación a distancia; ya que a partir de ellas se establecen relaciones afectivas que propician la construcción colectiva de conocimiento y el aprendizaje (Alcalá, 2009). Desde la perspectiva de Holmberg (citado por Curubo Blanco, 2020) la educación a distancia puede concebirse como un proceso de comunicación bidireccional de carácter dialógico, y la define como una conversación didáctica guiada. Gregori et al. (2001) conceptualizan la interacción en entornos educativos virtuales como el conjunto de acciones tanto mentales como sociales en particular y la actividad general, que desenvuelven los integrantes para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje, y que pueden favorecer un mayor aprendizaje del estudiante. En sintonía, la comunicación en contextos educativos virtuales favorece el desarrollo de relaciones interpersonales que propician el aprendizaje, según Berridi et al. (2015). Diversos estudios coinciden en que una interacción de calidad es absolutamente necesaria para un aprendizaje on-line efectivo, ya que afecta la percepción de satisfacción de los estudiantes. Y la satisfacción es importante porque un estudiante que se siente satisfecho con su proceso de aprendizaje probablemente tenga mayor éxito en la consecución de sus objetivos académicos, por lo que es recomendable mejorar los tipos de interacción en cursos virtuales (Curubo Blanco, 2020).

Se pueden observar diferentes tipos de interacciones, según se centren en los diferentes agentes del proceso de aprendizaje. Berridi et al. (2015) menciona tres tipos: interacciones del estudiante con el profesor, interacción con materiales educativos del contexto virtual, y la interacción dialógica con compañeros. Obviamente también podría hablarse, y mucho, de las interacciones de docentes con el material o interacciones entre docentes, pero como esta investigación se centra en los estudiantes, se limitará a las interacciones de las cuales ellos son parte.

a) Interacción estudiante-profesor o tutor: el docente, por su lugar de autoridad dada por la institución, es el principal organizador de la dinámica grupal, y marca el tono y el tipo de relaciones que surgen en el curso. Diversos estudios hablan de comportamientos del profesor que propician una enseñanza online efectiva. Young (2006) recoge las siguientes: adaptarse a

las necesidades del estudiante, usar ejemplos significativos, motivar a dar lo mejor de cada uno, facilitar el curso,

proporcionar un curso valioso, comunicar efectivamente, y mostrar interés por el aprendizaje delalumno.

b) Interacción estudiante-estudiante: se refiere al intercambio de ideas y contenidos entre compañeros. En general, se considera benéfica para el aprendizaje, aunque no todos los tipos deinteracción entre pares tienen la calidad necesaria para promover el aprendizaje.

c) Interacción estudiante-contenido: es el modo en que el estudiante interacciona con los contenidos de aprendizaje para procesarlos. Se definen por ser los espacios virtuales donde se encuentra la información o contenidos que facilitan o apoyan la construcción de conocimiento.

Estas interacciones a su vez presentan dimensiones. En primer lugar, las interacciones que favorecen relaciones afectivas buscan establecer un clima emocional positivo para el cumplimiento de los objetivos, disminuyendo el sentimiento de soledad de los estudiantes. Otra dimensión es la relacionada con la gestión y organización de la actividad, son interacciones importantes porque clarifican los objetivos, condiciones de las tareas, los criterios de evaluación, entre otros. Por último, las interacciones para conseguir los propósitos educativos, buscan la construcción del conocimiento por el estudio del material, las explicaciones o retroalimentación del profesor, o la comunicación entre los miembros de un grupo dentro del contexto virtual que avanzan en la comprensión compartida del contenido (Berridi et al., 2015).

Otro de los factores a tener en cuenta cuando se implementa algún tipo de innovación tecnológica a un ámbito, es la perspectiva que tienen las personas involucradas sobre dicha implementación. Qué esperan, y cómo actúan, respecto de esas nuevas tecnologías (Curubo Blanco, 2020). En ese sentido, existen varias teorías que determinan cuáles son los factores más importantes para que se acepte la implementación de tecnología en cualquier ámbito. Brevemente, podríamos resumir que una actitud positiva del estudiantado hacia la implementación de tecnología va a depender principalmente de cuán útil la perciban para sus fines y la facilidad en su uso, que puede verse tanto como la confianza que tengan en sus habilidades para manejar la plataforma y recursos on-line, encontrar información y comunicarse con otros, como en la accesibilidad del sistema.

Por último, el papel de la motivación en el ámbito educativo como uno de los principales factores que posibilitan el aprendizaje ha sido vastamente estudiado. La mayoría de los autores coinciden en definir a la motivación como todo aquello que impulsa y sostiene la conducta humana, mueve e incita a una persona a la acción. Sin embargo, no hay una única postura respecto a cómo mejorar la motivación, o cuáles son sus variables determinantes. Desde el punto de vista de la pedagogía

constructivista, cuando el aprendizaje es significativo, crea motivación, no así si es repetitivo o memorístico. Por ejemplo, la evaluación motivacional CEAM (cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación) creada por Ayala Flores, Arias y Hernanz en 2004, es una prueba diseñada con miras a evaluar el uso que los estudiantes hacen de cuatro estrategias de aprendizaje, en seis variables motivacionales que afectan normalmente al trabajo académico y a los resultados.Estas 6 dimensiones o variables motivacionales son:

- ✓ valoración del aprendizaje y el estudio: implica valorar positivamente el aprendizaje y elestudio, y se relaciona con la motivación extrínseca.
- ✓ motivación intrínseca: lo que estimula al estudiante es aprender, y no el obtener recompensas externas, tiene su origen dentro del individuo. Son necesidades de exploración, experimentación, curiosidad y manipulación.
- ✓ motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros, se valora elcooperar para aprender.
- ✓ necesidad de reconocimiento por los demás.
- ✓ Autoeficacia: implica confiar en las propias capacidades para afrontar con éxito el trabajo académico, se relaciona significativamente con el rendimiento académico. Es la confianzaen la propia capacidad para lograr los resultados pretendidos.
- ✓ La última dimensión es la atribución interna del éxito, es decir a quienes las personas atribuyen sus éxitos y fracasos, una forma positiva de esta dimensión es atribuir éxito y fracaso a causas internas, es decir al esfuerzo o la capacidad, y no a la suerte.

La relación entre motivación y desempeño ha sido ampliamente estudiada por diversos autores, siendo uno de los más reconocidos Herzberg, con su teoría de los dos factores de 1959, en la cual distingue entre factores higiénicos y motivadores, estableciendo que la satisfacción y la insatisfacción son conceptos distintos e independientes: la ausencia de una no implica la presencia de la otra. Herzberg sugiere que los factores higiénicos son extrínsecos, generalmente están implícitos en el ambiente o contexto en el que se desempeña la persona.

Los factores higiénicos, si no están presentes o lo están en forma deficiente, desmotivan y frustran a las personas, pero aunque se corrijan, no motivan ni satisfacen, simplemente impiden la insatisfacción. Es así que, para Herzberg, prevenir la insatisfacción es tan significativo como promover una motivación satisfactoria. Y esa satisfacción se alcanza prestando atención a necesidades de orden superior, como la autorrealización, el reconocimiento, sentirse estimulado, mayores responsabilidades… Posteriormente, esto daría lugar a la teoría de enriquecimiento del puesto, de modo que un trabajador pueda realizar una actividad completa, de modo libre e independiente, aumentando su

responsabilidad y aportando retroalimentación, y así un individuo pueda valorar y corregir su propio desempeño. Como sostienen Rodríguez y Toro (2020) muchas de las nuevas tendencias de pedagogía se basan en la teoría de Herzberg y su teoría del puesto enriquecido. Por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas busca aumentar la autoestima mediante retos que motiven de forma intrínseca al estudiante.

En general, se distinguen diferentes clases de motivación, basándose en las razones u objetivos que dan lugar a una acción, diferenciando entre motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca se da cuando una acción es inherentemente satisfactoria, una conducta está extrínsecamente motivada cuando hay un incentivo externo. Estos factores extrínsecos puede ser recompensas, la evaluación externa, los estilos de comunicación personal, etcétera. Dado que muchos de los contenidos de clases no son divertidos ni interesantes, en muchos casos se recurre a estos factores extrínsecos para despertar la motivación intrínseca, y funciona si son bien utilizados. La relación entre la motivación intrínseca y extrínseca ha sido estudiada anteriormente y se ha determinado que cuando se suministran recompensas tangibles, como el dinero, o sociales como el reforzamiento verbal o retroalimentación positiva, la motivación intrínseca tiende a incrementarse (Curubo Blanco, 2020).

Naturalmente, sólo la motivación intrínseca puede sostener una conducta a largo plazo. A pesar de que la motivación extrínseca también es importante, si un agente externo (como un profesor) pone todos sus esfuerzos en hacer que el estudiante alcance la motivación, este objetivo sería muy difícil si la persona hacia la cual se dirige el objetivo no se siente interesada en lo que sele está mostrando.

DISEÑO Y METODOLOGÍA

La metodología adoptada para esta investigación corresponde a una de tipo exploratoria, ya que su objeto fundamental era la indagación de los sentimientos de los estudiantes al atravesar virtualmente los cursos de ingreso a la Universidad, sin pretender arrojar resultados concluyentes, sino plantear la cuestión y extraer ideas para futuras investigaciones. Dado que la Universidad Nacional de San Luis, en lo que respecta a las carreras elegidas, siempre dictó sus cursos de ingreso de modo presencial, nos interesaba conocer qué habían sentido los estudiantes al cursar sus clases on-line. Hay que tener en cuenta el carácter forzoso e intempestivo de esta implementación: aunque pudo existir una adaptación entre el primer cuatrimestre del 2020 y el primer cuatrimestre del 2021, que es cuando se recopilaron las respuestas, lo cierto es que no todos las cátedras pudieron hacer esta transición con rapidez, ni comodidad. No todos los docentes contaban con los recursos físicos ni pedagógicos para ello, y es de suponer se hayan cometido desaciertos que con la experiencia hayan sido corregidos. Y por el lado de los estudiantes, si bien al iniciar los cursos ya sabían que serían virtuales, ellos se inscriben en una carrera que se dicta de modo presencial, y que excepcionalmente se está dictando de modo remoto, pero que volverá a la presencialidad cuando el contexto lo permita. Por lo que es de esperar, haya más bien una resignación de su parte a las circunstancias, que una real elección de esta modalidad, ya que estas carreras se dictan de modo virtual en otras Universidades. Con esto en mente, los interrogantes eran: ¿se sintieron cómodos los estudiantes al abordar su ingreso de modo virtual? ¿Qué desafíos enfrentaron en cuanto a conectividad, plataformas, dispositivos? ¿Se sintieron acompañados en este proceso, por los docentes y por la institución? ¿Les resultó fácil encontrar la información necesaria para cursar con éxito? ¿Habían podido relacionarse con compañeros?...entre muchos otros.

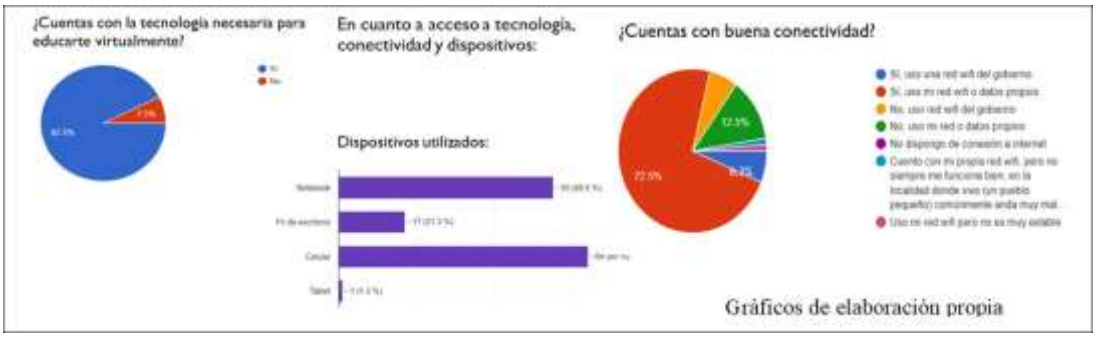
Para responder estas preguntas se recurrió a recopilar información directamente de los estudiantes. Para ello se realizaron encuestas por medio de formularios de Google a los alumnos ingresantes de las carreras de Contador Público Nacional (CPN), Licenciatura en Administración (LA) de la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales (FCEJS) y las carreras de Bromatología e Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA) de la Universidad Nacional de San Luis, en el primer cuatrimestre de 2021. Se eligieron estas carreras por sobre otras por ser consideradas representativas en cuanto a su matrícula. En total respondieron 79 alumnos, de 358 que se enviaron en total: 221 a ingresantes inscriptos en LA y CPN (respondidas 68), 103 de Bromatología (respondidas 8), y 34 de Ingeniería Industrial (respondidas

3). Las materias de ingreso cursadas por estos alumnos son: Matemática, Taller de orientación y proyectos de vida, Alfabetización académica, Química y Ambientación a la vida universitaria. Esto puede ser relevante por las respuestas obtenidas. Las tres primeras corresponden a las carreras de FCEJS, en tanto Ambientación a la vida universitaria es cursada por estudiantes de FICA. Química sólo la cursan los estudiantes de Bromatología, y Matemática también es cursada por Ingeniería Industrial.

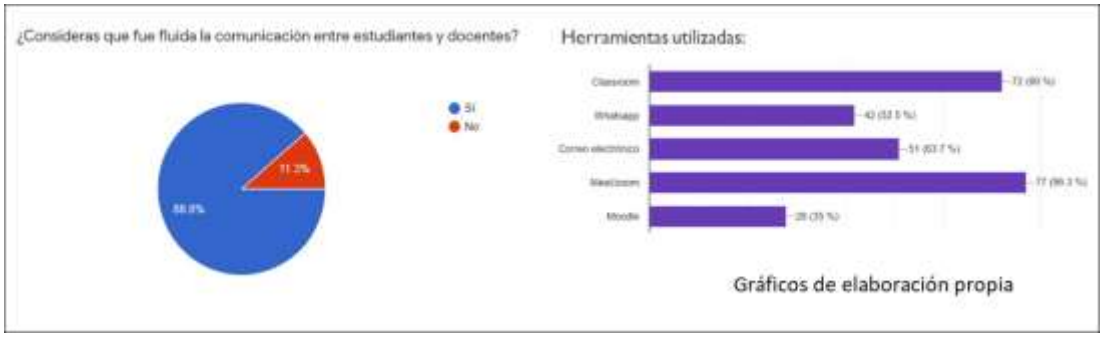
En el estudio hay algunas limitaciones, como pueden ser el tamaño de la muestra, los tipos de carrera elegidos, y las características de las asignaturas que valoraron los estudiantes. De hecho esto surgió en algunas respuestas, al manifestar que ciertas materias más teóricas se adaptaban mejor que otras a la virtualidad, según sus palabras, o que preferían cursar presencial algunas (comoMatemáticas) y otras virtualmente.

En cuanto al cuestionario, consistió en 16 preguntas, de las cuales 11 tenían respuesta cerrada entre múltiples opciones (no excluyentes), y daban lugar a posteriores preguntas de respuesta abierta, donde justificaban o argumentaban el porqué de su elección. Las preguntas versaban sobre el acceso a la tecnología, a conectividad y dispositivos, las plataformas utilizadas para las clases y consultas, pero también sobre la interacción con sus docentes, pares e institución, y qué destacaban como mejores y peores aspectos de la cursada. Se les preguntaba si, en su opinión, creían haber aprendido, y qué mejorarían si continuara el dictado virtual de las materias. Por último, se les preguntó si, de poder hacerlo, elegirían clases virtuales o presenciales.

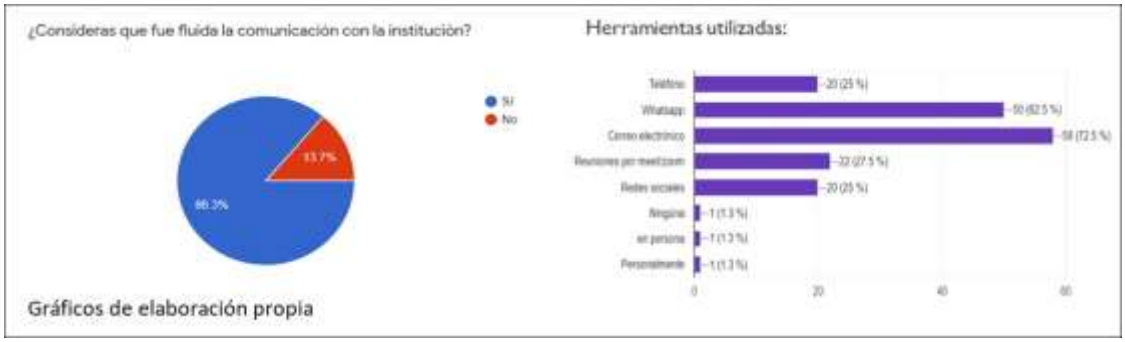
En cuanto a las preguntas sobre acceso a la tecnología, dispositivos y conexión, no arrojaron respuestas sorpresivas. El 92,5% de los alumnos manifestó contar con la tecnología necesaria para educarse virtualmente, considerando que contar con un dispositivo celular con red wifi o datos propios era suficiente. El 80% usó su móvil para conectarse, menos del 70% usó notebooks, y no manifestaron tener problemas de conectividad (79%). Considerando que los jóvenes se familiarizan con los celulares desde una edad cada vez menor, no es de extrañar que la mayoría de los estudiantes cuenten con dispositivos propios, de alta tecnología, y que cuenten con un paquete de datos, desde los cuales pueden acceder a cualquier plataforma virtual. Más cuando las plataformas utilizadas durante el cursado fueron classroom, meet o zoom, que tienen versiones móviles muy amigables con los usuarios.



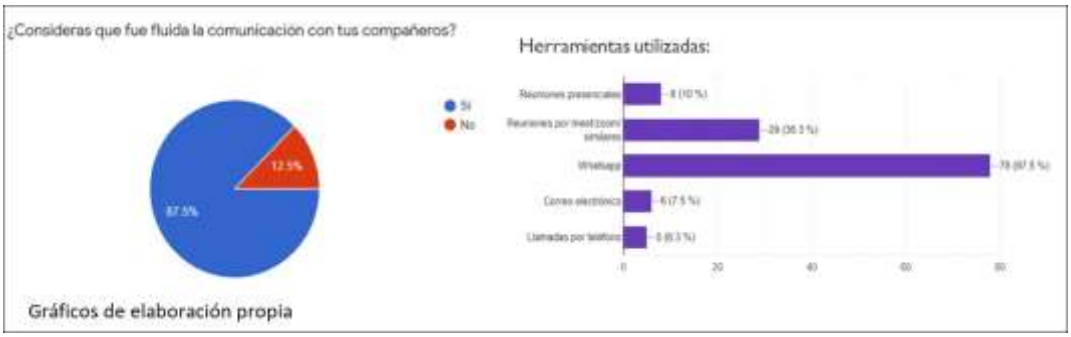
Con respecto a la comunicación con sus docentes, el 88,8% sostuvo que la comunicación fue fluida. Mencionaron que había muy buena predisposición de los profesores, que había muchos horarios de consulta y que siempre estaban atentos a responder las dudas de los alumnos. Sí se lamentaban de cierto retraso cuando las consultas se hacían por mail o había fallas en la conexión, pero a excepción de algunos docentes que no respondían, la respuesta general fue que los docentes se preocupaban por atender a los alumnos. Sí preferirían una interacción presencial, pero entendían que no era posible.



Con respecto a la comunicación con la institución, también consideraron que fue buena, un 86,3%. Sin embargo, hubo más quejas con respecto a las demoras, lo cual puede ser atribuible a que la comunicación se dio sobre todo por email y las respuestas no son instantáneas. Una gran parte de los estudiantes se refirió a la buena interacción sostenida con los tutores y con el centro de estudiantes, quienes evacuaban muchas de sus dudas sobre inscripciones, horarios, becas, etc., y que no recibieron respuesta de los departamentos, o que cuando lo hacían, se expresaban con vocabulario que no conocían, lo cual les dificultaba entenderlos.



Con respecto a la comunicación entre compañeros, el supuesto que sostenía esta investigación era que, al no haber nunca interactuado en forma presencial, ésta sería escasa e insuficiente. Pero lo que respondieron es que se habían comunicado con sus pares en forma fluida, un 87,5%, a través de whatsapp casi en su totalidad. Y que consideraban había mucho compañerismo y apoyo mediante ese medio. Nuevamente hay que resaltar el importante papel realizado por el Centro de estudiantes porque son sus representantes quienes forman los grupos por carrera y por año, ya que cuentan con la información telefónica. De ese modo les permitieron contactarse entre sí.



Se les preguntó a los estudiantes si, en su opinión, habían aprendido. Obviamente esto es muy subjetivo, pero serviría como indicador de éxito, más allá de que hayan aprobado o no los cursos de ingreso, interesaba su percepción. En ese sentido, más de la mitad de los encuestados, un 57%, contestó que sí, valorando el hecho de contar con las grabaciones de clase y el apoyo sostenido de los docentes, quienes se preocupaban por su aprendizaje. Quienes consideraron no haber aprendido, en realidad no contestaron un "no" rotundo, sino que pensaban que podrían haberlo hecho mejor y culparon a las malas condiciones de conexión, la rapidez con que se dictaron los temas y su dificultad (sobre todo en Matemática), y opinaron que eso se solucionaría con clases presenciales y mayor tiempo de dedicación.

En cuanto a lo que destacaban de la cursada, el 63,3% de los estudiantes consideró cómo el mejor aspecto el trabajo docente, tanto en los recursos brindados como en la contención y solución de problemas. En sus respuestas volvió a manifestarse lo apoyados y contenidos que se habían sentido en este proceso. Otros aspectos destacados, pero que no superaron la decena de menciones cada uno, fue el apoyo de compañeros, la posibilidad del acceso ilimitado a las grabaciones de clase, poder manejar los horarios, el ahorro en viajes y alquiler. Estos últimos, obsérvese que están relacionados exclusivamente a una modalidad virtual.

Por el otro lado, cuando se les preguntó por el peor aspecto de la cursada, las respuestas estuvieron más divididas. El 13% dijo que nada. El 30% dijo que lo peor era justamente el no tener clases presenciales. Otro 30% destacó la mala conectividad o problemas con los dispositivos, y algunos pocos mencionaron: examen de ingreso, emociones como miedo, estrés y ansiedad, los paros, y explicaciones deficientes de los docentes.

Con respecto a lo que podría mejorarse en un dictado virtual, más de la mitad de los encuestados dijo estar conforme con las condiciones en que cursaron, ya que entendían que algunas de las malas condiciones del cursado no podían ser resueltas porque eran propias de la situación vivida. Algunos estudiantes pidieron mejorar la mala conexión y plataforma, pero también entendían que no era una cuestión atribuible a los docentes. Otras cuestiones que sí podrían atenderse era aumentar las consultas y rapidez en la comunicación con docentes, más y mejores actividades y aumentar los trabajos grupales.

A la hora de responder si elegirían para el futuro la virtualidad, sólo cinco alumnos preferirían seguir en esas condiciones, y cinco elegirían una modalidad mixta. Las razones que fundamentaban tal opinión fueron la lejanía, el ahorro en viajes y tiempo, la comodidad y el disponer de grabaciones de clase, así como también creen que algunas materias se prestan para tal modalidad (Matemática fue mencionada como una materia que requería ser presencial para una mejor comprensión). Sin embargo, véase que el resto de los alumnos eligió sin dudarlo la presencialidad, a pesar de manifestar que habían podido cursar con mayor o menor éxito la cursada en condiciones virtuales.

CONCLUSIONES

El fin de esta investigación era conocer si los factores técnicos y sociales definidos en secciones anteriores, como la aceptación tecnológica, el apoyo social, la motivación y la interacción, habían afectado la satisfacción académica de los ingresantes en contextos virtuales de aprendizaje.

Investigaciones anteriores han concluido que hay una relación entre estos factores y la satisfacción académica, pudiendo incluso predecirla (Curubo Blanco, 2020), aunque la intensidad de esa influencia varía según el estudio. Sin embargo, pocos de esos estudios se hicieron en épocas de aislamiento forzado por el COVID-19, por lo que generalizar los resultados debía hacerse con moderación. Era probable que las nuevas condiciones, al generar cambios en el entorno universitario, hubiera afectado la satisfacción de necesidades

psicológicas básicas de los estudiantes y en consecuencia, la satisfacción académica de los mismos.

Al analizar las respuestas de los estudiantes, se advierte que aquellas cosas que destacaron como positivas, no son exclusivas de la virtualidad, sino que son (o deberían ser) factores presentes en la cotidianeidad del aula: el trabajo docente, valorado por la calidad de los recursos pedagógicos brindados, las hojas de ruta y explicaciones claras, la disponibilidad para atender consultas, haber encontrado apoyo en los docentes, la institución y los compañeros. En cambio, la mayoría de las críticas fueron hacia la situación de virtualidad en sí misma, dispositivos o conexión deficientes, que son las mismas cosas que opinan podrían mejorarse, pero manifestaron entender que escapa alas posibilidades de los docentes.

Dicho esto, podría entenderse que los factores tecnológicos como conectividad, plataforma, dispositivos, son higiénicos. Los estudiantes mencionaron la tecnología mayor cantidad de veces en sus quejas que en sus aspectos destacados positivamente, se quejaban de aquellos aspectos cuando los consideraban deficientes. Pero no serían motivadores si estuvieran presentes en excelentes condiciones, simplemente, dejarían de provocarles insatisfacción. Y si bien las relaciones interpersonales no eran consideradas un factor motivador por Herzberg, sí es una necesidad de "mayor rango" que las otras, tiene un peso más importante y es algo muy mencionado por los estudiantes, especialmente el sostén de docentes. Es importante que este sostén esté presente y satisfaga a los estudiantes en un momento complicado como es el ingreso a la universidad, y más en un contexto de pandemia como el que se está viviendo, donde evidentemente ellos resaltan sobre todo el apoyo y contención de docentes, institución y pares (mencionan también mucho la ayuda recibida por el centro de estudiantes).

Se sugiere que la interacción con el docente es uno de los factores más importantes para la satisfacción académica, evidenciado en la gran cantidad de respuestas que valoran el trabajo y compromiso docente. En tanto la interacción con otros estudiantes también fue valorada, aunque en menor medida. Esto tiene sentido, ya que la necesidad de conectarse e involucrarse con otros y tener sentido de pertenencia puede verse afectada con las medidas de distanciamiento social, tanto en el aspecto físico como en frecuencia y sobre todo en calidad, a pesar del uso de herramientas que les permitieron reunirse virtualmente, por ejemplo, videollamada y whatsapp.

En cuanto a la necesidad de sentirse competente, podría verse afectada por los cambios en el modo de hacer las cosas al migrar de lo presencial a lo virtual. Con respecto a la variable

aceptación tecnológica, las respuestas de los estudiantes permiten inferir que aceptan y valoran la implementación de la tecnología y su uso como irremediable dado el contexto, aunque valoran el hecho de poder disponer de las grabaciones de clase para verlas cuando y cuantas veces deseen, con la posibilidad de manejar los tiempos a discreción. Además, si bien los estudiantes no lo mencionan expresamente, dijimos que las herramientas usadas resultaban familiares para ellos, porque ya habían sido utilizadas por los colegios secundarios en el año 2020. En definitiva, una actitud favorable hacia la implementación de herramientas virtuales abre el camino hacia la satisfacción académica de una asignatura que se cursa en esta modalidad.

Estas inferencias son importantes para identificar qué aspectos son relevantes en un contexto de aprendizaje virtual para generar satisfacción académica en los estudiantes, ya que, según numerosos autores, es una variable con poder predictivo en los resultados y en la deserción. Conocer que la interacción con el docente (y con el material brindado) se relaciona con la satisfacción académica permitiría dirigir los esfuerzos a mantener y mejorar la calidad de estas interacciones, así como buscar estrategias didácticas que fomenten la autonomía y sentimiento de competencia del estudiante en su proceso de aprendizaje, ya que estos aspectos relacionados con la motivación intrínseca también generarán satisfacción. Además, en un contexto como el actual, se deben implementar más estrategias para fomentar la comunicación con los otros y así evitar sentimientos negativos provocados por el aislamiento.

BIBLIOGRAFÍA

Alcalá, M. D. S. P. (2009). *La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje.* Apertura, 1(1).

Berridi Ramírez, R., Martínez Guerrero, J. I., y García Cabrero, B. (2015). *Validación de una escala de interacción en contextos virtuales de aprendizaje.* Revista electrónica de investigacióneducativa, 17(1), 116-129.

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M. S. (2009). *La motivación y el aprendizaje*.Alteridad, 4(1), 20-33.

Curubo Blanco, J. F. (2020). *Satisfacción académica en estudiantes universitarios en modalidadremota por la pandemia COVID-19*.

Flores, C. L. A., Arias, R. M., y Hernanz, C. Y. (2004). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizajey Motivación: CEAM*. Instituto de Orientación Psicológica Asociados EOS.

Gregori, E. B., Badía, A., y Mominó, J. M. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*.

Revista de Docencia Universitaria, 1(3).

Rodríguez, H. F. R., y Toro, A. Z. (2020). *Impacto del uso de herramientas lúdicas web 2.0 y plataformas tic en el rendimiento académico y motivacional de los aprendices.* Revista Loginn:Investigación Científica y Tecnológica, 4(1), 8-19.

Young, S. (2006). *Puntos de vista de los estudiantes sobre la enseñanza en línea eficaz en la educación superior*. The American Journal of Distance Education , *20* (2), 65-77.

SENTIR EN LA VIRTUALIDAD
LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN CLAVE DE FILIACIÓN UNIVERSITARIA Y EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Pereyra, Marcela Alejandra
Universidad Nacional de Moreno
marcelapereyra216@gmail.com

Experiencias pedagógicas y educativas
Eje 2
Palabras claves: Sentir y Habitar el aula virtual - Filiación universitaria – Accesibilidad- - Situación enunciativa – Inédito viable-

RESUMEN - ABSTRACT

¨Mi cuestión es cómo sentir ahora al profesor¨ fue la respuesta de una estudiante al consultarle sobre su cursada en el marco del taller de Lectura y Escritura Académicas del Curso de Preparación y Orientación Universitaria -COPRUN- de la UNM, cohortemayo-julio 2020. La respuesta fue la pregunta que suscitó las razones de este escrito.

Para quienes transitamos la primera experiencia de modalidad virtual, exigidos por el contexto de pandemia, revisar(nos) en la instancia misma en que acontece el proceso de enseñanza - aprendizaje nos implicó comprendernos como sujetos de un discurso capaces de pensar, crear y transformar, junto al estudiante, escenarios por demás hostiles por la fuerza del extrañamiento que suscitaba lo desconocido, lo no habitado nunca antes: la semiósfera de la virtualidad. En ese nuevo ambiente semiótico: ¿Cómo construiríamos las relaciones a partir de la tecnología entre docentes y estudiantes? ¿Cómo haríamos para garantizar el derecho a la educación superior en los ambientes en que sólo los datos operaban de vasos comunicantes? ¿Qué de nuestras experiencias digitales sostuvieron el acceso y las formas de relaciones y conocimiento entre docentesy estudiantes?

Ante la ausencia de la experiencia del aula, nos vimos obligados a pensar nuestra condición docente. En ese sentido, a partir del relevamiento enunciativo entre los/las docentes y sus estudiante a través de los encuentros sincrónicos mediados por el recurso Blue Big Botton - BBB- de la plataforma Moodle, en este trabajo observamos que nuestra modalidad de

enunciación ha sido un puente para andamiar la experiencia marcatoria del vacío significante ¨experiencia aúlica¨; la instancia de la situación enunciativa del docente con su estudiante en el marco del taller de Lectura y Escritura Académicas del COPRUN-fue bisagra para sostener la permanencia del ingresante a la universidad en contexto de pandemia y bajo modalidad virtual.

En esta línea, en este trabajo buscamos promover la reflexión sobre la didáctica y los recursos pedagógicos de la educación en modalidad virtual y en contexto de pandemia; estimular el interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva enunciativa y cognitiva situada, geográfica e histórica (Portilla, 2019) como elemento constitutivo de la tarea docente en el nivel Superior. A partir de esto, pensar y ensayar la construcción de modelos de intervención pedagógica adecuados a las características de las diferentes situaciones enunciativas y en relación a los grupos de estudiantes que ingresan a la Universidad, contenidos y pensados desde su diversidad discursiva en consonancia a la perspectiva intercultural. Con todo, lograr, desde una pedagogía de construcción de sujetos (Eroles, 2005), la filiación de los/las estudiantes en tanto ciudadanos de la comunidad discursiva académica. Esto es, como docentes, ser partícipes activos de la transformación del sí mismo del estudiante en actor crítico, subjetivado y competente para hacer valoraciones.

Introducción

En el marco del Curso de Preparación y Orientación Universitaria -COPRUN- de la Universidad Nacional de Moreno, y más específicamente, en el taller de Lectura y Escritura Académicas -LEAs-, cohorte mayo-julio 2020, instancia Recuperatoria, observamos que aparecía el gran desafío entre quienes formábamos parte del Ingresosobre cómo trabajaríamos el vínculo interpersonal en virtualidad y en contexto de pandemia entre docentes, auxiliares, y estudiantes.

En ese sentido, y a partir de las charlas mantenidas con las auxiliares estudiantes, que, al mismo tiempo de articular con les docentes en el aula virtual, cursaban como estudiantes de la carrera de Comunicación Social, recuperábamos en la voz de ellas los interrogantes detonados en función a las nuevas modalidades de cursada, se preguntabancómo harían ahora para ¨sentir al profesor¨.

La respuesta fue la pregunta que suscitó las razones de este escrito.

Para quienes transitamos la primera experiencia de modalidad virtual, y desde el espacio de la coordinación del taller de LEAs, exigidas por el contexto de pandemia, revisar(nos) en la instancia misma en que acontece el proceso de enseñanza -aprendizaje nos implicó comprendernos como sujetos de un discurso capaces de pensar, crear y transformar, junto al estudiante, escenarios por demás hostiles por la fuerza del extrañamiento que suscitaba lo desconocido, lo no habitado nunca antes: la semiósfera[1] de la virtualidad. En ese nuevo ambiente semiótico: ¿Cómo construiríamos las relaciones mediadas únicamente por la tecnología entre docentes y estudiantes? ¿Cómo haríamos para garantizar el derecho a la educación superior en los ambientes en que -a veces- sólo los datos operaban de vasos comunicantes? ¿Con qué recursos emergidos de la experiencia digital sostendríamos el acceso, la permanencia de les ingresantes y las formas de relaciones entre docentes y estudiantes? Por lo pronto, enmarcado el dictado de clases del Taller de LEAs en 13 semanas de un encuentro semanal de cuatro horas (más las que necesitara adicionar cada estudiante para la realización de tareas "extraclase"), en modalidad virtual bajo el soporte de la plataforma Moodle, consensuamos con la dirección del COPRUN la definición y diseño de contenidos en relación a lo que la plataforma nos ofreciera. Así como también, resignificamos la noción de asistencia; comprendimos que el contexto, a partir de una intervención situada en clave cognitiva, geográfica e histórica (Portilla, 2019), nos exigía hablar de participación. Con esto, abordamos la instancia de evaluación en términos de proceso y en clave de la participación que tuviera el y la estudiante en las clases a través, no necesariamente de su presencia ¨real¨ en los encuentros sincrónicos -puesto que éstos los podría recuperar asincrónicamente, viéndolos en otro momento, de acuerdo a lo que su accesibilidad[2] le permitiera (en relación a los dispositivos electrónicos que dispusiera en su hogar) así como su conectividad-, sino su participación en función a su intervención en la realización de las actividades propuestas en el aula virtual.

[1] La semiósfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis. Así como pegando distintos bistecs no obtendremos un ternero, pero cortando un ternero podemos obtener bistecs, sumando los actos semióticos particulares, no obtendremos un universo semiótico. Por el contrario, sólo la existencia de tal universo —de la semiósfera— hace realidad el acto sígnico particular.(Lotman, 1996:12)

[2] En Argentina, el 20 de agosto de 2020, el Ministerio de Educación de la Nación desarrolló la Plataforma Juana Manso. Juana Manso es un plan federal que tiene por objeto promover, acompañar y brindar los medios para el uso de tecnologías en el sistema educativo argentino tanto para su uso en contextos de aislamiento parcial o total como en situaciones de presencialidad para optimizar la enseñanza, incorporar prácticas innovadoras y enseñar y aprender en la sociedad del conocimiento. Es un plan integral que aborda los 3 niveles de la brecha digital: el acceso, el uso y la apropiación, y aplica la tecnología para la mejora de la educación de las y los estudiantes y docentes de todos los niveles y modalidades del país. Disponible en https://juanamanso.edu.ar/acercade

Esto nos representó llevar adelante una pedagogía de la diversidad en sintonía a las condiciones de conectividad, accesibilidad y afectación anímica. En esta línea, auspiciar las condiciones de accesibilidad, en situación de virtualidad, a los ingresantes a la Universidad implicó situar nuestra gestión en diálogo a los recursos que la Universidad, en tanto institución, nos ofrecía; trazar líneas de trabajo con las y los docentes, no sólo en función a una reorganización de los contenidos sino en clave de una alerta activa ante las incógnitas e incertidumbre que el mismo contexto de pandemia generaba. El tramo que se corresponde al período de trabajo de LEAs -mayo/julio 2020- se corresponde conla puesta en vigencia de las ASPO, las primeras medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Respecto a la variable ¨afectación anímica¨, los encuentros sincrónicos sostenidos a través de la actividad denominada BigBlueBotton -en adelante, BBB – de la plataforma Moodle, implicó, en muchos de los casos, hablar sin un cuerpo que nos sostuviera (así como lo hiciera ese cuerpo que nos constituía en la presencialidad). Si el ancho de banda no lo permitía, sólo llegábamos a ser una voz dentro de la semiósfera del aula virtual. Al perder el valor expirencial de lo presencial en el aula nos preguntamos:
¿Acaso revisarnos desde nuestra propia enunciación podría convertirse en un posible puente para andamiar lo que la virtualidad venía a ¨proponer¨? ¿Sería posible, aún bajoel registro de una nueva temporalidad y espacialidad, colaborar en la trama de lo que representa para las y los flamantes estudiantes el proceso de filiación con la nueva comunidad discursiva: la Universidad?

A propósito de la enunciación, orientamos nuestro abordaje teórico desde la perspectiva de Benveniste (2007); el autor nos allana más este camino de pensarnos, en tanto docentes, en términos discursivos; esto implica pensarnos implicados en nuestro acto dehabla, provistos de una deixis3 que aún evitándola, nos pone en evidencia cual ola desterrando los opacidades de las arenas profundas. Este lingüista francés se abocó al estudio de los modos en que las y los hablantes y el contexto se implican en los textos,en todo evento de comunicación, a través de los indicios que afloran en su enunciación(pronombres personales, demostrativos, apelativos -todo aquello que nombra y que señala-, marcas de espacialidad y temporalidad y tiempos verbales, por ejemplo).

A partir de lo expuesto, el insumo de nuestro análisis serán los intercambios relevados al azar durante los encuentros sincrónicos que les docentes lograron junto a sus estudiantes en el marco del taller de LEAs Recuperatorio. Entendimos que aún en modalidad virtual y atravesados en tanto sujetos por la incertidumbre que la pandemia del Covid 19 esgrimía en el

acontecer de nuestras vidas, la puesta en valor de la palabraen el mismo torrente sanguíneo de una enunciación pedagógica cercana, comprensiva y a disposición del otro, sería un paso posible para sostener al ingresante y lograr su permanencia en el ciclo de ingreso a la Universidad.

Algunas referencias contextuales:

En función al impacto de la pandemia Covid -19 en las rutinas educativas, la Secretaría de Políticas Universitarias -SPU- publicó, el pasado junio 2021, los resultados de la encuesta realizada durante el período del 9 de septiembre al 30 de noviembre de 2020 a 39 rectores, 6265 docentes y 25.773 estudiantes.

Según el informe, el 47.5 de les estudiantes encuestados respondieron que se vieron ¨algo satisfechos¨ y el 24.3% ¨muy satisfechos¨ respecto a las acciones desarrolladas por la universidad en respuesta a las condiciones impuestas por la pandemia Covid-19.

En función a las reformas necesarias que la universidad llevó adelante para implementar el dictado de las clases virtuales, en una escala de 1 a 7 (donde 1 es NADA y 7 es MUCHO), el 21.2 del alumnado dijo 6 y el 21.3 dijo ¨mucho¨. Asimismo, el 99.5 de los docentes confirmó que el dictado de su materia pasó a modalidad virtual/distancia. Por su parte, el 82% de los estudiantes dijeron que se dictaron virtualmente en su universidad todas las materias que debían cursar en el 1er. semestre del 2020.

En tanto, el 87% de les docentes remarcaron que pudieron dictar la materia en formato virtual según los objetivos que se habían propuesto. No obstante, y en términos de contenidos cubiertos bajo la modalidad virtual, el 61.3% dijo que pudo dictar entre el 80 y 100% de los contenidos; el 23.7% entre el 60 y 80% y el 10.8 % entre el 40 y 60%

Respecto a esto último, y de acuerdo a lo que señalaron les estudiantes en función al porcentaje de los contenidos de las materias que cursaron, el 30.3% confirma que fue posible cubrir en la modalidad de dictado virtual entre el 80 y 100% de los contenidos; el 28.8, entre el 60 y el 80%; el 20.5 entre el 40 y 60%

Asimismo, el 96.4% de les docentes certifican que pudieron evaluar a les estudiantes en esta etapa; a la misma pregunta, el 63.2% de les estudiantes respondió que sí, que fueron evaluados, el 29.1% que fue evaluado en ¨algunas materias¨ y el 3.5% que no fueevaluado.

A la pregunta: ¿Qué porcentaje aproximado de quienes se inscribieron a su materia terminaron

la cursada? El 37.8% de les docentes dijo que ¨entre el 80 y 100% de los estudiantes¨; el 31,4% dijo entre el 60 y 80 % y el 17.3% entre el 40 y 60%. Por su parte, el 52.7% de les estudiantes remarcaron que pudieron cursar las materias a distancia/virtual de acuerdo con los objetivos planteados, el 34.6% de los estudiantesdijo ¨no siempre¨ y el 10.8% dijo ¨no¨.

A partir de lo expuesto, si bien el 60% de les estudiantes señalan que se cumplieron entre el 60 y 100% de los contenidos previstos en sus materias, observamos que un pocomás del 70 % de les estudiantes encuestados no tienen nada que objetar respecto a las acciones desarrolladas por la universidad en respuesta a las condiciones impuestas por la pandemia Covid-19. También, el 82% de les estudiantes destaca que se dictaron virtualmente en su universidad todas las materias que debían cursar en el 1er. semestre del 2020. Por su parte, más de la mitad de les docentes encuestados confirman que más de la mitad de les estudiantes del total de la muestra lograron terminar la cursada de las materias en las que se escribieron.

Si abordáramos los resultados de la encuesta en términos de una ¨cartografía discursiva¨ (Eroles, 2005), asumiríamos al territorio y a la población como núcleos semánticos de una Nación en los que se condensan los "mapas de poder" y en esa línea, la participación del Estado en políticas públicas de aspecto territorial, sostenidas en los principios de equidad e inclusión, es visagra y más aún en momentos de contingencia tan serios como lo ha sido y es la pandemia del Covid 19 en el mundo y en Latinoamérica, en particular. En ese sentido, cabe advertir el lugar que asume la Educación Superior según la Conferencia Regional de Educación Superior -CRES- de América Latina y el Caribe -ALyC- (Eroles ,2005) ¨la educación superior se asume

como un bien público y social, un derecho humano fundamental y una responsabilidad de los Estados¨.

Desarrollo

El término aisthesis (Estévez, 2015), viene del griego y dio origen a los términos aesthetic en inglés, esthétique en fránces y estética en español; en el decurso histórico seha consolidado en dos sentidos básicos:

a) ¨Aisthesis¨ como ¨estesia¨ o ¨facultad de sentir¨ asociada al cultivo de lossentidos y

b) ¨Aisthesis¨ como ¨estética¨ o ¨sensibilidad¨, asociada al desarrollo de la Estéticacomo ciencia, y en sentido restricto, a la reflexión en torno a la esencia y expresión de lo bello en la creación artística.

Respecto a estas concepciones del término, en este documento seguiremos la línea de pensamiento de Paulo Freire quien se aproxima a una acepción que asume en su totalidad el dominio de la aisthesis al incluir lo estético (en tanto sensibilidad) y lo estésico (en tanto capacidad de sentir).

En ese sentido, ¨sentir al profesor/a¨ nos hizo pensar y revisar los recursos así como también las herramientas utilizadas en el aula virtual con el propósito de andamiar conaquello que este contexto excepcional nos ponía como desafío en clave de sensibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje: sostener el vínculo con les ingresantes a la universidad sin los favores que la presencialidad nos ofrecía históricamente.

A partir de esto, notamos, por ejemplo, que la herramienta webinar -BBB- nos permitía estar en ¨contacto¨ con les estudiantes desde un lugar diferente porque nos habilitaba sincrónicamente llevar adelante la clase y contábamos además con la posibilidad de grabar el encuentro para permitir que les estudiantes que no pudieran estar en línea -por razones de conectividad, accesibilidad o cuestiones laborales-, igual pudieran acceder aesa clase en otro momento.

Un reto de nuestro trabajo educativo, y de innegable ascendencia estética (sensibilidad), lo constituye el objetivo de enseñar a sentir la otredad (Estévez, 2015) debido a que la capacidad de relacionarnos con las personas y con las cosas del mundo, depende de

nuestra capacidad de sentir y del desarrollo de nuestra sensibilidad. O dicho de otra manera, de nuestra capacidad de desarrollar relaciones empáticas, afectivas, ¨sensibles¨con el entorno natural y social en que nos desenvolvemos en la vida.

En ese sentido, la cuestión era ¿Cómo enseñar a sentir la otredad? En palabras de PabloRené Estévez ¨sólo encontrando los caminos del corazón¨. Y al respecto, el autor aconseja la necesaria inserción de les profesores en actividades de contenido estético, dónde construyan relaciones basadas en la empatía, la afectividad, la solidaridad. En efecto, el desarrollo de relaciones estéticas en el espacio de la educación, así como también familiar y comunitario, desde luego, potencia el sentido de pertenencia del estudiante a su universidad, a su nueva comunidad discursiva.

Del campus presencial al campus virtual

En función de ello nos preguntamos: ¿Cómo salvar aquello que sólo la presencialidad nos auspiciaba y abonaba en materia de los vínculos interpersonales con le estudiante y entre estudiantes? La presencialidad nos ha hecho sentir los espacios de manera diferente: los pasillos, la cafetería, la biblioteca así como el mismo campus de nuestra universidad -en tanto ese espacio verde que nos ofrece el estrecho contacto con la propia naturaleza (trinar de pájaros, el roce sonoro que produce el viento al pasar entre los árboles, el césped que se extiende a 180 grados de nuestro alcance visual) - además del aula misma, nos han permitido la maravillosa experiencia de relacionarnos con le estudiante y entre estudiantes, de sentirlos, además de que nos sientan, de saberlo y sabernos con cuerpo, con rostro y oxigenados.

Quienes hacemos el COPRUN cada año partimos de un escenario liminar, de un umbral, de un espacio y tiempo que converge en expectativas para quienes llegan por primera vez a la universidad como primera generación universitaria, como aquelles que lo vuelven a intentar después de algunos años. Este escenario hace crucial que nuestro trabajo en materia de vínculo interpersonal sea constitutivo de una gran parte de nuestrotrabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de esto, el uso de la herramienta BBB, en tanto valor expirencial, nos permitió:

Que el o la docente aparezca en pantalla así como también las y los estudiantes -si así lo quisieran y si sus dispositivos se lo permitieran

Que las y los estudiantes activaran el audio para hablar o hacer preguntas
Que a través de un chat- que aparece a modo de columna- cada estudiante escribiera y planteara sus dudas o explicara alguna cuestión que deseara compartir o informar (Por ejemplo, que estuvo cinco días sin luz y que por eso no pudo subir una actividad o que no entendió algún ítem y pide al docente que lo vuelva a explicar)

Que el o la profesora compartiera la pantalla con algún material que hubiera preparado amodo de power point o imagen a elección pertinente a la clase del día.

Cada una de estas posibilidades de estar en contacto sincrónico -o su correlato, asincrónicamente puesto que la clase grabada así lo auspiciaba- con el o la estudiante implicaron además que las y los docentes -como estudiantes también- asumieran un comportamiento corporal y mental diferente al de la presencialidad. Sin pasillos, ni biblioteca, ni campus verde ni aula que recorrer, de alguna manera, se les presentó el desafío de

¨caminar¨ el aula virtual de forma distinta; para muchos docentes, se nos presentó el desafío de ¨aprender a caminar¨.

En ese sentido, encontramos que ¨caminar el aula¨ consistió en iniciar la conexión dando unos minutos de tiempo para que las y los estudiantes que se conectaran pudieranir entrando y leyéndose o escuchándose o viéndose, según las preferencias o posibilidades. Al respecto, resulta del chat interno del webinar del aula del COPRUN RECUPERATORIO 2020:

De las y los estudiantes:

¨Hola, profe¨ / ¨Buenas tardes, profe¨/ ¨Profe, ¿usted se va a quedar un rato más después? / ¨Perdón, yo no tengo cámara¨ / ¨¿Profe, por dónde respondo?¨/

Del y la docente -al inicio del encuentro virtual:

¨ ¿Estamos bien, en órbita? (Se escucha reír a les estudiantes que tienen abierto el micrófono). ¨ Es una prueba para todos pero nos va a salir bien¨/ ´Estaba mirando cuántos somos hoy¨ (Se puede observar que en el margen superior del chat interno se lee la cantidad de usuarios en línea) / ¨A ver si esperamos a que se sumen algunos más¨/
¨Bueno, ¿cómo andan?; les llegó la notificación de las correcciones¨? / ¨Abran conconfianza el micrófono¨.

Al cierre del encuentro virtual: ¨Recuerden que nos vemos el próximo jueves a las xxx;gracias por haber estado¨
Del o la docente en el trascurso de una explicación:

¨Hasta acá, ¿alguna duda o pregunta? ¨ (Le profe repasa la lectura de la consigna. Mira a la cámara. Mueve los brazos y manos al explicar).

¨Si no pudieron hacer los ejercicios de cohesión, los hacemos ahora por el chat o el quequiere abrir el micrófono, que lo haga y lo vamos corrigendo juntos¨

¨Recuerden: ustedes entreguen aunque tengan dudas, entreguen como les salga, siempre hay otra oportunidad para volver a hacerlo¨.

¨Los apuntes de clase son fundamentales. El apunte nos ayuda a encontrar esos puntosclave¨.

¨Ahora vamos todos a la página 87 del libro. ¿La encontraron?¨ ´Entendemos qué es loque me piden?¨ ¨Leamos el tercer párrafo juntos. ¿Quién empieza? ¨ ¨Bien, Nicolás.
Perfecto¨.

¨En el Foro de Dudas también pueden escribir sus consultas¨¨Yo me quedo hasta las 18 en línea¨

¨Ingrid, ahí nos pregunta si su devolución está en el campus o en el mail¨.

¨Cuando uno estudia, te tiran penales a cada rato. Pero todo son cosas que ustedes son capaces de hacer¨.

¨Organicen su espacio en casa para estudiar. Tratemos de ver un amigo si es técnico y armemos el equipito para el estudio, acomodar alguna máquina que tenga la familia. Recuerden que la plataforma edu.ar no tiene costos, se los digo para que no gasten datos¨.

¨No se queden solos, ahora con lo virtual, uno de los peligros fue llegar a sentirse solos:armen grupo de whassapp entre ustedes. Tienen el chat para hablar también entre ustedes¨.

A través de la lectura de estos fragmentos podemos observar la manera en que las y los docentes intervienen en función a las consultas, inquietudes o dudas por parte de las y los estudiantes; los y las docentes no sólo calman ansiedades, sino que animan y alientan a sus estudiantes, aportan humor y descontracturan el encuentro virtual, lo

vuelven más ameno, cercano. Logran, por ejemplo, a partir del uso de la primera persona del plural, un contrato pedagógico con su estudiante menos asimétrico.

Notamos también la importancia de nombrar al o la estudiante y que al hacerlo se ponen en escena varias cuestiones: que las y los docentes además de explicar, siguen atentos/tas la lectura de los chats y que al detenerse todas las veces que lo consideran necesario y al volver sobre la pregunta del o la estudiante, generan que el tiempo transcurra de manera pausada; que al nombrar a su estudiante, la estudiante se observa leída, escuchada, reconocida: le da entidad.

Asimismo, el hecho de confirmar el horario de cada encuentro semanal fue clave para organizar a sus estudiantes en sus tiempos. Las y los docentes se exponen sensibles, humanos, con las mismas inquietudes e incertidumbres que les genera la virtualidad en términos de conectividad, accesibilidad y vínculos interpersonales respecto al estudiante. Las y los docentes ¨caminan el aula¨ a través del consejo, las recomendaciones, las sugerencias. Se ponen en el lugar de su estudiante, acompañándolo/la. Paulo Freire en Pedagogía del oprimido (1972) advierte que el yo dialógico sabe que es precisamente el tú quien lo constituye. Sabe también que, constituido por un tú -un no yo- ese tú se constituye, a su vez, como un yo, al

tener en su yo un tú. De esta forma, el yo del docente y el tú del estudiante pasan a ser, en la dialéctica de las relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo.

En esa línea y en función a la concepción de lo estético y su inserción en el proceso pedagógico, Paulo Freire enfatiza ¨no hay contexto teórico verdadero a no ser en la unidad dialéctica con el contexto concreto¨ y subraya:

Al enfrentarnos a una determinada situación en la cual ¨entramos¨ independientemente de nuestra conciencia, tenemos en ella la condición concreta que nos desafía. La situación dada, como situación problemática, implica lo que en Pedagogía del oprimido he llamado ¨inédito viable¨, que exige la superación de la situación obstaculizante, y ésta sólo se verifica a través de la praxis. (Freire, 2004: 28).

Aproximaciones de cierre

Con este documento, aspiramos a visibilizar el trabajo de las y los docentes y estudiantes ingresantes que aún en un contexto ¨inédito viable¨ han logrado en el escenario de la virtualidad vincularse dialógicamente; en ese sentido, la sensibilidad fue

un factor decisivo: la estudiante, el estudiante, sintió a su profesor y el/la profesor/ra a su estudiante. Al asumir la situación como condición desafiante, les docentes y estudiantes lograron transitar y atravesar el mundo propuesto de la virtualidad dotándolo de un nuevo significado. Y este atravesamiento se dio mediante la unidad dialéctica entre la acción-reflexión. Reflexionamos sobre nuestra praxis para resignificarnos ante lo ¨inédito viable¨. En definitiva, revisarnos y recuperarnos desde nuestra situación enunciativa nos ha permitido hacer consciente el grado de implicancia, responsabilidad y compromiso que asumimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos implicamos en una pedagogía de construcción de sujetos (Eroles, 2005), esto es, entender la educación para la ciudadanía: una teoría de la transformación del sí mismo de nuestro estudiante en actor, como una teoría de la subjetivación, de la penetración del sujeto en el individuo; pedagogía que deberá estar referida tanto a la razón como al sentimiento puesto que educar para la ciudadanía democrática conlleva a la construcción de sujetos críticos, competentes para hacer valoraciones y emitir juicios de valor. Implica, en tanto docentes, colaborar para que el o la estudiante se constituya en actor autónomo dentro de la comunidad discursiva académica; implica acercarnos a la o el estudiante, conocerlo/la, descubrirlo/la, reconocerlo/la y validarlo/la en su otredad.

Bibliografía:

Abratte, Juan Pablo. (2019). Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos. En Derechos humanos y educación superior. Paraná: Editorial Uader.Benveniste, Émile (2007). Problemas de linguistica general, tomos I y II, México: SIGLOXXI

Freire, Paulo (1972). La pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI

---------- (2004). La importancia de leer y El proceso de liberación. Buenos Aires: Siglo XXI---------- (1993). Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. México: SXXI. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Ge5i5SgiGoQC&oi=fnd&pg=PR1&dq=paulo+freire+pedagog%C3%ADa+del+oprimido&ots=0S0ZEluxRT&sig=cm5AYW8pLF1xqQXC7wi9MxkCrtQ#v=onepage&q=paulo%20freire%20pedagog%C3%ADa%20del%20oprimido&f=false

El impacto de la pandemia Covid-19 en las rutinas educativas: Respuestas de las Universidades Nacionales según el informe de la Secretaría de Políticas Universitarias . Disponible en http://www.unq.edu.ar/noticias/5066-impacto-de-la-pandemia-covid-19- en-las-rutinas-educativas-de-las-universidades.php

Eroles, Carlos (2005). La discapacidad como eje del movimiento social de afirmación de derechos. En: Eroles C. y Ferreres C. (comps), La discapacidad: una cuestión de derechos humanos. Buenos Aires: Editores Espacio

Filinich, Ma. Isabel (2012). *Enunciación.* Buenos Aires: Eudeba Lotman, Iuri (1996). *La semiósfera*. Madrid: Ediciones Cátedra

Pereyra, Marcela (2019). ¨El ingresante en territorio: desafío de raíces¨ para Debates y Proyecciones sobre la Educación Superior. La formación docente. Jornada académica 2019 / Universidad Nacional de Moreno

Pereyra, Marcela (2021). Glosario: Educar en DDHH. -El trabajo expone un catálogo de conceptos vinculados al desarrollo e implementación de una mirada democratizadora, sustentable e intercultural del proceso enseñanza -aprendizaje en clave de los Derechos Humanos en el marco del Taller de Expresión Oral y Escrita 2 -TEO2- de la Lic. En Comunicación Social de la Universidad Nacional de Moreno. Material realizado en el marco del seminario de posgrado DDHH, Fundamentos y Perspectivas, organizado por el Consejo Interuniversitario Nacional Disponible en https://www.academia.edu/60154358/DDHH_EOE2_MARCELA_PEREYRA

Portilla Faicán, Gladys (2019): Una educación para todas y todos como Derecho Humano fundamental para la efectividad de los demás derechos. En: Loys G., Derechos Humanos, Buen Vivir y Educación, UNSE.

Verón, Eliseo (1985). El análisis del ¨Contrato de lectura¨ en "Les Medias: Experiences, recherches actuelles, aplications", IREP, París. Disponible en https://biblioteca.org.ar/libros/6232.htm

LA VIRTUALIDAD Y EL DESAFÍO DE CONSTRUIR NUEVAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS APLICADAS A ESTUDIANTES INICIALES DE PROGRAMACIÓN

Del Olmo, Paola.
Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.paola.del.olmo@gmail.com
Fernández, Eduardo F. Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.
eduardo.fernandez.unsa@gmail.com
López, Marcela F. Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.
marcelaflopez@gmail.com
Mac Gaul, Marcia. Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.
mmacgaul@gmail.com

Modalidad de participación: Trabajo de investigación.
Eje temático: 2 – Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habilidaduniversitaria.
Palabras clave: Evaluación virtual – Programación – Sistema de Seguimiento – COVID-19.

Resumen. El presente trabajo se realiza en el marco del Proyecto de Investigación N° 2497 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, denominado "Tecnologías de Inteligencia Artificial aplicadas a la construcción de un Motor de Aprendizaje en el campo de la Programación", cuyo período de ejecución es 2019-2022. El objetivo de este trabajo es mostrar los resultados de rendimiento y opinión de estudiantes, que orientan al Proyecto de Investigación a derivar directrices de diseño aplicables en evaluaciones virtuales.

La modalidad completamente virtual que irrumpe en las aulas universitarias a partir de la pandemia por COVID-19, plantea el desafío de construir nuevas configuraciones pedagógicas. En carreras informáticas, la modalidad *e-learning* venía siendo adoptada desde al menos una década. En el escenario actual cobran especial interés las nuevas orientaciones respecto de la evaluación virtual. Se revisan concepciones, instrumentos y tipos de evaluación más adecuados a la virtualidad. La investigación se centra en tres ejes, la evaluación de proceso, como seguimiento, la de acreditación de los aprendizajes, como sumativa y la participación del estudiante en actividades vinculadas con su propio procesode aprendizaje, comprometiendo su opinión acerca del objeto de evaluación.

Se describen las actividades integradas en un Sistema de Seguimiento de estudiantes, previas a la realización de evaluaciones sumativas aplicadas en forma virtual. Los datos obtenidos del Sistema de Seguimiento, se usan para la toma de decisiones vinculadas con el diseño y aplicación de la evaluación

virtual sumativa que permite la acreditación de los aprendizajes.

Luego de la aplicación de la evaluación sumativa virtual, se indaga a los estudiantes sobre sus opiniones respecto al Sistema de Seguimiento, a la evaluación sumativa y a los aspectos que favorecieron o dificultaron sus trayectos académicos. La metodología detalla el Sistema de Seguimiento, desde la fundamentación, que incluye el marco teórico de referencia y los principios que rigen el seguimiento; el contexto de la asignatura inicial de las carreras informáticas y los instrumentos de evaluación aplicados. Se incluye el registro de datos derivados del Sistema de Seguimiento; los niveles de desempeño mostrados en un Simulacro de parcial, previo al parcial; una encuesta para reconocer el grado de dificultad que los estudiantes asignan a problemas clásicos de la algoritmia; una encuesta posterior al parcial para relevar fortalezas y debilidades de la evaluación virtual y finalmente entrevistas en profundidad sobre el nivel de satisfacción del estudiante.

Las conclusiones interpretan los resultados obtenidos, en el contexto del marco teórico que sobre evaluación en espacios virtuales ofrecen algunos autores y documentos emanados de organismos educativos nacionales, los cuales vienen desarrollando el tema evaluación virtual, desde el inicio de la pandemia por COVID-19.

1. Introducción

A partir de marzo de 2020, se declara en nuestro país, la emergencia por la pandemia, producto del COVID-19 y surge la necesidad del trabajo remoto en la educación superior. Para muchos de nosotros fue un desafío, ya que se vieron cuestionadas muchas de las certezas y continuidades de las aulas universitarias.

Particularmente la evaluación fue lo que, como docentes e investigadores, más repensamos, ¿cómo acreditar los aprendizajes? ¿Cómo acompañar a los estudiantes de manera virtual?

Enfrentamos este desafío a partir de años de experiencia construida en docencia e investigación, en los cuales la enseñanza de la Programación en carreras informáticas fue realizada en forma presencial extendida en ambientes virtuales, bajo una modalidad de aprendizaje *e-learning*.

Desde el Proyecto de Investigación N° 2497 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, denominado “Tecnologías de Inteligencia Artificial aplicadas a la construcción de un Motor de Aprendizaje en el campo de la Programación”, revisamos concepciones, instrumentos y tipos de evaluación más adecuados a la virtualidad. La investigación se centra en tres ejes, la evaluación de proceso, como seguimiento, la de acreditación de los aprendizajes, como sumativa y la participación del estudiante en actividades vinculadas con su propio proceso de aprendizaje, comprometiendo su opinión acerca del objeto de evaluación.

El objetivo de este trabajo es mostrar los resultados de la evaluación sumativa e indagar la opinión de los estudiantes, para poder replantearnos la evaluación en el contexto de la enseñanza virtual.

2. El aprendizaje en el marco de la pandemia

Se recupera la afirmación de Dijkstra (1989, citado en Carrillo y Valencia [6]):
La computación es un disciplina que tiene como objetivo modelar y representar en un computador sistemas de conceptos u objetos con el fin de resolver problemas, realizar predicciones mediante la simulación de sus interacciones o efectuar cálculos y raciocinios con ellos; por consiguiente, el proceso de aprender a programar es complejo, la computación es una disciplina que obliga al estudiante a desarrollar jerarquías conceptuales que son mucho más profundas que en otras áreas del saber.

Entendemos que el aprendizaje de la Programación es un proceso iterativo e incremental que demanda un alto nivel abstracción y requiere la aplicación de técnicas y heurísticas,

así como la construcción de un estilo de Programación fundado en buenas prácticas y en criterios de eficiencia algorítmica. Como docentes, observamos diferentes problemáticas en el aprendizaje de alumnos iniciales de Programación, que derivan en un bajo rendimiento evaluativo.
El problema, entendemos, es multicausal, pero nuestra trayectoria en investigación nos orienta principalmente a comprender que las dificultades tienen que ver con la construcción de los saberes y el avance sistemático en la adquisición de contenidos específicos y su aplicación a problemas reales de la Programación. Esto llevó a implementar, desde hace al menos una década, tutorías docentes que promueven la afiliación a una agenda universitaria, la construcción sistemática de saberes y el compromiso del alumno con su aprendizaje. Estas experiencias indican que algunos grupos han demostrado un mejor rendimiento académico y un mayor nivel de compromiso con el trabajo colaborativo, propio del desarrollo profesional de los programadores, Mac Gaul et al. [9].

El complejo tema del aprendizaje de la Programación incluye la evaluación de estos aprendizajes, atravesado por una desafiante dificultad, la evaluación en un espacio virtual. Ante este escenario, nuestra investigación bibliográfica nos lleva a considerar el documento del CIN-RUEDA [8], adoptado por las universidades nacionales de nuestro país, como uno de los documentos que sustenta algunas directrices sumamente pertinentes para la evaluación virtual. De Cabrera y Fernández-Ferrer, (en Sangrá, 2020) [10] tomamos la propuesta de hacer un ejercicio de autoevaluación de nuestra propia práctica evaluativa. En Barberá [5] se expone el concepto multidimensional de la evaluación,

según el cual, "la evaluación no es solamente evaluación del aprendizaje, sino que es también evaluación para el aprendizaje". De Churche [7] retomamos la taxonomía de Bloom para la era digital. Acordamos con Anderson y Krathwohl [1] en que esta taxonomía actualizada no se enfoca en las herramientas y en las TIC, pues éstas son apenas los medios, sino que se enfoca en el uso de todas ellas para recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

En esta línea teórica, nos posicionamos como docentes frente a un proyecto de innovación educativa, considerando la evaluación como parte central, en el marco de propuestas para revisar la enseñanza en el ámbito universitario. En general, en los estudios superiores, se considera la evaluación como un apéndice del proceso de enseñanza, situada desde la transmisión de conocimientos descontextualizados. El alumno sólo debe demostrar en el marco de una secuencia preestablecida, los conocimientos adquiridos de manera acumulativa. Anijovich y González [2] afirman que se orienta a que el alumno advierta sus comprensiones y dificultades.

Anijovich [3], reconoce tres ejes centrales, a) comunicar a los estudiantes en qué van a ser evaluados y los criterios de evaluación, b) valorar el desempeño de cada estudiante a partir del análisis de evidencia y c) retroalimentar a los estudiantes. En [4], Anijovich profundiza el segundo eje, respecto a la búsqueda de evidencias. Esto es, producciones o desempeños de los estudiantes a partir de los cuales se interpreta o identifica qué y cómo aprendieron.

A partir de este marco se repensaron otras formas de evaluar, situando la misma en un proceso integrado al complejo proceso de enseñanza. Lo más interesante de esta perspectiva es que el actor central de la evaluación es el estudiante, que debe realizar un proceso de construcción y análisis metacognitivo, más allá de los contenidos aprendidos, para lo cual se diseña un trayecto de aprendizaje que propone un proceso de evaluación continua y autoevaluación, ante el cual el estudiante debe comprometerse y que supone el desarrollo de procesos cognitivos de mayor complejidad.

En línea con el segundo eje enunciado por Anijovich, se aplicaron encuestas y entrevistas que permitieron indagar el posicionamiento del estudiante ante la evaluación.

3. La experiencia de enseñar Programación en primer año

En el primer año de las carreras informáticas de la UNSa, la Programación se inicia en la asignatura Elementos de Programación (EP), de primer cuatrimestre, y continúa con Programación, en el segundo cuatrimestre. Ambas asignaturas fueron reconfiguradas a partir de la pandemia, para ser desarrolladas en forma totalmente remota. Elementos de Programación diseñó dos evaluaciones sumativas, llamadas parciales, que fueron adaptadas para ser aplicadas en el contexto de aprendizaje remoto, con el apoyo de un sistema de seguimiento, consistente en la realización de actividades semanales, de entrega

obligatoria y habilitantes para el acceso a la realización de los parciales. Otra actividad, previa al examen parcial, fue un pre-examen opcional, que permite a los estudiantes conocer en qué van a ser evaluados y los criterios de evaluación, alrededor de los conceptos de resolución de problemas computacionales. A los docentes, por su parte, les permite analizar el desempeño de los estudiantes ante las diferentes complejidades presentadas y el tiempo requerido para el desarrollo de la prueba. En la siguiente asignatura, Programación, el seguimiento se realiza a través de la entrega y evaluación de ejercicios cortos, con los cuales los estudiantes acumulan los créditos necesarios para regularizar la materia, además del requisito de desarrollo y defensa de un trabajo queintegra todos los conceptos abordados durante el curso.

4. Marco metodológico para la indagación del proceso formativo en pandemia

Entendiendo a la evaluación como una instancia crítica dentro del proceso de aprendizaje,es que el equipo de investigación se propone indagar y deconstruir la palabra de losestudiantes, considerando el alto nivel orientativo para mejorar nuestras prácticas. Paraello se diseñan instrumentos que permiten la indagación, que se aplicaron previa yposteriormente al examen parcial de EP.

Antes del parcial se aplicó un simulacro de parcial y una encuesta. El simulacro de parcial fue una autoevaluación voluntaria, sin ninguna condición previa para acceder a ella y sin generar ningún impacto sobre la condición de regularidad del estudiante. Para aplicar este simulacro se configuró un Cuestionario de Moodle con 3 problemas aleatorios de un banco de 7 problemas. La nota de aprobación fue un mínimo de 2 sobre 3. Se asignan 45 minutos para el desarrollo y se habilita un único intento. La retroalimentación se configura diferida para minimizar la circulación de problemas resueltos entre los alumnos.

Finalizado el simulacro y con antelación al examen parcial se aplica una encuesta en la que, por cada uno de los 3 incisos del simulacro, se solicita al alumno que exprese una valoración de la dificultad asignada al inciso, en la escala, Muy fácil; Fácil; Difícil; Muy difícil.

Luego del examen parcial de EP se aplican los siguientes instrumentos de recolección de datos: a) una encuesta dirigida a estudiantes que no pudieron regularizar EP, b) la misma encuesta para aquellos que regularizaron y c) una entrevista semi-estructurada para profundizar la investigación en este grupo de alumnos que cursan la correlativa, Programación. La encuesta indaga valoraciones respecto a los encuentros sincrónicos con formato de clases de teoría y práctica, la utilidad del material de estudio, estrategias de seguimiento de aprendizaje y vías de comunicación, por último, se consulta respecto a la preferencia de cursado presencial frente al remoto, sus ventajas y dificultades. En la entrevista

participan 16 estudiantes organizados en dos turnos. El eje de la misma fue la evaluación y la asistencia ofrecida por los docentes durante la preparación para el examen.

5. Resultados

5.1. Simulacro de parcial aplicado en EP

El simulacro del parcial fue rendido por 291 estudiantes, en la Tabla 1 se presentan los resultados.

Tabla 1.

Resultados del simulacro de parcial aplicado en EP

Nota	Condición	Cant. estudiantes	Porcentaje
3	Aprobado	51	19%
2	Aprobado	92	34%
1	Reprobado	93	34%
0	Reprobado	36	13%
Total		272	100%

Como se puede observar, el 53% de los estudiantes aprueban el simulacro.

Posteriormente, al aplicarse el parcial de acreditación sobre los mismos contenidos, el porcentaje es del 40% (aprueban 139 de 347 estudiantes) y en la instancia de recuperación de este parcial aprueba otro 14%.

Este instrumento sirve también para analizar el tiempo de desarrollo de los ejercicios. Para este análisis se utiliza el reporte que la plataforma Moodle genera a partir del tiempo que cada estudiante estuvo conectado al recurso cuestionario.

Fig. 1.

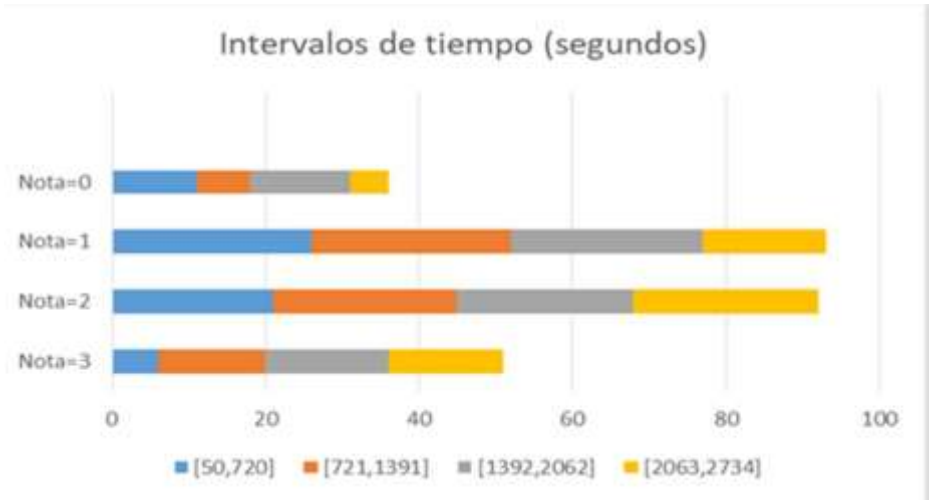
Promedios de tiempo de desarrollo. Simulacro de parcial aplicado en EP



De los datos de la figura 1 se observa que el promedio general de 1382 segundos es aproximadamente 23 minutos. Los alumnos aprobados desarrollan el simulacro en un tiempo superior al promedio. Observamos también que hay datos excesivamente bajos, correspondiente a alumnos que respondieron en menos de un minuto, presumiblemente "para cumplir". Desagregando los tiempos según nota obtenida, se obtienen los siguientes resultados:

Fig. 2.

Tiempo de desarrollo según nota en el simulacro de parcial aplicado en EP



En la figura 2, centramos el interés en las notas de aprobación. En la Nota=2 no se visualiza una diferencia estadísticamente significativa entre los cuatro segmentos. Los aprobados con Nota=3 muestran la menor cantidad de casos en el primer segmento, lo cual sostendría la hipótesis que los alumnos con mayor desarrollo de las competencias algorítmicas, efectivamente necesitan el tiempo que demanda efectuar las fases de análisis que les enseñamos como metodología de resolución de problemas.

5.2. Opinión de estudiantes que rinden el simulacro de parcial

La encuesta de opinión considera los 7 problemas del banco de preguntas sobre el cual el simulacro toma 3 al azar. En base a la opinión de los estudiantes se observa que el ejercicio 1 es el que computa más opiniones "fácil" o "muy fácil". Es un resultado consistente, ya que se trata de una pregunta teórica vinculada con la configuración de un ciclo y los valores que puede tomar la variable que controla el ciclo. El ejercicio 5 es el que globalmente resulta de mayor dificultad (14 opiniones) y

el ejercicio 3 reúne la mayor cantidad de valoraciones “difícil” o “muy difícil”, ascendiendo a 54 casos. Ambos

problemas requieren la comprensión de un diagrama desarrollado para solucionar un problema que el alumno debe identificar.

5.3. Opinión post-parcial de estudiantes que no regularizan EP

Se aplica un instrumento escrito de 18 preguntas. Responden voluntariamente 26 estudiantes. En la tabla 2 se resumen los porcentajes correspondientes a los grados de utilidad de diferentes recursos y materiales.

Tabla 2.

Grado de utilidad de recursos y materiales virtuales de EP - Alumnos desaprobados

Valoración	Encuentros sincrónicos		Clases grabadas	Apuntes	Coloquios (*)	Ejercicios prácticos	Aula Virtual	Telegram
	Teoría	Práctica						
Muy útil	26,92	42,31	61,54	34,62	23,08	23,08	50,00	57,69
Útil	50,00	46,15	26,92	50,00	42,31	73,08	42,31	7,69
Poco útil	19,23	7,69	3,85	15,38	11,54	3,84	7,69	3,85
Inútil	3,85	3,85	0,00	0,00	3,85	0	0	7,69

Sin uso	--	--	7,69	0,00	19,22	0	--	23,08

(*) El 19,22% correspondiente al no uso de los coloquios, refiere al grupo de estudiantes que deciden no utilizar este recurso de auto evaluación.

Se reorganizan los datos de las valoraciones positivas de los recursos, integrando útil y muy útil. En orden descendente, resultan por encima de la media, los ejercicios de los trabajos prácticos, el aula virtual de la cátedra, las clases prácticas, sus correspondientes grabaciones y los apuntes de cátedra. Por debajo de la media, se sitúan las clases teóricas, los coloquios de autoevaluación y el grupo de Telegram.

Respecto al Sistema de Seguimiento, se consulta si los problemas obligatorios semanales resultaron útiles para practicar los diversos componentes algorítmicos. Las respuestas señalan un 15,38% opinando muy positivamente sobre esta actividad y un 61,54% con una postura más bien neutra, indicando que no es significativa la contribución de estos ejercicios semanales, para la comprensión de los temas. Otro elemento esencial del Sistema de Seguimiento es el acompañamiento docente. Al respecto, los estudiantes manifiestan mayoritariamente haberse sentido atendidos y contenidos por los docentes. Algunas opiniones se transcriben a continuación: *Sentí que acompañaron desde el inicio hasta final de la materia, igual como era en presencialidad; Se adaptaron muy bien en esta modalidad y fueron flexibles en ciertas situaciones cuando tenían que serlo; El grupo de docentes en general estuvo muy organizado.* Aunque fueron pocas las expresiones de descontento hacia el desempeño del cuerpo docente, algunos manifiestan: *Tardan en responder, desde la plataforma; No me sentí tan acompañado, iban muy rápido.*

Finalmente, respecto a la evaluación virtual, el 42,31% indica haberse sentido cómodo durante las evaluaciones virtuales. Algunos refieren problemas técnicos durante las evaluaciones, que pudieron superar y no afectaron el resultado de la prueba. Consultados sobre nuevas modalidades de trabajo post pandemia, el mayor porcentaje, 38,46% corresponde a los que prefieren cursar en clases virtuales, con consultas y evaluaciones presenciales.

5.4. Opinión post-parcial de estudiantes que regularizan EP

Se aplica voluntariamente el mismo instrumento que en 5.3, a 184 estudiantes. En la tabla 3 se presentan las respuestas a algunos de los temas indagados.

Tabla 3.

Grado de utilidad de recursos y materiales virtuales de EP - Alumnos aprobados

Valoración	Encuentros sincrónicos		Clases grabadas	Apuntes	Coloquios (*)	Ejercicios prácticos	Aula Virtual	Telegram
	Teoría	Práctica						
Muy útil	45%	42%	60%	47%	38%	32%	47%	38%
Útil	40%	38%	20%	37%	45%	53%	42%	31%
Poco útil	5%	6%	7%	8%	8%	4%	3%	16%
Inútil	0%	0%	3%	1%	0%	0%	1%	1%
No responde	10%	14%	11%	7%	10%	11%	8%	14%

Realizando un análisis similar al efectuado en el grupo de alumnos desaprobados, se puede apreciar que los estudiantes que regularizan Elementos de Programación valoran positivamente todos los recursos puestos a disposición, con porcentajes muy por encima de la media. Las valoraciones consideradas negativas, "Poco útil" e "Inútil" en su conjunto registran un máximo porcentaje de 17%, para Telegram, y en promedio, un 8%. Podemos ver que, en lo que respecta en su conjunto las valoraciones "Muy útil" y "Útil", el orden de los recursos se establece del siguiente modo:

1. Aula virtual (89%)
2. Encuentros sincrónicos de teoría y ejemplos de aplicación práctica (85%)
3. Apuntes (84%)
4. Coloquios (83%)

5. Encuentros sincrónicos de práctica (80%)
6. Clases grabadas (79%)
7. Telegram (69%)
8.

En cuanto a las actividades de seguimiento, de presentación obligatoria, el 44% de los estudiantes indica que les sirvió mucho para comprender y practicar los temas; el 39% indica "más o menos" y con valoraciones negativas se registra el 5% que dice "poco" y el 1% que afirma no haberle servido para los propósitos enunciados. Ante la pregunta que indaga respecto al acompañamiento de los docentes, 79% estudiantes no respondieron, del 21% restante, 33 estudiantes indican haber recibido respuestas a sus dudas mientras que dos estudiantes dicen haber recibido un acompañamiento deficiente, uno de ellos expresa: "*No, pero tampoco hubo un abandono por parte de los profesores, respondieron a dudas a medida que pudieron, la virtualidad les consume más tiempo y es entendible que no se pueda obtener una respuesta a todas las preguntas"* y otro señala "*No, yo sentía como que me quedaba atrás*".

5.5. Entrevista

La entrevista fue semi-estructurada y toma cuatro ejes organizadores:

a) Respecto a las estrategias sostenidas por las asignaturas para el tratamiento de los temas:

La mayoría responde que el formato para la asignatura Programación era muy bueno, particularmente destacan las clases teóricas como sostén para las clases prácticas. El formato de la asignatura les otorga una sistematicidad totalmente necesaria en tiempo de la virtualidad.

M:*"si querés regularizar tenés que hacer los pasos"*

DE: *"tener los niveles es un desafío, sé que tengo que ganar"*

Expresaron la importancia del seguimiento del proceso de aprendizaje. Sostienen que los niveles los lleva a *"realizar algo todas las semanas"*.

Respecto al formato de EP, expresan que las teorías fueron suficientes para aprender y que las prácticas deberían tener un carácter más participativo. Ponderan los cuestionarios y las actividades de EP para prepararse para el parcial.

MG dice que la realización de un diagrama le genera incertidumbre y con las actividades obligatorias podía ver la resolución de sus compañeros y podía comparar si había hecho bien su trabajo.

b) Respecto a la evaluación sumativa y la asistencia de los docentes durante este proceso:

La mayoría de los entrevistados manifiestan problemas de interpretación de consignas. Sugerían que, al momento de las evaluaciones, sería importante contar con una videoconferencia que permita estar

en línea permanentemente para resolver dudas en forma oral. En lo referido al parcial de EP, los entrevistados indican que el formato del parcial estaba bien, con pocas preguntas de alternativas múltiples y para el desarrollo del diagrama el tiempo asignado era adecuado, aunque sería mejor unos diez minutos adicionales.

c) Sobre la preparación para las evaluaciones sumativas, en lo que se refiere a las diferentes formas de dar las clases y desarrollar los prácticos:

Todos los entrevistados manifiestan que la evaluación como estrategia de acreditación en la cátedra fue coherente. Que lo enseñado tenía correlación con los instrumentos de evaluación planteados. También señalan que se respetó en la evaluación el grado de complejidad con el que se abordaban los temas.

d) Respecto al cursado remoto y el rendimiento en la materia ante un cursado presencial:

Las opiniones respecto a la necesidad de cursar en forma remota por la situación de pandemia, estuvieron divididas, un grupo manifiesta que la virtualidad le devolvió la posibilidad de volver a estudiar en la UNSa, en particular, estudiantes que viven en el interior de la provincia y otros que trabajan. Consideran que la virtualidad les da la posibilidad de acceder a material que en presencialidad no está disponible, como las grabaciones de las clases. Otro grupo mayoritario, expresa que les hubiese gustado cursar de manera presencial. Algunos manifiestan que su rendimiento, tal vez, hubiese sido mejor de manera presencial. Los que prefieren la presencialidad, señalan la imposibilidad de contar con un espacio de estudio adecuado y con dispositivos necesarios a tal fin.

MM: *"Me costó estar encerrado con diez mil distracciones". "Es difícil estudiar dondese duerme".*

También sugirieron que, al regresar a la presencialidad, se pueda contar con material accesible desde los celulares y actividades on-line.

6. Conclusiones

Las preguntas con las que iniciamos este trabajo fueron ¿Cómo evaluar y acreditar los aprendizajes en pandemia? ¿Cómo acompañar a los estudiantes? Ambas preguntas fueron puntos de tensión en el desarrollo de la enseñanza en época de pandemia.

Hoy estamos en condiciones de afirmar que a pesar de lo complejo de rediseñar la configuración didáctica y repensar la evaluación, los estudiantes manifiestan firmemente que aprendieron en este contexto virtual. Este aprendizaje se sostiene a partir de un fuerte soporte conformado por tres pilares, adecuación de clases en encuentros virtuales, materiales pertinentes para el aprendizaje remoto y seguimiento sostenido del proceso de aprendizaje con intervenciones oportunas.

Si bien muchos estudiantes piensan que su rendimiento hubiese sido diferente en la presencialidad,

también es cierto que esta instancia de desarrollo virtual permitió a muchos, retomar estudios y combinar el trabajo con la universidad. Lo que nos lleva a reflexionar que no fue tan malo lo que nos sucedió ya que pudimos **incluir** a estudiantes que de otro modo no hubiesen podido vincularse a la universidad.

Aún quedan muchos puntos de tensión por resolver, como puede ser la cuestión de los saberes sustantivos en Planes de Estudios que resultan tan extensos, las trayectorias académicas sinuosas y complejas de nuestros estudiantes. El desafío está inexorablemente planteado por una realidad emergente. Está en nosotros reflexionar y replantear nuestras prácticas, fortalecer la creatividad, flexibilizar las posiciones teóricas y nuestras configuraciones didácticas.

Bibliografía

Anderson, W y Krathwohl, D. et al (Eds.) (2001) *Una taxonomía para el aprendizaje, enseñanza y evaluación: una revisión de la taxonomía de Bloom de objetivos educativos.* Boston: Allyn & Bacon.

Anijovich, R and González, C. *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique, 2011.

Anijovich, R. (2020). *Evaluación formativa*. Disponible en: https://youtube/9Do40wiQ56c

Anijovich, R. (2020). *Análisis de evidencias de evaluación y retroalimentación*. Disponible en https://youtube/x-zQV3v1qBE

Barberà, E. (2006). *Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación*. RED. Revista de Educación a Distancia, número. Disponible en: https://www.um.es/ead/red/M6

Carrillo, M.; Valencia, H. (2003). *Las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje: representación del conocimiento y educación virtual.* TED: Tecné, Episteme y Didaxis. 10.17227/ted.num13-5583.

Churche, A. (2019). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Publicado en Eduteka: http\\www.eduteka.org/articulo/ TaxonomiaBloomDigital

CIN-RUEDA (2020). *Sugerencias para los exámenes finales y parciales a distancia en las universidades nacionales en el contexto del COVID-19*. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1y2BbNZ8TDTa4gfEtB6jM3t7NCnDubKIw/view

Mac Gaul, M., Fernández, E., López, M. (2020). *Tutoría Inteligente en el campo de la Programación: estableciendo bases para las Analíticas de Aprendizaje*. Electronic Journal of SADIO (EJS), 19(2), 119-135. Disponible en: https://publicaciones.sadio.org.ar/index.php/EJS/article/view/171

Sangrá A. *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya. (2020). 63-79., Disponible en: http://www.editorialuoc.com

HACIENDO ZOOM A LA PANDEMIA: EL FORTALECIMIENTO DE LA GRUPALIDAD COMO ESTRATEGIA PARA EL SOSTENIMIENTO A LAS TRAYECTORIAS

Castiglione, Tamara - Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN -E-mail:tamaraccastiglione@gmail.com

Modalidad de participación: (2) Experiencias pedagógicas y educativas

Eje 2: AVATARES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER LAHABITABILIDAD UNIVERSITARIA

Palabras clave:

Pandemia – Desafío – Sostenimiento – Trayectorias - Grupalidad

> "Sin afectividad no se pueden promover procesos de enseñanza y aprendizaje. La comunidad educativa se puso al hombro la tarea de producir oportunidades para que los lazos de afectividad pedagógica compensen la lejanía"
> C. Kaplan (2020)

Resumen:

Nuestra vida transcurre en un contexto en el que estamos expuestos a ser partícipes de acciones propias y ajenas. Pareciera que esas acciones y ese caminar en la vida, nos conduce a modificaciones, a veces imperceptibles, en nuestra forma de ver y actuar en el mundo, como sostiene J.Puget (2015). Ahora, ¿qué sucede cuando algo de lo impensado irrumpe en nuestra vida cotidiana, poniendo en jaque nuestra forma de convivir, de relacionarnos, de amarnos, de trabajar, de conformar grupos, de producir y hasta nuestra manera de tocar y respirar? Como es de público conocimiento durante el 2020 el mundo se ha visto profundamente impactado por la pandemia del COVID-19. La misma ha generado reflexiones de diverso orden, tanto social como económico, político, cultural y educativo. Mucho se ha leído y debatido sobre la situación de la educación y de las instituciones educativas durante el 2020 -e incluso durante el presente año- para promover el sostenimiento a las trayectorias educativas. Se han socializado documentos curriculares, normativas nacionales, jurisdiccionales y

hasta locales, se han generado programas, planes y proyectos que han promovido que tanto los actores escolares, supervisores, directivos, docentes, familias y la comunidad educativa toda ayuden al sostenimiento y a la continuidad pedagógica.

Dicho esto, es interesante y hasta necesario poner en discusión las diversas estrategias que han sostenido las instituciones educativas del nivel superior universitario para la continuidad de las trayectorias.

El presente artículo tiene la intención de recopilar y reflexionar en torno a vivencias transitadas formando parte del equipo pedagógico del ingreso del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la FCH-UNICEN. Éstas estrategias desarrolladas se han visto reconfiguradas a partir de la irrupción de la pandemia, las mismas se han tenido que adaptar según, no solamente las necesidades contextuales, sino también las necesidades de los gruposde ingresantes.

En este sentido, la pandemia generó la necesidad de utilizar viejas y nuevas tecnologías, y en esta adaptación las prácticas de enseñanza y aprendizaje se vieron reconfiguradas y transformadas. Sin embargo, la cuestión de la grupalidad se ha configurado como un desafío. Como plantea M.Souto, concebir "lo grupal" como campo donde los acontecimientos son atravesados por subjetividades, intersubjetividades sociales, institucionales e históricas, nos acerca a la posibilidad de un abordaje dialéctico sostenido por el paradigma de la complejidadque permite una lectura no lineal de los fenómenos que allí suceden.

Las estrategias del equipo pedagógico para lograr la consolidación de la grupalidad se han configurado – y se configuran- como una estrategia para el sostenimiento, no sólo a las trayectorias individuales, sino también para el sostenimiento de grupos de ingresantes haciendo más liviano, agradable y ameno el ingreso a la vida universitaria y el derecho a la educación superior en la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN.

Nuevas formas de conectar(nos)

La virtualidad llegó en Marzo de 2020 para movernos a nuevas formas de pensar – y repensar- a la educación, a las tics, a la evaluación, a la enseñanza y el aprendizaje y sobre todo a los vínculos que se fueron gestando.

Las nuevas formas de conocer y de conectarnos promovieron nuevas formas de concebir a los grupos y a la grupalidad, entendiendo a esta última como un conjunto de dimensiones a tener en cuenta cuando se habla de grupo como campo de fuerzas, con dinámicas, escenarios y actores con diversos roles.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la virtualidad es una modalidad de comunicación

interpersonal que se impuso de manera inesperada en los diversos ámbitos que junto a la privación del contacto presencial con otras personas provocaron que ésta sea una modalidad con ventajas y desventajas.

La pandemia no implicó una total desvinculación social, sino que promovió nuevas y diversas formas de entender el estar y conectarse con el otro.

En este sentido es interesante – y hasta necesario- pensar cómo esta nueva modalidad permitió otras formas de pensar a la grupalidad en el contexto de la educación superior universitaria a partir del caso particular de la carrera Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Tal y como plantea Badiou (2012) el acontecimiento crea una posibilidad que necesita del trabajo colectivo o singular para que esa posibilidad se torne real y se inscriba en el mundo. Lo que sucede con un acontecimiento, es el quiebre de ciertas estructuras que nos otorgaban grados de certezas sobre los modelos que regulaban nuestras relaciones y va a "transformar en una posibilidad aquello que fue declarado imposible" (Badiou, 2013:23), posibilitándonos el beneficio de revisar nuestras formas de pensar, sentir y actuar.

¿Qué hacemos con la grupalidad?

Estas nuevas formas de relacionarnos con los otros y de vincularnos entre docentes y estudiantes que se ha visto reconfigurada en pandemia nos invitan a nuevas formas de entender al grupo y a las diversas grupalidades. Ya el grupo deja de definirse únicamente por los actores que lo componen y por los roles que cumplen, ahora el contexto asume un papel importante en la configuración de relación interpersonales. En este sentido y recuperando lo planteado anteriormente la pandemia nos planteó nuevos desafíos, sin embargo y tal como plantea el Informe de UNICEF denominado "Los equipos de conducción frente al COVID-19: claves para acompañar y orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia" el más grande desafío fue sostener el derecho a la educación en todos los niveles y particularmente en el nivel superior universitario cada institución universitaria tuvo que desplegar estrategias que hagan al sostenimiento a las trayectorias.

El caso de la carrera Ciencias de la Educación de la FCH-UNICEN

Adentrándonos en la experiencia que vivencié como ayudante alumno del Módulo Específico de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires es importante tener en cuenta que el sostenimiento a las

trayectorias educativas en pandemia se fue evidenciando y viviendo de distintas maneras en las diversas carreras que la Facultad de Humanas ofrece y que, además, las estrategias generadas por cada Módulo Específico fueron bien distintas.

Particularmente las estrategias sostenidas por el equipo pedagógico de Ciencias de la Educación fueron reconfigurar actividades que se realizaban con los grupos de ingresantes presenciales a esta nueva modalidad virtual. El foco estaba puesto, justamente, en lograr sostener al grupo y generar relaciones que sobrepasen las pantallas. Tal como plantean Moreira y Delgadillo (2014) "El paradigma de que el "profesor" monopoliza el conocimiento y solo lo transmite quedó en el olvido. Ahora se le considera un "consejero", "experto" o "facilitador" que guía, orienta y realimenta los procesos, en vez de imponerlos" (p.3). Lo cierto es que este paradigma se vio reconfigurado en este contexto, existió la necesidad imperante de reafirmar que los docentes y los equipos pedagógicos no son quiénes marcar el ritmo de la enseñanza y quienes "imponen" el conocimiento, los protagonistas seguían siendo los estudiantes.

Ahora bien, ¿cómo generar que los protagonistas sean los estudiantes en la adversidad de lo que fue – y sigue siendo – la virtualidad para los procesos de enseñanza y aprendizaje? Las estrategias didácticas-pedagógicas giraron en torno a la necesidad de saber quiénes están atrás de las pantallas, de conocer el porqué de la elección de la carrera, saber de qué ciudad provienen, dónde han completado sus estudios secundarios y especialmente cuáles fueron sus expectativas al transitar los primeros días de una carrera universitaria.

Las actividades realizadas fueron: que seleccionen una imagen cualquiera de internet y comenten en el *Meet* porqué se sienten identificados – o no – con la imagen, que puedan dar cuenta con la elaboración de un video-minuto de las preconcepciones y expectativas que tienen con respecto a la carrera, que puedan desarrollar estrategias de lectura, resumen y elaboración de mapas conceptuales a partir del trabajo grupal, que trabajen en conjunto para la discusión y el debate con los contenidos propuestos, actividades donde debían trabajar juntos para la presentación de artículos seleccionados por el equipo pedagógico, entre muchas otras.

Fue un gran desafío lograr reconfigurar las actividades pensadas en un formato presencial, el mayor miedo recaía en que íbamos a dejar de generar lo que teníamos pensado en los estudiantes y lo cierto es que en la pandemia los grados de incertidumbre y duda nos hacían repensar más de lo debido las actividades que queríamos realizar con el grupo.

Sin embargo y retomando lo planteado anteriormente la pandemia generó aprendizajes y enseñanzas que no imaginábamos.

Consideraciones Finales

A modo de cierre, evidenciamos que el fortalecimiento en la grupalidad fue una cuestión que observamos transversalmente en el ingreso con modalidad virtual, ya que si bien las actividades propuestas iban orientadas a que ellos reconozcan y conozcan los contenidos que fuimos viendo semana a semana el objetivo que se encontraba latente en cada clase fue el lograr un conocimiento más profundo de los estudiantes, y que también ellos logren conocernos más como equipo pedagógico.

Ya la virtualidad generó que nos adentremos a la intimidad de nuestras casas, nuestras oficinas y familias. Como equipo pedagógico nos enfocamos en el objetivo de generar lazos que, más allá de las distancias físicas logremos conectar desde la afectividad y desde el reconocimiento del otro como un par que, aunque en un principio se presente como desconocido, con el paso del tiempo y con la rapidez de las nuevas tecnologíasse vuelve alguien muy cercano a todos nosotros.

Con la intención de que esta pandemia nos haya dejado más aprendizajes y más certezas que dudas, apuesto a no olvidarnos que el foco de atención debe recaer siempre en esos estudiantes que llegan a dar los primeros pasos en el nivel superior universitario y que como institución y equipo pedagógico nos toca conocer a cada uno de ellos y relacionarnos con el otro desde la afectividad acompañando al estudianteque todos alguna vez fuimos.

Bibliografía consultada

Exposito, J (2012) Lógicas del acontecimiento Alain Badiou como pensador de la crisis del Marxismo Exposito CETEC, UNR, UBA, CONICET

Moreira-Segura, C; Delgadillo-Espinoza, B. (2014) La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. Tecnología en Marcha. Vol. 28, Nº 1.

UNICEF (202) Informe. Serie Los equipos de ocnducción frente al COVID-19: claves para acompañar y orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia.

PERTINENCIA DE EXAMEN MULTIPLE CHOICE PARA EVALUAR MATEMÁTICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO

Espinosa, Analía Isabel
Universidad Nacional de San Luis
aiespinosa@email.unsl.edu.ar

Experiencias pedagógicas y educativas-Eje 2

Palabras clave: evaluación, matemática, virtualidad, opción múltiple

En este trabajo se realizará el análisis y posterior mejora del instrumento desarrollado para evaluar virtualmente las unidades 1, 2 y 3 de la materia **Análisis Matemático I** de las carreras de **Contador Público Nacional** y **Licenciatura en Administración** en el año 2020 y 2021, en la Universidad Nacional de San Luis. Esta materia se dicta en conjunto para ambas carreras mencionadas, en el primer cuatrimestre de primer año, por lo que es una de las primeras que los alumnos transitan, y es además de gran importancia ya que sienta las bases herramentales para asignaturas posteriores y futuro desempeño profesional. Durante los años mencionados, se implementaron desde la cátedra de la materia diversas acciones para adaptar el material, las clases y consultas a la virtualidad, como asimismo las evaluaciones parciales, las cuales se realizaron utilizando como herramienta cuestionarios de Google Forms, con ítems de selección múltiple y de verdadero–falso. Este trabajo tiene como objetivo valorar la pertinencia de este tipo de exámenes para evaluar saberes matemáticos en estudiantes que están atravesando virtualmente un período crítico de la vida universitaria como es el primer año. En primer lugar, se describirán los objetivos de la materia en general, y en particular, de las unidades que fueron evaluadas, así como también los contenidos de éstas. A posteriori, se analizará el instrumento de evaluación, aclarando algunos aspectos relativos a su implementación, se detallará lo que se revisó y modificó en él, y por último se adjunta una planilla estilo rúbrica, para especificar lo que se esperaba del alumno en cada pregunta. Los resultados del análisis permiten revisar y mejorar las herramientas con vistas a lograr aprendizajes de mayor calidad en los estudiantes.

Introducción

Desde principios de 2020, a raíz de la pandemia por COVID 19, en gran parte del mundo se establecieron medidas de aislamiento social preventivo, impidiendo así la práctica normal de actividades cotidianas, y entre ellas, la educación presencial. Colegios y universidades en todo

el mundo se vieron en la obligación de continuar sus actividades académicas de modo virtual. Esto supuso, tanto para las instituciones, como para los docentes y los alumnos, un gran desafío. La tecnología que hasta entonces se había usado de forma ocasional, si acaso se usara, se impuso como la única manera de comunicarse, y los docentes se vieron en la imperiosa necesidad de adquirir conocimientos técnicos y didácticos para adaptar sus clases a la modalidad virtual. En esta adaptación forzosa y repentina, es de esperar la existencia de muchos inconvenientes y tropiezos metodológicos, afectando la calidad y eficacia del proceso educativo. Uno de los principales aspectos que generó, a mi parecer, mayor resistencia, fue la evaluación virtual de los contenidos dados.

La evaluación en educación es un tema profundamente estudiado, y sin entrar en detalles que excederían a este trabajo, diremos que en las últimas décadas se presenta la evaluación como un instrumento que admite distintos fines. En primer lugar, la evaluación es una herramienta de diagnóstico y seguimiento continuo del progreso de los estudiantes y el proceso educativo, posibilitando al docente la toma de decisiones oportunas para modificar y ajustar la metodología, el programa y los objetivos del curso. Desde otro lugar más tradicional, la evaluación es un proceso mediante el cual el docente reconoce, valora y califica el desempeño de un estudiante. La calificación como dictamen decide si el estudiante avanza o no en su plan de estudios. (Medina y Velazco, 2021)

Todo lo antedicho demuestra el carácter trascendental de la evaluación como instrumento didáctico y como base de dictamen. Por ello la importancia de ser criterioso al momento de diseñar, elaborar y aplicar la evaluación, para asegurar su calidad en términos de objetividad (que se ajuste al objeto que desea evaluarse, sea independiente de evaluadores y evaluados), validez (que sus resultados midan lo que realmente se desea medir) y confiabilidad (que el instrumento genere resultados reproducibles de modo estable, independientemente del tiempo). (Martín, Díaz, Córdoba y Picquart, 2011)

Objetivos generales de la materia Análisis Matemático I

Se pretende que el alumno logre:

- Apreciar el cálculo como disciplina exacta y comprenda la importancia del mismo en las aplicaciones en los campos de la economía, ciencias sociales, negocios, etc.
- Mejorar las habilidades matemáticas de los estudiantes

- Utilizar correctamente la terminología específica de la disciplina
- Adquirir la habilidad de hacer inferencias razonables a partir de observaciones
- Desarrollar la habilidad de aplicar principios y generalizaciones aprendidas a nuevos problemas

Objetivos específicos de este parcial

Se pretende que el alumno logre:

- Comprender al conjunto de los números reales como una estructura algebraica
- Aplicar las nociones de combinatoria a la resolución de problemas
- Adquirir destreza en el planteo y resolución de ecuaciones e inecuaciones para aplicarlas a problemas de programación lineal.
- Analizar, interpretar y graficar funciones de una variable real, reconociendo y determinando dominio y recorrido, simetría y comportamiento de los distintos tipos de funciones
- Reconocer la representación de funciones por medio de gráficas, fórmulas o relaciones.
- Evaluar una función en valores numéricos, simbólicos, gráficos.
- Adquirir el concepto de límite y aplicarlo
- Comprender el concepto de continuidad de una función

Contenidos evaluados:

Unidad 1

Números Reales: propiedades de orden. Intervalos: cerrados, abiertos, infinitos. Valor absoluto, propiedades. Desigualdades e inecuaciones. Cotas y extremos. Entorno y entorno reducido. Sistemas de inecuaciones lineales. Introducción a la programación lineal. Método gráfico. Aplicaciones a la Economía. Análisis Combinatorio. Variaciones. Factorial de un número. Permutaciones. Combinaciones. Permutaciones con repetición. Número combinatorio, propiedades. Potencia de un binomio.

Unidad 2

Función: definición. Notación. Dominio y recorrido. Representación gráfica. Intersección con ejes coordenados. Funciones definidas implícita y explícitamente. Función par e impar. Clasificación de funciones: suryectivas, inyectivas y biyectivas. Función inversa. Operaciones con funciones. Función: compuesta, exponencial, logarítmica. Operaciones con funciones. Función lineal. Representación gráfica. Ecuación general de la recta. Ecuación segmentaria de

la recta. Recta por uno y dos puntos. Angulo entre dos rectas. Condición de paralelismo y perpendicularidad

Unidad 3

Límite: definición. Límite de una función. Teoremas sobre límite. Límites unilaterales. Límites infinitos. Límites para x tendiendo a infinito. Límite especial. Continuidad de una función en un punto. Continuidad de una función en un intervalo. Teoremas sobre continuidad. Aplicaciones.

Evaluación presencial vs. virtual

Durante un cursado presencial, la realización de pruebas escritas constituye un recurso fundamental que le permite al docente medir, objetivamente y de modo continuo, la evolución de la adquisición de conocimientos por los estudiantes. Pero la realización de estas pruebas escritas presenta inconvenientes, el mayor de ellos, el gran tiempo involucrado no sólo en su preparación y toma, sino también en su corrección y posterior comunicación de los resultados a los estudiantes (como así también la revisión de estas correcciones, lo cual es algo que incentivamos desde nuestra cátedra), sin hablar de otros costos como los de impresión. Esto hace que en general se tomen "pocas" pruebas en un cuatrimestre; por ejemplo, en la materia que nos concierne se toman tradicionalmente tres exámenes, cada uno con sus respectivos recuperatorios (dos por cada examen) lo que hace un total de nueve instancias de evaluación. Sumado a que por lo general deben tomarse en horario de clase, por la disponibilidad de aulas, es evidente que sumar más instancias evaluativas, así fueran sólo de seguimiento, es inviable.

La pandemia imposibilitó este tradicional modo de hacer las cosas. Llegado el momento de evaluar los conocimientos, y ante la perspectiva de que la situación se extendería sin un horizonte favorable al retorno a las aulas, hubo que tomar una decisión sobre la modalidad de evaluación, la cual tendría que ser aplicada de forma virtual.

Digitalmente, podríamos decir que hay dos modalidades de evaluación muy utilizadas: las pruebas de desarrollo y las pruebas objetivas (Medina y Velazco, 2021). En las pruebas de desarrollo, el estudiante debe elaborar una demostración, con justificaciones, gráficos, cálculos, y otros elementos que fundamenten sus respuestas. La versión digital de este tipo de pruebas no presenta cambios significativos respecto de la versión en papel. En oposición a las pruebas de desarrollo, encontramos las pruebas objetivas (cuyas versiones digitales sí ofrecen

considerables ventajas respecto de los enunciados impresos). En ellas el alumno no desarrolla ninguna argumentación, y por lo general, no necesita justificar sus respuestas (obviamente, hay modalidades "mixtas"). Pueden asumir la forma de un cuestionario con preguntas cortas, ofreciendo una lista de respuestas para que el estudiante elija la correcta, o bien se le puede pedir que ordene un conjunto de elementos según una consigna, o identificar elementos en una gráfica, o llenar espacios vacíos… las posibilidades son muchas, pero tienen en común la nula o escasa justificación de su respuesta o elección.

Al momento de optar entre una evaluación virtual de uno u otro tipo, la decisión de la cátedra se inclinó rápidamente hacia una de tipo objetivo, aunque no sin reparos. Los docentes no contábamos con experiencia en el campo, y dudábamos poder asegurar la transparencia, confiabilidad, objetividad y validez de la evaluación. No sólo porque pudiéramos errar en la confección de la prueba, sino también por las dificultades que pudieran surgir por parte de los estudiantes, en el acceso a dispositivos, a redes, o por su mismo desconocimiento tecnológico. Como mencioné antes, fue un proceso de aprendizaje para todos los involucrados, y donde se puede observar una evolución desde el primer instrumento confeccionado, hasta el instrumento final, con aciertos y desaciertos en instancias intermedias. Es ese proceso el que vamos a explicitar ahora, exponiendo las razones por las cuáles se tomaron ciertas decisiones y se hicieron determinadas revisiones.

Ventajas de las evaluaciones virtuales objetivas

Las pruebas objetivas gozan de creciente aceptación en el ámbito educativo, ya que permiten un alto grado de objetividad y equidad. Son muy utilizadas especialmente cuando se quiere evaluar a grupos numerosos y heterogéneos. Si están bien diseñadas, exigen al estudiante un grado muy alto de atención, reflexión y razonamiento, y son muy útiles para valorar destrezas cognitivas tales como la comprensión, el análisis, y la toma de decisiones. Esto, siempre que se dedique el debido cuidado y reflexión en su diseño y elaboración. De este aspecto hablaremos en el próximo apartado.

La toma virtual de estas pruebas presenta además ventajas adicionales (Martínez castro, 2017):

- Corrección automática
  - Importante ahorro de tiempo y trabajo
  - Esto permite evaluar a grupos numerosos
  - Pueden tomarse pruebas con más cantidad de ítems

- Mayor confort para el evaluador en la etapa de corrección

❖ Mejor retroalimentación y comunicación de resultados
- Cada estudiante recibe en su correo electrónico su examen corregido, si el profesor así lo desea.
- Se pueden incluir comentarios a las respuestas incorrectas.
- La devolución puede hacerse en forma inmediata o diferida, según lo desee el docente.

❖ Almacenamiento automático
- el guardado automático en las bases de datos permite un rápido acceso si se desea perfeccionarlas y adaptarlas a nuevos cursos, y así reutilizarlas.
- Las pruebas quedan guardadas en formato digital, pudiéndose almacenar sin necesidad de conservarlas en papel.

❖ Disponibilidad de tecnología
- existencia de software totalmente libre y gratuito, aunque con limitaciones.
- Posibilidad de realizar pruebas intermedias, que pueden ayudar a hacer un seguimiento continuo del aprendizaje. Estas pruebas sirven también para que el alumno se familiarice con la modalidad.
- flexibilidad en la elaboración de las pruebas, según la plataforma, pudiendo optar entre respuestas de texto, verdadero/falso, opciones múltiples… si se desea, pueden solicitarse la adjunción de imágenes o justificaciones, las cuales necesitarán de una lectura por parte del profesor, en determinadas preguntas.
- se puede establecer la aleatoriedad de las preguntas o de las alternativas, para evitar o al menos minimizar intentos de fraude o copia en los exámenes.

Cabe destacar que muchas de estas ventajas mencionadas fueron descubriéndose en el proceso, además de que los mismos sistemas o plataformas mejoraron al ritmo de la pandemia, aumentando sus herramientas y ampliando sus posibilidades.

Instrumento elegido

El instrumento elegido para la evaluación fue un formulario de google, con preguntas multiple choice, en el que los estudiantes debían elegir una o varias opciones correctas o verdaderas entre otras incorrectas, llamadas distractores. Esta herramienta fue elegida por contar con varias de las ventajas mencionadas con anterioridad. Por ejemplo, nos permitía tomar masivamente a un grupo numeroso de estudiantes, ya que la matrícula de inscriptos en 2020

fue de 240 aproximadamente. Permitía también la corrección automática, hacer una retroalimentación individual, y elegir el momento de esta devolución. Además, es un formato muy utilizado en encuestas, en inscripciones, y esperábamos resultara familiar para los alumnos. De todos modos, es muy simple e intuitivo en su interfaz.

Como mencioné anteriormente, este proceso significó transitar un camino desconocido. Nuestra experiencia con evaluaciones de este tipo era escasa, y el armado de las mismas, redacción de las consignas y alternativas, y todo lo que conlleva su elaboración, involucraba muchas horas de reflexión, ordenamiento, tipeo, etc. Después, familiarizarse con el formulario de Google para utilizar al máximo sus posibilidades también nos llevaba un tiempo considerable. Finalmente, una vez confeccionado el formulario, se pedía a otros docentes de la cátedra lo resolvieran, para detectar fallas que pudieran haberse cometido. Este paso era imprescindible y permitió salvar muchos errores antes de llegar a los estudiantes.

Hay ciertas recomendaciones sobre el diseño y elaboración de una prueba de opción múltiple bastante consensuadas por especialistas técnicos y docentes (Medina y Velazco, 2021). Algunas de esas recomendaciones, sin ser una enumeración taxativa, son las siguientes:

- con respecto a las preguntas:
  - redacción clara y concisa, evitando párrafos irrelevantes o extensos
  - no hacer preguntas capciosas, el objetivo no es confundir al alumno
  - no hacer preguntas en forma negativa, es confuso para el estudiante
  - no hacer preguntas triviales, ni basadas en opiniones o apreciaciones subjetivas
  - debe mantenerse una misma coherencia gramatical entre el enunciado y las opciones
  - agrupar las preguntas según su tipo, contenido, orden cronológico o grado de dificultad
- con respecto a las respuestas:
  - es conveniente aclarar en cada ítem si hay una sola respuesta correcta o más de una.
  - todas las alternativas deben tener una extensión relativamente uniforme
  - las alternativas deben ser concisas y taxativas, no ser parcialmente correctas
  - evitar dar indicios sobre cuál es la respuesta correcta o incorrecta: muchas veces se le presta más atención a las correctas cuidando su redacción, ortografía, etc., descuidando las incorrectas
  - ordenar aleatoriamente las opciones: casi todas las personas tienen una percepción compensatoria del azar, por eso la mayoría de los docentes tiende a poner la opción

correcta en medio de las otras, casi nunca al principio o al final, o bien siguen patrones no repitiendo el mismo lugar en dos ítems consecutivos. Por eso es recomendable usar la opción de ordenamiento aleatorio de la plataforma.

- ítems independientes, no puede la respuesta de uno depender de otro
- todos los distractores deben ser admisibles

La comisión de errores en el diseño y elaboración de una evaluación afectan su validez y confiabilidad, por eso la importancia de tener en cuenta las recomendaciones anteriores especialmente en pruebas de tipo objetivas. Como el estudiante no debe justificar sus respuestas, el docente no conoce por qué razón eligió una alternativa entre otras. Cuando el docente elabora la prueba sin respetar las recomendaciones anteriores, es posible que el alumno que sabe, elija una respuesta incorrecta por confusión.

Una discusión importante que se suscitó dentro de la cátedra, consistía en la posibilidad de que los estudiantes aprobaran por azar. O sea que, sin haber estudiado, eligieran una respuesta correcta. El efecto del azar en las pruebas de opción múltiple ha sido objeto de diversas investigaciones (Medina y Velazco, 2021) Sin embargo estos estudios y sus conclusiones son muy complejos matemáticamente y poco accesible a quienes no están especializados en estadística. Muy brevemente, podemos decir que hay dos maneras de minimizar dicho efecto: puntuar negativamente las respuestas incorrectas, y diseñar la evaluación considerando tres variables: la cantidad de ítems, la cantidad de opciones y el grado de exigencia.

Si bien la cátedra consideró implementar la puntuación negativa de las respuestas incorrectas, se concluyó no hacerlo. Para que este método sea preciso y justo, la puntuación negativa debe contrarrestar exactamente la puntuación atribuible al azar. El inconveniente de este modo de compensar el efecto del azar es que muchos sistemas virtuales no admiten puntuaciones negativas, y es aún más difícil en preguntas de dos opciones, verdadero/falso. Por otra parte, colegas y aún más estudiantes se resisten a aceptar las puntuaciones negativas, interpretando que este método es simplemente un castigo excesivo. Y si bien el formulario elegido podría haber admitido una puntuación negativa, su implementación traería más inconvenientes que soluciones, al sumar emociones conflictivas a una situación estructural ya de por sí estresante.

Por otro lado, y sin entrar en análisis estadístico, el efecto del azar depende no solo de la cantidad de preguntas sino también de la cantidad de alternativas, y esto fue la opción de la cátedra: hacer un examen más extenso que los tradicionales presenciales, con un nivel de exigencia elevado. Otra opción hubiera sido elevar la puntuación mínima necesaria para

aprobar, pero la calificación necesaria continuó siendo de 70 puntos. En uno de los exámenes se explicó que debían responder correctamente el 70% del mismo, de un total de 150 puntos. Esto trajo confusión, y por eso se optó por alcanzar 70 puntos de 100 totales, que es, en definitiva, lo mismo.

Revisiones realizadas al instrumento evaluativo

Se revisaron las distintas partes del documento original, y se introdujeron los siguientes cambios:

- Se añadió el plazo estipulado para el examen. Éste era establecido en el comunicado en el classroom por el cual se citaba a los alumnos a rendir, y se reiteraba en forma oral, en el meet al cual tenían que conectarse sincrónicamente mientras realizaban el parcial, pero no estaba escrito en el documento.
- Se explicitó el número de preguntas, y su puntaje. Todas las preguntas reciben el mismo puntaje, y la importancia relativa de cada unidad se evidencia en la cantidad de preguntas referentes a cada una: a la unidad 1 corresponden 4 preguntas, a las unidades 2 y 3, 9 y 7 preguntas respectivamente. Como se mencionó anteriormente, se explicitó también el puntaje necesario para aprobar.
- Se agregaron comentarios a las respuestas incorrectas, para una mejor retroalimentación, los cuales se visualizan cuando es entregada la nota.
- Se separó el documento en secciones, cada una con su título, lo cual ayudará a los estudiantes a ubicarse mentalmente en los temas evaluados. El orden de las secciones se corresponde con el orden en que fueron dados los contenidos, para ayudar al alumno a ubicarse mentalmente.
- Se revisaron las preguntas, para asegurar que las consignas fueran claras, cortas y bien redactadas, y que no fueran capciosas.
- Se revisaron las respuestas, dejando una sola opción correcta y haciendo aleatorias las opciones. También, se detectó que algunas respuestas no eran homogéneas ni en su extensión, ni en el registro utilizado, por lo que se modificaron. En algunas consignas, se eliminaron respuestas cuando se consideró que había un número excesivo de ellas.
- Se eliminó la obligatoriedad de respuesta, ya que de lo contrario los alumnos debían elegir sí o sí una opción, aunque no supieran la respuesta, y esto llevaría a errores en la interpretación de los resultados.

- En las primeras instancias, se habilitó un espacio para que ellos adjuntaran imágenes de sus resoluciones. Esas imágenes resultaron de muy mala calidad, con poca definición, y realmente corregir los cálculos que se veían en ellos resultaba muy frustrante. Por lo que se dejó de exigir como requisito para la aprobación, y posteriormente se eliminó tanto la posibilidad como la exigencia de adjuntar contenidos por parte de los alumnos.

Por último, se realizó una rúbrica, aunque no consideramos que sea del todo aplicable a esta instancia. Sobre todo, su confección tuvo el propósito de ordenar los criterios de corrección docentes, para asegurar la congruencia de lo examinado con los objetivos de la materia. Dado que en el examen no se adjuntan imágenes de los procedimientos de resolución, y que el formulario se corrige automáticamente, sólo consideramos dos grados por pregunta: correcto e incorrecto. Si responde correctamente se asigna el puntaje, si responde incorrectamente, no. Responder correctamente hace suponer que el alumno conoce, comprende, aplica y analiza los conocimientos en cuestión. A mayor cantidad de respuestas correctas, mayor dominio de esos saberes, lo que se traduce en una mayor calificación numérica. Por otro lado, una revisión manual podría establecer si las respuestas elegidas corresponden a los errores comunes o si directamente no se respondió. Pero esta valoración no se reflejaría en la nota. Se entiende que esta apreciación podría ser incorrecta, pero dadas las circunstancias, las ventajas de aplicar este tipo de evaluación superan a las desventajas.

Niveles de logro o desempeño			
Muy bueno aprobado	Bueno aprobado	En proceso reprobado	Deficiente reprobado
Elige las opciones correctas en al menos 16 preguntas: 80 a 100 puntos	Elige las opciones correctas en 12 a 15 preguntas: 60 a 75 puntos	Elige mayor o menor cantidad de respuestas en caso de múltiples opciones correctas, o elige aquellas de errores más comunes: 50 a 55 puntos	No responde o elige las opciones erróneas más graves, lo que indica desconocimiento del tema: 0 a 45 puntos

Habría que motivar a los alumnos que están en las tres categorías menores a que hagan consultas, para reforzar la retroalimentación, aunque hayan aprobado es evidente que hay conceptos que han sido mal comprendidos, o si reprobaron, para aprenderlos.

Reflexiones finales

El uso de entornos virtuales en educación viene creciendo incesantemente en las últimas décadas, y sobre todo aumentó exponencialmente desde inicios de 2020 por necesidad. Aun cuando cabe esperar que en un plazo razonable volvamos a la presencialidad plena, lo cierto es que la modalidad virtual se ha impuesto desde antes de la pandemia como una buena alternativa en situaciones en que se requiere evaluar a grandes grupos heterogéneos con un alto grado de objetividad, imparcialidad e inclusión social. Esto, debido al continuo avance tecnológico y al hecho de que los docentes aprecian las ventajas que ofrece.

En particular, las pruebas de tipo objetivas presentan ventajas y desventajas, esto hace que deban considerarse como una modalidad válida, pero complementaria de otros tipos de evaluación. El rol del azar requiere un análisis minucioso, pero básicamente, la probabilidad de aprobar por azar pudo compensarse de manera simple contemplando en el diseño el nivel de exigencia, la cantidad de ítems y la cantidad de alternativas por ítem. En nuestro caso, comparando el porcentaje de aprobados en instancias virtuales con el porcentaje de aprobados manejado históricamente en años anteriores en instancias presenciales, no hubo una variación significativa, lo que indicaría que el diseño fue eficaz.

Sin embargo, en nuestra opinión una evaluación de este tipo no supera ni reemplaza a una evaluación presencial, porque la asignatura de la que hablamos es matemática, muy difícil de corregir por medio de imágenes que resultaban de muy mala calidad cuando intentamos, al principio, que las adjuntaran. Esto se aclara porque en una instancia presencial el examen consiste en desarrollar ejercicios. Y si bien el resultado es lo más importante, también se tiene en cuenta cómo se llegó a él, e individualmente se corrige al alumno sobre lo que estuvo incorrecto en su procedimiento. En la virtualidad, nos vimos obligados a adaptar nuestra manera de dar clases y de evaluar. Y los procedimientos de resolución fueron resignados, ya que al armar el examen lo hicimos teniendo en cuenta los distintos errores que comúnmente cometen los alumnos, y por ende, si llegan al resultado correcto, es porque suponemos que el procedimiento realizado es correcto. Por esto mismo, es que el puntaje es asignado si responde correctamente, y no corresponde puntaje si responde incorrectamente. Puntaje que,

en condiciones presenciales, con corrección de las resoluciones, sí podría considerarse parcialmente.

Además, notamos que muchas de las ventajas que ofrecen las evaluaciones virtuales objetivas, como la retroalimentación mediante los comentarios a las respuestas erróneas, no eran aprovechadas correctamente, limitándose los estudiantes a leer la calificación y nada más. Sostenemos que al ser ingresantes, muchos no saben cómo estudiar matemática, cuánto tiempo necesita su comprensión, o distinguir qué contenidos son los más importantes. Durante la presencialidad, como cátedra acompañamos a los alumnos en su proceso de adaptación, dándoles consejos sobre la organización de su estudio y su tiempo. Enfatizamos la importancia de aprender de los errores, y al hacer la revisión en clase de los parciales, a menos que estén ausentes dicho día, los estudiantes van paulatinamente adquiriendo esta práctica como propia. También notamos que no sabían organizarse con el tiempo de examen, que a algunos les resultaba insuficiente. Tampoco leían las estipulaciones en cuanto al plazo de entrega, cantidad de preguntas, dirección de e-mail en la que recibirían la devolución o el plazo de la misma… preguntando una y otra vez sobre estos aspectos. Creemos que todas estas son cuestiones que un estudiante más avezado resolvería sin problemas.

Por todo lo dicho anteriormente, creemos que exámenes de este tipo son pertinentes para evaluar matemática, pero no sirven por sí solos, sino que deben complementar a evaluaciones presenciales. Probablemente, seguiremos haciendo uso de ellos a modo de autoevaluación, en instancias previas a los parciales, de modo que los estudiantes puedan hacer una revisión continua de lo aprendido y llegar a la evaluación presencial correctamente preparados, y también sirvan a los docentes para indicarles si deben hacer revisiones o ajustes a su metodología y así lograr aprendizajes de calidad en sus estudiantes.

Link para el examen parcial original, sin revisiones:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSct35TWhLB0xjDW5oHHl9pJqHaKlOxeFPxXg4f84n-X6ZWYg/viewform

Link para el examen parcial, revisado:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfOfuWoVSingwV34pAiigz6oHX1Mh6gz9lXP3My5WQVcQkz7g/viewform

El siguiente cuadro explicita lo que necesita saber el alumno para contestar correctamente:

Pregunta:	**Para responder debe saber:**
1	resolver la ecuación de valor absoluto, y conocer las definiciones de cotas y extremos
2	saber teoría de conjuntos y representar gráficamente en la recta numérica
3	saber plantear las restricciones a un problema económico, de programación lineal
4	distinguir entre permutación, variación y combinación y aplicarlo a un problema
5	saber las condiciones para que una relación sea función
6	distinguir los distintos tipos de funciones que existen, las características que definen a una función racional.
7	distinguir entre los distintos tipos de funciones que existen, las características que definen a una función cuadrática.
8	despejar una ecuación implícita y la condición de paralelismo entre rectas
9	clasificar funciones partiendo de su ecuación
10	clasificar funciones, visualizando su gráfica
11	saber cómo se visualiza la gráfica de una función inversa
12	saber las condiciones para componer una función con otra
13	realizar el análisis de paridad de funciones
14	resolver límite, salvar indeterminación factorizando
15	conocer las tres posibilidades cuando x tiende a infinito
16	distinguir visualmente los límites de una función
17	saber resolver límite especial
18	saber condiciones de continuidad en un punto y tipos de discontinuidad
19	saber condiciones de continuidad en un punto
20	saber condiciones para la continuidad en un intervalo

Bibliografía

Medina, C., & Velazco, S. El rol del azar en las pruebas de opción múltiple. Revista de Enseñanza de la Física, 33(1), 61-72.

Martín Guaregua, N., Díaz Torres, C., Córdoba Herrera, G., & Picquart, M. (2011). Calibración de una prueba de química por el modelo de Rasch. Revista electrónica de investigación educativa, 13(2), 132-148.

Martínez Castro, A. E. (2017). Exámenes con corrección automática para la mejora de los sistemas de evaluación (artículo de congreso).

Alcalá, M. D. S. P. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. Apertura, 1(1).

Young, S. (2006). Puntos de vista de los estudiantes sobre la enseñanza en línea eficaz en la educación superior. The American Journal of Distance Education , 20 (2), 65-77.

Berridi Ramírez, R., Martínez Guerrero, J. I., y García Cabrero, B. (2015). Validación de una escala de interacción en contextos virtuales de aprendizaje. Revista electrónica de investigación educativa, 17(1), 116-129.

CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LAS PROPUESTAS DE TALLERES EN LOS INICIOS DE LA VIDA UNIVERSITARIA DE UNA INSTITUCIÓN DEL CONURBANO BONAERENSE A PARTIR DE LOS DESAFÍOS DE ENSEÑANZA REMOTA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

Adanero Marcos, María. Universidad Nacional de General Sarmiento.
mmarcos@campus.ungs.edu.ar

Modalidad de participación: Trabajos de investigación – concluidos o en proceso de realización

Eje 2: AVATARES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER LA HABITABILIDAD UNIVERSITARIA

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación IDH UNGS 30/3314 "Trayectorias escolares y evaluación: las prácticas de evaluación sumativa en las transiciones entre niveles educativos". El proyecto se concentra en analizar las continuidades y discontinuidades entre los criterios y las prácticas de evaluación en las transiciones entre niveles educativos. Como parte de este proyecto de investigación, durante 2021 llevamos a cabo entrevistas a coordinadores de talleres iniciales que se realizan en la Universidad Nacional de General Sarmiento en el marco del Programa de Acceso y Acompañamiento de los Estudiantes Ingresantes. El objetivo de las entrevistas era indagar posibles modificaciones en criterios y prácticas de selección de contenidos y de evaluación a partir del pasaje a la educación remota en el contexto de la pandemia. En esta ponencia presentaremos las propuestas de los talleres en el marco del Programa de Acceso del que forman parte, así como las permanencias y los cambios vivenciados en los talleres con la organización de las propuestas remotas a partir de la pandemia.

La presentación se organizará en torno a los siguientes ejes: la selección y organización de contenidos; la propuesta de trabajo; los criterios de evaluación, de calificación y corrección y de acreditación; y los criterios de clasificación de estudiantes.

Palabras clave: inicios de la vida universitaria – iniciativas institucionales – educación en pandemia – propuestas pedagógicas - evaluación y acreditación.

Introducción

Esta ponencia se desprende del trabajo realizado como parte de mi beca en docencia e investigación del Instituto del Desarrollo Humano (IDH) de la UNGS (categoría estudiante), enmarcada en el proyecto de investigación IDH UNGS 30/3314 "Trayectorias escolares y evaluación: las prácticas de evaluación sumativa en las transiciones entre niveles educativos". Este proyecto se centra en el análisis de las continuidades y discontinuidades entre los criterios y las prácticas de evaluación en las transiciones entre niveles educativos.

El plan de trabajo de campo de la beca, desarrollada entre 2020 y 2021, tuvo que ser reformulado a partir de la situación de pandemia. Así, el plan original de indagación sobre el grado de reconocimiento de criterios de evaluación en estudiantes en el inicio del nivel universitario se transformó, por considerarse poco viable en esas circunstancias, en el interés por conocer las implicaciones de la cursada basada en la llamada Enseñanza Remota de Emergencia (ERE)[1] en las propuestas de los talleres iniciales.

Estos talleres se inscriben en el Programa de Acceso[2] de la UNGS para el inicio a la vida universitaria, que trata de propiciar el desarrollo del oficio de estudiante y de mejorar el grado de rendimiento académico y retención durante las primeras instancias formativas de las carreras de pregrado y grado de la UNGS. El lugar central que ocupa este dispositivo de ingreso se vincula con las acciones que esta casa de estudios lleva a cabo desde sus inicios, como responsabilidad en tanto Universidad Pública, en relación con la reflexión acerca de la problemática del ingreso, permanencia y egreso de lxs estudiantes (UNGS, 2018). En este sentido, se ha señalado (Coulon, 1995; 2008) la importancia de atender especialmente a los momentos que se condicen con el inicio de la vida universitaria, aludiendo a la

[1] La ERE supone un cambio transitorio en el modo de entrega de instrucción a uno alternativo por circunstancias de crisis y supone utilizar soluciones de enseñanza remotas que de otra forma se impartirían de manera presencial. Así, el propósito no es la recreación de un ecosistema de educación sólido, sino brindar un acceso provisional a la instrucción de forma fácil y rápida de desarrollar mientras dure la situación de emergencia (Hodges et al., 2020).

[2] Este dispositivo se traducía en el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), que con una oferta de tres talleres de lectoescritura, matemática y ciencias sociales funcionó desde 1995 hasta 2018 como paso común previo a todas las carreras de grado de la universidad. El CAU recibió sucesivas evaluaciones y reformas a lo largo de su implementación (Gluz, 2011), debido a la relativamente baja cantidad de estudiantes que luego accedían a los estudios en las diferentes carreras y por considerar que funcionaba como un curso selectivo hacia el inicio del nivel universitario. Así, en 2019 se reformularon esos talleres integrándolos a las carreras y orientándolos según las disciplinas de las mismas, dando lugar al actual Programa de Acceso.

responsabilidad de las instituciones del nivel superior de garantizar los procesos de afiliación[3] de lxs estudiantes.

El objetivo de esta ponencia es mostrar el trabajo realizado en el proyecto de mi beca, ligado a indagar las posibles modificaciones y permanencias en los criterios y prácticas de selección de contenidos y de evaluación de los talleres a partir del pasaje a la ERE en el contexto de pandemia. Para ello, se realizaron entrevistas a coordinadorxs de cinco talleres iniciales: Taller Inicial Común: Taller de Lectura y Escritura (TITLE), Taller Inicial Obligatorio del Área de Matemática (TIO Matemática), Taller Inicial Orientado: Ciencias Exactas (TIO CE), Taller Inicial Orientado: Ciencias Humanas (TIO CH) y Taller Inicial Orientado: Ciencias Sociales (TIO CS).

Lxs entrevistadxs se sitúan como agentes comprometidos con el propósito del Programa de Acceso de la universidad, por lo que sus dichos dan cuenta de los dilemas que se plantearon en una situación excepcional como la vivida durante los periodos de ASPO y DISPO.

La presentación se organizará en torno a los siguientes ejes: la selección y organización de contenidos; la propuesta de trabajo; los criterios de evaluación, calificación, corrección y de acreditación; y los criterios de clasificación de estudiantes.

Selección y organización de contenido

Este primer eje está vinculado a los cambios en cuestiones como la jerarquización del contenido, la cantidad de temas o materiales o la introducción de nuevo temario o recursos.

Así, en el paso a la ERE por la pandemia, en el TITLE decidieron simplificar los corpus de trabajo eligiendo uno solo de entre la variedad que existía. Además, debieron ajustar el contenido del taller para cada uno de los trimestres y poner el foco en algunos contenidos: eliminaron la toma de apuntes y textualización del apunte y se centraron en la respuesta de parcial y la comparación de fuentes. También redujeron los tipos de texto y habilidades que trabajan en los trimestres más cortos, aunque no hicieron ajustes "para abajo" en cuanto a contenido. Asimismo, armaron videos explicativos para paliar la dificultad en el pasaje de la planificación del escrito al texto mismo.

En el caso del TIO Matemática, decidieron usar uno de los 3 materiales que previo a la pandemia lxs docentes habían elaborado para poder elegir entre ellos. El taller mantuvo el

[3] Este doble proceso implica, por un lado, el trabajo sistemático sobre aspectos que regulan la vida universitaria y, por otro, la apropiación de estrategias de trabajo con el conocimiento de cada campo disciplinar (Coulon, 1995; 2008).

grupo de contenidos a trabajar y el foco en las habilidades y el trabajo a promover en forma individual y grupal. Sin embargo, tuvieron que eliminar el trabajo en la biblioteca.

Estas decisiones no implicaron abordar contenidos con menor intensidad ni incluyeron temas distintos al programa, pero sí sienten que tuvieron que "tergiversar" en cierto sentido el espíritu del taller como unidad curricular.

En cuanto al TIO CE, la selección de contenido fue la misma en la ERE, aunque eliminaron la temática de búsqueda en la biblioteca. Además, dictaron un menor volumen de temas por considerar que a lxs estudiantes les demandaba más tiempo de trabajo la modalidad remota. Asimismo, tuvieron en cuenta los posibles problemas de conectividad y que el uso del lenguaje simbólico se dificultaba en la comunicación entre estudiantes en los grupos de *Whatsapp*. Así, desde el taller creen que tuvieron que ver los temas con menor intensidad, aunque admiten no saber si "lo que se da es menos" o si es que es disinto enseñar con esta modalidad. Sin embargo, esto no afectó al espíritu del taller, el cual se mantuvo en la ERE.

En el TIO CH, decidieron trabajar con las mismas sesiones temáticas que en 2019 para no complejizar el trabajo de los docentes, por lo que no llegaron a cumplir el objetivo pensado entonces de libertad de elección de sesiones para lxs profesores. También tuvieron que realizar diversas adecuaciones de contenido: invitaron a creadores de algunos materiales a elaborar audios o videos con preguntas guía y de las sesiones más largas, priorizaron algunos contenidos. Además, cada docente elaboró para cada sesión un video o audio con especificaciones de las actividades y hojas de ruta de los materiales. Asimismo, redujeron la cantidad de sesiones respecto a la presencialidad, pasando de 8 a 6, para darles más tiempo de trabajo a lxs estudiantes, a quienes les costaba terminar las tareas a tiempo. Además, elaboraron materiales sobre usos de citas, búsqueda de bibliografía y uso y acceso a la biblioteca.

Respecto al TIO CS, se hace referencia a un menor margen para escoger sesiones por parte de lxs profesorxs. Además, se hace foco en la importancia y la dificultad en cuanto a la organización del tiempo por parte de lxs estudiantes. Por eso, les dieron "tips" y enviaron avisos sobre clases y actividades.

Asimismo, agregaron la construcción de un glosario en el aula virtual para subir definiciones y, de esa manera, reformularon el directorio de recursos que trabajaban en la presencialidad. También añadieron videos tutoriales sobre el uso del aula virtual, un video sobre el uso de *Word* y realizaron una clase de interacción con el *Moodle*. Además, complementaron con contenidos derivados de la situación actual, como las tareas de cuidado en la pandemia o la imposibilidad de circular por el espacio urbano. Por otra parte, al virtualizar el taller

asumieron que algunos objetivos los tendrían que eliminar, como lo referido a actividades grupales, debido en parte al hecho de no contar con la herramienta apropiada desde la plataforma de la universidad. Esto hizo considerar a la coordinación que algunos temas del programa, en relación a las habilidades sociales de comunicación y la construcción de conocimiento entre pares, se habían abordado con menor intensidad. Además, eliminaron ciertos textos y el trabajo en la biblioteca, que reemplazaron con la búsqueda de información científica. Por último, se destaca la dificultad para reformular materiales de sesiones para incluir la perspectiva de género, cuestión pensada antes de la pandemia.

Propuesta de trabajo

Este apartado se relaciona con la virtualización de los talleres, el desarrollo de encuentros sincrónicos o asincrónicos o la profundidad del trabajo.

En este sentido, con la llegada de la pandemia, desde el TITLE adaptaron el contenido a un soporte audiovisual y transformaron las presentaciones tradicionales de los temas en videos explicativos y tutoriales. También grabaron las clases y las subieron al campus, por lo que la plataforma se volvió más interactiva. Sin embargo, se señala que en los encuentros sincrónicos no todxs lxs estudiantes se animaban a preguntar y muchxs no encendían las cámaras, por lo que lxs docentes no podían percibir signos sobre la comprensión de lxs alumnxs y sentían no poder realizar un seguimiento tan personalizado como en la presencialidad. Además, los encuentros sincrónicos semanales duraban 2 horas, en vez de 4, para resultar más dinámicos. Estas cuestiones hacen que desde el taller sintieran que tuvieron que ver algunos temas del programa con menor intensidad.

Por su parte, desde el TIO Matemática explican que a partir del cierre de la presencialidad empezaron a trabajar con *Telegram* como vía de comunicación y rearmaron la propuesta para ser dictada íntegramente en línea y asíncronamente. Para ello, elaboraron videos de presentación del taller. En el caso de la toma de apuntes, adaptaron esta temática mediante un video que simulaba a un profesor exponiendo un tema. En cuanto a la preparación de exámenes, armaron un modelo de parcial más estándar para trabajar esa habilidad. Además, grabaron un video con orientaciones sobre el funcionamiento del aula virtual y elaboraron otros sobre cada tema de trabajo con el sentido de esa tarea, los materiales, etc. Estos videos los subían con el enlace al canal de *Youtube* y también al repositorio de la universidad, ya que este no consume datos móviles.

Sobre la decisión de no tener encuentros sincrónicos, a lxs docentes se les dificultaba, así como en la presencialidad, resistir el pedido de estudiantes de realizar clases más expositivas.

De cara al próximo semestre se pensaba crear un grupo de *Telegram* para mejorar la interacción docente-estudiantes y así lograr una mayor fluidez.

En cuanto al TIO CE, para su propuesta de trabajo en la pandemia empezaron a trabajar enteramente a través del aula virtual de la universidad, pensando de nuevo la propuesta del taller en forma remota y aprovechando recursos ya disponibles. Además, trabajaron de manera asincrónica por los posibles problemas de conexión de lxs estudiantes. Asimismo, se expresa que aparecieron más dificultades con los grupos de trabajo que presencialmente se resolvían más fácilmente. También señalan que lxs estudiantes esperaban que lxs docentes desarrollaran clases más expositivas, cuestión que en la cursada remota se hizo más visible. Por último, se destaca la falta de un canal que posibilitara una comunicación más fluida con lxs estudiantes y que el aula virtual no favorecía.

En el TIO CH, con el paso a la ERE se diseñó una cursada asincrónica con algunos encuentros sincrónicos no obligatorios. La idea fue desarrollar un aula virtual teniendo en cuenta las dificultades que implica introducir la vida académica en el hogar, así como la disponibilidad de medios tecnológicos de lxs estudiantes. Afirman que tuvieron que ver algunos temas con menor intensidad y que, si bien el material que utilizaban era el mismo, no sabían "cuánto quedaba" de lo que enseñaban. Así, trabajaron con un menor volumen de materiales y de sesiones, pero siguiendo ciertas habilidades mínimas.

En cuanto al TIO CS, si bien ya disponían del aula virtual antes de la pandemia, esta "era muy básica", por lo que con la ERE re-adaptaron algunas sesiones, le dieron otra estructura y elaboraron hojas de ruta. Como no podían virtualizar las más de 20 sesiones que tenían de "stock" en la presencialidad, eligieron solo algunas. Para este trabajo de virtualización contaron con lxs autores de las sesiones y les pidieron videos en forma de clase, disparador o presentación.

Sobre la dificultad de interacción con estudiantes, se expresa que para sostener la interacción grupal en la ERE lo ideal habría sido que todxs lxs estudiantes tuvieran una óptima conectividad y poder usar las salas de Zoom en las cuales dividirse en grupos para trabajar. También añaden que se perdía ese entorno de la clase presencial en el que se conocen los nombres de lxs estudiantes y sus historias. Respecto a los intercambios docenes-estudiantes, al principio de la cursada remota muchxs estudiantes tenían apagadas las cámaras, se conectaban y desconectaban y no había interacción. Al avanzar la situación, lxs estudiantes se fueron "equipando" más, pero los encuentros seguían siendo precarios. Asimismo, se reconoce la complejidad de lxs estudiantes para estudiar solxs y afirman que con la ERE tuvieron que relegar el poder acompañarlxs en el proceso de construcción de autonomía.

También decidieron centralizar la comunicación a través del aula virtual para unificar las fuentes. Por último, desde la coordinación se cuestionaban la sincronía porque el acceso no estaba garantizado para todxs. Además, se plantea, en relación a la soberanía educativa, la importancia de que los datos de lxs estudiantes quedaran dentro del *Moodle*.

Criterios de evaluación

En este eje se tratan los cambios en los tipos de evaluación o cuestiones vinculadas con su sentido en los talleres.

En ese sentido, desde el TITLE redujeron la cantidad de trabajos prácticos en la ERE, aunque mantuvieron la dinámica de evaluación del proceso de escritura a través de borradores. Asimismo, realizaron un acompañamiento personalizado a través de *Zoom* y *Whatsapp*. Además, se señala una mayor flexibilidad con las fechas y horarios de entrega, pero también una mayor dificultad a la hora de evaluar, sobre todo en relación a la duda sobre la autoría de los trabajos.

Respecto al TIO Matemática, en la presencialidad la evaluación del taller estaba compuesta por un portfolio de entregas. Al final, lxs estudiantes realizaban la defensa del portafolio y elaboraban de forma grupal un trabajo sobre búsqueda de información de un tema matemático. En la ERE, lxs estudiantes debían presentar una serie de entregas, grupales e individuales, obligatorias y de seguimiento. Incorporaron también entregas obligatorias de audios, que acompañaban de un escrito de apoyo. Asimismo, a mitad del taller contaban con una semana de re-entregas. Se mantuvo el seguimiento personalizado de lxs estudiantes y el foco en el proceso de trabajo.

Por su parte, en el TIO CE, durante la ERE tenían entregas evaluativas cortas con frecuencia, algunas obligatorias y otras de seguimiento. Mantuvieron el trabajo tanto individual como grupal, pero con menos cantidad de actividades por la menor posibilidad de lxs estudiantes de juntarse en grupo. Además, las actividades eran dosificadas clase por clase.

También se destaca una dificultad para evaluar en la modalidad remota. Sienten que la comunicación es menos directa y que se tiene menos "registro", por lo que les resulta más difícil advertir el progreso de lxs estudiantes en el trabajo clase a clase. Se refieren, asimismo, a una dificultad en el seguimiento a estudiantes.

En cuanto al TIO CH, en la ERE mantuvieron la idea de evaluar el proceso de aprendizaje de lxs estudiantes. Sin embargo, se suprimió el portafolio porque les resultaba difícil de realizar en esa modalidad y en su lugar se crearon actividades individuales para cada sesión con un

disparador. Esto tiene que ver también con las posibilidades que la plataforma del campus les ofrecía para trabajar.

Finalmente, en la cursada remota del TIO CS se mantuvo la evaluación como proceso y se agregaron como obligatorias las intervenciones en los foros, que suplían la interacción entre compañeroxs. Además, mantuvieron la instancia de trabajo final, pero lxs estudiantes ya no elegían sobre qué sesión trabajar, sino que la escogían lxs docentes por una cuestión práctica. Para elaborar la consigna se basaban en los temas que estudiantes elegían en la actividad de búsqueda de información científica. Al final del trabajo tenían la posibilidad de reelaborarlo.

Criterios de calificación y corrección

Este apartado reúne las cuestiones referidas al uso de rúbricas o los tipos de calificación.

En el caso del TITLE, en la ERE mantuvieron la calificación de trabajos prácticos con código conceptual y el enfoque discursivo del taller. El uso de rúbricas para la corrección se volvió fundamental, así como el dispositivo de re-entrega de tareas para el portafolio, que les permitió una devolución que en la modalidad remota les resultaba más complicada. Así, lxs docentes notaban cierta distancia en los encuentros sincrónicos, más cortos que las clases presenciales, y que no les permitían trabajar las devoluciones con la misma profundidad, teniendo en cuenta que sentían que debían ser más explícitxs en la evaluación.

Asimismo, en la cursada remota conservaron los criterios de aprobación, aunque tuvieron que simplificar los criterios de la rúbrica, haciéndola más sencilla. Además, en la presencialidad hacían corrección entre pares, pero en la ERE eliminaron esa instancia, por lo que se señala la dificultad para suplir el trabajo en grupo a través del campus virtual. Respecto a la exigencia en la evaluación, comentan que “no debería” haberse modificado.

En el TIO Matemática, se mantuvo la forma de calificar las entregas en la cursada remota (“aceptadas” o “no aceptadas”). En cuanto a la corrección, en la presencialidad había un ida y vuelta de las entregas, pero en la ERE surgió cierta dificultad para corregir. Para facilitar esa tarea, se sugirió a lxs docentes que utilizaran audios para realizar devoluciones a partir de las fotos que la mayoría de estudiantes subían de sus resoluciones hechas en papel. Además, esa forma de devolución lxs acercaba a lxs estudiantes. Otra cuestión que se destaca es la dificultad para confiar en la autoría de los trabajos, ya que no existía una instancia presencial.

Respecto al TIO CE, el criterio para la corrección se mantuvo. Este tenía que ver con que la tarea estuviera completa y que lxs estudiantes mostraran sus intentos, no con que estuviese bien o mal realizada. En caso de que hubiera errores, se podía rehacer. Así, las entregas se tomaban como “aceptadas” si estaban desarrolladas y completas. Asimismo, se afirma que la

corrección en la modalidad remota podía ser menos rigurosa o detallada, puesto que se les dificultaba "(…) decirles esta pavadita (…), la tengo que escribir ahí, no sé si me la va a entender y esas cosas pueden estar escapando entiendo. Y uno la devolución la hace en forma más global" (coordinadorx del TIO CE).

En cuanto al TIO CH, se utilizaban rúbricas para la corrección que contemplan la redacción, problematización, claridad argumentativa o el uso de citas en tres niveles de resolución: bien, regular y mal. Además, se incluyeron indicaciones sobre el proceso de lxs estudiantes y la recuperación de aspectos positivos del trabajo. Si bien el uso de rúbricas se daba ya antes de la pandemia, no tenían criterios completamente establecidos y con el paso a la cursada remota hubo una mayor explicitación del instrumento. Además, se mantuvo la lógica de aprobación-desaprobación del taller en la corrección. Asimismo, se plantea que vieron completamente modificada la exigencia en la evaluación en la ERE y entre docentes compartían la incertidumbre "(...) de no saber si estamos ofreciendo todo lo que podríamos ofrecer, por lo tanto tampoco podemos exigir todo lo que quisiéramos exigir" (coordinadorx del TIO CH).

Por último, desde el TIO CS expresan que los criterios de corrección fueron los mismos, así como el tipo de evaluación procesual. Las actividades se calificaban como aprobadas o desaprobadas. Además, desde el taller se explica que en la cursada remota la corrección resultaba muy intensa y que les demandaba mucho tiempo. Lxs docentes hacían las devoluciones a través del aula virtual con indicaciones parciales y totales, por lo que se añadía una dificultad para lxs estudiantes a la hora de comprender esas retroalimentaciones mucho más mediadas. También se hace referencia a que lxs alumnxs podían enviar fotos de la resolución de actividades si no disponían de computadora, aunque resultara "terrible" corregir así.

Criterios de acreditación

En esta sección se tratan los cambios en la cantidad, requisitos y tipos de instancias para la acreditación de los talleres.

En el caso del TITLE, mantuvieron los contenidos mínimos para aprobar el taller, pero en la ERE disminuyeron la cantidad de trabajos prácticos de 5 a 3. Además, el criterio para mantener la regularidad de la asistencia en la presencialidad se sustituyó por la entrega de trabajos, que debían tener una nota mínima de regular para aprobar.

Respecto al TIO Matemática, los contenidos mínimos de acreditación no variaron, pero si lo hicieron los criterios de acreditación. Mientras que en la cursada presencial se tenía en cuenta la entrega y defensa del portafolio, la aprobación del trabajo grupal y el 80% de asistencia, en

la modalidad remota se requería tener aceptadas la totalidad de entregas obligatorias y el 75% de las de seguimiento.

Por su parte, el TIO CE modificó en el mismo sentido los criterios para acreditar el taller: en la presencialidad se requería que todas las entregas fueran aceptadas y cumplir con la asistencia, en tanto que en la ERE se tenia en cuenta la aceptación de un 75% de las entregas de seguimiento y de todas las obligatorias.

En el TIO CH, se eliminó la instancia de portafolio para acreditar la materia, que fue reemplazada por la entrega de actividades en cada sesión temática, de las cuales debían tener aprobadas un 75%. Ese porcentaje de actividades pasó a reemplazar el criterio de asistencia presencial. Asimismo, se mantuvo la entrega del trabajo final, que debía estar aprobado, aunque tenía la posibilidad de una pre-entrega antes de la versión final.

Finalmente, el TIO CS tenía como requisito de regularidad en la presencialidad el 75% de asistencia. Con el paso a la ERE, estipularon que si después de 3 semanas no había actividad en el aula virtual, se perdía la condición de alumnx regular. Para la acreditación del taller, se mantuvo el criterio de presentación de todas las actividades y la aprobación de 4 de ellas, además de la presentación del trabajo final, para lo cual previamente se debían tener el resto de actividades envidadas y aprobadas. Asimismo, se plantea que los encuentros por videoconferencia no fueron obligatorios para acreditar el taller.

Criterios de clasificación de estudiantes

Este último eje recorre variaciones en cuestiones acerca de cómo llegan las y los estudiantes, su trabajo en clase y las dificultades con las que se encontraron.

En este sentido, algunos talleres refieren a diferencias en cuanto a las habilidades y contenidos con que llegan lxs estudiantes, a dificultades relacionadas con la redacción, el uso de *Word* y a los hábitos de estudio.

También se señala un cambio en las expectativas de estudiantes en el ingreso, las cuales a partir de la pandemia versan en torno a cómo se cursa de forma remota o al trabajo con otrxs que no conocen, y ya no al desconocimiento del entorno de la universidad.

Se expresa también que la mayoría son estudiantes sin tradición universitaria familiar, pero bastante mediados por la tecnología.

Asimismo, se señalan alumnxs con visiones estereotipadas o sin conocimiento científico sobre las ciencias sociales y ciertas expectativas de género sobre las carrearas. Finalmente, se destaca que a partir de la ERE se anotaron estudiantes que no podían cursar presencialmente y también se hace referencia a estudiantes que se anotan al taller sin haber terminado la

secundaria porque, en muchos casos, se confunde el terminar de cursar con aprobar definitivamente las materias.

En cuanto a diferencias entre estudiantes, se encuentran distinciones según las trayectorias de formación previas en relación al desarrollo de textos, por ejemplo en el caso de aqullxs con mayor formación en ciencias exactas, quienes son más sintéticos en la escritura. Además, observan mayor involucramiento en el caso de estudiantes pertenecientes a espacios políticos, feministas o de gestión, así como de aquellxs que cursan carreras como Historia, Estudios Políticos o Comunicación y Cultura.

En el trabajo en clase, señalan que lxs estudiantes no se conectaban, no participaban o no encendían la cámara en los encuentros sincrónicos, pero que la mayoría tomaba los talleres con interés y responsabilidad, aunque algunxs se atrasaban en el trabajo y debían "ponerse las pilas" la última semana de taller.

Desde algunos talleres también se explica que la mayoría resolvía las actividades por escrito y luego subían una foto al aula virtual. Además, se apunta que hay alumnxs que les costaba comprender que no suceda aquello que tenían como representación de una clase, en relación a la exposición del docente, y que existía una mayor demanda de tiempo de trabajo en la modalidad remota, así como una exigencia extra en el uso de herramientas informáticas. Asimismo, se refiere a estudiantes que "googleaban" definiciones de conceptos.

Sobre las dificultades, señalan problemas de conectividad o falta de dispositivos y que la mayoría de estudiantes trabajaba desde el celular, lo que les complicaba el uso de herramientas de edición de texto y la resolución de actividades debido a no poder incorporar símbolos. Además, en la cursada remota se planteaba una mayor dificultad con la organización del tiempo y en la comprensión de las devoluciones de lxs docentes.

Asimismo, se consideraron los problemas personales, familiares y de salud, así como las complicaciones por tener que introducir la vida académica en el hogar.

Reflexiones finales

A partir de las variaciones y continuidades planteadas en los distintos ejes de este trabajo, podemos decir que las acciones llevadas a cabo por los talleres iniciales durante la ERE tienen que ver con respuestas enfocadas a dar continuidad a las actividades formativas mediante el uso de plataformas virtuales. Se trata de uno de los grupos de acciones que, siguiendo a Astur et al. (2020), las instituciones de educación superior desarrollaron frente a la situación de excepcionalidad producto de la pandemia.

Respecto a las dificultades señaladas por lxs docentes, vinculadas con la comunicación con estudiantes o la corrección y devolución en evaluaciones, estas se pueden relacionar con el impacto de los altos niveles de exigencia de la modalidad remota en profesorxs inexpertos en educación virtual o sin los medios tecnológicos suficientes.

También parece relevante reflexionar sobre la apreciación y preocupación desde los talleres por el hecho de que se abordaron algunos temas con menor intensidad. En este sentido, cabe señalar que estas aceleradas acciones en remoto por parte de tantas instituciones al mismo tiempo "(…) podrían sellar la percepción del aprendizaje en línea como una opción débil, cuando en realidad nadie que haga la transición a la enseñanza en línea en estas circunstancias realmente diseñará para aprovechar al máximo las posibilidades del formato en línea" (Hodges et al., 2020, p. 13).

Si bien las instituciones tratan de evaluar sus esfuerzos y acciones de ERE, es conveniente evitar las comparaciones con el aprendizaje en línea y centrar, en todo caso, la evaluación en el contexto y los elementos de proceso, más que en el aprendizaje como producto. Y esto debido a que, en realidad, el aprendizaje *online* efectivo conlleva cuidadosos procesos de planificación y diseño instruccional mediante modelos sistemáticos para su desarrollo, justamente el tipo de procesos ausentes en el contexto de emergencia vivido. Por ello, se recomienda no confundir los cursos en línea desarrollados en estas circunstancias con soluciones de largo plazo, sino aceptarlos como resoluciones temporales vinculadas a una cuestión inmediata.

En cuanto a las complicaciones ligadas con lxs estudiantes, destaca el impacto provocado por los problemas de conectividad, la falta de dispositivos tecnológicos, la carencia de contacto tanto con pares como con docentes, y los problemas emocionales y económicos generados por el aislamiento durante la pandemia.

Para finalizar, las cuestiones aquí mencionadas nos permiten reconsiderar la idea de que los sistemas de Educación Superior, particularmente las universidades, se adviertan como entornos rígidos. Contrariamente, la situación de pandemia nos mostraría que las instituciones universitarias son flexibles y pueden adaptarse a la hora de asegurar el derecho a la Educación Superior (Astur et al., 2020).

Referencias bibliográficas

Astur, A., Flores, E., Isasmendi, G., Jakubowicz, F., Larrea, M., Lepore, E., Merega, M., Pazos, N., y Puppo, C. (2020). "Políticas de educación superior en la pandemia: repertorios para la contingencia". *Integración y conocimiento*, *9* (2), pp. 131-147.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Buenos Aires, Paidós.

Coulon, A. (2008). *A condição de estudante. A entrada na vida na universitaria*. Salvador: EDUFBA.

Gluz, Nora (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos".* Ediciones UNGS: Los Polvorines.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). "La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea". En: Cabrales, A., Graham, A., Sahlberg, P., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A., Lederman, D., Greene, J., Maggioncalda, J., Soares, L., Veletsianos, G. y Zimmerman, J. *Enseñanza remota de emergencia. Textos para la discusión*. The Learning Factor, pp. 12-22. Disponible en: https://cutt.ly/rEPyhCx

UNGS (2018). *Programa de acceso y acompañamiento a estudiantes de carreras de grado y pregrado*. Los Polvorines: UNGS.

REPENSANDO LAS PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL TRÁNSITO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN TIEMPO DE VIRTUALIDAD.

Escobar, Ayelen - ayelen.catalina.escobar@gmail.com
Esposito, Guadalupe - espositoguada@gmail.com
Garcilazo, Virginia - virgig792@gmail.com
Rodriguez, Facundo - facundor556@gmail.com
Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Trabajo Social

Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas.
Eje temático: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria (Prácticas de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles para favorecer la permanencia/Entre la presencialidad y la irrupción de la virtualidad: La habitabilidad de los/las ingresantes en las aulas universitarias: tensiones que atraviesan la construcción de pertenencia).

Palabras claves: Universidad Pública - pertenencia - permanencia - Derechos Humanos - acompañamiento.

Resumen

Como estudiantes de Ciencia Política y Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNER y en el rol de "tutores pares", buscamos generar dispositivos que acompañen las trayectorias de les estudiantes durante el primer año, favoreciendo su permanencia en la Universidad pública.

En este sentido, tomando los postulados de Amado y Muxi (2018), se puede decir que les tutores son aquelles que acompaña a les estudiantes en la construcción de su rol, además de mediar entre los diferentes actores institucionales, propiciando una dialéctica generadora del autoconocimiento del estudiante, basado en la reflexión y concibiendo a éste como une sujete activo, responsable y crítico de la realidad en la que se enmarca.

Siendo integrantes del equipo de tutorías de la Facultad de Trabajo Social, podemos decir que ser tutore es mucho más que eso, supone pensar la educación superior como un derecho humano, garantizando el ingreso, permanencia y graduación del nivel superior de todes les estudiantes. De esta forma, pensamos a la educación superior desde una perspectiva político-

pedagógica específica, que entiende a les estudiantes como sujetes políticos en interacción con entornos complejos y cambiantes.

Por esto, desde la coordinación del espacio y como "tutores" con un rol activo en la búsqueda de una Universidad pública, inclusiva, plural y accesible, creemos que es necesario pensar el área institucional, no desde el rol de la tutoría, el control, la supervisión, si no desde el acompañamiento, como un proceso de interacción entre estudiantes; es una apuesta política a pensar el tránsito de la educación media a la superior como un proceso complejo en el que se disputan identidades y sentidos en torno a lo que es ser estudiante. Es por esto que el área se denomina "Espacio Colaborativo" ya que se piensa desde la horizontalidad, como un espacio de acompañamiento que tiene una lógica democratizadora.

Sin embargo, esta apuesta se ve cuestionada y resignificada en contexto de virtualidad, en que la tarea de acompañar el tránsito por la educación superior, sin un espacio físico y sin presencialidad, dificulta la creación de lazos entre les ingresantes tanto con la comunidad educativa, como con la institución en sí misma. Por esta razón, buscamos generar nuevas herramientas y dispositivos de acompañamiento innovadores que permitan generar y mantener lazos aún en la virtualidad.

Frente a esto nos surgen nuevas preguntas: ¿Qué nuevos dispositivos debemos crear para cumplir con este objetivo? ¿Qué nuevos significados le damos a la permanencia y a la pertenencia en este tránsito por la virtualidad?

Estas preguntas nos disponen a analizar las trayectorias y dispositivos que implementamos y la manera en que nos reinventamos para garantizar el derecho a la educación superior en este contexto.

Introducción

Durante los años 2020 y 2021, el paso por la universidad pública cambió rotundamente y experimentó grandes transformaciones. Este momento, cambió las formas de cursado rápidamente y se tuvo que transitar a medios virtuales para sostener el cursado en tiempos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio; como así también se dieron importantes transformaciones en las formas de relacionarnos entre estudiantes; en los modos de pertenencia a la institución; en la distribución de las tareas a cargo; entre muchos otros aspectos.

En este contexto, toma una gran relevancia el significado de una universidad pública, autónoma, laica, accesible y de calidad como derecho individual y colectivo para todes desde la reforma de 1918; es así que entendemos el lugar que ocupamos como "tutores pares" para

poder garantizar dicho derecho, en conjunto con la comunidad académica, con el resto de políticas públicas y dispositivos que la Universidad ha implementado no sólo durante la pandemia, sino desde antes de la misma.

Así, nos tocó desempeñar nuestro rol de tutores en contexto de virtualidad, el cual fue muy complejo, en especial a la hora de generar y sostener vínculos con les estudiantes y la institución. En pocas palabras, buscamos, a través de diferentes estrategias, ser un contacto entre las áreas institucionales de la facultad y les ingresantes, siendo la permanencia y la pertenencia como parte del derecho a la educación superior, nuestros ejes de acción.

ECO: Un dispositivo para la vinculación

Como integrantes de este espacio, nos entendemos como un dispositivo de conexión entre les estudiantes, la facultad y el tránsito por la vida universitaria. Como el paso de la educación media a la educación superior es un proceso movilizante, cambiante, que genera una gran incertidumbre, creemos que el rol que ocupamos es el de garantizar la pertenencia y permanencia en la Universidad pública. Así, resignificamos las posturas políticas desde las cuales se forja la institución, como lo es interpretar el derecho a la educación superior como un derecho humano, entendiendo que pertenecer a una institución requiere, entre otras cosas, vincularse con sus respectivas áreas desde una lógica de respeto y horizontalidad, en donde se aloje a les estudiantes y se busque que el paso por la institución forme parte de la identidad de estes.

En línea con esto, nuestro rol facilita y participa en la construcción de pertenencia, como así también en la tarea de permanencia que la Facultad promueve constantemente, disminuyendo las desigualdades entre pares, asegurando las oportunidades de acceso, tránsito y graduación de la educación superior.

De esta manera, la pertenencia y la permanencia fueron los ejes que nos guiaron como equipo, a la hora de proponer diversas estrategias pedagógicas. Las principales fueron talleres/encuentros vía Meet, donde se trabajaron distintas temáticas en relación al cursado, a las mesas de exámenes, a los trabajos prácticos, entre otras. Así, fuimos trabajando en diversos talleres que le permitieron a les estudiantes tener más herramientas para llevar adelante el cursado de las asignaturas. Un primer taller, buscaba acercar a les estudiantes a los programas de cátedra; un segundo taller buscaba brindar herramientas y tips para elaborar trabajos prácticos; un tercer taller buscaba acercar a les estudiantes a las fuentes digitales para realizar trabajos prácticos; y un último taller buscaba dar algunos tips para preparar exámenes finales.

De manera simultánea, el intercambio y difusión de información a través de redes sociales, como Instagram, propiciaron el acercamiento del equipo con les compañeres ingresantes. Por su parte, la comunicación, mediante mails o mensajería del Campus UNER, favoreció la construcción de un vínculo más personal en donde les ingresantes nos compartían diferentes trayectorias en cuanto a la vida universitaria y las dificultades que estaban atravesando, para que nosotres, desde nuestro rol, pudiéramos brindarles alojamiento y acompañamiento.
Así, nos fuimos vinculando con les estudiantes respondiendo sus consultas principalmente en torno al CAVU (Curso de Ambientación a la Vida Universitaria), al cursado en general, y a las situaciones particulares que atravesaban y podrían obstaculizar el cursado de las materias y la permanencia en la Universidad, tratando de resolver estos inconvenientes y ponernos en contacto con los equipos de cátedra u otras áreas de la institución.

De tutorías a ECO: resignificando el rol de tutores

A lo largo del año estuvimos trabajando no solo en responder consultas e inquietudes de les estudiantes y brindar talleres sobre diferentes temáticas; sino también al interior del equipo, como un espacio de formación, exploramos diferentes perspectivas sobre cómo entender a les estudiantes, a la universidad pública, cómo afrontar los desafíos de la virtualidad y cómo mantener el contacto con les estudiantes, incluso en este contexto de pandemia. Todo esto, lo realizamos participando de diferentes charlas sobre el rol del "tutore" y la "tutoría".

A partir de la idea de tutela, en ese ser "tutore de" se posiciona al otre en un lugar de carencia, que necesita de alguien, con más autoridad y conocimiento, que lo tutele y que lo guíe en su proceso, porque sole no puede resolver sus problemas.

Desde ECO, esta idea de tutorías ha sido debatida, pensando en la idea de "acompañamiento" de ese otre, entendide como un sujeto con autonomía, historia, intereses y deseos, que necesita del contacto y la relación con sus pares para poder transitar la complejidad de la vida universitaria. Desde el equipo, esta idea también tiene como ejes la horizontalidad y el compañerismo, ya que somos estudiantes acompañando a otres estudiantes, que construimos un vínculo, compartimos experiencias y conocimientos; construyendo así, en conjunto y en colaboración, este espacio.

Es así que, desde ECO no solo se busca resolver dudas y ayudar a aquelles que están comenzando este camino, sino que es una herramienta muy importante en nuestra facultad que ayuda a asegurar un derecho fundamental como lo es el acceso a la Universidad pública promoviendo la permanencia y pertenencia de les estudiantes. En este caso, desde este espacio

creemos que es importante "reconocer los derechos y capacidades de las juventudes, y no bloquear sus aportes, lo que contribuye a potenciar el desarrollo colectivo" (Krauskopf. 2000: 131). En este sentido, el desarrollo individual de cada une, tanto de quienes conformamos ECO como de les estudiantes, resulta vital en este proceso:

> "El enfoque de derechos abandona el énfasis estigmatizante y reduccionista de la juventud como problema. La integración del paradigma que la señala como actor estratégico con el paradigma de juventud ciudadana, permite reconocer su valor como sector flexible y abierto a los cambios, expresión clave de la sociedad y la cultura global, con capacidades y derechos para intervenir protagonicamente en su presente, construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al desarrollo colectivo." (Krauskopf. 2000: 123).

Virtualidad: ¿Qué continuidades y qué rupturas?

A partir de lo dialogado en las reuniones y de algunos conversatorios de los cuales formamos parte, buscamos entender y transmitir la idea de la virtualidad no desde una perspectiva negativa, como algo que, cuando pase, hay que dejar en el olvido; sino como una nueva manera de aprender, enseñar y acompañar. La virtualidad y la presencialidad no se parecen, pero eso no significa que deberían separarse y desentenderse; sino que nos desafía, como equipo pedagógico de estudiantes y profesores, a buscar nuevas estrategias que apunten a que la distancia física que la virtualidad (y la pandemia) nos provoca no signifique una real distancia y una ruptura de los vínculos entre estudiantes y profesores, estudiantes y estudiantes, profesores y profesores.

El proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia, fue y sigue siendo un reto para toda la comunidad educativa, ya que significó una ruptura repentina de la presencialidad obligando el paso a la virtualidad para poder continuar con el cursado, lo que generó un menor contacto entre estudiantes y profesores, dificultando la continuidad del cursado para muches que no contaban con los recursos digitales necesarios.

Sin embargo, creemos importante retomar las enseñanzas que nos dejó el paso por la pandemia y la virtualidad, entendiendo que este momento particular abre y cierra posibilidades, dificultando para muches estudiantes el cursado y el tránsito por la Universidad, pero posibilitando para otres el continuar con la carrera, gracias a la flexibilidad de los horarios de las clases, la no obligatoriedad de asistencia, entre otras.

Por esto, luego de transitados dos años de pandemia, y en vistas de retomar la presencialidad plena en la Universidades Nacionales, creemos necesario que este regreso

contemple las nuevas necesidades y situaciones que surgieron durante la pandemia. Entendiendo que para una Universidad más democrática, plural y accesible, son necesarias acciones que garanticen el cursado para quienes no tienen posibilidades de mantener el cursado de forma presencial, implementando un sistema de aulas híbridas, flexibilizando los requerimientos para acceder a la promoción y regularidad de las materias, y brindado diferentes formas de acceso a las clases y los contenidos para que el cursado presencial no sea un obstáculo a la permanencia en la universidad.

Conclusión

Por todo esto, creemos que todas las universidades deberían contar con un espacio de "tutorías", el cual se entienda desde una lógica de alojamiento y acompañamiento a les estudiantes, ya que permite mantener un contacto fluido con les mismes y generar vínculos con la institución.

Además, es necesario abrir el debate sobre las formas de vinculación en la post pandemia y como continúa el cursado de las carreras, permitiendo a les estudiantes decidir las formas y condiciones en que se quiere transitar la vida universitaria. Por lo que, es importante retomar y resignificar los dispositivos creados en pandemia para garantizar el derecho a la educación superior.

Por último, retomando a Amado y Muxi (2018), entendemos a les estudiantes como sujetes reflexivos y críticos que forman y transforman a la Universidad y la vida universitaria, por lo que es necesario para una Universidad más democrática, generar más y mejores espacios de participación que permitan expresar las voces y situaciones que atraviesan a todes, entendiendo que le sujete clave en la educación es le estudiante.

Bibliografía

AGUILAR GORDÓN, Floralba del Rocío. (2020) Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. Estudios pedagógicos (Valdivia), vol. 46, num. 3, pp. 213-223. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052020000300213&script=sci_arttext

AMADO L. MUXI M. (2018) El acompañamiento educativo en todos los niveles. Mejoras de intervención en el rol de los tutores en la Universidad Tecnológica Nacional regional Bahía Blanca-Argentina. Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Bahía Blanca. Disponible en: https://www.juan23.edu.ar/jornadas/psicopedagogia/4/materiales/ponencias/02%20-%20Ponencia_Amado_Muxi.pdf

BADANO, María del Rosario; BENEDETTI, María Gracia; ANGELINO, María Alfonsina; LEMOS, Ruth. (2008) El Ingreso Universitario: Notas sobre el Revés de una Trama Compleja.

CONFERENCIA DE EDUARDO RINESI. «El nivel de una institución educativa no se mide por el nivel de sus graduados, se mide por la capacidad que tiene esa institución de garantizar los derechos que son para todos» FCEDU-UNER. Recuperado de ps://www.fcedu.uner.edu.ar/?p=64htt83

EXPÓSITO, E., & MARSOLLIER, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. Educación y Humanismo, 22(39), 1-22. https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214

EZCURRA, Ana María. 2016. Igualdad en educación superior. Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina.

FRIGERIO, Graciela. 2016. Conferencia: Piezas para un rompecabezas incompleto...para pensar juntos la educación, las instituciones y algo de lo que está en juego en el oficio de estar haciendo instituciones. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=tNRbkwihbuM . Última visita 14 de julio de 2019.

GARCÍA DE FANELLI A. N. (2007) Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media. En Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. (SITEAL).

KANTOR, Débora. 2015. Tiempo de fragua. Editorial La Hendija.

KORINFELD, D. 2004. Juventud, Educación y trabajo: Debates en Orientación Vocacional, Escuela Media y trayectos futuros. Colección Ensayos y Experiencias. Ed. Novedades Educativas.

Krauskopf, Dina (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En La Participación Social y Política de los Jóvenes en el Horizonte del Nuevo Siglo. CLACSO. Buenos Aires. Argentina.

Ley Nº 24.521 de 1995. LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias. Agosto 7 de 1995. Recuperado de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm

MOLANO CAMARGO, M. (2010). El acompañamiento: un dinamismo para la educación superior. Revista de la Universidad de La Salle, (53), 129-147. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1062&context=ruls

MÓNACO, Julian. 2015. Incluir, mucho más que abrir las puertas. Revista Le Monde Diplomatique. https://www.undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/13375.pdf

VÉLEZ, Gisela. 2005. Ingresar a la universidad: aprender el oficio de estudiante universitario. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria – Año 1 Nº 2 – Universidad Nacional de Río Cuarto.

LA ORIENTACIÓN Y EL ACOMPAÑAMIENTO EN TIEMPOS DE PANDEMIA. UNA INTERVENCIÓN DESTINADA A INGRESANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, JURÍDICAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS, ARGENTINA

Autores: Flores, Héctor Daniel; Gómez, María Celeste; Tejedor, María Corina.

Universidad Nacional de San Luis

Correos electrónicos:

hd.hector@gmail.com

mcelestegoz@gmail.com

mariacorinatejedor@gmail.com

Modalidad de participación: Experiencias pedagógicas y educativas.

Eje temático: Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria.

- Prácticas de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles para favorecer la permanncia.

Palabras clave: ingresantes – orientación - tutorías – permanencia - inclusión.

Resumen

El objetivo de esta presentación es compartir una experiencia de intervención del Programa de Orientación para la Inclusión Social (SOIS-UNSL) dependiente de la Secretaria de Vinculación Tecnológica y Social de la Universidad Nacional de San Luis. Dicha intervención consistió en brindar talleres virtuales de asesoramiento, información y orientación destinados a ingresantes de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS) de la U.N.S.L, durante el ingreso 2021. En el presente trabajo se analizará una de las experiencias de intervención abordada por el servicio, la cual se caracteriza por dar visibilidad a las acciones políticas, psicológicas y pedagógicas llevadas a cabo de manera articulada entre diferentes actores institucionales en contexto de pandemia.

Esta experiencia se inicia a partir de una demanda recibida desde la Secretaria Académica de la FCEJS de la U.N.S.L (Sede Villa Mercedes, San Luis – República Argentina) que solicita acompañamiento para las/os ingresantes, durante el ingreso 2021. En función de esta demanda se diseña un plan de intervención, donde se prioriza la escucha de la voz estudiantil y su posibilidad de habitar la universidad. La situación de pandemia generó que se trabajara en condiciones "impensadas" para la comunidad universitaria. En esta ponencia se compartirán las acciones llevadas a cabo por el servicio y la articulación con la facultad. Como así también la incidencia de las mismas en la trayectoria educativa de los/as estudiantes.

Marco Teórico

El plan de intervención de esta experiencia se sustenta en el paradigma actual de la psicología de la orientación, el cual se caracteriza por tener un enfoque pluridisciplinario, es decir, se nutre de diferentes disciplinas tales como: los aportes de la sociología, la psicología, el psicoanálisis, la pedagogía, la economía, las concepciones actuales del mundo del trabajo y del mundo de la educación, entre otros. Además, se trata de un paradigma que centra su línea de intervención en brindar acompañamiento y orientación a las personas a lo largo de la vida, ayudándolas en la construcción y delineado de proyectos de vida significativos. Se trata de una concepción que abarca las diferentes transiciones psicosociales que atraviesan las personas, desde la infancia hasta los proyectos de vida relacionados con la jubilación y edades avanzadas.

El ingreso universitario constituye una transición psicosocial, un momento de cambio que algunas personas deben afrontar y para abordar la problemática del ingreso, permanencia y egreso de mundo de los estudios superiores se toman en consideración ciertos aportes teóricos de diferentes disciplinas tales como: representaciones sociales, transiciones psicosociales, la categoría de proyecto, la concepción de sujeto a lo largo de la vida, algunas nociones sobre cultura digital, concepto de sí mismo y autoconcepto, y los aportes del modelo de life-designing. Si bien, se puede considerar que estos serían algunos de los conceptos centrales que intervienen en la conformación del paradigma actual de la Psicología de la orientación,

cabe destacar que éstos no serían los únicos sino simplemente los conceptos que se han seleccionado para abordar esta temática en esta producción científica.

Jodelet, define la *representación social* como formas variadas, más o menos complejas. Se trata de imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede e incluso dan un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar circunstancias, fenómenos y a individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986).

Por su parte Abric señala que el análisis de las representaciones sociales resulta indispensable en la comprensión de la dinámica social, ya que toda representación es informativa y explicativa de la naturaleza de los lazos sociales, intra e intergrupos, y de las relaciones de los individuos con su entorno social (Abric, 2001).

Además, las representaciones constituyen un elemento esencial en la comprensión de los determinantes de los comportamientos de prácticas sociales. Por sus funciones de elaboración de sentido común, de construcción de la identidad social, por las expectativas y anticipaciones que generan, están en el origen de las prácticas sociales. Mientras que por sus funciones justificadores, adaptadoras y de diferenciación social, dependen de las circunstancias exteriores y de las prácticas mismas, es decir, pueden ser moduladas o inducidas por las prácticas (Abric, 2001).

Es por ello que en esta experiencia estamos ante un problema interesante para estudiar las relaciones entre representaciones y prácticas de los jóvenes, en particular de los jóvenes ingresantes, en cuanto al estudio, al trabajo, la percepción de sí mismos y las anticipaciones de futuro. Es así que se considera al estudio de las representaciones sociales como una vía de acceso valiosa para la comprensión acerca de cómo los ingresantes se orientan en la vida universitaria e interesa identificar de qué manera construyen saberes y competencias necesarias para afrontar el ingreso, la permanencia y la terminalidad de la carrera universitaria elegida.

A partir de los años ochenta diversos enfoque teóricos del campo de la Orientación señalan la importancia de los contextos y las diversas transiciones que las personas deben afrontar (Bronfebrenner, 1987; Scholssberg, 1995; Dubar, 2000; Guichard y Huteau, 2001). La idea de

estos enfoques es que las trayectorias son poco previsibles y dependen de las diversas interacciones que los sujetos desarrollan en los distintos contextos que frecuentan (Aisenson, 2007).

El ingreso al mundo de los estudios superiores representa una ruptura en relación a trayectos escolares previos, dado que implica para las/os estudiantes un movimiento subjetivo para posicionarse en una nueva institución con lógicas de funcionamientos diferentes. Este momento de cambio, puede ser definido como una *transición psicosocial*, la cual es definida como "todo suceso - o ausencia de un acontecimiento previsto- que produce el efecto de transformar las relaciones, las rutinas, las creencias y los roles de un individuo" (Schlossberg, Waters y Goodman, citados en Aisenson D. 2007). Se considera que un suceso constituye una transición solo si el sujeto la percibe y la vivencia como tal.

Para comprender el sentido que el sujeto le asigna es necesario estudiar el contexto en el que ocurre, el impacto que produce y los factores que determinan la manera en que el sujeto afronta la transición. Estos factores involucran: la situación, el sí mismo, los apoyos y las estrategias (Schlossberg, N., Waters, E. y Goodman, J. citados en Aisenson D. 2007).

Diversos factores subjetivos y contextuales confluyen en interacción dialéctica e inciden en la forma en que los/as jóvenes afrontan transiciones, desarrollan sus trayectorias sociales, educativas, de trabajo y construyen su identidad. El estudio de las transiciones en los/as jóvenes intenta dar cuenta de los procesos psicológicos que se movilizan, las significaciones que los sujetos elaboran y sus comportamientos cuando afrontan situaciones que implican cambios. Además, de las dinámicas y factores sociales implicados (Aisenson, 2007).

Las transiciones suelen ir acompañadas de sentimientos de incertidumbre, inseguridad, suelen generar diversos interrogantes y temores frente a la situación de cambio. Son momentos en que se debe enfrentar el miedo a lo nuevo y desconocido, a un futuro incierto, y, a su vez, un duelo por aquello del pasado que se deja, que se pierde. En este sentido, el ingreso a la universidad se considera una transición psicosocial que algunos jóvenes deben afrontar y que representa una ruptura, un cambio importante en relación a trayectorias educativas previas; por ello se considera importante la contención, el acompañamiento y la orientación durante ese momento con el objetivo de promover la filiación a la institución.

También, interesa agregar algunos aportes referidos al paradigma de la "cultura digital" la cual es entendida como el estudio de los aspectos sociales, culturales, éticos y estéticos de la Tecnología de la Información y la Comunicación donde prevalece un enfoque principalmente en la interacción entre cultura y tecnología (Rodríguez Riverón, 2016).

Las diversas prácticas sociales tienden cada vez más hacia una creciente incorporación de las tecnologías en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, esto está provocando nuevas formas de pensar lo social y lo cultural, dando lugar a una nueva configuración del espacio y el tiempo, social, vivencial, atravesado por las nuevas tecnologías.

Merino Melilos (Merino Melillo, como se citó en Rodriguez Riverón, 2016) considera que en vez de hablar del "impacto" de las nuevas tecnologías o de la cultura digital en la vida cotidiana, es necesario hablar de "influencia", pues es un término más adecuado para dar del proceso dialógico que hay entre las personas y las nuevas tecnologías. Considera que éstas afectan las prácticas y las relaciones sociales pero dichas tecnologías no producen cambio social por sí solas, no impactan y modifican el estado de las cosas porque sí, sino que el proceso es dialéctico, donde ellas también se ven modificadas a través de un continuo feedback con los usuarios (Rodríguez Riverón, 2016).

Es claro que se presencia un periodo de transición de la sociedad industrial hacia la sociedad informacional. Estos cambios socio–culturales, asociados a la emergencia de tecnología digital de fácil acceso, implican también cambios en la lógica educativa dado que los procesos mediáticos y la cultura digital influyen también sobre este ámbito, generando nuevos espacios y nuevas formas de acceder a los conocimientos (Rodríguez Riverón, 2016).

Así como, se puntualizaron algunos conceptos centrales del paradigma actual de la psicología de la orientación, en este momento se comparte los objetivos que guiaron esta experiencia de modo que se pueda comprender el sentido de la intervención.

Por un lado se brindó acompañamiento, contención y orientación a las/os ingresantes de la facultad de ciencias económicas, jurídicas y sociales, durante el ingreso 2021. Y por el otro, se formaron recursos humanos en temas específicos de orientación destinado a tutores de cada carrera en contexto de Pandemia.

Algunos Aspectos Relevantes Del Contexto Actual De La Educación Superior En Argentina

Existen en Argentina algunas políticas para garantizar el derecho a la educación superior con inclusión social, como los mecanismos de admisión no selectivos, gratuidad de los estudios en el sector de gestión estatal y expansión de la oferta institucional. Sin embargo, la tasa de deserción universitaria sigue siendo alta, y mayormente, en el ámbito universitario estatal (Celada, 2020).

Con el fin de modificar positivamente la tasa de egresados, desde hace varias décadas se implementaron con cierto éxito políticas de retención del estudiantado universitario, atendiendo mayoritariamente a los grupos que, por condiciones socio-estructurales, se encuentran más vulnerables a la deserción. Por ejemplo, existe el programa de tutorías, como un mecanismo para aminorar los déficits en el conocimiento que poseían los estudiantes, en particular, los cursantes del primer año. Estas tutorías están a cargo de los estudiantes más avanzados de cada carrera. Además, existe la implementación de diferentes tipos de becas orientadas a promover la igualdad de oportunidades que faciliten el acceso y la permanencia a los estudiantes en sus proyectos de estudio (Celada 2020).

Metodología

En respuesta a la demanda el SOIS-UNSL diseñó un plan de intervención que consistió en brindar una serie de talleres gratuitos, voluntarios y virtuales con una frecuencia semanal de una hora y media por taller, durante febrero y marzo, en la etapa del ingreso del año 2021 y las/os destinatarios fueron los ingresantes de FCEJS.

Además, se generaron espacios de formación de recursos humanos en temáticas específicas de orientación con las/os tutores de cada carrera de la facultad, quienes participaron activamente a lo largo de la experiencia; ayudaron con la difusión de las actividades, aportaron ideas valiosas desde su propia experiencia como estudiantes avanzados y participaron de algunas actividades propuestas en los talleres.

En cada taller se utilizaron diferentes dispositivos tecnológicos a los efectos de escuchar la demanda y las problemáticas de los ingresantes. Luego de recolectar esa valiosa información acerca de la vida universitaria y sus vicisitudes, se diseñó un plan de intervención que se extendió a lo largo de todo el año 2021 y continúa en la actualidad, a los efectos de retomar las problemáticas manifestadas y abordarlas durante los talleres.

Se trabajó intensamente en los talleres durante dos meses; participaron 300 ingresantes aproximadamente. Cabe mencionar que ingresaron 706 personas a la FCEJS durante el año 2021, información extraída de la página de estadísticas de la UNSL.

Descripción De La Experiencia.

A partir de la demanda recibida desde Secretaría Académica de FCEJS, la cual solicitaba acompañamiento y orientación para los ingresantes 2021, se diseñó un plan de intervención específico para dar respuesta a la demanda.

Se coordinaron acciones a través de reuniones sincrónicas y virtuales con el Vicerrector, la Secretaria Académica, la Coordinadora de Carreras de FCEJS, y las/os tutoras/es, para promover el bienestar estudiantil y generar las mejores condiciones institucionales para promover un ingreso lo más satisfactorio y exitoso posible. Luego de esas reuniones se diseñó el plan de intervención que más tarde fue divulgado a través de diferentes canales y medios de comunicación de la institución.

El plan de intervención consistió en brindar talleres con diferentes temáticas, tales como: "Identificar apoyos y obstáculos que inciden en la elaboración de mi proyecto de vida", "Cinco claves para transformarse en estudiante universitario", "Identificar aspectos psicológicos que inciden en las relaciones con profesores y grupos de pares", "Estrategias y técnicas de estudio" "Especificidad de cada carrera", "Competencias y habilidades para desenvolverse en la cultura digital", "La posibilidad de sostener proyectos en tiempos de pandemia". Desde el servicio se generaron formularios de *Google* con la intención de que cada aspirante se pudiese inscribir de manera gratuita, voluntaria y en línea. Dichos formularios fueron divulgados a través del sitio web del SOIS-UNSL y a través de los tutores

de esta unidad académica. Se generó un intercambio diario, fluido y permanente entre las/os tutoras/es y el servicio.

Durante el transcurso de los talleres se implementaron diferentes recursos digitales tales como la administración del *Mentimeter,* los formularios de *Google, Google Site*, videos, documentales, imágenes, *Padlet*, flyers, entre otros. Esta selección de recursos digitales se generó dado que promueven la inclusión social del estudiante, ya que permite trabajar de manera sincrónica y asincrónica e interactiva y esto es lo que garantiza que la propuesta pedagógica sea inclusiva, ya que no estamos limitando al estudiante a conectarse en un tiempo específico.

Si bien, el entorno virtual implica un tiempo intenso en comparación con la presencialidad, por un lado, el uso y manejo del tiempo es más efectivo y, por el otro, posibilita un mejor equilibrio del tiempo entre el estudio, trabajo, familia, amigos y demás áreas de la vida de una persona.

Durante el transcurrir de los talleres se advirtió que la población de los ingresantes era heterogénea en cuanto a la edad, al lugar de origen, a las trayectorias educativas y sociales previas, en relación al estado civil y a su configuración familiar. Además se detectaron diferentes espacios de ocupación y de inserciones laborales. En este sentido se comparten algunas de las palabras textuales de los ingresantes:

Frente a la pregunta: **¿Qué expectativas tiene en relación a este taller?** Algunos respondieron:

"Poder avanzar en el camino de la vida universitaria de manera organizada". "Mejorar mi rendimiento académico". "Superar obstáculos, presiones, lograr equilibrio entre lo personal y lo académico". "Obtener capacitación y conocimiento para desempeñarme como AT." "Sacarme dudas en relación a la carrera que elegí y dudas de la vida universitaria". "Dejar atrás mis miedos". "Poder conocer más sobre la inclusión". "Salir bien formada como profesional y como persona."

Otro de los ejes que se indagó fue: **¿Qué le gustaría que tratáramos durante estos encuentros?** Y algunos/as ingresantes manifestaron:

"Maneras de organizarme y motivación". "Aspectos que ayuden a mejor mi rendimiento académico, mejorar mis competencias de estudio". "Que nos orienten en nuestra cursada, que nos enseñen formas de estudio". "La baja autoestima y el miedo del fracaso". "Problemas de la casa y como dejarlos atrás a la hora de estudiar". "Cómo evitar el desánimo, abandono y tener más constancia". "Técnicas de estudio". "Miedos". "Paciencia y perseverancia".

Otros mencionaron: *"Me da miedo no poder organizarme con el tiempo". "Abandonar.; no recibirme". "No poder con el estudio y el trabajo". "Miedo a los finales orales."*

Frente al interrogante: **¿Ha considerado trabajar y estudiar al mismo tiempo?** En este eje algunos/as ingresantes refierieron: "*Si, estoy trabajando y estudiando al mismo tiempo".*

Otra pregunta formulada durante los talleres: **¿En qué cree que podríamos ayudarlo?**

Mencionan lo siguiente: *"Que nos den consejos para sostener la cursada y adaptarme a ella". "Tengo algunas inquietudes vocacionales". "Con el estudio, organización, pautas, técnicas y herramientas para poder estudiar". "Que me enseñen tips de estudio". "Crear más confianza en uno mismo y cómo llevar la carrera". "Herramientas sobre la virtualidad". "Romper la tontera mía de exponerme, soy tímida". "Psicológicamente para poder resolver bien los problemas".*

Resultados

Se fue analizando en todos y cada uno de los talleres las diferentes representaciones sociales sobre el estudio, sobre sí mismo, sobre el futuro, y las significaciones más preponderantes, con lo cual el trabajo y discurso co-creado en su conjunto permitió desplegar las distintas configuraciones de las mismas y acercarnos a las ideas primitivas y familiares que se encuentran en el zócalo de las mismas, a través de las cuales los estudiantes organizan y planifican sus proyectos de vida. Se advirtió que algunas/os ingresantes cuentan con mejores disposiciones para flexibilizar y modificar algunos aspectos, mientras que, otros necesitarían un apuntalamiento más directo y sostenido durante el transcurso de la carrera.

Desanudamos y desinvestimos cada miedo, temor, perturbaciones y representaciones que alienan a los estudiantes y los acerca a la deserción, he aquí el valor y aporte del SOIS-UNSL, que acompaña y contiene estas situaciones desestructurantes. Vale aclarar, que para algunos son situaciones significadas como alienantes, desestructurantes, y desorganizadoras mientras que para otros son motivadoras, desafiantes, placenteras, novedosas y promueven un incremento de la autoestima.

Muchos de los estudiantes reconocían la necesidad de ser ayudados y acompañados durante su trayectoria académica, dado que frente a cada encuentro con los equipos docentes se re-editan algunas situaciones ligadas a la angustia, persecución y temor, con lo cual contar con este espacio implica no sentirse sólo dentro la institución. Si bien, las relaciones entre estudiantes y docentes son relaciones desiguales, asimétricas, eso no implica sometimiento ni desvalorización de sí mismos. Lo importante es que el servicio tiene la función de apuntalar el desarrollo de competencias y habilidades como, también, incentivar el avance de las capacidades y cualidades para sostener sus proyectos.

Se abordaron también algunos aspectos relevantes de la construcción identitaria, tales como: la construcción del proyecto de vida y aquellas dimensiones y aspectos que tensionan dichos proyectos. Otro aspecto relevante que se abordó fue el desarrollo de habilidades, hábitos y competencias para la vida universitaria; la construcción de estrategias para sentirse mejor en cuanto al desarraigo y/o adaptación a la vida universitaria. Se promovió también la reflexión sobre cómo lograr el equilibrio entre el estudio, tiempo libre, deporte, familia, amigos e intereses generales.

Dado el contexto sanitario que se atravesaba se puso énfasis en el aprendizaje en entornos virtuales y se promovió una actitud activa y participativa de todos los actores institucionales, con la intensión de ayudar a que los estudiantes comprendan y más específicamente aprendan a desarrollar estrategias y competencias necesarias para sostener el proyecto de estudio y el sentimiento de filiación a la vida universitaria, en un contexto complejo e incierto y extremadamente angustiante ligado al temor continuo por el muerte.

Se considera que la imaginación y la creatividad son herramientas potencializadoras para el aprendizaje, ambas son esenciales para la innovación en contextos inciertos y cambiantes.

A través del discurso de los estudiantes se advierte la importancia de contenerlos y de orientarlos dado que en cada palabra que expresaron se puede vislumbrar la marcha y contramarcha que involucra el estudio universitario. Se considera que si no se abordan los temores y las dificultades en tiempo y forma, es posible que las mismas generen deserciones silenciosas, que poco a poco y de manera apesadumbrada desembocan en el abandono concreto y definitivo de la carrera y del proyecto. Por lo tanto, contención y orientación son dos conceptos claves para la permanencia y retención.

Se trabajó en la concientización con los estudiantes acerca de las finalidades éticas, económicas y sociales que dan sustento a sus proyectos, no sólo el proyecto de estudio, sino también, sus proyectos de vida en general. La Universidad Nacional de San Luis, pudo mantener y en algunos casos mejorar las prácticas pedagógicas, durante la pandemia, gracias al esfuerzo de docentes, estudiantes y no docentes. Algunas prácticas y programas específicos que fueron creados ad-hoc, como el caso del SOIS-UNSL, ayudaron en dos actividades críticas, como la orientación y el seguimiento.

A Modo De Conclusión

Mantener la U.N.S.L en pie durante toda la pandemia fue y continúa siendo un trabajo enorme y colectivo, que solo pudo lograrse con el compromiso y los saberes de todos los involucrados. Los números de permanencia y graduaciones, nos ponen orgullosos y obligan a seguir buscando alternativas pedagógicas, que sumadas a la calidad de las prácticas tradicionales de la universidad den respuestas a docentes, estudiantes y no docentes en la pos pandemia.

A través del acompañamiento semanal, frecuente y sostenido a lo largo del año, se fue observando paulatinamente la transformación de los ingresantes en estudiantes universitarios lo cual, requirió un largo aprendizaje de rutinas, de una incorporación y asimilación del lenguaje propio de la institución, así como también, el intento de desapegarse de las figuras parentales a los efectos de cultivar su propio desarrollo personal y autónomo como estudiante universitario. Además, durante los talleres se estimuló el trabajo en equipo como un requisito indispensable para operar en el mundo de hoy. El único camino para generar valor y

desenvolverse de manera óptima es cooperar con otros, dentro y fuera de la institución universitaria, generar confianzas, crear redes, formar comunidades y construir alianzas. Se puede considerar que el mundo actual se caracteriza por habitar la cultura y el mundo digital, global e hiperconectado, caracterizado por el cambio social y tecnológico continuo y acelerado, la irrupción constante de nuevos actores, la movilidad y la conectividad ubicuas.

Hoy, más que nunca, debemos abrir nuestras mentes para encontrar caminos que articulen pre-pandemia, pandemia y pos-pandemia. El escenario continúa interpelando nuestra capacidad de adaptación, de creatividad, de aprender a aprender, de flexibilidad, y para conjugar prácticas y realidades en permanente mutación. Se considera que los aprendizajes de los dos años de pandemia, no pueden tirarse por la borda. El desafío es encontrar nuevas formas donde lo presencial, lo virtual, lo hibrido, lo adaptado, puedan articularse y convivir en armonía, garantizando calidad e inclusión. El logro de este objetivo, tiene mucho que ver con una construcción colectiva, donde también entra la adaptación de las normas, la infraestructura, la conectividad, la formación en Tics y nuevos sistemas de evaluación.

Las actividades del SOIS-UNSL, han sido de contención-orientación, dos términos críticos en este nuevo mundo de incertidumbre, un mundo líquido, donde el cambio es permanente y las capacidades de adaptación, creatividad, innovación, aprender a aprender, estabilidad emocional, se vuelven esenciales en la búsqueda de objetivos.

Se destaca que la experiencia fue ampliamente satisfactoria, tanto para los ingresantes como para los diferentes agentes institucionales que participaron de la misma. El plan intervención fue evaluado positivamente por los diferentes actores de la institución, considerando como importante e imprescindible que se extienda a lo largo de todo el año, y sobre todo teniendo en cuenta que el primer año representa un momento complejo en que a las/os estudiantes se le presentan mayores dificultades, temores e inquietudes que de no ser tratadas a tiempo podrían obstaculizar su permanencia a tal punto que podría desembocar en el abandono del oficio de ser estudiante.

A partir de esta experiencia de los talleres con la FCEJS se advierte la importancia de concientizar sobre la modalidad virtual, sus implicancias, alcances, ventajas y desventajas que representan a esta modalidad y posibilitan llevar a cabo los estudios durante la pandemia.

Esta experiencia fue novedosa y valorada positivamente por los ingresantes y los diferentes actores institucionales involucrados en la experiencia. Dicha valoración fue compartida a través de los discursos orales de los participantes en la instancia de taller. Como así también respondieron de manera escrita los formularios de google que les entregó al finalizar cada taller. Con respecto a las autoridades y tutores, manifestaron su apreciación a través de las reuniones virtuales que se mantenían asiduamente.

Se considera que profundizar en la Cultura Digital en el ámbito universitario conlleva un enorme desafío, reflexión y análisis. Se concibe como una oportunidad para la concreción de nuevas experiencias educativas, genuinas, profundas, transformadoras, que contemplen la complejidad creciente de la educación en las nuevas sociedades. Entendiendo que las nuevas tecnologías son de integración, inclusión social y no de sustitución.

Referencias

Abric, Jean (2001). Prácticas sociales, representaciones sociales, en Abric, Jean [comp.]. Prácticas Sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.

Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En D. Aisenson; J. A. Castorina, N. Elichiry; A. Lenzi y S. Schlemenson (coords.). Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional. Buenos Aires: UBA- NOVEDUC.

Celada, V. (2020). Acerca de las causas de deserción universitaria en Argentina a principios del Siglo XXI, de las políticas implementadas y nuevas propuestas de retención de la población estudiantil. *Revista Científica de UCES Vol. 25 (N° 2)*, pp. 33-54. ISSN Electrónico: 2591-5266

Rodríguez Riverón, G. (2016). La cultura digital en la sociedad moderna. *RITI Journal Vol. 4* (8), pp. 1 – 6. e-ISSN: 2387-0893

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA: LA ESCRITURA COMO REESCRITURA

Pereira, Paola Viviana
Universidad Nacional de Moreno
paopereira@hotmail.com
Modalidad de participación: Experiencias pedagógicas y educativas
Eje temático: 2. Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria.
Palabras clave: Escritura académica – reescritura – dialogismo.

Introducción

Una de las problemáticas que más nos atraviesa como docentes es sobre cómo acompañar los procesos de escritura académica de nuestras y nuestros estudiantes en los inicios de los estudios superiores para una incorporación exitosa a la nueva comunidad discursiva. Los estudios especializados más importantes en la enseñanza de la escritura académica señalan las fortalezas de las propuestas pedagógicas que propician actividades de reescritura derivadas de reflexiones metalingüísticas. Nos interesa complementar este abordaje con los aportes de la crítica genética que conciben la escritura como un conjunto de procesos recursivos en los que escritura y lectura entablan un juego dialéctico sostenido que rompe con la ilusión de una marcha unidireccional y lineal: "escritura" entonces resulta ser sinónimo de "reescritura". (Lois, 2001) Así, la noción de texto se vuelve devenir escritural que recoge en su interior distintos tipos de tensiones y conflictos discursivos y que, en el caso específico de la enseñanza, entra en diálogo con las revisiones docentes.

En este marco, vamos a describir una experiencia pedagógica implementada en el Taller de Lectura y Escritura Académicas Modalidad Extensiva Virtual ciclo lectivo 2021 del Curso de Orientación y Preparación Universitaria de la Universidad Nacional de Moreno y algunos resultados. Las consignas de esta propuesta se centran en la producción de una respuesta de parcial con inclusión de ejemplos sobre textos disciplinarios y supone dos entregas: una primera entrega de la respuesta de parcial y una segunda, en diálogo con los comentarios docentes, más allá de los logros alcanzados en la primera entrega.

Respecto de nuestra población, 8 de cada 10 aspirantes son los primeros en ingresar a una institución de educación superior, según el *Informe del perfil de los inscriptos al ciclo 2021* de la Universidad Nacional de Moreno. Este dato nos muestra que el ingreso a la universidad marca una ruptura de las trayectorias educativas familiares. Este hecho no es menor y debe ser atendido, por ello, es importante acompañar la inserción en la nueva comunidad discursiva desde un lugar no expulsivo. En este sentido, la intención de la propuesta es, además, develar la cocina de la escritura y derribar los mitos vinculados a la misma. Por ejemplo, mostrar que podemos estar formados profesionalmente en nuestra área específica de conocimiento y, sin embargo, permanecer indefensos ante una página en blanco; que los escritores no nacen, sino que se hacen, entre otras cuestiones específicas de la escritura como proceso dialógico. (Cassany, 2012)

El texto inacabado

Borges en "Las versiones homéricas" señala que el concepto de texto definitivo no corresponde sino a la religión o al cansancio. De este modo, no hay sino borradores de un texto futuro o imaginario (Balderston, 2014). Por otra parte, Borges es un escritor que reescribió toda su vida y asimismo teorizó sobre la reescritura, en la medida en que reescribió tanto textos propios como ajenos, tal es el caso de "Pierre Menard, autor del Quijote". Esta idea del texto como algo inacabado, no definitivo, nos resulta un aporte productivo en la enseñanza de la escritura académica, fundamentalmente porque esta concepción derriba algunos "prejuicios" acerca de la escritura. Es frecuente entre quienes no escriben de modo habitual asimilar el tiempo que se tarda en leer un texto al que se tarda en escribirlo, o bien, hay una falta de reflexión sobre el proceso escritural. En este sentido, abordar la práctica de la escritura de un texto como algo en proceso, inacabado, desplaza del lugar de la falta a las y los escritores. En otras palabras, las reescrituras no tienen que ver con algo que se hizo mal sino con el proceso mismo de escritura del texto. En palabras de Barthes, el texto sólo se experimenta en un trabajo, una producción, su movimiento constitutivo es la travesía. El texto exige abolir o al menos disminuir la distancia entre la lectura y la escritura ligando ambas en una práctica significante. (Barthes, 1971) De este modo, tanto docente como estudiante participan de esta práctica significante en tanto lectores y escritores. Esta dinámica nos permite que las y los estudiantes experimenten la escritura como un proceso dialógico de construcción.

El corpus. Metodología y primeros datos.

Para este trabajo, analizamos un total de 30 trabajos prácticos en sus dos versiones: 10 del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, 10 del Departamento de Economía y Administración y 10 del Departamento de Ciencias Aplicadas y Tecnología. Como señalamos más arriba, los trabajos prácticos consisten en la escritura de una respuesta de parcial basada en la lectura de un texto disciplinar según el Departamento[1]. Esta actividad de escritura prevé la entrega de dos versiones.

En primer lugar, clasificamos los distintos aspectos a revisar comentados por las y los docentes en sus devoluciones, a saber: autonomía del texto; polifonía, datos de autores y/o texto; ortografía y uso de mayúsculas; puntuación, oración incompleta y concordancia verbal; léxico y cohesión; citas y referencias; lectura, falta de precisión conceptual; no responde la consigna; comentario global crítico; y, por último, comentario global positivo. Estas clasificaciones nos orientan acerca de los aspectos relevados por las y los docentes, los tipos de problemáticas detectadas y el impacto de los comentarios en la reescritura del trabajo.

En segundo lugar, clasificamos los comentarios docentes de acuerdo con la modalidad de su formulación en Comentarios, Preguntas e Intervenciones en el texto, es decir, reescrituras en el propio cuerpo del texto.

	Versión 1			Versión 2		
Aspecto comentado.	**Comentario**	**Pregunta**	**Intervención en el texto. Reescritura.**	**Comentario**	**Pregunta**	**Intervención en el texto. Reescritura.**
Texto autónomo	3	2		1	1	
Polifonía, datos autor y/o texto	6	4	1	1	1	
Ortografía. Uso de mayúsculas	3		7	1		4
Puntuación. Oración incompleta. Concordancia verbal.	17	3	7	4		2
Léxico. Cohesión.	19	4	6	4		1
Citas y referencias.	11	2	4	1		2
Lectura. Falta de precisión conceptual.	8	15	2		1	
No responde la consigna.	4	----	----		----	----
Comentario global crítico.	4	----	----	5	----	----
Comentario global positivo.		----	----	5	----	-----

[1] El texto de trabajo del Departamento de Ciencias Aplicadas y Tecnología es "La ciudad y sus signos" de Mario Margulis; del Departamento de Economía y Administración, "El poder económico y el sistema político" de Aldo Ferrer; y del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, "Discurso y racismo de Teun van Dijk.

En las primeras versiones, los aspectos comentados dominantes son cuestiones de léxico y problemas de cohesión. En segundo lugar, se encuentra la puntuación, oraciones incompletas y problemas de concordancia verbal. En tercer lugar, señalamientos sobre lectura del texto o faltas de precisión conceptual. En este último caso, la forma elegida predominantemente para las devoluciones es la Pregunta, a diferencia de los aspectos anteriores, en los que se eligió el Comentario como forma de comunicación prioritaria con las y los estudiantes. Por otra parte, observamos que la opción por reescribir el texto aparece mayoritariamente en las cuestiones de ortografía y uso de mayúsculas.

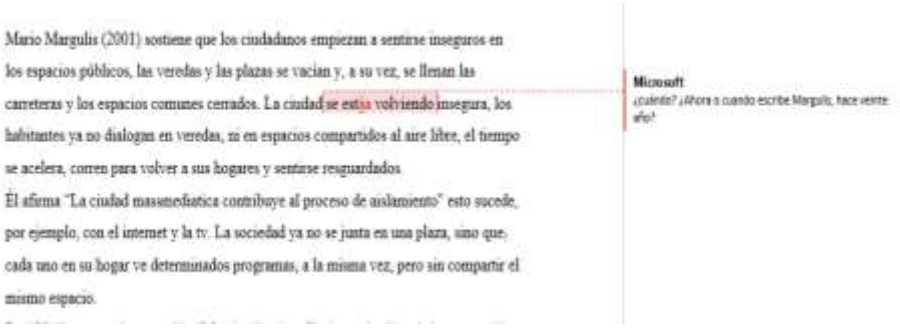
En las segundas versiones, en cambio, podemos observar una disminución importante de comentarios respecto de las primeras versiones. Además, aparece la forma de comentarios evaluativos globales tanto rescatando los logros como otros que señalan aspectos globales a seguir trabajando en el futuro.

En síntesis, nos interesa destacar, por una parte, que las intervenciones en el espacio de la escritura de la o el estudiante se dan predominantemente en los aspectos ortográficos y de puntuación. Por el contrario, las cuestiones léxicas, de cohesión y construcción oracional son señaladas con una modalidad de enunciación aseverativa[2], pero al margen, estos señalamientos buscan orientar al estudiante sin irrumpir en su desarrollo discursivo. La modalidad instaura un modo de relación social con el interlocutor, en este caso, la modalidad aseverativa busca hacer saber una verdad y el efecto sobre el mismo puede ser la adquisición de un nuevo saber.

El dialogismo

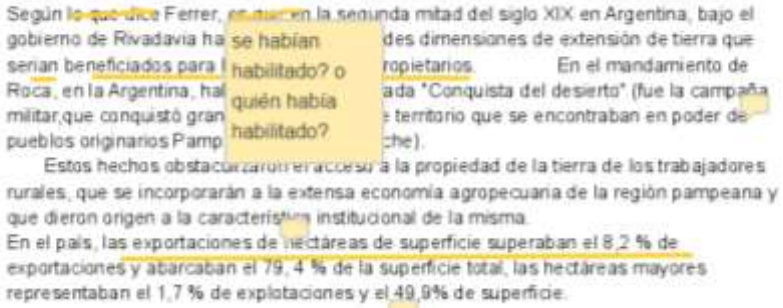
En este apartado nos detendremos exclusivamente en la modalidad de enunciación interrogativa predominante en las devoluciones sobre aspectos de lectura o falta de precisión conceptual. La modalidad interrogativa interpela al interlocutor, lo invita a continuar con el discurso dado que el enunciador espera una respuesta. Veamos el siguiente ejemplo:

[2] (Maingueneau, 1976)



En este ejemplo, el o la docente interpela al estudiante desde su rol como lector, no como evaluador, le muestra el hueco informativo percibido desde la lectura. Así, la reescritura deviene en un proceso dialógico.

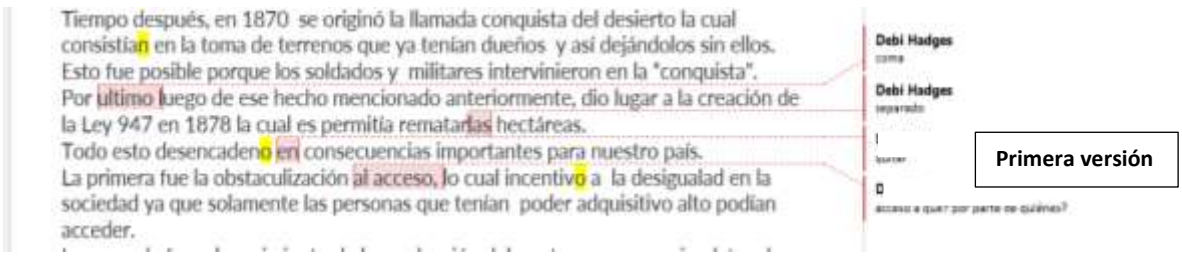
De la misma manera, en el ejemplo que sigue se interpela al estudiante desde la modalidad de enunciación interrogativa para mostrar la ambigüedad del enunciado.



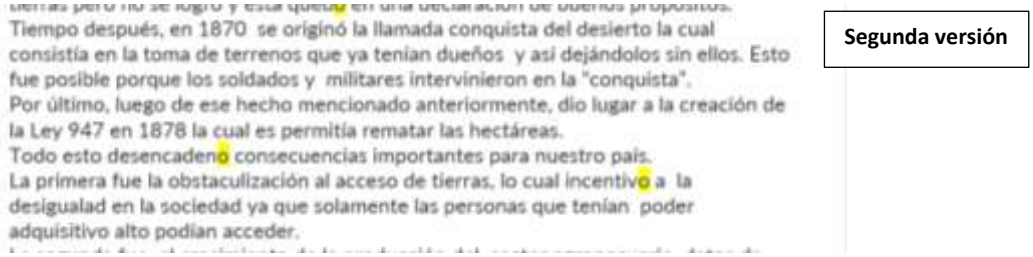
En síntesis, la modalidad de enunciación interrogativa es la estrategia predominante para señalar cuestiones de lectura o falta de precisión. La riqueza de esta modalidad radica en evidenciar el rol lector del docente (en lugar del de evaluador) que interpela al estudiante como otro lector/escritor simétrico.

Nos detendremos a continuación en algunos ejemplos con la finalidad de observar las distintas trasformaciones operadas entre las dos versiones a partir de las Preguntas.

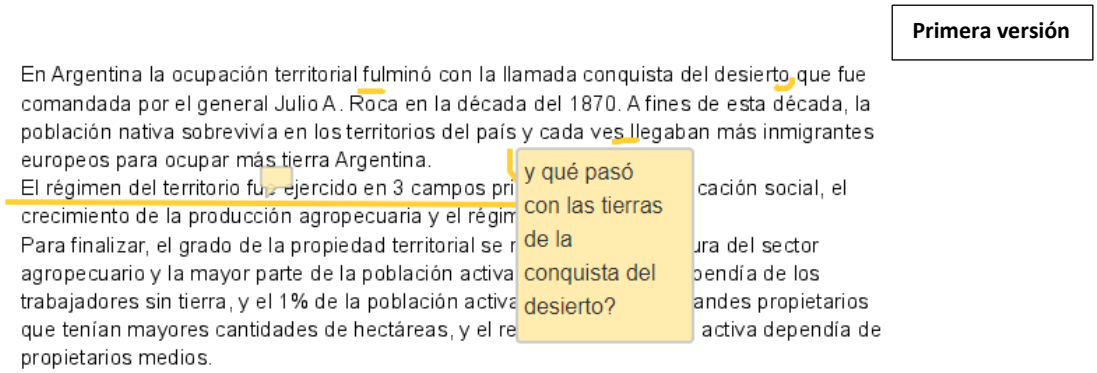
El fragmento que sigue es la primera versión de una respuesta de parcial en el que él o la docente señala una imprecisión en la explicación a partir de la modalidad interrogativa: "¿Acceso a qué? ¿por parte de quiénes?".



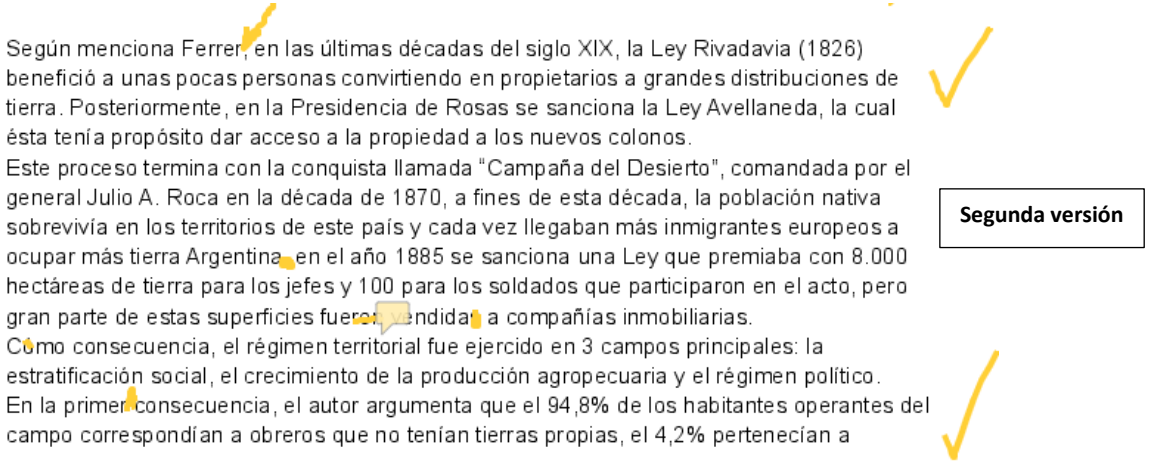
En la segunda versión, la reescritura responde la pregunta, no sólo agrega la información solicitada, sino que reformula la idea; es decir, el interrogante le permite precisar la idea expuesta en la reescritura.



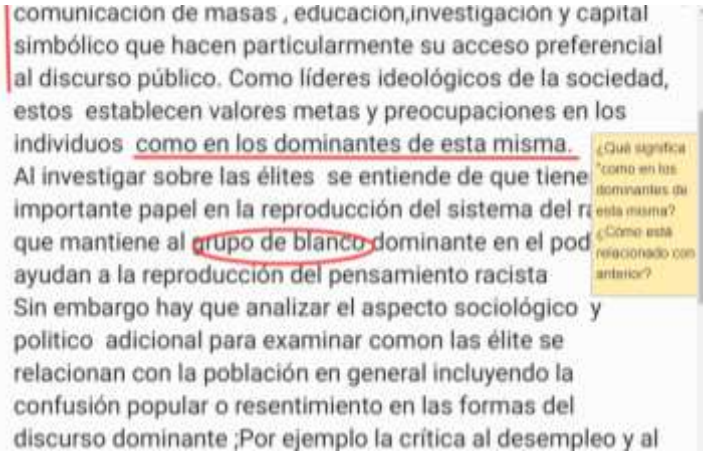
En segundo lugar, en el ejemplo siguiente, la o el docente formula una pregunta para señalar un hueco informativo en la respuesta, desde la perspectiva del lector: "¿y qué pasó con las tierras de la conquista del desierto?".



Este interrogante tiene como respuesta una reescritura que completa y reorganiza la información. En la expansión, la o el estudiante cohesiona los nuevos datos con lo que sigue con un conector consecutivo ("Como consecuencia").

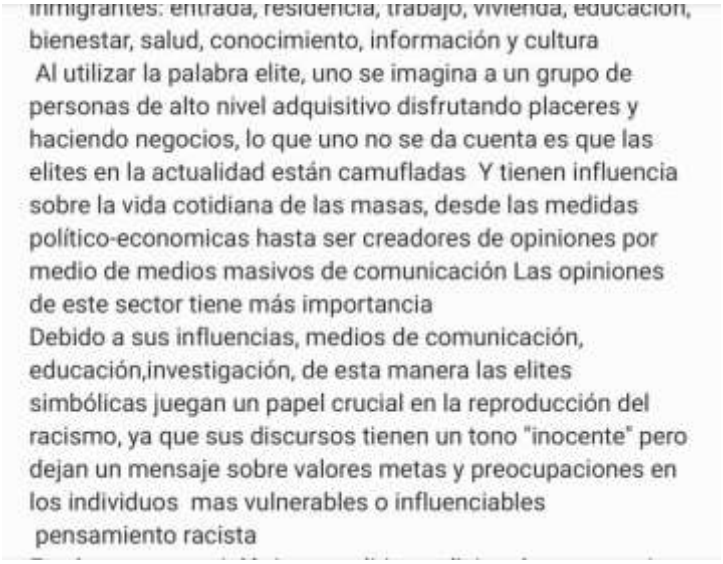


En tercer lugar, el ejemplo que sigue presenta dos interrogaciones: "¿Qué significa 'como en los dominantes de esta misma'? ¿Cómo está relacionado con lo anterior?". Las preguntas señalan, por un lado, la imprecisión conceptual de la información brindada, y por otro, la falta de cohesión con la información precedente.


comunicación de masas , educación,investigación y capital simbólico que hacen particularmente su acceso preferencial al discurso público. Como líderes ideológicos de la sociedad, estos establecen valores metas y preocupaciones en los individuos como en los dominantes de esta misma.
¿Qué significa "como en los dominantes de esta misma? ¿Cómo está relacionado con anterior?
Al investigar sobre las élites se entiende de que tiene
importante papel en la reproducción del sistema del r
que mantiene al grupo de blanco dominante en el pod
ayudan a la reproducción del pensamiento racista
Sin embargo hay que analizar el aspecto sociológico y
politico adicional para examinar comon las élite se
relacionan con la población en general incluyendo la
confusión popular o resentimiento en las formas del
discurso dominante ;Por ejemplo la crítica al desempleo y al

Primera versión

En la reescritura, la o el estudiante precisa los conceptos: "dominante" es reemplazado por "elite", concepto que es desplegado. Asimismo, incluye un conector causal ("Debido a") que fundamenta lo expuesto en anteriormente.


inmigrantes: entrada, residencia, trabajo, vivienda, educación, bienestar, salud, conocimiento, información y cultura
Al utilizar la palabra elite, uno se imagina a un grupo de personas de alto nivel adquisitivo disfrutando placeres y haciendo negocios, lo que uno no se da cuenta es que las elites en la actualidad están camufladas Y tienen influencia sobre la vida cotidiana de las masas, desde las medidas político-economicas hasta ser creadores de opiniones por medio de medios masivos de comunicación Las opiniones de este sector tiene más importancia
Debido a sus influencias, medios de comunicación, educación,investigación, de esta manera las elites simbólicas juegan un papel crucial en la reproducción del racismo, ya que sus discursos tienen un tono "inocente" pero dejan un mensaje sobre valores metas y preocupaciones en los individuos mas vulnerables o influenciables
pensamiento racista

Segunda versión

Más allá de las diferencias cualitativas de los ejemplos de reescrituras observados, las modalidades de enunciación interrogativas generan escritura/reescritura. Este modo de interpelación predominante en las observaciones sobre lectura de fuentes o imprecisiones conceptuales en la escritura acerca la lectura y la escritura, el docente deviene lector más que evaluador, y espera una respuesta, una reescritura, y eso es lo que se necesita para enseñar escritura académica, que haya escritura, que siempre es reescritura y proceso dialógico. En consecuencia, el rol privilegiado del docente es el de lector, un buen lector que acompaña en el proceso de adquisición de la escritura académica. Por el contrario, el uso de la modalidad de enunciación aseverativa muestra que el estudiante necesita un saber y debe adquirirlo, ese saber puntual es incluido al margen. Por último, el modo de irrupción de reescritura en el espacio textual del estudiante es, en general, para cuestiones de ortografía y puntuación.

Referencias bibliográficas

Balderston, Daniel (2014) "Palabras rechazadas: Borges y la tachadura", en *Revista Iberoamericana, Vol. LXXX,* Nº 246. Enero-marzo 2014

Barthes, Roland (1971) "De la obra al texto" *Revue d'Esthetique Nº 3*.

Cassany, Daniel (2012) *La cocina de la escritura*. Anagrama.

Universidad Nacional de Moreno *(2021) Informe del perfil de los inscriptos al ciclo 2021.* www.unm.edu.ar/files/Informe_sobre_el_perfil_de_los_inscriptos_al_Ciclo_2021_coprun_intensivo_y_Ciclos_DIGITAL.pdf

Lois, Élida (2001) *Génesis de escritura y estudios culturales. Introducción a la crítica genética.* Edicial.

Maingueneau, Dominique (1976) *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Hachette.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA CONSTRUIR PERMANENCIAS ENTRE EL SEGUIMIENTO Y LA AUTONOMÍA

Campanella, Mara (ymcampanella@email.unsl.edu.ar) FCH - UNSL
Olguin, Walter (gualterioolguin@gmail.com) FCH - UNSL
Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas
Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria
Palabras Claves: permanencia -virtualidad - enseñanza-

1. Algunos puntos de partida. La permanencia y el egreso en la educación superior como campo de disputa.

El presente trabajo tiene como objetivo recuperar una experiencia pedagógica en Nivel Superior en contexto de pandemia, para poner en debate cuestiones vinculadas al derecho a la educación superior, habitabilidad universitaria y permanencia.

Partimos de considerar que el ingreso a las instituciones de Nivel Superior y la permanencia en ellas son campos históricamente en disputa, dentro de los cuales los docentes necesariamente formamos parte.

Las universidades, como instituciones de origen medieval, han tenido desde sus inicios un carácter elitista y restringido a grupos sociales privilegiados (Pierella y Sharpe, 2019). Los Estados Nacionales desde su conformación hasta la actualidad han implementado diferentes sistemas de ingreso caracterizados por su falta de permeabilidad a vastos sectores sociales y su posterior apertura a sectores de la clase trabajadora. Entre los sistemas más restrictivos, podemos mencionar los exámenes de ingreso, el arancelamiento y la privatización existentes en países como Estados Unidos y Chile. En la actualidad, se comprueba a nivel global el ingreso masivo de estudiantes a estas instituciones. Argentina posee un sistema universitario que podría considerarse de los más democráticos e inclusivos. La sanción de la Ley de Implementación Efectiva de la responsabilidad del Estado en la Educación Superior N° 27204/15 reafirmó el ingreso irrestricto y la gratuidad del Nivel.

Sin embargo, hay cuestiones que quedan sin resolverse en términos de permanencia y egreso.

En palabras de Eduardo Rinesi *"no solo tienen que poder entrar [los jóvenes que aspiran a estudiar en la universidad], sino que tienen que tener, después de haber entrado, el derecho a*

aprender, a avanzar en sus estudios y a recibirse en un plazo razonable" (Citado en Pierella y Sharpe 2019, p.97).

Tal como ha señalado Ezcurra (2011), la masificación del ingreso a la educación superior ha tenido su contracara en la alta deserción y bajos niveles de egreso. Lo que en un principio aparece como un fenómeno democratizador en cuanto al acceso de estudiantes pertenecientes a sectores de la clase trabajadora[1], aparece como un hecho contradictorio para esos mismos sectores que fueron históricamente privados del acceso al capital cultural y económico necesario para permanecer en este sistema, configurando una "inclusión excluyente". Aquí también vale señalar que el capital cultural que poseen ciertos sectores de la clase trabajadora obedecen a lógicas radicalmente diferentes a las académicas y deja a los sujetos en desventaja para jugar con las reglas instituidas en este ámbito. Para Ezcurra (2011) las universidades, en tanto organizaciones educativas, son un condicionante primario del fracaso académico de los estudiantes así como de la conclusión exitosa de los estudios. Dentro de estos condicionantes primarios se encuentra la enseñanza y las experiencias académicas cotidianas que viven los profesores y estudiantes. Hace diez años, la autora llamaba la atención acerca del poco estudio sobre lo que sucede en las aulas y sus efectos en la permanencia de los estudiantes.

Es preciso señalar que la acción pedagógica a nivel del profesorado cumple un rol específico en el sostenimiento y avance - o estancamiento/ retroceso - de las trayectorias educativas. Por ello, entendemos que la permanencia en el Nivel Superior sólo puede garantizarse a través de la acción combinada de políticas públicas a nivel del Estado, a nivel institucional y con estrategias de enseñanza no excluyentes.

Este trabajo pretende recuperar algunos aspectos de nuestra experiencia pedagógica que estuvo atravesada por la situación excepcional de pandemia. En este contexto, los requerimientos institucionales de sostener la continuidad pedagógica impactaron en nuestras prácticas de enseñanza y en los intentos por sostener a los estudiantes de Letras, como así también sostenernos a nosotros mismos en nuestro rol docente, en un escenario incierto.

Excede a los marcos del presente trabajo un análisis exhaustivo de lo que implicó la virtualidad educativa en todas sus dimensiones. Señalaremos brevemente que el derecho a la educación en general, y a la educación superior en particular - dado que es el Nivel que nos convoca- no puede ser producto ni responsabilidad de las voluntades individuales ni de iniciativas pedagógicas "innovadoras". El cumplimiento de este derecho requiere del amplio

[1] Existe un debate en la denominación "sectores populares" y "clase trabajadora".

despliegue de políticas públicas que sean capaces de sostener tanto las trayectorias educativas de los estudiantes, como las condiciones materiales para que el trabajo docente pueda desarrollarse.

2. La enseñanza de Política Educacional para el Profesorado de Letras

A través de esta narración esperamos aportar al debate sobre la permanencia de las y los estudiantes en la universidad.

La asignatura que dictamos corresponde al 3er año del Profesorado Universitario en Letras de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL). Es decir, trabajamos con estudiantes avanzados que ya han superado las instancias críticas del ingreso a la carrera. Sin embargo, tal como sostienen diferentes autores, el riesgo al desgranamiento en los años posteriores al primero sigue presente.

La primera cohorte del Profesorado Universitario en Letras es del año 2014. La asignatura Política Educacional, al estar situada en el 3er año del Plan de Estudios, empezó a dictarse en el año 2016, por lo que tiene una antigüedad de 5 años. En el plan de estudios del Profesorado en Letras, Política Educacional es incluída como parte de la "Formación General" y su dictado hasta la actualidad ha estado a cargo de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación. Podría decirse que en el ámbito de esta carrera, se trata de una asignatura "en construcción". Asimismo, es importante señalar que como equipo docente también estamos en proceso de consolidación y estabilidad. Mencionar esta situación permite contextualizar algunas características de nuestra enseñanza y las estrategias que hemos utilizado para llevar adelante la asignatura. Estas características van desde recuperar actividades y contenidos ya utilizados en las otras carreras del Departamento de Educación en las que se dicta la misma asignatura (dichas carreras poseen mucha más antigüedad en el ámbito de nuestra Facultad) hasta la puesta a prueba de nuevas actividades y contenidos.

"Poner a prueba" actividades - y a nosotros, como docentes - se puede pensar como el ejercicio de ensayar otras propuestas de enseñanza para la presencialidad y la virtualidad. Implica, al mismo tiempo, asumir la voluntad de hacerle preguntas al propio campo de la Política Educacional e intentar articular con el campo de las Letras, entendiendo que en esta tarea se juega la permanencia de los y las estudiantes, al menos en el espacio curricular.

3. La pandemia como marco general de nuestra práctica. Consideraciones relevantes sobre la relación entre docentes y estudiantes en este contexto

Durante el primer año de la pandemia, algunos sectores docentes hicieron público su descontento respecto de la continuidad pedagógica, a la que se calificó de virtualización forzada. Desde esta posición, se cuestionó la calidad de la enseñanza en la modalidad remota, ya que los docentes universitarios fueron formados en y para la presencialidad. Por otra parte, se planteó que a través de estas medidas se avanzaba en la implementación oportunista de proyectos de reforma universitaria de corte neoliberal, favorecidos por un escenario excepcional. Estos planteos chocaron con la demanda de los estudiantes de avanzar en sus carreras, de no perder el año y de rendir exámenes finales.

Desde nuestro punto de vista, el contexto de pandemia y la respuesta política de avanzar en la continuidad pedagógica, agudizaron los conflictos entre docentes y estudiantes ya que éstos últimos, a través de sus organizaciones, plantearon una serie de reclamos que fueron resistidos por las organizaciones sindicales docentes y las autoridades universitarias. Entre estas demandas podemos mencionar el levantamiento de correlatividades, la toma de exámenes virtuales, el aumento de turnos de exámenes. Las disputas más fuertes se expresaron en el ámbito del Consejo Superior y en los Consejos Directivos de las Facultades, donde docentes y estudiantes aparecían como “enemigos”.

En ese contexto de enfrentamiento a nivel institucional durante el 2020, intentamos llevar adelante la enseñanza de Política Educacional. Vale decir que esta disputa no se expresó abiertamente en la cursada virtual, pero se manifestó en algunas decisiones o acciones llevadas a cabo por los equipos docentes, como por ejemplo, la decisión de no dar la asignatura por promoción, dictar las clases de manera asincrónica e incluso, a través de mediaciones que agudizaron la distancia entre docentes y estudiantes. En ese contexto, muchos estudiantes no pudieron regularizar y abandonaron la cursada.

4. La evaluación en la pandemia

El sistema de promoción para Política Educacional de Letras se llevó a cabo por primera vez en el año 2019, en el marco de la presencialidad y favoreció la aprobación de más de la mitad de los estudiantes. En el contexto de la virtualidad obligatoria del año 2020, el régimen de promoción fue suspendido, representando un descenso de los niveles de regularidad del espacio curricular. La evaluación en el marco de la virtualidad se volvió un objeto de

controversias y debates que atravesaron a todos los niveles del Sistema Educativo. Preguntas respecto a la dimensión ética de la evaluación en la virtualidad, la efectividad o no de los instrumentos históricamente utilizados para acreditar los conocimientos, la ausencia de interacción cara a cara que supone la presencialidad, etc., fueron algunos de los elementos puestos a consideración. De manera complementaria, la sobrecarga laboral que implicó el traspaso a la virtualidad, la aparición de nuevas tareas para los docentes como la creación de espacios virtuales, digitalización de materiales, elaboración de contenidos en diferentes formatos tales como videos, clases escritas, entre otras, dificultó la implementación de propuestas pedagógicas que evaluaran en proceso y de manera individualizada, tal como requieren los regímenes de promoción.

En el año 2021, atravesado por la continuidad de la pandemia y de las clases virtuales, volvimos a implementar la promoción, con resultados que a nuestro criterio son alentadores.

Lejos de estar en condiciones ideales de trabajo, la continuidad de la virtualidad en este 2021 nos encontró en una mejor posición para abordar la tarea docente. Con herramientas técnico/pedagógicas aprendidas, con la claridad de que todo el cuatrimestre se cursaría por medios virtuales (a diferencia de 2020, atravesado por una total incertidumbre sobre la vida en general) y con los ensayos a prueba y error del primer año de la pandemia, nos propusimos como objetivo sostener la continuidad de los estudiantes.

5. El desencuentro con los estudiantes de Letras

Retomando los estudios de Ezcurra, creemos que una buena forma de darle contenido a esta narración es hacernos la pregunta ¿Cómo era el estudiante de letras que esperábamos? Tal vez venga bien reconocer que en nuestras conversaciones docentes antes de la pandemia circulaba la representación de que los estudiantes de esta carrera carecían de contenidos que favorecieran la práctica de reflexionar sobre la realidad social y política; habilidades que sí nos parecía estaban presentes en los estudiantes de Ciencias de la Educación. Acaso también, de manera implícita, teníamos la referencia del estudiante ideal de Ciencias de la Educación que operaba como parámetro para estos nuevos estudiantes. Como profesores formados en Ciencias de la Educación, conocemos qué significa transitar este campo pero no sabemos -ni sabíamos- qué es formarse en Letras en nuestra Facultad y a decir verdad, tampoco conocíamos los grados o procesos de politización -partidaria o no- que estos estudiantes pudieron haber transitado. A veces, pensar que los estudiantes carecen de ciertos contenidos, sirve de justificación para una enseñanza que no ha resultado del todo significativa.

En consonancia con la caracterización de formación general de nuestra asignatura, pensábamos que no teníamos que hacer ninguna "adaptación" de los contenidos para los estudiantes de Letras y por lo tanto podíamos reutilizar la misma bibliografía, proponer los mismos trabajos prácticos y las mismas formas de evaluación que para otros profesorados.
Además de eso, ronda el pensamiento - o quizás, el prejuicio - de que repensar los contenidos de Política Educacional es perjudicar o descuidar la propia disciplina.
Mirando hacia atrás, quizás esta concepción no ayudó a las primeras cohortes de los estudiantes de Letras, para quienes los contenidos pedagógicos "generales" aparecían como extraños, difíciles y hasta hostiles:

"El cuatrimestre pasado cursamos didáctica…yo creo que habría que ver a nivel institucional, creo que hay un sesgo muy pedagógico que se traslada de forma no plenamente transformada a otras carreras…se trasladan programas que resultan superfluos, pesados o excesivos" (estudiante de Letras, año 2021)

Una de las consecuencias más lamentables de ello es la demora en rendir el examen final, el atraso en la carrera y la postergación del egreso. En este sentido, que la asignatura no fuera promocional implicó que el esfuerzo de los estudiantes estuviera puesto en lograr la regularidad. El examen final, en consecuencia, quedaba relegado mucho tiempo llegando a concretarse, en muchas ocasiones, poco antes del vencimiento de la condición de regular.

6. "Poner a prueba" la propuesta pedagógica

Si bien aún estamos construyendo Política Educacional para Letras y un acercamiento diferente a los estudiantes de esta carrera, cuatro estrategias nos dieron algunos resultados interesantes: (1) la acreditación de la materia a través del sistema de promoción (2) el seguimiento del aprendizaje y la tutoría (3) la incorporación paulatina de algunas problemáticas del campo de las Letras a la Política Educacional (4) y la utilización de recursos literarios para actividades de clase y trabajos prácticos.
El régimen de promoción llevado a cabo durante el 2021 consistió en la elaboración de 3 trabajos prácticos de manera individual y la presentación de un coloquio de integración final, organizado a partir de una guía pautada previamente con los estudiantes. En un principio, consideramos que era necesario exigir un porcentaje de asistencia a las clases sincrónicas (2

por semana, dictadas por plataforma Meet), pero con el tiempo nos fuimos dando cuenta de que no podía ser un criterio de evaluación para la promoción -posteriormente el Consejo Superior de la Universidad dictaminó en contra de exigir la asistencia a las clases en la modalidad virtual-.

Como lo ha señalado Guillermo Ruiz (2020), el espacio de la enseñanza virtual en contexto de pandemia exigió nuevas intervenciones docentes, especialmente la tutoría y el seguimiento del aprendizaje en distintas instancias. El trabajo de corrección de las producciones de los estudiantes implicó un seguimiento personalizado, en donde fuimos orientando la reelaboración y reescritura de aquellos elementos que se encontraban confusos, ausentes o expresados de manera acotada. Fuimos corrigiendo errores conceptuales y formales, haciendo devoluciones personales y focalizando en los aspectos positivos de sus producciones. En palabras de una estudiante:

"Quiero agradecer a la profe por las correcciones, a mi me ha pasado en otras cátedras que las correcciones son bastante duras y te hacen sentir mal muchas veces…en cambio con las correcciones de uds te llaman a corregirlos y te inyectan una dosis de... no está tan mal y podes mejorarlo" (estudiante de Letras, año 2021)

Este trabajo de seguimiento, convertido de hecho en una práctica de tutoría, nos puso en tensión con la construcción de la autonomía del estudiante universitario.

Desde nuestro punto de vista, la autonomía del estudiante universitario se construye en el mismo proceso de formación, no es algo que viene dado previamente al ingreso a la carrera. Asimismo, la virtualidad operó cambios en las formas de ser estudiantes, en las formas de relacionarse con los docentes y en la actividades de cursada donde las prácticas de escritura cobraron mayor relevancia. Nuevamente aquí se pone en tensión "el estudiante de Letras esperado" y "el estudiante de Letras real". Seguramente a esa altura de la carrera (3er año) los docentes esperamos que los estudiantes de Letras hayan conseguido la suficiente autonomía para elaborar los trabajos prácticos que exigen un ejercicio de escritura, como por ejemplo, la producción de un ensayo. Son presupuestos que algunas investigaciones han constatado en las carreras de Letras de otras universidades (Pierella, 2015). Aquí es necesario señalar la heterogeneidad respecto al ejercicio de la autonomía en la resolución de las actividades. Pudimos notar la existencia de contrastes entre algunos estudiantes que habían construido esta capacidad y otros que estaban en proceso. Debido a eso, una buena parte de nuestras devoluciones se orientaron hacia las formas de redacción y solicitudes de reescrituras. Estas

devoluciones realizadas sin denostar la ausencia de un saber esperado, fueron tomadas positivamente por los estudiantes y agradecidas:

"Muchísimas gracias profe por ser una guía en este camino y ayudarme a corregir desde el aprendizaje y no desde la frustración, muchísimas gracias de verdad, fue un placer tenerla de profe y aprendí un montón." (estudiante de Letras, 2021)

Como equipo docente fuimos entendiendo que promover la autonomía no es dejar solos a los estudiantes, y mucho menos juzgarlos por estar en construcción de habilidades importantes para la profesión elegida - tales como la escritura -, por mostrar dificultades para incorporar contenidos que no son del propio campo o por no manejarse con solvencia en entornos virtuales. Todo ello interpeló nuestra propia práctica. ¿Cómo llevar a cabo la tarea de tutor sin ser paternalista y sin sobrecargarse de trabajo? El seguimiento del aprendizaje implicó atender a las particularidades del grupo de estudiantes, constituido por sujetos de trayectorias diversas. La mayoría de ellos no son recién egresados del Nivel Medio sino que vienen de otras experiencias en el Nivel Superior. Muchos trabajan y estudian de manera simultánea. Algunos ejercen la docencia en escuelas de la provincia, otros tienen hijos, etc. Tener en cuenta los sujetos de la educación con sus particularidades nos ayudó a variar y diferenciar las devoluciones que apuntaron al sostenimiento de las trayectorias universitarias y no al control o al paternalismo. Esta consideración despierta una alerta respecto a cómo nos posicionamos frente a estudiantes en el marco de la presencialidad, donde debemos asumir que no siempre hemos tenido ese nivel de reconocimiento del otro.

Respecto a la incorporación de problemáticas del campo de las Letras en nuestra enseñanza, es importante destacar que estamos en una fase de prueba. Hemos comenzado a investigar/explorar problemáticas vinculadas a la curricularización de las Letras en el Sistema Educativo en Argentina y las intervenciones del Estado en este campo . Entendemos que avanzar en esta exploración permitirá, por un lado, articular la formación general con la formación disciplinar y repensar la Política Educacional en función de lo específico de la carrera. Por otro lado, interpelará las trayectorias formativas y "lo político" de la enseñanza de Letras y de las propias opciones como docentes en formación.

Se trata de construir contenidos que den sentido a la formación y que habiliten a la reflexión sobre la propia disciplina. Por ejemplo, ¿Qué lugar se les da a las Letras y a la Literatura en la construcción de un determinado proyecto nacional? ¿Cómo se expresan las disputas sociales en el campo de las Letras? ¿Qué sentido tienen éstas en las construcciones curriculares en los distintos niveles?

Como cuarta estrategia, hemos implementado la escritura de un ensayo que intenta articular textos de la literatura argentina con las políticas educativas de una determinada coyuntura histórica. La consigna es un tanto amplia y ambigua. En general, la propuesta ha sido bien recibida aunque aún queden algunos aspectos por afinar de esa herramienta. En palabras de los estudiantes ha sido un desafío que los implicó desde aquello que ya traen desde el propio campo de estudio:

"El trabajo práctico número 3… creo que ahí tienen un inicio de ovillito de lana para hacer significativo no solo desde lo conceptual y desde lo metodológico…sino sobre todo desde lo potencial para esta carrera. Cuando dijeron literatura pasó por otro hemisferio…relacionar literatura con los contenidos de la cátedra…me arremangué y me soné los dedos, esto de hacer dialogar el campo de ustedes de pedagogos con el campo en que nos estamos formando como profesores de letras enriquece más que otra cosa" (estudiante de Letras, año 2021).

Para los integrantes del equipo docente, algunos elementos de la literatura y las letras forman parte de nuestros intereses intelectuales, por lo que entendemos que es posible una articulación entre el campo disciplinar y la enseñanza de la Política, para avanzar en la construcción de un lenguaje común con los profesores en formación.

7. Las trayectorias del profesorado y las necesarias integraciones

En consonancia con Ezcurra entendemos que, para no quedarnos en innovaciones marginales, es necesario avanzar hacia una política institucional que sostenga la permanencia y el egreso de sus estudiantes. Ello requiere pensar en aquellos aspectos que podrían afectar las acciones de sostenimiento y que la pandemia puso en evidencia. Entre ellos la tensión entre formación pedagógica (o general) y formación disciplinar. En nuestra opinión, esta tensión atraviesa la configuración y puesta en marcha de las carreras de reciente creación en el seno de la Facultad de Ciencias Humanas, en las cuales los pedagogos han tenido un papel fundacional. En tanto se trata de profesorados, estos han tenido una fuerte impronta pedagógica y, de hecho, muchas asignaturas de las nuevas carreras - como es el caso de Letras - son dictadas por profesores en Ciencias de la Educación que ya pertenecían a la planta docente de la Facultad. Por supuesto, aquellas asignaturas específicas, fueron concursadas por egresados de carreras de Letras que provenían de otras instituciones y contaban con otras trayectorias laborales y académicas. Cabría preguntarse si en esta conformación del plantel docente no

existiría una solapada disputa disciplinar que se expresaría en la falta de articulación entre profesores y en la mutuo reconocimiento de los contenidos del otro campo. Una investigación sobre la trayectoria de los estudiantes de la carrera de Letras en la Universidad de Rosario, ha señalado por un lado, la desvalorización que ellos hacen del profesorado y las materias pedagógicas y, por otro lado, la sobreestimación del "intelectual" de Letras que no ejerce como docente en el nivel medio (Pierella, 2015). Este podría ser un tema a investigar en nuestro medio, las valorizaciones que docentes y estudiantes hacemos de los contenidos de las asignaturas del plan de estudio y sus posibles integraciones. A modo de comentario, en el año 2021 intentó llevarse adelante una articulación horizontal entre las asignaturas de cada año de la Carrera, que no prosperó. Se realizó una única reunión, en la que de modo general se habló de la necesidad de no superponer fechas de entregas de Trabajos Prácticos y parciales, pero no se abordaron ni propusieron otros temas de articulación. Si bien se planteó que esa sería una primera reunión, este trabajo no tuvo continuidad.

Una razón de este "intento fallido" podría ser que las mismas condiciones laborales en contexto de pandemia no fueron favorables. Otra razón más general puede ser la conformación de modalidades de trabajo fragmentadas y sin un sentido colectivo. Al mismo tiempo, nuestra reciente incorporación como docentes de las materias pedagógicas/generales en estas carreras podría estar operando como una limitación.

Vale aquí otro comentario: en el año 2021 la Comisión de Carrera de Letras evaluó el programa de Política Educacional presentado y nos señaló que debíamos dejar especificado con qué otras materias de la carrera articularíamos, puesto que no lo habíamos contemplado y es una exigencia del plan. Este señalamiento pertinente nos deja en la responsabilidad de iniciar un camino de acercamiento e integración con el resto de los colegas de Letras. Como expresamos anteriormente, las prácticas de enseñanza que apuntan a sostener a los estudiantes en sus trayectorias, se verían potenciadas si se avanza en un trabajo articulado del profesorado.

Consideraciones finales

A modo de consideraciones finales sobre nuestra experiencia de enseñanza en el contexto de pandemia y a los fines de aportar para pensar el sostenimiento de la permanencia y egreso de nuestros estudiantes, creemos necesario avanzar en los puntos que destacaremos a continuación.

- Sostener los espacios de seguimiento del aprendizaje y tutoría en la presencialidad. La presencialidad en sí misma no es sinónimo de conformación de un vínculo pedagógico ni una garantía para la permanencia de los estudiantes. Poner un horario de consulta en el box y estar físicamente allí tampoco resuelve el seguimiento que los estudiantes necesitan para tramitar alguna duda o inquietud. La presencialidad también requiere de esas devoluciones que podemos hacer teniendo en cuenta los itinerarios particulares de quienes se inscriben en la cursada. Ello implica generar instancias de encuentro con el estudiante "real" de la carrera de Letras, conocer en términos generales qué trayectos académicos y laborales han construido quienes cursan el tercer año de la carrera, estar al tanto de las limitaciones materiales y simbólicas, así como de sus potencialidades.
- Avanzar en la elaboración de un programa que (1) profundice la mirada política sobre algunas las problemáticas del campo de las Letras (2) enriquezca las actividades que favorecen la vinculación de la Literatura Argentina con la Política Educacional (3) Establezca las articulaciones horizontales y verticales con otras asignaturas (4) profundice análisis de las políticas educativas provinciales y la situación actual de los docentes que ingresan al sistema educativo. En cuanto a esto último, si bien lo abordamos actualmente dentro del programa, quizás no tiene el suficiente peso específico que los estudiantes demandan. Es nuestra opinión que ello ubicaría al estudiante en un lugar más activo en el conocimiento y defensa de sus derechos laborales.
- Sostener algunas herramientas digitales/virtuales aprendidas durante la pandemia como el classroom, que nos permitió, entre otras cosas, avanzar en la digitalización del material bibliográfico y presentarlo de una manera económicamente accesible. También nos sirvió como un espacio de registro de las informaciones importantes de la asignatura y de comunicación con los inscriptos a la cursada.
- Sostener la promocionalidad de la asignatura y repensar la obligatoriedad de la asistencia presencial para la regularidad y la promocionalidad.
- Generar un espacio de articulación de la carrera donde podamos pensar la formación del profesor en Letras como una totalidad y continuar promoviendo la discusión institucional respecto del ingreso y la permanencia.

Bibliografía

Ezcurra A. (2011) Igualdad en educación Superior. Un desafío mundial. Buenos Aires. Universidad Nacional General Sarmiento.

Pierella M. P. (2015) La autoridad de los profesores universitarios: un estudio centrado en relatos de estudiantes de Letras. En *Educ. Pesqui. Sao Paulo*, V41 (2), 427-442.

Pierella M. P. y Santos Sharpe A. (2019) El ingreso a la universidad pública. Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina. En *Propuesta Educativa*, Año 28, (51), 93-107.

Programa Política Educacional del Profesorado Universitario en Letras (2021) Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Disponible en: http://cargaprogramas.unsl.edu.ar/public_view.php?p=36048 (consultado el 24/11/2021).

Registro clase de cierre de la asignatura Política Educacional del Profesorado Universitario en Letras (2021).

Ruiz G. (2020). Marcas de la Pandemia. El derecho a la educación afectado. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 45-59.

APORTES DE LAS TUTORÍAS ENTRE PARES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL OFICIO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

AVETTA, Valentina. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Entre Ríos.
valentina.avetta@gmail.com
DORELLA, Brian. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Entre Ríos.
bivandor@hotmail.com
DOVAL TEMPORELLI, Azul. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Entre Ríos.
azul.doval@uner.edu.ar
MONTI, Joaquín. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Entre Ríos.
joaquin.monti97@gmail.com

Eje temático 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria.
Palabras clave: tutoría de pares, ambientación, ingresantes universitarios, orientación vocacional.

RESUMEN

Con el objetivo de socializar la experiencia del Programa de Tutorías de Pares (PTP) en la FI-UNER durante el año 2021, en el presente trabajo se presentarán los aspectos más significativos del mismo.

Destinado a estudiantes de primer año de las carreras de grado de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FI-UNER), el Programa de Tutoría de Pares (PTP), es un dispositivo de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, de los ingresantes a las carreras de grado que allí se cursan: Bioingeniería, Licenciatura en Bioinformática e Ingeniería en Transporte.

El equipo de tutores está conformado por estudiantes avanzados de esas carreras, es decir, son alumnos regulares y poseen, al menos los dos primeros años de cursado aprobados.

El PTP es un programa de la UNER, y en la FI es coordinado desde el Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional, dependiente de la Secretaría Académica.

Para su planificación e implementación, en 2021, se tomó como antecedente la experiencia del 2020 en el que irrumpió la pandemia COVID-19.

Las actividades realizadas desde las tutorías de pares se organizan, principalmente, a partir de las dificultades, necesidades y consultas de los ingresantes, quienes hasta el mes de julio 2021 cursaron exclusivamente de manera virtual. Con una perspectiva crítica respecto del campo vocacional, el marco teórico de referencia para las tutorías de pares es el psicoanálisis, con aportes de la pedagogía y psicología social.

Desde el PTP se realizaron diversas intervenciones, la mayor parte de las cuales estuvieron orientadas a la organización de encuentros virtuales y grupales con los ingresantes, tales como la realización de conversatorios sobre temas de interés ligados a experiencias académicas y de la vida universitaria en general, y como encuentros con invitados especiales, ya sean estudiantes avanzados o egresados. Debido a que las tutorías, en su mayoría, fueron disciplinares, las mismas estuvieron orientadas a tratar cuestiones relativas al abordaje del estudio y el aprendizaje de las diferentes asignaturas enmarcadas en disciplinas como Matemática, Física, Química. Además, se elaboraron distintos materiales de lectura, recomendaciones y tutoriales, con el objetivo de ofrecer herramientas de utilidad para los ingresantes, y que tendieron a colaborar en la reflexión acerca de la organización y planificación en el estudio, el sistema de correlatividades, y la utilización de plataformas virtuales, entre otras. También se administraron encuestas para conocer la situación vocacional y de cursado de los ingresantes, de las cuales, los resultados permitieron a los tutores pares abordar algunas temáticas de manera tanto individual, como grupal.

Luego de la vuelta a la presencialidad, los tutores pares pudieron organizar los primeros encuentros personales con los ingresantes, a través de la coordinación de recorridas guiadas por el campus de la Facultad, en las que acompañaron a los ingresantes a conocer, por primera vez, distintos espacios de la FI-UNER.

A su vez, el equipo de tutores realiza actividades de formación para desempeñarse en su rol, tomando contacto con nociones y conceptos de psicología, psicología social y pedagogía. Participan de reuniones de seguimiento y trabajo conjunto de los emergentes, además de que redactan informes periódicos. Es de destacar el trabajo reflexivo que realizan los tutores pares, con el cual se hace posible vislumbrar la complejidad de las problemáticas con las que se encuentran, y de la variedad de acciones posibles a llevar a cabo. En este sentido, ellos

mismos ponen en cuestión sus propios saberes acerca de su trayecto como estudiantes universitarios.

Si bien las problemáticas abordadas en la tutoría son diversas, se reconoce su interrelación. Así sean sobre el cursado, ambientación universitaria, transición escuela secundaria-universidad, estrategias de estudio, reflexión sobre la elección vocacional, entre otras, podemos decir que la categoría que sirve de guía para desempeñar funciones en las tutorías de pares, es la de construcción del oficio del estudiante universitario.

CONTEXTO Y UBICACIÓN GEOGRÁFICA.

Aunque durante el año 2021 las actividades académicas se realizaron, mayormente, de manera virtual, ya que recién durante el segundo cuatrimestre del mismo año algunas asignaturas dictaron clases de manera presencial, resulta importante contextualizar y ubicar geográficamente a la FI-UNER.

Siendo una Facultad relativamente chica, ya que por año recibe aproximadamente unos 160 inscriptos para sus carreras de grado (Licenciatura en Bioinformática, Bioingeniería e Ingeniería en Transporte), su edificio se sitúa en la ciudad de Oro Verde, Entre Ríos, a 10 km. de Paraná, capital de la Provincia. Oro Verde es una ciudad universitaria que alberga a gran cantidad de estudiantes durante el cursado, ya que además, en la misma ubicación, aunque en otras instalaciones, se encuentran otra Facultad de la UNER y una perteneciente a la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

Por lo general, los estudiantes de la FI-UNER no son oriundos de Oro Verde, sino de ciudades cercanas, y otras de la Provincia de Entre Ríos, así como de Santa Fe, Corrientes, Misiones, Buenos Aires, Formosa, Chaco, Salta, etc. Por ejemplo, en el año 2021 los estudiantes ingresantes resultaron ser de 12 provincias distintas.

Los ingresantes del año 2021 comenzaron a cursar las carreras sin haber tenido ninguna actividad o acercamiento al edificio de la facultad, ni con quienes también trabajan allí, ya sean Docentes, Personal Administrativo, Autoridades, Tutores Pares, o compañeros. Este acontecimiento fue considerado de primordial importancia para poder elaborar un plan de trabajo que les permitiera a los Tutores Pares realizar sus actividades acompañando a los estudiantes, ingresantes, de primer año.

El PROGRAMA DE TUTORÍA DE PARES (PTP)

El PTP es un programa de la UNER, enmarcado en las Becas de Formación para estudiantes avanzados. Los aspirantes a las actividades de tutorías pares deben ser alumnos regulares de las carreras de grado de la FI y tener, al menos, el primer y segundo año aprobados. Una vez abierta la convocatoria, se presentan con sus antecedentes y pasan por una entrevista en la que se seleccionan los tutores para el año académico. En esta oportunidad, dado que durante 2020 también se realizaron tutorías en la virtualidad, se contaba con algunas ideas que funcionaron como antecedente o guía para desempeñarse en el nuevo comienzo, aunque de manera totalmente virtual, ya que durante el año anterior los ingresantes habían podido realizar el Curso de Ambientación a la Vida Universitaria (CAVU) de manera presencial, y comenzar el cursado de algunas materias también en la misma modalidad, antes de que se decretara el aislamiento debido a la pandemia COVID-19.

Para el 2021 se contó con cinco tutores pares, de los cuales, cuatro se desempeñaron cuatro de manera disciplinar, y uno en la modalidad transversal. Las diferencias entre ambas modalidades se deben a la intención, por un lado, de acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta las particularidades de la disciplina en la que se enmarca la asignatura y para la cual se designaron, y por otra parte, se contó también con una tutoría transversal, la cual tiene como objetivo principal acompañar procesos de ambientación universitaria.

ACTIVIDADES DE TUTORÍA. PROPUESTAS Y NUEVOS DESAFÍOS

Desde el PTP se tiene como propósito acompañar a los ingresantes en su primer año de vida universitaria. Tal como se mencionó previamente, si bien cada tutor se desempeña en el marco de alguna de las asignaturas de primer año, y trata cuestiones relativas al aprendizaje de cada disciplina, hay temas que se abordan de forma más general, y en conjunto con la tutoría transversal.

Las problemáticas que, en mayor medida, se abordan desde las tutorías son:

- Estrategias para la organización y planificación en el estudio.
- Ambientación universitaria.
- Elección vocacional.
- Sistema de correlatividades del plan de estudio.

- Utilización de plataformas y entornos virtuales de utilidad para los estudiantes, tales como SIU-Guaraní, campus virtual, entre otras.

Tal como se puede apreciar, las problemáticas abordadas desde la tutoría son diversas, y, aun así, se reconoce su interrelación. Es decir, la categoría que podríamos pensar que las atraviesa y que funciona de guía para proponer actividades y realizar intervenciones en tutoría, es la de la construcción del oficio del estudiante universitario.

Para llevar adelante las actividades de tutoría, durante el año 2021, las propuestas de los Tutores Pares se transformaron en verdaderos desafíos ya que, aunque se había tenido experiencia en tutorías en la virtualidad el año anterior, tal como se mencionó previamente, estos alumnos no habían tenido contacto presencial con la Facultad.

A continuación se enumeran algunas de las actividades realizadas por el equipo de tutores pares. Cabe mencionar que se hace foco sobre las que han sido más relevantes o significativas:

- Organización de encuentros grupales, con frecuencia semanal o quincenal, en modalidad virtual, con los ingresantes, por medio de la plataforma Google Meet. En estos encuentros se abordaron temas de interés para los ingresantes, tales como sistema de cursado, estrategias para el estudio y resolución de ejercicios (según las asignaturas), exámenes parciales, finales y demás instancias de evaluación. Además se abordaron temáticas referidas al sistema de correlatividades y a los planes de estudio. De igual manera, en estos encuentros se realizó un trabajo sobre los emergentes observables durante el cursado, o a partir de consultas puntuales y conversaciones con los estudiantes.
- Jornada de charlas con estudiantes avanzados y con egresados de las carreras que se dictan en la FI-UNER. Se organizaron dos conversatorios con invitados especiales para socializar sus experiencias. En una primera fecha, durante el primer cuatrimestre, se realizó un conversatorio sobre el cursado en instancias superiores del cursado de las carreras, y, durante el segundo cuatrimestre, se organizó otro conversatorio que versó sobre el egreso y el campo laboral de las tres carreras de grado de la FI. Estos encuentros se organizaron con el objetivo de promover un intercambio entre asistentes, tutores y expositores, en el que se habilitaría el espacio para realizar

preguntas, evacuar dudas o ampliar el conocimiento y familiarizarse con el ámbito de la Facultad.

- Elaboración de materiales de lectura que además de presentarse en los encuentros virtuales con ingresantes, se difundieron y ofrecieron a través de las redes sociales de las tutorías de pares. Por ejemplo, se construyó un glosario, en el cual se recopilaron significados y sentidos de algunos de los términos utilizados con más frecuencia en el ámbito universitario, tales como, "exámenes finales", "parciales", "alumno regular", "promoción", "cátedra", "comisión", "mesa de examen", "llamados de examen", entre otros. Además se elaboraron tutoriales y textos breves con recomendaciones variadas y con distintos tipos de información. Por ejemplo, se ofreció un tutorial para realizar las inscripciones a las materias a través del SIU-Guaraní, otro para la utilización del campus virtual, o para leer y comprender el régimen de correlatividades, así como también se redactaron materiales vinculados a la resolución de ejercicios específicos para cada disciplina, etc.
- Encuestas virtuales para conocer la situación de los estudiantes. Se tuvo como intención estar al tanto de, por ejemplo, si disponen de los medios tecnológicos para llevar adelante una cursada virtual, qué expectativas tienen respecto del cursado, cómo se organizan para estudiar, qué resultados han obtenido, qué apreciaciones tienen sobre su propio desempeño, además de saber si pudieron establecer relaciones con otros, principalmente con compañeros de cursado, o con docentes y personal de la FI. Por otra parte, también era importante para las tutorías, conocer la opinión de los ingresantes sobre el trabajo desarrollado hasta ese momento por los tutores. Los resultados de las encuestas realizadas permitieron a los tutores pares abordar algunas temáticas en particular, y proponer encuentros grupales o individuales, virtuales o presenciales según fuera posible.
- Recorridas guiadas por el campus de la Facultad. A partir de la vuelta a la presencialidad, en la segunda mitad del año, los tutores acompañaron a los estudiantes a conocer aulas, laboratorios, comedor, biblioteca y demás espacios de la FIUNER, ya que como se mencionó al inicio, los ingresantes de este año no habían podido conocer la Facultad de manera presencial hasta que se habilitaron, en el segundo cuatrimestre,

algunas actividades bajo esa modalidad de cursado. Esto permitió en muchos casos el primer contacto personal entre tutores e ingresantes.

- Administración de una cuenta de Instagram (@orientacionytutoria.fiuner), en donde se publica información de interés para los estudiantes, tales como fechas de las actividades propuestas desde tutoría, invitaciones a actividades para los ingresantes, posteos para la reflexión, por ejemplo, con preguntas frecuentes de las problemáticas presentadas por los tutorados, publicaciones interactivas, novedades, y además, por este medio también se reciben mensajes con consultas para resolver con algún tutor par.
- Comunicación frecuente con tutorados, a través de grupos o mensajes privados de WhatsApp.

FORMACIÓN DE LOS TUTORES PARES

Los tutores pares, como ya mencionamos, son estudiantes avanzados, por lo cual poseen, como mínimo, dos años de experiencia como estudiantes universitarios. Esa experiencia es considerada el principal recurso con el que cuentan para desempeñarse como tutores pares, en tanto la misma pueda ser reflexionada. Para ello, los tutores realizan un Taller de Formación de tutores pares, con una frecuencia semanal, durante el año en el que son designados. Allí se ponen en juego los saberes propios con los que los tutores cuentan acerca del rol del estudiante universitario, a partir de la articulación entre su experiencia como estudiantes universitarios, con lecturas y análisis de textos, principalmente de psicología, psicología social y pedagogía. Se suma a esto, una instancia que podría llamarse de supervisión en la que se comparten las actividades realizadas semana a semana y se abordan los emergentes que los tutores reconocen en las mismas.

Las tutorías de pares en la FI se coordinan desde el Área de Asesoría Pedagógica y Orientación Vocacional, y son una instancia de acompañamiento entre alumnos avanzados e ingresantes a las carreras de grado, entendiendo que el ingreso transcurre durante el primer año de cursado, con el propósito de favorecer o mejorar las condiciones del ingreso y la permanencia de los estudiantes en el ámbito de la educación superior. La tutoría entre pares se caracteriza por el ejercicio de roles definidos (tutor-tutorado), lo cual permite la persecución de objetivos puntuales y demarcados por los mismos (Duran, 2014). Configurado de ese

modo, el trabajo en tutorías está íntimamente vinculado con el ejercicio de una orientación vocacional-educacional, que, sin darse de manera directa, tal como se podría practicar desde el ejercicio profesional, se produce en el intercambio entre estudiantes, y en la reflexión sobre la propia experiencia como estudiante universitario. La reflexión que los tutores puedan hacer sobre sus experiencias como estudiantes, habilita a que los tutorados también puedan reflexionar sobre la suya, y repensar, o al menos preguntarse, acerca de las elecciones que realizan, el modo en que estudian, los procesos en los que se encuentran, las acciones que reproducen de manera automática y las que pueden decidir de manera autónoma.

El trabajo realizado se enmarca en la perspectiva clínica y crítica de la orientación vocacional, lo que implica considerar a los sujetos desde su singularidad, con sus problemáticas particulares, aunque puedan formar parte de un grupo social más extenso, amplio, de pertenencia. Resulta importante considerar el campo de lo vocacional en su complejidad, aunque sin perder de vista lo más particular, en el caso a caso.

CONCLUSIONES

La modalidad virtual de cursado, impuesta por la pandemia de la COVID-19, ha puesto en evidencia la necesidad de contar con un PTP y tutores competentes, tanto para acompañar la ambientación a la vida universitaria de los estudiantes ingresantes, como para promover la reflexión acerca de las estrategias de aprendizaje según las particularidades de los estudiantes con los que se trabaja durante el año.

Con las actividades realizadas se ha procurado promover la posibilidad de reflexionar, no sólo sobre las cuestiones relativas al quehacer del estudiante universitario en términos de cursado y estudio, sino también sobre la elección vocacional.

Se tuvieron retroalimentaciones con comentarios positivos acerca del quehacer del equipo de tutores, a través de las encuestas y de las comunicaciones personales entre tutores y tutorados, lo que posibilita entre otras cosas, realizar una autoevaluación y planificación para futuras actividades.

A futuro, el equipo actual de tutores espera que lo realizado durante el año 2021, tanto en su etapa virtual como en su etapa híbrida, sirva como antecedente para avanzar en próximas experiencias, con estrategias que mejoren el PTP.

El desafío, ahora, será coordinar y articular actividades en una modalidad presencial, viendo que en el año 2022 el cursado se propone plenamente de esa manera, aunque sin desestimar del todo la modalidad virtual, y buscando siempre favorecer la construcción de propuestas mejoradas para el trabajo conjunto con los ingresantes y estudiantes de los primeros años de la FI.

BIBLIOGRAFÍA

Alcoba, M.; Amieva, R.; Clerici, J. (2015). Juntos a la par. Tutorías universitarias, diálogo entre experiencias de Argentina y México. Río Cuarto, Córdoba, UnRío Editora.

Cámara, M.; Campaner, G.; Guzmán, C. (2007). Gestión de las problemáticas de los estudiantes en la educación superior. VII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata.

Cámara, M.; Campaner, G.; Guzmán, C. (2008). Seguimiento y evaluación del Sistema de Carlino, P. (2004). Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.

Tutorías de Pares en las carreras de Ingeniería. VI Congreso de Enseñanza de la Ingeniería, Salta.

Durán, D.; Flores, M.; Mosca, A. (2014, diciembre). Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. InterCambios, volumen (2), n.º 1.

Durán, D.; Vidal, V. (2004). Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica, Barcelona, Ed. Grao.

Kowalski, V.; Hedman, G.; Mazzuchini, A. (2008). Tutor par en el sistema de tutorías de la FIUNaM, Salta, VI Congreso de Enseñanza de la Ingeniería.

Litwin, E. El conocimiento metacognitivo. Recuperado de www.educared.org.ar

Litwin, E. Estudiantes autónomos. Recuperado de www.educared.org.ar

Martínez de Ares, A.; Gisondi, Y. (2008) Alumno universitario: ¿dónde estás? Salta, VI Congreso de Enseñanza de la Ingeniería.

Mastache, A.; Monetti, E.; Aiello, B. (2014). Trayectorias de estudiantes universitarios: Recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior, Buenos Aires, Noveduc.

Müller, M. (2007). Orientación Vocacional. Aportes clínicos y educacionales. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Müller, M. (2001). Docentes Tutores. Buenos Aires, Editorial Bonum.

Pereyra, S.; Soler, A.; Rovacio, A. Tutorías académicas como estrategia psicopedagógica y social de los ingresantes a la FICES: una experiencia en marcha. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Universidad Nacional de San Luis

Rascovan, S. (2012). Los jóvenes y el futuro. Programa de orientación para la transición al mundo adulto. Proyecto con recursos y actividades. Buenos Aires, Noveduc.

Saldis, N.; Chávez, J.; Gómez, M. (2010, julio). El sistema de tutorías a estudiantes de Ingeniería Química. Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería, Año 11, Nº 20.

Resolución C. D. Nº 001 de 2015. Reglamento del Sistema de Tutoría entre Pares de la Facultad de Ingeniería.

Ordenanza Rector 114/18. Programa de Tutoría de Pares. UNER.

UN RECORRIDO POR EL INGRESO UNIVERSITARIO EN LAS CARRERAS DE TURISMO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHILECITO

Palacios, Omar; Soteras, María Delia y Zambrano Jusmeidy
Universidad Nacional de Chilecito
opalacios@undec.edu.ar ; msoteras@undec.edu.ar y jzambrano@undec.edu.ar

Eje temático 2: AVATARES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER LA HABITABILIDAD UNIVERSITARIA

Palabras clave: prácticas de enseñanza, cultura universitaria, desarrollo local, disciplinas,perfil de ingresante

Resumen

Las carreras de Turismo en Argentina se ofertan en universidades de gestión pública y privada. Cada una de esas realidades deviene en perfiles y características diversas en sus ingresantes que necesitan ser tomadas en cuenta para garantizar el ingreso, permanencia y egreso. En la Universidad Nacional de Chilecito (UNdeC) se ofrecen tres carreras vinculadas con turismo: Licenciatura en Turismo y Desarrollo Local, Tecnicatura en Gestión de Emprendimientos Turísticos y Guía de Turismo que toman como eje el desarrollo local y la generación de emprendimientos con una formación multidisciplinar. La UNdeC, se ha posicionado como una institución clave en el desarrollo turístico local, ya que a partir de la creación de las carreras de turismo, iniciada en 2006, se pudo contar por primera vez en la región con profesionales competentes en materias de turismo receptivo y generación de emprendimientos. La oferta académica se amplió con el diseño y desarrollo de la Licenciatura con enfoque en el desarrollo local y la planificación territorial. El objetivo de este trabajo es describir la experiencia del ingreso universitario en estas carreras durante los últimos años. Mostraremos cómo en el tiempo la propuesta del ingreso se fue modificando: Desde una mirada centrada en los contenidos disciplinares (geografía, turismo, emprendedurismo) con un supuesto anclado en la necesidad de una formación curricular y disciplinar que permitiera "nivelar" a una propuesta actual atravesada por una problematización del turismo, perfil de quienes estudian y los vínculos entre los campos académicos, laborales y profesionales; propuesta que aloja y da la bienvenida a sus ingresantes, bajo la premisa de acompañarles en

los primeros años de la universidad no solo para que permanezcan, sino para que formen parte de la nueva cultura institucional. Para ello, desde el área de ingreso y con la dirección de Escuela se comenzó a sistematizar información sociodemográfica proveniente del sistema de preinscripción y cuestionarios a los estudiantes en el curso de ingreso que nos posibilitara una caracterización situada y contextualizada de estos sujetos. Asimismo, se generaron reuniones de trabajo y análisis con los equipos docentes de primer año para visibilizar, reflexionar y generar acciones. *Grosso modo*, los datos muestran que ingresan, mayoritariamente, personas que trabajan, son mayores de 35 años, primera generación universitaria y provenientes de distintos lugares (urbanos y rurales) del territorio próximo a la UNdeC. Estas características y las distintas acciones que se han desarrollado ponen en tensión, de forma permanente, qué hacer, cómo y para qué hacerlo. Nos interpela la realidad actual con un contexto muy limitado en cuanto a conectividad y acceso a los recursos tecnológicos necesarios, pero convencidos de que garantizar el derecho a la educación significa en la vida de estos ingresantes la posibilidad de que su calidad de vida mejore sustancialmente.

Introducción

A nivel mundial, a principios del siglo XX, se comienzan a dictar los primeros cursos en el área de turismo en países como Francia, Alemania, Austria y Estados Unidos. Según Mota (2011), ocurrió con la Cátedra de Turismo en la Universidad de Roma, en el año 1925.

Si bien existen registros de que el primer Instituto específico para el estudio del turismo funcionó en la Alta Escuela de Economía de Berlín, en 1929; es a partir de 1950 que surgen los Institutos específicos de Hotelería y Turismo en Europa, y posteriormente en 1960 en Estados Unidos.

Desde 2004 en adelante existe una diversidad de sistemas educativos en la Universidades Europeas con diferentes propuestas de los estudios del turismo y diversas orientaciones profesionales. Es en este año donde la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), elaboró el Libro Blanco del Título de Grado del Turismo, este es el resultado del trabajo de la red de universidades españolas con el objetivo de realizar estudios en el diseño de un Título de grado en Turismo, adaptado al espacio Europeo de Educación Superior.

En Argentina se inició la formación en Turismo, desde el año 1959, es aquí donde comenzaron a surgir las primeras instituciones educativas para la formación turística, tanto en los niveles terciarios como universitarios. La provincia de Córdoba en este año crea la

escuela Superior de Turismo y Hotelería Monte Pacheco, pionera en la educación de pregrado en turismo en nuestro país. A partir de 1960 las universidades comenzaron a ofrecer los primeros cursos de turismo. Es en el año 1974. También en la provincia de Córdoba donde se dictó la Ley de enseñanza Obligatoria del Turismo a nivel provincial, siendo la primera en promover esta formación en Argentina, que procuró crear conciencia desde la niñez sobre la importancia del turismo (Wallingre, 2011). Entre los años 1990 al 2000, se registra un crecimiento exponencial de instituciones universitarias que incluyen al turismo en sus ofertas de cursos.

El crecimiento y desarrollo de la actividad, las nuevas tendencias, los cambios políticos, económicos y sociales fueron propicios para que aparecieran nuevas ofertas académicas en Instituciones de Educación Superior Universitarias y No Universitarias.

En el año 2013, el Ministerio de Turismo y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, elaboraron un documento denominado "Lineamientos para la mejora de la formación de recursos humanos en turismo", que tiene como propósito unificar criterios en relación con las propuestas formativas para las diferentes titulaciones que existen en Argentina (De Menezes, 2017).

Todos estos procesos de creación, acreditación, lineamientos plantean siempre sus trayectorias en función de un ingreso o comienzo. Sabemos que los ingresos a las universidades son objeto de muchas discusiones por las tasas de deserción, abandono y desgranamiento que algunas carreras tienen. Pues bien, las carreras de Turismo no están exentas de tal realidad. Como plantean Zambrano y Carignano (2017) "en universidades ubicadas en pequeñas ciudades no es la masificación el punto de partida, sino la discusión sobre la posibilidad de brindar a los estudiantes la oferta universitaria como una oportunidad para mejorar la calidad de vida de ellos y sus familias. En otras palabras, resignifica el papel de las universidades en sectores con escasas ofertas culturales, académicas, económicas y sociales. Se convierte la universidad en el espacio de encuentro para acceder y apropiarse de formas de conocer y ser a las que no tendrían acceso si no ingresaran a la universidad" (p. 1).

En este artículo compartimos la reflexión y sistematización respecto del ingreso a las carreras de Turismo de la Universidad Nacional de Chilecito (en adelante, UNdeC). Para ello, hemos descrito el contexto de estas carreras en la UNdeC y, luego, presentamos un recorrido por los momentos de ingreso que han tenido estas carreras hasta la actualidad. Más allá de enfocarnos en estadísticas nos interesa mostrar acá cómo en estas carreras se han ido reconfigurando los cursos de ingreso para ajustarnos a la realidad del territorio y de los sujetos que ingresan a esta universidad.

Contexto del estudio

El turismo es considerado como una herramienta capaz de generar desarrollo en las zonas receptoras, revitalizar las economías regionales y generar empleo genuino. La formación de recursos humanos se ha posicionado como un elemento clave para la consecución del desarrollo turístico, al generar profesionales competentes para analizar la realidad actual, implementar políticas, planes y proyectos que impacten en forma positiva en la actividad turística de las zonas receptoras y mitiguen, a partir de la implementación de planes de manejos, los impactos negativos derivados en el patrimonio cultural y natural existentes.

La oferta académica, al igual que la actividad turística, evoluciona y se posiciona como elemento clave para la consecución del desarrollo turístico a nivel mundial. La formación en turismo en instituciones de nivel superior y universitarias refleja un crecimiento, derivado de la importancia que se le asigna al turismo como factor de desarrollo y generador de crecimiento económico, a nivel global.

En este sentido, la UNdeC, haciéndose eco de la importancia que reviste la formación en turismo en las regiones receptoras, y atendiendo a las características del espacio geográfico en el cual está inserta, inicia en el año 2006, la formación en turismo. La Tecnicatura Universitaria en Emprendimientos Turísticos (TUET), es la primera carrera de pre grado universitario, que la UNdeC ofrece en el año 2006, con tres años de duración y un perfil basado en emprendedurismo. Toma como premisa brindar a la región una oferta académica enfocada en la formación de profesionales competentes en materia de turismo receptivo y generación de emprendimientos. Esta carrera es el inicio de un proceso de desarrollo de carreras y la implementación de currícula, actividades de extensión e investigación que toman como eje el turismo, el emprendimiento y el desarrollo local.

La UNdeC atendiendo a la necesidad de actualización y adecuación de los planes de estudios y currícula en materia de turismo, analiza el desarrollo de las carreras y la inserción de los egresados en el mercado laboral y desarrolla en diferentes etapas, nuevas carreras, actualizando planes de estudios, y brindando espacios de reflexión y diálogo para el seguimiento de las trayectorias académicas de los alumnos. En 2010, se crea una nueva carrera estructurada con base en la Tecnicatura Universitaria en Emprendimientos Turísticos (TUET), esta inicia bajo la modalidad de Ciclo de grado universitario, con formación en el área del desarrollo local y turismo, con dos años de duración, y una carga horaria total de 1760 horas. El objetivo era dar continuidad a la formación de los egresados de pregrado universitario. En el año 2013, se implementó una nueva carrera Técnico Universitario en

Gestión de Emprendimientos Turísticos, tomando como eje el plan de estudios de la carrera TUET se propone un plan de tres años de duración con un total de 29 asignaturas, de régimen cuatrimestral dando continuidad a la formación en turismo y emprendedurismo. En el año 2015, se crea la carrera de pregrado Guía Universitario de Turismo, estructurada en dos años y medio de duración, con un total de 27 asignaturas de régimen cuatrimestral y 1696 (mil seiscientos noventa y seis) horas. Posteriormente y considerando la necesidad de brindar una oferta de grado universitario, da inicio el dictado de la carrera Licenciatura en Turismo y Desarrollo Local con cuatro años de duración, un total de 36 asignaturas de régimen cuatrimestral y 2640 horas (dos mil seiscientas cuarenta).

En la actualidad, la oferta académica de la UNdeC en materia de Turismo y Desarrollo Local se estructura con tres carreras, una de grado, Licenciatura en Turismo y Desarrollo Local, y dos de pre grado Guía Universitario de Turismo y Técnico Universitario en Gestión de Emprendimientos Turísticos. Se permite el cursado común de asignaturas de formación básica y técnica, atendiendo a la estructura matricial de la institución, la currícula y las áreas disciplinares y los objetivos delineados en los planes de estudios.

El ingreso a Turismo en la UNdeC: un breve recorrido en el tiempo

La modalidad de ingreso a las carreras de Turismo responde a los lineamientos de la institución respecto de la metodología y las prácticas de enseñanza y evaluación implementadas en forma conjunta para todas las carreras de la Universidad. Dicha modalidad fue cambiando en el tiempo por la necesidad de generar espacios de bienvenida a la nueva cultura universitaria en los que se tensionan los contenidos disciplinares en función de las realidades y la problematización de cada carrera. En la actualidad, la UNdeC, tiene un curso de nivelación no obligatorio ni eliminatorio; estructurado en cuatro o seis semanas; con una estructura de módulos, a saber: un módulo específico de cada carrera (ejemplo, Introducción al Turismo); un módulo de “Introducción a la Vida Universitaria” y uno de “Taller de Lectura y Escritura”.

A continuación abrevaremos en algunas características del ingreso en el tiempo. En el año **2014** el curso de nivelación se estructuraba con una asignatura específica “Introducción al Turismo y Desarrollo Local”, de 6 horas semanales de duración, bajo el objetivo de introducir a los alumnos en el estudio del turismo, brindando las primeras herramientas necesarias para el análisis y comprensión de los conceptos básicos relacionados con la

carrera. Contemplaba tres unidades de estudio: "El Turismo", "Cultura Emprendedora" y "Desarrollo Local", desarrollando contenidos conceptuales, abordaje teórico y trabajos prácticos. A su vez, proponía acompañar y guiar a los aspirantes alumnos en el ingreso a la vida universitaria, analizando el plan de estudios, perfil del egresado y alcances del título.

En el año **2015 y 2016** y con base en el análisis de resultados (número de ingresantes, tasas de deserción del primer año de la carrera, porcentaje de regularización de los alumnos, y problemáticas identificadas por los equipos de tutorías y dirección de escuela) se implementa en el curso de nivelación la asignatura específica "Introducción al estudio del Turismo y de la Geografía", con 10 hs semanales distribuidas en 6 semanas de duración. Se incorpora el estudio de la geografía, abordando contenidos básicos de las asignaturas Geografía Turística y Geografía I, correspondientes al primer año de las carreras.

Durante los años **2017 y 2018** como resultado del análisis de las tasas de deserción y la permanencia en el primer año de la carrera, notamos que no contribuía a la permanencia y ni los porcentajes de regularidad de la asignatura Geografía. Por tanto, se decide la reestructuración del curso con un módulo disciplinar específico (con tres unidades de estudio "El Profesional en Turismo", "El Turismo", "Emprender en Turismo", focalizadas en generar un espacio para analizar el perfil profesional, plan de estudios de las carreras y conceptos básicos de la disciplina, generando espacios de reflexión y análisis) y reducción de las horas semanales.

En el 2019, 2020 y 2021 el curso de nivelación se caracteriza por un cambio en la visión del curso y su función, puesto que se visibilizó la necesidad de acompañar el proceso de inserción de los aspirantes alumnos a la vida universitaria y su tránsito desde el nivel medio al sistema universitario. A partir de estos años, la asignatura específica de las carreras de turismo, se concibe como una herramienta para acompañar e introducir a los alumnos en el estudio del turismo, propiciando la generación de un espacio en el cual los alumnos conozcan, comprendan y analicen el plan de estudio de las carreras de Turismo y Desarrollo Local de UNdeC e identifiquen las características de estas carreras. La asignatura "Introducción al Estudio del Turismo" de 3 hs semanales de duración, se construye como un espacio de acompañamiento a los alumnos en su ingreso a la vida universitaria.

El curso de nivelación se concibe, en la actualidad, como una instancia que propicie el análisis, el diálogo y la reflexión, sobre los diferentes perfiles y campo laboral del profesional en turismo, ayudándoles a conocer, analizar y comprender el plan de estudios de la carrera elegida, su perfil, currícula, actividades y características diferenciadoras.

Debido al contexto sanitario, atravesado por la pandemia COVID 19; el dictado del curso en el año 2021 se planifica en forma integral bajo el formato virtual, lo cual significó un desafío tanto para docentes como para estudiantes/ingresantes. Seguimos pensando en este momento como un primer acompañamiento a los aspirantes para su ingreso e inserción en la nueva cultura universitaria, desarrollando estrategias que buscan acompañar la transición a un nuevo nivel de enseñanza-aprendizaje, concibiendo el mismo como un proceso de trabajo colaborativo con continuidad en el año lectivo.

En síntesis, el curso de nivelación pasó de un espacio curricular disciplinar a un espacio de acompañamiento que abre las puertas a un otro que desea comenzar (o continuar) sus estudios universitarios. Enfocar el ingreso en contenidos puramente disciplinares no trajo mejores resultados en cuanto a la permanencia o la regularidad. Al contrario, trajo consigo otras situaciones vinculadas con la enseñanza en distintos momentos del ciclo lectivo (ingreso y primer cuatrimestre, por ejemplo).

Una mirada al perfil o las características de ingresantes a Turismo

La necesidad de conocer y comprender las características comunes y diferentes de los ingresantes está determinada por lo que Tinto (1992) plantea sobre la claridad que aportan estos datos a las instituciones para pensar sus políticas de ingreso, permanencia y egreso.

El perfil de los alumnos en estas carreras, en una primera instancia, atendió a una demanda de la región sobre la formación en Turismo inexistente hasta el 2006, por tanto, fueron grupos numerosos; con trayectorias laborales en el ámbito del Turismo que necesitaban una acreditación formal para su desempeño laboral y de grupos etáreos diversos. A partir del 2012 y, gracias a la incorporación del Servicio de Tutorías derivado del PACENI, se comenzaron a sistematizar algunos otros datos que permitieron conocer y relevar las características de los ingresantes a estas carreras. A partir de esos informes (2012 al 2021) y 2016), los datos muestran que hay en esa época ingresantes desde los 18 años hasta 50 años. La mayoría de los alumnos proviene de la ciudad en la que está situada la Universidad Nacional de Chilecito y un porcentaje menor desde los diferentes distritos y/o departamentos aledaños.

Otra de las características que podemos resaltar es que el 31% de los alumnos de la Carrera de Turismo han estudiado otra carrera previamente, algunos no concluyeron pero en los últimos años se pudo evidenciar un crecimiento de alumnos ingresantes que ya poseen una profesión previa (Profesores de Geografía, Inglés e Historia).

Desde el año 2016 con la incorporación de las carreras de Guía Universitario de Turismo y Licenciatura en Turismo y Desarrollo Local y un espacio curricular específico en el curso de nivelación para las tres carreras les permite a los ingresantes un diálogo, análisis y reflexión permanente en cuanto a si está inscripto en la carrera más afín con su perfil, trayectoria y experiencia. Si bien, en cuanto a las características generales seguimos contando con estudiantes de diversas franjas etáreas, procedencia, con responsabilidades laborales lo diferente es que este espacio del ingreso flexible les posibilita pensar y decidir sobre la trayectoria universitaria más adecuada a sus intereses y realidades.

No es el curso de nivelación en Turismo un momento de acreditación de saberes geográficos, históricos o antropológicos, sino un momento de encuentro para poner en tensión lo que las carreras posibilitan, la configuración de los planes de estudio, las estrategias más acordes para el tránsito en el primer cuatrimestre y la posibilidad de relacionarse con sus pares para comenzar juntos un nuevo proceso formativo.

A MODO DE CIERRE

Sin duda, consideramos que las carreras de Turismo han atravesado en el tiempo cambios curriculares, actualizaciones y modificaciones que no se toman a la ligera, sino que se circunscriben a análisis de diferentes áreas (Escuela, equipos docentes de primer año, Tutorías e Ingreso) que sistematizan información sociodemográfica, académica y laboral que nos permite tomar decisiones sobre la estrategia más idónea para acompañar a estos ingresantes en su curso de nivelación y en su primer año de cursada. No es el ingreso en la UNdeC un curso de cuatro o seis semanas, sino un momento que luego se entreteje con un trabajo articulado con equipos docentes de primer año, tutorías y Dirección de Escuela.

REFERENCIAS

Menezes, P. (2017). Historia de la educación superior en turismo: breve comparación entre Brasil y Argentina. Revista Cultur. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/324497280_Historia_de_la_educacion_superior_en_turismo_breve_comparacion_entre_Brasil_y_Argentina

Mota, K. (2011) Educação superior em turismo no Brasil: análise dos cursos no contexto contemporâneo e a oferta de tecnologia nos Institutos Federais no Nordeste. Disponible en:

http://scholar.google.com.br/scholar?cluster=17074641963068475195&hl=pt-BR&as_sdt=0,5

Secretaría de Gestión Académica (2012 al 2016). Informe de Tutorías Universitarias 2012 "Encuestas de diagnósticos a alumnos de primer año" - Escuela de Pregrado - UNdeC.

Secretaría de Gestión Académica (2017 al 2021). Informe de la caracterización de los ingresantes. Universidad Nacional de Chilecito.

Tinto (1992). El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. ANUIES y UNAM. México.

Wallingre, N. (2011). Avances en la construcción del conocimiento del turismo: pensando la disciplina del turismo desde una perspectiva integral. In: Revista: Estudios y perspectivas en turismo. V.20, p. 149-170.

Zambrano, J. y Carignano, J. (2017). La caracterización del ingresante: una oportunidad para favorecer la inclusión en la universidad. Ponencia presentada en VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano sobre Ingreso Universitario. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.

SER, ESTAR Y HABITAR LA UNIVERSIDAD

Daiksel, Ariela - adaiksel@gmail.com

De Gori, Julieta - julieta.degori@gmail.com

Mantegazza, Susana - susana.mantegazza@gmail.com

Pereyra, Mariana - orientacion@filo.uba.ar

Rusler, Verónica - verorusler@gmail.com

Equipo del Programa de Orientación - Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil - Facultad de Filosofía y Letras - UBA

Modalidad de participación: Experiencias pedagógicas y educativas

Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria

Palabras clave: habitar - trayectoria - acompañamiento - derecho a la Universidad

Resumen

La reflexión que aquí presentamos se propone recorrer una propuesta de trabajo, la del Programa de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras, dando cuenta de la trama construida a lo largo del tiempo para recibir, alojar y acompañar a les estudiantes desde que empiezan a imaginar y anhelar este proyecto de estudio, hasta las diferentes instancias que irán atravesando a lo largo de su recorrido y trayecto de formación académico, en otras palabras, en su habitar la Universidad.

El Programa de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras viene desarrollando en el marco de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil sus actividades desde hace más de 23 años, desplegando desde allí acciones referidas al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles que procuran colaborar con el ideal democratizador de la Universidad pública.

Acceso a la información, tutorías, espacios de orientación vocacional, pedagógica y académica constituyen diferentes propuestas de trabajo con un eje común que las reúne a todas: acompañar las trayectorias y contribuir a garantizar el derecho a la Universidad.

La manera en que institucionalmente se concibe a les ingresantes y las políticas en torno a esta llegada forman parte asimismo de un marco conceptual construído a lo largo de estas décadas y que remite a determinadas ideas acerca de la universidad, el derecho a la educación y la orientación en el nivel superior y no obligatorio del sistema educativo.

Procuraremos, en este trabajo, dar cuenta de las diferentes formas de habitar la Universidad, el despliegue de tensiones vinculadas a condiciones sociales, institucionales y subjetivas de los avatares, en tanto vicisitudes, acontecimientos propios de una etapa.

Asimismo, y en el marco del proyecto FILO:CyT -Programa de Apoyo a la Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras- "Trayectorias estudiantiles: configuración de condiciones críticas y su relación con el abandono o discontinuidad de estudios universitarios. El caso de les estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras" este Equipo viene profundizando la comprensión acerca de las condiciones que se configuran críticas para les estudiantes y su relación con el abandono o interrupción de sus trayectorias universitarias en la Facultad. También acerca de las condiciones que favorecen el sostén en el proyecto iniciado, con el propósito de generar conocimiento sistemático y confiable que contribuya a las líneas de acción que el Programa de Orientación lleva adelante y para la toma de decisiones más amplias que impacten en el ingreso, la permanencia y finalización de las carreras.

> *Había intentado caminar por los caminos del mundo, pero éstos habían resultado demasiado inseguros para mí.*
>
> Herman Hesse*, Demian*

El Programa de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras

El Programa de Orientación surge a fines de los años 90 como Servicio de Orientación para la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. A comienzos del 2000 se constituye en Programa de Orientación en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil para toda la comunidad de esta Facultad.

La Universidad de Buenos Aires es una institución caracterizada por la masividad, la heterogeneidad, la dispersión geográfica, la masividad que le otorgan singularidad al mismo tiempo que también constituyen rasgos comunes de otras Universidades.

A poco tiempo de cumplir veinticinco años de vida institucional, el Programa sostiene su labor desde concepciones precisas en torno a la orientación, la educación superior, la formación y les estudiantes universitaries. En este marco se desarrollan ideas y prácticas referidas a "las políticas de llegada".

Acerca de la orientación y el derecho a la Universidad

Concebimos la orientación como un conjunto de estrategias de acompañamiento (Canessa, 2009) que procuran contribuir de manera directa a la inclusión educativa. Se trata de un conjunto de acciones diseñadas desde diferentes dispositivos con el propósito de incidir positivamente en les estudiantes en relación con las variables que inciden críticamente en el proceso de ingreso, permanencia y egreso de la Universidad. Estas acciones concurren con las políticas institucionales, especialmente ocupadas en la democratización del nivel. Específicamente en relación a esta "llegada" se compone de diferentes dimensiones -el acceso a la información, recibir, alojar y acompañar- como parte constitutiva del derecho a la educación superior.

Asimismo, confluyen en la orientación una multiplicidad de enfoques y disciplinas que construyen una perspectiva acerca de la Universidad y su relación con la sociedad de la que es parte, "(...) cruces disciplinares que expanden las fronteras de cada ciencia social en el desarrollo de los abordajes territoriales" (Petz y Cervera Novo, 2018).

El derecho a la Universidad, a ingresar en ella, permanecer y transitar y finalizar el trayecto se materializa en lo que denominamos habitar la Universidad en tanto apropiación de espacios, tiempos, normas, tareas.

Es inexorable el hecho de que existen diferentes formas de habitar la Universidad, y que algunas están más distanciadas de los modelos hegemónicos de ser estudiante universitarie, produciéndose ahí un doble desafío que bueno sería se integrara cada vez más: el de les estudiantes por adaptarse a la institución Universidad y ésta en la revisión de sus estructuras y principios fundacionales para hacer lugar a les que llegan.

En ese marco, ya desde la literatura especializada pero también desde la práctica del Equipo en el campo, identificamos al menos tres momentos que se consideran especialmente críticos: el momento de finalización de la escuela media, de definiciones y expectativas por el futuro inmediato y en ese marco la búsqueda y elección de dar continuidad a los estudios formales;

el momento del ingreso a la Universidad tomando los dos primeros años en esa categoría (Parrino 2009) y la finalización de los estudios y graduación. Por supuesto entre el ingreso y la graduación, en la permanencia, las trayectorias se ven compelidas a distintos avatares en su devenir que interpelan a las instituciones del nivel a acompañar desde diferentes políticas relativas al bienestar estudiantil, para contribuir a garantizar el derecho a la educación superior.

En este trabajo abordaremos con especial énfasis las diferentes acciones que llevamos adelante desde el espacio de la orientación en los dos primeros momentos críticos identificados.

Pensarse estudiante universitarie

Sabemos que la finalización de la escuela media, último tramo obligatorio del sistema educativo, conlleva para les jóvenes reflexiones sobre el futuro próximo, interpela el propio deseo en la trama de responsabilidades y roles que se cumplen y supone, de alguna manera, ciertas definiciones que de un modo más o menos sistemático todes llevan adelante. Entre esas definiciones, la continuidad de los estudios en el nivel superior suele estar en el centro de la escena, para muches jóvenes, que piensan ese trayecto como una posibilidad al alcance o todo lo contrario, en el marco de la compleja trama de dimensiones que atraviesan las trayectorias educativas: socioeconómicas, familiares, subjetivas, etc.

Podría decirse que el ingreso a la Universidad se inicia a partir del momento en que une empieza a pensarse como estudiante de una carrera, a imaginar y anhelar un proyecto de estudio que, en este caso es en la Universidad. Este pensar y pensar-se sucede entre diferentes condiciones que configuran experiencias singulares de índole social, familiar y subjetivas como vicisitudes, acontecimientos propios de una etapa.

La institución universitaria, en tanto espacio que aloja, espacio a habitar y no de tránsito y conquista, puede -o no- realizar algunos movimientos, señales en tanto reconocimiento: ver estudiantes en eses aspirantes, reconocerles una filiación que les humaniza (Cornú, 2017). Laurence Cornú retoma a Hanna Arendt y anuncia “lo que corre el riesgo de ser aplastado por las miradas categorizadoras es la posibilidad de ser reconocidos si no nos parecemos a nadie”. (p. 35)

> *"De acá a 3 años me imagino estudiando, leyendo, trabajando y dedicándome a mi familia el mayor tiempo que pueda. Me gustaría tener un trabajo que me permita dedicarme a estudiar (...) Me gustaría conocer personas que compartan el amor por la lectura al igual que yo. Y si puedo viajar a otro país para compartir mi conocimiento: ¡Mucho mejor! Aunque también me gustaría ejercer mi profesión en los colegios (...) Me da un poco de miedo que la universidad me parezca muy complicada y que no pueda estar a la altura de la situación (...) La Universidad es un nuevo mundo muy diferente a la secundaria y me da miedo que no pueda adaptarme a eso".*
>
> *(Estudiante de la Comuna nº 4 Barracas, CABA)*

En el reconocimiento crítico de este momento, el de pensar-se o imaginar-se estudiante del nivel superior, desde el Programa de Orientación se han elaborado dispositivos específicos. Los mismos se han formalizado en el marco de Proyectos de Extensión UBANEX, que el equipo viene desarrollando desde hace varios años en territorio, en articulación con escuelas medias, especialmente de las comunas Nº 1, 4, 7, 8 y 9, desde la perspectiva del derecho a la educación superior y el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles de jóvenes y adultes de nivel medio en su transición a estudios más allá de la escuela.

El proyecto se propone favorecer las condiciones que posibiliten a jóvenes y adultes que estén terminando su escolaridad obligatoria "pensarse" como estudiantes del nivel superior. Asimismo, trabajar en las condiciones que garanticen el ingreso y permanencia de estes jóvenes y adultes en el sistema terciario y/o universitario.

Nos proponemos, asimismo, profundizar la comprensión acerca de las condiciones que se configuran críticas para les estudiantes y su relación con el abandono o interrupción de sus trayectorias educativas al finalizar el nivel medio. También, fortalecer aquellas condiciones que favorecen el sostén en la continuidad de estudios más allá de la escolaridad obligatoria. El dispositivo supone modalidades de acompañamiento específicas construidas desde los enfoques clínicos y psicosociales, con eje en el acceso a la información, la orientación vocacional y pedagógica y el apoyo académico, especialmente en el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad desde una perspectiva sociocultural. Nos proponemos abordar en profundidad el perfil de les estudiantes, sus intereses y representaciones acerca de la continuidad de estudios en el nivel superior terciario y universitario y, a partir de ellos, las

condiciones que facilitan y aquellas que son experimentadas como dificultades y obstáculos, de acuerdo a los significados que les atribuyen les propies sujetes.

En ese sentido, los dispositivos de intervención se definen como espacios de reflexión individual y colectiva principalmente, que se constituyen en terceridad procurando hacer posible que transcurra el pensamiento y el análisis propio y común en el espacio de trabajo, al tiempo que posibilita hacer legítima la incertidumbre, la dificultad, la necesidad de ayuda, de acompañamiento.

A partir de ello, acompañar al estudiante en el acceso a la información, en la toma de decisiones, en el pasaje de la escuela media a estudios superiores, en los obstáculos en el rendimiento académico, procurando las estrategias necesarias tanto para abordar los escollos, vicisitudes o problemas específicos que se le presentan como para alivianar los montos de tensión y angustia que muchas veces experimentan frente a la definición de sus trayectorias.

El Equipo de Orientación lleva adelante estas acciones de modo interdisciplinario junto a otros equipos de la Facultad: Equipo TAU -Taller de apoyo universitario- y CIDAC -Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria- que cuentan con experiencias diversas, complementarias y concurrentes en lo relativo a modalidades de acompañamiento de trayectorias estudiantiles y construcción de trabajo sostenido en el territorio y articulación con escuelas medias.

La actividad central de este dispositivo son los Talleres de Orientación Educativa con les estudiantes adolescentes, jóvenes y adultes del último año del nivel medio para el abordaje de las siguientes dimensiones: a) el trabajo sobre las representaciones que les estudiantes tienen sobre el nivel superior como un espacio posible de habitar para elles, en especial la UBA; b) la información sustantiva sobre la oferta educativa terciaria, universitaria y de formación profesional, c) información y facilitación del acceso a diferentes modalidades de orientación y acompañamiento existentes (por ejemplo: información sobre becas, inscripciones, procesos de orientación vocacional, entre otros) que promuevan ejercer el derecho a la educación.

Estos talleres se realizan en las escuelas y/o en la Facultad de Filosofía y Letras pero en todos los casos incluyen una visita a esta casa de estudios, puesto que esa experiencia, acompañada del trabajo sobre las representaciones de les jóvenes acerca de la Universidad, de la UBA en particular y de la continuidad de estudios superiores, es central para los grupos de reflexión de carácter psicosocial.

Asimismo, otras acciones de acompañamiento académico pedagógico implican, a partir del relevamiento de trayectorias, poner a disposición de les estudiantes e invitarles a participar de diferentes modalidades de acompañamiento tales como tutorías, talleres de apoyo académico, procesos de orientación vocacional, a demanda de los estudiantes que así lo requieran entre las principales.

Algunos testimonios de estudiantes participantes de los talleres, de la Comuna nº8, Villa Soldati, en el encuentro de finalización de los mismos en la Facultad de Filosofía y Letras dan cuenta de estas experiencias

> *"Me dieron muchas ganas de seguir estudiando, no me importa la edad que tengo…mi prima fue (en relación a la Universidad) y está empezando… lo voy a intentar, ya se que puedo contar con algunas ayudas…"*
>
> *"Me gustaron mucho estos talleres, los que hicieron allá (en referencia a la escuela) y el que hicimos aca (en referencia a la FFyL), nos sacaron cosas que teníamos dormidas y entender que no porque vivamos en un barrio humilde, no podemos intentarlo, hay gente que se preocupa por nosotros"*
>
> *"Lo que conversamos en los talleres, me dio confianza para seguir adelante"*
>
> *"Gracias por acercarnos la Universidad"*

Les estudiantes que se aventuran al trayecto universitario.

Les sujetes que llegan a las puertas de nivel superior portan toda una trayectoria como estudiantes en los otros niveles y sus condiciones de vida, sociales y familiares y, con ello, diferentes desafíos, retos, incertidumbres, temores, representaciones que se han ido construyendo en base a su experiencia previa y a cierto conocimiento de la institución a la que ingresan, tal como ésta se presenta socialmente.

Aquí hacer lazo se torna imprescindible. Laurence Cornu en el texto *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (2017) se pregunta ¿Cómo pensar la acción hacia el otro en la formación, en la atención y el cuidado, en los oficios del actuar con el otro? y plantea para su respuesta el concepto de acompañamiento "(...) *lo que nos hace reconocernos como*

humanos y entrar en compañía se hace por acompañamiento: caminata conjunta, conversación atenta y búsqueda de un actuar común. (...) el hecho de acompañar hace entrar en una compañía (oficio, colectividad, país, barrio, humanidad). Esta entrada es indispensable para cualquier recién-llegado, como para la continuación de la compañía que cobija. O, dicho de otro modo, acompañar es hacer entrar en compañía. Acompañar es un hacer entrar en la humanidad como compañía. Hacer Humanidad es hacer compañía con desconocidos".

Desde esa perspectiva adquieren especial énfasis los rasgos propios del paradigma de la ternura (Ulloa, 1995), cuyos dos componentes básicos son la empatía y el miramiento que garantizan la contención, la palabra, el reconocimiento y se despliegan en dispositivos específicos de acompañamiento para ingresantes.

Forman parte de de los mismos las Charlas de Bienvenida e Información, las Tutorías Pares -Proyecto "Estudiantes avanzados tutores de estudiantes ingresantes"-, el Espacio de Orientación Pedagógica y el Régimen Transitorio de Cursada.

A través de estos diferentes dispositivos, el acompañamiento de pares así como de les orientadores, se organiza fundamentalmente la posibilidad de sostener un espacio con condiciones para pensar-se, reflexionar, revisar, tomar decisiones académicas, llevar adelante la cursada, afrontar los exámenes, etc. Se ofrecen puntos de apoyatura para dichos procesos en una configuración que actúa desde la función de terceridad. Desde ese encuadre se privilegian el encuentro presencial y la palabra, un tiempo y un espacio para la reflexión, donde sea posible un vínculo transferencial que haga lugar a la circulación de un pensamiento elucidante.

A continuación desarrollaremos muy brevemente dos de los dispositivos mencionados, las Charlas de Bienvenida e Información y el Espacio de Orientación Pedagógica (EOP).

El **Ciclo de Charlas para Estudiantes Ingresantes** tiene como destinataries a les estudiantes provenientes del CBC que hacen su ingreso a la Facultad. Su propósito es favorecer su inserción en la Facultad mediante la presentación de los aspectos académicos y administrativos correspondientes a los inicios de las carreras, informar de las políticas de bienestar estudiantil y las diferentes formas de habitar y participar a la vez que ofrecer la bienvenida a esta casa de estudios. Cuentan con la participación de autoridades, docentes, representantes estudiantiles y del equipo del Programa de Orientación (docentes y tutores).

El Ciclo de Charlas se realiza todos los años al inicio de cada cuatrimestre en correspondencia con los dos momentos de ingreso de estudiantes fijados por el calendario académico, precediendo a las fechas de inscripción a materias.

En cuanto a los aspectos académicos y administrativos, se abordan entre los principales: la organización de la carrera, plan de estudios, modo de inscripción, fecha y lugar, trámites vinculados a la condición de ingresante de sus destinataries.

En tanto bienvenida, se plantea como espacio de acompañamiento en el pasaje al nuevo trayecto de formación y de vínculo con la institución a través de las personas que en ese momento constituyen sus referentes pensando en favorecer el proceso de socialización.

Se dedica un espacio también a conocer con mayor profundidad las políticas de bienestar estudiantil llevadas a cabo especialmente desde la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil a través del Programa de Orientación, docentes y tutores pares, en concurrencia con otras como becas de ayuda económica, talleres de lectura y escritura académica.

Se propone generar un diálogo entre docentes, estudiantes y autoridades de las carreras sobre la vida universitaria dando cuenta de la necesidad de repensar y rearticular los vínculos humanos que se generan en el marco de una carrera universitaria y muy particularmente en la necesidad de tender lazos de contención y acompañamiento a les ingresantes.

El **Espacio de Orientación Pedagógica (EOP)** está destinado a estudiantes que experimentan dificultades en su rendimiento académico y la organización del estudio, que identifican malestar vinculado con rendir exámenes, con la expresión oral y escrita, organización del material bibliográfico y sistematización del contenido (resúmenes, redes conceptuales, fichado, etc).

Les estudiantes con frecuencia llegan al EOP esperando que se les ofrezcan pasos a seguir o estrategias puntuales a modo de “receta”. Sin embargo las concepciones que sustentan estas prácticas consideran que cada persona es diferente y singular con sus propias problemáticas, fortalezas y debilidades y, por ello, no es posible pensar en soluciones uniformes y unívocas. Se propone, por tanto, un trabajo de reflexión individual, de análisis de la propia experiencia y de identificación de obstáculos y formas personales de superarlos.

Les estudiantes que consultan no siempre lo hacen siendo conscientes del origen de la dificultad. Es parte de la labor de este espacio, junto a la contención y al apoyo, deslindar y definir cómo se ha ido conformando esta situación con miras a incorporar los recursos necesarios para su resolución. A través de un proceso metacognitivo es posible identificar en cada caso los factores intervinientes en el proceso de aprendizaje y en las dificultades

inherentes al mismo. Subyacen a esta tarea la concepción de la dificultad como una vicisitud y no como un rasgo personal, la confianza en la capacidad de las personas para superar situaciones adversas y la convicción acerca del derecho de toda persona a recibir apoyo a lo largo de su vida. Al contactarse con el Equipo de Orientación les estudiantes saben que no están soles, que la dificultad en el nivel superior es legítima y que es posible afrontarla en un proceso en el que se transita la adversidad, se incorporan nuevos aprendizajes y se fortalecen los recursos favorables ya disponibles.

Este espacio supone además una intervención no directiva que procura un análisis profundo y multicausal de las circunstancias que atraviesan les estudiantes y se configuran como críticas en el rendimiento académico, así como también la construcción de estrategias, recursos y herramientas concretas. Aquí el enfoque clínico se propone como objetivo central la comprensión de la persona total en situación y en interacción (Blanchard, 1995).

Es un espacio y tiempo de encuentro que genera una red de apoyo y sostenimiento, frente a las vicisitudes pero ubicando a les estudiantes en un lugar proactivo y de construcción acompañada de recursos y estrategias, no como receptor pasivo y acrítico de saberes desde una exterioridad experta.

Se comparten algunas de las dificultades que expresan les estudiantes cuando se ponen en contacto con el EOP:

> "*Necesito ayuda porque la bibliografía es mucha y me cuesta memorizarla, quisiera conocer formas de aumentar mi rendimiento*"
>
> (Entrevista inicial con estudiante)

> "*No tengo tiempo de estudiar porque trabajo todo el día y necesitaría que me ayuden a optimizar mi tiempo para poder aprobar las materias que estoy cursando y rendir los finales que tengo pendientes. Este cuatrimestre me anote en 3 materias y en el llamado de Julio quisiera rendir 2 finales*"
>
> (Entrevista inicial con estudiante)

Estos dispositivos y acciones procuran promover la democratización del nivel superior con políticas de acompañamiento que tiendan lazos que permitan ligar al proyecto tanto personal como colectivo de la Carrera.

El acompañamiento como construcción

Hablamos del acompañamiento como construcción desde una perspectiva clínica que busca escuchar, comprender y alojar. Si bien se cuenta con dispositivos, regulaciones e incluso límites impuestos por los lineamientos propios de esta institución que es la Universidad, la bienvenida y el acompañamiento a quienes llegan y tienen la meta y la expectativa de graduarse, tiene en cuenta a esa persona en su singularidad, con su historia, sus expectativas, sus temores, sus experiencias previas. Nada de esto puede obviarse ni pasarse por alto aún en contextos de masividad lo que constituye sin dudas un desafío a las prácticas de la orientación en particular y la política universitaria en general.

En este sentido constituyen fundamentos de la labor de orientación, tanto al ingreso como a lo largo de todo el proceso, concebir a les estudiantes destinataries de la orientación en la Universidad como sujetes de derecho y contribuir a desnaturalizar algunas prácticas cotidianas que tensionan esta idea identificando y problematizando las condiciones institucionales que impactan negativamente en las trayectorias. Esta posición se enriquece y potencia en la medida que se establezcan vínculos de trabajo colaborativo entre diferentes áreas de la Facultad potenciando y complementando la labor lo que constituye también un proceso de construcción y armado en contexto que no siempre puede anticiparse y delinearse de antemano.

Como otras instituciones dedicadas a la formación en el nivel superior, la institución, cuenta entre sus estudiantes a sujetes pensades desde ciertos supuestos vinculados a su condición de adultes, portadores certeres de determinados saberes y condiciones producto, en principio, de su tránsito previo por el sistema educativo. Sin embargo, a diario, y desde el inicio hasta el egreso, es posible identificar condiciones desfavorables que ponen en riesgo las trayectorias. Estas dificultades son adjudicadas fundamentalmente a les estudiantes y en muy pocas ocasiones promueven una reflexión crítica de la propia institución universitaria, sus mecanismos de admisión, sus prácticas de enseñanza, evaluación y ponderación de logros. Rara vez la reflexión recae sobre la institución y las condiciones organizacionales. Es habitual escuchar de les propies estudiantes en el trabajo cotidiano expresiones como: *“porque yo no puedo”, “porque a mí no me da”, “porque no tengo los elementos suficientes”, "tengo temor a preguntar porque pienso que mi duda es una pavada que debiera saber", "me avergüenza exponer que no sé".*

Rara vez se cuestiona o se ponen en tensión las cuestiones didácticas, los aspectos pedagógicos y/o las condiciones institucionales. En este marco, los establecimientos, sus dinámicas y condiciones estructurales parecen ser descartados como condicionantes de peso y las intervenciones más comunes se vuelven sobre les estudiantes. La institución parece eximirse de la responsabilidad más compleja que le cabe ofreciendo a les estudiantes ayudas específicas en las circunstancias en las que la necesiten para transitar su formación.

Los procesos de la orientación se centran allí, en el acompañamiento y ayuda a les estudiantes, que si bien consideramos de mucha relevancia es necesario transitar una reflexión más profunda que incluya como objeto de la misma los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin perjuicio de las potencialidades de los sistemas de acompañamiento que llevamos a cabo, resulta necesario advertir sobre los límites de los tipos de intervención centrados en les sujetes para revertir los fenómenos de abandono y desgranamiento y contribuir a hacer efectiva las intenciones democratizadoras de la Universidad.

Esta ha sido una preocupación constante de la Facultad de Filosofía y Letras en los últimos largos años.

La integralidad de las prácticas

El equipo de orientación lleva adelante sus tareas desde hace 24 años en la Facultad y en ese recorrido se puede encontrar el despliegue de prácticas de extensión, docencia e investigación desde un enfoque que las tensiona y pone acento en su integralidad. Las acciones anteriormente caracterizadas y elegidas para compartir como objeto de este trabajo, son pensadas como acciones vinculadas al trabajo en el territorio de la facultad. La producción de conocimientos a la que hacemos referencia, emerge necesariamente de dichas acciones en territorio. Además, a lo largo de estos años, se han realizado tres estudios exploratorios específicos, aunque acotados, en el marco de PROHUM (2011) y UBANEX (2017) (los dos primeros y, en conjunto, con la SEUBE el tercero en 2018), que han permitido delimitar algunas condiciones o situaciones que se configuran críticas para les estudiantes provenientes del contexto, de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las variables institucionales organizativas como de tiempo, espacio, características edilicias, etc. y en su labor diaria lleva adelante dispositivos de acompañamiento a estudiantes. Asimismo, actualmente, el equipo lleva adelante el proyecto FILOCyT "Trayectorias estudiantiles: configuración de condiciones críticas y su relación con el abandono o discontinuidad de

estudios universitarios. El caso de les estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras", con el propósito de profundizar la comprensión acerca de las condiciones que se configuran críticas para les estudiantes y su relación con el abandono o interrupción de sus trayectorias universitarias en la Facultad. También acerca de las condiciones que favorecen el sostén en el proyecto iniciado, con el propósito de generar conocimiento sistemático y confiable que contribuya a las líneas de acción que el Programa de Orientación lleva adelante y para a la toma de decisiones más amplias que impacten en el ingreso, la permanencia y finalización de las carreras.

Sabemos que les estudiantes empiezan a gestarse como tales en una red de configuraciones vinculares que se inicia mucho antes de su ingreso a la Universidad. Es importante señalar que "en la historia de su pertenencia institucional el sujeto va configurando un conjunto de imágenes del establecimiento en sí, de sí mismo como miembro, de la tarea propia y de cada uno de los actores institucionales, que inciden fuertemente en la consolidación de la modalidad de su vínculo." (Fernández, 1998).

El Equipo de Orientación a lo largo de estos años ha reunido una vasta experiencia en modos de acompañamiento institucional a las trayectorias estudiantiles e intervención desde una perspectiva clínica que ha permitido generar conocimiento para retroalimentar la tarea técnica y metodológica, como así también difundir dichas experiencias a partir de publicaciones en revistas y capítulos de libros. Esto en continua retroalimentación y sostenido en un compromiso con la docencia a través de la formación de estudiantes tutores y/o insertos en proyectos institucionales para el acompañamiento de pares configurándose espacios de formación y de articulación con otros proyectos y espacios de la Facultad.

Las acciones del Programa procuran realizar su contribución al Derecho a la Universidad de todxs lxs ciudadanos que deciden estudiar en esta casa de estudios.

> "*Para ellos la humanidad -a la que querían con la misma fuerza que nosotros- era algo acabado que había que conservar y proteger. Para nosotros, en cambio, la humanidad era un futuro lejano hacia el que todos nos movíamos, cuya imagen nadie conocía, cuyas leyes no estaban escritas en ninguna parte*".
>
> Herman Hesse*, Demian*

Bibliografía

Canesa, G. (2009) Canessa, Graciela; Larramendy, Alina; Pereyra, Mariana y Rusler, Verónica (2009): "La orientación en la Universidad. Análisis de una experiencia." En Alicia Cibeira y Mario BetteoBarberis (coords.): Jóvenes, crisis y saberes. Noveduc. Colección Conjunciones. Ciudad de Bs. AS. Argentina. Cap. 13 (pag. 233-246).

Cornú, L. (2017) Transmisión e institución del sujeto, en: Frigerio, G. y Diker, G comps. (2017) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos, Bs As, Novedades educativas

Cornu, L. (2017) Acompañar: el oficio de hacer humanidad, en Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodriguez (coords.) Novedades Educativas.

Fernández, L. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Buenos Aires: Paidós

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. (Selección de Partes). Serie "Los Documentos". Buenos Aires, Argentina: Fac. Filosofía y Letras, UBA y Novedades educativas.

Petz, I. y Cervera Novo, JP (2018) Tensiones, límites y alcances de una modalidad de territorialización universitaria promovida desde la Extensión, VI Jornadas de Extensión del Mercosur. Abril. Universidad Nacional del Centro, Tandil, Pcia de Buenos Aires Disponible en: http://extension.unicen.edu.ar/jem/subir/uploads/2018_646.pdf

Parrino, M. del C. (2009) La deserción y la retención de alumnos: un viejo conflicto que requiere pensarnuevas soluciones. Revista GestãoUniversitáriana América Latina - GUAL, vol. 2, núm. 1 , 2009, pp. 1-15Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil

Ulloa, F.(1995) Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Buenos Aires: Editorial Paidós.

LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA Y DE PROYECTOS SIGNIFICATIVOS EN INGRESANTES MUJERES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS – REPÚBLICA ARGENTINA

Autoras: Abaca, Ana Marina; Gómez, María Celeste; Tejedor, María Corina.

Universidad Nacional de San Luis – Facultad de Psicología

Correos electrónicos: marinaabaca66@gmail.com, mcelestegoz@gmail.com

mariacorinatejedor@gmail.com

Modalidad de participación: trabajo de investigación en proceso de realización.

Eje temático: Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria. El aprendizaje del oficio de estudiante universitaria/o y la relación con los conocimientos.

Palabras claves: ingresantes – orientación - representación social - estudio - proyectos.

Resumen

Esta presentación se desprende de una investigación más amplia, PROICO 12-1218: "Representaciones sociales de estudio, de trabajo, percepción de sí mismo y anticipaciones de futuro en algunos ingresantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis", aprobado por Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis.

El diseño de esta investigación es descriptivo interpretativo, con una metodología cualitativa y el instrumento de recolección es la entrevista. La muestra total de la investigación está integrada por veinte ingresantes de la Licenciatura en Psicología (diez varones y diez mujeres), que al momento del ingreso tienen 18 años de edad.

Esta presentación está basada en el análisis de entrevistas realizadas sólo a las diez mujeres ingresantes de la Licenciatura en Psicología que conforman la muestra de investigación.

El material recogido se articulará con algunos conceptos relevantes del campo de la Psicología de la Orientación. Se analizan las representaciones sociales predominantes

vinculadas al estudio, trabajo, anticipación de futuro y percepción de sí mismo identificando la dimensión social y subjetiva en cada una. Vale señalar que la trayectoria estudiantil de estas ingresantes se vio afectada por la pandemia, dada por Covid-19.

Se considera que los resultados de esta investigación pueden constituir un aporte significativo dado que el estudio de las representaciones sociales constituye una vía de acceso valiosa para comprender cómo las jóvenes enfrentan las transiciones y cómo se orientan en la vida universitaria. Interesa identificar de qué manera las ingresantes construyen saberes y competencias necesarias para lograr la permanencia y la terminalidad en la facultad.

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a las diez ingresantes, se advierte que en torno a la representación del objeto social "estudio" se edifica un proyecto significativo de vida y central en su construcción identitaria. Otro elemento significativo, es el peso que asume el contexto en la configuración de la identidad y del proyecto, dado que el mismo ofrece un sostén a partir del cual se generan acciones tendientes a la anticipación de futuro y la percepción de sí mismas.

Si bien, no se busca generalizar ni hacer predicciones, se considera valioso este tipo de estudio porque permite profundizar y comprender mejor la problemática del ingreso, permanencia y egreso, dado que en función de cómo se estructuran las representaciones sociales podrán sostener o no sus proyectos de estudio, trabajo y de futuro en general.

Marco Teórico

La Problemática De La Deserción Universitaria En Argentina

El interés que motiva a investigar las problemáticas vinculadas a estudiantes de la carrera de psicología, surge por reconocer la brecha existente entre el número elevado de ingresantes y el bajo porcentaje de egresados; situación que nos inquieta desde hace varias décadas.

Diversas investigaciones a nivel internacional y nacional ponen de relieve que esta situación está asociada a una pluralidad de causas que pueden ser académicas, personales, institucionales, contextuales, entre otros. Desde este proyecto de investigación se considera que si se logran identificar algunos factores de incidencia que obstaculizan la terminalidad de los estudios superiores, se estaría en condiciones de mejorar esta situación y aportar posibles soluciones a este problema tan apremiante.

Celada (2020), explica que América Latina se ha caracterizado históricamente por su profunda desigualdad social. En relación con el acceso al nivel educativo superior, Argentina se presenta como un caso particular dentro de la región. En comparación con los demás países de América Latina, Argentina presenta menor nivel de desigualdad en el acceso al sistema educativo superior y esto constituye un factor importante en los altos porcentajes de la población que accede al nivel superior educativo (pp. 36-37).

Existen en Argentina algunas políticas orientadas a garantizar el derecho a la educación superior con inclusión social, como los mecanismos de admisión no selectivos, la gratuidad de los estudios en el sector de gestión estatal y expansión de la oferta institucional. Sin embargo, la tasa de deserción universitaria sigue siendo alta, y mayormente, en el ámbito universitario estatal (Celada, 2020).

Con el fin de modificar positivamente la tasa de egresados, desde hace varias décadas se implementaron con cierto éxito políticas de retención del estudiantado universitario, atendiendo mayoritariamente a los grupos que, por condiciones socio-estructurales, se encuentran más vulnerables a la deserción. Por ejemplo, existen programas de tutorías, como un mecanismo para aminorar los déficits en el conocimiento que poseen los estudiantes, en particular, los cursantes del primer año. Estas tutorías están a cargo de los estudiantes más avanzados de cada carrera. Además, existe la implementación de diferentes tipos de becas orientadas a promover la igualdad de oportunidades que faciliten el acceso y la permanencia a los estudiantes en sus proyectos de estudio (Celada 2020).

No obstante, a pesar de todos estos esfuerzos, no se logra revertir la situación de vulnerabilidad de algunos sectores de la población universitaria y garantizar la permanencia y el egreso en el nivel educativo. En cuanto al mecanismo de las tutorías de pares aún no se puede advertir puntualmente en qué nivel son efectivas para paliar las deficiencias de conocimientos que acarrean los jóvenes que egresaron del nivel educativo medio y que ingresan al nivel educativo superior (Celada 2020).

El Concepto de Transición Psicosocial

Dentro del campo de la orientación, el ingreso universitario es una problemática que interesa comprender e investigar dado que se busca generar dispositivos de intervención que puedan

aminorar la problemática de la deserción y los fenómenos de desgranamiento en los estudios superiores.

El ingreso al mundo de los estudios superiores representa una ruptura en relación a trayectos escolares previos, dado que implica para las/os estudiantes un movimiento subjetivo para posicionarse en una nueva institución que tiene lógicas de funcionamiento diferente. Murray Parkes (1971) define a la transición psicosocial como aquellos "cambios mayores en el espacio de vida que suceden en un periodo de tiempo relativamente corto, pero que tienen efectos durables y afectan una buena parte de las presunciones del individuo sobre el mundo" (Parkes, 1971, como se citó en Aisenson et al., 2007).

Las transiciones suelen ir acompañadas de sentimientos de incertidumbre, inseguridad, suelen generar diversos interrogantes y temores frente a la situación de cambio. Son momentos en que se debe enfrentar el miedo a lo nuevo y desconocido, a un futuro incierto, y a su vez, un duelo por aquello que se deja o se pierde del pasado.

Algunas investigaciones realizadas en nuestro país permiten concluir que la manera en que la transición es afrontada difiere de acuerdo a las intenciones y expectativas para el futuro que desarrollan los jóvenes; así como las representaciones que tienen sobre sí mismos, sobre sus capacidades, la evaluación de las posibilidades personales de llevar adelante el proyecto, la identificación de apoyos familiares y sociales (capital cultural y social), y la evaluación de las condiciones del contexto en el que buscan insertarse (Aisenson et al. 2007).

La organización del tiempo es otro aspecto importante en la transición, ya que refleja la reestructuración de la vida cotidiana a partir del desempeño de nuevos roles y de un entorno diferente (Aisenson et al. 2007).

Estudio De Las Representaciones Sociales y su utilidad en orientación

Otro concepto relevante es el de representaciones sociales por la relevancia que adquiere en la construcción identitaria y proyectos significativos.

Moscovici (1985), señala que la noción de representación social nos sitúa en el punto en el que confluyen lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera en que los sujetos aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio en el

que vivimos, las informaciones que circulan en él, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano (pp. 472-473).

Se considera a las representaciones sociales como un *"conocimiento de sentido común"* o *"pensamiento natural",* en oposición al conocimiento científico. Se trata de un conocimiento que se constituye a partir de las experiencias, de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que las personas reciben a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De manera, que se trata de un *conocimiento socialmente elaborado y compartido* (Moscovici, 1985).

De acuerdo a Abric (2001) uno de los componentes fundamentales de las representaciones sociales es su significación la cual está determinada doblemente por efectos de contexto. En principio por un *contexto discursivo*, es decir, por la naturaleza de las condiciones de producción del discurso a partir del cual es formulada una representación. Las producciones discursivas permiten acceder a las representaciones, por lo que, es necesario analizar sus condiciones de producción y considerar que la representación se produce en una situación y su significación dependerá de las relaciones concretas que se dan en el tiempo de una interacción (Abric, 2001).

Además, están determinadas por el *contexto social*, que incluye el contexto ideológico y el lugar que el sujeto o grupo respectivo ocupa en el sistema social. En este sentido, "la significación de una representación social está entrelazada o anclada siempre en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias al campo social dado" (Doise, 1991, como se citó en Abric, 2001).

Este efecto doble de contexto implica que para entender el contenido y la dinámica de una representación es necesaria una referencia al contexto social y no solamente discursivo.

Las representaciones sociales desempeñan un papel fundamental en las prácticas y dinámicas de las relaciones sociales, dado que tienen cuatro funciones esenciales: 1- *funciones de saber*, es decir, posibilitan entender y explicar la realidad, 2- *funciones identitarias,* permiten definir la identidad y la salvaguarda identitaria de los grupos; 3- *funciones de orientación*, conducen u orientan los comportamientos y las prácticas de las personas y 4- *funciones justificadoras,* es decir, posibilitan justificar posturas y comportamientos (Abric, 2001).

Proyecto e Identidad

Dentro de la configuración de las representaciones que determinan la subjetividad, se enmarca la construcción de un proyecto de vida. Guichard (2002) señala que el término "proyecto", involucra la acción de "lanzar hacia adelante", remite a una acción que un sujeto se propone realizar y se establece en una perspectiva más o menos larga y a futuro. La determinación de un proyecto constituye una reinterpretación, una relectura, tener una perspectiva del pasado y del presente.

Todo proyecto apunta hacia un futuro determinado; implica una búsqueda y una evaluación de los medios disponibles y eficientes para su realización; así como la propia motivación del sujeto y los motivos que apuntalan su intención y determinación (Guichard, 2002).

Las trayectorias profesionales de las personas se construyen a través de elecciones que expresan su concepto de sí. Este concepto de sí se construye y reconstruye permanentemente a partir de diferentes experiencias que las personas tienen en diversos contextos en los que interactúan e incluso, a veces, puede modificarse simplemente por la observación de la conducta de otros (Savickas et al. 2009).

Desde paradigmas actuales en orientación, se considera fundamental, intentar una comprensión de las interpretaciones que las personas dan a sus múltiples realidades subjetivas, basándose en el análisis de sus relatos ya que esto ofrece la ventaja de permanecer cerca de su propio lenguaje, permitiendo comprender no sólo su situación actual, sino también sus orígenes (Savickas et al. 2009).

Metodología Y Muestra

El diseño de la investigación es descriptivo, interpretativo, con una metodología cualitativa y el instrumento de recolección de la información utilizado es la entrevista.

La muestra total de la investigación está integrada por veinte ingresantes de la Licenciatura en Psicología (diez varones y diez mujeres), que al momento del ingreso tienen 18 años de edad, cohorte 2018.

El presente trabajo constituye un recorte de dicha investigación, y en el mismo se expone el análisis de las entrevistas realizadas a las diez ingresantes mujeres, que conforman la muestra.

Resultados De La Investigación

Algunos Aspectos Relevantes Del Contexto Socio-Económico, Familiar De Las Ingresantes

En cuanto al lugar de origen de las jóvenes que conforman la muestra puede decirse que seis de ellas son originarias de la provincia de San Luis (algunas son de la ciudad y otras del interior de la provincia); mientras que las cuatro restantes tienen su lugar de origen en provincias aledañas, principalmente Córdoba y Mendoza.

En relación al nivel de instrucción de los hermanos y hermanas de las ingresantes, se advierte que todas/os se encuentran cursando niveles formales de educación, ya sea primaria, secundaria y universitaria (universidades públicas de Argentina). Y, en el caso de las/os hermanas/os que trabajan, se observa que tienen una inserción laboral en el marco de trabajo formal o son profesionales.

En relación al nivel de instrucción de sus padres y madres: se advierte que hay tres mujeres con título universitario, quienes trabajan de su profesión. Una mujer es jubilada y ejercía la docencia; otras dos mujeres con estudios universitarios incompletos que en la actualidad tienen una inserción laboral estable y en relación de dependencia. Una mujer que tiene secundario incompleto e inserción laboral inestable o temporal y tres mujeres son amas de casa.

En el caso de los padres se advierte que hay tres hombres con secundario completo y su inserción laboral se da en el marco formal y en relación de dependencia. Un hombre con estudio universitario incompleto con inserción laboral formal en una empresa en relación de dependencia; un hombre jubilado que trabajaba en gestoría y dos hombres con secundario incompleto que tienen inserciones laborales inestables.

Se detecta que en el contexto de esta muestra de ingresantes, el estudio es valorado como un proyecto central en la vida y como un instrumento que brindaría mejores posibilidades de inserción laboral.

La Representación De Estudio

Se advierte que la elección de la carrera en estas estudiantes se ve influenciada por trayectorias educativas y sociales previas. En ese sentido, algunas jóvenes manifiestan que durante el cursado de los últimos años de la escuela secundaria tomaron contacto con

contenidos de Psicología y experimentaron desde entonces interés hacia ellos. También, se detecta la influencia de conversaciones con familiares, amigos y algunos profesores de la escuela secundaria sobre la disciplina lo cual también moviliza el interés en las jóvenes. Algunas ingresantes tienen familiares que han incursionado por la disciplina y ellas pudieron explorar material de Psicología que les interesó.

Una de las jóvenes había realizado tareas de voluntariado y en esa experiencia pudo tomar contacto con el trabajo de psicólogas/os. Otra joven explica que su interés surgió desde muy pequeña dado que asistió a un profesional de la Psicología por temas personales.

Las representaciones sobre la Universidad Nacional de San Luis (U.N.S.L) incluyen la valoración de que es una de las mejores del país. Esta información circula en los entornos de socialización de las jóvenes (familia, conocidos, amigos). También, es valorada positivamente por ser pública y gratuita. Al menos cuatro de estas jóvenes destacan que la elige por encontrarse cerca del lugar en el que vive su familia y por el aspecto económico, dado que no todas pueden costear los gastos de una universidad privada, más el alquiler, servicios y alimentos en otra provincia.

En lo referido a la *información* que tenían sobre la carrera, dos de ellas reconocen que tenían poca información al momento de elegir la misma. Al realizar el curso de ingreso y cursar las asignaturas del primer cuatrimestre logran ir ampliando la información. Vale mencionar, que al momento de las entrevista, ambas ingresantes refieren sentirse a gusto con algunas materias y con otras no; no obstante, esto último no representa una dificultad que las lleve a dudar sobre su elección, al menos en ese momento de su trayectoria.

En cuanto a las demás ingresantes, algunas buscaron información a través de la página oficial de la U.N.S.L, otras se acercaron a la mesa informativa de rectorado, otras acudieron a la oficina de "sección alumnos" de la facultad y algunas se informaron al venir con su escuela secundaria a la feria educativa o realizar alguna visita guiada.

Además, algunas ingresantes recibieron información a través de profesores de su escuela secundaria o incorporan información que circula en medios de comunicación, por ejemplo, TV, internet, literatura y conversaciones con familiares o personas significativas de su entorno.

En cuanto al reconocimiento de los *apoyos*, las ingresantes identifican como un apoyo muy importante para poder sostener su proyecto de estudio, la contención afectiva y económica

que le brindan sus familiares y personas significativas de su entorno. También, valoran como apoyos algunos mecanismos de la universidad, por ejemplo, la mayoría destaca que el curso de ingreso les permitió conocer a su grupo de pares y sentirse más integradas. Algunas de las ingresantes perciben becas lo cual es valorado como un recurso económico muy valioso. Además, destacan la buena predisposición de las/os profesores de primer año a responder dudas, estar abiertos al intercambio y los horarios de consulta son valorados como un espacio en el que pueden interactuar de forma más personalizada con las/os docentes, y manifestar sus inquietudes o dudas sin tener que hacerlas públicamente durante las clases teóricas o prácticas, dado que para algunas ingresantes estas situaciones son vividas con una intensa ansiedad difícil de sortear.

Otras señalaron al centro de estudiantes como un apoyo, sobre todo por las becas y descuentos para fotocopias; además, la posibilidad de participar en distintas actividades que el centro de estudiantes desarrolla en distintos barrios. Estos apoyos se consideran como representaciones que promueven un incremento de su autoestima y la afiliación a la institución; albergan la posibilidad de elegir y son factores que operan a favor de que las ingresantes puedan permanecer y sostener el proyecto de estudio.

En relación a los obstáculos, la mayoría de las estudiantes reconocen en sí mismas algunas cualidades de su personalidad identificadas como posibles obstaculizadoras en su desempeño como estudiantes, por ejemplo: la timidez, que se traduce en dificultad para hablar con sus pares y/o en público. También, reconocen como un obstáculo que puede desalentarlas, el desaprobar instancias de exámenes o materias. La autoexigencia es una característica que algunas se asignan y señalan que, en ocasiones, les genera malestares o miedos intensos.

Se advierte en casi todas, el temor de no contar en algún momento con el sostén económico que brindan sus progenitores como una dificultad seria. Y en el caso de las ingresantes que perciben alguna beca, la posible suspensión de dicho beneficio también es valorado como un obstáculo dado que constituye uno de los recursos económicos con el que cuentan para poder sostener su proyecto de estudio.

En lo concerniente al desempeño académico las ingresantes refieren que la cantidad de horas diarias que dedican al estudio oscila entre dos y siete horas diarias. La dedicación es mayor cuando se encuentran en instancias de exámenes y las estrategias que implementan incluye: leer en silencio o en voz alta, hacer sus propios resúmenes, hacer esquemas conceptuales, subrayar con diferentes colores, hacerse preguntas sobre el contenido y responderlas. La

comprensión del contenido es valorado por la mayoría de ellas, en detrimento del aprendizaje memorístico. Además, consideran las instancias grupales como valiosas para el intercambio y para evaluar lo que van entendiendo sobre los diferentes contenidos; sin embargo, la mayoría prefiere estudiar sola los días previos a un examen.

Se puede advertir las diferentes significaciones que asumen las representaciones en cada ingresantes. Se observa, que las instancias de evaluación generan en cada una diferentes reacciones y montos de ansiedad, algunas experimentan "nudos en la garganta", taquicardia, nervios, dolor de estómago, entre otros. Algunas se perciben a sí mismas como muy organizadas, ordenadas y estudiosas; ante las exigencias de la vida académica logran anticipar el tiempo que les toma la lectura, la comprensión y asimilación de los contenidos, por lo que, implementan diversas acciones que les permite llegar a las instancias de evaluación con mayor tranquilidad y sensación de control sobre la situación. Mientras que otras, reconocen que les cuesta organizar el tiempo de estudio y experimentan momentos de angustia y frustración.

Se advierte que aquellas ingresantes que han desaprobado alguna instancia de evaluación pueden reconocer que cuentan con recursos personales para afrontar adecuadamente esa situación e identificar qué acciones o aspectos deberían modificar para mejorar sus resultados.

En cuanto a la transición psicosocial que deben afrontar, no solo están las vicisitudes propias de tener que adaptarse a la dinámica de una nueva institución y las exigencias de la vida universitaria. Algunas de estas jóvenes deben afrontar el hecho de que han migrado a una nueva ciudad y tienen que aprender a orientarse en ella, además de asumir otras responsabilidades.

Algunas deben aprender a convivir en espacios compartidos con otras personas que no conocen, en este sentido, refieren situaciones que son vividas como muy frustrantes y un obstáculo que interfiere para concentrarse en sus estudios. Otras deben aprender a sobrellevar las responsabilidades que conlleva el hecho de vivir sola (administrar el dinero, pagar impuestos, entre otros). La mayoría reconoce que cuenta con recursos personales para afrontar estos aspectos del cambio, aunque por momentos pasan ciertos disgustos.

Se detecta en algunas la presencia de sentimientos de duelo por lo que se ha dejado atrás y el reconocimiento de que hay ciertas características de la institución universitaria a las que deben adaptarse y que son diferentes a la escuela secundaria, por ejemplo, distintos horarios, distintas aulas para cursar, entre otros.

Otra dificultad relevante que reconocen las ingresantes en esta etapa de cambio que están atravesando, es la dificultad de poder organizar y distribuir mejor el tiempo para hacer otras actividades que representan proyectos igualmente significativos, como la danza, ir al gimnasio, artes, pasar tiempo con seres queridos, entre otros. Esta dificultad va asociada a cierta frustración y al deseo de querer modificar ese aspecto.

La Representación De Trabajo

Cabe mencionar que en relación al ejercicio profesional, todas las ingresantes identifican con mayor claridad el campo clínico y las intervenciones de tipo individual y asistencial; desarrollado principalmente en hospitales o consultorios privados. Consideran el tratamiento clínico como un espacio en los que se ayuda a las personas a afrontar conflictos que generan sufrimiento o malestar. Algunas ingresantes mencionan aspectos propios del Psicoanálisis.

Casi todas refieren que el curso de ingreso les permitió conocer la existencia de otros campos de inserción profesional y entre ellos mencionan: la psicología laboral, jurídica, del deporte, educacional, política y ambiental. Sin embargo, cuando se intenta profundizar en algunos de estos campos, las estudiantes manifiestan no saber o no conocer mucho sobre el trabajo que la/el psicóloga/o pueden desarrollar en cada uno de ellos.

Algunas ingresantes tienen conocidos que ejercen la profesión y desde ahí obtienen algunas representaciones. Otra ingresante tiene algún conocimiento a partir de una experiencia en un voluntariado donde se realizaban actividades destinadas a niñas/os, adolescentes y progenitores sobre temáticas de adicciones. En dichas actividades participaban las/os jóvenes voluntarios pero también algunos profesionales, entre ellos, una psicóloga.

Solo cuatro de ellas, asistió a alguna vez a una/un psicóloga/o por diferentes razones; estas experiencias se llevaron a cabo en hospitales públicos o en consultorio privado y todas valoran haber tenido buenas experiencias con esos profesionales y un alivio de su sufrimiento.

Por otra parte, cabe mencionar que ninguna de estas jóvenes se encuentra trabajando al momento en el que se tomaron las entrevistas en profundidad. Solo una de ellas refiere haber trabajado en algún momento de su vida durante su adolescencia para colaborar con la economía de su familia. Al momento de la toma de entrevistas esta ingresante cuenta con el beneficio de una beca que le permite dedicarse solo a estudiar.

La representación de trabajo en todas las ingresantes va ligada fundamentalmente a la posibilidad de ejercer profesionalmente en el futuro como psicóloga. Consideran que el ejercicio profesional va asociado al logro de la autonomía e independencia. También, al gusto, al interés y a la posibilidad de experimentar satisfacción por desempeñarse profesionalmente en algo que eligen. Sin embargo, la representación "trabajo" alberga otros elementos como: "cansancio" dado que implica cumplir horarios, "muchas horas de dedicación", es una "obligación" y es valorado como un medio para obtener dinero que permite costear gastos de vivienda, alimentación, entre otros.

Finalmente, consideran que el título profesional brindaría la posibilidad de acceder a bienes, sobre todo de índole personal como una casa propia, auto, salidas con amigos, viajes, hacer algún deporte o hobby.

Percepción De Sí Mismas

Cabe mencionar que la mayoría de las ingresantes se percibe con recursos personales adecuados para poder hacer frente a las diversas vicisitudes que conlleva la transición psicosocial que están atravesando. Reconocen en sí mismas cualidades como la capacidad de empatizar, escuchar a otros y de poder hablar como características importantes para su desempeño académico y su futuro rol profesional.

La mayoría se percibe con capacidad para tolerar la frustración que implica la desaprobación de alguna instancia académica. Algunas consideran que hay ciertas características de sí mismas que podrían ser un obstáculo para su desempeño académico o profesional como la timidez, la dificultad para hablar en público, las elevadas expectativas y auto-exigencia; además, de experimentar una gran sensibilidad ante el sufrimiento que otras personas atraviesan.

Representación De Futuro

Todas las ingresantes de la muestra logran anticipar el tiempo real que les demandará finalizar su carrera. Una de ellas expresa "*espero que menos de 10 de años; tal vez me tome 6 o 7 años capaz".*

La representación de futuro involucra una anticipación que implica estar recibidas de licenciadas en psicología y ejercer profesionalmente en la clínica (pública o privada) y/o en docencia. El ejercicio profesional está asociado a la posibilidad de mayor autonomía económica, y esto a su vez, va aparejado a la posibilidad de acceder a una casa propia, realizar viajes o acceder a actividades o bienes de interés personal. Vale mencionar, que la finalidad del ejercicio profesional en este grupo de ingresantes es de carácter individual.

A Modo De Conclusiones

Se observa que el estudio constituye un eje central a través del cual estas jóvenes edifican su proyecto de vida. Consideran que estudiar la licenciatura les proveerá conocimientos y herramientas necesarios para el ejercicio profesional.

Las ingresantes reconocen que cuentan con apoyos importantes, como el que le brindan algunas personas significativas de su entorno, así como los apoyos institucionales y sus propios recursos personales. Asimismo, consideran que el ejercicio profesional va ligado al logro de la autonomía personal y profesional.

Sin embargo, se advierte la presencia de algunos obstáculos que ameritan el acompañamiento preventivo, a través de espacios de orientación y contención en los que las ingresantes puedan reflexionar sobre ciertos aspectos de la vida universitaria y representaciones que pueden operan a favor u obstaculizar su proyecto de estudio universitario.

A partir de los resultados obtenidos hasta el momento en esta investigación, se crea durante el año 2020 el Servicio de Orientación para la Inclusión Social (SOIS – UNSL), dependiente de la Secretaría de Vinculación Tecnológica y Social de la Universidad Nacional de San Luis. Destinado al acompañamiento y orientación de personas de diferentes edades que deben afrontar diversas transiciones psicosociales y solicitan orientación y ayuda profesional.

Una de las intervenciones desarrolladas por el SOIS – UNSL está orientada a brindar dispositivos de acompañamiento a ingresantes, dado que el ingreso o el primer año suele ser el momento en el que se produce mayor deserción. Pero además, dichas estrategias se extienden a acompañar a estudiantes a lo largo de toda la carrera universitaria dado que también se advierten fenómenos de desgranamiento o alargamiento en distintos momentos de la trayectoria académica.

La finalidad de estos dispositivos es favorecer la construcción de estrategias y competencias necesarias para sostener proyectos de estudio y que los puedan concluir. Se consideran los espacios de orientación como un mecanismo institucional destinado a promover una mayor inclusión de las/os estudiantes y una permanencia exitosa en la universidad.

Vale recordar, que esta muestra está siendo atravesada por los efectos y consecuencia de la pandemia por COVID-19 con lo cual es posible que se hayan modificado en mayor o menor las representaciones de cada uno de los ejes analizados. En este sentido, vale destacar que desde enfoques actuales de la Psicología de la Orientación se considera importante orientar a las/os estudiantes para que puedan desarrollar competencias y habilidades que difieren considerablemente de otros conocimientos requeridos por ocupaciones del Siglo XX y propiciar el "saber ser" y el "saber-hacer" propios del Siglo XXI.

En la actualidad se continúa con un contexto sanitario complejo, cada vez más incierto y angustiante, y esto requiere por parte de todos los actores institucionales una actitud de mayor flexibilidad, apertura, y también una vigilancia epistemológica sobre los dispositivos con los que se va a continuar trabajando.

Referencias

Abric, Jean (2001). Prácticas sociales, representaciones sociales, en Abric, Jean [comp.]. Prácticas Sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.

Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En D. Aisenson; J. A. Castorina, N. Elichiry; A. Lenzi y S. Schlemenson (coords.). Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional. Buenos Aires: UBA- NOVEDUC.

Celada, V. (2020). Acerca de las causas de deserción universitaria en Argentina a principios del Siglo XXI, de las políticas implementadas y nuevas propuestas de retención de la población estudiantil. *Revista Científica de UCES Vol. 25* (N° 2), pp. 33-54. ISSN Electrónico: 2591-5266

Guichard, J. (2002).Los dos pilares de las prácticas en orientación. Fundamentos conceptuales y finalidades sociales. En después de la Escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Editorial Eudeba.

Moscovici, S. (1985). La Psicología Social I. Barcelona, España: Paidós

Savickas, M. et al. (2009) Construir su vida: Un paradigma para la orientación del Siglo XXI. Journal of Vocational Behavior doi:10.1016/j.jub.2009.04.004 (Traducción al castellano para uso interno de la cátedra: Aisenson, D. & Aisenson, G. Título original: Life designing: A paradigm for career construction in 21st Century).

Universidad Nacional de San Luis. (2020). Resolución Rectoral N° 965/2020. Creación del Programa de Orientación para la Inclusión Social dependiente de la Secretaría de Vinculación Tecnológica y Social.

NUEVOS ESCENARIOS PARA VIEJAS PRÁCTICAS: LAS GUÍAS Y CUESTIONARIOS COMO ESTRATEGIAS DE A LFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN CARRERAS DE CIENCIAS BIOLÓGICAS

Correa, Ana Laura, Lucero, Julieta, Raffaini, Graciela, Serafini, Vanesa

Área de Educación, Depto. de Ciencias Naturales. Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto.

acorrea@exa.unrc.edu.ar; jlucero@exa.unrc.edu.ar; graffaini@exa.unrc.edu.ar; vnserafini@gmail.com

Modalidad: Experiencias Pedagógicas y Educativas

Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria.

Palabras clave: Primeros años - Escritura académica - Alfabetización académica

Existe un consenso en las investigaciones sobre el aprendizaje en la Educación Superior en reconocer que el ingreso a la universidad implica una redefinición de las prácticas de lectura y de escritura de los estudiantes, que a su vez se sitúan en campos disciplinares específicos y que, además, necesitan ser orientadas por los docentes especialistas de esos campos, y por las mismas unidades académicas. Este consenso marca un camino a seguir. En ese sentido, en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) se vienen implementando diferentes líneas de acción tendientes a fortalecer el ingreso, permanencia y egreso de las carreras que en ella se dictan. Los proyectos institucionales de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI) y de Escritura y Lectura en las Disciplinas para Primer Año (PELPA), donde fueron definidos contenidos transversales del curriculum, dan marco a nuestra propuesta de trabajo, presentada a la V convocatoria de PELPA.

Para los estudiantes, los desafíos en relación con la lectura y la escritura en carreras de ciencias surgen como producto de enfrentarse a unas formas de leer y a unas culturas escritas propias de las disciplinas que no les son familiares. De hecho, poseen propósitos, estructuras y recursos lingüísticos específicos y ajenos a sus conocimientos previos; y respecto de los cuales no necesariamente han recibido formación suficiente para abordarlos de manera adecuada y aprender en torno a ellos. En este sentido, y tal como sostiene Moyano (2018), reconocemos al aprendizaje de la lectura y la escritura como un problema específico del nivel universitario de gran relevancia en la construcción de conocimiento, los aprendizajes de contenidos específicos y el futuro desempeño profesional. Al respecto, Carlino (2005) plantea

que es necesario reinterpretar las deficiencias que habitualmente se atribuyen a los alumnos en relación con los desafíos de lectura y escritura que enfrentan en la universidad. De este modo, entendemos a la *alfabetización académica* como el proceso de enseñanza que favorece el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas y a las acciones que se deben implementar a nivel institucional y didáctico para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas (Carlino, 2013).

Particularmente en el ámbito universitario, si pensamos en la lectura, lo importante no es la comprensión del texto en sí, sino la capacidad de los alumnos para establecer relaciones entre los conceptos que se expresan en ese texto y los conocimientos adquiridos en otras situaciones. El valor es el contexto: por qué y para qué leen, qué aporta la lectura, reflexionar a partir de los contenidos expresados, realizar conexiones con otros conocimientos y otros textos, sugerir a partir de la lectura, realizar inferencias de las intenciones del autor y construir nuevos conocimientos (Márquez y Prat, 2005; Oliveras et al., 2012).

Desde las Comisiones Curriculares de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias Biológicas del Departamento de Ciencias Naturales de la UNRC, a fin de obtener información respecto a cuáles son las prácticas de oralidad, lectura y escritura que se priorizan en dichas carreras y qué materiales se leen y escriben a lo largo del cursado de las mismas, se elaboró una encuesta docente. La misma nos permitió establecer que las prácticas de escritura que predominan en los primeros años son las respuestas a cuestionarios y los parciales; ambas prácticas vinculadas a un objetivo de evaluación o control de lo aprendido o comprendido. Se advierte que son pocas o aisladas las prácticas de escritura que están relacionadas con el objetivo de escribir para aprender. Paradójicamente, parecen priorizarse procesos complejos vinculados a la escritura en todos los años (justificar, argumentar, explicar), siendo las ayudas principales por parte de los docentes ofrecer pautas claras y criterios de evaluación, y en la mayoría de los casos esto es expresado de manera oral. No parecen contemplarse otro tipo de escenarios para la construcción progresiva de estas habilidades. Como formadores, generalmente esperamos que nuestros estudiantes sean capaces de desarrollar procesos complejos (analizar, justificar, argumentar) pero no siempre ofrecemos ayudas específicas para que aprendan estas habilidades.

En este contexto, las respuestas a cuestionarios son un género de escritura académica que presenta una particularidad a la cual se hace necesario atender. Nos referimos a que constituye un tipo de tarea de escritura que requiere necesariamente la referencia a textos fuente a los que se evoca, se toma como base o se los utiliza de alguna manera.

Por todo lo expuesto, y pensando en aportar a la resolución de estas dificultades en la comprensión lectora, la producción de textos, y la comprensión y apropiación de las culturas escritas propias de cada disciplina, nos preguntamos:

¿Qué **interrogantes promueven** mejor en nuestros estudiantes la construcción de competencias como analizar, justificar, argumentar (entre otras)?

¿Cuáles son las **ayudas pedagógicas** que resultan más potentes para este fin?

¿Cuáles son los **escenarios de trabajo** en el aula que mejor contribuyen a este objetivo?

Y a partir de ellos nos propusimos como objetivos:

a) Problematizar las respuestas a guías y cuestionarios como tareas de escritura habituales en los primeros años, resignificando su sentido desde una perspectiva de alfabetización académica.

b) Construir escenarios de aprendizaje de habilidades de lectura comprensiva de textos académicos, mediados por guías y/o cuestionarios que aporten a la contextualización, relevancia y orientación de la tarea, superando el clásico propósito de control de la lectura.

c) Desarrollar prácticas tutoriales que acompañen las instancias de lectura académica y la escritura en base a fuentes.

d) Fortalecer en los primeros años de las carreras estrategias de *escribir para aprender*, revisando consignas y tareas de escritura habituales como respuestas a guías y cuestionarios, con énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

e) Diversificar y profundizar las ayudas, prácticas, intervenciones que promuevan la construcción de habilidades vinculadas a los procesos de argumentación y/o justificación escrita en asignaturas de primero y segundo año.

La propuesta fue implementada por docentes de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, tanto por integrantes de la Comisión Curricular Permanente del Profesorado en Ciencias Biológicas como así también de equipos docentes que participan en el dictado de asignaturas de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias Biológicas: Química I, Epistemología e Historia de las Ciencias, Epistemología e Historia de la Biología de primer año, y Botánica I, Química Biológica, Biología de los Microorganismos y Botánica Sistemática, de segundo año.

Para poder llevar adelante el proyecto realizamos cuatro reuniones generales con todos los integrantes del proyecto. En la primera, consensuamos el modo de trabajo, teniendo en cuenta las actividades que planificamos desarrollar. Cada equipo docente seleccionó de sus

actividades habituales, dos cuestionarios o guías de preguntas y las analizaron al interior del equipo. Para ello, se propuso y se consensuó una guía de preguntas orientadoras tendientes a reconocer el propósito con el que se elaboraron los cuestionarios, las habilidades o procesos que esperamos que desarrollen los estudiantes, las preguntas que promueven ese desarrollo, entre otras. Luego repetimos esta actividad de evaluación de cuestionarios, pero intercambiándolos entre los equipos docentes con la finalidad de potenciar el análisis crítico sobre los cuestionarios que como docentes implementamos en las asignaturas de los primeros años. Realizamos una socialización de los aspectos más representativos abordados en los cuestionarios, sobre tipos de preguntas, cuestiones a modificar, entre otros aspectos. Posteriormente, cada equipo docente se enfocó en diseñar una innovación a partir de las reflexiones que surgieron de los análisis y de dicha socialización.

En una segunda reunión, se construyeron orientaciones que sirvieran como herramientas para el diseño de las innovaciones, tendientes a recuperar los cuatro ejes propuestos en el proyecto:

I) Integración de la información

II) Aprendizaje de la intertextualidad

III) Procesos metacognitivos

IV) Procesos específicos: Prácticas tutoriales y orientaciones para abordar la tarea.

De todos los equipos docentes que participaron en el proyecto, se seleccionaron ocho cuestionarios en total, y se diseñaron seis innovaciones.

Se acordaron otras dos reuniones para que cada grupo docente presentara su propuesta de innovación. En ellas participó la asesora del proyecto, Dra. Leticia García, quien realizó sugerencias a cada equipo, a la vez que se generaron interesantes intercambios entre todos los participantes.

El último paso del presente proyecto fue implementar las innovaciones. De todas las propuestas sólo dos fueron llevadas al aula en el transcurso del año 2021, correspondientes a las asignaturas Epistemología e Historia de las Ciencias/Historia de la Biología y Botánica Sistemática, ambas dictadas en el segundo cuatrimestre. La ejecución de las innovaciones preparadas por los demás equipos docentes será en el primer cuatrimestre del 2022. Estas asignaturas elaboraron las propuestas a partir de encuestas e indagaciones realizadas a los estudiantes en el transcurso de la cursada del primer cuatrimestre 2021.

Todo el trabajo dedicado a la elaboración de las innovaciones incluyó el desarrollo de rúbricas para evaluar cómo los estudiantes están enfrentando cognitivamente las tareas de lectura y

escritura involucradas en el proyecto, objetivar avances, detectar a tiempo dificultades y obstáculos e introducir cambios en las propuestas.

Desarrollaremos brevemente una de las innovaciones implementadas a modo de ejemplo de las propuestas realizadas en el marco de proyecto, correspondiente a las asignaturas Epistemología e Historia de las Ciencias (Profesorado en Ciencias Biológicas) y Epistemología e Historia de la Biología (Licenciatura en Ciencias Biológicas), ambas dictadas en el segundo cuatrimestre de primer año. El desarrollo de la propuesta consistió en el trabajo en cuatro momentos en torno al abordaje del estudio de una de las temáticas que mayores dificultades de comprensión presenta en el contexto de ambas asignaturas: los modelos en ciencias y la concepción modeloteórica de las ciencias fácticas. En un primer momento los estudiantes abordaron una lectura exploratoria de un texto, incorporando algunas estrategias de lectura comprensiva, a través de una guía especialmente diseñada para este fin. Se trabajó en torno a estrategias de anticipación del contenido del texto a partir de la exploración de títulos, subtítulos, viñetas y paratextos. En un segundo momento se analizaron y categorizaron las respuestas elaboradas por los estudiantes a partir de la guía de lectura exploratoria a fin de reconocer colectivamente significados compartidos, diferencias y alcances en la comprensión, e ideas que necesitan ser revisadas, completadas, reformuladas. Recuperando recursivamente este análisis se desarrolló una exposición dialogada con ejemplos de modelos en ciencias biológicas, abordando una instancia de modelado del análisis epistemológico de los mismos. Como tercer momento se propuso a los estudiantes el abordaje de una lectura comprensiva del texto seleccionado, abordando un enfoque profundo del texto, en el marco del cual el estudiante debía auto interrogarse sobre las ideas más importantes, las relaciones con saberes previos, la revisión de términos o ideas que son nuevas, y a partir de lo cual se proponía construir un nuevo texto, reorganizando las ideas centrales en la transferencia reflexiva a situaciones nuevas. Se ofrecieron, además, algunas orientaciones respecto de estrategias para este abordaje en profundidad (por ej.: escribir resúmenes breves al margen del texto, registrar las enumeraciones en forma organizada, anotar ejemplos de conceptos en los márgenes, marcar con signos de preguntas al margen las ideas confusas o que presentan problemas, destacar selectivamente las palabras claves o frases relevantes), dedicando un tiempo específico para esclarecer los propósitos de la tarea y su sentido en el contexto de los contenidos y actividades relacionados con la temática abordada. De manera particular, esta guía de lectura comprensiva incluyó preguntas de integración/transferencia, con actividades diferenciadas según el perfil de cada carrera y donde los estudiantes debían abordar el análisis

epistemológico de un modelo en ciencias biológicas recuperando la estrategia modelada en clase. Además se incluyeron, nuevamente, preguntas de metacognición. Finalmente se abordaron ítems específicos de aprendizaje de la intertextualidad que implicaron analizar las decisiones de la autora en torno a los formatos de citas y referencias bibliográficas incluidas en el texto estudiado. Por último, en el cuarto momento se llevó a cabo un taller de argumentación. El propósito del mismo fue abordar la construcción de textos argumentativos como competencia que favorece aprendizajes más profundos de los contenidos implicados al tiempo que permite identificar en las producciones argumentativas de los estudiantes, la calidad de tales aprendizajes mucho más cabalmente que con otros géneros discursivos. Entendemos a la argumentación desde un enfoque dialógico desde el cual la evaluación de la pertinencia de los argumentos debe considerar el razonamiento en contexto y la interacción entre emisor y receptor. Se acordó una propuesta del modelo pragmático-ilocutivo de la argumentación científica escolar, como modelo potente para orientar el diseño de escenarios de aprendizaje de esta competencia. El modelo propone considerar a los usuarios del lenguaje y, fundamentalmente, los contextos de uso. Se asume que una comunicación es ilocutiva en tanto en ella se expone un contenido susceptible de ser comprendido por el receptor, pero que además genera un efecto en él (Revel Chion y colaboradores, 2021). En el marco del taller se trabajó en torno al análisis y componentes de buenos textos argumentativos entendidos como textos – modelos (deconstrucción del género), considerando el alcance pretendido en el marco de la propuesta y los elementos que se proponen desde el modelo pragmático-ilocutivo (componentes retórica, teórica, pragmática y lógica). Teniendo en mente este análisis los estudiantes construyeron sus propios textos argumentativos (instancia de construcción del género), a partir de una situación disparadora, donde debieron «retextualizar» lo estudiado en el texto de Olimpia Lombardi (2011), ahora bajo la forma de una argumentación con destinatario y contexto bien determinados. Finalmente, se tomaron algunos de los textos elaborados por los/as estudiantes y se procedió a analizar las evidencias de cada uno de los componentes y proponer –de manera colectiva- ajustes, mejoras, incorporaciones. Para ello se emplearon rúbricas especialmente diseñadas a este fin (edición del género).

Es importante destacar en este punto que las innovaciones presentadas se enfocaron en abarcar los ejes propuestos, de modo de acompañar a los estudiantes en este proceso de apropiación de las culturas escritas, a través del diseño de actividades tendientes a esclarecer

los propósitos de las tareas, realizando una contextualización de los textos que deben abordar, incluyendo actividades de reflexión, explicitando criterios de evaluación, entre otras acciones.

Los estudiantes han valorado como muy positivas esta nueva forma de abordar las actividades; en sus voces destacan:

"Estas estrategias son útiles porque en otras asignaturas hay material de lectura con más o menos dificultades, pero el hecho de separar las partes, poner en contexto, hacer una primera aproximación al texto y luego una lectura más profunda, me parecen buenas estrategias de lectura para cualquier tipo de texto"

"Estas estrategias pueden aplicarse para entender otros temas, consiste en una metodología simple y moldeable (adaptable) a temas de diferentes disciplinas"

A la fecha (noviembre de 2021), nos queda pendiente un tercer encuentro con el equipo de trabajo donde poder compartir las evaluaciones que logre desarrollar cada equipo docente en torno a cada uno de los ejes del proyecto, considerando una muestra de producciones de los estudiantes representativa de cada espacio curricular.

A modo de reflexión final, considerando esta experiencia de trabajo interdisciplinario, todos los participantes destacamos como muy positivo el hecho de generar espacios de intercambios con colegas que nos permita debatir e intercambiar ideas tendientes a mejorar el aprendizaje de las disciplinas, conocer y aprender acerca de nuevos enfoques de enseñanza, compartir problemáticas similares y contar con la asesoría de especialistas que orienten y brinden sugerencias para lograr propuestas superadoras.

Referencias

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

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.

Lombardi, O. (2011). Los modelos como mediadores entre teoría y realidad. En: Galagovsky, L. (coord.) *Didáctica de las Ciencias Naturales, El caso de los modelos científicos*. Lugar Editorial.

Márquez, C. y Prat., A. (2005). Leer en clase de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(3), 431–440.

Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante un programa a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. Lúcia Rottava y Rodrigo Esteves de Lima-Lopes (Eds.). Número especial en homenaje a la Dra. Leila Barbara. *Revista D.E.L.T.A*. 34(1), 235-267.

Oliveras, B., Márquez Bargalló, C., Sanmartí, N. (2012). Aprender a leer críticamente. La polémica por los bañadores de Speedo. Alambique. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 70, 37-45.

Revel Chion, A., Díaz Guevara, C., Adúriz Bravo, A. (2021). Argumentación científica escolar y su contribución al aprendizaje del tema "salud y enfermedad". *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18 (3), 3101.
doi:10.25267/Rev Eureka_ensen divulg cient.2021.v18.i3.3101

PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES INGRESANTES A CARRERAS DE INGENIERÍA EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Cagnina, María Agostina[1], Echevarría, Graciela del Valle[1],Vilchez, Paola Andrea[1],

[1] Departamento de Ciencias Básicas- Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias Universidad Nacional de San Luis

Campus Universitario -Ruta 148 Extremo Norte – Villa Mercedes, (San Luis)

agostinacagnina@gmail.com, gecheva61@gmail.com, vilchezpaolaandrea@gmail.com

Resumen.
El presente trabajo tiene por objeto comentar las adaptaciones que realizó el equipo docente para dictar el curso de ingreso de matemática en contexto de Pandemia.
El curso se dicta para las carreras de Ingenierías: Electromecánica, Electrónica, Mecatrónica, Industrial, Alimentos y Química de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias perteneciente a la UNSL. El equipo docente que dicta el curso de ingreso, continúa luego en la materia Análisis Matemático 1.
Particularmente en la tarea docente nos vemos afectados por la problemática del alumno aspirante a ingresar en cuanto a que, más allá de las actitudes que el alumno revela para la tarea intelectual, el ingreso sin un bagaje mínimo de conocimiento disciplinar (matemático) dificulta la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas de primer año. La universidad para abordar esta problemática diseñó (previo a la Pandemia) y puso en marcha desde el año 2003 el Programa de Ingreso y Permanencia (PIPE), que entre sus líneas de acción se encuentran: a) dictado de un curso de nivelación en matemática en el segundo semestre de cada año destinado para los estudiantes del último año de la escuela media interesados en ingresar a la universidad, b) dictado del mismo curso en forma intensiva entre los meses de febrero y marzo y c) el trayecto con apoyo entre los meses de abril y junio, para aquellos que no alcanzaron los objetivos en las instancias anteriores. Este tramo no se dictó en estos dos últimos años (2020-2021).
Como docentes nos encontrábamos en un comienzo replicando las clases tradicionales en forma virtual, sin embargo a los estudiantes, en muchas ocasiones se le presentaban dificultades para hacer frente a estas clases, debido a que no se disponían de los recursos necesarios. Como consecuencias de esta situación, se observó la dificultad del estudiante para concentrarse, la limitación en el acceso y el uso de herramientas entre otras.
Los desafíos y virtudes que se encontraron en el transitar, nos llevaron a ir adaptando el curso. Los procesos de enseñanza aprendizaje se vieron reconfigurados, junto a nuevas modalidades, herramientas y recursos.

Palabras Clave: Ingreso, rendimiento, matemática, tecnología, virtualidad.

1 Introducción

El presente trabajo consiste en mostrar las acciones que se llevaron y se llevan a cabo a fin de contribuir en el ingreso y permanencia de los alumnos de ingeniería de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la UNSL, teniendo en cuenta los cambios que se realizaron con motivo de la pandemia.

En la Facultad se cuenta con los siguientes cursos: curso de pre ingreso (dictado en los meses de agosto a noviembre), curso de ingreso (dictado en el mes de febrero -marzo), trayecto de formación con apoyo en matemática (dictado en el primer cuatrimestre para alumnos que no han aprobado el curso de pre ingreso e ingreso). Los cursos se rigen por la resolución Ord. C.S. Nº 33 artículo 1, en el que se manifiesta la creación a partir del año 2003 del Programa de Ingreso y Permanencia de Estudiantes a la Universidad Nacional de San Luis (PIPE-UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS), asimismo en el artículo 2 de tal resolución establece que constará de cinco líneas de acción: a) Articulación con el nivel Polimodal, b) Información y orientación sobre las carreras y el campo laboral, c) Cursos de Apoyo y Trayecto de Formación con Apoyo, d) Sistema de tutorías y e) Prácticas de enseñanza en primer año.

Con el fin de continuar con las actividades, se incorporan prácticas tecnológicas que resultan interesantes. Estas actividades se acentuaron y adquirieron mayor importancia en contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). Los estudiantes resultan demandantes de nuevas propuestas didácticas, por lo que se apunta a la realización de tareas que formen una organización matemática global en donde vayan evolucionando las técnicas, verificando su dominio de validez, y ampliando nuevas tecnologías. Gran parte de los estudiantes que realizan el curso de ingreso, se encuentran finalizando la escuela media. Con frecuencia se tiene que "*Las organizaciones matemáticas que se estudian en la secundaria, son puntuales, rígidas, y poco articuladas entre sí. Esta rigidez está relacionada con la incompletitud de las organizaciones matemáticas*". (Bosch, 2004)

En los cambios realizados en el curso de ingreso, se involucra a los estudiantes como partícipes activos del proceso enseñanza-aprendizaje, atendiendo a las diferentes situaciones, con flexibilidad curricular. Apuntando al uso de tecnologías con el objetivo de alcanzar o propiciar el aprendizaje significativo y proponiendo instancias evaluativas significativas en concordancia con las actividades y las herramientas utilizadas.

A partir de los cambios realizados producto de la pandemia, se implementa el uso de un entorno virtual. En este entorno, se busca lograr procesos óptimos de aprendizaje en un lugar diferente y potenciado por este contexto. Lo dicho anteriormente se convierte en un desafío y entra en juego lo que Onrubia expone como dos problemáticas de los entornos virtuales:

> a)El problema de asumir una visión lineal y simplista según la cual la incorporación de las TIC a las prácticas constituye, en sí misma, una mejora de la calidad de las mismas y b) por otra parte centrar la discusión sobre la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje en los aspectos tecnológicos más que en los propiamente

educativos. (Onrubia, 2005, pág. 2).

Es decir, lo que el alumno aprende en un entorno virtual no es simplemente una copia o una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino una reelaboración de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz. Y por otra parte la construcción de significados y sentidos óptima depende de la ayuda del profesor. Esto involucra, seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje que el estudiante desarrolla, y ofrecerle los apoyos y soportes que requiera en aquellos momentos en que sean necesarios. (Onrubia, 2005)

Las formas de trabajo que siguen la línea del pensamiento de Onrubia, tienen que ver con propuestas que permiten la actividad conjunta y la ayuda por parte del docente.

Finalmente con proyección a futuro, se trabaja en incorporar un pre ingreso online a distancia a fin de poder dictar el curso a futuros ingresantes que no se encuentran en la ciudad de Villa Mercedes, o bien el horario del curso resulta coincidente con el horario de la escuela secundaria.

2 Estructura y cambios en la pandemia

2.1 Estructura de cada curso

Los cursos disponibles tienen igual contenido, la diferencia radica en el periodo de dictado, la instancia en la que se dicta y el objetivo. A continuación se detalla cada curso.

2.1.1 Preingreso

Periodo: cuatro meses (de agosto a noviembre). Este curso está dirigido a estudiantes del último año de la escuela media. Con la experiencia del preingreso se optó por este período, teniendo en cuenta que los estudiantes en su mayoría participan de un viaje de fin de curso y que tienen otras actividades relacionadas a la finalización de la escuela. De esta manera se evita la deserción en el curso ya que se dicta y se evalúa con anterioridad.

Población: 200 alumnos.

Horario: lunes y martes de 19 horas a 22 horas (Crédito 6 horas semanales). Se coordinó este horario, para que los estudiantes pudieran asistir, tanto si tenían horario de escuela en turno mañana o en turno tarde.

Docentes: tres comisiones con dos docentes cada una.

2.1.2 Ingreso

Periodo: un mes (febrero-marzo). El curso de ingreso es un curso intensivo.

Población: 150 alumnos.

Horario: lunes, martes, miércoles. Crédito 9 horas semanales. (Este horario coincide con el horario que tendrán los alumnos en el cursado de Análisis Matemático 1, materia que tienen en el primer cuatrimestre de la carrera de ingeniería, acompañado por los mismos docentes que dictan el curso de ingreso)

Docentes: dos comisiones con dos docentes cada una.

2.1.3 Trayecto de formación con apoyo en matemática

Periodo: tres meses (abril, mayo, junio). Este curso es para los estudiantes que no alcanzaron los objetivos del examen. Se refuerzan los contenidos necesarios durante el primer cuatrimestre, teniendo la posibilidad de cursar Análisis Matemático 1 en el segundo cuatrimestre ya que se redicta la materia.

Población: 40 alumnos.

Horario: lunes, jueves. Crédito 6 horas semanales.

Docentes: una comisión con dos docentes.

2.2 Modificaciones en el curso de matemática:

2.2.1 Cuadro comparativo del curso año 2019 y 2020/2021.

	Pre Pandemia	Pandemia	
Año lectivo	2019	2020	2021
Cantidad de alumnos	200	240	250
Modalidad	Presencial	Virtual	Virtual y presencial
Material	Teoría y práctica (Formato papel) Autoevaluación con acceso QR	-Teoría y práctica en formato Pdf -Prácticas interactivas (quizziz, formularios) -Plataforma (Classroom) -Clases virtuales(meet) -Videos propios -Consultas virtuales (meet)	-Teoría y práctica en formato Pdf -Prácticas interactivas (quizziz, formularios) -Plataforma (Moodle)) -Prácticos semanales a través de la plataforma -Clases virtuales(zoom) -Videos propios (you tube) -Consultas virtuales (meet)

		-Pizarras digitales (Jamboard) -Autoevaluación con acceso QR	-Pizarras digitales. -Recursos (Padlet, genially, canva) -Autoevaluación con acceso QR
Evaluación	Presencial. Se aprueba con 60 puntos	Virtual. Se aprueba con 60 puntos	Presencial. Se aprueba con 60 puntos. El examen consta de 80 puntos, los 20 puntos restantes corresponden a los trabajos prácticos semanales aprobados.

2.2.2 Material

El material es de elaboración propia, consta de cuatro unidades: Números Reales, Ecuaciones, Expresiones Algebraicas y Trigonometría.

El material es teórico-práctico, en él se desarrolla la teoría con ejemplos y seguida de ésta los ejercicios prácticos y situaciones problemáticas. Como cierre al final de cada unidad los alumnos podrán realizar una autoevaluación con actividades similares a las del examen de ingreso. La misma es de opción múltiple y se puede acceder a través de un código QR. La autoevaluación es un instrumento que permite hacer un testeo de cómo los alumnos han comprendido la unidad y si han adquirido la habilidad adecuada para resolver problemas. Al ser de opción múltiple, para cada ejercicio se tienen cuatro respuestas y solo una es correcta. Las otras opciones se elaboran a partir de los errores que normalmente cometen.

Las pruebas de opción múltiple pertenecen al grupo de pruebas estructuradas. Son preguntas (enunciados) con varias posibles respuestas (opciones) de las cuales una es la correcta.

Se utiliza este tipo de evaluación ya que puede medir conocimientos, habilidades y objetivos de enseñanza. Los puntajes de estas evaluaciones son objetivos y pueden usarse para obtener una muestra representativa de la población con la que se trabaja. Son flexibles, ya que permiten evaluar aprendizajes sencillos y complejos, y a su vez permiten la evaluación de resultados en problemas en que la respuesta no es sólo verdadera o falsa, sino que admiten diferentes tipos de respuestas. Por otra parte, la elaboración de estas evaluaciones demanda mucho tiempo, en contraposición a esto la corrección resulta fácil y rápida, lo que garantiza que el alumno reciba la nota al finalizar el examen.

Así mismo, se solicita a los estudiantes el desarrollo de cada uno de los ejercicios, a fin de hacer un análisis en cada caso particular. Ya que el desarrollo de un ejercicio de la evaluación puede estar bien realizado, pero en la grilla ha sido mal trasladada la respuesta correcta. A fin de tener tal consideración, es que se realiza un análisis de las evaluaciones de los estudiantes

que obtienen un puntaje de 50 a 55 puntos, donde se considera el desarrollo de cada uno de los ejercicios.

Sucede que generalmente este tipo de evaluación no ha sido efectuada en el desarrollo de la escuela media, por lo tanto, el alumno ingresa a la facultad sin esta habilidad.

En las adaptaciones, se incorporaron trabajos prácticos de opción múltiple, con no más de 4 ejercicios. Estos trabajos prácticos se presentan finalizada la semana, con un plazo de tres días para su realización. La intención que se persigue es al igual que la autoevaluación, preparar a los estudiantes para el examen, además que es un recurso que nos permite realizar un seguimiento del estudiante, apuntando a una evaluación en el proceso. Estos trabajos prácticos se realizan en la plataforma, tiene un tiempo de realización, un solo intento y se aprueba con 60 puntos. Cada trabajo aprobado conforma a la nota final.

Dentro del aula virtual se incorpora contenido multimedia, el mismo es útil para guiar al estudiante en el desarrollo de los temas del curso. En un principio los videos se encontraban en drive, junto con las grabaciones de las clases y clases de consulta, luego para tener un mayor alcance e impacto, se logró la realización de los videos por un equipo audiovisual profesional. Hoy en día este material se encuentra en el canal de YouTube de la Facultad de Ingeniería y Cs. Agropecuarias (somos FICA, curso nivelación de Matemática).

Las pizarras digitales forman parte del material del curso y surgen del desarrollo de los ejercicios de clases prácticas y de consultas en plataforma meet o zoom. Para la escritura se utiliza una tableta gráfica como dispositivo y la aplicación jamboard (servicio gratuito de google). Las pizarras digitales tienen el contenido de una clase realizada en la normalidad y de lo desarrollado en un pizarrón, con la salvedad que ofrece opciones que permite destacar procedimientos, incluir imágenes y gráficas, además de quedar disponibles para su revisión en el momento que se requieran.

En el aula virtual se incorporaron además recursos realizados en genially, que permiten complementar el material teórico práctico y ofrecen posibilidades interactivas con respecto al contenido del curso.

2.2.3 Metodología de trabajo

En contexto de pandemia, teniendo en cuenta además que los estudiantes provienen de diferentes establecimientos y lugares, se realizó una presentación dentro del aula virtual. Para la presentación se hizo uso de la herramienta padlet. Los estudiantes se presentaban contando su lugar de origen, sus objetivos para con el curso y sus planes a futuro, expresando la elección de la carrera, gustos y hobbies. Esto permitió a los estudiantes conocerse, fomentando la interacción social.

Por su parte, las clases son teórico prácticas. El o los docentes desarrollan un tema y luego se realiza el desarrollo de ejercicios a modo de ejemplo. Seguido de lo anterior se les da un tiempo a los estudiantes para que puedan entender y resolver diferentes tareas, pretendiendo que los alumnos se vuelvan autónomos, que no dependan del docente como un todo, sino que

el docente actúe como guía de su formación. Los alumnos tienen una participación activa en las clases, ya que son quienes desarrollan las tareas y las exponen frente a sus pares, permitiendo que se generen debates en las clases, en las que se discuten puntos de vista, formas de resolver y de entender las diferentes tareas y situaciones, finalmente se hace un cierre y se exponen las conclusiones a las que se llegan. Para la realización de estas prácticas en la virtualidad, se utilizó como se expresó anteriormente, la herramienta Jamboard. Esta es una pizarra digital en donde los estudiantes pueden ver en tiempo real las modificaciones y pueden además interactuar enviando imágenes de sus ejercicios o escribiendo en la misma pizarra.

En contexto de pandemia se mantuvieron las clases de consulta, siendo en este caso a través de meet o zoom y por medio de la pizarra digital. Independientemente del contexto, en estos encuentros, los estudiantes exponen sus dudas sobre ejercicios y tareas puntuales y el docente cumple el rol de ayudar y guiar a la comprensión de diferentes temas.

Dentro del entorno virtual, las unidades, los recursos (pizarras, videos, infografías interactivas), actividades y cuestionarios se habilitan a medida que se avanza en el curso.

El material y las situaciones problemáticas que se proponen, tienen en cuenta el Marco Nacional para Mejora del Aprendizaje en Matemática, en el que se expresa que es preciso proponer contextos donde hacer matemática sea satisfactorio, de manera que los estudiantes puedan desarrollar capacidades de comprensión, pensamiento crítico y resolución de problemas. A partir de la pandemia y de la necesidad de continuar con las prácticas educativas, se fueron desarrollando materiales y aplicando diferentes recursos que fomentan estos contextos. En concordancia con el Marco Nacional para la Mejora del Aprendizaje en Matemática, es necesario que los estudiantes aprendan a usar estos recursos y a interactuar con ellos, incluyendo nuevas tecnologías en las propuestas educativas de manera relevante.

La evaluación también es un punto a tener en cuenta, ya que no solo es el medio por el cual se certifican los conocimientos sino que además es una instancia de aprendizaje. A partir de la modificaciones realizadas, la evaluación se efectúa durante el proceso, evitando caer en la mera acreditación de contenidos correspondientes a la evaluación final. Las evaluaciones en el "durante", suman a una ayuda constante por parte del docente, y a una actividad conjunta, referente a lo nombrado por Onrubia. Sin caer en la reducción de contenidos, sino priorizando contenidos asociados a actividades significativas y por ende a un aprendizaje significativo.

La tecnología tiene la característica de simplificar el desarrollo de las actividades, pero esto no implica ajustar la calidad de lo que se brinda. Aprovechar los beneficios de la tecnología para hacer al estudiante partícipe de su aprendizaje, tal como lo expresa Barberá en el texto de portafolio electrónico.

Acompañando a la evaluación, con una clara exposición de los criterios, objetivos, referentes y juicios de valor, prestando mayor atención a la comunicación de los resultados en la post-evaluación no sólo para mejorar el desempeño sino como una herramienta para dar ayudas educativas concretas y favorecer la comunicación en el entorno virtual, dando lugar a un

diálogo evaluativo (*feedback virtual)*. (Barberá 2006)

Para que el aprendizaje se produzca no basta con tener excelentes docentes y dar buenas clases, es necesario el trabajo personal de los estudiantes, como así también la interacción entre ellos; deben ser protagonistas de su propio proyecto de estudio.

El docente debe instalar la necesidad de la continuidad del trabajo fuera del aula que ayude a los estudiantes a adquirir autonomía en el estudio, generar el hábito de estudiar en casa, supone estructurar situaciones que tengan valor. (Artigue, 1995) Indica que la enseñanza tradicional a nivel universitario tiende a centrarse en una práctica algorítmica y algebraica, evaluando las competencias adquiridas en esa práctica. En contraposición las nuevas prácticas que se viene desarrollando, persiguen un objetivo más amplio en el aprendizaje.

2.3 Propuesta a futuro

A nivel nacional, es necesario contar con mayor número de egresados de las carreras de Ingeniería y para ello es necesario contar con mayor número de ingresantes. Se han realizado diferentes acciones a fin de incrementar el número de postulantes, como mejoras en el material de estudio, la digitalización del mismo, autoevaluaciones y consultas on line. Así como también se trabaja en diferentes escuelas con los alumnos del último año, interesados en seguir estudiando una carrera terciaria o universitaria, contando en esta etapa con el apoyo del docente de matemática responsable del curso.

Por otra parte, el (Consejo Federal de Educación) alude a la necesidad de que las distintas áreas dispongan e incorporen el uso de dispositivos de comunicación para la construcción del conocimiento, en los cuales matemática forma parte de las áreas a la que se refiere, generando nuevas oportunidades de integración de TIC con matemática, promoviendo propuestas de aprendizaje motivadoras.

De acuerdo al Marco Nacional para Mejora del Aprendizaje en Matemática, “las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son mediadoras tanto en los procesos de construcción y circulación de saberes, como en el ejercicio de la ciudadanía” (Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de, 2018). Motivo por el cual es necesario que los estudiantes aprendan a usarlas e interactúen con ellas. En este espacio generado, se abren nuevas oportunidades de integración de TIC con la matemática, por medio de propuestas de aprendizaje motivadoras e innovadoras.

Realizar el preingreso tiene la ventaja para los alumnos de garantizar el cursado de Análisis Matemático 1, (materia de gran importancia para el primer año de la carrera). Además implica reducir el número de cursos al inicio del año, ya que en el mes de febrero deben realizar el curso de Ambientación Universitaria y el curso de Química para algunas carreras.

Por otra parte, se tiene evidencia de que existe una baja generalizada del nivel de los estudiantes que solicitan el ingreso a la universidad, y en este sentido un curso de nivelación de un mes que se dicta en febrero no es suficiente para cubrir contenidos básicos. Los esfuerzos están en contener a los estudiantes y evitar la deserción.

Por lo tanto, como propuesta a futuro, una solución al problema, sería el dictado de curso de preingreso con modalidad semipresencial o a distancia, atendiendo a la problemática de propiciar un curso disponible para todos los postulantes desde cualquier lugar.

3 Conclusiones

Después de trabajar en los cursos de preingreso, ingreso y trayecto de formación con apoyo en matemática podemos resaltar los siguientes puntos positivos:

En el curso de preingreso se vio una mayor permanencia de los estudiantes que realizaron el viaje de fin de curso, ya que al dictar el curso un mes antes adquirieron interés y asumieron un mayor compromiso, los números de los alumnos que hicieron el viaje respecto del número de alumnos que vinieron a rendir no tuvo modificaciones.

Al estar familiarizado con las autoevaluaciones y con los trabajos prácticos, los estudiantes en la instancia de examen no se sintieron agobiados por el tipo de evaluación ni por la cantidad de ejercicios a desarrollar, ya que era un método que venían trabajando.

Al pedirles a los alumnos que no solo resolvieran la evaluación múltiple opción, sino que entregaran el desarrollo de todos los ejercicios, se pudo realizar un análisis más detallado de las falencias de los estudiantes y en muchos casos benefició a la aprobación de dicha evaluación.

El curso de ingreso como el cursado de la materia de primer año Análisis Matemático 1, tiene el mismo crédito horario y los mismos días de cursado, favoreciendo que los alumnos se familiaricen con los horarios de transporte. A su vez, dado que los docentes del curso de ingreso son los mismos que los de la materia Análisis Matemático 1, se genera un vínculo entre las partes, contribuyendo a que los estudiantes se sientan más cómodos en la materia, presentando una actitud más participativa e interactuando de forma activa en las clases y asistiendo a clases de consultas.

En cuanto al trayecto de formación, al ser dictado en el lapso de un cuatrimestre completo, tiene la ventaja de que los estudiantes obtengan una mayor maduración de los contenidos matemáticos, brindándoles la posibilidad continuar con los estudios universitarios, introduciéndolos a la vida universitaria, con la posibilidad de cursar luego la materia de Análisis Matemático 1 en el segundo cuatrimestre. De esta manera se reduce la deserción de estudiantes.

Referencias

Artigue. (1995). Ingeniería Didáctica en Educación Matemática. Iberoamericana.
Barberá, E. (2006, Julio). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. RED. Revista de Educación a Distancia. http://www.um.es/ead/red/M6

Barberá, E. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 3 - N.º 2. pp 55-66.
Bosch, F. G. (2004). Incompletitud de las organizaciones matemáticas locales en las instituciones locales.
Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En Girón Palau, j. (Ed.) Educación y pandemia. Una visión académica.
Consejo Federal de Educación. (s.f.). Resolución CFE N°343/18.
Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. Revista de Educación a Distancia. Vol. 2. pp. 1-16.
Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de. (2018). Marco Nacional para la Mejora del Aprendizaje en Matemática.

INNOVACION PEDAGOGICA VIRTUAL MUSICAL

I.E.M.U.

Autores:

Arias, Alejandro José Atilio – Fac. De Artes – U.N.C. – Mail: alejandrojosearias@hotmail.com

Ciámpoli, Juan Andrés -Fac. De Artes – U.N.C. – Mail: juanciampoli@gmail.com

Giraudo, Lívia – Fac. De Artes – U.N.C. -Mail: liviagiraudo@hotmail.com

Libro, Hernán Miguel – Fac. De Artes – U.N.C. – Mail: herbook1@gmail.com

Modalidad de Participación:

Experiencias Pedagógicas y Educativas

Eje Temático 2:

Avatares de las Prácticas Pedagógicas para promover la Habitabilidad Universitaria

RESUMEN

Introducción a los Estudios Musicales Universitarios (IEMU) es la primera materia de las carreras de música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C.). Consiste en un curso intensivo habitualmente desarrollado durante los meses de febrero y marzo y en modalidad extendida a lo largo del segundo cuatrimestre del año calendario. La modalidad extendida atiende un histórico reclamo: les estudiantes que carecen de una preparación previa de estudios específicos en relación a la lecto-escritura musical, encuentran serias dificultades para asimilar contenidos que el curso intensivo plantea. La enorme masividad y el escaso tiempo disponible hacen inviable un seguimiento personalizado en casos que así lo requieren. Por otra parte, el desarrollo de ciertas competencias musicales básicas (indispensables para el cursado del primer año) requiere de un entrenamiento prolongado y un tiempo de maduración que excede los plazos del curso en su modalidad intensiva. En el contexto reciente de virtualidad, la problemática adquirió algunas particularidades.

Pretendemos aportar reflexiones en torno a la experiencia del ingreso a las carreras de música de la Facultad de Artes – U.N.C., en el marco de virtualidad obligatoria que supuso la pandemia de Covid-19. ¿Cómo se organizaron las dinámicas habituales en el contexto virtual?

¿Qué competencias específicas fue necesario desarrollar y mediante la utilización de qué dispositivos tecnológicos? ¿Qué contenidos aparecieron como irrenunciables y con cuales se pudo ser más flexible? ¿Qué desafíos implicó la modalidad virtual para asimilar y evaluar las competencias relacionadas con la lecto-escritura musical? ¿Qué dinámicas sociales alternativas tuvieron lugar en la interacción en relación a la presencialidad? ¿Qué nuevas desigualdades surgieron en el marco de la virtualidad? Asimismo, expondremos la experiencia del "I.E.M.U. extendido" como instancia preparatoria para garantizar el ingreso, afianzando la asimilación de contenidos indispensables para la realización del trayecto artístico universitario en nuestra Institución. ¿Cómo conciliar ingreso irrestricto con excelencia académica? ¿Qué dinámicas alternativas posibilitan el desarrollo de las competencias fundamentales y mediante qué temporalidades? ¿De qué manera es posible atender a la enorme diversidad de experiencias, procedencias y trayectorias en los procesos de aprendizaje?.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN – MÚSICA – INGRESO – MASIVIDAD – VIRTUALIDAD

DESARROLLO

1. Introducción

En el desarrollo de esta ponencia intentaremos describir las particularidades y problemáticas que nuestro espacio disciplinar (música) posee en el marco del ingreso a las carreras de música Facultad de Artes – U.N.C., para luego abordar y problematizar cuestiones específicas en relación a la virtualidad. En ese sentido, especificaremos primero las dinámicas generales del campo disciplinar musical universitario y la doble modalidad de cursado de nuestro espacio curricular como modo de conciliar ingreso irrestricto con excelencia académica. Luego analizaremos el contexto virtual y los distintos dispositivos y plataformas utilizadas para llevarlo adelante y las problemáticas que surgieron en torno al uso de la tecnología en el marco del aislamiento sanitario que implicó la pandemia del Covid-19. Por último reflexionaremos y buscaremos transmitir nuestra experiencia en relación al modo particular que adoptaron las dinámicas sociales y formas de interacción en el contexto de la pandemia, así como visibilizar las desigualdades que se hicieron evidentes en estos dos años.

2. Estudiar Música en la Universidad

La Asignatura Introducción a los Estudios Musicales Universitarios (I.E.M.U.), ha sido diseñada como una instancia de inicio para las distintas carreras de música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba: Profesorado en Educación Musical, Licenciaturas en Composición, Interpretación Instrumental y Dirección Coral. Se propone como un espacio para establecer un conjunto de códigos compartidos por estudiantes y docentes que permita un intercambio más fluido entre los mismos. Ha sido diseñado como el momento y lugar para presentar las herramientas básicas que permitan desarrollar habilidades sensomotoras en relación al campo musical: escuchar, cantar, ejecutar, responder sobre lo que se percibe auditivamente, ordenar la percepción sonora que se desenvuelve, en principio, como conocimientos previos sin sistematizar.

El proceso por el cual se realiza la percepción auditiva debe ser entendido como un proceso de adquisición personal, que no se desarrolla en el mismo tiempo para todas las personas. La percepción auditiva está relacionada con la secuencia de las excitaciones que transcurren en el tiempo y que son percibidas por el oído en combinación con acciones de la memoria. Actualmente se manejan tres tradiciones en torno a la percepción humana: la teoría de la inferencia (Peirce), la teoría de la Gestalt (Wertheimer, Köhler, Kofka y Lewin) y la teoría del estímulo (Pavlov). Estos tres acercamientos se ocupan del estudio de la percepción humana y de los procesos de memorización de las percepciones obtenidas. En el caso de la música, guiar la escucha supone acercar herramientas a les estudiantes ingresantes para que puedan tomar conciencia de su propio proceso de percepción, asimilación y memorización de la música como configuración externa que se les presenta. Por otra parte entendemos que las percepciones auditivas (así como las visuales) están fuertemente condicionadas por un componente cultural. Escuchamos en (o desde) un contexto cultural determinado y nuestra escucha está mediada por dicho contexto.

Luego de un proceso donde se ha logrado cierto orden y manejo de las percepciones auditivas, es necesario pasar al plano gráfico, entendido como el acceso a un nuevo código de representación que otorga al estudiante las herramientas de la lectoescritura musical. Consideramos imprescindible para lograr un ingreso de calidad el respetar estas dos competencias: la organización de la percepción auditiva y el conocimiento del código de lectoescritura musical. I.E.M.U. (Introducción a los estudios musicales universitarios) es el primer contacto institucional de les ingresantes con la carrera elegida: brinda pautas

orientadoras para una mejor evaluación de la situación personal, tanto en lo relativo a competencias básicas para un buen rendimiento en los estudios, como aquellas específicas y necesarias para la carrera elegida. Las carreras de música que se dictan en la Facultad de Artes – U.N.C. implican una formación de nivel superior en las distintas especializaciones. Es requisito indispensable para el ingreso, tanto como para el desarrollo exitoso de los estudios universitarios, que les ingresantes posean estudios musicales previos mediante los cuales hayan adquirido cierto grado de conocimientos y habilidades teórico-prácticas.

I.E.M.U. a nivel intensivo, se desarrolla durante 6 semanas consecutivas en los meses de febrero y marzo. Dado el escaso tiempo que se cuenta para abarcar y ordenar lo previamente indicado, el Curso solo puede orientar y sistematizar los conocimientos previos de les ingresantes, muchas veces intuitivos, brindándoles herramientas prácticas para desempeñarse en forma más eficiente en los trabajos evaluables del mismo y, por consiguiente, en los primeros pasos de la carrera. Partiendo de esa necesidad el departamento de Música ofrece además un Curso Extendido que se desarrolla durante cuatro meses a lo largo del año lectivo y es dictado por el mismo equipo docente. Al cumplimentarse en mayor tiempo de cursado, les estudiantes pueden desarrollar y asimilar las habilidades teórico-práctico-motoras en forma más gradual al fin de alcanzar los objetivos establecidos y donde las respuestas de les estudiantes en general ha sido positiva, por lo cual es altamente recomendable que si aquelles que no alcancen los objetivos mínimos en I.E.M.U. Intensivo (febrero-marzo), cursen y cumplimenten I.E.M.U. Extendido (cuatrimestral).

3. Pensar la tecnología

En este apartado nos propondremos reflexionar acerca de la reconfiguración de las dinámicas y procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la virtualidad obligatoria que supuso la pandemia de la COVID 19. Más allá de consideraciones más generales que abordan otros trabajos en torno a la problemática de la brecha digital, del impacto de la implementación (y posterior discontinuación) del programa Conectar Igualdad y de la apropiación de la tecnología en los jóvenes y las formas de producción de conocimiento que estas inauguran (Hernández 2020), intentaremos abordar algunas cuestiones algo más específicas de nuestro espacio disciplinar en relación al uso de las TIC, de diversas plataformas y de las competencias tecnológicas que hubo que desarrollar para adaptar las prácticas pedagógicas en las etapas de diagnóstico, evaluación, devolución y corrección. En

ese sentido, y en relación al uso de plataformas, comenzaremos por distinguir entre aquellas diseñadas específicamente con fines didácticos (como Moddle o Classroom) y argumentaremos que, en la práctica, conviven con otras cuyo diseño original no se corresponde con fines específicamente educativos. En nuestro caso particular, por ejemplo, el canal oficial de comunicación oficial con les estudiantes fue el Aula Virtual de la Facultad, diseñado a través de Moddle. Al mismo tiempo, las clases teóricas sincrónicas se dictaron a través de la aplicación Meet. Esta plataforma tiene un límite de participantes (alrededor de 150), lo cual implicó, en un contexto caracterizado por la masividad como es el ingreso, retrasmitir las clases a través de YouTube, lo cual trajo aparejado algunos inconvenientes ya que en ocasiones dicha plataforma suprime las clases grabadas debido a que los contenidos de las mismas, al hacer uso de ejemplos musicales, infringen normativas de derecho de autor. Meet por su parte, diseñado inicialmente como canal de comunicación en ámbitos empresariales y de otra índole, tiene una calidad de audio bastante rudimentaria (funciona en mono). Nos gustaría poner énfasis en la relación entre los distintos tipos de plataformas ya que en la práctica y, más allá de toda planificación oficial, conviven de hecho, sobre todo por la manera de implementación que le dan los usuarios. En relación a ello cabe mencionar que la mayoría de les estudiantes acceden al aula virtual (Moddle) a través de sus celulares utilizando diversos navegadores que no siempre son compatibles con el diseño de la plataforma. Algunos estudiantes manifestaron no poder visualizar opciones o preguntas en instancias evaluativas, hecho que se explica por la interacción específica entre el diseño de la plataforma utilizada con el del navegador a través del cual cada usuario accede a la misma y el dispositivo utilizado (teléfono móvil, netbook, tablet, etc.).

El debate en torno a los contenidos encierra múltiples aristas. Un primer acercamiento podría implicar pensar que, en el contexto global de un "imperialismo digital" donde las principales compañías informáticas vieron crecer sus ganancias de forma exponencial, privilegiar software libre y contenidos de libre acceso (creative commons, etc.) es una práctica deseable pero no siempre realizable. Otra posible lectura en torno a esta problemática tiene que ver con los contenidos generados para las clases (clases grabadas que luego circulan por la web) y el derecho a la privacidad. En relación a los contenidos específicos de nuestro espacio curricular, pasar a la virtualidad implicó una reconfiguración del proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a la lectoescritura musical, principalmente en relación a cómo evaluar la oralidad (lectura musical) y la escritura (específicamente a mano). En relación a esta última mencionaremos que en esta instancia del aprendizaje, la escritura a

mano y en lápiz (colocando las figuras y notas musicales sobre el pentagrama) representa una actividad ineludible que en un contexto de masividad como es el ingreso y a la vez virtual, se vuelve impracticable. Si bien existen dispositivos de escritura digital (como Sibelius y Musescore) su uso es bastante complejo y el dominio de los mismos implicaría un curso que, por lo menos, doblara en extensión al que dictamos. El aprendizaje del funcionamiento de dichos dispositivos sí fue ineludible para el diseño de material didáctico por parte del equipo docente, cuyos miembros contaban hasta el momento con pocos conocimientos en el manejo de los mismos. En relación a la evaluación de la lectura musical (sobre todo a primera vista), decir que esta implicaba movilizar no solo recursos tecnológicos sino también de vigilancia. La adaptación de esta instancia del aprendizaje a un contexto enteramente virtual implicó priorizar los contenidos que pudieran adaptarse a formatos de opción múltiple. Esto a su vez agilizó la corrección.

4. Repensar la diversidad: dinámicas sociales y nuevas desigualdades

Ya hemos hecho referencia a la importancia que otorgamos al componente cultural en esta instancia del aprendizaje. En este sentido, la diversidad de procedencias, experiencias, trayectorias y competencias artístico-musicales de les estudiantes que cada año inician el trayecto formativo universitario en nuestra institución constituye un aspecto capital de este proceso. Cuando mencionamos más arriba que el ingreso a las carreras de música implica una formación previa estamos pensando también, más allá de los contenidos curriculares (que serán sistematizados a lo largo del curso), en competencias prácticas que pueden desarrollarse de distintas maneras: una banda de garaje, una murga, una práctica coral, estudios particulares y/o formales, etc. Valoramos cada una de estas experiencias y creemos que en la interacción de estos bagajes y experiencias radica una parte importante de la riqueza de transitar este espacio. Somos conscientes que gran parte de este proceso tiene lugar en espacios extra curriculares pero cuyo denominador común es la participación en el ingreso.

Es ese sentido, una de las actividades a destacar es el “Festival de arreglos y composiciones”. Consiste en un espacio donde les estudiantes tienen la posibilidad de mostrar lo que hacen: el bagaje musical que traen consigo y sus prácticas habituales antes de iniciar el trayecto universitario. Es una actividad grupal que además les brinda la posibilidad de conocerse, compartir experiencias y procedencias diversas e interactuar y hacer música juntes. En la virtualidad esta fue una instancia a resignar. La imposibilidad de la co-presencia supuso

adaptar esta actividad: el habitual concierto debió ser reemplazado por un concierto virtual donde compartimos videos que les estudiantes enviaron y subieron a la plataforma. Un proceso similar ocurrió con el espacio de "Audio coral", una instancia de interacción musical a través de la práctica coral que forma parte del área de audioperceptiva y que finaliza con un concierto donde un coro de casi cien estudiantes interpreta el himno universitario y distintas obras del repertorio académico y popular. En el marco de la virtualidad, ambas actividades coincidieron en un único concierto virtual. Para la instancia coral, les estudiantes mandaron videos que fueron editados por parte del equipo docente. Con el paulatino retorno a la normalidad, en el año 2022, esta fue la primera actividad elegida para la vuelta a la presencialidad. Ambas actividades: Audio Coral (I.E.M.U. 2021) y Festival de Arreglos y Composiciones (I.EM.U. 2022) fueron editadas y subidas a plataforma de YouTube cuyos links se indican al final.

Repensar la diversidad implica también visibilizar las nuevas desigualdades que la virtualidad puso en evidencia. Durante el transcurso del primer I.E.M.U. intensivo virtual, que tuvo lugar en marzo y abril de 2021, y al tiempo que conseguíamos nuestros primeros "logros" en el diseño de clases y de plataformas mediante la utilización de Moodle y Classroom, recibimos un correo de la secretaría de diversidad y género de la Facultad informándonos de la situación de una estudiante no vidente que manifestaba estar teniendo serias dificultades en la cursada ya que todas nuestras referencias en el dictado de las clases virtuales eran visuales. La estudiante, además, carecía de alguien que pudiera traducir el material bibliográfico a braille, sobre todo aquél que ponía en juego el código de lecto-escritura musical (partituras). Esta situación implicó un enorme desafío al tiempo que puso en evidencia aquellas cosas que no pudimos prever: los imponderables que por atender a la urgencia nos llevaron a postergar lo importante. Con un enorme esfuerzo del equipo docente pudimos superar la situación señalada, pero el incidente nos sumergió en una fecunda reflexión y discusión. Si pensamos el incidente (y la experiencia en la virtualidad en sentido general) en términos performáticos, entendiendo la performatividad como un acto que "produce lo que nombra" y, en el proceso efectúa una exclusión obligatoria (Austin, 1962 / Butler, 2002 / Yúdice, 2001), nos queda la pregunta (no para echar culpas si no porque la apuesta es superarnos cada vez) para la próxima situación excepcional en que nos toque desenvolver nuestra actividad: esta vez, ¿a quién vamos a excluir?

5- Conclusión

Hemos intentado describir las características principales del ingreso universitario a las carreras de música de acuerdo a nuestra experiencia en la Facultad de Artes de la U.N.C. Al mismo tiempo intentamos dar cuenta de las problemáticas particulares que supuso el dictado del curso en el marco de la virtualidad obligatoria que impuso la emergencia sanitaria en el transcurso de la pandemia, los recursos digitales y herramientas tecnológicas que se pusieron en juego, el recorte de contenidos y la adaptación de los mismos a las nuevas modalidades de dictado de clases, evaluación y corrección, las nuevas formas de interacción social que surgieron en este contexto y las dificultades y desigualdades que tuvieron lugar en nuestro espacio. La imposibilidad de la co-presencia planteó todo un desafío en la forma de habitar nuestro espacio y socializar, y al mismo tiempo habilitó una modalidad de cursada a distancia que sería impracticable en el marco de una presencialidad plena en los términos en que la entendíamos hasta ahora. Resta pensar de cara al futuro en instancias de socialización que consigan conciliar esta fluidez de los vínculos y flujos virtuales con la proliferación de ciertos límites y barreras físicas.

Para finalizar, debemos remarcar que la adaptación a la virtualidad implico un tremendo desafío tanto para el equipo docente como para les estudiantes, que en nuestro caso pudimos manejar en un proceso mancomunado que permitió cumplimentar los objetivos mínimos y contenidos prioritarios que nos habíamos planteado. Ello no implica conformarnos con lo acontecido, para lo cual debemos seguir aprendiendo y capacitándonos en pos de brindar una educación de calidad a nuestros estudiantes en esta realidad cambiante que nos interpela cotidianamente. Creemos que, en líneas generales, ha sido una experiencia muy fecunda y hoy que asoma la posibilidad de una vuelta a la “normalidad” y a una presencialidad plena, el análisis y la reflexión sobre la experiencia adquirida en este tiempo nos permite rescatar lo mejor de los dos mundos (presencial y virtual) de cara a una modalidad mixta que permita tanto el cursado a distancia como el desenvolvimiento habitual del ingreso. Creemos, sin embargo, que la responsabilidad de hacer tal modalidad realizable no debería depender de la buena voluntad y capacidad de los equipos docentes solamente, sino que deberían ser acompañadas de partidas presupuestarias en recursos humanos y materiales que la hagan realmente viable.

Bibliografía

AUSTIN, John (1962 - 1990) – *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones* – Barcelona, Paidós.

BUTLER, Judith (2002) – *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* - Buenos Aires: Paidos.

EQUIPO DOCENTE I.E.M.U. (2021-2022) - *Material Bibliográfico de Cátedra*. Córdoba, U.N.C.

HERNANDEZ, Andrés Eduardo (2020) - *La educación en tiempos de virtualidad compulsiva: reflexiones acerca del impacto de las políticas de aislamiento en el campo educativo.* Editorial: Universidad Autónoma de Encarnación. Revista: La Saeta Universitaria Académica y de Investigación.

KOFKA, Kurt (1935 – 1973) – *Principios de psicología de la forma* – Buenos Aires, Editorial Paidós (Colección: Biblioteca Psicologías del Siglo XX).

PEIRCE, Charles (1987) – *Obra Lógica semiótica*, edición de Armando Sercovich, versión castellana de Ramón Alcalde y Mauricio Prelooker – Madrid, Taurus.

WERTHEIMER, Max (1945 – 1991) – *El pensamiento productivo* – Barcelona, Editorial Paidós (Colección: cognición y desarrollo humano, vol.22).

YÚDICE, Georges (2002) – *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global* – Barcelona, Gedisa Editorial.

Links a Actividades Finales I.E.M.U. intensivo:

I.E.M.U 2021-Concierto Final-Audio Coral

https://www.youtube.com/watch?v=r0TJE7nrmqU&t=9s

I.E.M.U 2022-Concierto Final- Festival de Arreglos y Composición-Audio Coral

https://www.youtube.com/watch?v=C2t59JBgPyI&t=65s

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL ÁLGEBRA A TRAVÉS DEL USO DE MAPAS CONCEPTUALES: UNA EXPERIENCIA DE CÁTEDRA

ALIAGA María Laura, FICA - UNSL, aliagalaura@gmail.com
ALTAMIRANO Nicolás, FICA - UNSL, nicolas59@gmail.com
ANDINO Gabriela B., FICA - UNSL, gandino@gmail.com MENUET
Agustín, FICA - UNSL, agustinmenuet@gmail.com Modalidad de presentación: Experiencias Pedagógicas y Educativas
Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habilidad universitaria
Palabras Claves: Mapas conceptuales - Resolución de problemas – Razonamiento – Álgebra - Propuesta didáctica

RESUMEN

El ingeniero dentro de la sociedad es un profesional dedicado a la resolución de problemas de diversa índole. Pero para esto, es necesario que esa actividad sea parte fundamental de su formación, y por lo mismo, debemos propiciar en ella aprendizajes significativos, perdurables en el tiempo. La presente ponencia se refiere a una propuesta didáctica llevada a cabo con alumnos de primer año de Ingeniería de FICA-UNSL que tuvo como fin este tipo de aprendizajes utilizando como herramienta la realización de mapas conceptuales en la asignatura Álgebra y Geometría Analítica. Al realizarse el cursado virtual, se buscaron nuevas estrategias para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Fue posible formar un buen equipo docente aportando cada uno sus habilidades y fortalezas. Nuestra finalidad fue conducir a los estudiantes por un camino de pensamiento crítico, de razonamiento (sin ser la memoria el principal condimento para la asimilación significativa de los conceptos). Nos interesó que, a través de la propuesta dada, priorizaran el razonamiento y el discernimiento que les permita a futuro aprender a tomar decisiones adecuadas en situaciones problemáticas. Es de relevancia para todo futuro ingeniero aprender a modelar situaciones reales, asemejarlas a una situación teórica con el fin de resolver un problema real. Este estudio es de tipo exploratorio y se realizó con el objetivo de mejorar nuestras prácticas docentes.

1 Introducción

El ingeniero dentro de la sociedad es un profesional dedicado a la resolución de problemas

de diversa índole. Pero para esto, es necesario que esa actividad sea parte fundamental de su formación, y por lo mismo, debemos propiciar en ella aprendizajes significativos, perdurables en el tiempo. Dada la amplia experiencia docente, asumimos la existencia de dificultades en la comprensión de los conceptos y aplicaciones por parte del alumno, por lo tanto, más allá de impartir conocimiento teórico y práctico clase a clase, buscamos una estrategia empleando mapas conceptuales desarrollados por J. Novak; especialmente para integrar los conceptos de cada unidad y luego al finalizar el curso como uno de los requisitos para alcanzar la promoción de la materia. Los mapas conceptuales favorecen un aprendizaje significativo en los alumnos comparándolos con el aprendizaje mecánico o memorístico. Si el conocimiento se asimila adecuadamente, en las asignaturas siguientes del recorrido de la carrera, podrán aplicarlo correctamente.

¿Por qué tanto interés en la comprensión de los conceptos matemáticos vistos en álgebra y geometría analítica? Es una materia troncal de ingeniería, consideramos que el espíritu crítico, el sentido común del futuro ingeniero se forma día a día, y esta asignatura nos brindó la posibilidad de trabajar con la adquisición de habilidades del alumno más allá del proceso memorístico, los incentivamos a pensar, a razonar, a relacionar, a interrelacionar, a comparar resultados, a semejar una situación real a un modelo teórico, a obtener conclusiones, a discernir con el fin de tomar una decisión correcta. Pensamos que la herramienta de los mapas conceptuales sería la apropiada para lograr los objetivos.

2 Marco Teórico

2.1 Joseph D. Novak

Joseph D. Novak, tomando como eje la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, introdujo en 1972 una herramienta de instrucción a la que llamó mapas conceptuales con el objetivo de favorecer un aprendizaje significativo en los alumnos, frente al aprendizaje mecánico o memorístico. Así es que, los fundamentos teóricos de los mapas conceptuales y de Ausubel son los mismos.

Según Novak “Se consideran una técnica o método de aprendizaje cuya función es ayudar a la comprensión de los conocimientos que el alumno tiene que aprender y a relacionarlos con los que ya posee mediante la representación gráfica y esquemática de un conjunto de relaciones significativas entre conceptos, jerarquizadas según el mayor o menor nivel de abstracción que presentan".

El mapa conceptual representa *relaciones significativas* entre *conceptos*; en él la información está organizada, presentada y representada en *niveles de abstracción*. Los conceptos más generales o inclusivos se sitúan en la parte superior del esquema, mientras que los más específicos o menos inclusivos, se hallan en la parte inferior.

Según Novak "Se consideran una técnica o método de aprendizaje cuya función es ayudar a la comprensión de los conocimientos que el alumno tiene que aprender y a relacionarlos con los que ya posee mediante la representación gráfica y esquemática de un conjunto de relaciones significativas entre conceptos, jerarquizadas según el mayor o menor nivel de abstracción que presentan".

Novak manifiesta que "para que los mapas conceptuales se presenten en los textos y en las clases resulten beneficiosos, los aprendices deben construir los suyos propios y aprender este modo de organizar los conocimientos." Éstos ayudan al profesor a organizar los conocimientos y a los alumnos para hallar los conceptos y principios importantes.

También establece que es un instrumento útil para *negociar significados.* Ya que para aprender el significado de cualquier conocimiento es necesario el diálogo, el intercambio y la discusión. Por lo tanto, la realización de mapas conceptuales de manera colaborativa incentiva la negociación e impulsa la creatividad, sin dejar de lado la función social del aprendizaje.

De acuerdo con lo planteado por Novak, el mapa conceptual contiene tres elementos fundamentales:

- Los conceptos: Hacen referencia a acontecimientos y a objetos que se producen en la mente del individuo. No se consideran conceptos los nombres propios, los verbos, los adjetivos y las fechas. Deben estar formados por tres palabras como máximo.
- Palabras-enlace: Son las palabras que se utilizan para vincular los conceptos y representar el tipo de relación que se establece entre ellos. Son las preposiciones, las conjunciones, el adverbio y en general todas las palabras que no sean concepto y que se utilizan para relacionarlos y así construir una "proposición", por ejemplo: para, por, donde, como, entre otras. Las palabras enlace permiten, junto con los conceptos, construir frases u oraciones con significado lógico y hallar la conexión entre conceptos.
- Las proposiciones: Forman una unidad semántica que consta de dos o más conceptos unidos por palabras enlace.
- Otros elementos: Líneas, flechas de enlace y conexiones cruzadas.

2.2 Características de los mapas conceptuales

- Jerarquización: Los conceptos se encuentran ordenados en forma jerárquica. De esta forma, la idea general se ubica en la parte superior del esquema y a partir de ella se desarrollen los demás conceptos.
- Responden una pregunta de enfoque: aunque los mapas conceptuales involucren contenidos generales y específicos, su elaboración y estudio debe permitir al individuo resolver una pregunta de enfoque a través de la cual se desarrollará el contenido del gráfico.
- Simplicidad: reflejan la información más importante de forma breve y concisa.
- Uso de proposiciones: se forman a partir de la unión varios conceptos mediante palabras de enlace y líneas conectoras.
- Uso de enlaces cruzados: se emplean para relacionar conceptos de diferentes partes del mapa conceptual y dar lugar a una nueva idea o conclusión.
- Agradable a la vista: cuando se elabora de forma armoniosa crea un impacto visual que facilita la comprensión del contenido planteado.

Los mapas conceptuales constituyen estrategias didácticas muy interesantes tanto para enseñar como para evaluar conceptos. También se consideran una estrategia cognitiva que pone en acción ciertas habilidades del pensamiento de los estudiantes, a saber: clasificar, jerarquizar, ordenar, incluir, diferenciar, etc. Construir y reconstruir mapas fortalece la retención del aprendizaje y la asociación de saberes recuperándolos de la información asimilada.

Los resultados más notables de la investigación a partir de la cual surgieron los mapas conceptuales fueron:

- Que los alumnos estaban aprendiendo a aprender
- Se les daba mejor aprender significativamente
- Y disminuía la necesidad de aprender de memoria
-

2.3 Ventajas

Los mapas conceptuales brindan varias ventajas al estudiante en las siguientes acciones:

- Facilitar la organización lógica y estructurada de los contenidos de aprendizaje, ya que son útiles para seleccionar, extraer y separar la información significativa o importante de la

información superficial.

- Interpretar, comprender e inferir de la lectura realizada.
- Integrar la información en un todo, estableciendo relaciones de subordinación e interrelación.
- Desarrollar ideas y conceptos a través de un aprendizaje interrelacionado, pudiendo precisar si un concepto es en sí válido e importante y si hacen falta enlaces; esto le permite determinar la necesidad de investigar y profundizar en el contenido.
- Insertar nuevos conceptos en la propia estructura de conocimiento.
- Organizar el pensamiento.
- Expresar el propio conocimiento actual acerca de un tópico.
- Organizar el material de estudio.

2.4 Integrando
2.5

El aprendizaje por mapas conceptuales favorece el desarrollo de la actitud crítica y la capacidad de toma de decisiones; estas características concretan el proceso de aprender a aprender desde el alumno y desde el docente enseñar a pensar.

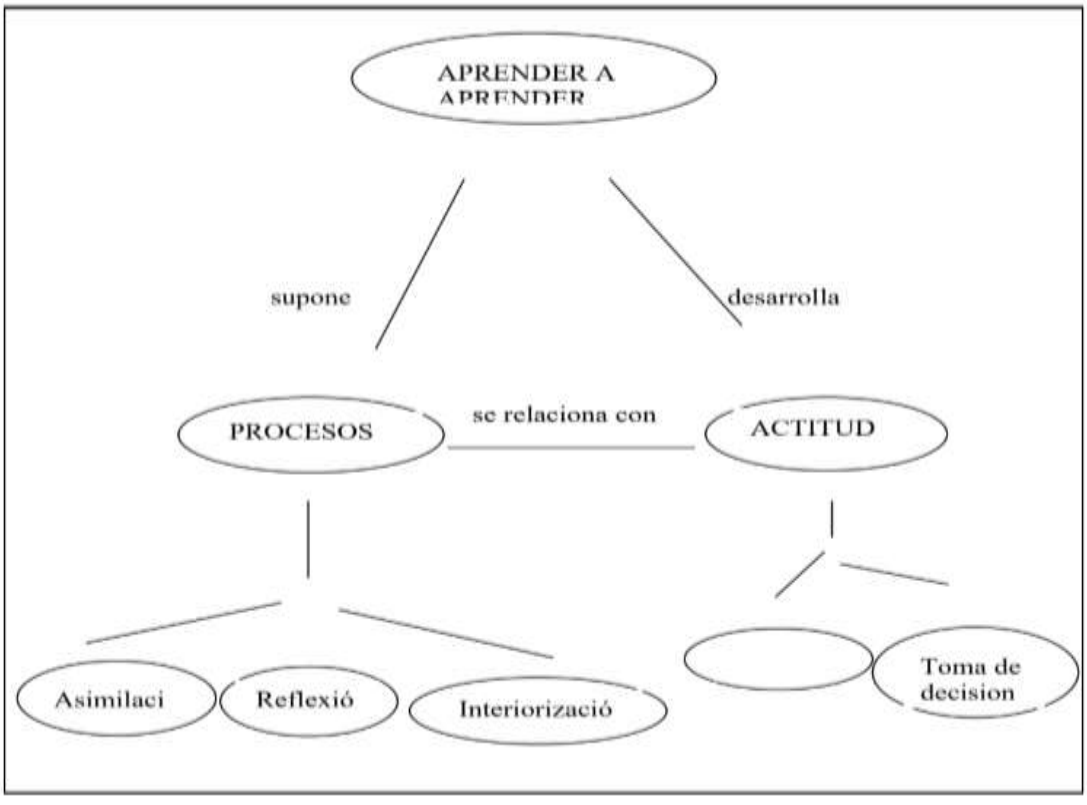


Fig. 1. Esquema proceso de aprender desde el alumno y enseñar desde el docente.

Los mapas conceptuales tienen una base muy sólida en el aprendizaje significativo de Ausubel. De esta manera, pueden aplicarse en la Resolución de Problemas.
El aprendizaje significativo es más eficaz que el memorístico ya que:

- Afecta en sus tres principales fases: adquisición, retención y recuperación
- El enfoque significativo de un material hace la adquisición más fácil y rápida que en un enfoque repetitivo.
- La adquisición significativa es más fácil porque involucra estructuras y elementos previamente adquiridos, que por semejanza y contraste son como anclas para el nuevo material brindándole, firmeza, solidez.
- Es más fácilmente retenido en un período de tiempo más extenso.

"Un mapa conceptual es una herramienta de aprendizaje basada en la representación gráfica de un determinado tema o contenido mediante la esquematización de los conceptos que lo componen. Estos conceptos son escritos de forma jerárquica dentro de figuras geométricas como óvalos o recuadros, que se conectan entre sí a través de líneas y palabras de enlace.
El uso de los mapas conceptuales o mapas contextuales permite organizar y comprender ideas de manera significativa; y en consecuencia organizar y fomentar el aprendizaje significativo."

3 Experiencia realizada

Una realidad que nos sorprendió durante el 2020 fue la llegada del COVID, y con él, y sin pedir permiso, la virtualidad obligada para poder seguir desarrollando nuestras actividades académicas. Y esta virtualidad llegó con múltiples cambios, ya que de un día para otro nos tuvimos que "adaptar" a esta nueva forma de relacionarnos, de conectarnos, y también de enseñar. Esto último representó un gran desafío ya que tuvimos que diseñar (en tiempo récord) nuevas estrategias que nos permitieran llegar a nuestros estudiantes. Es así que durante el segundo cuatrimestre del 2020 compartimos nuestra aula virtual con un grupo numeroso de alumnos de Ingeniería de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA), de la Universidad Nacional de San Luis (aproximadamente 140 estudiantes). Dictamos la asignatura Álgebra y Geometría Analítica, la cual es común a las siguientes ingenierías: Ing. Electrónica, Ing. Industrial, Ing. Química, Ing. Electromecánica, Ing. Mecatrónica e Ing. en Alimentos.

Fue un gran reto realizar este dictado virtual, nos surgieron muchos interrogantes con respecto hasta dónde podríamos llegar con esta modalidad, "¿comprenderán los conceptos matemáticos?", ¿qué tipo de evaluación nos permitirá saber si el estudiante ha comprendido y aprehendido los contenidos? Eran algunas de las tantas preguntas. Asumimos la existencia de dificultades en la comprensión de los conceptos y aplicaciones por parte del alumnado, por lo tanto, comenzamos buscando no sólo nuevas formas de enseñar sino también de evaluar los aprendizajes.

Para esto, inicialmente debimos construir un dictado dinámico, haciendo uso de distintos recursos (como presentaciones de power point, utilización de programas o softwares graficadores, Hojas de ruta (que fuimos construyendo con contenido audiovisual de cada unidad), combinando todo con clases sincrónicas en las que desarrollábamos teoría y práctica. Así mismo, los exámenes se realizaron utilizando formularios de Google, con preguntas de opción múltiple y algunas de desarrollo.

Con todo esto, nos parecía importante que los estudiantes pudieran integrar los conceptos de cada unidad y es a partir de esta intención que implementamos como evaluación (para aquellos que alcanzaban la promoción), la realización de un mapa conceptual que diera cuenta de las posibles relaciones que pudieran hacer los estudiantes entre los conceptos de toda la asignatura. Así mismo, considerando que serán futuros ingenieros, una segunda parte de la evaluación consistía en poder utilizar algunos de los contenidos aprendidos para modelar alguna situación real, preferentemente relacionada a su carrera. En este trabajo sólo se analizarán los mapas conceptuales presentados por los estudiantes.

4 Metodología

El trabajo estaba destinado aquellos alumnos que habiendo obtenido una nota superior a 80% en los exámenes parciales durante la cursada lograran promocionar la materia al cumplir con las siguientes consignas a fin de asegurar la comprensión y manejo de los conceptos expuestos en la cursada:

1. Realizar un mapa conceptual de todos los contenidos de la asignatura, haciendo lasrelaciones entre los conceptos que consideren relevantes.
2. Grabar un video explicativo del mapa realizado y subirlo a Classroom.

3. Buscar una situación problemática en la cual se visualice la aplicación de algún contenido de la materia a su carrera.

4. Realizar la defensa oral de la aplicación por usted propuesta.

Bibliografía: Se deberá citar todo material bibliográfico que se utilice para la construcción de su trabajo (incluyendo páginas web)

Criterios de Evaluación:

- Presentación en tiempo y forma del mapa, video y trabajo
- Originalidad
- Redacción coherente
- Dar cuenta de un recorrido por todas las unidades del programa y de las principales relaciones en los temas de la asignatura (en el caso del mapa conceptual)
- Dar cuenta de un sólido conocimiento del tema expuesto (en el caso de la instancia oral)
- El trabajo podrá realizarse en forma individual o en grupos de dos estudiantes.

A continuación, se exponen algunos ejemplos de los mapas conceptuales presentados por los alumnos a partir de los cuales basaremos nuestro análisis:

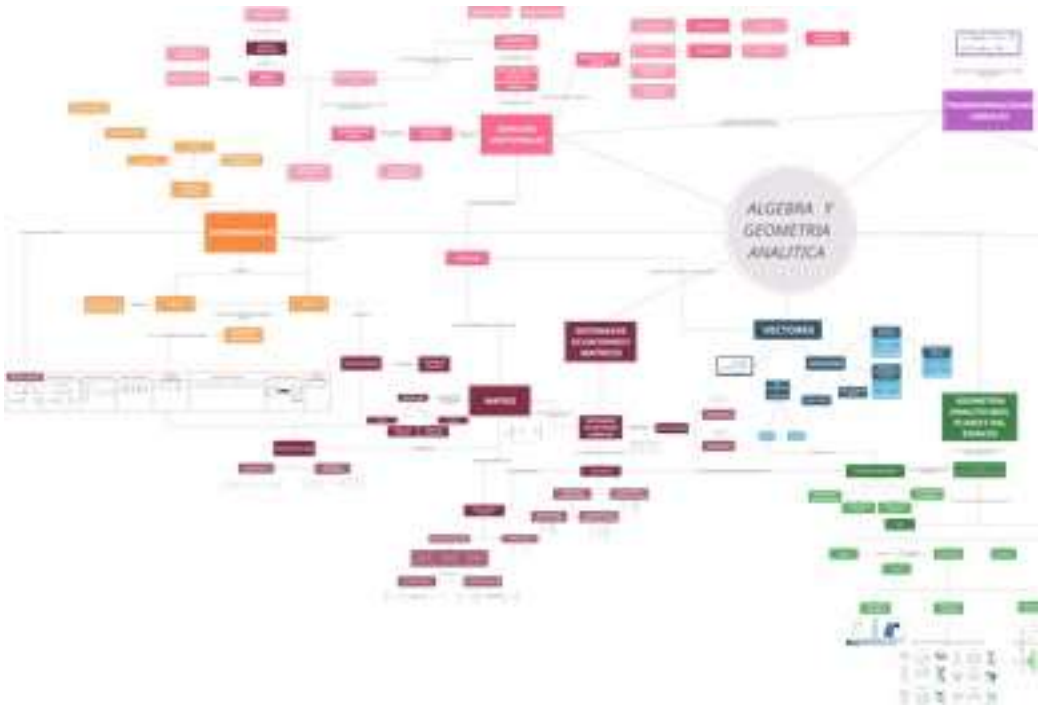


Fig. 2. Ejemplo N° 1, mapa conceptual presentado por alumnos

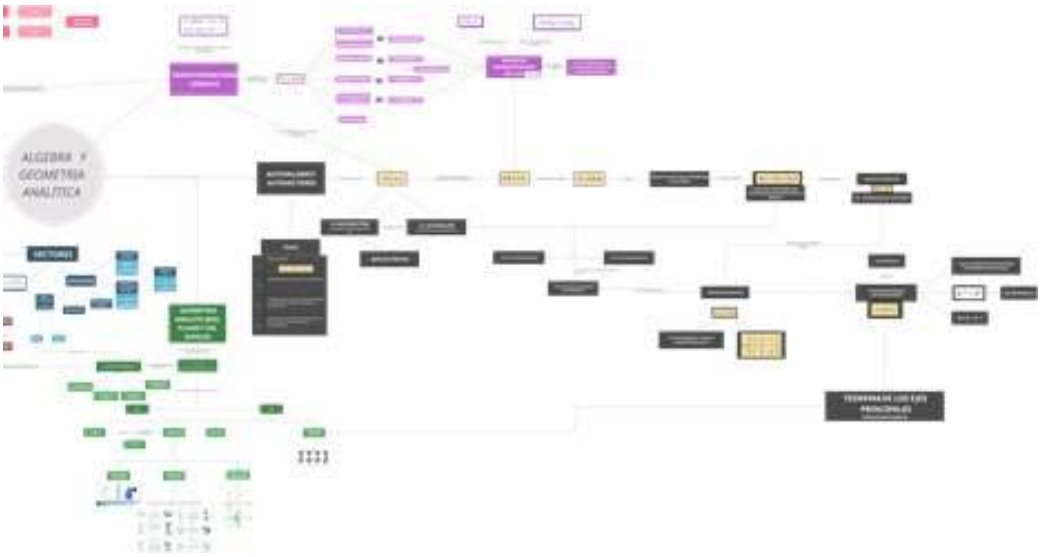


Fig. 3. Ejemplo N° 2 parte 1/2, mapa conceptual presentado por alumnos.

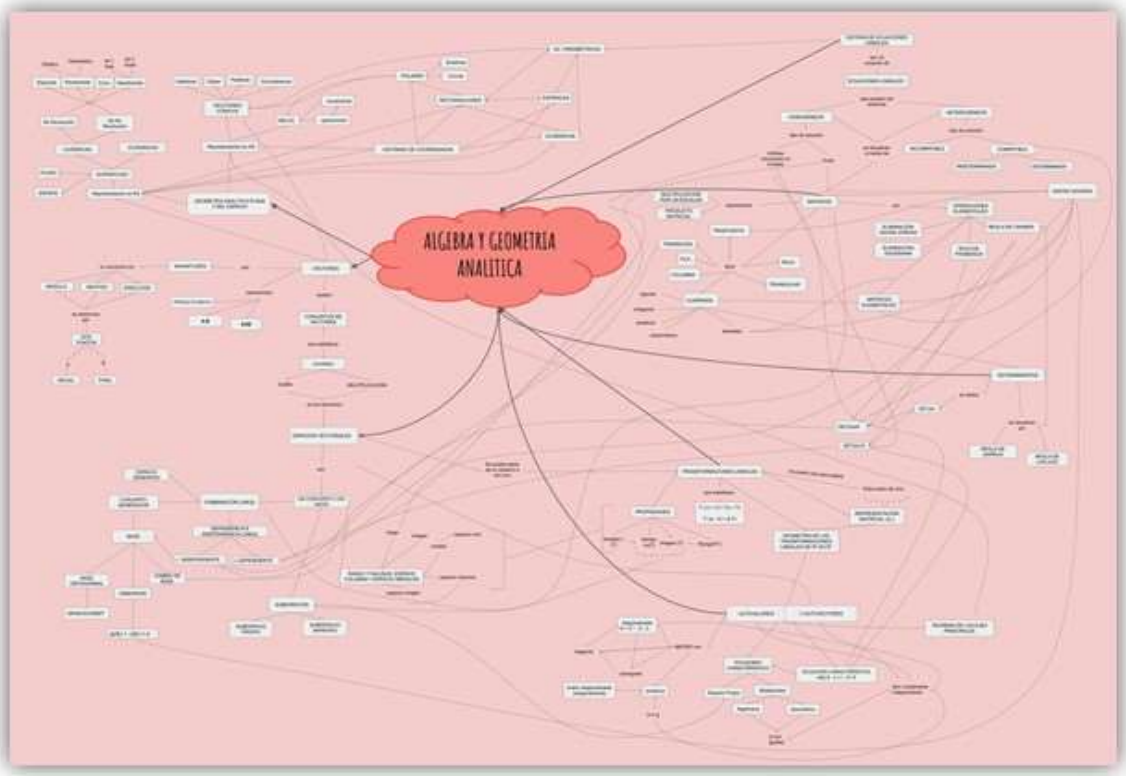


Fig. 4. Ejemplo N° 2 parte 2/2, mapa conceptual presentado por alumnos.

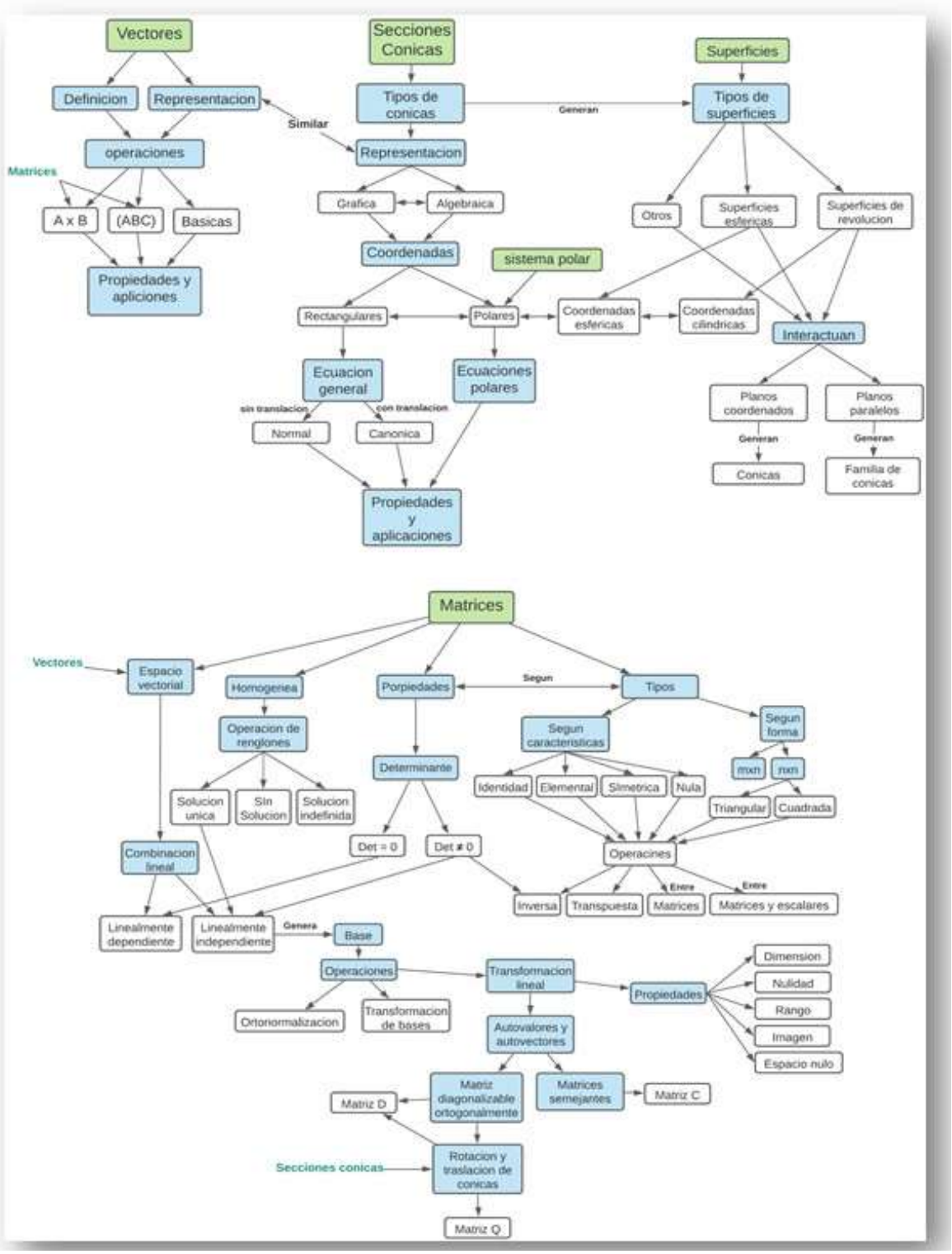


Fig. 5. Ejemplo N° 3, mapa conceptual presentado por alumnos.

Cabe aclarar que, además de la realización de los mapas conceptuales, los estudiantes grabaron videos que fueron presentados al equipo docente, en los que explicaban su mapa conceptual, mostrando las relaciones entre los conceptos. Estos videos fueron enviados

previamente a la entrevista individual (vía meet) donde se mantuvieron conversaciones sincrónicas con los distintos alumnos candidatos a la promoción de la materia para determinar la nota final de promoción (teniendo en cuenta no solo lo enviado previamente sino la calidad y nivel de las respuestas de la entrevista virtual).

5 Resultados

- En líneas generales, la mayoría de los grupos (20), cumplieron con las consignas solicitadas.

- Algunos alumnos realizaron de a dos el trabajo a presentar.

- En gran parte, los mapas conceptuales presentados estuvieron completos, muy pocos les faltó algunos conceptos y/o algunas interrelaciones entre conceptos de diferentes unidades.

- El vocabulario específico empleado fue apropiado tanto en los videos en los que explicaban los mapas conceptuales como en los mapas conceptuales en sí.

- Se evidenció en los videos cierta falta de claridad en algunos alumnos que no hicieron consultas referentes a la realización de los mapas conceptuales, creemos que pudo existir falta de comprensión e integración de algunos conceptos impartidos durante la cursada y también ausencia de conocimiento en la elaboración de mapas conceptuales. En este sentido, consideramos fundamental que esta práctica se comience a realizar desde la escuela media, ya que permite poder organizar, relacionar y comprender los conceptos en forma significativa, sin embargo, es notorio que no es una habitual en la escuela media ya que muchas consultas referían a distinguir un mapa conceptual de un "resumen gigante" que varios realizaron en una primera instancia.

- En los grupos también pudimos notar diálogo entre los participantes, realizaron un buen trabajo colaborativo y esto creemos que fue una ventaja de la virtualidad ya que todos estaban conectados y tenían la posibilidad de contactar a sus compañeros.

- Sin duda alguna, la tecnología atravesó la ejecución de las consignas. Hubo mapas más destacados que otros por sus colores, además de su contenido, aunque ninguno causó un impacto visual.

- Así mismo, la realización que hicieron del video nos permitió ahondar en las distintas relaciones que los estudiantes hicieron en sus respectivos mapas, ya que, al explicar su construcción, también surge el porqué de ciertas relaciones entre los conceptos.

- En las distintas entrevistas, los estudiantes refirieron que al realizar esta actividad pudieron en muchos casos terminar de comprender algunos conceptos y relaciones que no habían logrado durante la cursada, pese a tener un buen desempeño en la misma.

6 Conclusiones

Estamos convencidos de que el mundo puede cambiar en un instante, y lo vimos en un año muy particular gracias a la pandemia que nos enseñó a modificar nuestras prácticas en forma inminente y veloz, y debemos capitalizar este aprendizaje pensando en nuevas formas de enseñar y también en nuevas formas de evaluar.

Si bien este trabajo refiere a una propuesta didáctica, y es de tipo exploratorio, nos permitió vivenciar cómo podemos ayudar a nuestros estudiantes a lograr un aprendizaje significativo, actuando flexiblemente con el conocimiento a través de la realización de mapas conceptuales que les permitan relacionar y organizar los conceptos y las distintas relaciones que ellos lograron. En definitiva, un mapa conceptual realizado por los estudiantes nos permite ver cómo y qué están pensando y aprendiendo.

Desde luego, no todos los estudiantes lograron la adquisición plena de estas habilidades, pero al menos, en distintos niveles, se apropiaron de todas o algunas de ellas,

por lo que nuestra propuesta es que este tipo de actividades sea una práctica común a lo largo de toda la carrera, en las distintas asignaturas.

Para esto, es fundamental contar con un equipo docente que vea la necesidad de flexibilizar tanto la enseñanza como la evaluación, siempre acordando criterios para la misma, ya que el éxito de una propuesta áulica depende en parte, de criterios docentes claros y consensuados. En nuestro caso, el equipo docente que se formó fue muy heterogéneo en cuanto a la profesión de cada uno (Magister en economía, Especialista en docencia universitaria, Ingenieros químicos, Ingenieros en electrónica, Ingeniero industrial, Profesores de matemática), y esto jugó un rol relevante al brindar un aporte cada uno desde su especialidad.

Mediante la técnica de los mapas conceptuales, es posible esclarecer y resolver

problemas., algo que nuestros estudiantes y futuros ingenieros harán a lo largo de toda su carrera y su vida profesional, pero más importante aún, permite volver a revisar lo que aprendimos en un esquema que visualmente nos indica el recorrido que hemos realizado para adquirir ciertos conocimientos, recorrido que se evidencia en la jerarquía de conceptos, colores y relaciones que podamos realizar en el mismo. En nuestra propuesta, los mapas presentados evidenciaron una buena integración por parte de los estudiantes de los conceptos de toda la asignatura. Creemos que su realización fue muy positiva y lo consideramos como una propuesta para seguir aplicando en años posteriores ya que nos permitió distinguir entre los estudiantes que habían comprendido los conceptos o que solamente aprobaron (con un poco más de suerte) el formulario online.

Esta tarea pone en el centro al alumno como el hacedor de su propia historia académica, brindándole un rol activo en su aprendizaje, ya que los conceptos que no fueron del todo aprendidos surgen y se deben revisar en la realización del mapa conceptual.

Referencias

Equipo editorial Etecé de Argentina. *Mapa conceptual.* (20 de Abril de 2022) Para: Concepto.de. Disponible en: https://concepto.de/mapa-conceptual/

Novak, J. D., & Cañas, A. J. *La Teoría Subyacente a los Mapas Conceptuales y cómo construirlos.* Recuperado el 5 de Marzo de 2022, de https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1229115907587_777127723_17144/TeoriaSubyacente MapasConceptuales.pdf

Ontoria, A. (2010). El mapa conceptual como técnica cognitiva y su proceso de elaboración. En Peña, A. O., & Ballesteros, A. (Eds). *Cómo ordenar el conocimiento: usando mapas conceptuales*.(31- 47)

Ontoria, A. (2017). *Mapas conceptuales: una técnica para aprender* (Vol. 125). Narcea Ediciones.

Uriarte, J. M. (s.f). *Mapa Conceptual*. Para: Caracteristicas.co. Recuperado el 5 de Marzo de 2022, de https://www.caracteristicas.co/mapa-conceptual/

¿QUE ES LA COMUNIDAD PARA LOS ESTUDIANTES DE LA UNSL?

Balmaceda Amestoy, Ivana Beatriz. FCH-UNSL, ivanabalmacedaok@gmail.com

Rodriguez Luiz, Fernando. FCH-UNSL, rodriguezluiz@gmail.com

Modalidad de participación: Trabajos de Investigación - en proceso de realización

Eje 2. Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habilidad universitaria.

Palabras clave: Estudiantes, comunidad, trayectorias

Resumen

Las trayectorias estudiantiles han sido convertidas en un objeto de análisis sobre todo en los últimos años en el ámbito académico. En el caso particular de nuestro país, podemos asociar este hecho al crecimiento de la cantidad de universidades y de los estudiantes en ellas que se da en el período 1989-2012.

Para definir el concepto de trayectoria estudiantil nos remitimos a Flavia Terigi, quien refiere que la trayectoria escolar es el "desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad" , para lo cual también es necesario "conocer la historia de cada alumno en la escuela, teniendo en cuenta su pasado y su futuro" (Terigi, 2009).

La problemática de las trayectorias estudiantiles que abordamos aquí se define a partir de la distancia que se observa entre las trayectorias formales, que son aquellas contempladas en las currículas universitarias, y las trayectorias que real y efectivamente los estudiantes despliegan en nuestras instituciones.

Dentro de las trayectorias estudiantiles el período de ingreso de los estudiantes suele ser uno de los más difíciles para ellos, tal cual lo reflejan las estadísticas de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), que indican que alrededor del 50% del total del abandono de la carrera se realiza en el primer semestre de cursada. Es uno de los motivos que nos llevaron elegir una cohorte de estudiantes desde su ingreso como primera aproximación a la problemática, entendiendo que en buena medida el proceso de socialización como estudiantes se da en estos primeros momentos y por lo tanto es fundamental poner atención a los procesos que conforman el mismo.

La investigación que presentamos es el proyecto de tesis presentado y aprobado para obtener el grado de Doctor en Educación por la UNSL. En la misma nos proponemos complementar los análisis existentes incorporando una dimensión que en los inicios de la sociología como ciencia aparece tempranamente pero posteriormente ha sido desplazada a un lugar secundario en el campo sociológico: la comunidad.

Es en este sentido que intentaremos dilucidar qué implicancia tienen las dimensiones comunidad y sociedad en las trayectorias de los estudiantes, atendiendo especialmente a las instancias de socialización que atraviesan los sujetos en su paso por la Universidad.

En esta ocasión presentamos algunos desarrollos teóricos y primeros resultados de relevamientos de datos acerca de la dimensión comunidad en los estudiantes objeto de nuestra investigación.

Objetivos

Identificar las variables comunitarias y las sociales en el proceso de socialización universitaria.

Caracterizar el proceso de socialización que atraviesan los estudiantes en su trayectoria en la universidad.

Relevar la implicancia que tienen las dimensiones comunidad y sociedad en las trayectorias de los estudiantes, atendiendo especialmente a las instancias de socialización que atraviesan los sujetos en su paso por la Universidad.

Metodología

El trabajo es exploratorio descriptivo, en tanto y en cuanto se propone identificar y caracterizar las dimensiones comunitarias y sociales que reviste el proceso de socialización de los estudiantes de Psicología de la UNSL.

Empleamos encuestas y entrevistas semiestructuradas, junto con el análisis de los datos proporcionados por la institución.

Introducción:

¿Cómo analizar las dimensiones comunidad y sociedad en las trayectorias estudiantiles?

Rastrear el origen de esta dicotomía no sólo nos remonta a fines del Siglo XIX y principios del XX, en los círculos académicos alemanes en que se consolida la Sociología como campo de conocimiento autónomo, sino que nos remite a un recorrido más amplio y complejo que se origina hacia el siglo XVI y se actualiza en nuestros días.

Desde la aparición del término *koinonía*, en los escritos de Platón y Aristóteles (Alvaro: 2015) hasta las reflexiones sobre la comunidad que aparecen en autores como Hart y Negri (2000, 2004 y 2011), García Linera (2009), muestran hasta qué punto está presente el debate entre estos dos términos y especialmente la polisemia del concepto Comunidad para el campo sociológico. Si bien emerge como referencia de este par contradictorio Ferdinand Tönnies, quien publica en 1887 Comunidad y Sociedad (Tönnies 1979), los orígenes pueden encontrarse ya en los primeros esbozos de la modernidad, como expresión de la resistencia de la sociedad tradicional que no quería ceder al cambio trascendental que se avecinaba. Sin embargo, durante mucho tiempo el concepto de comunidad fue dejado de lado por la sociología (Alvaro, 2010, 2013). Este pasaje a las sombras del término coincidió con lo que podríamos considerar la época dorada de la Modernidad, digamos entre los años 1920 y 1980 aproximadamente, en el que se sostuvo en forma casi incuestionable la idea del progreso inexorable y continuo como motor, esencia y consecuencia de la misma. El estallido de la Modernidad clásica que termina con las políticas neoliberales y sus nefastas consecuencias en y desde los años ´90 en adelante pusieron en la agenda académica nuevamente la pregunta por la comunidad, lo común y el comunitarismo. Dice Daniel Alvaro: “La *comunidad*, como es sabido, llegó a convertirse en uno de los tópicos de las humanidades más discutidos en los últimos tiempos. El así llamado “renacimiento de la comunidad” estuvo atravesado por encendidas polémicas en el campo de las ciencias sociales, la filosofía política y la metafísica.” (Alvaro, 2015, p. 21).

Hardt y Negri en su trilogía Imperio, Multitud y Commonwealth (2000, 2004 y 2011), traen otra vez a la luz el término comunidad, reeditando viejas discusiones y sumando nuevas. Jean Luc Nancy y Alain Badiou, en un volumen colectivo que es referente en el tema (Hounie, 2010) reflexionan acerca del comunismo, y uno de los autores más actuales en las ciencias

sociales latinoamericanas, Álvaro García Linera, recupera conceptos de comunismo y comunidad a partir de la relectura de autores clásicos como Marx (García Linera, 2009). Estos son algunos de los ejemplos de este renacimiento de los debates académicos acerca del término.

El análisis de diversos materiales que aparecen en estos debates nos permite llegar a una definición operativa acerca de las dimensiones que componen esta relación.

La reacción principalmente cultural, pero también social y política que implicó el Romanticismo como movimiento opuesto al advenimiento de la Modernidad es un emergente de este análisis. La recuperación de la dimensión afectiva, emotiva, y la entidad del tercero superior que marca este movimiento se condice con la recuperación de lo común, el comunismo y lo comunitario que aparece en las discusiones de los últimos diez años.

En este debate, aparecen entre otras, ideas de como paradójicamente el neoliberalismo ha impuesto el giro del pensamiento político hacia lo común, rompiendo la falsa alternativa estado-mercado. La apropiación del fruto del trabajo común por parte de grupos oligárquicos (Laval y Dardot 2015), como consecuencia de los procesos de privatizaciones de empresas estatales de servicios, es una de las acciones que hacen evidentes la existencia de lo común y la necesidad de que esto sea reivindicado por la comunidad. El estado de la democracia liberal representativa ya no garantiza el resguardo de lo común. Si bien esto podría no ser una novedad, se pone de manifiesto el hecho de que cada vez mas aparecen evidencias de que ni siquiera exista la apariencia de esta función del estado, como freno a la ambición desmedida del mercado y de los hombres.

Considerando estos antecedentes, y en función de los objetivos de esta investigación, entendemos que la dimensión Sociedad, en relación a las trayectorias estudiantiles, está compuesta por todas aquellas variables que implican las instancias formales, institucionales, y objetivas, donde prima la lógica del mercado o utilitaria al menos. Estas variables se construyen a partir de concebir a un sujeto mas o menos autónomo, que prioritariamente toma decisiones racionales, basadas en el cálculo de costo-beneficio.

La dimensión Comunidad en cambio, implica las variables informales, subjetivas relacionales, que se remiten a la dimensión afectiva, valorativa, que se aleja de la racionalidad asociada al cálculo costo-beneficio (sin por ello considerarla totalmente no racional). Estas variables se construyen a partir de no concebir al sujeto como aislado, sino que se lo

considera como parte de un todo con existencia propia, en donde la vida en común es el presupuesto sustancial de toda vida individual.

A partir de estas definiciones operativas, se comenzaron a identificar las variables e indicadores que se correspondan con los dos términos. Esta es una tarea compleja, que transcurre en forma paralela en que avanza la recolección de datos, ya que en el mismo proceso de conocimiento de la realidad van apareciendo nuevos aspectos que no necesariamente se habían advertido en un principio. Por ello la tarea implica volver en forma reiterada al sistema de variables, enriquecerlo y de ahí volver a al campo, en una relación dialéctica continua.

Al plantearnos trabajar la dimensión comunidad en profundidad, se abre el juego a todo un campo que entendemos que es del que menos se han ocupado las universidades al plantearse la problemática de las trayectorias estudiantiles.

Algunos aspectos de las trayectorias estudiantiles en los primeros años

Al hacer hincapié en el giro sociológico, y el traspaso de la etapa del Romanticismo (fines del S XVIII y Comienzos del S XIX) a la Modernidad (Mediados del S XIX, comienzo del S XX) surgen dos conflictos entre la comunidad y la sociedad.

La Comunidad aparece atravesada por las relaciones afectivas, y en la modernidad la vida en común es el resultado de la interacción entre individuos libres como una especie de contrato social, en la cual los vínculos se entrelazan y fortalecen. Citando a Abratte (2019)

> Cuando indagamos en las trayectorias estudiantiles en los primeros años, se establecen y gestan vínculos, los que se fortalecen en la educación superior a fin de lograr continuidad, permanencia, pertenencia, pertinencia, inclusión y equidad. Las trayectorias individuales, familiares y grupales; las prácticas hegemónicas en el espacio escolar; y los modos en que la enseñanza se ha constituido en la trayectoria educacional de los sujetos forman el espacio concreto en el que la enseñanza del pasado reciente encuentra carnadura histórica. Esas trayectorias se ponen en juego en los procesos pedagógicos, los determinan fuertemente, los interpelan en sus dimensiones éticas y políticas, y los tensionan en una práctica intelectual siempre develadora –tanto para

> quienes enseñamos como para quienes aprenden- de los modos en que el pasado reciente nos ha configurado como sujetos sociales, políticos y pedagógicos. (Abratte, 2019, p. 69)

Los vínculos se acrecientan en las relaciones con los pares, adultos y especialmente con los tutores de ingreso en el transcurso del primer año.

Avances en el desarrollo de la investigación sobre los estudiantes de la UNSL

Siendo esta una investigación en desarrollo, presentamos análisis de los datos relevados en algunas variables de la misma.

Dentro del proceso de socialización de los estudiantes identificamos los siguientes aspectos: Vínculos comunitarios, recreación, vivienda y apropiación de espacios y actividades académicas.

Vínculos comunitarios

Del relevamiento realizado surge que se valora positivamente la relación con sus pares, ya que la asocian fuertemente con valores como la solidaridad (el 83%), mientras que más del 50% consideran que no son de preponderantemente de competencia ni de indiferencia.

Desde los cursos de ingreso siempre se propone en instancias previas, reuniones con coordinadores y tutores de pares, estos tienen el rol de ser acompañantes de los estudiantes, presentando la vida universitaria, desde ese lugar, hay actividades estipuladas, más allá de lo estrictamente académico, con el fin de construir y fortalecer los vínculos comunitarios.

La relación con los centros de estudiantes se fomenta ya que son los primeros organismos estudiantiles como formas gremiales que van a conocer en una Universidad que sostiene esas políticas democráticas, que los estudiantes adquieran la participación como práctica. Los tutores de pares se encargan de difundir las actividades como, por ejemplo: Franja Morada con una organización de kermes, o San Luis independiente con charlas inclusivas en los

barrios. En el 2020 se llevó a cabo con la organización de la Facultad de Psicología un "Festival de Freestyle".[1]

Los Centros de Estudiantes tienen un vínculo directo de par a par con los estudiantes. Son los primeros en tomar contacto con ellos, dándoles la bienvenida, sirviendo como receptores, brindando información y contención.

Los tutores además generan conexiones con actividades que se realizan en la ciudad para fomentar relaciones y vinculaciones. Por ejemplo, actividades culturales, ferias de editoriales independientes como la Olla Editora, la Perniciosa, grupos culturales o sociales. Muchas de estas actividades son realizadas en bares, en centros culturales como José la Vía, construyendo un sentido de pertenencia universitario no solo desde lo académico sino también desde lo cultural, ya que esos eventos son habitados por estudiantes o docentes de la Facultad de Ciencias Humanas, vivenciando espacios fuera de las aulas.

Los tutores además el primer día de clase arman un grupo de Whatsaap con las/los ingresantes, para mantener una comunicación más fluida y constante.

En relación al Sistema de tutorías de pares, este se encuentra dentro del Programa de Ingreso y Permanencia de Estudiantes a la Universidad Nacional de San Luis, creado en el año 2002 para ser puesto en funcionamiento en el año 2003, y que en los considerandos establece los fundamentos del mismo: "Que los principios que orientan el sistema de tutorías son la orientación y el apoyo psicopedagógico a los estudiantes, contar con un acompañante pedagógico y subrayar el papel del estudiante como protagonista en su proceso de desarrollo y formación." (Ordenanza del Consejo Superior de la UNSL 33/2022). Puede verse que no necesariamente el tutor está pensado como un agente que pueda fortalecer los vínculos no estrictamente académicos, pero en definitiva es lo que mas terminan destacando de sus tareas los estudiantes que hemos entrevistado.

Recreación

Existen de manera informal las fiestas de ingreso, organizadas por Centros de Estudiantes. En estas actividades se vislumbra las diferencias de edad ya que muchos de ellos son estudiantes

[1]Tipo de rap donde las letras son improvisadas, solo fluyen de modo libre sin una composición previa.

egresados de la secundaria, o que han pasado por una carrera el año anterior, pero el resto son mayores de edad, madres, padres, o simplemente aquellos que por diferentes situaciones concretas no tuvieron la posibilidad de estudiar una carrera universitaria. Este es uno de los aspectos que pueden esclarecer la distancia que hay entre las trayectorias teóricas y las reales; las primeras han sido pensadas para una comunidad de estudiantes que en su gran mayoría comparten el rango etario de entre 18 y 19 años, recién egresados de la escuela secundaria, que aún conviven con sus padres, cuando en realidad la comunidad a la que se integran los nuevos ingresantes es mucho mas heterogénea en todos sus aspectos.

Un proceso que se da rápidamente es la conformación en grupos. Se forman muy rápido los grupos por edad, ya que los intereses son diferentes, y consecuentemente los diferentes tiempos son característicos de estos grupos. Así lo explica un tutor de la Carrera del Profesorado Universitario en Letras: *"Es gracioso ver como a medida que transcurren los días en el curso de ingreso los bancos se van reorganizando, entonces el aula se va dividiendo, por un lado, la gente más joven y por otro lado la gente de más edad. No creo que haya sido algo consciente, pero siempre lo observábamos" (citar).*

En este sentido, en las entrevistas va surgiendo un tiempo diferencial en función de las edades de los estudiantes, su experiencia previa y su situación familiar y laboral. Aún no contamos con datos específicos para confirmar esta situación, pero se podría pensar que quienes tienen mas cargas familiares y laborales, que en general también son las personas de mas edad, suelen verse mas ansiosos por avanzar en la carrera y menos propensos a participar en otras actividades, mientras que los que tienen menos cargas familiares y laborales se sienten menos presionados por el avance en las carreras y están mas abiertos a involucrarse en experiencias que van mas allá de lo estrictamente académico.

De la encuesta que realizamos surge que los estudiantes consideran que es importante integrarse en grupos por motivos académicos, como mejorar el rendimiento, que fue señalado por el 91% de los encuestados, lo que conecta de alguna manera estos vínculos comunitarios con lo institucional, representado por lo académico. En este caso, lo vincular contribuye a los logros académicos, que es lo que esta investigación pretende relevar. También los grupos son valorados porque también mas del 90% de los encuestados considera que se integran por motivos de amistad, contención y diversión, que no son objetivos manifiestos de las universidades, pero si aparecen como sumamente importante para los estudiantes.

Hay como una actitud a priori de los/las estudiantes de salir a conocer; las características de estos grupos suele ser el tiempo que se quedan en el parque del patio del 4º Bloque dialogando, jugando al ping pong, práctica que se llevaba a cabo durante el ingreso, ímpetu por sociabilizar y vincularse.

Vivienda y apropiación de espacios

Los vínculos entre los/las estudiantes surgen de la necesidad de encontrarse con el otro/a en espacios habitables comunes. Por lo que para los/as universitarios/as provenientes de otras provincias y localidades es menester habitar nuevos espacios, donde primen los intereses en común, la vecindad, las creencias y el divertimento. Un dato importante en relación a esto es que quienes no tenían residencia previa en la Ciudad de San Luis representan el 60 % de la cohorte relevada. Como lo hemos señalado en otro artículo de nuestra autoría, este dato puede ser relevante para la investigación ya que nuestro marco teórico hace referencia a los lazos que establecen los estudiantes en su trayectoria universitaria. Quienes dejan su hogar y se instalan en una nueva ciudad, es esperable que tengan más necesidad y predisposición a buscar en la comunidad un espacio de contención. Por lo tanto podemos pensar que un sector importante de los estudiantes tiene una condición que aumentaría su predisposición para construir vínculos en su tránsito por la universidad.

Uno de los tópicos abordados en este sentido es si los estudiantes conocen los espacios de la universidad. Un 65% de los encuestados tienen algún conocimiento de los espacios físicos de acceso común. Dentro de los espacios que brindan servicios los más mencionados son la Biblioteca y el Comedor universitario.

En nuevas entrevistas, se corroboran estos datos, ya que los estudiantes destacan que en el comedor universitario, se dan actividades que van construyendo al mismo como espacio de encuentro y consolidación de vínculos. Entre las actividades que mencionan están los talleres para el uso y adquisición de las becas del mismo, a cargo de las agrupaciones estudiantiles así como las peñas para ingresantes. Por otra parte, el Polideportivo no aparece como uno de los espacios reconocidos ni habitualmente usados por lo estudiantes ingresantes. La ubicación del mismo podría ser uno de los motivos de ello, ya que está mas alejada de las otras dependencias universitarias, fuera del radio céntrico y en una ubicación de la ciudad que no siempre es bien ponderada en términos de seguridad.

Estos datos se refuerzan a partir de considerar a estos, como espacios de habitabilidad para los estudiantes. La espacialidad de la vida social, como la consideran Santos (2000) y Soja (2014) implica la importancia del espacio en relación a la sociabilidad, por lo que esta relación deberá ser objeto de una indagación mas profunda.

Otra autora que tomamos de referencia para esta cuestión es Kuri Pineda (2013), quien rescata de Ferdinand Tönnies, nuestro principal referente teórico, que la comunidad se corporeiza en la aldea. Los lazos comunales se desarrollan en la proximidad física, dándose relaciones emocionales que consolidan estos vínculos. La comunidad universitaria podría pensarse en parte como un espacio físico de proximidad, una aldea en la que sus habitantes desarrollan fuertes vínculos afectivos y emocionales, mas allá de que han sido convocados por motivos racionales y formales.

Actividades académicas

Los trabajos en grupo de pares en la realización de actividades en el curso de ingreso, permiten que las/los estudiantes se vinculen desde el conocimiento, las lecturas de la bibliografía presentada, la elaboración de tareas y el trabajo reflexivo. Se fomenta el trabajo colaborativo, como forma de apropiación del conocimiento, pero que a la vez es una forma de fortalecer los vínculos comunitarios en la comunidad universitaria.

Una práctica que resulta reveladora es como los estudiantes acceden al material de estudio. Surge de entrevistas a docentes cómo los estudiantes buscan el material (en muchos casos fotocopias que se dejan en algún comercio cercano a la universidad), pero mas allá de la organización que establece la cátedra, los estudiantes se apropian de la misma y la modifican, lo que no siempre resulta en una práctica beneficiosa para los estudiantes, dado el desorden y pérdida parcial del material de estudio. Esta apropiación es muy fuerte y de alguna manera es indicador de cómo los vínculos comunitarios pueden ser mas fuertes que los societales.

A modo de conclusión

Los avances preliminares presentados en el presente trabajo nos permiten vislumbrar que aparecen algunos aspectos de las trayectorias estudiantiles que ameritan su atención en pos de mejorar las mismas.

En este sentido, creemos que la dimensión comunidad se hace presente en los vínculos de los estudiantes, especialmente con sus pares y en las diferentes formas en que se van apropiando del espacio universitario y cómo van resignificándolo. La conformación de grupos aparece como una dinámica a la que los estudiantes asignan un rol central, por lo que deberá profundizarse su análisis.

Si bien no podemos llegar aún a conclusiones mas acabadas, creemos que estos son indicios para considerar que las acciones que se desarrollen en pos del fortalecimiento de estos vínculos por parte de la universidad seguramente contribuirán a la mejora de las trayectorias estudiantiles.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar y avizorar los tiempos que transitamos, los tiempos de pandemia. El regreso de los estudiantes, sumergidos en la virtualidad durante casi dos años; el ingreso de los bien recibidos ingresantes, los que egresaron de un secundario vivencialmente sin antecedentes, conjugando el sueño de una carrera y la incertidumbre de lo vivido. Las revinculaciones en este sentido son esenciales. Transmitir nuestros sentimientos de cercanía, el acompañamiento a pesar de las distancias y el germinar las afectaciones.

Como explica Beatriz Greco el espacio en caso de las universidades fue un espacio suspendido, o un tiempo suspendido, pero, por otro lado, en el mismo momento que sostenemos con firmeza ese principio de igualdad, tendiente a poder cuestionar, abrir, habilitar y revisar las maneras de mirar y ofrecer formas de encuentro, de conocimiento y relación. Las y los docentes aseguramos como pudimos la continuidad pedagógica, pero se vislumbraron situaciones de profunda desigualdad. Parafraseando una vez más a la autora "creo que hay que estar muy atentos ante la disociación que se arma entre lo emocional y lo mental, y las perspectivas teóricas que disponen formas de dividir al sujeto, de reducir subjetividades… es en los lazos donde enseñamos y aprendemos, es allí, ni antes ni después, es en el mismo espacio de lo vincular"

Bibliografía

Abratte J.P. (2019). Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos. En Derechos humanos y educación superior. Paraná: Editorial Uader.
Alvaro, Daniel (2015) El problema de la comunidad. Buenos Aires, Prometeo.
Alvaro, Daniel (2013) El concepto moderno de comunidad, Sociedad, 32, Otoño 2013, pp. 159-175. ISSN 0327-7712.

Alvaro, Daniel (2010) Los conceptos de “comunidad” y “sociedad” de Ferdinand Tönnies. Papeles del CEIC, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, España, marzo 2010. ISSN 1695-6494.
http://www.identidadcolectiva.es/pdf/52.pdf
Fundación Voz-Organización de Estados Iberoamericanos. Volver a las escuelas. Documento final. Junio 2020. Consultado el 24/9/2020 en http://www.transformarlasecundaria.org/tls-digital/
García Linera, Alvaro (2009). La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia. Siglo del Hombre Editores y CLACSO. Bogotá.
Hart, Michael y Negri, Antonio (2000) Imperio. Paidós, Barcelona.
Hart, Michael y Negri, Antonio (2004) Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio. Debate, España.
Hart, Michael y Negri, Antonio (2011) Commonwealth. El proyecto de una revolución del común. Akal. España
Hounie, Analía (2010) Sobre la idea del comunismo. Paidós, Barcelona
Kuri Pineda, Edith Elvira (2013) Representaciones y significados en la relación espacio-sociedad: una reflexión teórica. Sociológica, vol.28 no.78 México ene./abr. 2013. ISSN2007-8358. Recuperado en:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732013000100003
Santos, Milton (2000), La naturaleza del espacio. Ariel. España.
Soja, Edward (2014) En busca de la justicia espacial. Tirant Humanidades. Valencia.
SPU (2013 a). Anuario 1996 de Estadísticas Universitarias. Recuperado de
http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/
SPU (2013 b). Anuario 2010 de Estadísticas Universitarias. Recuperado de
http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/
Tönnies, Ferdinand (2009) Comunidad y asociación. España, Comares.

"ENTRETEJER VÍNCULOS Y ESPACIOS CONFIABLES Y AMIGABLES".

ACCIONES DE ACOMPAÑAMIENTO DEL PROGRAMA SOCIALES PARES PARA PROMOVER EL INGRESO Y LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNC

Franco, María José.
Docente guía del Programa Sociales Pares de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad
Nacional de Córdoba. E-mail: mariajosefranco2010@gmail.com

Iparraguirre, Pablo.
Docente guía del Programa Sociales Pares de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: elpabloipa@gmail.com

Modalidad de participación: 2. Experiencias Pedagógicas y EducativasEje temático 2

Palabras claves: acompañamiento académico, ingreso, pares

Introducción

El Programa de Acompañamiento a los Recorridos Académicos entre Estudiantes de Sociales (PARES) es un programa pensado por y para estudiantes como una herramienta para aportar a garantizar el derecho a la educación y colaborar en la inclusión y permanencia de todas las y los estudiantes de grado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Como programa de acompañamiento se inscribe en el marco de otras estrategias y programas para la inclusión educativa en el ingreso que promueven algunas universidades de nuestro país.

Creado por iniciativa de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) en el año 2017, actualmente está integrado por 16 estudiantes de las carreras de Trabajo Social, Ciencia Política y Sociología y dos docentes guía, en articulación con la SAE y la Secretaría Académica de la facultad. El programa Sociales Pares se plantea construir formas colectivas e institucionales de acompañamiento y de trabajo "entre pares" para fortalecer los diversos recorridos académicos, promoviendo la autonomía y la apropiación de aspectos formales e informales de la cultura política-académica de la facultad.

Como lo hemos enunciado, nuestra perspectiva teórica recupera los desafíos de comprender a la educación superior como un derecho y reivindica a las y los estudiantes como actores centrales de ese proceso político educativo. La educación superior ha sido declarada como un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados por la Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES) del Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco en Cartagena de Indias en el año 2008. Como señala Rinesi

La idea de derecho supone la igualdad entre los hombres y busca realizarla, y la idea de inclusión supone su desigualdad, y busca, por así decirlo, compensarla. Es posible que ambas ideas sean necesarias y deban marchar juntas en una política de democratización. (Rinesi, 2016, p. 11)

Por lo tanto, para que esta importante declaración de derechos al acceso a la educación superior no quede relegada a un simple enunciado abstracto, debe estar

acompañada de efectivas políticas de inclusión que garanticen el ejercicio de ese derecho. La educación solo es de calidad e inclusiva si lo es para todas y todos y, para ello, requiere de un trabajo articulado a nivel de todo el sistema educativo.

Pero al mismo tiempo, existe una idea arraigada al interior de la Universidad de que todas y todos los estudiantes para ingresar a la misma deberían poseer conocimientos básicos y que es la escuela media obligatoria la que debería cumplir la función de construir esos conocimientos. Al respecto señalan Ambroggio et al.

De acuerdo a lo expresado por los docentes, el nivel medio, no prepara al futuro estudiante para desempeñarse como tal en la universidad, en el sentido de que la exigencia en cuanto a ritmo y monto de lo que se debe estudiar, a las modalidades y frecuencia de la evaluación, que ese nivel plantea está muy por debajo de lo requerido en las carreras universitarias. (Ambroggio et al., 2007, p. 91)

Lamentablemente este supuesto puede ser contraproducente para las políticas de inclusión en la Universidad. Porque es una idea simplificadora y porque además delega en el nivel medio la responsabilidad política institucional. Puesto así, el problema entonces, no radica en la Universidad, en sus formas de organización y políticas de formación, sino en las y los estudiantes que no se encuentran en condiciones de afrontar el "nivel" universitario. Esta mirada deficitaria y homogeneizante como diagnóstico del ingreso y permanencia de las y los estudiantes en la Universidad pone el acento en las falencias de aquellos y aquellas que ingresan.

En contra de estas lecturas, y como forma de aportar a un diagnóstico más complejo, entendemos que la inserción en la Universidad Nacional no sólo implica el aprendizaje de contenidos de campos disciplinares específicos, sino también la apropiación por parte de las y los estudiantes de una nueva cultura político académica institucional y la construcción de una subjetividad estudiantil universitaria. Este es un proceso complejo, gradual y permanente que entra en diálogo -de modo más o menos conflictivo- con las competencias, saberes y otras experiencias educativas y culturales que traen quienes ingresan a la universidad. Se trata de un camino que las y los estudiantes pueden transitar de modo más individual o colectivo, más o menos acompañado en cursos de ingreso y/u otras políticas y programas institucionales.

Por lo tanto, el ingreso a la Universidad implica un conjunto de aprendizajes y apropiaciones que deben realizar las y los estudiantes, muchos de los cuales están referidos a poder "decodificar" el sistema organizativo, administrativo y académico que cada carrera estructura. En estos procesos, las instituciones académicas presentan obstáculos y/o facilitadores, localizados en las características de la organizaciónacadémica (Ambroggio et al., 2007).

Pensar "facilitadores" y espacios amigables para las y los ingresantes implica alejarse del diagnóstico centrado en las falencias y "lo que no traen", para poder abordar los contenidos y la dinámica de estudio de la universidad, y considerar a las y los estudiantes como sujetos activos y de derecho. Supone trabajar conjuntamente con ellos y ellas, abrir espacios para habilitar su voz y opiniones. Sostenemos que los intercambios y diálogos "entre pares" sobre la experiencia que transitan son especialmente significativos en este sentido, ya que muchas veces esos relatos no llegan a las y los docentes y, por lo tanto, no son considerados en las prácticas de enseñanza de los mismos.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo sistematiza las modalidades y acciones del Programa PARES en distintas líneas de trabajo con estudiantes ingresantes y de los primeros años en articulación con cátedras, áreas y programas institucionales de la Facultad y de la Universidad. Las actividades que recuperamos para su ordenamiento, análisis e interpretación son aquellas desarrolladas en el marco de tres líneas de trabajo que atraviesan y entretejen los distintos espacios y prácticas universitarias: "ingreso universitario"; "derechos estudiantiles y vida institucional"; y "acompañamiento académico universitario" (con especial énfasis en primero y segundo año de las tres carreras).

Para realizar esta sistematización triangulamos metodología cualitativa y cuantitativa. Con respecto a la primera, recuperamos registros de talleres de formación internos, publicaciones hechas por integrantes del equipo e informes finales producidos por las y los docentes guía con objeto de recuperar las acciones realizadas por el programa y analizar los sentidos que allí se construyen en torno al mismo y al acompañamiento en espacios universitarios.

Por otra parte, el análisis de los datos provenientes de una base elaborada por el propio Programa con información sobre las demandas estudiantiles que recibe, permite reconocer las problemáticas y necesidades estudiantiles en torno a las cuales Sociales Pares construyó una propuesta de acompañamiento, organizó sus estrategiasy acciones por líneas de trabajo.

Organizarse entre Pares

Desde su creación, el Programa construyó un modo de organización en el que las definiciones y acciones que desarrolla son tomadas por sus integrantes estudiantiles, con la coordinación general de las y los docentes guía, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y la Secretaría de Asuntos Académicos de la facultad..

Recuperando aportes de la metodología de la investigación acción participativa y de la educación popular (Torres Carrillo, 2015; Serra, 1985), desde el año 2018, se desarrollaron junto con cada grupo de Pares distintas instancias de planificación del trabajo y de organización del equipo, así como también actividades de formación interna.

Con respecto a las de organización y planificación, los espacios de taller organizados a tal fin -junto con el resto de los encuentros de trabajo- se constituyeron, por un lado, en lugares de construcción y fortalecimiento de lazos del propio colectivo. En particular, a través de juegos y dinámicas se apostó a potenciar estos procesos a partir de otros modos de relación y producción de conocimientos que no vienen solo informados por la razón sino a nivel sensitivo y corporal. Por otro lado, fueron instancias para la identificación de problemas, necesidades -y actores institucionales vinculados con ellos- desde las cuales fue posible definir objetivos, estrategias, acciones y responsables de trabajo para cada una de las líneas de acción. El modo en que este trabajo se fue construyendo quedó explicitado en una producción grupal realizada en el marco de un taller de formación interna del programa en mayo de 2021:

Al no tener una especificidad en este campo, las estrategias permitieron ir construyéndolas en el hacer mismo. No había una base desde la cual realizar el trabajo, todo fue a prueba y error

y a partir de allí ir desarrollando nuevas estrategias. Hay espacios, tiempos, vínculos que hay que tener en cuenta, no solo entre nosotres sino también con otres actores de la UNC. (Taller de formación interna del Programa SocialesPares, mayo de 2021)

En cuanto a los espacios de formación tuvieron por objetivo reflexionar y analizar la propia experiencia estudiantil así como el proceso de acompañamiento desde el propio Programa. Con esos objetivos se propuso aportar a la construcción de un conocimiento sobre la propia experiencia de tránsito por la universidad más allá del espacio que habilita cada asignatura, recuperando el conocimiento práctico político que se construye junto con un sentido de pertenencia institucional.

Como parte del diálogo entre Pares y de reconocimiento mutuo, ambos espacios de trabajo tomaron como insumo el registro y seguimiento de las problemáticas y las demandas estudiantiles que recibía el programa y las acciones que se generaron en torno a ellas.

Demandas estudiantiles hacia el programa

Desde mitad del año 2019, el Programa definió como uno de sus objetivos identificar las problemáticas estudiantiles que llegaban al programa y producir informes en torno a ellas para que tanto el propio Programa como el resto de la facultad pudieran considerarlas al momento de realizar evaluaciones y planificaciones institucionales. Con ese fin, Sociales Pares creó una base de datos e inició un registro y seguimiento de las demandas estudiantiles que recibía y de las respuestas que generaba en torno a ellas.[1]

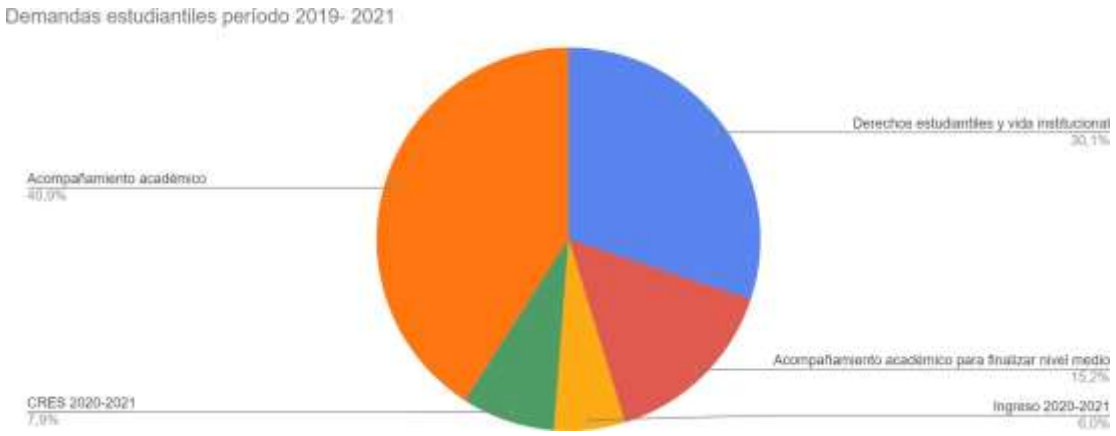
Presentamos a continuación una sistematización de estas demandas a partir de algunos datos que recuperamos de la base, entre junio del 2019 y noviembre del 2021. En ese período de tiempo se advierte que más del 70% de las demandas provienen de estudiantes de la carrera de Trabajo Social (sede Córdoba) a las que se le sumaron, un 16% de demandas de la misma carrera en las sedes de los Centros Regionales de Educación Superior (CRES) situados en las localidades de Villa Dolores y Deán Funes de la provincia de Córdoba. El resto se reparten entre Sociología y Ciencia Política, con predominio de esta última carrera.

[1] En ella, por cada demanda se consignan los datos de contacto de cada estudiante, año de ingreso, añoque cursa y carrera; demanda; respuesta del Pares ante la demanda y un seguimiento de lo que sucedecon esa interpelación, en términos de si consigue o no dar respuesta a la demanda estudiantil y el modo.

Con respecto a la diferencia entre la cantidad de demandas por carrera es posible conjeturar que podría estar relacionada al menos con dos aspectos. Por una parte, con el hecho de que Ciencia Política y Sociología son dos carreras nuevas en la facultad que iniciaron en el año 2017 con una cantidad de estudiantes significativamente menor -aunque en ascenso ininterrumpido desde entonces- que la de Trabajo Social. Por otra parte, en diálogo con los diversos informes sobre la composición del estudiantado de las tres carreras construidos por Secretaría Académica junto con Asuntos Estudiantiles de la facultad, podemos conjeturar una relación entre esa cantidad de demandas y las características de la población que estudian las tres carreras. En particular, en la de Trabajo Social se advierte una cantidad mayor de estudiantes que son la primera generación en su familia que accede a educación superior y que además de estudiar trabajan y/o tienen personas a cargo.

En cuanto a los años que cursan los estudiantes de los que provienen las demandas, aquellas de los dos primeros años de las carreras suman más de la mitad del total de demandas recibidas.

Atendiendo a aquello que demandaron las y los estudiantes, en sintonía con las líneas de trabajo del programa en ese mismo período, es posible reconocer la siguiente cantidad por tipo de demanda:



A estas demandas se suman las de la discapacidad, sistematizadas a partir del año 2020, en torno a las cuales el programa viene desarrollando un seguimiento específico y de las que no será posible dar cuenta en esta ponencia.

Considerando la totalidad de esas demandas recibidas, es posible reconocer dos grandes tipos: aquellas vinculadas a “Derechos estudiantiles y vida institucional" y otras sobre “Acompañamiento académico”.

Con respecto a las primeras, las principales tuvieron que ver con consultas de quienes estaban ingresando a la universidad. Entre ellas, información sobre legalización de analíticos, inscripciones a las carreras, ubicación de espacios universitarios, trámites de inscripción a materias a través del sistema SUI-Guaraní, prórroga de condicionalidades en las materias que cursaban en la carrera hasta tanto lograran finalizar el nivel medio y sobre el funcionamiento del Programa Sociales Pares. También sobre el uso del aula virtual. Otras, por su parte, estuvieron más vinculadas a estudiantes que ya habían comenzado el cursado de algunas de las carreras, siendo las más reiteradas información sobre el Régimen de Enseñanza, ayudantías alumnas y trámites para la obtención del Boleto Educativo Gratuito, becas Progresar, becas de apuntes y para la inscripción en el Régimen Trabajadores, Padres, madres y/o personas a cargo[2]. Asimismo, se registran pedidos de información sobre horarios de cursada de materias.

Las de "acompañamiento académico" en las sedes de Córdoba y en las de ambos CRES, incluyeron desde demandas de preparación para rendir materias adeudadas en el nivel medio hasta otras vinculadas con el cursado de la carrera universitaria. Con respecto a estas últimas, abarcaron desde solicitudes de acompañamiento en el estudio para la evaluación de las materias del curso introductorio a las tres carreras, el desarrollo de estrategias de cursado de la carrera, estrategias de estudio, comunicación con algunas cátedras y herramientas para la comprensión de contenidos de algunas asignaturas en particular en ocasión de rendir evaluaciones prácticas, exámenes parciales y finales.

Líneas de trabajo y acciones desarrolladas por el equipo

Atendiendo a las problemáticas y demandas estudiantiles que fue registrando el programa, hacia mitad del año 2019, Sociales Pares redefinió sus líneas de acción y las organizó en cinco: Derechos Estudiantiles y Vida Institucional, Ingreso Universitario, Acompañamiento Académico en el grado para la permanencia y el egreso, Acompañamiento a los CRES de Villa Dolores y Deán Funes y Comunicación. Asimismo, en contexto de pandemia por Covid 19 y de educación en virtualidad en el año 2020, incorporó como sexta línea de trabajo, Discapacidad.[3]

[2] Teniendo en cuenta esas condiciones de estudio de las y los estudiantes, este programa les permiteuna mayor flexibilidad en el régimen de cursado.

Definió, asimismo, que el trabajo en torno a las mismas debía realizarse en articulación con los distintos actores institucionales de modo tal de no diseñar intervenciones o institucionalidades paralelas sino de aportar a construir con la institución existente procesos más inclusivos y democratizadores.

En cuanto a la **línea Ingreso,** si bien el programa entendía que el "ingreso a la universidad" no estaba acotado a una instancia puntual como el curso introductorio y la aprobación de los espacios curriculares del mismo, sino como el proceso variable de construcción de un sentido de pertenencia y apropiación de los elementos académicos e institucionales de las carrera, definió un acompañamiento específico en este primer tramo de cursado. Esta definición partió de comprender la importancia de un primer contacto y acompañamiento a las y los estudiantes desde que se acercan a la institución hasta que aprueban el Curso Introductorio. En tal sentido, previo al contexto de pandemia por COVID-19, se desarrollaron estrategias que incluyeron la construcción de espacios de acompañamiento a estudiantes condicionales para la finalización de sus estudios de nivel medio y el ingreso a los estudios universitarios. Las mismas, se articularon con otras -que permanecieron y/o se readapataron en el nuevo contexto de educación en virtualidad- destinadas a favorecer el ingreso de todos los y las inscriptas en las tres carreras de la facultad. Entre las acciones que se desarrollaron incluyeron: la participación en las **"Jornadas de puertas abiertas"** desarrolladas por la FCS para la recepción de interesados/as en estudiar en la facultad; el desarrollo de **actividades y cartillas con información** sobre vida universitaria, derechos estudiantiles, servicios, trámites y ubicación de espacios institucionales; la creación de espacios de acompañamiento para el acceso a **clases de apoyo para la finalización del nivel medio[4];** jornadas d**e capacitación sobre el uso de las aulas virtuales y el sistema guaraní** en coordinación con la SAE y Tecnología Educativa; la atención de un **box de consultas,** presencial al comienzo y luego virtual en contexto de pandemia; y la intervención en **la jornada de bienvenida** a las y los nuevos ingresantes.

Como mencionamos en la introducción, la creación de una línea de trabajo en torno a los **Derechos estudiantiles y la vida institucional** partió de comprender que la problemática del

[3] Parte del trabajo que desarrolló este último equipo, en articulación con distintos actores de la FCS y de la UNC, incluyó un relevamiento y caracterización de las y los estudiantes que se percibían con alguna discapacidad; el contacto personal con cada uno y una de ellas; la identificación de sus problemáticas y necesidades para poder cursar en esas condiciones y su acompañamiento en las trayectorias educativas; la implementación de los protocolos vigentes en la UNC y en la propia FCS; la comunicación con las cátedras; el desarrollo y difusión de un repositorio de materiales accesibilizados, sin la necesidad de que otros actores deban intermediar su acceso; la construcción de un informe al respecto elevado al Consejo Directivo de la facultad y la generación de información socializando el mismo con el resto de la facultad.

ingreso y la permanencia en la universidad está ligada también al conocimiento y apropiación por parte de las y los estudiantes de la cultura político institucional. Pudimos constatar que parte de las demandas y conflictos estudiantiles vigentes por entonces habían surgido del desconocimiento por parte de algunos/as estudiantes y docentes de las reglamentaciones generales -como el Régimen de Enseñanza y otras- y de los derechos estudiantiles. Otro problema identificado ligado al anterior tenía que ver con la falta de información entre las y los estudiantes sobre los espacios y canales institucionales pertinentes para poder abordar distintas problemáticas y necesidades.

Las funciones y tareas que desarrolló el equipo de trabajo articulado en torno a esta línea se propusieron aportar a la difusión y apropiación de información y a favorecer prácticas político institucionales que potencien la ciudadanía universitaria y un desempeño académico más autónomo por parte de las y los estudiantes. Con ese objetivo se desarrollaron distintas acciones como una campaña de comunicación sobre derechos estudiantiles y vida institucional que incluyó la articulación con el Área de Tecnología Educativa y el Área de Comunicación para la creación de **un sitio del Programa dentro de la Web de la facultad;** el desarrollo de una **Trivia** semanal que se publicó todos los viernes por la cuenta de Instagram de la facultad y que abordó diferentes temáticas atendiendo al cronograma académico de la institución; la creación de un **aula informante** incorporada a la plataforma de aulas virtuales de la facultad (aún en elaboración); pasadas por los cursos en contexto de educación presencial; participación con actividades en el marco de la **Kermés** organizada por la SAE para las y los ingresantes a las carreras; **difusión de las acciones del propio Programa Pares a través de los Boletines Informativos** del Área de Comunicación de la facultad; **elaboración de informes** que se presentaron periódicamente a distintas áreas de la facultad con información sistematizada sobre demandas, problemas y acciones del Programa Sociales Pares.

Por último, la **línea de Acompañamiento Académico** universitario, abordó necesidades, problemas y demandas vinculadas al estudio y cursado de las carreras de grado en la facultad. Las acciones que se desarrollaron desde este equipo se articularon con las cátedras y espacios institucionales como las secretarías que integran la facultad. Esta línea trabajó en

[4] A partir de la demanda de más de 30 estudiantes condicionales, las clases tuvieron lugar entre los meses de febrero y abril de 2020, en coordinación con docentes particulares en asignaturas como matemáticas, química, inglés, física, e historia. Para ello, junto con la SAE, previamente se aportó a la creación de un banco de estudiantes avanzados de distintas carreras de la UNC dispuestos a trabajar enesta tarea.

torno a estrategias de estudio y comprensión de contenidos; lectura y escritura académica; desarrollo de destrezas para rendir exámenes; aportes de estrategias para la construcción de una trayectoria de cursado; comunicación con las cátedras; y otras. Entre las distintas actividades que desarrolló se encontraron: la **comunicación con las cátedras** -con especial énfasis en las de los CRES, en las de primero, segundo y último año de las carreras- para identificar referentes con los que articular acciones de acompañamiento, demandas de las propias cátedras ante situaciones específicas y socializar problemas y necesidades identificadas por el propio Programa; desarrollo de **círculos de estudio** con participación de ayudantes alumnos, adscriptos y/u otros integrantes de las cátedras para rendir exámenes; **gestión de espacios de consulta y estudio** con las cátedras; acompañamiento a la **construcción de recorridos académicos**; y espacios de acompañamiento en la **lectura y escritura académica y/o en la elaboración de trabajos finales**.

Sentidos sobre el programa de acompañamiento

Como parte de los espacios de formación, evaluación y reflexión sobre la propia práctica, y de las acciones que fue desarrollando el programa, se fueron construyendo

y revisando un conjunto de significados sobre el propio programa, el papel de las y los pares integrantes y del acompañamiento.

En este apartado, queremos recuperar una serie de elaboraciones y reflexiones de las y los integrantes del programa en un Taller desarrollado en mayo de 2021 con la colaboración de docentes invitados.

En las mismas se puede apreciar que el Programa PARES es visualizado con un rol de "vehiculización de las demandas de nuestros compañeres"; en este sentido existe una clara lectura institucional de las acciones: "la labor del PARES consiste en articular con distintos actores institucionales (docentes, cátedras, secretarías, centro de Estudiantes, ayudantes, etc) para poder generar soluciones colectivas a las demandas que nos llegan".

Tenemos un rol de nexo y de articulación con los actores institucionales para acompañar y generar actividades pensadas para el colectivo de compañeres, pero también para responder a las demandas que nos llegan. (Taller de formación interna del Programa Sociales Pares, mayo de 2021)

De esta forma, gran parte de la tarea pasa por difundir y comunicar, por canales diversos y alternativos, resoluciones e información de la facultad entre las y los compañeros. “Pero además las demandas que van llegando y sistematizamos/registramos nos permiten pensar en posibles estrategias que los actores de la facu tengan en cuenta para responder a esas demandas.”

Otro enunciado que se reitera y ha sido muy discutido al interior del grupo es el objetivo de “ir generando grados de autonomía y apropiación de la cultura institucional necesaria para la vida universitaria". Las demandas particulares que son recepcionadas por el programa, las urgencias y angustias que se expresan en estas comunicaciones, muchas veces provocan que las y los integrantes se transformen en gestores. Son ellas y ellos quienes solucionan los problemas, quienes terminan completando formularios o inscripciones a último momento en lugar de sus compañeras y compañeros. La pregunta que surge en estas situaciones es cómo acompañar sin ocupar el lugar del otro/a, cómo ayudar sin “hacerlo”, sin que la intervención del programa se transforme en “brindar un servicio”.

Una cuestión que aparece como muy internalizada en las reflexiones de las y los integrantes del Programa es la potencialidad que posee el tipo de diálogo entre estudiantes pares: “las relaciones que tenemos con les pares que acompañamos están atravesadas por el cariño, el compañerismo, que no le quita objetividad al trabajo de acompañamiento, es más, lo potencia.”

Existe un fuerte convencimiento de que la situación de “horizontalidad”, de convivir en los mismos espacios y con los mismos problemas desde el lugar de estudiante, genera una comunicación de “franqueza o sinceridad”, un tipo de vínculo que en relaciones asimétricas, como con docentes u otros actores institucionales, no se establecería. Donde se permite una especie de “incorrección” hacia lo instituido.

> “Un contacto de cuerpo a cuerpo, poder hablar con las otras personas de maneras singulares y particulares. Tiene que ver con nuestros tiempos, nuestras dinámicas y de les compañeres también. Generalmente son charlas que involucran un montón de aspectos más que para resolver problemas puntuales. Para quienes ingresan y no tienen muchos vínculos es central el diálogo con nosotres para dar a conocer la vida institucional y las dinámicas”. (Taller de formación interna del Programa Sociales Pares, mayo de 2021)

En los trabajos de elaboración y reflexión del taller también surge como elemento “clave” del proceso de acompañamiento entre pares la construcción de redes de pertenencia y contención:

"El diálogo entre pares genera una fortaleza para crear redes y lazos que permiten el tránsito por la universidad." Se sostiene que la posibilidad de "sentirse parte de …" despierta las "ganas de permanecer" en la facu.

"Generar vínculos para que les estudiantes se sientan parte e integren la institución, y para que el programa sea también percibido como parte de la institución. Entendemos que el sentirse parte de un colectivo incide positivamente en el trayecto académico y el "sostenimiento" de la carrera." (Taller de formación interna del Programa Sociales Pares, mayode 2021)

A modo de cierre

Hemos desarrollado hasta aquí las concepciones sobre la educación superior y sobre el propio papel de las y los estudiantes desde las que se construyó el programa. En tal sentido recuperamos una perspectiva de los estudios universitarios como derecho y de las y los estudiantes como sujetos centrales en la producción de unos procesos educativos que no se producen sólo en los espacios áulicos, aunque tampoco demodo independiente a ellos.

Asimismo, hemos presentado una perspectiva sobre el propio Sociales Pares que lo entiende como un programa institucional que no tiene por finalidad solucionar falencias que "traen" ingresantes a la universidad o "aconsejar" a otros/as sino brindar soportes institucionales para la construcción de propuestas de enseñanzas que recuperen las demandas, necesidades y competencias estudiantiles. En tal sentido, como señalan Mancovsky y Lizzio, acompañar supone un proceso de reconocimiento mutuo que incluye una disposición a "hacerle lugar al otro", la posibilidad de encuentros entre pares que habiliten "diálogos significativos sobre la experiencia de ser-devenir estudiante y el estudio en la universidad" (2017, p. 3)

Como premisa general de ese modo de trabajo, el equipo asumió también que cada respuesta del Programa debe aportar a potenciar un proceso educativo que favorezca la autonomía de las y los estudiantes y que no genere acciones paralelas a los espacios institucionales existentes, sino que se realicen en articulación con esos espacios y aporten a su fortalecimiento.

Desde esas concepciones y atendiendo a las demandas que el programa receptaba, Sociales Pares desarrolló estrategias y acciones hacia dentro de la facultad con el objetivo de aportar a procesos de mayor igualdad e inclusión. Esas acciones no estuvieron exentas de desafíos y dificultades. Entre ellas, la construcción del propio programa que se fue inventando a medida

que fue recreándose y del rol específico de las y los pares en los procesos educativos que no era el del resto de la comunidad académica. También, el reconocimiento de la relevancia del acompañamiento entre pares por parte de las cátedras a cargo de las distintas asignaturas y de la propia institución universitaria. El contexto de pandemia y educación en virtualidad evidenció, por su parte, la densidad política y académica de los intercambios que se construyen en presencialidad. Asimismo, desafiaron al equipo a inventar otros modos de relación entre pares en virtualidad, nuevas estrategias, acciones y recursos, a sabiendas de que los mismos no venían a suplir -sino a lo sumo a complementar o a aportar temporariamente a cortar brechas- aquello que caracterizaba a los presenciales y que estaban limitados por las propias condiciones de acceso tecnológico por parte de la comunidad educativa.

Las políticas de inclusión educativa son una responsabilidad institucional de la Universidad Pública y, en este sentido, sostenemos la potencialidad de los programas de acompañamiento para ingresantes entre pares. Estamos convencidos que los vínculos de horizontalidad y de pertenencia que se generan en los intercambios y diálogos basados en las propias experiencias estudiantiles resultan fundamentales a la hora de construir espacios amigables y facilitadores para el acceso a las prácticas de enseñanza en el mundo académico del nivel superior.

Bibliografía

Mancovsky, V. y Lizzio, G. (2017). Historias mínimas, grandes desafíos: los inicios a la vida universitaria desde el acompañamiento entre estudiantes-pares [Ponencia]. Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES), Córdoba.

Rinesi, E. (2016). Introducción. Dos desafíos para nuestras universidades. En Rinesi, E.; Smola, J.; Cuello, C. y Ríos, L. (Comps), Hombres de una república libre Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica (Pp. 9-34). Los Polvorines.

Serra, J. M. (1985). *Taller. Aportes para un debate.* Ed. Acción Educativa.

Torres Carrillo, A. (2015). "La investigación acción participativa: entre las ciencias sociales y la educación popular". *La piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, 41, Pp. 11- 21.

Ambroggio G., Sosa M., Daher A. y Biber G. (2007). "El primer año en la Universidad: percepciones de los profesores sobre los estudiantes". *Cuadernos de Educación*, Año V, 5, Pp. 83-100

ALGUNAS ESTRATEGIAS POSIBLES PARA MITIGAR LA DESERCIÓN EN PRIMER AÑO DE INGENIERÍA AGRONÓMICA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

Majboroda, Susana smajbo@yahoo.com.ar. Departamento de Tecnología. Universidad Nacional de Luján
Rabinovich, Mauricio mauriciorabi@gmail.com. Departamento de Tecnología. Universidad Nacional de Luján
Raffellini, Silvia silunlu@yahoo.com.ar. Departamento de Tecnología. Universidad Nacional de Luján
Valsecchi, María Inés mariavalsecchi@hotmail.com. Departamento de Tecnología. Universidad Nacional de Luján

Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas

Eje temático Nº2. Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria

Palabras clave: propedéutica - ingresantes - deserción - encuesta - permanencia

Introducción

Desde la década del ’90, la carrera Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) incluye en su plan de estudios el espacio curricular **“**Taller de Agronomía”, que deben cursar en forma presencial los y las ingresantes durante el primer cuatrimestre de 1° año, junto con otras asignaturas vinculadas con las ciencias exactas y naturales (Matemática, Química y Ecología). En este espacio propedéutico se brinda el primer acercamiento a la ruralidad, y tanto la profesión elegida como la carrera universitaria se constituyen en ejes de análisis sobre los cuales se articulan contenidos específicos provenientes de las áreas de conocimiento de la problemática agropecuaria.

Así, los objetivos programáticos que se propone Taller de Agronomía son:

- posibilitar la integración gradual del estudiante al ámbito universitario a través del conocimiento de su historia y funcionamiento, y hacerlo partícipe de la proyección social de las instituciones universitarias;
- reflexionar acerca de los mecanismos de generación de conocimientos disciplinares científicos y tecnológicos vinculados con la realidad agropecuaria

- lograr una aproximación a la problemática agropecuaria desde una visión sistémica, y analizar el rol del ingeniero agrónomo en el abordaje de esta problemática
- brindar espacios para que el estudiante se apropie de herramientas intelectuales necesarias para la alfabetización académica en el ámbito universitario

Para alcanzar estos objetivos, la materia se desarrolla bajo la modalidad didáctica "taller", según la cual el estudiante participa activamente en la construcción de su conocimiento sobre los objetos en estudio mediante la selección y organización de información que obtiene a partir de diferentes canales y estableciendo relaciones sustantivas entre ella y los saberes previos que posee al iniciar el proceso de aprendizaje. Esta construcción se materializa mediante la producción de trabajos escritos y orales, tanto individuales como grupales, con orientación docente personalizada, de manera que durante la elaboración los estudiantes puedan reconocer gradualmente sus propias dificultades, aciertos y errores mediante la reflexión conjunta, y realizar los ajustes necesarios que todo proceso de apropiación de conocimiento requiere. Así, la modalidad empleada favorece el desarrollo de relaciones entre docentes, estudiantes y el conocimiento que son sustancialmente diferentes a las implicadas en las clases tradicionales expositivas (Taub y Castillo, 2020). Desde el punto de vista de la acreditación institucional, la aprobación de estos trabajos representa la certificación de los aprendizajes logrados.

A pesar del acompañamiento docente continuo brindado, es habitual que una proporción de los estudiantes no terminan de cursar la materia, situación compartida con las otras asignaturas del primer cuatrimestre de la carrera Ingeniería Agronómica, y que puede dar como resultado la deserción en la carrera en el primer año de cursada. Las razones que llevan a los alumnos a abandonar las carreras han sido analizadas frecuentemente, habiendo un consenso relativamente generalizado en que existen una multiplicidad de factores que provocan este fenómeno (Maccagno *et al.*, 2017). En el caso de Taller de Agronomía hasta ahora no se ha contado con información propia y fehaciente sobre los motivos específicos y particulares que provocan el abandono de la materia por parte de los estudiantes. Contar con estos datos permitiría desarrollar estrategias tendientes a mitigar el problema de la deserción en Taller de Agronomía y, por extensión, en el primer año de la carrera, cuya implementación esté al alcance de los equipos docentes y en el

ámbito en el cual la universidad pueda intervenir. En este marco, el objetivo de esta ponencia es presentar la situación problema referida a la permanencia de los estudiantes en Taller de

Agronomía, las herramientas diseñadas para recabar información acerca de las causas que provocan esta situación y las estrategias de comunicación y pedagógicas que se están aplicando para mitigarla.

Permanencia de los y las estudiantes en Taller de Agronomía

Como ya se ha mencionado previamente, la forma de trabajo en Taller de Agronomía implica un acompañamiento continuo de los estudiantes por parte de los docentes, y esta tarea comienza desde el primer día de clases, cuando se realiza una caracterización personal de cada ingresante, a través de información que se obtiene por medio de una "Ficha de presentación" que completan, y que permite identificar algunas variables que pueden incidir en su rendimiento académico. De hecho, a partir de los datos provistos en la ficha se arman los grupos de trabajo en función de factores tales como lugar de residencia, o se brinda atención focalizada desde el inicio de la cursada a estudiantes que manifiestan dificultades específicas de aprendizaje, como por ejemplo en la comprensióny resolución de consignas.

Al finalizar la cursada los estudiantes pueden quedar en alguna de las siguientes condiciones académicas: promovido (no deben rendir examen final), regular (debe rendir un examen final para aprobar la materia), libre (no alcanzó las condiciones mínimas para regularizar la asignatura, ya sea por desaprobar instancias de evaluación o no completar la asistencia mínima requerida) o ausente (estudiantes que no cursaron la totalidad de la materia y no se presentaron a ninguna instancia de evaluación). En promedio, el porcentaje de estudiantes que anualmente aprueba la cursada de Taller de Agronomía es del 44,6 %, ya sea bajo la condición de promovido o de regular, de un universo promedio de 200 estudiantes por cohorte. En la última clase del curso, los estudiantes que terminan la materia contestan la "Encuesta de finalización de Taller de Agronomía", que es anónima, impresa, con preguntas abiertas y cerradas que tienen como objetivo recabar información acerca de la percepción de los estudiantes sobre la materia (objetivos, contenidos, formato) y su relación con los docentes; también pueden aportar sugerencias sobre aspectos a mejorar de la asignatura y agregar cualquier otro comentario u opinión que crea que puede resultar de utilidad para la evaluación del Taller. Estas encuestas sirven de insumo para que el equipo docente analice las respuestas y reflexione sobre posibles cambios a implementar durante el siguiente año lectivo. Debido a las condiciones en la que se aplica la encuesta durante la cursada en formato presencial, sólo es contestada por aquellos estudiantes que finalizaron la cursada y que

quedaron en condición de promovido o regular, y algunos pocos casos de libres que asistieron hasta la última clase pero no aprobaron todas las instancias evaluables o sus correspondientes recuperatorios. Esto implica que no se obtiene información que pueda ser de utilidad para mejorar las condiciones de dictado en la materia a partir de aquellos estudiantes que dejaron de asistir, que constituyen prácticamente el 55% de la cohorte, y así tratar de implementar mecanismos tendientes a disminuir el abandono en la cursada.

Nuevos formatos para "viejas" herramientas y estrategias a partir de la virtualidad establecida durante la pandemia

A partir del año 2020, con el establecimiento del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) dispuesto por las autoridades nacionales en el marco de la pandemia de COVID19 declarada por la OMS, la cursada de Taller de Agronomía, después de su primera clase, pasó a ser totalmente virtual. Esto implicó cambios considerables en la manera de dictar los contenidos de la asignatura, así como en la forma de realizar los trabajos prácticos y evaluables de la materia. Pero también trajo aparejadas modificaciones en las formas de comunicación con las y los estudiantes, con lo que se intensificó el uso de las redes sociales y plataformas virtuales para el trabajo colaborativo.

La virtualidad obligó a modificar la "Encuesta de Finalización de Taller de Agronomía" y a realizarla bajo formato digital. Se mantuvo el anonimato en las respuestas, y se replicó el contenido habitual de la encuesta, pero con el agregado de ítems que tenían que ver con la forma de cursado virtual de la materia, como indicar qué dispositivos utilizó para conectarse y trabajar, si se conectó a las clases sincrónicas o las vio en forma asincrónica, cómo fue el acceso a los contenidos presentes en el Aula virtual de la materia, o las dificultades que tuvo en esa cursada tan particular.

La realización de esa encuesta anónima en formato digital a los estudiantes que quedaron en condición de promovidos o regulares, llevó al equipo docente a pensar en su aplicación como posible herramienta para recabar información acerca del resto de los estudiantes que no completaron la cursada, que en el año 2020 llegó al 51 % de la cohorte que inició el curso. Por consiguiente, dada la preocupación que las cifras de abandono provocaron siempre en los docentes de la materia, se decidió emplear las nuevas alternativas provistas por la virtualidad para alcanzar los siguientes objetivos: detectar las causas de deserción

de los estudiantes de Taller de Agronomía a través de herramientas de indagación individual como encuestas digitales; implementar estrategias de comunicación personalizadas con los ingresantes para afianzar el vínculo docente-alumno, y finalmente plantear herramientas y/o propuestas pedagógicas tendientes a poder actuar ante indicios de alguno de los factores de riesgo de abandono de estudiantes en el primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica (Maccagno *et. al.,*2017).

Así, para relevar los motivos que provocaron el abandono de la materia en particular, o de la carrera en general, se diseñó una encuesta en un formulario Google, sin registro de la identidad de quien emite la respuesta para conservar su carácter anónimo, y que abordaba las cuestiones detalladas en el Cuadro Nº1.

Cuadro Nº1 - Información relevada en encuesta a estudiantes libres y ausentes

Contexto académico general	• si sigue cursando la carrera en el momento de completar la encuesta • cantidad y nombre de las asignaturas en las que se anotó • cantidad y nombre de las asignaturas que comenzó a cursar • cantidad y nombre de las asignaturas que terminó de cursar • si piensa inscribirse en otra materia en el 2º cuatrimestre
Contexto social	• si trabajó durante la cursada • si convive con personas que estén cursando algún nivel educativo • forma y dispositivos para conectarse a internet regularmente
Taller de Agronomía	• por qué dejó de cursar Taller de Agronomía • si planea inscribirse en Taller el año siguiente
Pregunta abierta	• otra información que considere importante aportar

Dado el seguimiento personalizado que se realiza a los estudiantes, se contaba con los correos electrónicos personales de los alumnos que quedaron en condición de libres o ausentes en Taller de Agronomía. De esta forma, se les envió un mensaje a través del Aula virtual de Taller y también por la casilla de correo electrónico de la asignatura, con el enlace a la encuesta anónima y se les solicitaba si la podían responder. De un total de 111 estudiantes libres y ausentes a los que se les envió el mail se recibieron 9 encuestas respondidas, por lo que el año 2020 el porcentaje de respuestas recibidas de la encuesta realizada a estos estudiantes llegó al 8,1 %.

En el año 2021, como el cursado de Taller de Agronomía prosiguió de forma virtual, la Ficha de presentación que antes los ingresantes completaban en formato impreso fue reemplazada por un formulario Google form. Para su envío se contó con el mail particular de los ingresantes y a través de ese medio se envió el enlace al formulario para que lo completaran antes de la primera clase. La información solicitada fue la misma que en la Ficha de presentación impresa del año anterior, pero debido a la virtualidad de la cursada, además se les consultó si tenían experiencia en el uso de la plataforma Zoom y si los dispositivos que utilizaban para conectarse y trabajar digitalmente eran de uso exclusivo o compartido. Esta información permitió detectar tempranamente quienes podían tener dificultades para acceder a las clases o para armar y entregar trabajos en forma individual.

Además, se implementó el uso de WhatsApp como una nueva estrategia de comunicación adicional al aula virtual y correo electrónico, para lo cual se contaba con los datos de contacto de todos los estudiantes ingresantes a Taller de Agronomía. La pertenencia a los grupos de WhatsApp, que estaban divididos por comisiones de cursada, era voluntaria, y aunque los grupos eran coordinados por los docentes de cada comisión, se transformaron en espacios colectivos de comunicación y apoyo, ya que lo utilizaban entre los estudiantes para intercambios de información académica, fortaleciendo las interacciones y aumentando "el sentido de comunidad educativa" (Prada Núñez *et al.*, 2020). La utilización del Whatsapp se ha transformado en una herramienta pedagógica ya que se destaca por las variables de ubicuidad, conectividad, permanencia y forma de diálogo didáctico (Suarez Ramírez, 2018).

Respecto a la encuesta final se repitió la experiencia de las encuestas digitales con formato diferenciado: así, como se describió previamente, la encuesta para estudiantes promovidos y regulares incluía preguntas predominantemente orientadas a evaluar el alcance de los objetivos educativos de la materia, y la destinada a estudiantes que quedaron en

condición ausente o libre, contenía consignas destinadas a relevar los motivos por los cuales no terminaron de cursar el Taller. A la información solicitada el año anterior se le agregó una consigna para que indicaran el grado de participación en la materia en cuanto a las clases sincrónicas y a la realización de los trabajos prácticos. Para mejorar el alcance de la convocatoria a los estudiantes que dejaron de cursar, también se envió la solicitud de respuesta de la encuesta y el enlace correspondiente a través de WhatsApp.

En este año 2021 la cantidad de estudiantes que quedaron en condición de libre o ausente fue de 124, un 55% del total de inscriptos en la materia. La cantidad de encuestas respondidas llegó a 26, por lo que el porcentaje de respuesta fue de 21%: si bien la cantidad de encuestas respondidas es casi el triple que el año anterior y aportan elementos para el análisis de la situación de cada uno de los encuestados, sigue siendo un porcentaje de respuestas relativamente escaso para poder extraer conclusiones integradoras acerca de las causas de abandono de la cursada en la asignatura.

Del análisis general de las respuestas surge que:

➢ Respecto a si es alumno regular en la carrera al momento de responder la encuesta, en el año 2020 el 89% contestó afirmativamente, y en el 2021 el 81%

➢ La pregunta acerca de cuántas asignaturas comenzó a cursar fue variada, como se aprecia en el Cuadro Nº 2.

➢ Cuadro Nº 2. Respuestas sobre la cantidad de materias que comenzaron a cursar los estudiantes que quedaron en condición de libre o ausente en Taller de Agronomía

Cantidad de asignaturas en las que se inscribieron	**Año 2020**	**Año 2021**
2	45 %	15 %
3	33 %	38 %
4	22 %	35 %
5		8 %
Más de 5		4 %

En el año 2020, cuando la cursada iba a ser presencial, el 45% de los encuestados comenzaron a cursar 2 materias, mientras que en 2021, cuando ya se sabía que la modalidad de cursada en el primer cuatrimestre iba a ser virtual, el 85 % de los que contestaron la encuesta empezaron

a cursar 3 o más materias, quizás presuponiendo que bajo esta modalidad iban a tener mejor disponibilidad de tiempo para cursar mayor número de asignaturas.

➢ Con respecto a la pregunta referida a cuántas asignaturas terminó de cursar, los estudiantes libres y ausentes que contestaron la encuesta en 2020 señalaron que no pudieron terminar de cursar ninguna materia, mientras que en 2021 el 23 % de los estudiantes que respondieron la encuesta pudieron terminar de cursar entre 1 a 3 asignaturas. El mejor desempeño académico observado en el segundo año de virtualidad podría estar indicando una mayor adaptación al empleo de las herramientas digitales en los estudios universitarios.

➢ Con referencia a la consigna agregada en la encuesta del año 2021 en la que se les preguntaba a los estudiantes que quedaron libre o ausentes acerca de su participación en Taller de Agronomía, el 70% reportó que se había conectado por lo menos una vez a las clases sincrónicas y que habían entregado por lo menos un trabajo práctico. Un 20% indicó que nunca se conectó y tampoco entregó ningún trabajo, mientras que el 11% se conectó por lo menos una vez, pero no entregó trabajos.

➢ Con respecto a la situación laboral de los encuestados, en 2020 el 89 % indicó que trabajó durante la cursada, y el 81 % en 2021. En 2020, el 67 % de los encuestados señaló que convivían con familiares que también estaban estudiando, mientras que en 2021 indicó la misma situación el 50 % de los encuestados.

➢ La consulta sobre cómo se conectaban a internet indica que la mayoría (67 % en el 2020 y 77 % en el 2021) utilizan el wifi en su hogar. Cabe consignar que las respuestas a esta consulta no eran excluyentes, por lo que podían responder todas las alternativas de conexión con la que contaban durante la cursada (wifi libre, internet en el trabajo, paquetes de datos de telefonía celular, etc.). Se destaca que en 2020, el 33 % de los encuestados manifestó que no poseía conexión regular a internet, mientras que en 2021, cuando ya se conocía desde la inscripción en las asignaturas que la cursada sería virtual, ninguno de los estudiantes que respondióla encuesta señaló esta opción. Esto podría estar indicando que aquellos posibles interesados en seguir una carrera universitaria que no poseen adecuada conectividad, hayan optado directamente por no inscribirse hasta que no se dicten las materias bajo modalidad presencial.

➢ En cuanto a la pregunta sobre qué dispositivos utilizaron para conectarse a internet, la respuesta fue variada. Tanto en 2020 como en 2021 la mayoría indicó que tenía un celular de uso exclusivo (el 56 y el 70 %, respectivamente). Asimismo, el 22 % de los estudiantes en el año 2020 tenía un celular de uso compartido, y en el 2021 esa cifra bajó al 4 %. Sobre el

empleo de notebook o computadora de escritorio, el 33 % en el año 2020 y el 38 % en el 2021 manifestaron que fue de uso compartido, mientras que el uso exclusivo de algunos de esos dispositivos fue del 22% en el 2020 y alcanzó al 42 % en el año 2021.

➢ Las respuestas sobre las razones por las cuales dejó de cursar Taller de Agronomía arrojaron diferentes resultados en 2020 y 2021. En el año 2020 las razones de abandono señaladas por más del 30 % de los encuestados fueron: problemas para conectarse a internet, problemas con los dispositivos, problemas laborales y problemas personales o familiares. En menor medida (11%) se señalaron la forma de trabajo la materia; la dificultad para hacer trabajos en grupo o insertarse en el contexto universitario. En el año 2021 hubo mayor variedad de razones esgrimidas: el mayor porcentaje (44 %) adujo motivos personales o familiares, mientras que el 27% tuvo problemas laborales e igual proporción manifestó inconvenientes en saber organizar sus tiempos. Otros motivos indicados en menor proporción fueron: porque le resultó difícil la materia (11 %), por la forma de trabajar en Taller (4 %) y porque quedó libre debido a la desaprobación de los trabajos evaluables un 15 %. En menor proporción indicaron: por problemas para conectarse a internet (4 %) y por decisión personal otro 4 %. Es notable cómo disminuyó en el año 2021 el problema para conectarse a internet, cuando ya los ingresantes sabían que la cursada sería virtual, en sintonía con lo señalado previamente respecto a si los problemas de conectividad directamente hicieron desistir de la iniciación de los estudios universitarios.

➢ Ante la consulta de si pensaba cursar otra u otras asignaturas en el 2º cuatrimestre, en el año 2020 la respuesta afirmativa fue de un 33%, mientras que en el 2021 alcanzó a un 58% de las respuestas. En el año 2020 el 22% manifestó que cursaría

materias si volviera la presencialidad, mientras que un 18 % tenía dudas respecto a si volvía a cursar o no en el período indicado.

➢ Finalmente, la pregunta sobre su intención de cursar Taller de Agronomía el año siguiente, la respuesta fue mayoritariamente afirmativa (el 89% en el 2020 y el 85
% en el 2021).

Otra práctica pedagógica que sufrió modificaciones por el ASPO fue el Taller extracurricular de elaboración y revisión de escritura de trabajos de investigación documental, que los docentes de Taller de Agronomía brindan durante el 2º cuatrimestre para aquellos estudiantes que quedaron regulares en la asignatura y deben finalizar el trabajo escrito integrador para presentarse a dar el final. Los encuentros presenciales que se realizaban usualmente en este Taller extracurricular se cambiaron por encuentros sincrónicos por la plataforma Zoom, que

eran grabados y puestos a disposición de los estudiantes que se inscribieron al curso; los contenidos se dividieron en 4 módulos virtuales, orientados principalmente a resolver problemas de escritura, búsqueda de información y formas de referenciar fuentes bibliográficas. Durante el 2021 el ofrecimiento de este Taller se amplió a estudiantes que quedaron en condición de libres en la asignatura, para que se pudieran ir entrenando en la elaboración de este tipo de trabajos en vistas a la próxima cursada de la asignatura, con la finalidad de seguir ofreciéndoles un acompañamiento continuo para favorecer su permanencia en el ámbito de la educación superior.

Reflexiones finales

La situación inesperada de la pandemia trajo cambios bruscos y sustanciales en la forma de desarrollar los cursos y en el vínculo con los estudiantes. No se puede afirmar que esta modalidad sea la más adecuada para favorecer el aprendizaje ni la inserción de los ingresantes al ámbito universitario, pero algunas de las herramientas utilizadas y el camino transitado dan lugar a algunas reflexiones y perfilan estrategias posibles a aplicar desde la asignatura Taller de Agronomía para mitigar la deserción estudiantil en la materia.

El uso del WhatsApp como estrategia de comunicación adicional al Aula Virtual de la asignatura es una práctica que debería extenderse aún con clases presenciales, ya que en nuestro caso resultó ser un espacio de consultas académicas que además facilita la implementación de otras estrategias. Se resalta el papel que esta red de comunicación social ha tenido como espacio de contención para los ingresantes, y el vínculo que se forma entre estudiantes entre sí y con sus docentes.

La realización de la Ficha de presentación en formato digital previo al primer día de clases permite detectar a los estudiantes que puedan tener problemas de conectividad o de disponibilidad de dispositivos. Este conocimiento representa un insumo clave al momento de armar de manera heterogénea los grupos de trabajo, de forma tal que siempre haya estudiantes en el grupo que cuenten con las herramientas necesarias para realizar y enviar los trabajos prácticos grupales.

De igual manera realizar la encuesta final digital dirigida a los estudiantes que han quedado libres y ausentes en la asignatura es un mecanismo que permitiría especificar y sistematizar las causales de abandono en la asignatura, de forma tal de ir ajustando las estrategias

utilizadas para mitigar ese evento. Una modificación prevista es que esta encuesta final no sea anónima, de tal manera se podrían detectar casos puntuales y establecer una comunicación directa con los estudiantes, especialmente para convocarlos al Taller Extracurricular de elaboración y revisión de escritura de trabajos de investigación documental que se realiza en el 2º cuatrimestre.

Aunque este Taller Extracurricular está actualmente en curso con estudiantes que quedaron en condición de libre en la asignatura, y no hay aún resultados definidos de su implementación, se cree que puede ser otra estrategia posible. Convocar a los estudiantes que abandonaron la asignatura y desean continuar con la carrera a realizar un Taller extracurricular durante el 2º cuatrimestre permitiría: afianzar la vinculación entre docentes de la materia y estudiantes; que los estudiantes que trabajan y tienen poco tiempo disponible adelanten parte de los contenidos y del trabajo que deberán realizar en Taller de Agronomía, todo lo cual podría contribuir a incrementar la población de estudiantes que permanecen en la institución universitaria.

Bibliografía

Maccagno A., Mangeaud A., Somazzi C., Esbry N. (2017) La deserción estudiantil en el primer año de la universidad. 1º Ed. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Disponible en:https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Libro%20Deserci%C3%B3n%20PEU-SAA-UNC.pdf

Prada-Núñez R., Hernández-Suárez C., Maldonado-Estevez E. (2020) Diagnóstico del potencial de las redes sociales como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en época de aislamiento social. Revista Espacios Nº 41 (42) Art. 22 Especial Covid. pp. 260-268. DOI: 10.48082/espacios-a20v41n42p22. Disponible en: https://www.revistaespacios.com/a20v41n42/a20v41n42p22.pdf

Suarez Ramírez J.C. (2018) WhatsApp: usos, dimensión emocional, beneficios y perjuicios en la vida de estudiantes universitarios. V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC Las Palmas de Gran Canaria, 15 y 16 de noviembre de 2018. pp 109-117. Disponible en: https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/52679/2/15.WhatsApp_usos_dimension.pdf

Taub J., Castillo L. (2005) La modalidad de taller en el aula universitaria. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Disponible en: https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2020/02/CIDU-Rosario-376.pdf

ADAPTACIÓN DE MATERIALES PARA CLASES VIRTUALES DEL MÓDULO MATEMÁTICAS PARA INGRESO 2021

Por Melo Gisela, Rubio Duca, Ana



FORMACIÓN DE TUTORES PARES VERSIÓN 2020. DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL PARA PROMOVER ELBIENESTAR EN SITUACIÓN DE PANDEMIA.

Adelina Sánchez Centeno - Universidad Nacional de Río Cuarto – adelinasc@hum.unrc.edu.ar **María Celina Barbeito** - Universidad Nacional de Río Cuarto celinabarbeito@hum.unrc.edu.ar

María Matilde Olivero - Universidad Nacional de Río Cuarto – m.matilde.olivero@gmail.com

Mario Nicolás Gallo - Universidad Nacional de Río Cuarto – ngallo@rec.unrc.edu.ar

Modalidad 2: Experiencias Pedagógicas y Educativas
Eje 2: Avatares de las Prácticas Pedagógicas Para Promover La Habitabilidad Universitaria
Palabras claves: regulación emocional, emociones académicas, bienestar emocional, ingreso universitario, formación de tutores

Introducción

Sin saber que una pandemia se avecinaba, a principios de 2020 iniciamos el proyecto "Formación de Tutores Pares y Tutorías de Pares 2020 - *Gestión de emociones en las carreras del Departamento de Lenguas: Propuesta de formación de tutores pares y talleres dirigidos a ingresantes"*. Este proyecto se enmarcó en el Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso en las carreras de grado 2017-2020 de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y tuvo dos objetivos principales: la formación de tutores pares y el dictado de talleres de gestión de emociones académicas a estudiantes ingresantes de las carreras Tecnicatura en Lenguas, Profesorado de Inglés y Licenciatura en Inglés. En este trabajo describiremos los cuatro talleres dictados de manera presencial con el objetivo de brindar formación a los tutores pares durante los meses de febrero y primeros días de marzo de 2020.

El apoyo que puede brindar un estudiante universitario experimentado a un estudiante ingresante es invalorable, especialmente en el contexto de educación remota de emergencia (ERDE) como consecuencia de la pandemia por Covid-19. La posibilidad de poder recibir el apoyo de un par, que seguramente ha vivido experiencias similares, puede resultar en que el tránsito del primer año como estudiante universitario sea más agradable y menos estresante.

Es indiscutible que la mediación que realiza un tutor par entre los ingresantes y sus primeras experiencias

universitarias facilita la inserción a este nuevo ámbito y refuerza la continuidad y permanencia del estudiante ingresante.

Cuando se abren las convocatorias para tutores pares, muchos estudiantes se postulan desinteresadamente a participar, pero en general no reciben ningún tipo de formación previa. En la Faculta de Ciencias Humanas de la UNRC, el rol del estudiante tutor permanece mayormente tácito y se centra en "participar en las actividades de formación propias de las tareas de tutoría, facilitar la inclusión de los ingresantes a la cultura universitaria, facilitar los procesos de aprendizaje en las asignaturas; elaborar y presentar informes, bajo la supervisión de un docente responsable" (Res. CD Nº: 201/2011, p. 10). Al leer este fragmento de la resolución nos preguntamos: ¿Quiénes gestionan la formación del tutor par? Creemos que es responsabilidad de la universidad y sus docentes proveer las herramientas necesarias para que los estudiantes tutores desempeñen su rol de manera adecuada, y que sus intervenciones estén respaldadas por conocimientos adquiridos y competencias desarrolladas en espacios generados para tal fin.

La experiencia que describiremos en este trabajo surge como una idea superadora del proyecto Tutorías de Pares y Docentes Tutores 2019 "*Transitando nuevos desafíos y experimentando nuevas emociones; yo te ayudo a gestionarlas sanamente*" aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas (Res. C.D. N°: 532/2018) dirigido por la Prof. Sánchez Centeno. Dicho proyecto influyó de manera positiva en los estudiantes ingresantes a las carreras

dictadas en el Departamento de Lenguas (Sánchez Centeno y Barbeito, 2019). Sin embargo, en la evaluación de la implementación del proyecto se detectó que los tutores pares necesitaban estar mejor preparados para poder llevar a cabo la tarea para la cual habían sido convocados. Por lo tanto, uno de los principales objetivos de la experiencia que se describirá a continuación fue generar e implementar instancias de formación de los tutores pares, previa a su inserción como tales, para poder apoyarse en los conceptos y saberes presentados en los talleres y sentirse preparados para acompañar a los estudiantes ingresantes. De esta manera nos propusimos evitar que la labor de los tutores pares se centre meramente en la orientación académica en relación con trayectos posibles y preparación de exámenes finales. Para ello decidimos guiarlos en sus procesos de regulación de emociones académicas, desarrollo de aprendizaje autónomo, construcción de un pensamiento crítico, reflexión metacognitiva,

adaptación a los cambios, y capacidad de planificación y organización, abordados desde una perspectiva holística y teniendo en cuenta su propio bienestar emocional. Dicho proyecto se enfocó en ampliar y especificar el rol de los tutores pares en forma explícita. Con este fin, diseñamos e implementamos cuatro talleres reflexivos y vivenciales con los futuros tutores pares en los meses de febrero y marzo de 2020. Cabe destacar que la formación de los tutores pares se centró, en el momento en que se brindó la formación, en el desarrollo de estrategias aplicables en presencialidad. Durante todo el

período de trabajo de los tutores pares, el año 2020 en aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y la educación remota de emergencia (ERDE), el grupo de formadores se abocó especialmente a acompañar y brindar apoyo extra a los tutores pares para ayudarlos a modificar y adaptar sus intervenciones al nuevo contexto generado por la pandemia y además, contenerlos en sus propios procesos adaptativos. En la siguiente sección describiremos las perspectivas teóricas sobre las cuáles se basa esta formación de tutores pares.

Bases teóricas: Psicología positiva e Inteligencia Emocional

Los cuatro talleres dirigidos a estudiantes tutores de las carreras del Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencia Humanas se apoyaron teóricamente en las premisas de la psicología positiva (PP), la inteligencia emocional (IE), particularmente en la regulación de emociones y la reflexión sobre las fortalezas y debilidades individuales y la práctica de la empatía.

La psicología positiva es definida como el estudio científico de los procesos y condiciones que los individuos y los grupos de personas utilizan para prosperar y funcionar de manera óptima (Gable y Haidt, 2005 en Shao, Nicholson, Kutuk y Lei, 2020). Fredrickson (2001) añade que la psicología positiva no se enfoca en alcanzar la felicidad y la prosperidad como fines en sí mismos, sino como medios para lograr el desarrollo psicológico e intelectual y fomentar el bienestar. Shao y otros (2020) sugieren que alentar el desarrollo de estos procesos y condiciones es de suma importancia en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras (ELE) ya que el estudio de estas ha sido descripto como un proceso gradual de aprendizaje, el cual requiere de un esfuerzo a largo plazo, motivación, interés, resiliencia y optimismo entre otras cualidades (MacIntyre, Gregersen y Mercer, 2019).

Por otra parte, la inteligencia emocional se define como la capacidad para percibir, usar, comprender y regular las emociones con el fin de adaptarse a situaciones y contextos (Mayer y Salovey, 1997). Asimismo, Goleman (1996) resalta que una persona emocionalmente inteligente posee un conjunto de habilidades en las que se destaca la empatía, las habilidades

sociales, la perseverancia, la capacidad de autorregulación, autoconocimiento y automotivación.

Evidentemente la psicología positiva y la inteligencia emocional están estrechamente relacionadas ya que ambas teorías centran su interés por el estudio del bienestar, sin embargo, Fernández Berrocal y Extremera Pacheco (2009) alertan que no deben confundirse, porque los objetivos de estudio son diferentes, la psicología positiva "analiza el bienestar subjetivo o las emociones positivas alcanzadas por la puesta en marcha de las fortalezas y virtudes del carácter, pero que en la inteligencia emocional el estudio de las emociones es el elemento central" (p. 89).

La promoción de la regulación emocional y el bienestar académico en el estudio de una lengua extranjera

El estudio de una lengua extranjera (LE) conlleva un gran esfuerzo cognitivo y emocional (Barbeito y Sánchez Centeno, en prensa; Barcelos, 2015; Dewaele, 2015, MacIntyre, Gregersen y Mercer, 2019; Shao y otros, 2020, entre otros) ya que los estudiantes deben expresarse en la lengua objeto de estudio exponiéndose frente a docentes y pares; esto puede causar ansiedad para comunicarse en una lengua extranjera (Dewaele, 2012; Horwitz, 2010, entre otros) entre otras emociones y obstaculizar el aprendizaje. Sumado a este desafío, los ingresantes deben sortear "una realidad compleja, en la que confluyen múltiples factores y variables, haciendo que [el ingreso universitario] resulte un momento o situación difícil de afrontar" (Moreno, Chiecher, y Paoloni, 2014, p. 4). Además, la transición de la escuela secundaria a la universidad se ha descripto como uno de los momentos más estresantes en la vida de un estudiante quién tiene que adaptarse al nuevo ambiente social y académico (Barbeito y Sánchez Centeno, 2018). Fueron éstas las preocupaciones que nos movilizaron a generar los talleres de formación de estudiantes tutores para promover el bienestar del estudiante, el cuál es definido como "el nivel de satisfacción con la vida académica, su compromiso con el aprendizaje y su comportamiento social y emocional" (Noble, Wyatt, McGrath, Carbines, y Leone, s.f.). Además, estos autores destacan que este estado de bienestar se mantiene estable cuando los estudiantes experimentan emociones y actitudes positivas en relación con las experiencias de aprendizaje, se generan relaciones positivas con los docentes y con la institución educativa y se fomenta la resiliencia académica (Noble, y otros, s.f.).

Es importante aclarar que cuando hacemos referencia a las emociones de los estudiantes

tutores o estudiantes ingresantes, nos centramos particularmente en emociones académicas, las cuales han sido definidas como "las emociones relacionadas con el aprendizaje, la instrucción y los logros en contextos académicos, los cuales están relacionados con asistir a clases, estudiar y rendir exámenes" (Pekrun, Goetz, Titz, y Perry, 2002b, p. 92). Cuando nos referimos a estrategias de regulación emocional nos centramos en "la habilidad de reconocer nuestras emociones y de seleccionar estrategias apropiadas para regularlas, en relación con cuándo experimentarlas, cómo experimentarlas y cómo expresarlas (Gross, 2014; Pekrun, 2014). Por lo antes expuesto, en los talleres que describiremos a continuación se intentó desarrollar estrategiasde regulación emocional para promover el bienestar de los tutores pares.

Descripción de los talleres

Los talleres para tutores pares se dictaron de manera presencial en cuatro encuentros durante los meses de febrero y marzo de 2020. Los mismos tuvieron una duración de 2 hs cada uno y asistieron 15 tutores pares. A continuación, describiremos brevemente las actividades realizadasen cada taller.

Primer taller: Reflexión sobre experiencias previas como ingresantes

Objetivos:

- Conocer el grupo de tutores pares y las docentes y el licenciado a cargo del proyecto,
- Recordar y reflexionar sobre las emociones experimentadas durante el período de ingreso a la universidad para desarrollar la empatía y hacer consciente las estrategias que se utilizaron en ese momento para regular sus emociones y mantener su bienestar académico.

Actividad N° 1: ***Nos presentamos y compartimos experiencias como ingresantes universitarios***

En esta primera actividad se les propuso al grupo de tutores que se presenten con su nombre, la carrera que estudian y que cuenten una experiencia de su ingreso universitario (esta actividad se realizó en un aula de la universidad en febrero de 2020. Las sillas fueron dispuestas en forma de círculo). Comenzaron las docentes y el licenciado presentándose y compartiendo sus recuerdos de alguna experiencia y emociones vivenciadas durante ese período. Luego, los estudiantes fueron tomando la palabra y animándose a contar sus experiencias y emociones. Durante esta actividad los participantes fueron escribiendo las emociones que predominaron durante ese período en la aplicación "mentemeter.com" para ir formando una nube de palabras.

Esta actividad de reflexión generó una atmósfera distendida y amigable, ya que todos los participantes habíamos transitado situaciones incómodas, emocionalmente movilizantes, avergonzantes, o tragicómicas durante este período. Gracias al paso del tiempo devenida en la madurez como estudiante universitario, pudimos encontrar el lado positivo de cada experiencia. Una vez que todos los participantes se presentaron y escribieron las emociones predominantes durante este período de ingreso universitario en "mentemeter.com", descubrimos la nube de palabras generadas y en conjunto la analizamos guiados por las intervenciones del licenciado Gallo.

Actividad N° 2: ***Anticipamos las emociones a transitar por los ingresantes 2020***
Esta actividad se desarrolló en grupos pequeños. A partir de las experiencias expresadas en la actividad N° 1, los estudiantes tutores intentaron imaginar las experiencias y emociones a transitar por los ingresantes 2020. Esta reflexión intentó despertar su empatía y los instó a delinear sus propias intervenciones haciendo consciente las estrategias que utilizaron para superar algunos obstáculos y sostener las experiencias positivas. Luego de la discusión en grupos pequeños, se hizo una puesta en común con toda la clase y se arribaron a conclusiones parciales.

Actividad N° 3: ***Propuestas para contactar a los ingresantes*** (Actividad relacionada con la organización y logística del proyecto)

Actividad N° 4: ***Entrada en diario de reflexión***
En esta tarea, que se asignó como tarea domiciliaria, propusimos a los tutores pares que recordaran cómo eran, cómo se sentían durante el primer año/ cuatrimestre como ingresantes universitarios y que se compararan con la persona que eran en la actualidad. La consigna fue la siguiente: identificá y anotá los cambios que has tenido, los aprendizajes que has adquirido, las emociones que has transitado, las estrategias que has utilizado para crecer y prosperar. Las siguientes preguntas podrían guiar tu reflexión: ¿Cómo eras cuando ingresaste a la universidad?
¿Qué sentías? ¿Qué planes/ expectativas tenías? ¿En qué se diferencia ese ingresante al estudiante que sos hoy? ¿Qué hiciste o no hiciste para ser el estudiante que sos hoy? ¿De qué te enorgulleces? ¿Quiénes te ayudaron durante tu ingreso? ¿Quisieras agradecer a alguien? De

todo lo que aprendiste ¿Cuáles serían las cosas o situaciones que te gustaría transmitirles a los estudiantes ingresantes de este año? ¿Por qué?

Actividad de Cierre: *Te hago un regalo*

Para cerrar la jornada reflexiva, la Prof. Celina Barbeito leyó un breve relato llamado "La parábola del caballo" el cual enseña que debemos salir adelante superando las adversidades. Luego de esta instancia de cierre, les propusimos a los tutores que seleccionen un cuento corto ouna frase motivacional para regalarle a algún compañero en el siguiente taller.

Segundo taller: Desarrollo de estrategias para organizar el tiempo de estudio y de ocio

Objetivos:

- Profundizar el sentido de pertenencia a este grupo de tutores pares,
- Generar el espacio para expresar orgullo por sus logros académicos,
- Focalizar la atención en las metas a alcanzar

Actividad N° 1: *Te regalo un cuento*

En esta actividad, los participantes que así lo desearan regalaron un breve cuento o frase inspiradora a sus compañeros. Los estudiantes formaron pequeños grupos y compartieron sus lecturas. Esta actividad ayudó a generar una atmósfera de compañerismo y reflexionar sobre elrol de los tutores.

Actividad N° 2: *Compartimos nuestras reflexiones y expresamos orgullo*

En esta tarea, charlamos brevemente sobre la actividad de reflexión propuesta como tarea domiciliaria (actividad 4 del encuentro anterior). Se trabajaron los siguientes ejes: emociones en el ingreso a la universidad y después de un año (o más) de ser estudiantes, haciendo especial foco en el "orgullo" (de qué se sienten orgullosos y por qué) y en lo que todavía falta por hacer. Esta actividad ayudó a los tutores pares a reforzar su sensación de logro y fomentó su optimismoy bienestar.

Actividad N° 3: *Reflexionamos sobre el proceso transitado para lograr mis objetivos*

Los estudiantes reflexionaron a partir de la siguiente actividad individual escrita: Pensá en cuatro logros, dos académicos, uno emocional y uno social relacionado con la carrera que estás

cursando o con la universidad. Escribilos en las hojas de colores que te vamos a dar. Pensá: ¿Estás satisfecho con tus logros hasta ahora?. Calificalos con un número del 1 al 5 (5: muy satisfecho). A modo de cierre de la actividad, se realizó una reflexión grupal a partir de las siguientes premisas: a) Si estás muy satisfecho con algún logro, ¿Qué hiciste para lograrlo? ¿Qué hicieron los demás?; b) Si estás poco satisfecho con algún logro, ¿Qué hiciste/no hiciste para obtener el resultado? ¿Qué hicieron/no hicieron los demás? ¿Qué podrías hacer para mejorar? (adaptado de Zhoc y otros, 2020)

Actividad N° 4: ***Breve presentación teórica***

Se presentaron los siguientes conceptos: satisfacción, atribución y formulación de objetivos que se puedan concretar (objetivos SMART). Se hizo especial foco en la importancia de esta información para los tutores y en qué momentos podrían utilizarla.

Actividad de cierre: ***Mejoramos la propuesta***

A modo de cierre, volvimos sobre el trabajo en grupo de la sesión anterior y profundizamos en la propuesta de organización del acompañamiento de los estudiantes tutores haciendo énfasis en los pros y contras y cambios que los tutores podían proponer para mejorar la propuesta.

Tercer Taller: Reflexión sobre fortalezas y debilidades con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras

Objetivos:

- Fomentar la reflexión acerca de las fortalezas y su importancia para lograr metas y objetivos,
- Generar espacios de reflexión acerca de las fortalezas que deben tener los estudiantes delengua extranjera,
- Conocer diferentes herramientas para desarrollar la perseverancia y el autocontrol.

Actividad 1: ***Encuesta sobre virtudes y fortalezas psicológicas***

Esta actividad de autoconocimiento tuvo como propósito que los tutores conozcan sus virtudes y fortalezas mediante una encuesta que completaron. Dicha encuesta fue obtenida de un conocido sitio de psicología positiva de la Universidad de Pensilvania (https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/es), los tutores la completaron como tarea y

llevaron el resumen de los resultados al taller para poder socializarlos con los demás tutores pares y reflexionar en grupo.

Actividad 2: ***La perseverancia y el autocontrol***

En base a una breve exposición teórica donde se conceptualizó la perseverancia y el autocontrol, se solicitó a los tutores que observen imágenes de diferentes personas enfrentándose a desafíos importantes y que reflexionen sobre los pasos que tal vez siguieron para perseverar y poder cumplir su objetivo, así como las posibles emociones experimentadas en el proceso y los pensamientos involucrados en dichas experiencias.

Actividad 3: ***Identificación de fortalezas necesarias para el ingreso universitario***

Luego de haber reflexionado sobre las fortalezas propias y sobre fortalezas y dificultades de diferentes personas representadas en imágenes, los tutores tuvieron que pensar y discutir qué fortalezas deberán desarrollar los estudiantes ingresantes para poder cumplir con una lista de objetivos que se les mostró como opciones. Esta actividad fue oral y se trabajó con todo el grupo.

Actividad de cierre: ***Meditación***

La última actividad planteada en este taller tuvo como propósito brindarle a los participantes estrategias para desarrollar la perseverancia y el autocontrol. Con respecto a la perseverancia, se abordó la importancia del optimismo para poder cumplir un objetivo, así como también con formas de lidiar con pensamientos negativos, más específicamente la importancia de poner situaciones en perspectiva. Con respecto al autocontrol, se realizó una actividad vivencial de meditación llamada escaneo corporal.

Cuarto Taller: Juego de roles: Posibles escenarios y posibles intervenciones

Objetivos:

- Diferenciar emociones, sentimientos y sus funciones.
- Identificar cómo desde la función tutorial es posible promover la regulación de emociones y el bienestar académico.

Actividad 1: ***Breve presentación teórico-práctica***

A partir de una breve exposición teórico-práctica se llevó a cabo un taller psicoeducativo

acerca de las diferencias entre emociones, sentimientos y sus funciones. Este espacio propició que los estudiantes pudieran reconocer la dimensión emocional que acompaña los pensamientos y acciones de las personas e identificar cómo las emociones juegan un papel fundamental en relación con los modos en que afrontan las diversas instancias de la vida universitaria.

Actividad 2: *Juego de roles*

Esta actividad se realizó en grupos de 2/3 integrantes. En un primer momento se propuso la realización de un juego de roles (role play) donde pudieran evidenciarse emociones y sentimientos ligados a la vida universitaria durante el ingreso, los exámenes, las clases y el estudio. Cada grupo dispuso de 20 minutos para preparar la escena.

En un segundo momento, todos los grupos llevaron a cabo el juego de roles. Una vez que un grupo terminaba su presentación, todos los demás debieron interpretar la situación identificando

las emociones y sentimientos en juego, como así aquellas conductas que desde su perspectiva eran esperables del rol de tutor y aquellas que no correspondían.

Actividad de cierre: *¿Cuáles son las funciones de un tutor par?*

A manera de cierre, y rescatando lo trabajado en la actividad 1 y 2, se puntualizó lo que SÍ es tarea y función de un tutor par y lo que NO lo es.

Al finalizar el dictado de los cuatro talleres los estudiantes tutores comenzaron a contactar a los ingresantes y planificar actividades supervisadas por los profesores formadores. Esta dinámica seinterrumpió el 20 de marzo de 2020 debido al ASPO.

El desafío de ser tutores pares en pandemia

Uno de los desafíos que nunca visualizamos fue la irrupción de la pandemia por Covid-19 y el posterior ASPO. Esta situación nos obligó a reforzar nuestro apoyo a los estudiantes tutores luego del dictado de los talleres. Nuestra planificación pre-Covid constaba de encuentros mensuales con los tutores pares para poder compartir las experiencias y gestionar soluciones entre todos. Sin embargo, debimos implementar una serie de actividades semanales a lo largo de todo el año lectivo. Se decidió establecer contacto diario con los tutores pares a través de un grupo de WhatsApp y coordinar reuniones virtuales quincenales para poder mantenerlos

motivados y contenidos emocionalmente.

Algunas de las actividades implementadas fueron: a) La felicidad en las pequeñas cosas: ¿Qué es la felicidad para vos? (Subí al grupo de WhatsApp una foto mostrando qué te hace feliz durante el ASPO y escribí un breve texto explicando por qué); b) Lo que más extraño (Pensá en tres cosas o actividades que más extrañas de tus clases en el campus universitario, explicá por qué y se visualizate realizándola; c) Mi acompañante durante la cuarentena (Mostrá en cámara un objeto o una foto de un objeto al cuál te hayas aferrado para mantener el equilibrio y que te haya ayudado a aliviar la ansiedad que te produjo este tiempo de incertidumbre). Estas actividades contribuyeron a generar una sensación de bienestar, mayor empatía, compañía, y esperanza.

Las voces de los estudiantes tutores

Al finalizar el dictado de los cuatro talleres, indagamos sobre las opiniones de los estudiantes tutores para evaluar distintos aspectos de nuestras intervenciones. Esta información se recabó a través de un formulario de Google. Con relación a los temas abordados en los talleres, éstos fueron descriptos como relevantes, interesantes y acordes a los objetivos del proyecto. A su vez, los tutores destacaron este espacio como de "mucho aprendizaje" y que los profesionales que brindaron las capacitaciones lo hicieron desde un lugar de respeto y tolerancia. En relación con las actividades propuestas en los talleres, los estudiantes tutores manifestaron que los incentivaron a reflexionar y a tomar conciencia del nuevo rol que iban a adoptar. Asimismo, expresaron que la forma de implementar y relacionar la teoría y la práctica fue muy positiva.

Además, destacaron la posibilidad de habilitar estos espacios para poder hablar temas que "pocas veces se hablan" y que esto ha facilitado que sean capaces de entenderse a uno mismo un poco más para luego poder ayudar a los demás.

Conclusiones

Durante el ASPO muchos proyectos quedaron relegados, los docentes nos abocamos con mucho esfuerzo a lo que se consideró como más relevante, la enseñanza de grado. En nuestro caso, decidimos poner aún más dedicación y energías al sostén de los tutores pares para que ellos pudieran a su vez acompañar a los estudiantes ingresantes. Como lo expresamos anteriormente, el estudio de una LE requiere de perseverancia y autocontrol entre otras fortalezas y conlleva un gran esfuerzo cognitivo y emocional el que se profundizó por la

pandemia. El proceso de acompañamiento a los tutores fue arduo y requirió de mucha motivación por parte de los formadores, quienes constantemente incentivaron a los tutores a mantenerse activos, regular sus emociones e incrementar su bienestar para poder generar vínculos sólidos con los ingresantes y así contribuir a su permanencia en el sistema universitario en ese difícil momento.

Referencias

Barbeito, M. y Sánchez Centeno, A. (en prensa). Alfabetización Académica y Emocional de Estudiantes del Departamento de Lenguas. En *Escribir sobre experiencias de lectura y escritura en disciplinas de carreras universitarias*. UniRío: Río Cuarto.

Barbeito, M., y Sánchez Centeno, A. (2018). Weaving positivity into future teachers' well-being in the phonetics class. (pp.17-28). Selected papers from the XVIII FAAPI Conference. 7ma ed. Ponencia presentada en la XVIII Conferencia de FAAPI, Río Gallegos, 11 al 13 de octubre de 2018.

Barcelos, A. M. F. (2015). Unveiling the Relationship between Language Learning Beliefs, Emotions, and Identities. *Studies in Second language learning and teaching*, 5(2), 301-325.

Dewaele, J. M. (2015). On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher*, 39, 13-15.

Dewaele, J. M. (2012). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Fernández Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudiode la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 85-108.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist 56,*218–226.

Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. (67ª Ed). Barcelona: Kairós.

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (ed)

Handbook of Emotion Regulation (2nd ed). New York: Guilford.

Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language teaching*, *43*(2), 154-167.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., y Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: theory, practice, and research. *Modern Language Journal*. 103, 262–274. doi: 10.1111/modl.12544

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? *Emotional development andemotional intelligence: Educational implications*, *3*, 31.

Moreno, J. E., Chiecher, A. C., y Paoloni, P. V. R. (2014). Contextos virtuales en ámbitos académicos: potencialidades para promover emociones positivas en el ingreso a la universidad. Facultad de Ingeniería - Universidad Nacional de Río Cuarto. ISSN: 1669-7847

Noble, T., Wyatt, T., McGrath, H., Carbines, R., y Leone, R. (n.d.). Scoping study into approaches to student wellbeing (Final Report). Brisbane, Qld: Australian Catholic University and Erebus International. Retrieved from

https://docs.education.gov.au/documents/scopingstudy- approaches-student-wellbeing- final-report

Pekrun, R. (2014). Emotions and learning (*Educational Practices Series 24*). Switzerland: UNESCO International Bureau of Education.

Sánchez Centeno, A. y Barbeito, M. (2019). Estrategias de Regulación de las Emociones en el Ingreso Universitario: Intervenciones áulicas en Carreras del Departamento de Lenguas de la UNRC. Ponencia presentada en VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario. 7 al 9 de agosto de 2019. UNS, Salta. http://encuentroingreso2019.unsa.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/Trabajo-7-1.pdf

Shao K, Nicholson L. J., Kutuk, G. y Lei, F. (2020). Emotions and Instructed Language Learning: Proposing a Second Language Emotions and Positive Psychology Model. *Frontiers in Psychology*, 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2020.02142

Zhoc, K. C., King, R. B., Chung, T. S., y Chen, J. (2020). Emotionally intelligent students are more engaged and successful: examining the role of emotional intelligence in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, *35* (4), 839-863.

ACOMPAÑAR EN LOS INICIOS EN LA UNIVERSIDAD

LA TAREA DOCENTE Y LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Autor: Berenstein, Diego (Universidad Provincial de Ezeiza / CBC-UBA) diego.berenstein@gmail.com
Modalidad de presentación: Experiencias pedagógicas y educativas.

Eje temático: 2 – Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habilidad universitaria. Palabras Claves: Acompañar, inicios, educación universitaria, tarea docente, estudiantes.

RESUMEN

Los inicios a la educación superior suelen plantear diferentes estrategias que devienen de las decisiones políticas académicas y de las formas de trabajo docente. Una de las posibilidades es que este momento de pasaje-umbral sea un verdadero espacio de filiación-afiliación (Dubet 2005, Coulón 1997 y 1998) en donde haya espacios curriculares que se ocupen de acompañar este primertránsito.

Si ponemos la mirada en ese momento tan crítico, podemos encontrar espacios curriculares que se encargan de esta tarea (Mazza 2013) y, por ende, un cuerpo docente que trabaja no solo en brindar herramientas, habilidades y capacidades ligadas con el oficio de estudiante (Abrego y Colabello 2018, Mendoza y Piedrahita 2010), sino también en acompañar en ese ingreso.

En la presente ponencia proponemos relatar la experiencia del trabajo docente al acompañar al estudiantado ingresante a la Universidad Provincial de Ezeiza en el marco de la asignatura Alfabetización Académica como espacio académico obligatorio para todas las carreras; la cual se da en el primer año dentro del Plan de Estudios, que tiene un formato taller y demanda la realización de varias actividades y devoluciones.

Pretendemos problematizar y describir, desde una mirada amplia, algunas preguntas que se presentan como fundamentales en el propio ejercicio docente: ¿cómo se trabaja con ingresantes?, ¿cómo se acompaña a ingresantes en el marco de una asignatura específica?, ¿qué incidencia (influencia) tiene, o se pretende tener, en el estudiantado? En este sentido

también proponemos revisar los dos anclajes académicos (programáticos) que esta materia tiene como finalidad y objetivo: por un lado, dar un contenido específico que servirá para aprobar esta asignatura pero, más que nada, para el resto de la vida académica y, por el otro, acompañar en este proceso de ingreso y de afiliación en donde se pretende que el trabajo docente logre autonomía estudiantil.

En el marco de esta problemática también tendremos en cuenta la irrupción de la pandemia. Si bien Alfabetización Académica venía trabajando hacia la bimodalidad, el aula como espacio físico real de encuentro era irrenunciable. Llegada la situación sanitaria conocida se tuvieron que repensar y amoldar los contenidos y estrategias que, claramente, modificaron la tarea, las manerasy las incidencias.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA DENTRO DE LA UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE EZEIZA

Antes de relatar la experiencia particular y de abordar las preguntas realizadas en el resumen presentado, es de vital importancia contar qué hace y qué propone Alfabetización Académica (desde ahora AA) como espacio curricular de primer año para todas las carreras que se dictan en la Universidad Provincial de Ezeiza (desde ahora UPE).

Haciendo un recorrido histórico debemos decir que, hasta el año 2019, el inicio a los estudios en UPE se realizaba a través de un curso de ingreso introductorio (no eliminatorio) que se componía de “Introducción a la Lectura y Escritura Universitaria” y “Matemática”, curso que se proponía para los meses de febrero-marzo. Luego, ya en la cursada cuatrimestral, se continuaba con “Alfabetización Académica” y “Matemática I” o similar según el plan de estudios de la carrera elegida.

Como se dijo en 2019, y por decisión de la Secretaría Académica, se realizó la modificación en los planes de estudios de todas las carreras que habla de cómo la UPE pensó el inicio en la universidad: eliminó el curso introductorio lo cual transformó a AA en una materia semestral de tipo taller, aumentó las horas cátedras (uniendo Introducción con la vieja AA) y se sumó una materia bimensual llamada “Introducción al Campo Profesional”. También se eliminó

“Matemática” como materia común y se dispuso en cada plan de estudios la matemática necesaria según la carrera. Entre otros cambios se propuso el sistema de créditos y prácticas

profesionales supervisadas hacia el final de la carrera, etc.

Con estos cambios AA se transforma en un verdadero espacio curricular de inicio en donde los objetivos fundamentales son dos: por un lado, brindar herramientas que hacen al quehacer del estudiante universitario (Abrego y Colabello 2018, Mendoza y Piedrahita 2010) y, por el otro, acompañar en el proceso de filiación-afiliación (Dubet 2005, Coulón 1997 y 1998).

Es de aclarar que hablamos de inicio y no de ingreso ya que se está pensando en un trayecto, en un proceso que se va dando a lo largo de un tiempo de recorrido considerable y que no es de la noche a la mañana o que termina con el simple acto administrativo de anotarse. Pensar desde los inicios es pensar en una bienvenida, en un espacio específico de recepción, es garantizar un derecho (a la educación superior), es pensar en una continuidad, en una construcción, en una identidad que se va dando. Es retomar un proceso realizado, proponer un recorrido, dejar las bases sentadas para que el camino continúe. En definitiva, es pensar en que se logre la ciudadanía universitaria completa (Camblog, 2005).

Volviendo a AA como asignatura específica, siendo que el tema central de este escrito es cómo es el trabajo docente allí adentro, debemos decir que (repitiendo algunas cosas) es una asignatura tipo taller de 96 hs semestrales, obligatoria en el Ciclo Propedéutico de todos los Planes de Estudio dentro de la UPE en donde todas sus carreras son de corte profesionalizante y ligadas al Aeropuerto Internacional Ministro Pistarini ubicado en la misma localidad y a solo 4km de distancia. Es de mencionar que las carreras están divididas por áreas: Comercio Internacional (Lic. y Tec.), Gestión Aeroportuaria (Lic.), Logística (Lic. y Tec.), Turismo (Lic. y Tec.), Desarrollo de Software (Tec.) e Higiene y Seguridad (Lic. y Tec.).

Si revisamos el programa de estudios de AA podemos ver expresamente la propuesta con los dos objetivos mencionados: por un lado, dar herramientas, capacidades, habilidades y destrezas del mundo académico (sobre todo a nivel de la redacción) y, por el otro, ser un espacio de inicio, de acompañamiento, de afiliación como ya lo hemos mencionado. Para cumplir con el primero de los objetivos, AA propone el trabajo en cuatro bloques temáticos que se presentan como una espiral en donde lo ya realizado se va resignificando, aplicando y sumando a los nuevos contenidos. Es así que, en primer lugar, tenemos el bloque "Trayectorias" en donde se le propone al estudiantado

el conocimiento sobre la institución, sobre los planes de estudio (según la carrera), que

conozcan el oficio de ser estudiante de nivel universitario, tanto en términos de responsabilidad como de capacidades, la idea de comunidad y géneros discursivos. El segundo bloque se denomina "Géneros propios de la educación superior" y allí se trabaja sobre las prácticas de lectura de nivel académico, las condiciones de producción de un texto, los niveles de información textual, la polifonía, estrategias o técnicas de estudio (resumen, apunte, subrayado, informe de lectura). Luego, en el tercer bloque llamado "Género en donde predomina la exposición y la explicación" se presentan las operaciones lingüísticas de la exposición y de la explicación, la estructura explicativa, citas y referencias bibliográficas según APA, la coherencia y la cohesión textual. Por último, se presenta el bloque "Géneros en donde predomina la argumentación" en donde se presentan las operaciones lingüísticas de la argumentación, la estructura argumentativa, la toma de posición, la hipótesis, el argumento, el contraargumento.

Es de mencionar que cada bloque presenta trabajos semanales que son comentados y revisados por parte del equipo docente que están orientados a un producto de evaluación (evaluación en proceso) con el cual cierra cada bloque. En el bloque I se propone que realicen un audio o video en donde presenten la carrera y la universidad como invitación a estudiantes secundarios, en el bloque II se solicita la realización de un resumen de un texto brindado por la cátedra según la carrera elegida, en el bloque III se solicita un informe de lectura explicativo en donde deberán usar el texto ya trabajado y uno nuevo y, en el bloque IV, un informe de lectura argumentativo en donde se propone reescribir lo ya elaborado con la posterior observación de los comentarios realizados por el equipo docente y sumando un tercer texto (a los dos ya usados).

¿QUÉ ENTENDEMOS POR AFILIACIÓN-FILIACIÓN EN LOS INICIOS A LOS ESTUDIOSUNIVERSITARIOS?

Cuando se inicia un recorrido nuevo y novedoso, como lo es el mundo académico superior universitario, no se pude pretender que el estudiantado sea parte de la comunidad instantáneamente. Es por ello que deben pasar por un proceso por el cual se vayan adueñando de ese espacio y de esas lógicas. Se inmerge de apoco en la cultura propia del espacio al que llegan.

Como lo expresan Gómez Mendoza y Perdrahita (2010): "La entrada a la universidad representa un paso, una transición difícil entre el estatus de alumno al de estudiantes". (p.3).

Es por eso que, abonando a la idea de inicio como proceso, quienes ingresan a la universidad deberán hacerse de esa nueva manera de hacer. Deberán incorporar formas, lenguajes, códigos que antes no tenían o que eran diferentes. En este mismo sentido, Dubet (2005) propone que este proceso de incorporación se dará de manera diferenciada según el capital cultural que tenga cada iniciante, de su historia, de su recorrido y es por esto que es de vital importancia que una materia como AA reconozca un trayecto para, con ello, proponer un recorrido y generar las disposiciones para la continuidad.

El proceso de afiliación-filiación, según Coulón (1998), se da a partir de tres fases que son parte de ese proceso: 1-Alienación: Llegar a un lugar que se desconoce; 2- Interiorización: Aprender y adaptarse de manera progresiva a lo nuevo; 3- Afiliación: Cuando quien ingresa (o ingresó) ya es capaz de dominar las lógicas internas y puede reconocer el mundo institucional que lo rodea reconociendo las prácticas.

Es en este proceso en donde también se debe construir el oficio del estudiante universitario (Ábrego y Colabello 2018) y es allí en donde AA pone el énfasis en todo momento, con un poco más de acento en los dos primeros bloques de trabajo, y es en donde se ve reflejada la labor docente. Allí se transmiten los conocimientos necesarios para que el estudiantado no solo logre su autonomía, sino que sea parte activa de la comunidad de la cual es pieza fundante. En ese lugar también se les trasmiten las herramientas, capacidades, habilidades y destrezas necesarias para quese hagan de la vida universitaria y de la cultura institucional.

Ahora bien, si existe esta concepción sobre el ingreso es porque se corresponde con una propuesta de corte político institucional. Es así como podemos observar que, dentro de la UPE, no solo está AA que tiene un papel preponderante, sino que existen otros espacios curriculares (como Introducción al Campo Profesional) y extracurriculares (como Tutorías) que hablan de la importancia que tiene pensar en un verdadero espacio de inicio en donde se acompañe al estudiantado para que se logre la filiación y afiliación. Cabe aclarar que esta no es la única política académica, concebida como política institucional o académica, pensada para los primeros momentos de los estudios universitarios; existen otros formatos en donde el acento está en otro lado. Encontramos, así, políticas niveladoras que intentan poner a nivel al estudiantado que llega

y políticas remediales que proponen darle al estudiantado aquellas herramientas que la educaciónmedia no llega o no llegó a dar.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR OFICIO DE ESTUDIANTE EN LOS INICIOS A LOS ESTUDIOSUNIVERSITARIOS?

Un oficio o tarea a desarrollar no se logra de un día para el otro como se viene sosteniendo, sino que es un proceso de medio alcance que se va completando, al menos, en los dos primeros años de estudios. Adquirir un oficio, aprehenderlo, es un recorrido (Dubet, 2005) y es allí en donde AA pone el acento, no solo por sus contenidos e importancia dentro de los planes de estudios, sino por las acciones pedagógicas que llevan adelante, de lo cual hablaremos en el próximo apartado.

Adquirir un oficio será, también, algo que se puede extrapolar al mundo del trabajo (Ábrego y Colabello 2018) y estas circunstancias también serán marcadas por el clima de época (contexto, historia, momento, etc.). Esto va de la mano de manera directa con el proceso de filiación-afiliación ya que se debe adquirir un nuevo *hábitus* (Bourdieu, P 2008) que requiere de un tiempo para su aprendizaje. Alcanzar un oficio es, además, pasar de una actitud pasiva a una actitud activa en donde lo que se va aprendiendo y acumulando se ponga en práctica hasta lograr una verdadera afiliación a la universidad en la cual se irá generando un intelecto para con ello insertarse profesionalmente al mundo social, de la vida adulta y del trabajo (Gómez Mendoza y Perdrahita, 2010).

Adquirir el oficio de estudiante y afiliarse al espacio institucional en el cual se está iniciando implica que quien llegue se apropie del espacio, de su cultura y sea, por ende, parte activa de ese lugar. No es una condición que se logre en un acto administrativo, sino que es un camino, un puente que debe ser recorrido.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR TRABAJO DOCENTE EN LOS INICIOS A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS?

Trabajar en los inicios conlleva mucho más que dar clases y que transmitir contenidos. Implica acoger, atender, sostener, andamiar, tutorear, tener en cuenta a quién está ingresando y aprende desde esa unión (Freire 2006 y 2012), generar e incentivar potencia (Quintar 2004 y 2008). Comprende corregir, proponer trayectos, tener en cuenta la diversidad biográfica y cultual, etc. Es hacer un seguimiento individual en clave grupal y contextual institucional.

Ahora bien, técnicamente hay que poder entender de qué hablamos cuando decimos trabajo

docente y, para ello, es necesario separar y precisar lo que se hace en el aula (los quehaceres áulicos) y la configuración totalizante de la sumatoria de esas actividades como política. En este sentido, Mazza (2013) propone diferenciar la idea de "las tareas" con el de "la tarea":

> En el nivel superior de la enseñanza es posible diferenciar dos niveles de construcción de sentido: el de "las tareas" o configuraciones especiales que asume el trabajo pedagógico en una situación de enseñanza y "la tarea" como una configuración de carácter global, totalizante, que expresa rasgos resultantes de la articulación de las tareas específicas. Dado el carácter complejo atribuido a la tarea como objeto de análisis, la relación entre "las tareas" y "la tarea" responde a un principio hologramático por el cual las partes conservan rasgos del todo y el todo de las partes. (Mazza, 2013, p. 21).

El trabajo del equipo de docentes de AA dentro de la UPE encargado de estar allí en el comienzo, no solo transmite contenidos con una propuesta didáctica, pedagógica y de política académica específica con un objetivo claro sino que, además, participa activamente del proceso de filiación y afiliación y de la construcción del oficio de estudiantes. Este trabajo, esta tarea y tareas, se vuelven más sensibles y críticas cuando estamos pensando en que el equipo docente tiene una gran responsabilidad al trabajar con iniciantes, con quienes llegan, se asoman, cruzan el umbral, el dintelde la puerta hacia un mundo pocas veces conocido.

Trabajar en este espacio liminar es tender la mano para que se logre un cambio identitario, es decir pasar del rol de alumno a estudiante que implica un ser activo y comprometido. Tiene que ver con brindar las herramientas para que el estudiantado que inicia el recorrido se apropie de su formación.

IMPLICANCIAS DEL TRABAJO DOCENTE EN EL MARCO DE AA EN UPE: RESPONDIENDO PREGUNTAS

Luego de explicar y de explicitar las variables que hacen a AA dentro de la UPE, llegamos aquí al nudo central del trabajo. Recordemos que en la introducción se propusieron algunas preguntas que aquí repetimos en función del trabajo docente en una asignatura en los inicios con un doble

objetivo: ¿Cómo se trabaja con ingresantes?, ¿cómo se acompaña a ingresantes en el marco de una asignatura específica?, ¿qué incidencia (influencia) tiene, o se pretende tener, en el estudiantado?

Lo primero que debemos decir es que, si bien el trabajo o la tarea se denominan desde un solo concepto, ser docente o ejercer la docencia es una sumatoria de distintas actividades o tareas que tienen su especificidad. Con esto expresamos que ejercer la docencia en los inicios, sobre todo en una materia como AA dentro de la UPE, debe atender a una complejidad que va desde el armado de las clases hasta atender la diversidad biográfica de quienes ingresantes. Diversidad de historias, de capitales culturales, de proyectos de vida; diversidad que ya no responde a la lógica de "los herederos" (al decir de P. Bourdieu), sino que se enfoca en una población compleja, ecléctica, que necesita ser escuchada, tomada en cuenta desde la garantía de un derecho. Tarea más compleja allípor el conurbano bonaerense.

Podemos decir, entonces, que ejercer la docencia como tarea es sinónimo de varias tareas: no se agota en una identidad o en una definición de sentido común, es pensar en cada acción que se hace para andamiar, acoger, recibir, empoderar, compartir, transmitir, acompañar en cada momento. Es pensar cada actividad, cada devolución, cada intervención, cada decisión. Es tener la escucha atenta, saber poner límites y dar plazos. En resumidas cuentas es un sinfín de actividades en una sola labor con un objetivo claro: empoderar al estudiantado.

Pero esto es aún más complejo cuando se trabaja con ingresantes, con una población que puede ir desde estudiantes de 18 años que recién terminó el secundario y llega a proseguir sus estudios universitarios, pasando por profesionales de alto rendimiento en un área que viene a certificar conocimientos, hasta quien ahora que ya tiene hijos grandes y quiere estudiar. Es dar la mano, trazar puentes, marcar o proponer senderos más o menos seguros para transitar y cruzar el umbral de algo desconocido, de algo temeroso, de algo que, incluso, muchas veces está cargado de negatividad al pensar: "esto no es para mí".

Trabajar en el ingreso es desmitificar la universidad y garantizar el estudio a este nivel como un derecho, como algo que es del estudiantado, y por eso es que AA una de las primeras cosas que hace es contarles en dónde están, cómo es esta institución e invita a que sean parte activa de la comunidad a la que están empezando a pertenecer. Y mencionamos la palabra "empezando" ya que es un proceso de mediano plazo que se va construyendo. Entonces, dentro de las múltiples tareas pedagógicas, didácticas y de política académica que tiene el equipo docente dentro de AA

incluimos el hecho de acompañar, dar una mano, dar un impulso. Parafraseando las ideas de Lev Vygotski (2000), ser parte del camino que se transita cuando se atraviesa la Zona de Desarrollo Próximo como esa distancia entre lo que trae el estudiante y el potencial que pueda

lograr con ese acompañamiento que debe ser cuidadoso en tanto cuándo y cómo intervenir (y cuándo guardar distancia) incluso teniendo en cuenta las ideas de Quintar (2004 y 2008) cuando habla de la pedagogía de la potencia versus la pedagogía del bonsái que recorta y modela.

Dicho todo esto podemos pensar: ¿Qué incidencias tienen estas prácticas en el estudiantado? La respuesta es múltiple. No solo es que se lleven una serie de contenidos, una nota, y unos créditos, sino que la idea es, primeramente, que se lleven una serie de habilidades, capacidades, destrezas, herramientas, etc., y de esta manera lograr así poder ser parte activa de la comunidad académica universitaria. En este sentido esta asignatura, mejor dicho sus contenidos, no solo les servirá como materia en sí, sino que también les servirá lo que se llevan de ella ya que todo lo aprendido y aprehendido podrá ser utilizado a lo largo de toda la carrera. Es por ello que volvemos a mencionar que AA reconoce un proceso ya realizado, propone un recorrido particular y dispone las condiciones para que el camino continúe.

Además de esto, transitada la materia taller, el proceso de afiliación-filiación dio un paso importante hacia adelante. No podemos decir de manera categórica que el estudiantado se haya afiliado a la universidad o que la universidad haya filiado al estudiantado, pero si podemos afirmar que ya son parte de una comunidad específica que comienzan a conocer, de la cual empiezan a ser parte. Si bien es verdad que AA tiene una carga de trabajo bastante alta que se va complejizando y va demandando más tiempo y trabajo a quienes transitan la asignatura (y que esto tiene su correlato en tiempo de corrección y comentarios por parte del equipo docente), también es cierto que cada una de las actividades está pensada en relación con un contenido, con aplicar una herramienta, destreza o habilidad que también están en función de dos cosas: la práctica y el producto final de ese bloque, y que esa técnica pueda ser aplicada en cualquier momento de la carrera. Muchas veces sucede que más allá del éxito que haya tenido al finalizar la materia, el estudiantado reconoce que lo trabajado le ha sido de mucha utilidad.

Haciendo hincapié en esto último, debemos decir que son muchos los casos de estudiantes que recursan la materia incluso más de una vez. Esto no se lo puede ver como un fracaso, sino como un proceso que requirió más tiempo, más maduración, más trabajo. La materia AA y la UPE (desde

el equipo docente, las tutorías, etc.) pone mucho empeño en que la deserción sea lo menos posible llevando adelante muchas acciones, tema que se complejiza si pensamos en la total

virtualidad. Decimos esto ya que el aula (más allá del horizonte de la bimodalidad o hibridad) es para AA un espacio irrenunciable en donde se pueda contener y hacer muchas cosas con el estudiantado presente; con la virtualidad todo lo que se hace tiene que, sí o sí, tener una respuesta por parte del estudiantado y en el aula (con la presencialidad) esto tiene otras posibilidades. Volveremos sobreesto en el próximo apartado.

Dejar marcas, dejar caminos trazados, reconocer trayectos, proponer un camino. Ese es el horizonte del trabajo docente, esas son las incidencias y efectos que puede tener una materia en un espacio de inicio y es allí en donde el trabajo docente se vuelve primordial, activo, con sentido, con una política definida no solo por la asignatura y por el equipo de coordinación de la cátedra, sino también por la política académica institucional en sí y por, más importante aún, cada docente que pertenece al equipo de trabajo que es parte de una comunidad a la que quiere incorporar a quien está iniciando un camino. Por eso es fundamental pensar desde los inicios, desde esta idea que venimos sosteniendo.

PANDEMIA Y EL TRABAJO DOCENTE: HACIA LA HIBRIDAD

Es fundamental dar cuenta de los avatares y las modificaciones por las cuales todo el sistema académico pasó durante la virtualidad producida por la pandemia ya conocida. Son múltiples las variables que se tuvieron que atender y, luego de analizado esto, es que se puede pensar en el camino hacia la hibridad ya que hay dos cosas fundamentales: por un lado, que la virtualidad trajo avances que irrumpieron y ya no se pueden desconocer y, por el otro, que el aula como espacio físico es irrenunciable por lo menos para espacios académicos que están en el inicio, en los comienzos, en donde el estudiante se inmerge en el espacio, en la cultura, con otros/as.

Una de las primeras variantes que hay que tener en cuenta es en la propia concepción de alfabetización que ya deja, producto de la tecnología, de ser sinónimo de leer y escribir para incluir lo tecnológico. Docentes y estudiantes tuvieron que amoldarse al uso de la tecnología para mediar todo el acto educativo. Es así que ahora debemos hablar o tener en cuenta la concepción de la multialfabetización que, al decir de Brito (2016), incorpora la cultura digital.

Las innovaciones producto de la tecnología y de las TIC trajeron un cambio en la propia subjetividad de quienes habitan los espacios académicos que hoy se convierte en un problema en donde el estudiantado pierde habilidades del tipo social. Estamos hablando de un

cambio también a nivel de subjetividad en donde todo se vuelve extrovertido y público (Sibilia, 2011). Con esto aparecen nuevas textualidades, nuevas maneras de leer y de escribir que también hay que tener encuenta en la tarea docente.

La hibridad se presenta como un desafío para retomar aquellas prácticas efectivas en las aulas y en los campus virtuales. La virtualización y la digitalización trajeron muchas herramientas que llegaron para quedarse con nuevos hábitos, nuevos sujetos y nuevos roles en la figura docente. Estos ahora suman nuevas tareas: deben construir y diseñar contenidos multimediales y multilenguajes que crean nuevas pautas de la cultura educativa (como cultura escolar) y allí todo se vuelve más incierto, más desafiante. Es así que el estudiantado se vuelve consumidor de esto y se debe armar algo para que este tenga cierta autonomía sin perder de foco el acompañamiento docente.

Otras aulas (no solo una, sino varias) se avecinan. Espacios de trabajo híbridos con aulas invertidas (del hacer a la teoría), con interacciones híbridas (no solo en el aula, no solo mediadas por la tecnología) en donde se tendrán que poner en práctica nuevas estrategias. Esto hay que tenerlo en cuenta como cultura, también, en los espacios específicos en los inicios, en una materia como AAdentro de una universidad provincial.

CONCLUSIONES

Volviendo al comienzo, en este trabajo hemos visto cuál es la propuesta de una materia específica (como lo es AA) dentro de una universidad particular (UPE) que propone una manera clara y específica como configuración en tanto inicio a los estudios superiores siendo esta configuración producto de decisiones de tipo política académica.

Además de haber trabajado sobre la especificidad de AA, hemos podido revisar en profundidad un tema que no es menor: el proceso de filiación y afiliación estudiantil a la cultura universitaria (o a una universidad en particular) proponiendo allí una manera o recorrido específico de cómo se plantea ese inicio contraponiéndose a otro tipo de lógicas.

Pudimos avanzar con una descripción sobre el entendimiento que se tiene sobre la idea de oficio, (y sobre todo de oficio estudiantil) como una cualidad que no se logra por el solo hecho de anotarse en una institución, sino que es producto del mismo recorrido que se da en tanto filiación-afiliación. Pensar el estudiantado desde la idea de oficio es darle un carácter activo a una parte fundante de la comunidad académica.

Revisado todo esto hemos podidos detallar bien en particular cómo es el trabajo docente (en

tanto tareas y tarea) dentro de los inicios a la universidad como equipo que se debe encargar no solo de dar contenidos, sino de acompañar procesos, en particular tender un puente, un espacio de bienvenida y de contención. Esto creemos que es lo más importante de la ponencia que aquí hemos presentado, pensar cómo y de qué manera se trabaja desde un equipo docente es fundamental porque esta labor no se reduce, como se dijo, a dar contenidos.

Además de esto, la pandemia vino a traer nuevos desafíos por la pérdida del contacto físico en el aula y a proponer nuevas maneras de hacer y de trabajar desde la virtualidad. Enseñanzas y desafíos que no se pueden descartar cuando se vuelva a la presencialidad o a un sistema híbrido ya que categóricamente podemos decir que en ese momento de inicio, de comienzo de recorrido, el aula debe ser un espacio más e irrenunciable de encuentro y de trabajo.

Como corolario podemos decir que queda mucho por investigar, por decir, por pensar y por proponer en relación con el tema central de este trabajo. Aquí, simplemente, se quiso comenzar a pensar cómo se acompaña y cómo se trabaja allí donde comienza un nuevo proceso, en este caso el universitario.

Bibliografía:

Abrego, L. y Colabello, M., (2018). *La construcción del rol profesional del estudiante universitario. Algunas reflexiones acerca de la educación superior formal y el mundo del trabajo*. Material de Cátedra. Recuperado de Academica.edu. Disponible en: https://www.academia.edu/37276791/Rol_profesional_del_estudiante_universitario

Bourdieu, P., (2008). *Homo académicus*. Buenos Aires. Siglo XXI.

- Brito, A., (2016) *Nuevas coordenadas para la alfabetización: debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital*. En SITEAL TIC- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- Sede Regional Buenos Aires (IIPE). Disponible en https://tic.siteal.org

Coulon, A., (1997). *El oficio de estudiante. La Entrada en la Vida Universitaria*. París: PUF.

Coulon, A., (1998). *El arte de ser estudiante. Entrevista con Valérie Becquet*. París: PUF.

Dubet, F., (2005). *Los estudiantes*. Veracruz: Revista de Investigación Educativa 1.

Freire, P., (2006). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P., (2012). *Pedagogía de la autonomía.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Gómez Mendoza M. A. y Álzate Piedrahita M. V., (2010). El "oficio" de estudiante

universitario. Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Revista Pedagogía y Saberes* N° 33 (pp 85-97). Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/757/731

Mazza, D., (2013). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires: Eudeba.

Sibilas, P., (2011). *"Clase 3. Del libro a las redes: compatibilidades históricas entre tecnología, cuerpos y subjetividades"* en Diplomatura Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual.

Quintar, E., (2004). *Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina.* México. (EEVV)

Quintar, E., (2008). *Didáctica no parametral: senderos hacia la descolonización.* México: Instituto del Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).

Vygotski, L., (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona

SENTIRES EN EL INICIO: VÍNCULOS Y LECTURAS EN PRIMER AÑO

Hodara, Ivana EdithFacultad de Ciencias Humanas (UNSL)
ivanaehodara@gmail.com

Para comenzar, propongo el ejercicio de situarse en el primer año, con todo lo que significa para cada una de las personas que allí se ubican, año tras año, en una institución cargada, tal vez, de promesas, de proyectos, de expectativas. Un primer año es fundante.

Podríamos pensar en paralelo las características de los recién llegados a la vida (bebés, niños y niñas pequeñas) y los nuevos estudiantes que ingresan a la Universidad, a una cultura diferente -para muchos, en extremo desconocida-. De los variados aspectos que se entraman en esta nueva realidad, intentaré detenerme en el lenguaje; particularmente en la lectura y escritura como modos de acceder al conocimiento académico.

Encuadre teórico

Es pertinente preguntarse: ¿qué características tiene ese lenguaje que permite conceptualizar, relacionar, generar autonomía de pensamiento, fundamentar? ¿Cómo interactúa la experiencia personal, el conocimiento del mundo que cada quien construye y porta con las nuevas habilidades y saberes que la formación en la universidad propone, o reclama, o presupone? Las preguntas se renuevan, a veces se repiten, cuando nos ocupamos de esta temática.

Se han desplegado diversas respuestas o conclusiones procedentes de los estudios sobre "alfabetización académica", un concepto que llegó para interpelar los numerosos supuestos instalados en los ámbitos de la educación superior, a la vez que instaló la necesidad de que se enseñen la lectura y la escritura en el campo de las disciplinas específicas de formación. En efecto, leer y escribir son los principales instrumentos de aprendizaje, pero no son habilidades generales que puedan ser transferidas a cualquier contexto.

Existe una variada literatura académica que toma la preocupación a partir de los diagnósticos sobre el desempeño de los ingresantes y refuerza la importancia del dominio de la lengua escrita para el aprendizaje universitario (Pipkin Embón y Reynoso, 2010). La investigación educativa indica que muchos factores, todos relacionados con el uso del lenguaje, limitan la cantidad y el tipo de aprendizaje (Carlino, 2005). Desde otro lugar, Pierella (2014) hace foco en la

universidad pública como un lugar donde además de la formación científico-profesional, se producen subjetividades y experiencias culturales; en tal escenario, los docentes de primer año se constituyen en actores institucionales clave para facilitar la permanencia de los ingresantes en la universidad y propiciar una buena relación con el campo del conocimiento y sus prácticas.

Paula Carlino (2005) describe la escena habitual en un aula universitaria como "un sistema de roles, que establece posicionamientos enunciativos polares y desbalanceados" que nos remite a la educación más tradicional: el docente activo que explica, como un transmisor de información, y alumnos que escuchan, toman apuntes, receptores de un conocimiento ajeno. De este modo, "el que más aprende en la materia es el docente" ya que desarrolla gran parte de la actividad cognitiva al preparar y dar su clase. En cambio, del lado de los estudiantes, no se prevé una situación de aprendizaje similar.

En relación con esta temática, resulta pertinente sumar el Interaccionismo Socio Discursivo (ISD) como articulación de enfoques filosóficos, lingüísticos y psicológicos del lenguaje; un marco epistemológico iniciado por Jean Paul Bronckart (Bélgica, 1946), doctorado en Psicolingúística, con interés en profundizar el análisis de las relaciones entre el lenguaje, el pensamiento y el actuar humano. Desde esta perspectiva, el lenguaje se va construyendo a medida que interactuamos en nuestro entorno: nuestro lenguaje va a depender de las características del contexto cultural y social en que nos desarrollemos; de ahí que se lo considere como "una actividad colectiva que nos determina socialmente" (Riestra, 2007). En las distintas situaciones sociales se establecen intercambios y consensos entre las personas; quienes definen los modos de actuar y co-construyen instrumentos semióticos que les permiten reflexionar sobre el mundo: lo nombran, al mismo tiempo que lo construyen y se adaptan a él retroactivamente. Se afirma el lenguaje como actividad humana que mediatiza y organiza todas las otras actividades colectivas.

Según Bronckart, los signos y los textos en los que se organizan, son productos de la interacción social, y por lo tanto dependen del uso que de ellos se haga; en tal sentido, los significados solo pueden ser considerados como momentáneamente estables: se da un constante movimiento en la construcción de los mundos representados que definen el contexto de las actividades humanas.

Desde el ISD, las mediaciones sociales y las intervenciones formativas explícitas del medio adulto constituyen los factores mayores del desarrollo específicamente humano; y en relación con el lenguaje, se enfatiza el carácter social, activo y comunicativo del objeto lengua. En el

marco de esta reflexión, concretamente en cuanto a la construcción y recepción de los textos académicos, el "otro" docente adquiere un rol en la nueva construcción textual que los estudiantes ingresantes irán asumiendo. Los textos "deben ser enseñados en el marco de su contexto de producción, a la vez que en el recorrido de su arquitectura (lo que Bronckart caracteriza como hojaldre textual), es decir, deben enseñarse como construcciones correspondientes a las decisiones tomadas en distintos órdenes de saberes". (Riestra; 2004)

En este sentido, la docencia implica enseñar no sólo un contenido (recorte de conocimientos), sino "los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos" (Carlino, p. 13). Este es un modo de construir comunidad, de dar la bienvenida a quienes proceden de culturas disímiles de la académica, para que paulatinamente puedan acceder a otros modos de pensar, de significar, de trabajar con el lenguaje de acuerdo con las prácticas discursivas en uso, propias de la educación superior. Es propiciar el enriquecimiento mutuo: que la academia se nutra de las voces e interrogantes de los nuevos estudiantes, y que estos asuman una participación activa y crítica en la cultura escrita, tan inherente como es de la tarea de estudiar.

Retomando los aportes desde el ISD podemos decir que la enseñanza desde una determinada disciplina -en la universidad u otra institución de nivel superior- suele soslayar que la significación se renueva con los sujetos que interactúan en un contexto. Las experiencias que se tienen del lenguaje serán facilitadoras u obstaculizadoras para arribar al conocimiento disciplinar y desarrollar pensamiento autónomo; si bien la singularidad de los sujetos se manifiesta en el espacio del aula, también hay rasgos de época que muestran valoraciones generacionales que difieren y ponen en tensión un "deber ser" canónico, académico, con las manifestaciones reales de la lectura y la escritura en situaciones de aprendizaje concreto: las quejas se suceden de un lado y del otro.

Reflexiones desde la experiencia

Una preocupación sostenida como docente de primer año de la asignatura Pedagogía en diversas carreras de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL) es el desempeño de las/los estudiantes en relación con la lectura académica y la producción escrita resultante. Más allá de las particularidades contextuales (cursos muy numerosos, escaso tiempo para el trabajo

compartido entre docente y estudiantes, etc.) la producción de respuestas escritas en evaluaciones parciales y la presentación oral en los exámenes finales, ambas instancias basadas en la comprensión lectora de los textos académicos, son los índices mediante los cuales podemos acceder a lo que cada estudiante aprendió. Sin embargo, en las sucesivas cohortes de ingresantes se viene advirtiendo un desajuste, algo que no nos satisface como docentes de acuerdo con un imaginario de logros que supuestamente debieran estar alcanzados en materia de lectura y escritura por parte de quienes han egresado del nivel de educación secundaria.

Para reflexionar sobre este aspecto, tomaré lo acontecido con el primer parcial de Pedagogía, en la carrera Profesorado Universitario en Música Popular y Latinoamericana (FCH-UNSL), que tuvo lugar en el año lectivo 2019. La asignatura se dicta en el primer cuatrimestre de primer año de la carrera.

La forma de evaluación fue presencial, escrita e individual. Puntualmente se toma en consideración la consigna 5 del parcial, cuyo puntaje máximo asignado fue de 2,50 puntos de un total de 10. En ocasión de dicha evaluación, se tomó la primera instancia; y luego de la corrección, se fijó la fecha de recuperación para quienes no alcanzaban el puntaje de 7 requerido para aprobar y acceder a la condición de "alumno promocional". En la recuperación se entregaron los parciales corregidos en primera instancia y se pidió a cada estudiante que completara y/o mejorara sus propias respuestas. No se había comunicado que la forma del recuperatorio sería así; sólo se había dicho que debían volver a estudiar los contenidos de la Unidad I. Debe enfatizarse que ante la consulta recurrente de cómo deben preparase para rendir, se les responde que lo fundamental es volver sobre la lectura de los textos; que los apuntes tomados en clase o lo que allí se desarrolla de manera oral, dan un marco que ayuda a la comprensión, pero no sustituye a la lectura en sí misma.

Consigna:

Lee detenidamente la siguiente afirmación de Ángel Pérez Gómez: "… la escuela cumple un servicio público y gratuito que se extiende a los rincones más remotos de la población para acercar la cultura pública e intentar paliar con ella, los efectos que las inevitables desigualdades de la economía de mercado ha producido en los diferentes grupos sociales."

a) Explica a qué función de la escuela hace referencia.
b) Relaciona el contenido de este texto con otros conceptos desarrollados en la Unidad I.

Las respuestas mostraron una heterogeneidad de posibilidades, de capacidades y dificultades, en consonancia con las diversas biografías escolares, experiencias de lecturas, rango de edades y procedencias socio-culturales que confluían en aquel espacio áulico.

Al releer la consigna y las respuestas que cada estudiante elaboró, se despliegan diversas vinculaciones e interpretaciones fundamentadas en los autores. Una consigna de respuesta abierta permite la expresión de los puntos de vista personales; y elude la memorización mecanicista tan extendida como modo de afrontar el estudio. La posibilidad de volver sobre la propia escritura, para mejorarla, completarla o corregirla, tuvo distintos grados de aprovechamiento, ya que es preciso contar con prácticas de autocorrección, sostenidas en la metacognición de los procesos de lectura y escritura.

A modo ilustrativo, se comparte la respuesta obtenida en un parcial: Respuesta en primera instancia (caso 6):

a) Hace referencia a la función de formación educativa pública, donde dentro de ella se encuentran los tres procesos de mediación.

b) Se puede relacionar un poco cuando hablábamos de los circuitos educativos, donde se comentaba acerca de sus diferencias, semejanzas y problemáticas. La cual hace una mayor referencia con el texto de Sandra Carli y Pérez Gómez[1].

Respuesta en la recuperación (caso 6):

a) Hace referencia a la función política, ya que en el texto habla sobre que la educación tiende a dejar de ser libre y gratuita debido a que tiene que solucionar las deficiencias del estado. (¿)[2]

b) La afirmación de Pérez Gómez se puede relacionar con el texto de Sandra Carli cuando habla de que la educación fue alfabética y escolarizada debido a los diferentes cambios educativos(¿). Ella comenta que existen cinco fenómenos educativos, la cual tienen una cierta particularidad como: arca mundial, una marca local y que son universales, donde

[1] Carli y Pérez Gómez son dos de los autores estudiados en la Unidad 1 de Pedagogía.
CARLI, Sandra: La educación pública. Historias y promesas. En: FELDFEBER, Myriam (Comp.):2003 Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal? Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
PÉREZ GÓMEZ, A. Socialización y educación en la época posmoderna. En Golcoetxea Piérola, J. y García Peña (Coord.) 1997. Ensayos de Pedagogía crítica. Editorial Popular.

[2] (¿) Con este símbolo se ha marcado algo inconsistente o erróneo en las respuestas de los estudiantes, dadas en los parciales.

existe el antagonismo al desempleo, la exclusión y a una mayor eliminación. Por lo tanto estos fenómenos tienen un vínculo de antagonismo entre dos subjetividades. (¿) También se lo puede relacionar con la ley 26206 cuando habla que la educación tiene que ser un derecho social, donde tiene que ser libre y gratuito, para todo aquel que quiera y desea. La cual no sea una privacida para los educandos, por lo tanto dentro de la ley se dice que la educación no tiene que ser alfabetizada y escolariza, tiene que ser un derecho, una virtud, una posibilidad, para todos.

Esta respuesta fue dada por una estudiante joven (18 años), cuya caligrafía es buena y ordenada; pero que en su construcción textual demuestra falta de comprensión, sus expresiones reflejan: o escasa lectura/estudio, o dificultad para salir de concepciones basadas en el sentido común. No hay coherencia a lo largo del texto.

Advertimos que la escritura en situación de examen, con un tiempo acotado de producción, es en sí misma limitada. Sin embargo, la experiencia que se está narrando nos devuelve algunas características:

-Expresiones coloquiales: "El texto por lo que entiendo habla de". Aquí también puede incluirse la tendencia al uso de adverbios: "la educación tiene que ser un derecho social, donde tiene que ser libre y gratuito", cuyo uso es creciente en el lenguaje oral.

-Omisión de letras: persona por personal / estudia por estudiar / privacida (d) / escolariza (da) / educion por educación / capacida (d) / (en algunos casos se infiere que puede deberse a la escritura apurada, pero en otros se trataría de reflejar por escrito el modo en que dicen las palabras).

-Cambio de palabras: ausencia por ausentismo / garantiza por garantía; esto da muestras de una tendencia a englobar en una palabra las que derivan o se vinculan con ella, sin cuidar la corrección o concordancia.

-Palabras erróneas: diserción por deserción / apaliar por paliar. Son vocablos existentes en los textos estudiados, pero que tal vez por desconocimiento de sus significados, se los asocia con otras palabras conocidas.

-Omisión de acentos y signos de puntuación en general. Uso indiscriminado de mayúsculas.

Un párrafo aparte merece el hecho del reencuentro con esas letras manuscritas -casi todas en imprenta-, en tinta azul o negra, que conforman cada uno de los parciales; y que remiten a cada una de las personas, sus cuerpos sentados en pupitres, distribuidos en el aula. La letra

manuscrita es presencia, volver a leer estas producciones, me muestra ese encuentro de subjetividades que tiene lugar en la enseñanza y el aprendizaje: descubro, que al calificar cada respuesta, he valorado más allá de lo que está escrito. Como también lo expresa un estudiante, que responde no sólo desde lo estudiado en los textos sino desde su vivencia de la clase: "No sé si estoy errado pero llego a relacionar la parte de que la escuela es un servicio público y gratuito con contenidos en la ley y con lo que vimos en la clase sobre las leyes anteriores a la actual (y también la actual) porque en los primeros artículos menciona la disponibilidad pública y gratuita educativa para todos los habitantes del país".

El marco empírico basado en el análisis de producciones escritas del grupo de estudiantes de primer año antes referido, ofreció la posibilidad de realizar esta lectura de extrañamiento, no ya para traducir los resultados de la escritura en una calificación puesta al servicio de la evaluación de los aprendizajes, sino para acceder a sus significados más profundos, describir los procesos de lectura y escritura que se manifiestan entre estudiantes, comprender las manifestaciones emergentes y acompañar el aprendizaje en círculos de creciente significación y complejidad. Esta tarea también ha conducido a objetivar la propia práctica docente, las propuestas de enseñanza en sus alcances y sus limitaciones, en relación con estas subjetividades de hoy, en la necesidad de que el lenguaje sea un puente, un encuentro que permita decir la realidad y construir conocimiento.

Aperturas

El tiempo presente, signado por una pandemia que marcó su impronta en todas las comunidades, en cada persona, en cada actividad, requiere volver a pensar la tarea docente, la formación en las universidades, las características de los sujetos, de nuestros estudiantes.

El filósofo surcoreano Byung-Chul Han describe la sociedad de la información y a los sujetos que en ella vivimos; y lo sintetiza en una imagen poderosamente actual: "Al final, solo voces sin cuerpo flotan sin rumbo en el aire". Se refiere de esta manera a la información que lo ocupa todo: "Hoy, el mundo se vacía de cosas (…) La digitalización desmaterializa y descorporeiza el mundo. También suprime los recuerdos" (Han; 2021, p.10). Y en lugar de estos, almacenamos datos.

Para nuestros estudiantes, para la mayoría de ellas y ellos, el mundo digital es lo dado. Si no han tenido la experiencia del estudio significativo, tienden a la búsqueda de atajos que permitan

resolver los requerimientos académicos con el menor esfuerzo: es común el uso de apuntes o resúmenes ajenos, que por lo general obstruyen la comprensión de los autores; los textos pierden su sentido y se los mide en cantidad de páginas, de información, de datos. "Como cazadores de información, nos volvemos ciegos para las cosas silenciosas, discretas"- expresa Han (p.11); y el estudio es de estas tareas íntimas y pausadas.

Franco Berardi Bifo (2016; p.10) también realiza una descripción del presente. Los componentes centrales son, de una parte, el neoliberalismo -al que define como "un experimento social que ha cambiado de un modo muy veloz las relaciones entre los seres humanos, disgregando profundamente la comunidad social y poniendo a los individuos en una condición de aislamiento, de precariedad y competencia constante"; y, por otra parte, la mutación técnica y comunicativa que tiene lugar en la comunicación interhumana: el uso de máquinas conectivas que permiten el intercambio de información a distancia, de modo tal que pueden desarrollarse operaciones productivas y complejas sin que haya presencia de los cuerpos, sin que las personas se encuentren en un espacio. El autor nos habla de la "soledad conectada" tan propia de este tiempo, y nos deja pensando en los modos de oponerle resistencia.

En cuanto a los sujetos, Berardi plantea en la actualidad "el pasaje de las generaciones alfabético-críticas a las generaciones post-alfabéticas" (2016; p.31), constituidas, cada una de ellas, por mentes que difieren y hasta pueden ser incompatibles en sus modos de funcionar, de pensar. "La primera generación que ha aprendido más palabras de una máquina que de su madre está hoy en escena"; son esos jóvenes universitarios, de diversos géneros, que están en nuestras clases: sería interesante rastrear esas huellas en que se asienta su lenguaje en uso, en el contexto de sociedades del sur.

Citando a Berardi, M. Emilia López (2019) sintetiza algunas conclusiones respecto a la primera generación videoelectrónica: jóvenes que usan menos palabras (tomando como referencia el año 2007, un joven usaba 650 palabras; mientras que veinte años antes la media era de 2000 vocablos); pero que han desarrollado "la capacidad de moverse a gran velocidad en un tupido universo de signos visuales". Asistimos a una mutación en diferentes planos de lo humano (antropológico, psíquico, lingüístico); y puntualmente en el plano cognitivo se advierte un colapso entre la velocidad de la infósfera y los tiempos de la elaboración racional y emotiva (López, 2019; p.23).

Así, nos encontramos entonces, sujetos de tiempos distintos, tratando de construir lo común, que nos enlaza. Al punto de concluir, traigo a estas páginas un concepto que puede ser

inspirador de propuestas y también un gesto de una educación que abra puertas: se trata de "lecturar"- un término desarrollado por la autora María Emilia López, de amplia trayectoria en el campo de las intervenciones culturales desde la primera infancia. Ella habla de "lecturar" para referirse a esa bienvenida amorosa desde el lenguaje a quienes llegan a este mundo común. En palabras de la autora, lecturar es "producir ese baño narrativo, lingüístico, poético, que tiene carácter de iniciación, y que pone en acción profundos procesos psíquicos, intelectuales, afectivos, simbólicos, de los que depende en gran parte el acontecimiento de convertirse en lector" (López, 2020).

Si trasladamos este concepto al ingreso universitario, se pone de relieve un matiz deseable en la tarea docente, principalmente en aulas de primer año: docentes que lecturan a sus estudiantes. Una relación mediada por lecturas, en este caso académicas, para las cuales no basta "leer" (desde los estudiantes) ni "dar a leer" (desde los docentes). "La experiencia de *lecturar* contiene marcas propias de la subjetividad de quien lectura: sus formas personales de decir, de relacionarse con las palabras". Y podemos agregar: un modo de trabajar intelectualmente con los conceptos propios de la disciplina, en interacción con el tiempo presente y la realidad socio-política. Ni el "leer", ni el "dar a leer" por sí mismos dan indicios de las implicaciones subjetivas de la relación que se establece entre estudiantes y docentes. María Emilia López explica "*Lecturar* reúne algo del verbo leer y algo del verbo amar. Algo así como trasvasar amorosamente a los otros el equipaje y las habilidades iniciales para construir, cada vez con mayor autonomía, la experiencia plena y emancipatoria de la lectura".

Como cierre de estas páginas, queda hecha la invitación a pensarnos como docentes y estudiantes, en un vínculo intergeneracional que tiene lugar en las aulas de primer año; coyuntura especial preñada de promesas individuales y colectivas; con el desafío de entendernos, de buscar rastros de lo común en medio de lo que se presenta como evidentes diferencias. Enseñar como lecturar, como presentar mundos a los estudiantes, es un gesto a componer desde quien se plantee esta posibilidad; es decir, no es algo dado, como lo sería una técnica o una metodología, sino una creación personal que nace de la preocupación por los sentidos de la tarea docente en el tiempo actual.

Referencias bibliográficas

Berardi, F. (2016). Generación Post-Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo. CABA. Tinta Limón.

Carlino, P. (2013). Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.

Han, Byung-Chul (2021). No-Cosas. Quiebres del mundo de hoy. CABA. Taurus.

López, M. E. (2020). Lecturar. En: Jardín LAC. Lectura, arte y conversación en (y para) el espacio público. Sitio digital https://www.jardinlac.org/

López, M. E. (2019) Un mundo abierto. Cultura y primera infancia. Bs.As. Lugar Editorial.

Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. En: Universidades, núm. 60, abril-junio, 2014, pp. 51-62. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37333038006

Pipkin Embón, M. y Reynoso M. (2014). Prácticas de lectura y escritura académicas. Córdoba. Comunicarte.

Riestra, D. (2007). Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua. En: Revista Co-herencia, vol. 4, núm. 7, julio-diciembre, 2007, pp. 1-15 Universidad EAFIT Medellín, Colombia. Disponible en:http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77413255010

Riestra, D. (2004). Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua. Tesis Doctoral. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

EL OFICIO DE ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN LA VIRTUALIDAD: NUEVOS DESAFÍOS Y APRENDIZAJES

Camila Insausti - Facultad de Psicología UNC - camilainsausti96@gmail.com
Lucía Ayelén Sánchez - Facultad de Psicología UNC - luciasanchez902@gmail.com

Eje temático 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria.
Modalidad de participación: Trabajos de Investigación
Palabras clave: Experiencias Estudiantiles, Oficio de Estudiante, Estrategias para la Permanencia, Relación con el Conocimiento, Vínculos

Introducción

En esta ponencia buscamos presentar algunos de los ejes de análisis del Trabajo Integrador Final que realizamos para obtener el título de grado de la Licenciatura en Psicología, en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). El mismo fue vehiculizado como una Práctica Supervisada en Investigación, llevada a cabo en plena pandemia de COVID-19, durante los meses de junio del 2020 hasta julio del 2021. Y se enmarcó en el programa de investigación *"Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades"*; situado en el Centro de Estudios Avanzados, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC.

A partir de preguntarnos cuáles fueron algunos de los efectos de este contexto en la universidad, nuestro interés estuvo puesto en poder mirar en profundidad las experiencias de algunxs estudiantes del tramo medio de la carrera de Psicología, a quienes les tocó atravesar las materias de tercer año en plena pandemia. Desde la recopilación de estas experiencias, buscamos esbozar algo de lo que se puso en juego en los niveles subjetivo, intersubjetivo y social.

Para llevarlo adelante nos basamos en los principios de la metodología cualitativa, desde un enfoque biográfico-narrativo, empleando en la recolección de datos las técnicas del relato autobiográfico y entrevistas semiestructuradas en profundidad. Todo fue realizado de modo virtual, por las condiciones que nos imponía el contexto sanitario, por lo cual sólo tuvimos acceso a una parte de la población, que contaba con los recursos tecnológicos necesarios para

conectarse a una reunión a través de la plataforma de Google Meet.

Entendemos que el acontecimiento-pandemia dejó un vacío, un silencio, generando "una rasgadura en la trama simbólica, que plantea situaciones impredecibles, incalculables, en un punto indecidibles" (Da Porta, 2020, p.1), y en nuestro trabajo intentamos sistematizar algunos de los efectos de esa rasgadura simbólica en las estudiantes. Así, el objetivo general que nos guió fue conocer las nuevas experiencias universitarias de estas estudiantes[1] en tiempos de pandemia y educación virtualizada. Para ello, utilizamos como principales nociones la relación con el conocimiento, los vínculos estudiantiles y las estrategias para la permanencia en la universidad.

Creemos que, si bien el acontecimiento-pandemia es un hecho más o menos puntual que irrumpió en la vida cotidiana, devendrá en procesos de transformación social y educativa continuos y complejos. Ha desestabilizado los órdenes preestablecidos, pero no lo hace de una vez y para siempre sino que, más bien, podemos pensar a la pandemia como una mutación histórica, que parte de procesos que ya se vienen gestando hace tiempo. Y los efectos de este acontecimiento se irán articulando y rearticulando de forma compleja en las realidades educativas, más allá de que vuelva o no la presencialidad.

Es por eso que creemos fundamental incentivar la generación de pensamientos, reflexiones, preguntas, que nos permitan metabolizar lo sucedido a partir del traslado a la educación virtual y así enfrentar los nuevos desafíos que impondrán los tiempos que vienen.

Un nuevo ingreso: "agarrarle la mano a la virtualidad"

Para la presente ponencia, nos resultó interesante poner foco en el concepto de "oficio de estudiante", para pensar cómo fue su puesta en juego a partir de la irrupción de la pandemia. Así, retomaremos algunos de los resultados a los que arribamos en nuestro trabajo de investigación, para ponerlos en tensión con nuevas preguntas que surgen a partir de los cambios vertiginosos que, desde aquel momento, venimos atravesando.

Siguiendo a lxs autores de referencia, entendemos que el ingreso a la universidad representa una transición que es difícil, ya que implica superar un umbral que demanda una iniciación, una afiliación a un nuevo mundo, a sus usos, costumbres y exigencias. La tarea de

[1] La población con la que trabajamos estuvo conformada por seis estudiantes del tramo medio de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología, UNC. Las seis estudiantes son mujeres, aunque esto no fue una decisión intencional, desde una postura política de género, decidimos utilizar el lenguaje no sexista cuando nos referimos a "lxs estudiantes" de la carrera en general, y el femenino "las estudiantes" cuando hablamos de nuestras entrevistadas.

estudiantar, entonces, implica un oficio, que requiere de la construcción y puesta en práctica de un conjunto de saberes y recursos específicos (Maldonado et al. 2020; Álzate Piedranhita y Gómez Mendoza, 2011; Vélez, 2005).

Esto significa que las estudiantes entrevistadas, para llegar al tramo medio de la carrera, debieron realizar un recorrido durante los años anteriores, en el cual se produjeron ciertos aprendizajes dentro de la institución universitaria. Durante esos trayectos, y de diversos modos, fueron aprendiendo el oficio de estudiante universitario y, gracias a eso, pudieron permanecer en la universidad.

No obstante, a partir del análisis de los relatos, observamos que ante la irrupción del acontecimiento-pandemia y el traslado a la educación virtual, estas estudiantes debieron construir un nuevo oficio: el de ser estudiantes en la virtualidad. En ese sentido, Diana[2] nos decía: *"es todo nuevo todo el tiempo, y todos los días vas cambiando tu organización, tu forma de estudio".*

Así, la entrada a la educación virtual aparece como un nuevo ingreso, con características que son análogas a las que lxs autores de referencia describen para el ingreso al primer año de una carrera universitaria.

En este sentido, Coulon planteó que la construcción del oficio de estudiante en el ingreso a una institución universitaria implica tres tiempos. En primer lugar un momento de extrañamiento, en el cual lxs ingresantes entran en un universo institucional desconocido, cuyas pautas "rompen" con las del mundo que acaban de dejar, un mundo que para ellxs es familiar (Vélez, 2005).

Según Vélez (2005), los relatos de lxs ingresantes sobre sus primeras experiencias en la universidad construyen un escenario en el cual se entremezclan las dificultades, los temores y las ilusiones. Se hacen preguntas como ¿seré capaz?, ¿podré seguir?, ¿me gustará esto?, ¿podré adaptarme? y ¿habré elegido bien?. Interrogantes cuyas respuestas son inciertas, ya que "es muy difícil encontrar certezas personales en un mundo marcado por la incertidumbre" (Vélez, 2005, p. 4).

Preguntas similares surgieron en las estudiantes entrevistadas cuando se dio a conocer la virtualización de la educación superior: *¿Hasta cuándo durará esto?, ¿podré hacerlo?, ¿cómo se darán las clases?, ¿cómo serán los exámenes?*. A partir del cimbronazo deltraslado

[2] Los nombres fueron modificados para resguardar la privacidad de las entrevistadas.

a la virtualidad se produjo un nuevo momento de extrañamiento, en el cual se presentaron códigos, lógicas y dinámicas totalmente novedosas.

El segundo tiempo que plantea Coulon es el de aprendizaje. En este, lxs estudiantes se adaptan progresivamente a las nuevas reglas institucionales, lo que supone un proceso de aprendizaje de las nuevas lógicas y de la institución específica a la que ingresaron. Así, luego del choque de entrada, lxs ingresantes se movilizan para construir su nuevo oficio de estudiante. Comienzan a definir las estrategias para ponerse al nivel en sus materias, para superar el anonimato, para determinar las tareas que se deben cumplir de manera urgente y eficaz en cada cátedra. En resumen, las rutinas se instalan (Vélez, 2005; Álzate Piedranhita y Gómez Mendoza, 2011).

En este sentido, a partir de los relatos de las estudiantes pudimos ver que durante la pandemia fueron construyendo, poco a poco, nuevas estrategias (individuales, grupales y familiares) que propiciaron la permanencia en la universidad. Pero, a su vez, algunas de ellas no funcionaron y tuvieron que ser modificadas en la marcha, en una especie de búsqueda permanente de nuevas formas de estudiantar. Por ejemplo, Catalina comentaba lo siguiente:

Me gustaba estudiar en la facu y con gente. Y ahora lo intenté hacer... por ejemplo, ponemos un Meet y lo hacemos como grupo de estudio, pero no sé....

no siento que sea lo mismo... no me sirve mucho la verdad. Porque por ahí pasa esto del delay, tenes que estar esperando que el otro siga hablando y vos ya empezaste a hablar… (Catalina, entrevista)

Por último, el tercer tiempo es el de afiliación, donde cada estudiante adquiere el dominio de las nuevas reglas. Así, la afiliación describe el proceso por el cual un sujeto es protagonista de una conversión que se manifiesta, fundamentalmente, en su capacidad de interpretar los significados institucionales, condición que le permite tanto ajustarse a las normas como transgredirlas. En ese sentido, Sabrina, entendiendo las nuevas condiciones dice: *"de repente pensar que son seis materias este año, decir bueno 'che a mí la cabeza no sé si me está dando para seis materias', entonces eso de decir voy a poner el acelerador en todas menos en una"*, en un intento de apropiarse de las nuevas formas de estudiantar que imponía el contexto (Vélez, 2005; Álzate Piedranhita y Gómez Mendoza, 2011).

Es por todo esto que hipotetizamos que, al igual que en los tiempos de aprendizaje y afiliación que propone Coulon, luego del cimbronazo que significó encontrarse con una nueva universidad lxs estudiantes debieron encauzar sus esfuerzos para organizar ese nuevo oficio:

acomodarse y apropiarse de las nuevas rutinas, los nuevos códigos, los nuevos lenguajes y lugares, definir estrategias para afrontar las nuevas dificultades, para finalmente "volver a encontrarse" como estudiantes (Álzate Piedranhita y Gómez Mendoza, 2011).

De diversas maneras, todas las estudiantes entrevistadas lograron hacerse parte de estos espacios educativos digitales, realizando con éxito este nuevo ingreso. Aunque con dificultades, todas pudieron aprehender estas nuevas lógicas y creemos que es por eso que lograron permanecer en la universidad.

Pero, aunque debieron construir nuevos modos de estudiantar, ese proceso no se hizo desde cero: lo que aprendieron en los años que pasaron dentro de la universidad funcionó como una base, la cual debió ser adaptada a los requerimientos de los nuevos espacios virtuales. Una de las estudiantes lo relataba muy claro cuando decía:

No es que recién estoy empezando una carrera, ya pasé por todo esto, algo tengo que hacer, una salida tengo que tener. Así que es como que en agosto me hice calendarios. Imaginate lo desorganizada que estaba, (...) como que eso me ayudó bastante, volver a organizarme como lo hacía, no en base al contexto 'bueno, me voy a adaptar' no, esta es mi forma de organizarme, así me servía y vamos a intentarlo de nuevo. Y ese fue el clic que hizo en mí. (Ana,entrevista)

En la primera mitad del año Ana se encontró desorientada al enfrentarse con la modalidad virtual, totalmente novedosa para ella. Nos da a entender que de algún modo durante ese tiempo pensaba que tenía que "adaptarse" en base al contexto, aprendiendo algo meramente nuevo, original, descartando lo ya aprendido. Hasta que sucedió lo que ella menciona como un *"clic"*: darse cuenta que contaba con experiencias previas, las que le servían y la llevaron hasta tercer año, y que adaptarse a lo que se imponía significaba incorporar los viejos saberes con los nuevos, en un trabajo activo y singular.

De esta manera, el proceso de transición hacia lo virtual no fue un momento de quietud, sino que frente a las profundas modificaciones de las maneras de ser y estar en la universidad, tanto desde la institución como cada una de las estudiantes, se han construido estrategias novedosas para hacerle frente a lo inédito de la pandemia. La circunstancia excepcional que estamos viviendo ha requerido de adaptaciones que implican nuevos equilibrios, dando paso a posibilidades de acción diferentes. Frente al colapso de los supuestos compartidos que facilitaban el transitar en las instituciones (y en la vida), los esquemas de acción que teníamos perdieron eficacia, y con gran esfuerzo, pero también con un gran despliegue creativo, tal como lo planteó una de las estudiantes, *"le fuimos agarrando la mano a la virtualidad"*.

Así, en un primer momento, la emergencia del caos, el desequilibrio, la desorganización y por lo tanto la angustia se hicieron presentes. Pero una vez que la crisis fue asimilada, *"no queda otra"*, como decía una estudiante, que adaptarse, reorganizarse, aprender y construir nuevas herramientas que permitan construir un nuevo oficio de estudiante universitarix. Este no fue un proceso sencillo ni mucho menos lineal, sino que requirió lo que Stolkiner propone como un "esfuerzo adaptativo" (Facultad de Psicología, 2020).

En este punto, la teoría piagetiana ha sido un gran aporte para comprender lo que estaban atravesando las estudiantes. Según este autor, la acción humana consiste en un mecanismo continuo y perpetuo de reajuste y equilibramiento. Estos procesos espiralados de adaptación[3], implican la puesta en juego dialéctica de dos movimientos: asimilación y acomodación (Piaget, 2964).

Así, tomando como ejemplo paradigmático la experiencia de Lucrecia, en su relato se expresan estos movimientos claramente. Podemos ver, en un primer momento, que ella tiene ciertas estructuras que le permitían moverse en cada principio de año, un oficio ya construido durante los primeros años de su carrera. Ya contaba con cierta organización de su año lectivo, algo que se realiza cuando lxs estudiantes reciben los horarios de cursada, algo que es del orden de lo esperado. En sus palabras:

A principio de año ya me había organizado con las materias. Me había organizado con esto de "bueno, tengo tales prácticos", o los teóricos de Psicopato que quería ir sí o sí, al mismo tiempo organizándolo con mis horarios de trabajo. Como que ya tenía una estructura de cómo iba a ser midía a día, digamos, con cada materia. (Lucrecia, entrevista)

En un segundo movimiento, a partir de la irrupción de la pandemia emerge la crisis, una necesidad que conlleva un desequilibrio. El aula ahora está en casa y surge un desdibujamiento de los límites. Al no tener una clase a la que asistir en un horario fijo, Lucrecia decía que depende mucho de sus propios tiempos: "*Vos te ponés a ver el teórico a las 10 de la mañana o a las 10 de la noche, y así con todo*". La consecuencia, o el riesgo, es no poder organizarse y "*estar estudiando todo el día*".

Por lo tanto, podemos ver en el relato de Lucrecia que surgen una variedad de novedades que ella poco a poco debió ir incorporando, por ejemplo nuevos modos de relacionarse con el estudio, con las clases, con lxs otrxs, con la institución, además de nuevos usos de los tiempos

[3] Se puede denominar «adaptación» al equilibrio de estas asimilaciones y acomodaciones: esta es la forma general del equilibrio psíquico y el desarrollo mental aparece entonces, en su progresiva organización, como una adaptación siempre más precisa a la realidad (Piaget, 1964).

y los espacios, entre otras cuestiones. Construir una nueva forma de estudiantar en tiempos de virtualización de la educación se convirtió en un imperativo para estas estudiantes. En ese sentido, a partir de este fragmento podemos pensar en un primer momento de y los espacios, entre otras cuestiones. Construir una nueva forma de estudiantar en tiempos de virtualización de la educación se convirtió en un imperativo para estas estudiantes.predominio de la asimilación por sobre la acomodación, lo cual genera cierto desequilibrio. Ella intenta hacer frente a esto nuevo y desconocido con las leyes de organización presentes, es decir con sus esquemas mentales preexistentes. Incorporando como puede lo nuevo que se impone (Piaget, 1964; Saldarriaga-Zambrano et al. 2016).

Por último, aparece en el discurso de Lucrecia el movimiento de reorganización. En este se menciona la importancia de la función docente que, al transmitir tranquilidad, posibilita "agarrarle la mano" a estos nuevos modos de enseñanza y aprendizaje:

Al principio sí me costó, estar todo el día estudiando con todas las materias porque no sabía cómo organizarme, hasta que más o menos ya le agarré la mano y me supe organizar. Y por eso siento que fue mejor de lo que esperaba, porque al principio era como toda una desorganización, o parecía una desorganización. Y después también viendo a algunos profes o algunas materias, que realmente se ve cómo los profes te transmiten esa tranquilidad digamos, es como que ahí siento que me pude organizar y fue mejor. (Lucrecia,entrevista)

En este último momento Lucrecia parece haber logrado reorganizarse. Hay algo de sus esquemas que se vio modificado en respuesta a las exigencias del medio. Podemos observar, entonces, un mayor equilibrio entre los mecanismos de asimilación y acomodación. Pero, tal y como ella lo relataba, no fue un proceso que se dio en soledad, sino que algo de esa "tranquilidad" que le transmitieron lxs docentes hizo posible estos procesos de reajuste. A su vez, el grupo de pares y la familia también fueron agentes centrales para la construcción de nuevos esquemas y por lo tanto la permanencia en la universidad (Piaget, 1964; Saldarriaga-Zambrano et al. 2016).

Consideramos, entonces, que la pandemia, al funcionar como una novedad que creó conflictos o desequilibrios en las personas y las comunidades, hizo obligatoria la puesta en práctica de procesos de reestructuración. Todxs debimos modificar nuestras estructuras preexistentes, elaborando nuevos esquemas que nos permitan afrontar la situación. Como propusimos, esto no se dio de modo lineal, sino que fue un proceso espiralado de desequilibrios y re-equilibramientos.

A su vez, entendiendo que el desarrollo del oficio de estudiante involucra el acompañamiento

de las instituciones, nos preguntamos cómo fue éste durante el 2020. En el análisis realizado, propusimos que hubo cierta pérdida de la institución universitaria en su rol de organizador externo. En ese sentido, cuando le preguntamos a Ana cómo era su organización antes y durante la pandemia, ella respondía:

¿Sabés lo que me faltó este año? el calendario que nos daban en la facu. (...) Los calendarios para organizar la cursada, eso, después de toda la mitad de año cuando dije uh tengo que organizarme, justamente pegué todo y digo ¡ah, mirá! me hace acordar a los calendarios que me daba la facu. Y ahí es donde recuerdo que todos los años yo agarro los calendarios y los pego en algún lado, y ahí es donde yo organizaba todo. Y este año que no he ido a la facu no lo obtuve y yo, por mí, no se me ocurrió hacerme un calendario. Solamente digo "bueno, lo anoto y con eso me sirve", y claramente no me servía. (Ana, entrevista)

Algo que puede parecer insignificante, como agarrar un calendario de una mesita en el hall de la Facultad y pegarlo en la pared, para Ana era fundamental, porque sola, por su parte, no se le había ocurrido hacerlo.

Aunque este ejemplo no se refiere específicamente a las acciones propuestas desde la institución misma, a partir del relato de Ana observamos que hay algo de lo institucional que ayuda al aprendizaje del oficio de estudiante. Respecto a ese acompañamiento de la institución, Cannellotto (2021) sostiene que, aunque la aprehensión del oficio es una responsabilidad de lxs estudiantes, también implica un compromiso de la institución. El autor dice que este oficio debe ser construido desde la universidad junto con los sujetos estudiantiles, y para eso se tienen que movilizar las fuerzas institucionales (esfuerzo, pensamiento y acción).

En ese sentido, en tiempos de crisis generalizada, donde la sociedad en su totalidad sufrió el impacto inesperado de la pandemia, las instituciones no estuvieron exentas de verse afectadas por esto. La vida institucional se transformó de manera radical, y casi todo lo que marca las regularidades de la existencia diaria tuvo que ser modificado de manera inesperada (Anzaldúa Arce, 2020). Es por este carácter de 'inesperado', en las primeras etapas de la pandemia, las respuestas institucionales tuvieron cierta cuota de improvisación y se fueron construyendo día a día.

Pudimos comprender lo que estaba sucediendo a nivel institucional con los aportes que realiza Carli (2012), la autora propone que la universidad en tiempos de crisis puede llegar a perder lo que ella nombra como su "sentido estratégico", dejando aún más lugar para que lxs sujetos construyan sus propias tácticas artesanales[4] para permanecer, para seguir estudiando.

Perdiendo entonces su posibilidad de acompañar los procesos de construcción del nuevo oficio de estudiante en la virtualidad.

Tomando la voz de las estudiantes, Lucrecia en su relato menciona que a principio del año se sentía preocupada por cómo la facultad iba a organizar el año académico. Pensaba que el traslado a las clases virtuales iba a ser *"muy desorganizado"*, pero finalmente, menciona estar conforme. En su relato escrito, valora al igual que otras estudiantes, que "*todos los profesores (o la mayoría) están logrando hacer el año lo más llevadero posible, en ningún momento dejamos de estudiar ni de rendir (tanto parciales como finales) y eso tranquiliza mucho*".

En nuestro trabajo hipotetizamos que, por la misma crisis institucional vivida en estos tiempos, el rol de contención y sostén recayó principalmente en lxs profesores. En las entrevistas realizadas, cuando intentamos indagar en los aspectos institucionales, recibimos respuestas relacionadas a la cara visible de la institución: lxs docentes. Las estudiantes entrevistadas destacaron cómo éstos les transmitieron, según sus diversos recursos y estilos, tranquilidad, incertidumbre, organización, desorganización, etc.

Si bien entendemos que, a través de diferentes medios[5] se han construido políticas institucionales para la permanencia y nuestra facultad ha ofrecido diversos espacios de contención, las entrevistadas no hicieron referencia a ellos como recursos que hayan utilizado durante estos tiempos de crisis. Nos preguntamos si es que estas estudiantes no necesitaron de dichos recursos, o si será tal vez, que no supieron de su existencia. Y en este sentido, cuánto han podido influir estas políticas en las nuevas formas de estudiantar.

Diana por su parte mencionaba que rindió parciales desde principio del año lectivo, y agrega "*o sea, todo siguió normal en nuestra facu*". ¿Todo siguió normal en nuestra facu? Consideramos que hay un trasfondo en estos dichos, que refiere a la idea de avanzar en la carrera (cursar, rendir, aprobar materias) sea como sea. En ese sentido, entendemos que desde la mirada de las estudiantes, la institución estuvo presente en tanto garantizó que el año académico continuara con cierta "normalidad".

[4] La autora sigue la propuesta de De Certeau que distingue entre estrategias, como movimiento que se realiza desde las instituciones poseedoras de poder; y tácticas, a la cual denomina "el arte del débil", es decir, de los sujetos. En esta tesis utilizaremos el concepto estrategia sin hacer esa distinción, pero entendemos interesante la idea que plantea Carli con esto.

[5] Por ejemplo, los servicios virtuales de "Contención y acompañamiento virtual para estudiantes de la UNC", "Escucha y apoyo psicológico para docentes y no docentes de la UNC", "Contención y acompañamiento virtual a personas y familiares de contagios de coronavirus y/o en cuarentena", "Servicio de intervención psicológica en pérdidas y duelos", etc. Esto puede visualizarse en la página oficial de la Facultad: https://psicologia.unc.edu.ar/ (Facultad de Psicología, UNC).

Pero a la vez, en las entrevistas nos hemos encontrado con dificultades relacionadas a la organización de la nueva cursada virtual, que las estudiantes tuvieron que ir sorteando, tanto individualmente como en el vínculo con otrxs. En los relatos podemos ver que no hubo un compromiso explícito de la misma con la construcción del nuevo oficio.

Así, hipotetizamos que, a pesar de la valoración positiva acerca de la continuidad de las clases, esta medida se sostuvo principalmente por el esfuerzo conjunto de docentes y estudiantes, y las adaptaciones creativas que estos tuvieron que realizar. Lo cual nos plantea un gran desafío a la hora de pensar los nuevos escenarios universitarios, ya que la intervención institucional será indispensable para aminorar los montos de malestar que las transformaciones que se vienen pueden generar.

Reflexiones Finales

Consideramos que hay muchas líneas posibles de investigación y de acción que se desprenden de incorporar la pregunta por el oficio estudiantil en estos tiempos de cambios. Por lo cual en este apartado intentaremos esbozar algunas de las reflexiones que han surgido a lo largo del proceso de investigación, al mismo tiempo que dejaremos plasmadas algunas preguntas que aún nos inquietan.

En primer lugar, como venimos planteando, si la entrada a la educación virtual implicó un "nuevo ingreso" (en tanto se dieron en las estudiantes entrevistadas procesos de extrañamiento, aprendizaje y afiliación), hipotetizamos que las nuevas formas de educación que se están gestando para el 2022, con un posible regreso paulatino a las aulas, propiciará nuevos ingresos. Así, lxs estudiantes deberán reconstruir una vez más su oficio de estudiante para poder acomodarse a las nuevas circunstancias de aprendizaje. Para ello será necesaria la construcción de consensos, que generen las mejores condiciones posibles.

A su vez hay otro desafío, que no incluimos en nuestra investigación pero que nos quedó resonando, y es ¿qué pasa con quienes ingresaron a la universidad durante la pandemia? ¿cuales fueron los avatares que tuvieron que atravesar ingresando en tiempos de virtualidad? ¿cómo fue el proceso de aprehender las nuevas lógicas que hacen a este mundo, y construir así un nuevo oficio de estudiantes universitarixs?

Creemos que, como todo proceso, la adaptación a las nuevos modos de ser y estar en la universidad llevará un tiempo y es algo que debería ser contemplado por las instituciones educativas y lxs docentes, con el fin de propiciar estrategias de construcción colectiva del oficio, en pos de la permanencia de lxs estudiantes en la universidad. Así, nos preguntamos

¿cómo se está pensando, desde las instituciones, el acompañamiento hacia este nuevo oficio? ¿qué medidas se están tomando, o se pueden tomar, para promover esta aprehensión? ¿cómo sería posible y quiénes podrían hacerlo?

Por otro lado, también somos conscientes de que, por la metodología virtual utilizada en la recolección de datos, no pudimos acceder a quienes no lograron continuar estudiando durante el 2020. En este sentido, para intentar acercarnos a esta problemática hicimos preguntas a las estudiantes entrevistadas, con el objetivo de averiguar si conocen experiencias de compañerxs que hayan quedado excluidxs de la facultad en ese tiempo.

No obstante, creemos que es importante seguir indagando en las experiencias de quienes decidieron abandonar sus estudios a partir del traslado a la educación virtual. ¿Qué los motivó a tomar esa decisión? ¿fueron sólo las dificultades materiales? ¿o la puesta en juego de este nuevo oficio estudiantil también jugó un papel en la deserción?

Por último, si bien nuestra investigación se ocupó de recopilar y comprender las experiencias estudiantiles en tiempos de pandemia, sabemos, tanto por los relatos de las estudiantes como por nuestros propios recorridos durante estos tiempos, que las experiencias de lxs docentes fueron sumamente complejas. En este sentido nos parece sumamente importante que se puedan dar espacios de investigación y diálogo sobre aquello que 'les pasó' a lxs docentes. Sobre sus condiciones laborales, sobre cómo vivieron su rol mediatizado por la tecnología, básicamente nos preguntamos: ¿cuáles fueron las dificultades que ellxs tuvieron que sortear en estos tiempos? ¿cómo y con quiénes lo atravesaron? entre otras cuestiones.

Todos estos, y otros que aquí no hemos incluido, son los desafíos que nos imponen las nuevas formas que ha tomado la educación pública. Proponemos seguir investigando, reflexionando conjuntamente, y proponiendo líneas de acción al respecto, en pos de construir una educación inclusiva y de calidad.

Bibliografía

Álzate Piedranhita, M. V. y Gómez Mendoza, M. Á. (2011). El "oficio" de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. Pedagogía y Saberes, (33), 85-97. Recuperado de: https://doi.org/10.17227/01212494.33pys85.97

Cannelloto, A. (2021). Notas personales del Ciclo de Talleres: El oficio docente y el oficio de estudiante: Encuentros y desencuentros en la virtualidad de la Pandemia. ADIUC. Manuscrito no publicado.

Carli, S. (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Ed. Siglo Veintiuno.

Da Porta, E. (2020) “Enseñar y aprender en épocas de aislamiento” Repositorio digital UNC. Disponible en: https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15631

Facultad de Psicología UNC (12 de junio de 2020) “Diálogos en Salud Mental - 01 - DIÁLOGO CON ALICIA STOLKINER”. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=_FdKxM3WsV0&t=1815s

Insausti, C. y Sanchez, L. A. (2021). Se superponen las voces: Nuevas experiencias estudiantiles en tiempos de pandemia. [Trabajo Integrador Final de grado]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Maldonado, H. R., Fornasari, M., Oviedo, M., Lopresti, G., Sánchez Amono., R. y Olivero, E. (2020) El sujeto universitario en la facultad de psicología. Material interno del Programa de formación/actualización permanente para ayudantes estudiantes y adscriptos/as: repensar las trayectorias académicas en tiempos de pandemia. PROFIP-E, Facultad de Psicología, UNC.

Piaget, J. (1964). Seis estudios de Psicología. Editorial Labor, S.A. España.

Saldarriaga-Zambrano, P., Bravo-Cedeño, G. y Loor-Rivadeneira, M. (2016) La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. Revista Dominio de las Ciencias. pp. 127-137. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932

Vélez, G. (2005). Ingresar a la Universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario. Cuadernillos de Actualización para pensar la enseñanza universitaria, 2(1).

APRECIACIONES DE LOS INGRESANTES DE LAS CARRERAS DE CIENCIAS JURÍDICAS SOBRE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Escudero Salvagno, Silvia Juliana, Pérez, Beatriz Cecilia.
Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales.
julianare9@gmail.com - beaceperez@hotmail.com

MODALIDAD DE PARTICIPACIÓN

2. Experiencias Pedagógicas y Educativas que resulten potencialmente innovadoras y/o problematizadoras en el marco de los procesos de iniciación a los estudios universitarios y la permanencia.

Eje 2: AVATARES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER LA HABITABILIDAD UNIVERSITARIA

Las tecnologías: posibilidades y obstáculos que ofrecen en las propuestas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje.

Palabras Claves: Comparación, Nivel Medio, Ingresantes Universitarios, Educación Virtual, Clase Sincrónica.

Resumen

A través de este trabajo se propone comparar la experiencia en educación virtual, que tuvieron los estudiantes en su último año del nivel medio durante el 2020, con respecto al primer cuatrimestre 2021 como alumnos ingresantes de las carreras de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis. Para tal efecto desde la cátedra de Historia del Derecho se realizaron dos encuestas. La primera al inicio del cuatrimestre y la segunda al finalizar el mismo. En la primera encuesta se les pregunto sobre el uso y utilidad de algunas herramientas (correo electrónico, WhatsApp, plataforma) en relación al aprendizaje, así como también la valoración que los estudiantes le dieron a las clases virtuales sincrónicas en comparación a las presenciales. Cabe aclarar, que esta encuesta sólo se aplicó a los egresados 2020.

Introducción

En marzo del 2020 y tras la declaración del Ejecutivo Nacional que estableció el aislamiento social preventivo y obligatorio (Decreto 297/20) asistimos a un proceso de virtualización de las actividades académicas tanto a nivel secundario como universitario.

De esta manera después de tan solo una semana de clases presenciales con los estudiantes de 1er año de las carreras de Ciencias Jurídicas, tuvimos que comenzar a pensar en una readecuación tanto de la curricula como de las herramientas a utilizar para poder continuar con nuestras prácticas pedagógicas.

La elección de plataformas quedó a cargo de los docentes en lo que al nivel universitario nos referimos, pero a nivel secundario el gobierno de la provincia de San Luis dispuso la utilización del servicio web educativo gratuito Google Classroom y otros servicios que este prestaba.

La universidad cuenta con un campus virtual, dentro del cual se encuentran las carreras de Ciencias Jurídicas. Es de destacar que desde el inicio de las mismas se utiliza la plataforma Moodle, razón por la cual los docentes reciben capacitación básica sobre su manejo. Los docentes integrantes de la cátedra de Historia del Derecho y del Pensamiento Político, hemos llevado adelante una constante formación, no solo en relación a la plataforma sino también en temáticas vinculadas a la educación a distancia.

Desde nuestra asignatura docentes y auxiliares utilizamos de manera frecuente y regular la plataforma como repositorio de diferentes materiales, como instrumento de evaluación y comunicación con nuestros estudiantes.

Desde el comienzo del aislamiento social y preventivo nos cuestionamos como dejar de lado el modelo de enseñanza tradicional y presencial, pero advertimos que contábamos con una fortaleza para responder a nuestro cuestionamiento, la capacitación recibida previamente.

Asimismo, desde FCJS se generaron herramientas destinadas a mejorar la gestión operativa de la enseñanza virtual a través de tutoriales y del asesoramiento a partir de canales de comunicación abiertos especialmente con el LEMET (Laboratorio de Enseñanza Mediada por Tecnología) y con el Centro de Cómputos los cuales respondieron tratando de solucionar algunos problemas e interrogantes que surgieron desde esta cátedra.

El 2020 fue un año muy particular, donde los estudiantes de los diferentes niveles del

sistema educativo pasaron, sin ninguna instancia de transición, de una educación presencial a otra de tipo virtual. En consecuencia, a partir de ese momento los docentes comenzamos a adecuar nuestras clases a la nueva realidad.

Es en este contexto nos interesó particularmente conocer para luego poder comparar las percepciones que tenían nuestros estudiantes en relación a las herramientas utilizadas en la virtualidad por los docentes de nivel medio y por nuestra cátedra. Asimismo, si estas fueron de utilidad para el aprendizaje y que valor les dieron los estudiantes 2020 y 2021 a las clases virtuales en relación a las presenciales.

Apreciaciones de los estudiantes sobre la educación virtual

El presente trabajo es el resultado del análisis de dos encuestas realizada a los estudiantes de 1er año de las carreras de Ciencias Jurídicas 2021 en la asignatura Historia del Derecho y del Pensamiento Político. Ambas encuestas están relacionadas a la experiencia adquirida en educación virtual, como consecuencia de la suspensión de la presencialidad bajo la exigencia de la continuidad pedagógica, en el último año del nivel medio y el 1er cuatrimestre del 1er año del 2021 en el nivel universitario. Los estudiantes involucrados cursaron el último año del secundario en escuelas tanto públicas como privadas. Sus edades no fueron un elemento determinante, sino que sólo nos interesaba que los estudiantes hubieran egresado del nivel medio el año anterior.

Para realizar este estudio se recurrió a una metodología de tipo cuantitativa. Como instrumento de recolección de datos se utilizaron dos encuestas anónimas, de preguntas cerradas y cortas. El primer cuestionario estaba compuesto por 12 preguntas, el segundo solo de 9, ambas encuestas se organizaron sobre la base de los siguientes ejes: herramientas utilizadas, modalidad (sincrónicas –asincrónicas) y valoración de la clase. Aclaramos que los resultados serán presentados considerando diferencias y similitudes entre el grupo de "Estudiantes 2020" - que cursaron el último año del nivel medio en el 2020- y "Estudiantes 2021" – que cursaron el 1er cuatrimestre 2021 en la universidad-.

Las encuestas se realizaron durante el cursado virtual del 1er cuatrimestre 2021, la primera al inicio de la cursada y la segunda al finalizar la misma. En una clase sincrónica por Zoom se les explicó cuál era la finalidad de la encuesta. En este contexto 76 estudiantes de un total de 103 dieron respuesta a la primera, mientras que 70 respondieron la segunda.

Las preguntas iniciales de la primera encuesta, apuntaban a conocer si los estudiantes durante el año 2020 habían adquirido experiencia en educación virtual. El 87% contestó que sí, mientras el 13% restante nunca había tenido experiencia en la virtualidad. Esto último se pudo observar cuando comenzamos la cursada ya que algunos estudiantes presentaron dificultades ante el manejo de las herramientas virtuales utilizadas por la cátedra, recibiendo ayuda de algún compañero o docente. Ese 13% que correspondía a 10 estudiantes no debían seguir respondiendo el 1er cuestionario.

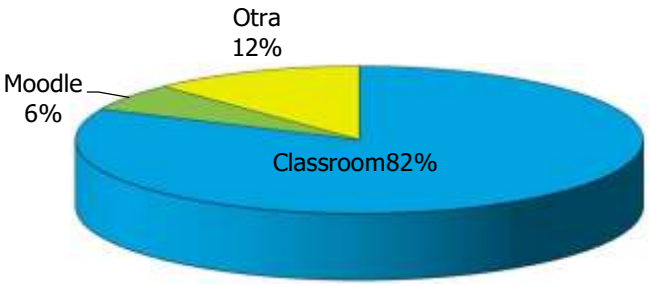
Posteriormente se les consultó en ambas encuestas qué herramientas virtuales habían utilizado los docentes del nivel medio y del universitario. El 98% de los estudiantes respondió que durante el año 2020 habían tenido clase a través de una plataforma educativa (fig. 1).

Figura 1
¿Tuvo en algún momento clases a través de alguna plataforma educativa durante el 2020?



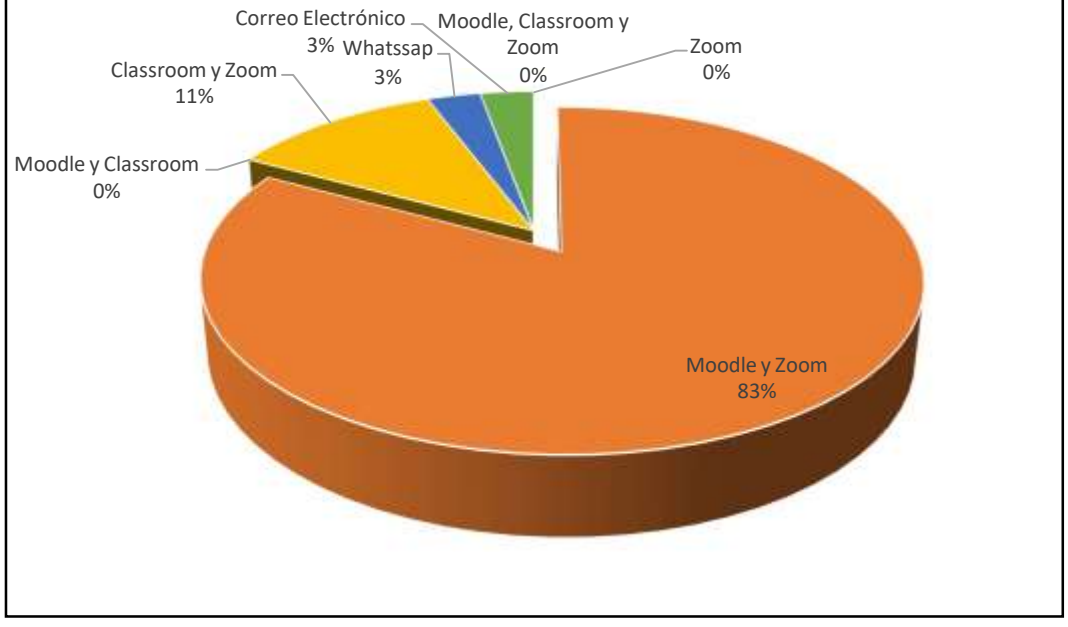
El 82% de ellos afirmó haber recibió clases virtuales a través de la plataforma Classroom, el 6% Moodle y otras el 12% (fig.2). Además, un 64% asintió que los docentes utilizaron WhatsApp y un 82% correo electrónico para comunicarse y enviar tareas.

Figura 2
¿Cuál fue la plataforma utilizada?



En relación a las herramientas utilizadas por los docentes del 1er cuatrimestre 2021 de las carreras de Ciencias Jurídicas se puede observar que un 83% utilizó la plataforma Moodle como repositorio de pdf., Power Point, video, entre otros y la plataforma Zoom para las clases sincrónicas o grabación de las mismas, un 11% usó Classroom (repositorio) y Zoom (clases sincrónicas) y solo un 3% WhatsApp y correo electrónico (fig. 3).

Figura 3
¿Qué herramientas virtuales han utilizado los docentes en este primer cuatrimestre?



Del análisis y comparación de datos surge que los docentes universitarios en su mayoría han utilizado en el 1er cuatrimestre para el dictado de las clases virtuales la plataforma Moodle que forma parte del campus virtual de la FCJS y Zoom para sus clases sincrónicas. Esta última fue adquirida por la universidad durante el 2021.

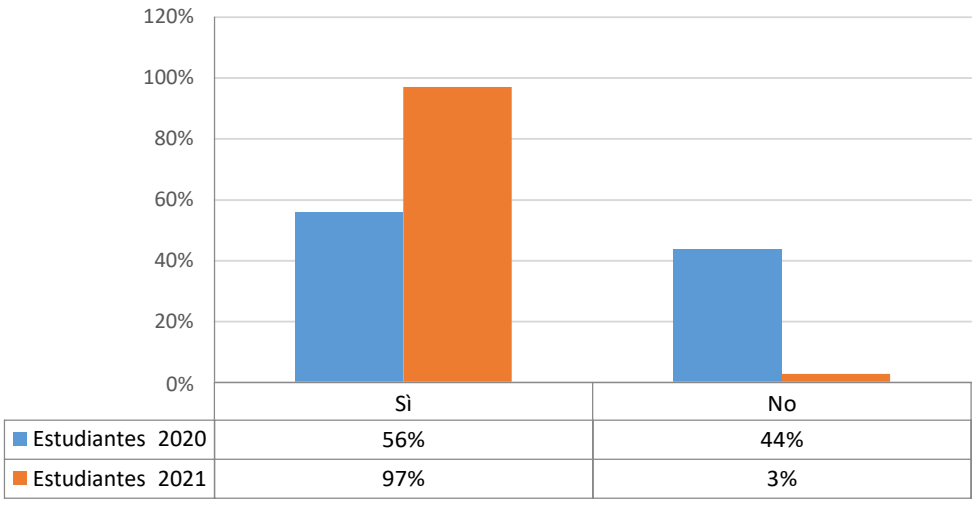
Por su parte los docentes del nivel medio usaron la plataforma virtual Classroom de Google, proporcionada por el Gobierno de la Provincia de San Luis en el marco del convenio firmado al inicio de la pandemia.

Con respecto a las otras herramientas, WhatsApp y correo electrónico, es muy bajo el porcentaje en su utilización por los docentes universitarios en comparación con los docentes de nivel medio. Entendemos que estas herramientas, que son conocidas y utilizadas cotidianamente por la sociedad, pasaron a ser, para los docentes de la escuela media, el primer recurso para conectarse con los alumnos, con las familias y entre docentes. Adecuándose de esta manera, a la nueva realidad.

Al examinar la pregunta ¿Sí los estudiantes tuvieron clases sincrónicas? (entiéndase, clases en vivo en tiempo real e interactivas), el 56% de los estudiantes 2020, respondió afirmativamente mientras que un 44% lo hizo de manera negativa. Para este grupo, la aplicación más usada fue Meet.

En el caso de los estudiantes 2021, el 97% sostiene haber recibido clases sincrónicas y solo el 3% expresa no haberlas recibido. Siendo Zoom el servicio más utilizado. (Fig. 4)

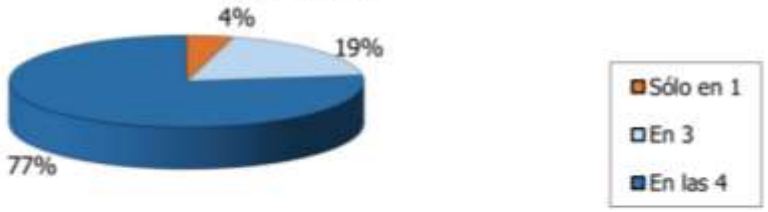
Figura 4
¿Tuvo clases sincrónicas? (entiéndase, clases en vivo en tiempo real e interactivas)



En relación a esta modalidad de clases, se les consultó a los estudiantes 2021: ¿En cuántas de las cuatro asignaturas cursadas en el 1er cuatrimestre, tuvieron clases sincrónicas? El 77% respondió en las cuatro asignaturas, mientras que un 19% solo en tres y un 4% enuna

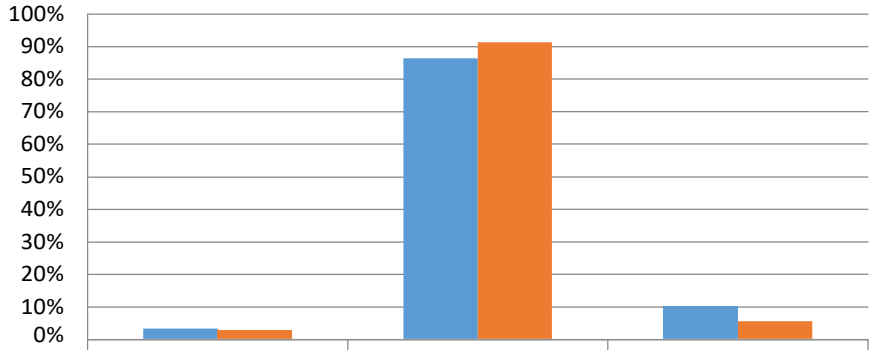
(fig. 5).

Figura 5
¿En cuantas de las 4 asignaturas cursada tuvo clases sincrónicas?



Del análisis de estos datos se desprende la importancia que le dieron los docentes universitarios en la enseñanza virtual, a las clases sincrónicas. Entendiendo el valor que poseen en cuanto momento de interacción, en tiempo real, entre docentes y estudiantes.

Figura 6
Si las clases virtuales que recibiste, constaron de clases sincronicas o solo de material escrito, ¿cuál es tu opinión sobre estas instancias?

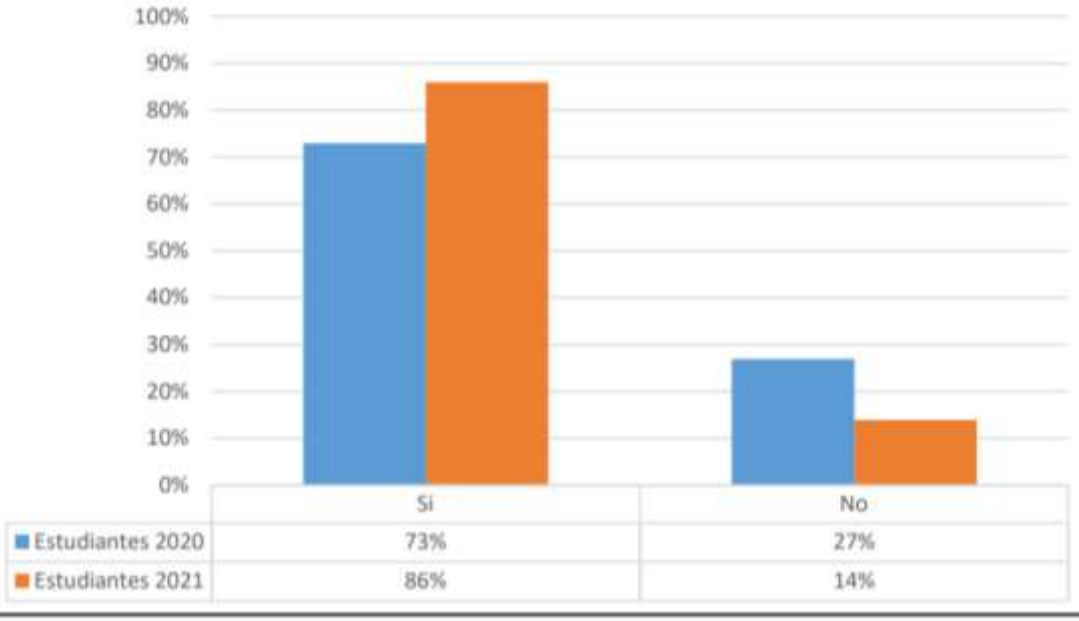


	La clase sincrónica es más importante.	Ambas son igualmente importantes.	La clase escrita es más importante
Estudiantes 2020	3%	86%	10%
Estudiantes 2021	3%	91%	6%

Nos interesaba también conocer la opinión de ambos grupos sobre la importancia de las clases sincrónicas o del material escrito recibido a través de las clases virtuales. Como se puede observar de las respuestas de los estudiantes 2020 y 2021 se entiende que existen en ambas un porcentaje muy similar en cuanto a la opinión que tienen los estudiantes sobre la importancia tanto de la clase sincrónica como de la clase escrita (fig. 6).

Asimismo, nos importaba conocer que tan útiles, les habían resultado las clases sincrónicas en relación al aprendizaje. En la primera encuesta el 73% de los estudiantes contestó de manera afirmativa mientras que en la segunda el 86% respondió de la misma manera. En la comparación de los porcentajes podemos observar que para los estudiantes universitarios son más útiles las clases sincrónica en relación al aprendizaje (fig.7).

Figura 7
¿Le resultaron útiles las clases sincrónicas para el aprendizaje?

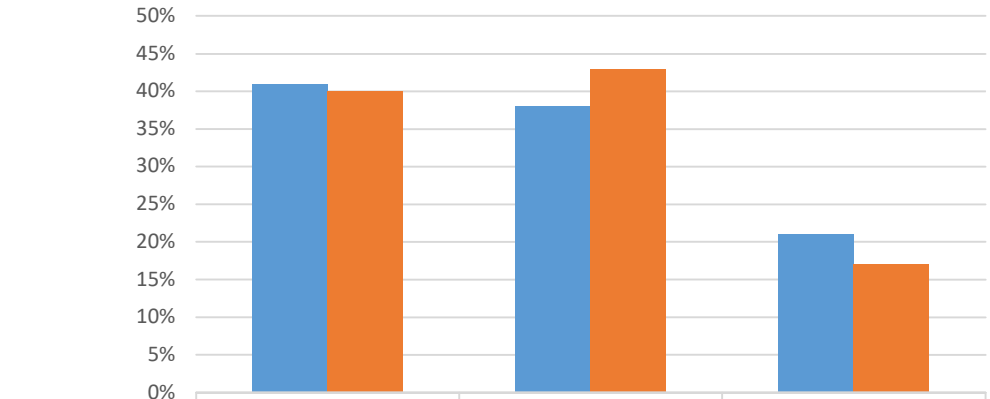


	Si	No
Estudiantes 2020	73%	27%
Estudiantes 2021	86%	14%

Al analizar las respuestas de las estudiantes referidas al valor de la clase sincrónica, en vivo -aquella que simula lo más posible a una clase en la presencialidad - representa, sin dudas, la herramienta o propuesta más valiosa, central, desde la perspectiva de los estudiantes, en relación al aprendizaje.

Posteriormente le pedimos que compararan entre clases virtuales y presenciales, según el esfuerzo realizado para su comprensión (fig.8).

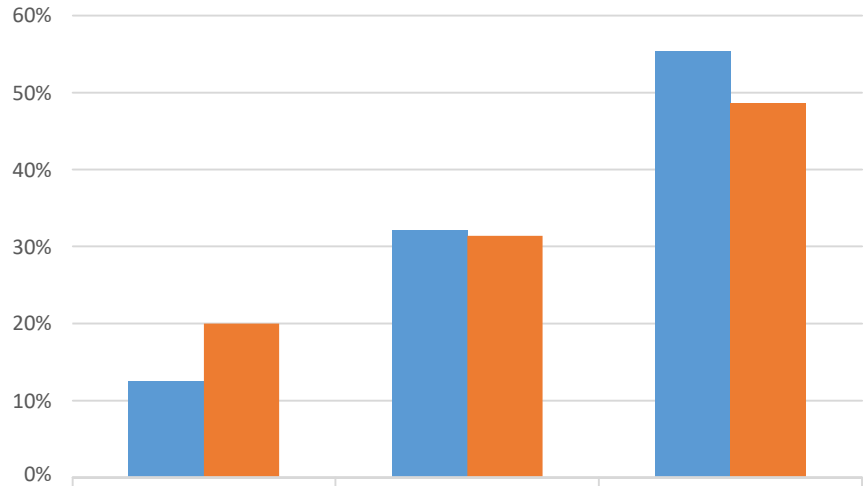
Figura 8
Esfuerzo realizado para tomar clases virtuales en relación a las presenciales.



	Mayor en las clases virtuales.	Igual en ambas clases.	Menor en las clases virtuales.
Estudiantes 2020	41%	38%	21%
Estudiantes 2021	40%	43%	17%

Del análisis de los datos podemos observar dos situaciones, por un lado, no existe una marcada diferencia en cuanto a la opinión que ambos grupos tienen acerca del mayor esfuerzo en relación a las clases virtuales. A pesar de que ya han transitado durante un año y medio en la virtualidad, un alto porcentaje de estudiantes 2021, sigue considerando que asistir a una clase virtual demanda un importante esfuerzo. Por otro lado, los porcentajes son muy parecidos en relación a que el esfuerzo es igual en ambas clases.

Figura 9
Comparando clases virtuales y presenciales, crees que aprendiste:

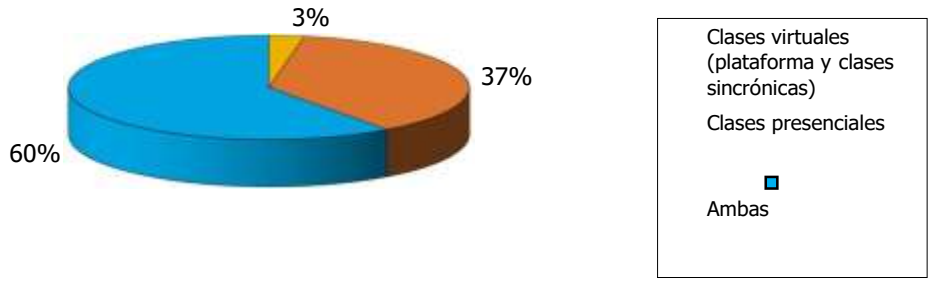


	Más que en las clases presenciales.	Lo mismo que en las clases presenciales.	Menos que en las clases presenciales.
Estudiantes 2020	13%	32%	55%
Estudiantes 2021	20%	31%	49%

Al observar el grafico (fig.9) se desprende que ambos grupos valoran en mayor grado la presencialidad como propuesta fundamental para el aprendizaje, mientras que un 30% de los estudiantes de ambos grupos, consideran que aprenden tanto en la virtualidad como en la presencialidad. En relación al aprendizaje en la virtualidad se observa que el porcentaje es mayor en el grupo de estudiantes 2021.

Por último, se les pregunto a los estudiantes 2021 ¿Cuál era la modalidad de preferencia para cursar la carrera?

Figura 10
¿Cuál es su preferencia para cursar una carrera?



Más de la mitad de los estudiantes encuestados de las carreras de Ciencias Jurídicas expresaron su preferencia por un sistema híbrido, es decir una forma que combina lo virtual con lo presencial, un 37% optan por las clases presenciales y solo un 3% considera a las clases virtuales sobre las presenciales.

Conclusiones

A partir del análisis de las encuestas podemos inferir que:

Los docentes del nivel medio adoptaron en la primera etapa del aislamiento, herramientas virtuales que eran de uso cotidiano por la sociedad- WhatsApp y correo electrónico-. Entendemos que se trata de herramientas que ya estaban asimiladas y que no necesitaban dispositivos extras para su nuevo uso. Estas fueron el primer recurso adoptado por los docentes de la escuela media, para conectarse con los estudiantes, las familias y la

institución.

Los estudiantes 2021 al ingresar a la universidad, debieron adaptarse a una nueva plataforma y a las clases sincrónicas de las cuatro asignaturas, considerando a estas últimas como una propuesta valiosa y central en relación al aprendizaje.

Tanto los estudiantes 2020 y 2021 consideraron que las clases virtuales les demanda un mayor esfuerzo que las presenciales.

Comparando las clases virtuales y presenciales en relación al aprendizaje, en ambos grupos se valoró la presencialidad como propuesta fundamental para el aprendizaje.

Con respecto a la modalidad de preferencia para cursar la carrera el 60% de los estudiantes 2021 expresaron su preferencia por un sistema híbrido que combina lo virtual con lo presencial.

Asimismo, rescatamos el uso de herramientas tecnológicas educativas en relación ala facilitación de las prácticas educativas dentro del contexto pandémico.

Nos queda como inquietud seguir indagando sobre el tema con los estudiantes del año 2022 a fin de poder mejorar las herramientas usadas en la virtualidad e incorporarsugerencias e inquietudes planteadas por los estudiantes.

Bibliografía

CiN. Comisión de Planeamiento del Consejo Interuniversitario Nacional Desafíosde las Universidades Públicas en la etapa de la pos pandemia. (https://fcvs.uader.edu.ar/wp-content/uploads/2021/07/Las-universidades- publicas-de-la-pospandemia.pdf). Consultado 04/10/2021.

Chiecher A C. Ingreso en pandemia. Percepciones de estudiantes universitarios.(s/f) Universidad Nacional de Río Cuarto.

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp). (2020). Pensar la educación en tiemposde pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital, PDF -(Políticas educativas; 6).

ROSALES, G. & SIERRA NIETO, J. E. (2020). Formar docentes en tiempos de pandemia: controversias político-pedagógicas en torno a un acontecimiento excepcional. Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales, Vol. 10 – (N°15). http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/issue/view/N15/showToc

Sepúlveda, P. (2016). TRAYECTORIAS REALES EN TIEMPOS VIRTUALES. Estudiantes y docentes universitarios desde una mirada inclusiva. Ed. IDEAS de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.

LOS GRUPOS DE ESTUDIO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA Y DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL PROYECTO DE TUTORÍAS ESTUDIANTILES PARES

Autores:
Carrizo, Abril (FCH-UNICEN) abrilcarrizo20@gmail.com
Fossati, Juan Pablo (FCH- UNICEN) j.pfossati.jpf@gmail.com
Giaconi, Virginia (FCH-UNICEN) giaconivirginia@gmail.com

Experiencia pedagógica y educativa
Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria. Palabras Claves: Grupos de Estudio- Tutorías Estudiantiles Pares- Acompañamiento- Aprendizaje Colectivo.

Introducción.

El presente trabajo tiene como propósito, poner en común y compartir la propuesta de "Grupos de Estudio" implementada en el año 2021, en el marco del Proyecto de Tutorías Estudiantiles Pares (TEP) en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Se enfatizará, en primer lugar, en la creación del Proyecto y delimitación de alguno de sus objetivos. En segunda instancia, abordaremos la experiencia transitada por los grupos de estudio en nuestra unidad académica, las lógicas con la cuáles se llevan adelante y cómo se institucionalizan en el marco de las TEP. Por último, brindaremos algunas líneas que pueden servir a modo de reflexión para la implementación y puesta en marcha de futuras instancias de acompañamiento.

Las tutorías estudiantiles pares en la FCH.

Las Tutorías Estudiantiles Pares, fueron presentadas y aprobadas en el año 2019 por el Consejo Académico de la FCH en la UNCPBA. Surgen como proyecto institucional producto del trabajo conjunto y mancomunado entre el Movimiento Estudiantil organizado y la Subsecretaría Académica. Parte de la demanda y necesidad sentida/expresada por los y las estudiantes, como así también de la preocupación constante por parte de la comunidad educativa toda, en torno al acompañamiento pedagógico, académico, social y/o afectivo de

los/as estudiantes de nuestras carreras presenciales.

Se conciben como una estrategia integrada dentro de un programa mayor que se propone acompañar los diferentes momentos de la vida estudiantil universitaria. Por ende, las acciones implementadas y llevadas adelante desde las TEP se insertan en el Área de Permanencia dentro del Programa Ingreso, Permanencia, y Graduación (IPG).

El proyecto, tiene como propósito central, "contribuir en el acompañamiento integral de los/las estudiantes de las carreras presenciales de la FCH, buscando incidir en la disminución de los índices de deserción y desgranamiento que afectan a la igualdad de oportunidades" (Proyecto Tutorías Estudiantiles Pares, 2019, p. 8). Siempre teniendo como guía la garantización efectiva del derecho a la Educación Superior.

Por su parte, entre los propósitos más específicos podemos destacar los siguientes:

Diseñar y desarrollar estrategias de acompañamiento, seguimiento y orientación par de las trayectorias académicas de estudiantes y de grupos de estudiantes; Favorecer el ingreso y permanencia de los estudiantes en su transcurso por la vida universitaria,

brindando conocimientos e información sobre las actividades y proyectos académicos, de extensión, culturales, y en particular sobre la carrera que curse cada tutorando/a.; Orientar y brindar herramientas a los/las estudiantes en cuestiones vinculadas con el aprendizaje, con la interpretación de consignas, con la preparación de exámenes escritos y orales, con la organización de los tiempos de estudio; como también vinculadas con los trámites administrativos y la toma de decisiones sobre la propia trayectoria académica. (Proyecto Tutorias Estudiantiles Pares, 2019, pp 8)

Cabe destacar que las tutorías estudiantiles pares son una actividad voluntaria para el estudiante que parte de sus intereses y necesidades, es "tutorando/a" quien define la permanencia en este espacio; diferenciándose a los espacios de enseñanza habituales de las asignaturas. A partir del encuentro entre tutor/a y estudiante/tutorando/a, se acuerda una agenda de trabajo conjunto, de responsabilidad y compromiso compartido, con una modalidad particular.

Como plantean Mosca y Santiviago (2012), las dinámicas grupales de los programas de tutorías estudiantiles pares, deben tener presente en todo momento, los tiempos y cuestiones personales de cada tutorando/a. Este, recibe un acompañamiento en función de sus propias demandas, siempre con el propósito de procurar una autonomía creciente de lo aprendido y aprehendido.

Las TEP se conforman de un equipo de trabajo compuesto, por un/una coordinador/a del proyecto, miembro del Área de Permanencia cuya función es la de garantizar el funcionamiento general de las tutorías. Y por ocho estudiantes avanzados representativos de todas las carreras de grado presenciales, que se desempeñan en la función de tutores pares y que se renuevan periódicamente.

Las acciones previstas realizadas y las demandas reveladas que surgen de la puesta en marcha del Proyecto, tienen como condición el trabajo conjunto entre el Programa IPG/ Consejos de Carrera y Consejo Académico.

¿Por qué y para qué Tutorías Estudiantiles Pares?

Al momento de diseñar un proyecto de tutorías para estudiantes, se pusieron en cuestión y debate diversas modalidades de acompañamiento. Para ello, fue fundamental la recuperación de experiencias tanto de nuestra unidad académica como de otras, así también el análisis de las particularidades de la FCH y bibliografía sobre la temática.

A partir de este proceso de análisis y discusión, se priorizaron las tutorías estudiantiles pares. Se entienden a las mismas como una estrategia de cooperación, orientación y acompañamiento entre estudiantes, que buscan promover lazos sociales – afectivos, originando un espacio de intercambio, socialización, comunicación, orientación y reflexión par que ayude a los/las estudiantes a fortalecer su autonomía en relación a la doble afiliación, institucional e intelectual de la vida universitaria.

El proyecto de TEP toma los aportes teóricos de Albornoz; Giamberardino; Leonardi y Mauco (2015) quienes asumen que el tutor se "involucra" generando empatía, confianza, respeto y escucha, acompañado el proceso de aprendizaje poniendo en juego experiencias cotidianas propias.

Por otra parte, también se retoma el trabajo de Mosca y Santiviago (2006) quienes plantean que las tutorías entre pares contribuyen a la integración de los y las estudiantes a un grupo, generando sentimientos de pertenencia y promoviendo la acción colectiva, como así también, el respeto entre los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en general.

Es de suma importancia considerar que el tutor/a par no sólo transmite información y conocimientos sino que pone en juego su propia experiencia y su trayectoria académica; es un modelo identificatorio real (Brockbank & McGill, 1999), puesto que capitaliza sus vivencias como estudiante, sus sentimientos, las propias dificultades de su proceso de aprendizaje y sobre todo las estrategias que generó para resolverlas y continuar su recorrido.

Las tutorías entre pares implican un proceso de transformación de sí mismo pero en el marco de la construcción colectiva con otros/as, los pares, los y las docentes, los/las coordinadores, en diferentes contextos e instituciones. Es una experiencia que al atravesarla, va posibilitando a sus protagonistas, darle sentidos de significación a su identidad y su proyecto académico. Habilita a la reflexión sobre sí, sobre los otros y los escenarios institucionales en juego para construir miradas y conocimientos compartidos.

Esta dimensión de la construcción colectiva con otros/as y el lazo social que estructura el "sentirse parte de" cobra especial relevancia en el contexto de la pandemia y de la virtualización de la educación. El aislamiento al que nos hemos visto sometidos vulneró considerablemente esta dimensión de la vida universitaria a la que se le presta especial atención en el marco de este proyecto.

Las Tutorías Estudiantiles Pares en el contexto de la pandemia.

Durante el 2020 con la declarada pandemia por COVID-19, el proyecto de tutorías estudiantiles pares vio alterada su puesta en marcha. Debido a que la coyuntura trajo determinadas urgencias a atender como transformaciones a nivel institucional que atravesaron por completo al mismo.

A comienzos del ciclo lectivo del año 2021, se llevó a cabo la selección de tutores estudiantiles pares y en el mes de mayo se comenzó a trabajar con el equipo completo. Entre las diversas acciones desarrolladas durante el corriente, se destaca el acompañamiento que los tutores llevaron (y llevan) a cabo tanto en forma individual como en pequeños grupos a más de 100 (cien) estudiantes de los diferentes años de las carreras presenciales de la FCH; la preparación y puesta en marcha de encuentros, talleres, charlas y conversatorios abiertos como también los grupos de estudio para instancias de acreditación. En torno a estos últimos, nos dimos el desafío de repensarlos como estrategia fundamental de acompañamiento en la virtualidad. Fomentando el encuentro entre compañeros/as, el trabajo colaborativo y cooperativo en la resolución de consignas donde los y las tutoras estudiantiles cumplen con el rol de acompañar y orientar a sus pares en el proceso.

Los grupos de estudio como práctica recurrente en la FCH

Desde hace algunos años atrás es corriente encontrar dictados de grupos de estudios en la FCH. Esto se convirtió en una práctica común previa a la fecha de acreditación, ya sea de un

exámen parcial o final. Los mismos son organizados por uno o más estudiantes de años avanzados que participan o adhieren a alguna agrupación estudiantil. La dinámica de funcionamiento se basa en que los/las estudiantes avanzados/as se posicionan en el rol docente y realizan exposiciones orales de forma frontal sobre los contenidos correspondientes. Mientras los estudiantes que asisten, ocupan el rol de receptores de la información transmitida por quienes exponen. A su vez, en este espacio circulan diversos tipos de comentarios que hacen al currículum oculto (Jakson, 2001), o en este caso, programa oculto de la asignatura. Podemos dar cuenta que la dinámica empleada en la mayoría de estos grupos de estudios corresponden a una noción tradicional de la enseñanza. Es decir, se acentúa la relación asimétrica en el proceso de enseñanza aprendizaje entre el rol de docente y alumnos, siendo los primeros quienes "poseen" un único saber válido que debe ser transmitido a los segundos que solo se disponen a recepcionar la información. A este tipo práctica podríamos denominar bajo el concepto de *educación bancaria* de Paulo Freire, donde la información es depositada en la mente de los alumnos (Freire, 2005).

Desde el proyecto problematizamos esta dinámica en cierto sentido "naturalizada", y asumimos el desafío de cambiar el enfoque de enseñanza con el que usualmente se llevaban adelante.

Grupos de estudio como instancias colectivas de aprendizaje

Los grupos de estudios llevados adelante por el programa TEP presentan tres elementos distintivos a los denominados tradicionales (o educación bancaria). El primero, es la disminución de la asimetría en el proceso de enseñanza aprendizaje. Dado que el tutor asume un rol docente de "estudiante par", que atravesó por esa instancia años atrás. Por lo tanto logra empatizar con quien se encuentra en el momento previo a rendir un examen de mejor manera. El segundo, es el rol que se le otorga al estudiante que asiste al grupo de estudio. Se evita caer en la idea de que el participante es quien carece de saberes, por lo contrario se parte la premisa de que el estudiante cuenta con ciertos conocimientos previos propios de su tránsito por la asignatura a lo largo del cuatrimestre y que por encontrarse a días de rendir el examen. También se asume que comenzó a estudiar antes de asistir al grupo de estudio. El tercero, es la estrategia de enseñanza empleada. No se reproduce el modelo de clase expositiva de forma oral sino que se pone a quien asiste al grupo de estudio en el centro proceso de enseñanza aprendizaje. La estrategia puesta en marcha es la realización de forma

colectiva de un simulacro de parcial, es decir, se presenta un examen correspondiente a la asignatura al cual se lo resuelve mediante el diálogo e intercambio.

Narración experiencia:
Grupo de estudio antes del examen recuperatorio deintroducción a la sociología.

A mediados del mes de junio la cátedra de materia *Introducción a la Sociología* tomó el examen recuperatorio del primer parcial. La asignatura está destinada a alumnos del primer año de las carreras de: Relaciones internacionales, Historia, Geografía y para estudiantes del segundo año de Diagnóstico y Gestión Ambiental. El propósito de la misma, es brindar una introducción a las estrategias teóricas metodológicas con las que la sociología construye y aborda su objeto de estudio (Programa de la asignatura Introducción a la sociología, 2021) . Para llevar adelante el grupo de estudio convocamos por los canales de diálogo entre estudiantes y tutores pares. La inscripción fue mediante formulario previo, allí realizamos algunas preguntas en pos de indagar qué dificultades se le presentaron al momento de estudiar. Los objetivos del encuentro se basaron en acompañar a los estudiantes durante el estudio de los contenidos; identificar las problemáticas que se le presentan a los estudiantes; trabajar con el anterior parcial con el fin de identificar que solicitó la consigna y que corresponde responder; y clarificar dudas en torno a los contenidos. Con respecto a los propósitos, se buscó transmitir tranquilidad y confianza de cara al examen recuperatorio; promover prácticas de estudio de forma colectiva y co-construidas; procurar espacios de sociabilidad entre estudiantes de distintas carreras. Los dos últimos, cruciales en el contexto de virtualidad, donde la cursada cotidiana del estudiante, se tornó más solitaria e individual.

El encuentro se desarrolló por la plataforma de Google Meet. Comenzó con la presentación de los objetivos y una explicación de modalidad de trabajo. La asistencia superó el número de veinte estudiantes, por tal motivo, trabajamos divididos en dos comisiones. Allí nos presentamos entre tutores y participantes, estos fueron comentando las problemáticas que tuvieron al realizar el examen parcial. Posteriormente, con la herramienta de compartir pantalla, leímos las consignas del parcial, deteniéndonos en lo que solicitaba, ya que una de las dificultades abundó en no responder lo que pedía el examen. En relación a lo anterior, la pérdida del tiempo en plasmar información no requerida llevó a que el plazo de entrega (dos horas) no les alcance para resolver por completo el examen. Luego, a través de un diálogo

colectivo fuimos realizando el simulacro del parcial. Acá es dónde el protagonismo del grupo de estudio reposó en los estudiantes. Esto se debió, a que ellos contaron con saberes asimilados de un proceso de estudio tanto para el parcial que había sido unas semanas atrás, como para el próximo recuperatorio. Nuestro rol como tutores en este momento fue el de orientadores del proceso, es decir, nos encargamos de moderar las intervenciones, realizar preguntas retóricas, y hacer comentarios síntesis.

Una vez finalizada la instancia, cada tutor par correspondiente a la carrera que cuenta con introducción a la sociología en su plan de estudios se encargó de seguir acompañando al estudiante que asistió al grupo de estudio. Esto comprendió estar a disposición para conversar sobre los contenidos o las características del examen hasta la fecha del parcial, como así seguir pendiente del desenvolvimiento del estudiante antes y luego del recuperatio.

Reflexiones finales

El contexto de pandemia nos puso ante enormes desafíos tanto académicos como socio-económicos y afectivos. En un momento donde la pérdida del encuentro cara a cara, atravesó de lleno los vínculos entre todos los actores de la comunidad educativa, la FCH puso en marcha una serie de acciones que tuvieron como eje principal la construcción de lazos y sentido de pertenencia entre estudiantes que durante más de un año no compartieron espacios académicos y sociales.

En este sentido, el proyecto de Tutorías Estudiantiles Pares se convirtió en unos de los ejes centrales para garantizar la permanencia de los estudiantes de la FCH, promoviendo el encuentro entre pares y el acompañamiento en todas sus dimensiones, con la convicción de que el aprendizaje es colectivo y el tránsito por la vida universitaria nunca se realiza desde la soledad.

Entre las diversas acciones implementadas en esta línea, los grupos de estudio son una estrategia pedagógica y de acompañamiento que promueve el encuentro entre compañeros; el aprendizaje colaborativo a partir del trabajo en comisiones y la resolución de consignas en grupos; y principalmente, la práctica de estudiar con otros.

Continuar fortaleciendo las TEP es uno de nuestros ejes centrales de cara a los años venideros, siempre desde la convicción de que estos modelos de proyectos son un eje fundamental al momento de garantizar el ingreso, la permanencia y graduación, afirmando y defendiendo el Derecho a la Educación Superior.

Referencias

Albornoz, C. Giamberardino, N. Leonardi, C. Mauco, V. (2015). Propuesta de taller de capacitación para tutores pares en el programa de tutorías para ingresantes a la carrera de Ingeniería en Sistemas. (Facultad de Ciencias Exactas. Uncpba) en el *Tercer Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías: Desafíos, Desarrollos y Perspectivas.*

Bou, M. L. y Diyarian, M. (2004) Los tutores: un aire nuevo. *Material del Departamento de Ingeniería Química.* Buenos Aires, UTNFRBA.

Brockbank, A. y McGill, I. (1999). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Colección: Manuales de Pedagogía. Morata.

Capellari, M. (2013). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada,* Año 5 Nº5, pp 41-54.

----------(2009). Configuraciones del rol del tutor en la Universidad Argentina desde la perspectiva de los enfoques socioculturales: Experiencias situadas en contexto como tramas de significados y prácticas en sistemas de actividad. BuenosAires: [Flacso. Programa Argentina].

Cardozo Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria, *Revista Educ*. Educ. Vol. 14, No. 2, pp. 309-325

Coronado, M. y Gómez Boulin, M. J. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior*. Noveduc.

Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento*. IEC. CONADU.

_____. (2011b). Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En N. Elichiry (Comp.): *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Ensayos y Experiencias*N° 79. Noveduc.

Fernández Lamarra, N. (2010). Evolución, situación y problemas principales de la educación superior en la región. En N. Fernández Lamarra. *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina.* Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Freire, P. (2005) *Pedagogía del Oprimido*. 2da edición, Siglo XXI editores.

Modificaciones Tutorías Estudiantiles Pares- Documento presentado y aprobado por Consejo Académico- FCH. (2020) Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA

Jackson, Ph.w.(2001). *La vida en las aulas*. Sexta edición, Editorial. Morata.

Programa de Ingreso, Permanencia, Graduación (2012) Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA.

Documento Área de Permanencia (2019) Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA.

Proyecto Tutorias Estudiantiles Pares- FCH (2019) Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA.

Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulación e internacionalización. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: IESALC-UNESCO.

¿POR QUÉ INVESTIGAR EN EDUCACIÓN?

REFLEXIONES SOBRE EXPERIENCIAS CON INGRESANTES DE CARRERAS DE EDUCACIÓN

Di Lorenzo, Lorena NataliaUniversidad Nacional de San Luis FCH
lorenanataliadilorenzo@gmail.com
Maldonado Berlo, Sol AntonellaUniversidad Nacional de San Luis FCH
antonellamberlo@gmail.com

Resumen

El presente trabajo comparte algunos análisis realizados en el marco de nuestras experiencias en talleres destinados a ingresantes de carreras de educación en el marco del curso de ingreso del año 2019 y 2020 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Frente a las necesidades actuales de formar profesionales comprometidos con la realidad socio-educativa que los atraviesa, consideramos que la investigación aporta los elementos necesarios para comprender y transformar la realidad socio-educativa.

A partir de nuestras experiencias, por un lado, como docente de materias afines a la investigación y tutorías en el ingreso a las carreras de educación de la Facultad de Ciencias Humanas, es notable el desconocimiento de las posibilidades laborales y profesionales que aporta la investigación al campo educativo en diversos ámbitos e instituciones. Ante estas situaciones, emerge el compromiso de presentar talleres orientados a generar un primer acercamiento a visibilizar las potencialidades de la investigación en el campo educativo.

Los talleres buscaron generar un primer acercamiento que permita comprender la importancia de la investigación educativa en los distintos ámbitos de desempeño de los profesorados y licenciaturas, como así también visibilizar las potencialidades de la investigación para problematizar la realidad, comprenderla y transformarla.

El trabajo brinda el relato de nuestra propuesta, las fundamentaciones teórico metodológicas de la misma y un análisis de lo vivenciado con vista a repensar futuras propuestas.

Palabras Clave: Educación – Investigación – Formación DocenteKeywords: Education

Investigation – Teacher Training

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, busca recuperar una experiencia pedagógica llevada a cabo a través de una serie de talleres desarrollados en los cursos de ingreso 2019 y 2020 para las carreras de educación de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (UNSL)1. Desde nuestro lugar, cómo docentes en equipos que forman en investigación, tutora de pares en el ingreso a las carreras de ciencias de la educación y el transitar y acompañar el plan de estudios vigente, entendemos que dar este primer paso en la formación de investigadores es elemental para desmitificar y ampliar los horizontes de formación de futuros graduados/as.

En este marco es importante resaltar que por lo general los contenidos vinculados a la investigación, se encuentran al finalizar las mallas curriculares, con vistas a fortalecer y acompañar los trabajos finales de grado, sin embargo, no desconocemos que en los primeros años existen propuestas interesantes a través del eje de la praxis que los introduce en espacios de articulación teórico-práctica y a la utilización de herramientas de investigación.

Comenzar a problematizar la investigación con ingresantes nos asume en el desafío de visualizar un campo profesional que trascienda la realización de trabajos finales, un/a ser investigador/a que los/as acompañe en el transcurrir de sus carreras y en un futuro en los diferentes campos ocupacionales.

En este sentido, los talleres surgieron con la intención de enriquecer la formación de profesionales de la educación, comenzando a problematizar las concepciones qué circulan acerca de la investigación educativa, mostrando sus potencialidades y su campo de incumbencias. Desde un punto de vista pedagógico, tuvieron la finalidad de enfrentar tres desafíos de la formación de investigadores en el campo educativo.

[1] Algunas reflexiones iniciales fueron presentadas en el Congreso de Humanidades, Ciencias Sociales y Naturales. IV Jornadas Latinoamericanas Red RELAED. I Jornadas Nacionales de la Red KAPUS.

En este marco les compartimos los fundamentos teórico-metodológicos de la propuesta, describimos la experiencia en los talleres, para finalizar con algunas reflexiones finales que nos permitan construir nuevas rutas de acción.

2. FUNDAMENTOS DE LA EXPERIENCIA

Consideramos que la formación de investigadores/as en educación incluye una formación en y por la investigación aportando fundamentos teóricos y dispositivos cuya intención es propiciar saberes y aprendizajes que posibiliten el oficio.

Para nosotras hablar de formación de investigadores en educación "se refiere a una formación para el ejercicio de la investigación como oficio, que implica el aprendizaje de ciertos conocimientos teórico metodológicos y técnicos del quehacer científico, el fortalecimiento de ciertos valores y principios éticos que se permean en la comunidad científica del campo, el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y conductas investigativas, más la exposición del sujeto en proceso de formación al análisis, reflexión, crítica, debate y autoevaluación de ese bagaje que conforma su saber y saber hacer educativo cotidiano" (Torres Frías, 2006, p. 73).

Torres Frías propone el concepto de **procesos de formación de investigadores** en educación para referirse a "esas formas de enseñar-aprender investigar en el campo de la educación en un tiempo y en un espacio específico, que definen los agentes de la investigación educativa involucrados en esta actividad, en un marco institucional de educación superior a través de programas de posgrado dirigidos a la formación para la investigación, concretizadas en una serie de estrategias institucionales y docentes que se dirigen a la enseñanza-aprendizaje de una serie de conocimientos, al desarrollo y fortalecimiento de una serie de habilidades, actitudes y valores propios del oficio de investigador educativo (2006, p.74)"

En esta línea de pensamiento se busca un equilibrio entre disciplina, metodología y epistemología y; por ende, Torres Frías (2006) considera que en los procesos de formación intervienen factores como: programas académicos, la organización institucional, la formación inicial, las formas de interacción entre personas y grupos, la recurrencia a ciertas metodologías y a estos personalmente añadiremos políticas nacionales y regionales respecto ala investigación y la idiosincrasia institucional (comunidades epistémicas).

Lozoya Meza y Ocampos Reyes (2016) consideran que la formación de investigadores en educación es un proceso complejo por la misma naturaleza de la investigación educativa, por la diversidad de factores institucionales, sociales y políticos que intervienen, por la diversidaden los posicionamientos epistemológicos y las propuestas curriculares.

En este marco asumimos el desafío de formar en el marco de la diversidad epistémica y metodológica, brindando no solo una pluralidad de miradas y perspectivas, sino también comprendiendo la formación en investigación como un continuum de experiencias y saberes que pueden comenzar en las instancias iniciales de una carrera y que entendemos que podrían comenzar a gestarse incluso en niveles educativos previos, como casos existen.

Defendemos así, una formación docente donde la investigación ocupa un lugar central, en términos de Duhalde "la tarea misma de enseñar lleva implícita la búsqueda y la indagación. La actitud investigativa también abre las puertas del pensar crítico, pues ella se justifica cuando hay objetos desconocidos; y en el proceso de descubrimiento, el sujeto conoce, reconoce y aprende. Al aprender de esta manera, no se somete a la transmisión mecánica, sino que resignifica su manera de estar en el mundo, de intervenir en el mundo" (2008, pp. 208-209).

En este sentido, "Asumirse como tal, identificando problemas de enseñanza, construyendo propuestas de solución, tomando como base su propia experiencia, poniendo en acción las alternativas planeadas, observando y analizando los resultados obtenidos, corrigiendo los aspectos que resultan poco satisfactorios en un proceso de investigación, interviniendo en la realidad" (Duhalde, 2008, p. 210).

Frente a las necesidades actuales de formar profesionales comprometidos con la realidad socio educativa que los atraviesa, consideramos que la investigación aporta los elementos necesarios para comprender y transformar la realidad socio-educativa.

En este sentido, es importante mencionar que los acelerados cambios contextuales y las diversas transformaciones socioeducativas exigen una mirada crítica, abierta y flexible, propiciando una formación que sitúe a les estudiantes ante dicha realidad y propicie una reflexión crítica sobre problemáticas emergentes en el campo educativo que precisan de abordajes interdisciplinarios. La formación de investigadores críticos requiere prácticas educativas que estimulen la pregunta y la capacidad de análisis de la realidad, construyendo una postura dialógica, abierta, indagadora y no pasiva, en la que los/as jóvenes investigadores se asuman como seres epistemológicamente curiosos. La formación de

jóvenes investigadores críticos "se entiende aquí como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta" (Gouldner, 1979, como se citó en Giroux, 1990).

Pensar y construir propuestas de formación no pueden estar aisladas o desconocer el contexto socio histórico en el que tiene lugar. "En las últimas décadas los cambios parecen haberse acelerado: la masificación, la globalización (o internacionalización), la generalización del modelo neoliberal de universidad y, posteriormente, la transformación de la sociedad industrial en la sociedad de la información, han transformado radicalmente tanto los fines de la institución, considerada ahora un factor clave para el desarrollo económico y la competitividad global de cada país, como los medios para lograrlos, entre los que las tecnologías digitales de la información y la comunicación ocupan un lugar preeminente" (Segura, Castañeda Quintero y Mon, 2018, p. 52)

Nos posicionamos desde una formación de investigadores en educación que deben afrontarlos siguientes desafíos (Di Lorenzo, 2020)

-Formar en la diversidad epistémica: es decir en la pluralidad metodológica reconociendo que existen diversas maneras de producir conocimiento más allá del modelo canónico aceptado y legitimado en la academia. Este último presenta rasgos puramente instrumentales, provocando una separación entre la teoría y la práctica, propiciando una formación lineal y vertical, que deja por fuera la dimensión política y emocional que no encaja con las técnicas y el canon. (Di Lorenzo, 2017)

-Formar investigadores en el marco de las transformaciones actuales: reconocer las transformaciones del mundo digital y repensar la investigación a través de los aportes que generan las tecnologías para repensar los objetos de estudio y las herramientas metodológicas.

-Formar investigadores reflexivos que superen la dimensión instrumental asociada a la metodología, asumiendo un posicionamiento crítico reflexivo de la realidad y de la metodología de la investigación.

-Formar investigadores con compromiso socio educativo: potenciar la figura del/la docente investigador/a, para que la misma sea una actividad cotidiana de la práctica profesional y de esta manera abrir el rol del investigador/a que suele presentarse como patrimonio exclusivo de los académicos.

3. NUESTRA EXPERIENCIA EN LOS TALLERES

Las experiencias que vamos a compartir surgen de nuestras reflexiones como formadoras de investigadores en educación, en años previos se nos había invitado a charlar con ingresantes respecto a la investigación como campo profesional. Además, una de nosotras en la experiencia como tutora de pares pudo advertir diversas inquietudes y dudas respecto a la investigación.

Así surge nuestra propuesta de elaborar talleres sobre la investigación que les permitiera a los ingresantes no solo visualizar su aporte al campo profesional, sino que además puedan ir asumiendose como docentes investigadores comprometidos con la época que transitan.

A continuación, compartimos ambas propuestas y experiencias.

3.1. En el 2019

En el 2019 titulamos el taller "¿Para qué sirve investigar en educación? Aportes, experiencias, posibilidades laborales y profesionales, desafíos actuales". En este primer espacio buscamos acercar a los/as estudiantes el campo de la investigación, nos propusimos como objetivos:

Visibilizar las potencialidades de la investigación en el campo educativo tanto desde lo laboral como profesional en diferentes ámbitos e instituciones.

Comprender la importancia de la investigación como herramienta para la transformación socio educativa.

El taller fue abierto para todas las carreras de educación, aunque cabe aclarar que el mayor número fue de estudiantes de ciencias de la educación.

En cuanto a las actividades, comenzamos con una dinámica de presentación indagando intereses en la temática del taller. A partir de allí les propusimos en grupos realizar una representación gráfica respecto a lo que significa investigar en educación (trabajo grupal en afiches). A continuación, se presentan uno de los trabajos grupales, donde cada grupo de estudiantes socializó su producción y fuimos construyendo un collage colectivo.



Representación gráfica G1

La representación de los/as estudiantes se vincula estrechamente al rol docente en cuanto a la investigación en un contexto lleno de debates sociales y culturales. El docente *como mediador/a a las puertas de la realidad* representa la posibilidad de potenciar el asombro y cuestionamiento del mundo para los/as estudiantes.

En este sentido, como responsables del taller incorporamos imágenes para enriquecer el collage (con el objeto de mostrar diferentes ámbitos e instituciones dedicadas a la investigación y diversas estrategias metodológicas y posibilidades profesionales).



Representación gráfica G2

Por último, cerramos con el cuento “los ciegos y el elefante” y frases de Galeano que nos permitieron reflexionar sobre las diferentes formas de conocer

3.2. En el 2020

En el año siguiente buscamos potenciar el taller del año anterior poniendo mayor énfasis no ya en las posibilidades laborales de la investigación, sino mayor auge a la importancia de problematizar la realidad e investigar para comprenderla y transformarla.

En este sentido el taller se tituló: "¿Qué y para qué investigar en educación? aportes para la problematización de la realidad socioeducativa"

Nos propusimos como Objetivos:

Visibilizar las potencialidades de la investigación para problematizar la realidad, comprenderla y transformarla.

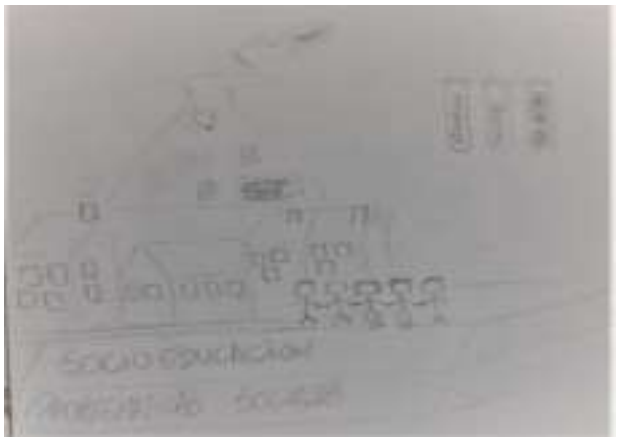
Reflexionar sobre la importancia de la investigación en el campo profesional.

El taller también fue abierto a las carreras de educación, aunque nuevamente la mayoría de asistentes provenían de ciencias de la educación.

Nuestras actividades apuntaron a problematizar la educación de hoy, mostrando la génesis de la investigación, para luego visualizar los aportes y potencialidades de la investigación al campo.

Luego de las dinámicas de presentación e interés respecto al taller, los/as invitamos a definir investigación a través de una palabra, frase, o dibujo. En este sentido, asociaron la investigación a tubos de ensayo (visión de laboratorio) a resolver problemáticas sociales y como parte inherente de la educación…en sus palabras:

"la investigación es para nosotras la parte qué se encarga de analizar, descubrir diversos temas para encontrar soluciones de las problemáticas qué influyen en lasociedad" (G1)



Representación gráfica G3

Asimismo, algunas representaciones se entraman en concepciones más complejas y críticas, "*investigo porque no me convencen los discursos… mi realidad es muy distinta a la qué me quieren mostrar… investigar es parte de educarnos, parte de aprender" (G3),* que dan cuenta de la importancia de contextualizar las prácticas investigativas en el reconocimiento de la diversidad y singularidad en la construcción del conocimiento.

Otro grupo sigue remarcando el papel de intervención de la investigación "e*s una acción para resolver dudas...para solucionar situaciones problemáticas*" (G4)

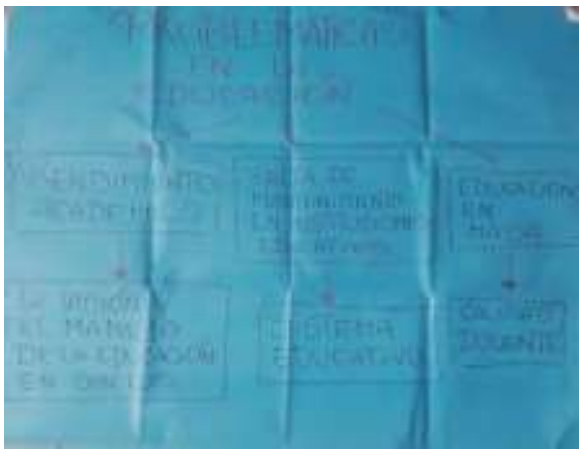
Cabe destacar, algunos preconceptos que rondan en cuanto a la investigación, como conjunto de fórmulas aplicables a una situación concreta. Alejada de contextos y cercana a laboratorios, existe una imagen centrada en aspectos cuantitativos.

Siguiendo con el desarrollo del taller, luego conformamos grupos de trabajo y compartimos diversas noticias internacionales, nacionales y regionales del campo socioeducativo, los invitamos a leerlas y a construir collages grupales respecto de las posibles agendas actuales de la investigación: que temáticas investigar hoy y para que.

Entre las preocupaciones emergentes aparecieron las TIC, la preocupación por la educación virtual, los nuevos formatos escolares de San Luis como por ejemplo las escuelas generativas y otros grupos se centraron en viejas problemáticas educativas como repitencia, contenidos curriculares, infraestructura y deserción.



Representación gráfica G4



Representación gráfica G5



Representación gráfica G6

Dicha actividad buscó posicionar a los/as estudiantes en un rol activo y comprometido con la realidad socio-educativa que los/as atraviesa. Abriendo la posibilidad para reflexionar haciendo conscientes situaciones no vistas antes, pudiendo cuestionar desde su cotidianidad en pos de construir abordajes alternativos.

En consecuencia, las génesis de las investigaciones no se desprenden de planos teóricos o intereses idealistas, sino que se cimentan de miradas críticas de la realidad con vistas a construir metodologías plurales para comprender y transformar las realidades.

Como actividad de cierre apuntamos a la valorización de la investigación para comprender la realidad socioeducativa y pensar vías de intervención.

4. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES y RUTAS A TRANSITAR

A modo de cierre, en el primer taller observamos una fuerte dificultad de los/as estudiantes de profesorados para asumirse como investigadores/as, visualizamos un predominio de la figura profesional como docente por encima de la investigativa, esta se asocia solamente a aquellos que decidan trabajar como docente universitario/a. En este sentido y con gran preocupación ante lo emergente, consideramos importante fortalecer la figura del/la docente investigador/a. En el segundo taller observamos por un lado una visión de laboratorio asociada a la investigación, lo que pone de manifiesto la necesidad de potenciar imaginarios y prácticas de investigadores en ciencias sociales y educativas. Sin embargo, se destaca su importancia como parte de la educación y para resolver problemáticas.

Además, aparecen con fuerza problemáticas estandarizadas de la educación como repitencia, pobreza, deserción, entre otros, podríamos hablar de una naturalización de las problemáticas educativas sostenidas en el tiempo que lleva a la dificultad de salir de ellas y leerlas a la luz de las transformaciones y nuevos emergentes del campo. De esta manera la lectura de noticias buscó fortalecer una mirada crítica de la realidad y la importancia de la génesis de las investigaciones ancladas en el contexto.

Desde nuestra perspectiva buscamos deconstruir la mirada acerca de la investigación, si bien, sabemos que este es un proceso complejo y continuo, la intención fue comenzar a revalorizar los interrogantes propios de la práctica que nos permiten construir conocimientos y posicionarnos como investigadores/as teniendo en cuenta vías concretas de inserción.
Para ello, contaron con distintas instancias de reflexión a partir de situaciones concretas y la lectura del contexto general, que luego permitieron la construcción colectiva de acuerdo a los intereses de los/as sujetos/as. En todo momento, se tuvo cómo premisa contribuir en la formación de educadores/as comprometidos con la realidad socio-educativa qué los rodea.
Lamentablemente, debido a la pandemia generada por el virus SARS-COVID 19, no se ha podido replicar dicho taller en el curso de ingreso 2021, por lo tanto, los datos aquí presentados datan al 2020, esperamos poder dar continuidad a la propuesta.
Desde una mirada reflexiva, después de nuestro tránsito por carreras de educación, cómo graduadas y docentes, sabemos de la necesidad de una formación donde la investigación sea la protagonista qué permita, en términos de Duhalde (2008), abrir la posibilidad para la construcción de un pensamiento epistémico donde la inquietud, el cuestionamiento y la

reflexión activa sean atributos inherentes al quehacer docente.

En línea con ello, frente a los viejos problemas y nuevos desafíos de la realidad socio-educativa, esto cobra aún mayor importancia. Los/as formadores de formadores, debemos asumir la responsabilidad de contribuir a la formación activa y responsable de los/as

futuros/as profesionales de la educación, brindando herramientas desde el campo de la investigación qué posibiliten una diversidad epistémica para la construcción de nuevos saberes y estrategias qué respondan a las necesidades del contexto.

Boaventura de Sousa (2011) nos permite entender cómo a lo largo de la historia de la ciencia, ha habido una predisposición hacia el modelo dominante, es decir, a la construcción de conocimientos y formas de hacer ciencia e investigar desde una lógica estática, estable, ordenada y descontextualizada. Una ciencia dura, donde en palabras de Di Lorenzo (2018) ”se fue produciendo la autorización de determinadas voces y la negación y el silenciamiento de muchas experiencias y sujetos. Esta ciencia se caracteriza por la hermandad positivismo-colonialismo, y los intelectuales han contribuido a ejercer una violencia epistémica al constituir al sujeto colonial como otro.” (p. 45). Este discurso, qué delimita los bordes sobre qué es considerado valioso para hacer ciencia, se ha convertido en parte del sentido común acerca de qué es investigar.

5. REFERENCIAS

Boaventura De Souza, S. (2011) *Una epistemología del sur.* Buenos Aires. CLACSO.

Di Lorenzo, L. (2018) *“Recomienzos” en la formación en investigación educativa en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Análisis de programas académicos”* Argentina. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. Nº15. Año 8. Abril – septiembre 2018. ISSN 1853-6190. Pp. 44-57

Di Lorenzo, L (2020) *Formación de investigadores en educación: análisis de propuestas.* Cap. 12 en Tendencias en investigación. Fontaines-Ruiz T., Maza-Cordova J., Pirela J., (Ed). Recuperado de: http://tendin.risei.org

Duhalde, M. (2008) P*edagogía crítica y formación docente*. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Giroux, H. (1990): L*os profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*.Barcelona. Ed. Paidos.

Segura, Castañeda Quintero y Mon, (2018) *¿Hacia la Universidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (2018), 21(2), pp. 51-68. DOI: http://dx.doi. org/10.5944/ried.21.2.20669 – ISSN: 1138-2783 – E-ISSN: 1390-3306

Torres Frias, J. (2006): *Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión*. Revista regional de investigación educativa. Educatio Vol 1 Núm 2. Págs. 67-79.

¿CÓMO AFECTÓ LA PANDEMIA A LOS CARTEROS?: UNA EXPERIENCIA EN EL TALLER DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS INGRESO A LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO

Autores:
Coll, Pablo - Universidad Nacional de Moreno - pcoll@docentes.unm.edu.ar
De Lucca, Adriana - Unversidad Nacional de Moreno - acdelucca@docentes.unm.edu.ar
Villagra, Marcela - Universidad Nacional de Moreno y Universidad Nacional de General Sarmiento - mvillagra@docentes.unm.edu.ar

Modalidad: Experiencias pedagógicas educativas

Eje Temático: Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria - Las tecnologías: posibilidades y obstáculos que ofrecen en la propuesta de enseñanza y en los procesos de aprendizaje

Palabras claves: Pandemia - Virtualidad - Curso de ingreso - Actividad matemática

Resumen

La pandemia producto del Covid-19 provocó cambios y situaciones inesperadas e impensadas en nuestras vidas, las que se vieron modificadas de manera irreversible. Claramente, en este contexto, la educación, en todos sus niveles, no escapó de las implicancias del hecho histórico que aún nos encontramos viviendo. Las condiciones de confinamiento y aislamiento impactaron de manera directa en el desarrollo habitual de actividades académicas, principalmente en las actividades de docencia en relación al dictado de clases. Puntualmente, una experiencia áulica consolidada se vió interpelada por el cambio abrupto de las condiciones en las que se desarrollaba.

En este artículo describiremos el proceso de adaptación a la modalidad virtual efectuado a partir de la declaración de las medidas de aislamiento preventivo y obligatorio, instauradas en Argentina, de una actividad inicial del Taller de Resolución de Problemas del ingreso de la Universidad Nacional de Moreno, como así también expondremos un análisis del mismo.

La actividad inicial, denominada “El cartero”, consiste, a grandes rasgos en redactar instrucciones para la reproducción de figuras. Posee características que permiten diagnosticar

la autonomía de los estudiantes para abordar quehaceres matemáticos en el aula, favorecer el trabajo colaborativo, generar un ambiente lúdico y, crear una disrupción en relación a las actividades evaluativas habituales en la educación matemática de la escuela media. En este sentido, fue propuesta para que el estudiante sea protagonista produciendo respuestas y desarrolle vínculos de estudio con sus compañeros. Esta actividad se retroalimentó cada año con las reflexiones que los docentes aportaron, en base a sus experiencias en la práctica, a lo largo de las distintas ediciones del taller en modalidad presencial. Uno de los beneficios más sobresalientes que se reportaba, era la capacidad de favorecer la socialización y de fortalecer la confianza de los estudiantes ingresantes acerca de sus potencialidades como estudiantes de matemática. Con la irrupción de la pandemia se propuso una adaptación de la actividad a la virtualidad, intentando mantener las características antes descritas. Este proceso de adaptación se desarrolló durante dos ediciones consecutivas del taller. La evaluación de las experiencias presentó diferencias sustanciales con respecto al enfoque original. La propuesta de abordaje didáctico, desde la perspectiva de la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau, se vió debilitada con las limitaciones del escenario virtual.

Por tal motivo, se decidió cambiar dicha actividad por otra que cumpliera mejor con los pilares fundamentos de esta perspectiva. Su elección y la experiencia de su puesta en práctica, ocasionó que "El cartero" se convirtiera en ...

1. Introducción

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declara que el brote producido por el virus SARS-CoV-2 adquiere una nueva categoría, deja de clasificarse como epidemia para ser considerado pandemia. A partir de ese momento, nuestra cotidianidad, pasa a estar claramente afectada por la nueva categoría adquirida por el brote de Covid-19. Las sociedades del mundo cambiaron. En este contexto, la educación, en todos sus niveles, tuvo que adecuarse para continuar desarrollándose. Las condiciones de aislamiento social, preventivo obligatorio (ASPO) dispuestas en la Argentina, fueron determinantes para el cambio que afectó a la educación. Específicamente, a nivel universitario, el Taller Inicial del Curso de Preparación Universitaria de la Universidad Nacional de Moreno (COPRUN) pasó de ser un curso presencial de seis semanas en su versión intensiva y doce semanas en su versión extensiva a un curso virtual desarrollado en la plataforma Moodle de la universidad.

El Taller inicial de matemática del COPRUN denominado Taller de Resolución de Problemas (TRP), además de constituir una primera aproximación a la vida universitaria y brindar a los

estudiantes herramientas y metodologías de trabajos que les permiten acceder y permanecer en la universidad, también ofrece un espacio en el cual se favorece el desarrollo de las capacidades de interpretación y comunicación de la información, el razonamiento creativo y la resolución de problemas. De acuerdo con el espíritu del taller, como actividad inicial, se presenta una adaptación de la actividad de dictado de figuras que llamaremos "El cartero", que consiste en la redacción de instrucciones por parte de los estudiantes para la reproducción de figuras, que puede hallarse en Coll y otros (2017). La propia naturaleza lúdica de la propuesta permite que el estudiante sea protagonista produciendo respuestas y desarrolle vínculos con sus compañeros.

A lo largo de los años la actividad se fue nutriendo de los aportes que los docentes fueron haciendo dando así, una propuesta madura y consensuada que se caracterizó por diagnosticar la autonomía de los estudiantes para abordar quehaceres matemáticos en el aula, favorecer el trabajo colaborativo, y crear una disrupción en relación a las actividades evaluativas habituales en la educación matemática de la escuela media.

En este trabajo analizaremos cómo el nuevo contexto derivado de la pandemia y los cambios abruptos que este implicó, afectó la implementación de la actividad "El cartero" alterando sus características distintivas, por las cuales la elegíamos como una primera actividad de bienvenida del taller, hasta ser sustituida por otra con mejores características para adaptarse a la virtualidad.

2. Marco teórico

2.1 Del modelo utilizado y la organización de la clase

En la UNM consideramos que los conocimientos matemáticos se construyen a partir de la práctica habitual de las actividades y quehaceres de los matemáticos. En particular, el TRP se caracteriza por estar diseñado para el aprendizaje por medio de la resolución de problemas y juegos matemáticos. Consideramos que la actividad central del quehacer matemático es resolver problemas. Desde el punto de vista didáctico entendemos que el problema es el principal recurso de aprendizaje, y que, tal como sostiene Charnay (1994), "la resolución de problemas es fuente, lugar y criterio de elaboración del saber" (p.58). La cuestión esencial desde este modelo denominado modelo apropiativo, es ¿cómo hacer para que los conocimientos a enseñar tengan sentido para el estudiante. El aprendizaje se promueve a través de la resolución de una serie de problemas elegidos y secuenciados especialmente para favorecer situaciones de:

- acción en las que el estudiante se enfrenta al problema en interacción con sus pares y busca activamente un procedimiento de resolución.
- formulación y validación en las que pone a prueba sus ideas previas y confronta las posibles vías de solución en interacción con otros estudiantes.
- institucionalización en las que se legitima una nueva herramienta de resolución, se sintetiza, resignifica y convencionaliza en el lenguaje propio de la matemática (Charnay, 1994).

En este modelo la organización social del grupo de estudiantes cobra relevancia porque se trata de simular la actividad de una comunidad científica, en línea con los fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática de Guy Brousseau (2014). Hasta el inicio de la pandemia por Covid-19 la dinámica de las clases suponía un primer momento de lectura individual por parte de los estudiantes y luego, la organización en pequeños grupos para que puedan disponerse a resolver los problemas propuestos de manera más o menos autónoma. Las comisiones del Taller tienen entre 40 y 60 integrantes aproximadamente, por lo tanto los "pequeños grupos" son también numerosos. Esta dinámica favorece un primer acercamiento a la situación en forma individual para luego, en la organización grupal, realizar intercambios de semejanzas y diferencias que permitan la formulación de acuerdos. La secuencia de problemas que se propone es pensada, seleccionada y adaptada con distintas intenciones didácticas. A lo largo de la historia del COPRUN, los problemas han sido moldeados por la experiencia en el aula, a través de las reflexiones y evaluaciones colegiadas realizadas edición a edición con los docentes participantes.

2.2 Rol del estudiante y rol del docente en este modelo

En el modelo apropiativo de resolución de problemas, los roles de estudiantes y docentes difieren bastante de los que frecuentemente se desarrollan en la clase de matemática. El estudiante debe tomar un rol activo y apropiarse del problema, poner en juego conocimientos que ya tiene y perseverar en la búsqueda de alguna forma de resolución, debe considerar sus errores como fuente de información para redireccionar el camino a la solución, formular preguntas y resignificar datos de los enunciados, entre otras cosas.

En cuanto al docente, es necesario, que despliegue un repertorio de intervenciones adecuadas para hacer avanzar los procedimientos que los estudiantes pongan en juego, y para alentarlos a perseverar. Será responsable de coordinar la participación de los estudiantes en los momentos de puesta en común de formulaciones y validaciones, de proponer la organización

y síntesis de la información que surge de las interacciones de los estudiantes.

2.3 De las formas de comunicación que exige el modelo y las formas de comunicación mediada por TIC.

En una clase pensada de esta forma, el componente comunicacional, entendido como diálogo didáctico, es un diálogo social que favorece y es inherente al desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje, y que posee cualidades que se modifican sustancialmente cuando cambia el medio.

En condiciones de no presencialidad, es necesario caracterizar la comunicación de otra manera. Entre las categorías que se presentan para modalidades de enseñanza no presenciales, elegimos la Educación a Distancia (EaD) por considerar que se adecúa a nuestro caso.

En este sentido, García Aretio (2014) caracteriza a la EaD por:

- La separación entre sujetos.
- El estudio independiente y autónomo.
- La interacción mediada por tecnologías.
- La institución soporte.

En cuanto a los diálogos, que nos interesan especialmente, se pueden dar los siguientes diálogos didácticos mediados.

- Simulados (consigo mismo o con los materiales) o Reales.
- Sincrónicos o Asincrónicos.
- Unidireccionales o Multidireccionales.
- Estructurados o Flexibles.

En la comunicación mediada por computadoras, el proceso comunicativo se ve limitado a este tipo de diálogos. La comunicación gestual, aún cuando el diálogo es sincrónico, depende de la calidad del dispositivo y sus software y la calidad en la conectividad pueden producir experiencias comunicativas muy distintas. Una ventaja de la comunicación mediada por TIC es que, todo lo que allí sucede, puede grabarse o recuperarse a través de lo que queda escrito en los chats o notas compartidas. Esto posibilita revisar y volver sobre detalles que en la modalidad presencial no se podrían apreciar por la inmediatez de las acciones. En este sentido, se pueden revisar los aspectos que funcionaron (o no) de la planificación que se puso en marcha. Las particularidades que surgen de la espontaneidad, regularmente quedan veladas por el medio.

2.4 De la especificidad de la actividad del cartero como juego

La actividad de "El cartero", elegida, entre otras cosas, por la riqueza que aporta al desarrollo comunicacional y a la socialización entre estudiantes, se presenta frente al estudiantado como un juego que desafía a los grupos a elaborar un instructivo que describa una figura que le fue asignada, para ser presentado a otros grupos que puedan reproducir la figura siguiendo las instrucciones recibidas.

En este sentido, Vigostky (2009) le otorga un valor social al juego y lo considera como un factor favorecedor del desarrollo mental. Por otro lado, De Guzmán (2007) señala la semejanza de la estructura matemática y los juegos, y expresa que es beneficioso pues permite ejercitar procesos de pensamientos similares a los utilizados en los desarrollos matemáticos (De Guzmán, 2007).

Además, el juego de "El cartero" se presenta como un juego cooperativo para el aprendizaje colaborativo. No se trata, sólo de su estructura, sino de favorecer un jugar con otros y no contra otros. Estimula el desarrollo de la capacidad de operar conjuntamente para lograr un fin y supone el uso de herramientas para la comunicación, toma de decisiones conjuntas y aspectos actitudinales que faciliten operar con otros (Moreno, 2005).

Sadovsky (1998) sostiene que desde el punto de vista didáctico, "describir la figura a través de un texto supone trascender la interpretación perceptiva y comenzar a buscar cuáles son los elementos y las relaciones que la definen" (p.14). Asimismo, también establece que para producir el mensaje se debe decidir cuáles son las informaciones necesarias para que los receptores puedan reproducir el dibujo sin verlo. Los primeros mensajes, comúnmente, contienen informaciones no pertinentes, o insuficientes, o excesivas, o ambiguas. Estas actividades cumplen, con un objetivo doble: que los estudiantes encuentren nuevas relaciones para caracterizar la figura y que pongan en juego las concepciones que ellos tienen en relación con la imagen que están trabajando (Sadovsky, 1998).

Para nosotros, supone además, la negociación de significados entre pares, la posibilidad de plantear acuerdos y desacuerdos respecto de esa redacción y de los conocimientos geométricos que cada uno puede aportar al interior del grupo humano que se reúne por primera vez. En este sentido consideramos que esta actividad es potenciadora para establecer lazos y para el desarrollo de actitudes que favorezcan el aprendizaje de la matemática.

2.5 Forzados a trabajar en la virtualidad

Las condiciones que se impusieron a partir de la ASPO por la pandemia Covid-19 nos

obligaron a apelar a la educación a distancia cuya principal característica es la separación física entre los sujetos y, en nuestro caso, la mediación tecnológica de los procesos comunicativos involucrados. Algunas prácticas, ya descritas, necesarias en nuestra forma de abordar la enseñanza, perdieron potencia o directamente dejaron de ser factibles.

La educación a distancia, según García Aretio (2014), es un diálogo didáctico mediado que se produce en la intersección de tres componentes: pedagógico, comunicacional y mediacional.

En cuanto al componente pedagógico, es importante resaltar que nuestros estudiantes (y docentes) no eligieron la educación a distancia sino que les es impuesta por la situación de pandemia. En ese sentido los objetivos, contenidos, modalidades y estrategias de enseñanza y de evaluación no son condiciones que ellos hayan conocido y aceptado de antemano, sino que se ven obligados a aceptarlas por falta de alternativas.

Esto nos coloca en situación de emergencia para producir planificaciones y materiales de estudio que puedan favorecer los aprendizajes que nos proponíamos. En ese sentido, también tuvimos que revisar qué aprendizajes queríamos que se produzcan ya que el manejo del tiempo también se ve modificado y obliga a priorizar aquello que resulte más necesario. Muchas decisiones didácticas para ser tomadas en tan poco tiempo.

2.6 Respecto de lo institucional

Asimismo, nuestra universidad tuvo que adecuar sus recursos tecnológicos para ofrecer un componente mediacional acorde a la educación a distancia. El campus cumplía hasta el momento, una función, más bien, complementaria de las prácticas de enseñanza en la presencialidad.

Se sucedieron 4 ediciones del TRP en condiciones remotas. En las primeras, dada la situación de emergencia se intentó adaptar el taller tal como se venía haciendo. Usando el campus virtual de la UNM se propusieron los problemas en la plataforma para videoconferencias. Pronto se notaron las limitaciones de ese medio para poder desarrollar las clases tal como las caracterizamos.

3. Descripción y análisis de la experiencia “actividad de El cartero” versión presencialy virtual

3.1 El cartero en presencialidad

Implementada de manera lúdica, la actividad consiste en presentar a los grupos de estudiantes una figura geométrica a partir de la cual deben crear un instructivo que la describa para que

otro grupo, siguiendo las instrucciones, reproduzca tal figura.

Fue elegida como actividad inicial por su potencial para poner en juego, como ya mencionamos, la comunicación y sociabilización de los estudiantes como así también recuperar y evidenciar algunos saberes previos, principalmente sobre relaciones espaciales y geométricas. Las figuras ofrecidas pueden presentar distintos niveles de complejidad según su composición.

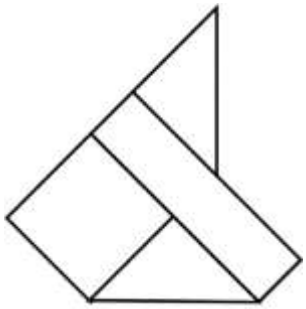
3.2 El cartero en virtualidad

Con el inicio de la pandemia, la actividad de "El cartero" tuvo que ser adaptada. Se desarrolló en un contexto de trabajo a distancia con comunicación sincrónica y asincrónica. Con el fin de mantener lo más fiel posible la mayoría de las características de la actividad, se les brindó a los estudiantes unas instrucciones previamente redactadas para que, de manera individual, construyan la figura. Y, en una segunda instancia, se les pidió que a partir de otra figura geométrica, redactaran las instrucciones para su posterior reproducción. Ambas instancias se realizaron de manera asincrónica. Los estudiantes contaron con una semana para su resolución y las mismas fueron entregadas por medio del recurso "tarea" del campus virtual. Finalmente, en una tercera etapa, de manera sincrónica, se trabajó en clase con algunas producciones seleccionadas. A continuación, mostramos a modo de ejemplo, la descripción realizada por un estudiante a partir de una imagen dada:

DESCRIPCIÓN:

Dibujamos un triángulo rectángulo del lado izquierdo apoyamos y dibujamos un cuadrado, del lado derecho, apoyamos y dibujamos un rectángulo que abarque la mitad de su base con el lado del total triangulo y la otra mitad con el lado total del cuadrado. En la parte superior de la base del rectángulo del lado derecho apoyamos y dibujamos un triángulo rectángulo coincidiendo la base del rectángulo con el lado izquierdo del triángulo

IMAGEN:



*3.3 Nueva propuesta: el juego "*Ni muy muy, ni tan tan*"*

En el marco del ASPO, con el cambio de modalidades comunicacionales, la característica de potenciar los procesos sociabilización permitiendo la formación de lazos de la actividad de "El cartero" se vieron empobrecidas y se decide reemplazarla por la actividad "Ni muy muy, ni tan tan", que también es presentada como juego, en la modalidad virtual, al grupo completo.

Consiste en proponer y descubrir sucesiones numéricas a partir de un conjunto de reglas que ordenan el juego y los puntajes que se asignan a los participantes. Este juego permite un desarrollo más individual y las interacciones se dan en el momento de compartir las propuestas por lo que consideramos que se adapta más a la modalidad virtual.

Este juego también se trabajó en numerosas ocasiones de manera presencial en ediciones anteriores del TRP y puede encontrarse en Coll y otros (2017).

Su reglamento de juego en modalidad presencial es el siguiente:

- Se juega por rondas. Participan *n* jugadores (*n* es el número de estudiantes en la clase). Un jugador que va rotando en cada ronda es el moderador. Los otros *n-1* son exploradores.
- El moderador debe pensar una sucesión que responda a una ley de formación que haya diseñado y escribir en el pizarrón los cinco primeros términos. En una hoja privada escribirá los cinco términos siguientes.
- Cada explorador debe anotar en una hoja los cinco términos siguientes de la sucesión y una explicación o fórmula que indique porqué la sucesión continúa de esa manera.
- Si después de dos minutos nadie consiguió proponer una continuación de la sucesión, se puede solicitar al moderador que escriba cinco términos más en el pizarrón. En tal caso, el objetivo de los exploradores será escribir los siguientes cinco términos, después de los diez que figuren en el pizarrón.
- Al cabo de dos minutos todos terminan de escribir, el moderador revela la solución y se decide quiénes acertaron.

Como puede notarse, la necesidad de desarrollar una comunicación multidireccional es considerablemente más limitada que en el juego de "El cartero", así como también la potencialidad de socialización de expresiones y argumentaciones durante las fases del juego. Cada moderador piensa individualmente su propuesta, así como los exploradores piensan individualmente los términos que deberían agregar.

Durante la experiencia de este juego en la virtualidad, se leyeron y explicaron las reglas del mismo. Esta decisión se tomó con el fin de que cada estudiante logre percibir que su aporte puede ser una colaboración para encontrar la regla de formación y dotar al juego de mayor

cooperatividad.

A modo de ejemplo, se hizo una primera jugada en la cual el docente tomó el rol de moderador y, luego por turnos, se asignó ese rol a algunos estudiantes.

Se desarrolló en la plataforma BBB de videoconferencias del campus de la universidad, y debido a las pobres condiciones de conectividad, habitabilidad y otras limitaciones, los estudiantes no activaban las cámaras ni los micrófonos, por lo que el principal medio de comunicación para ellos fue el chat público, en tanto, el profesor, hacía sus propuestas mediante audio y en ocasiones video. El chat tuvo como principal inconveniente que además de usarse como pizarrón, también en él quedaban expresadas ideas, preguntas y algunas intervenciones no pertinentes del tipo: *no se escucha - se me cortó, cuáles son los términos* - entre otras. Aún así, se pudieron aislar al menos seis jugadas diferentes en el transcurso de una clase de una hora.

Los chats registrados dan cuenta de cómo se fueron complejizando las propuestas de leyes de regularidad así como también la selección del conjunto numérico para definir los términos. Las primeras propuestas de los moderadores sólo contenían sucesiones de números naturales y a medida que se realizaban las jugadas aparecían números racionales e irracionales; algo similar ocurrió con las leyes de regularidad y las operaciones matemáticas involucradas, en un principio eran operaciones básicas y en las últimas jugadas aparecieron combinaciones de operaciones de potenciación y radicación. Asimismo, en la participación de los exploradores, se notó que explicaban de manera más coloquial las regularidades que descubrían y a medida que avanzaba el juego podían traducir esas explicaciones a fórmulas y condiciones. Por ejemplo: en una de las primeras jugadas el moderador propuso los siguientes términos *13-17-19-23-29,* un explorador ofreció *33-37-39* pero el moderador dió por incorrecta esta continuación de la sucesión dando paso a otros exploradores, pronto se aceptaron algunos términos más y surgió una regla posible "*son los números primos a partir de 13*" que pasó a discusión sobre su validez.

Más allá de las instancias de trabajo matemático, el juego se desarrolló en un verdadero ambiente lúdico en el que podía verse la necesidad de participar y el entusiasmo por acertar con los términos propuestos. Una manifestación de ello fue la superposición de mensajes en el chat que se sucedían a pesar estar pautada la participación por turnos, todos estaban escribiendo al mismo tiempo. Se intercalaban risas, propuestas mejoradas de las reglas fallidas que se fueron sugiriendo y nuevas sucesiones para que otros encuentren la regularidad.

4. Discusión

Haciendo un análisis comparativo entre las actividades "El cartero" presencial y "El cartero" virtual en relación a las características destacadas de la primera actividad, observamos que la adaptación propuesta resultó poco facilitadora del desarrollo de las mismas.

La interacción entre los estudiantes que la versión presencial requiere y propicia, se vió fuertemente afectada por las limitaciones de la mediación tecnológica y la falta de preparación para estas nuevas condiciones, tanto de docentes como de estudiantes. Debido a estas situaciones la organización social del grupo no se pudo adecuar a las prestaciones de la plataforma lo que implicó que la propuesta se desarrollara de manera individual. Estas circunstancias determinaron que el trabajo colaborativo no pudiera concretarse.

Un ejemplo en esta línea es que inicialmente en el Moodle-BBB no contábamos con los medios tecnológicos, y luego con la información, para la conformación de grupos. Si bien en la instancia sincrónica de corrección de la actividad se intentó generar una interacción más fluida entre los estudiantes, no se dió al nivel esperado, en el cual las características principales del trabajo colaborativo entre pares tales como: aportes de ideas, discusiones y toma de decisiones conjuntas, no se desarrollaron. Posteriormente, luego de dos experiencias de desarrollo del TRP de manera virtual, con docentes y estudiantes más adaptados a la virtualidad con el cambio a la actividad "Ni muy muy, ni tan tan*"*, la interacción y colaboración entre estudiantes pudo ser propiciada en mayor medida. El reconocimiento de las características del medio destacó al chat como la mejor alternativa para expresar ideas, acuerdos y desacuerdos, por ser un recurso que favorece la participación de quienes presentan dificultades tanto de conectividad como ambientales o de dispositivo.

Ese espacio se aprovechó como el medio ideal para que cada estudiante aporte a la resolución su capacidad de deducción y de análisis sobre la regularidad que observó entre los términos que el moderador propuso, se produjeron discusiones y aportes para aproximaciones sucesivas de términos de la sucesión hasta el descubrimiento de la regla de formación.

Todas estas actividades han sido seleccionadas por tener una característica lúdica, donde los estudiantes están invitados a salir de la comodidad de la escucha activa o pasiva para involucrarse efectivamente en la generación de respuestas, que en el caso de las versiones de "El cartero" son textos descriptivos y dibujos, y en el caso de "Ni muy muy, ni tan tan"*,* son secuencias de números. En ambos casos se busca generar un ambiente lúdico dónde las intervenciones docentes invitan a participar sin ser señalados por equivocarse. La actividad de las secuencias de números especialmente incentiva la formulación de conjeturas, actividad

central del quehacer matemático que busca instalarse como parte del trabajo de producción matemática en el aula.

En general, cuando hay muchos participantes en cualquiera de las plataformas que se usan para encuentros sincrónicos, puede verse que un alto porcentaje de estudiantes permanece con cámara apagada y con bajos niveles de participación espontánea. Esto afecta a las condiciones de organización social que se requieren para generar un ambiente lúdico.

Cabe señalar que, en el proceso de adaptación a la virtualidad de la actividad "El cartero" se perdió una parte importante de su potencial lúdico, porque las instancias que representaban en mayor medida tal carácter, debieron realizarse de manera asincrónica e individual. En cambio, la actividad "Ni muy muy, ni tan tan" conserva por completo esta característica ya que, su desarrollo, no se ve tan afectado por la organización social del grupo. En este caso, descubrir la regularidad de una sucesión ofrecida por otro, implica jugar, sea individual o grupalmente, y tal como dijimos anteriormente, las manifestaciones de risas y disfrute durante su implementación dan cuenta de ello.

La actividad de "El cartero" desafía a los estudiantes a describir una figura poniendo en juego conocimientos de geometría, pero también dando una idea del manejo de lenguaje, la medida de adquisición del lenguaje técnico propio de la geometría en contraposición con el lenguaje coloquial y del grado de precisión y rigor adquirido por los estudiantes para describir los objetos y sus relaciones espaciales. La actividad "Ni muy muy, ni tan tan", limitada a buscar patrones y regularidades en secuencias numéricas permite evaluar la capacidad de los estudiantes para descubrir estos patrones y de describirlos en lenguaje algebraico.

Ambas actividades dan cuenta de la autonomía y flexibilidad de desempeño de los estudiantes para abordar una tarea que les resulta ajena a sus prácticas habituales, para la que no han sido especialmente entrenados.

En este sentido, podemos observar que, la adaptación de las actividades a la virtualidad no afectó sustancialmente la posibilidad de valoración de dichas capacidades. Sin embargo, sí lo hizo en el diagnóstico de otros aspectos. Por ejemplo, se condiciona fuertemente la evaluación del manejo de lenguaje propio de la geometría al ofrecerles la descripción de la figura para que realicen el dibujo. De esta forma, se limitó la espontaneidad de los estudiantes al momento de redactar sus propios mensajes sobre las figuras, dando oportunidad de imitar el lenguaje al momento de redactar sus descripciones de otras figuras.

En cambio, la actividad "Ni muy muy, ni tan tan" conserva su potencial diagnóstico tanto en las capacidades antes mencionadas como en la evaluación del lenguaje que usan para

expresar las regularidades que observan.

El carácter disruptivo de la actividad de "El cartero" se conserva casi totalmente en el caso de su versión a distancia. Los estudiantes se ven en la necesidad de escribir las descripciones de las figuras o de leer e interpretar transcribiendo a un dibujo las descripciones en formato de texto. La adaptación a distancia arranca con un texto descriptivo para dar un poco la pauta de lo que se espera de una descripción lo que de alguna forma transforma la actividad en un poco más guiada que su versión presencial.

En la actividad "Ni muy muy ni tan tan", la carga disruptiva se encuentra en el hecho que los estudiantes son convocados a analizar una secuencia de números y conjeturar una posible continuación, entreviendo una ley de formación, lo que constituye una práctica poco habitual en la educación matemática de la escuela media. Planteada en la virtualidad, se despoja de los ajustes de asignación de puntajes para dar mayor posibilidad de cooperación y colaboración para cumplir el objetivo de encontrar la ley de formación.

5. Consideraciones finales

Hace algunos años, Jordi Ardell y Linda Castañeda (2012) definían las "pedagogías emergentes" como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje.

Durante esta pandemia enfrentamos retos que pusieron en tensión estas ideas, y dejaron en evidencia las desigualdades provocadas por la desconexión, la falta de disponibilidad de dispositivos adecuados para los usos pedagógicos, y la dificultad para contar, en los hogares, con ámbitos apropiados para participar de las experiencias educativas. En esta realidad, aprovechar ese potencial comunicativo, informacional, colaborativo e interactivo tiene otra cara, y es poco amable cuando los dispositivos, plataformas y conectividad no se corresponden con el ideal. Durante la pandemia quedó en evidencia que los esfuerzos de los actores en sumarse a estas pedagogías emergentes reflejan magros resultados respecto del aprovechamiento de sus bondades, poniendo en tensión el optimismo que se viene predicando sobre la educación a distancia en contextos virtuales. Sin embargo, también quedó en evidencia que esta cultura de aprendizaje llegó para quedarse porque sin las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías, no habría sido posible seguir educando en pandemia.

Visibilizadas estas condiciones, sabemos que es imprescindible reforzar las acciones que

permitan reducir la brecha digital, ya que las bondades de la educación virtual representan la mejor herramienta democratizadora de conocimientos que tenemos hasta hoy.

Gracias a ello pudimos, en condiciones de aislamiento extremo:

- Establecer vínculos pedagógicos.
- Conocer las producciones de los nuevos estudiantes.
- Valorar la gran heterogeneidad de saberes, habilidades comunicativas y de escritura de estudiantes y docentes.
- Poner a prueba dos actividades potentes para la integración de ingresantes al quehacer matemático en la universidad y rescatar lo mejor de cada una de ellas en función de esta modalidad de implementación.

Con las experiencias probadas y analizadas, pretendemos abordar el desafío de planear nuevas formas de adaptación de las actividades que nos permitan mantener y potenciar sus bondades.

Referencias bibliográficas

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coord), Tendencias emergentes en educación con TIC (pp. 13-32). Barcelona: Associació Espiral, Educació i Tecnologia.

Brousseau, G. (2014). Fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática. Serie B Trabajos de matemática. Cordoba: Iparraguirre - Buteler Editores (disponible en: https://www.famaf.unc.edu.ar/documents/902/BEns05.pdf)

Charnay, R. (1994). Cap 3: Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En: Parra, C. y Saiz, I. Didáctica de la matemática: Aportes y Reflexiones. (pp. 51-63). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Coll, P., Chorny, F. y Pezzatti, L. (2017). Taller de Resolución de Problemas, Curso de Orientación y Preparación Universitaria - COPRUN 2017. Moreno, Argentina: UNM Editora.

De Guzmán, M. (2007). Juegos matemáticos en la enseñanza. Revista Iberoamericana de Educación, (43),19-58.

García Aretio, L. (2014). Bases, tendencias y futuro de la EaD en la sociedad digital. Madrid, España: Síntesis.

Moreno, I. (2005). El juego y los juegos. México: Lumen Humanitas.

Sadovsky, P. y otros. (1998). Matemática Documento de trabajo Nº5. La enseñanza de la geometría en el segundo ciclo. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula.

Vigotsky, L. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Editorial Crítica.

FACTORES PEDAGÓGICOS Y MEJORAS FORMATIVAS EN PRIMEROS AÑOS DE INGENIERÍAS DURANTE COVID-19 (UTN FRTL)

Luis Carabelli
Facultad Regional Trenque Lauquen, Universidad Tecnológica Nacional, RepúblicaArgentina
carabelliluis@gmail.com

Cecilia Cotignola
Facultad Regional Trenque Lauquen, Universidad Tecnológica Nacional, RepúblicaArgentina
ceciliacotignola@gmail.com

Rafael Omar Cura
Facultad Regional Bahía Blanca, Universidad Tecnológica Nacional, República Argentinarocura@frbb.utn.edu.ar

Gabriela Natali
Facultad Regional Trenque Lauquen, Universidad Tecnológica Nacional, RepúblicaArgentina
gabinatali12@gmail.com

María de las Mercedes Pagella
Facultad Regional Trenque Lauquen, Universidad Tecnológica Nacional, RepúblicaArgentina
mercepagella@hotmail.com

Eje temático: Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidaduniversitaria. Procesos y prácticas de aprendizaje en docentes y estudiantes.

Palabras clave: Factores pedagógicos, enseñanza de Ingeniería, aprendizaje en primeros añosuniversitarios, trabajo colaborativo, aprendizaje activo.

Resumen

Los factores pedagógicos son aspectos constitutivos y relevantes de los procesos formativos, que, según su desempeño, intervienen favoreciendo o dificultando los aprendizajes. Docentes de Química General, Inglés II e Informática de los primeros años de la Facultad Regional de Trenque Lauquen de la Universidad Tecnológica Nacional, junto a colegas de las unidades académicas de Avellaneda y Bahía Blanca estudian la incidencia de factores educativos en los aprendizajes de los estudiantes durante la pandemia de Covid-19, en el marco del Proyecto

interfacultad de Investigación y Desarrollo "Formación Inicial en Ingeniería y carreras Tecnológicas: aprendizaje centrado en el estudiante con competencias y TIC" (UTNIFN7736).

Los factores que se estudian son: los hábitos de aprendizaje de los estudiantes, la organización del proyecto formativo, la secuencia temática, las actividades pedagógicas, las tareas evaluativas, los recursos didácticos, el aula virtual y el intercambio entre docentes y estudiantes. Se analizan sus interrelaciones porque actúan en forma vincular. La investigación es de tipo descriptiva, analítica y correlacional y también está animada desde investigación acción educativa. Se implementan encuestas en el inicio y mitad de cursado, registro de observaciones del desempeño de los estudiantes y se tiene en cuenta datos del cursado. El trabajo es colaborativo en ocho aulas virtuales por asignaturas y con reuniones periódicas sobre los resultados y análisis de avances. Se presentan las fortalezas y dificultades de los estudiantes de las asignaturas mencionadas durante 2020 y 2021. Estos resultados han permitido incorporar mejoras didácticas y estrategias activas en sus procesos formativos.

Introducción

La formación en los primeros años de las carreras tecnológicas exige estudios continuos sobre los procesos educativos y la incorporación de mejoras pedagógicas. Se presentan estudios realizados por colegas de la Facultad Regional de Trenque Lauquen de la Universidad Tecnológica Nacional sobre factores pedagógicos del cursado en general en 2020 y 2021 y experiencias de enriquecimiento formativo, en el marco de la pandemia por Covid 19, en las asignaturas Química General, Informática e Inglés I, asignaturas comunes a las carreras de Ingeniería Industrial y Sistemas de Información. Este trabajo es continuidad de otros anteriores (Carabelli et al, 2021 y Cura et al., 2020).

Proyecto de Investigación y Desarrollo interfacultad

Las fortalezas y dificultades del cursado de los estudiantes en los primeros años de las carreras de Ingeniería, motivaron a equipos docentes de los primeros años de las Facultades Regionales de Avellaneda, Bahía Blanca y Trenque Lauquen de UTN durante 2019 a generar un Proyecto Interfacultad de Investigación y Desarrollo (PID) sobre dichos temas. Se acordó estudiar los aspectos pedagógicos que intervienen en los procesos formativos y el desarrollo de competencias genéricas durante el período 2020-2022. El mismo fue homologado por Disposición SCYT UTN 148/2019 bajo la denominación de PID UTNIFN7736 "Formación

inicial en Ingenierías y carreras tecnológicas: aprendizaje centrado en el estudiante con competencias y TIC" (PID FIIT II).

Participan del PID las asignaturas: Análisis Matemático I, Álgebra y Geometría Analítica, Física I, Química General, Ingeniería y Sociedad, Sistemas de Representación, Fundamentos de Informática, Inglés I y II e Ingeniería Mecánica I y II.

Los objetivos generales del PID son:

1. Comprender la incidencia de los factores académicos en los procesos formativos de los estudiantes de los primeros años en UTN FRA, FRBB y FRTL.

2. Establecer los aportes del aprendizaje activo, centrado en el estudiante, con incorporación de competencias y empleo intensivo de TIC en los procesos formativos de los primeros años a través del trabajo colaborativo entre equipos docentes de UTN FRA, FRBB y FRTL.

El PID se organiza en dos ejes de trabajo: 1. Estudio de factores pedagógicos que favorecen o dificultan el aprendizaje y 2. Aprendizaje centrado en el estudiante con competencias y TIC.

El primer eje tiene un enfoque de investigación descriptivo y busca establecer tendencias y correlaciones, siguiendo a Bizquerra Alzina (2007) y Arnal et al. (1992) sobre las causas de los factores pedagógicos. El segundo es de cambio educativo y mejora y estudia la incidencia de las experiencias centradas en el estudiante y el desarrollo de competencias genéricas. Ambos ejes son complementarios y el tipo de trabajo de campo y los resultados permiten incorporar nuevas mejoras de las que se estudia su nuevo impacto.

Todo el proyecto está animado desde el enfoque de investigación-acción educativa, ya que, como señala Latorre (2002) comprende "una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión".

El eje 1 estudia ocho factores pedagógicos determinados a partir del análisis de diversos estudios y se presentan en el apartado siguiente. El trabajo se organiza en base a relevamientos utilizando encuestas a inicio, mitad y final de cursado y todos los docentes implementan los mismos cuestionarios, agregándose registros de observación de otras fuentes del cursado. Los datos se agrupan en el Formulario 1. "Factores pedagógicos del cursado 2020-2022", cuyo procesamiento permite apreciar resultados parciales con los análisis por equipos de asignatura y Regional. De allí surgen las tendencias y ciertas correlaciones.

El eje 2 cuenta con el Formulario 2. "Estrategias centradas en el estudiante, competencias y TIC", que registran las actividades realizadas, las competencias genéricas desarrolladas, los recursos tecnológicos implementados y los resultados parciales. Su análisis permite evidenciar los logros y las dificultades para su mejora en el siguiente curso. Asimismo, el Formulario 3. Diseño, implementación y evaluación de ACE" permite apreciar con más detalle algunas experiencias pedagógicas seleccionadas de cada asignatura. Estos instrumentos son evaluados y mejorados anualmente.

Siguiendo a Maldonado Pérez (2007) el PID-FIIT diseñó un conjunto de aulas virtuales para el trabajo, en el Campus Virtual de UTN FRBB. Allí, hay un aula virtual donde pueden acceder todas y todos los integrantes. El mismo cuenta con foros de intercambio por año, en donde se realizan todas las comunicaciones y aviso principales; las grabaciones de algunas reuniones virtuales y principalmente la de las jornadas, para que quienes no hayan podido estar presentes puedan participar de manera asincrónica.

Asimismo, se cuenta con una sección sobre toda la información general del proyecto (resolución, esquema, equipos disciplinares, curriculum vitae de cada integrante, y sus fechas de cumpleaños); una sección destinada a cada eje del proyecto con material de lectura correspondiente; otra sección con información relacionada a eventos académicos, revistas y libros donde publicar, y también carpetas para subir los trabajos presentados; y por último otra sección con material adicional.

Por otro lado, cada equipo de asignaturas tiene un espacio virtual propio donde cada integrante puede comunicarse a través de un foro y subir todo material que resulte de interés para compartir con el equipo: planes de estudio, propuestas y resultados de encuestas, formularios, trabajos prácticos, enlaces de interés, etc. Es el espacio de intercambio específico.

El proyecto cuenta con un Equipo de Coordinación, y los docentes y becarios se agrupan según las disciplinas trabajando tanto a nivel de Regional como interfacultad. Se efectúan reuniones de trabajo virtuales por cuatrimestre tanto de asignaturas como de equipos por Facultades.

Factores pedagógicos y Actividades Centradas en el Estudiante

Estudios de Canale y de los Ríos (2007) y Larrosa et al (2016) señalan que además de los factores que inciden en la permanencia de los estudiantes son los contextuales, los institucionales, los pedagógicos y los personales. Los factores académicos de aprendizaje son

aspectos constitutivos del proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual es realizado por docentes y estudiantes en interacción, y donde intervienen éstos en forma activa y relevante. Los factores forman parte del todo el proceso formativo y si bien cada uno puede estudiarse por sí mismo, el sentido pleno se encuentra en su interrelación con los demás. Los mismos están sumamente vinculados con la organización e intervención de los mismos docentes, por ello, el PID FIIT II determinó que éstos sean los factores de estudio en el proyecto y su análisis permita apreciar tendencias y correlaciones para efectuar intervenciones pertinentes, en relación al eje 2 del proyecto. Se establecieron los siguientes factores pedagógicos de estudio: Los estudiantes y sus aprendizajes, la organización del proyecto formativo, la secuencia de saberes, las actividades de aprendizaje, las actividades de evaluación, los recursos didácticos, el espacio virtual y las interacciones entre estudiantes y docentes.

Dichos factores son estudiados a través de encuestas sobre dichas variables al inicio, mitad y final del cursado y a través del registro de otras observaciones de los mismos docentes investigadores.

Por su parte el Aprendizaje Centrado en el Estudiante (ACE) implica la organización de los procesos formativos para que los estudiantes sean protagonistas y descubridores de sus aprendizajes, desde su propio interés y motivación. Ello exige que la organización curricular y la programación promuevan el desarrollo de experiencias activas que articulan los saberes conceptuales, prácticos y actitudinales en una interacción permanente entre estudiantes y profesores en relación a problemáticas crecientes de la profesión. Por su parte, Cukierman (2018) señala que las características del ACE son: la sujeción a un aprendizaje más activo que pasivo, un énfasis en el aprendizaje profundo y la comprensión, un incremento en la responsabilidad del estudiante, un incremento en el sentido de la autonomía del estudiante, una interdependencia entre el profesor y el estudiante, respeto mutuo en el marco de la relación estudiante-profesor, y un abordaje reflexivo al proceso de enseñanza y aprendizaje tanto del profesor como del estudiante.

En cuanto al desarrollo de competencias genéricas, para CONFEDI (2018) la competencia es “la capacidad de articular eficazmente un conjunto de esquemas (estructuras mentales) y valores, permitiendo movilizar (poner a disposición) distintos saberes, en un determinado contexto con el fin de resolver situaciones profesionales”.

Por su parte, la Asociación Iberomericana de Instituciones de Enseñanza de Ingeniería

(ASIBEI), estableció en 2013 las 10 competencias de egreso del Ingeniero Iberoamericano (ASIBEI, 2013), que anteriormente habían sido promovidas desde CONFEDI en Argentina. Las mismas son: Identificar, formular y resolver problemas de ingeniería; Concebir, diseñar y desarrollar proyectos de ingeniería; Gestionar, planificar, ejecutar y controlar proyectos de ingeniería; Utilizar de manera efectiva las técnicas y herramientas de aplicación en la ingeniería; Contribuir a la generación de desarrollos tecnológicos y/o innovaciones tecnológicas; Desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo; Comunicarse con efectividad; Actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social; Aprender en forma continua y autónoma; Actuar con espíritu emprendedor.

En la misma línea, los nuevos enfoques sobre formación en estas profesiones plantean el aprendizaje activo, centrado en el estudiante y basado en competencias. López Carrasco (2017) considera a las competencias como un conjunto de capacidades cognitivas y metacognitivas, intelectuales y prácticas, así como de valores éticos. Se distinguen en: genéricas y específicas. Las competencias genéricas están relacionadas con tres saberes: el saber conocer, el saber ser y el saber actuar. Se considera que éstas son responsables del proceso de formación integral de los alumnos. Las competencias específicas tienen que ver con el conocimiento propio de cada área temática. Todos estos tópicos se tienen en cuenta, desde el PID, como marco teórico de referencia al momento de tomar decisiones en cuanto a contenidos, actividades e instrumentos de evaluación que el cuerpo docente diseña en cada asignatura.

Resultados

Se presentan seguidamente los avances de los estudios de 2020 y 2021 de los dos ejes del PID en las asignaturas de UTN FRTL.

Respecto de los factores de aprendizaje, se comentan seguidamente aspectos relevantes del cursado en 2020 y 2021 de los estudiantes de primer año en las asignaturas participantes.

Respecto a hábitos de los estudiantes se aprecian algunas limitaciones como falta de hábitos de estudio, dificultad en la comprensión lectora y en la oralidad, estos aspectos limitantes se percibieron más acentuados en alumnos ingresantes del año 2021 respecto del año 2020. En cuanto a las fortalezas un vivo interés por aprender nuevos contenidos y desarrollar habilidades de aprendizaje, se apreció notoriamente en la encuesta sobre propuestas de actividades. Paradójicamente a lo esperado, también este aspecto, en tanto positivo, se observó con mayor manifestación en alumnos del año 2021 respeto del año 2020.

Respecto a las actividades de aprendizaje en general. Se aprecia buena respuesta de los estudiantes a tareas que permiten la apropiación de contenidos, como ejercicios, guías de preguntas, trabajos e informes escritos, visualización de videos, cuestionarios de evaluación. Hubo buena respuesta a las actividades para la formación en competencias, principalmente de comunicación, oralidad, y de trabajo en equipo, por ejemplo, la elaboración de videos propios, desarrollo, armado y exposición de coloquios individuales y grupales, entre otros.

Respecto de las actividades de evaluación, se observó que se adaptaron aceptablemente a la modalidad virtual. En actividades diagnósticas hubo respuesta de la mayoría de los cursantes a preguntas e interpretación de afirmaciones en forma oral, por Zoom, durante las clases. En cuanto a las evaluaciones formativas, a lo largo de todo el trayecto curricular, si bien cumplieron con las tareas, y se registraban, en términos de cumplimiento, participación, entrega, de forma individual, también hubo ritmos distintos. Y sobre la evaluación sumativa hubo una respuesta mejor en algunos que otros a los cuestionarios, informes, defensas de trabajos, coloquios, y se emplearon para su valoración de nivel las rúbricas en muchos casos.

Respecto del empleo del aula virtual y conectividad. Al inicio de la virtualidad, las clases sincrónicas por Zoom, en 2020, resultaron un aprendizaje tanto para estudiante como para docentes. Luego, más habituados, se pudieron llevar a cabo propuestas en un intento de empleo de aula invertida. Si bien los alumnos pertenecen a la generación de los nativos digitales, hubo que ayudarlos a que se apropien de las herramientas digitales que le permitirían su aprendizaje. La conectividad en la mayoría de los casos, tanto en 2020 como en 2021, fue sin cámara, participando poco con audio. Para reforzar la comunicación se utilizó como estrategia que los alumnos debían presentar en las clases una breve exposición previa o posterior, según el tema, de lo visto o por ver en clase.

Respecto a la interacción con los estudiantes y entre sí, se observa que, debido al contexto de pandemia en el que se desarrollaron las clases, la interacción alumno-docente quedó restringida a los encuentros virtuales. De todas maneras, se habilitaron otros espacios de comunicación: foro de campus virtual, el grupo de WhatsApp mencionado y correo electrónico. La interacción se dio más frecuentemente durante el aula virtual y por medio del grupo de WhatsApp. Al comienzo la comunicación era unidireccional, de los docentes a los alumnos, observándose que a medida que adquirirán seguridad y observaban la devolución de los docentes, la comunicación fue bidireccional y más fluida.

En cuanto a la interacción entre estudiantes, se aprecia que tanto en 2020 como en 2021, se promocionó que los alumnos interactuaran con sus pares para un mejor aprendizaje. Además, una de las competencias a desarrollar era el trabajo en equipo, por lo que se propició que se comunicaran entre ellos. Se creo un grupo de WhatsApp donde todos interactuaron. Otro medio de comunicación propuesto, pero no utilizado, fue el foro en el campus virtual. Entendemos que la rapidez en la comunicación por medio del mensaje de WhatsApp fue lo que favoreció el uso de esta herramienta como medio habitual de comunicación. Los docentes de la cátedra nos reunimos periódicamente, una vez por mes, de forma virtual para evaluar el progreso de la clase y todos los aspectos referidos a la misma.

En cuanto a las experiencias de **Aprendizaje Centrado en el Estudiante,** se detallan las principales estrategias desarrolladas de las asignaturas de UTN FRTL del PID.

En Química General

En Química General se trabajó en favorecer el desarrollo de las Competencias Genéricas (GC). Para la actividad que se explicara a continuación, analizamos la formación en las siguientes CG:

CG1: "identificar, formular y resolver problemas de ingeniería". Los alumnos fueron capaces de identificar e interpretar el problema propuesto como experiencia activa, plantear la forma de resolverlo y llevando a cabo dicha experiencia.

CG4: "Utilizar de manera efectiva las técnicas y herramientas de aplicación en la ingeniería". Al ser Química General una materia del 1º año de Ingeniería Industrial, el aporte a esta competencia genérica es bastante menor, pero no nulo. Los alumnos fueron capaces de realizar la experiencia propuesta utilizando de manera efectiva las técnicas y herramientas necesarias para el nivel de complejidad de la tarea propuesta.

CG7: "Comunicarse con efectividad." Los alumnos lograron comunicar con efectividad lo elaborado tanto en la elaboración del informe escrito como en el desarrollo del coloquio con el cual realizaron la defensa de dicho trabajo.

CG 9: "Aprender en forma continua y autónoma". Uno de los objetivos de Química General es que el alumno aprenda a aprender en el nivel universitario. Esto requiere desarrollar la capacidad de aprender de forma autónoma y continua, aprendiendo a gestionar el tiempo y los

recursos necesarios para tal fin. En esta experiencia en particular, se realizó introducción al aprendizaje invertido (AI) brindando material didáctico para su previo estudio y posterior consulta. Los resultados obtenidos fueron variados.

La experiencia que se describirá aquí es la de integración de contenidos aprendidos con introducción al aprendizaje invertido.

A medida que se observó el compromiso de los alumnos con su propio aprendizaje, se les planteó realizar una tarea de integración final, que a su vez podría dar marco a la promoción directa de la materia si todos los procesos evaluativos (formativo y sumativos) habían sido aprobados. La experiencia consta de 5 momentos:

Primer momento. Se reescribió el resultado de aprendizaje 6 y las rúbricas que se utilizarían en su evaluación.

Segundo momento. Entrega de material didáctico (textos en pdf elaborados por la cátedra, viseo, textos de otros autores, enlaces a blogs, PowerPoint de clases dadas, otros) con los contenidos faltantes. En esta etapa se propuso el estudio por aprendizaje invertido, siendo variada la respuesta obtenida: 1 alumna (1/4 siendo 4 el total de alumnos cursantes) leyó e interpreto los materiales y accedió a clase para consultas.

Tercer momento. Se les dio a conocer el RA y la rúbrica, junto con los requisitos del trabajo a presentar. El trabajo consistió en el desarrollo de un tema específico (efluentes, tratamiento) "descubriendo" y explicando cada uno de los temas desarrollados en la materia. Por ejemplo: si en algún momento se hablaba de pH del efluente, se debía definir pH y dar algunas especificaciones del mismo contenido. Así con todos los temas vistos.

Cuarto momento. Los alumnos presentaron un escrito previo del trabajo para su corrección y posterior reescritura de ser necesario.

Quinto momento. Entrega del trabajo final Integrador y defensa oral (coloquio) del trabajo final Integrador. Para ello utilizaron como ayuda un PowerPoint como guía.

Conclusiones: el 100% realizó la actividad: el 25% aprobó con calificación de 10 (diez), el 50% aprobó con 8 (ocho) y el 25% aprobó con 7 (siete). Esta nota redondeó el promedio de las obtenidas en la cursada y fueron establecidas en base a las rúbricas elaboradas.

Consultados los estudiantes por la experiencia vivida, todos coincidieron en que la actividad

propuesta les había permitido "descubrir" la importancia del estudio de los rudimentos de la química general como insumos para el entendimiento de los procesos industriales.

En la asignatura Informática I de Ingeniería Industria se desarrollaron diversas experiencias. Una de ellas, que se continuó entre 2020 y 2021, se denominó "Descubriendo la historia de los Sistemas Operativo desde DOS hasta Android"

La misma tuvo como Resultados de Aprendizajes (RA): "[Incorporar] + [Los conceptos necesarios de Sistema Operativo]+ [Para identificar sus diferentes componentes] + [partiendo de la lectura y explicación de apuntes teóricos y ejemplos desarrollados en clase] y [Trabajos de Investigación]".

La misma constó de: Clases virtuales Teórico Practicas con la utilización de videos, clases virtuales de desarrollo de comparaciones entre los diferentes SO y elaboración de trabajos prácticos de teoría y ejemplos.

La experiencia se dividió en cuatro momentos:

1. Desarrollo de la teoría necesarios para la fundamentación teórica de los temas a dar.
2. Realización de ejercicios prácticos y teóricos escritos.
3. Presentación y exposición de los trabajos finales.

La experiencia se realizó sobre un total de 17 inscriptos en la materia en 2020 y 16 en 2021, con un 70%, en promedio, que siguieron las clases por encuentro virtual y 60% entregaron los trabajos, en equipos de a dos estudiantes. Los trabajos variaron en complejidad y calidad, observándose que mostraron un mayor compromiso con la materia y desarrollaron las experiencias con mayor valoración formativa. Todos recibieron una devolución de lo elaborado en la cual se le brindaron elementos de corrección y se los felicitó por los aciertos y lo aprendido.

Se analizó la influencia de las Competencias Genéricas 1, 3, 4, 6, 7 y 9 en los aprendizajes.

CG1: "identificar, formular y resolver problemas de ingeniería". Los alumnos debieron permanentemente identificar e interpretar el problema propuesto, resolverlo y comprobar que la solución es la correcta.

CG1: "Gestionar, planificar, ejecutar y controlar proyectos de Ingeniería" Tuvieron una herramienta que les permitió planificación y control de cualquier objetivo que ese les planteara.

CG4: “Utilizar de manera efectiva las técnicas y herramientas de aplicación en la ingeniería”. Tanto la planilla de Calculo, como la programación son herramientas sin las que no es imaginable cualquier tipo de trabajo de Ingeniería, menos aún la Industrial.

CG6: “Desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo” La realización de trabajos grupales, hace que esa CG sea de gran importancia en esa actividad.

CG7: “Comunicarse con efectividad.” Los alumnos lograron comunicar con efectividad los ejercicios resueltos, exponiéndolos frente al grupo.

CG 9: “Aprender en forma continua y autónoma”. Uno de los objetivos de la carrera es que el alumno aprenda a aprender en el nivel universitario. Esto requiere desarrollar la capacidad de aprender de forma autónoma y continua.

El análisis del aporte de los RA a la organización y desarrollo de capacidades de los estudiantes, señala que el trabajo desde este enfoque hace que puedan integrar en mayor medida los contenidos programáticos, en beneficio de un mejor aprendizaje. Se ve reflejado en los resultados finales, cuando se plantea un trabajo, la elección de las herramientas para resolverlo. La experiencia activa les permitió entender mejor la aplicación de las herramientas aprendidas.

El desarrollo de las clases en modalidad virtual, no fue un impedimento para que el cambio de paradigma planteado en la enseñanza se lleve adelante, en un principio, lo facilitó. Es fundamental que el cambio lo hagan tanto los estudiantes como los docentes, de otra forma no es posible.

Al igual que en Química, la planificación por RA favoreció la implementación de ACE y también requirió que se revisara y reformulara la manera de organizar y evaluar la materia.

En la asignatura Inglés I se desarrollaron estrategias de lectocomprensión y expresión oral en Inglés durante 2020 y 2021.

La cantidad de estudiantes en primer año fue de alrededor de 10 estudiantes y las dificultades de accesibilidad hicieron que baje el número de cursado.

Para el dictado anual de clases virtuales con distintos RA, se utilizaron diversas estrategias de lectura, basadas en el Aprendizaje Centrado en el Estudiante, para identificar datos e inferir información de textos técnicos. Las clases virtuales se llevaron a cabo desarrollando contenidos teóricos y trabajos prácticos mediante los cuales se motivó a los estudiantes para lograr

comprender consignas de simple y mediana complejidad.

Como resultados, se aprecia que lograron, en buena medida, extraer información específica de un texto escrito de complejidad acorde con el nivel, y también seleccionar las ideas principales de un texto de la especialidad de complejidad simple y mediana. Quienes pudieron sostener el cursado, ubicaron palabras transparentes en ciertos textos y alcanzaron a inferir el significado de palabras nuevas, de acuerdo al contexto.

En cuanto a la expresión oral, los intercambios se realizaron con cierta dificultad dado que las clases se desarrollaron en forma virtual debido al contexto de pandemia. No obstante, ese escenario, analizando lo realizado en 2020 y 2021, los alumnos lograron en el transcurso de la cursada producir mensajes orales aplicando reglas gramaticales y entonación adecuada, presentarse y entablar una conversación utilizando intercambios adecuados al nivel, describir experiencias simples en tiempo pasado y explicar procesos sencillos.

La interacción se estableció mediante el campus virtual, grupos de WhatsApp y correo electrónico ya que de esta manera se propició la fluidez en la comunicación

Conclusión

Se aprecia que la experiencia de investigación de las prácticas de docentes y estudiantes en los dos ejes brindaron aportes al desarrollo de la formación en las tres asignaturas. Las encuestas y observación del desempeño de los estudiantes permitió apreciar la presencia e incidencia de factores relevantes que inciden en los aprendizajes de los estudiantes, y ello, en cada año y asignatura, permitió incorporar ajustes y mejoras. También, al compartir datos y análisis en las jornadas interfacultad de trabajo del Proyecto de Investigación y Desarrollo, posibilitaron cotejar situaciones similares y también diferentes que enriquecieron la intervención en el marco de la virtualidad.

Del mismo modo, las Actividades Centradas en el Estudiante con competencias genéricas en el 2020 tuvieron que adaptarse a la virtualidad y tuvieron su diseño pertinente, ya que la respuesta, en general fue buena, motivando a que sean protagonistas de sus aprendizajes, no obstante las dificultades debido a la accesibilidad o disponibilidad de dispositivos adecuados. Sin embargo, se adaptaron al empleo de herramientas virtuales y se logró que alcancen aprendizajes aceptables fruto de la animación permanente a ser descubridores y participativos en su formación en los primeros años. El intercambio con los colegas de otras Regionales, también

permitió fortalecer estas estrategias e incorporar ajustes debido a otras experiencias. Se valora el trabajo colaborativo para la mejora de los procesos formativos desde la investigación de las prácticas docentes.

Bibliografía

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). Investigación educativa. Labor, Barcelona.

ASIBEI (2016). Competencias y perfil del Ingeniero Iberoamericano, Formación del Profesores y Desarrollo Tecnológico e Innovación. Documentos Plan Estratégico ASIBEI. Buenos Aires, CONFEDI.

Bizquerra Alsina, R. (Coord.) (2007). Metodología de la investigación educativa. Madrid, La Muralla.

Canales, A y de los Ríos, D. (2007). "Factores explicativos de la deserción universitaria". EnRevista Calidad de la Educación, p. 173-201, N° 26.

Carabelli, Luis; Cotignola, Cecilia; Natali, Gabriela M; Pagella. M. Mercedes (2021). "Experiencias activas en los aprendizajes en tres materias básicas en UTN FRTL." En III CLADI, CADI, CAEDI, Buenos Aires, Confedi-ASIBEI.

Cura, R.O.; Ferrando, K.; Burguener, M.; Gortari, J. (2020). "Proyectos interfacultad para la mejora de la formación inicial en carreras tecnológicas. UTN FRA-FRBB-FRCH-FRTL (2016-2022)." En Actas de JORNADAS IPECYT 2020, UTN FRT, ubicado en el 20/8/2021 en https://ria.utn.edu.ar/xmlui/handle/20.500.12272/5265

CONFEDI (2018). Propuesta de Estándares de Segunda Generación para la Acreditación de las Carreras de Ingeniería de la República Argentina. Buenos Aires, CONFEDI.

Cukierman, U. (2018). Aprendizaje Centrado en el Estudiante. Un enfoque imprescindible para la Educación en Ingeniería. Buenos Aires, UTN FRBA.

Larrosa, M., Martínez, A.; Agüero, M.; Giuliano, M. (2016). "Evolución del abandono de materias de los primeros años de ingeniería frente a cambios en la enseñanza. Dep. Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas UNLaMatanza." En V Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas IPECYT. Bahía Blanca, UTN FRBB.

Maldonado Pérez, M.I. (2007). "El trabajo colaborativo en el aula universitaria." En Revista de Educación Laurus, 13(23), 263-278. Caracas. ISSN: 1315-883X.

Latorre, A. (2000). Investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Narcea, Madrid.

López Carrasco. M. A. (2017). Aprendizaje, Competencias y TIC. México, Editorial Pearson,2da. edición.

PENSANDO UNA PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA EN LA VIRTUALIDAD: DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN PANDEMIA

Leznas, Natalia/Martínez, Gisela Universidad Nacional de San Luis
nvleznas@gmail.com - prof.giselamartinez@gmail.com

Modalidad de presentación: Experiencia pedagógica y Educativa.
Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidaduniversitaria.

Resumen

La pandemia que azota al mundo desde el año 2020 ha irrumpido fuertemente en la vida de la población, sin distinción de edad ni límites geográficos. El aislamiento social, ha impuesto modificaciones en las actividades diarias de las personas y ha demandado a las instituciones sociales la adaptación y reestructuración de su funcionamiento.

La educación ha sido intensamente interpelada, y la virtualidad como "única opción" ante el confinamiento, devino en un nuevo escenario para que estudiantes y docentes reinventen los modos de encontrarse, de ser y hacer desde sus prácticas.

En este contexto, los estudiantes que ingresaron a la Universidad debieron afrontar no sólo el cambio de nivel educativo, sino además los avatares inherentes a la educación virtual. Es así que, como docentes de primer año en la cátedra Subjetividad y Prácticas de Aprendizaje, del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la UNSL, nos aventamos a la escritura del presente texto, el que se estructura a partir de tres ejes articulados entre sí que expresaremos como interrogantes, a saber:

¿Cuál fue la dinámica didáctica-pedagógica?

¿Qué pasó con los contenidos?

¿Qué sucedió en el vínculo entre docentes y estudiantes, y entre pares?

Asimismo, proponemos como eje central que atraviesa el análisis la pregunta acerca de la construcción de autonomía en las ingresantes a la Universidad.

Este nuevo escenario educativo, generó un sin-número de inquietudes e interpelaciones respecto al qué-hacer, al cómo-hacer , y al para-qué- del hacer docente en la construcción a la que llamamos "Clase", considerada esta como la define Recalcati Masisimo " … El verdadero corazón de la escuela está formado por horas de clase, que pueden ser aventuras, encuentros,

hondas experiencias intelectuales y emocionales..-" (Recalcati, Massimo. 2014)
El objetivo general de nuestra presentación implica como educadoras la interpelación respecto a la autonomía en el quehacer del oficio de estudiante en vinculación con las prácticas pedagógicas, con los contenidos y en el entramado de los actores educativos: docentes y estudiantes; estudiantes entre sí.

Palabras claves: virtualidad-autonomía-educación

Introducción

Para dar inicio a este trabajo es necesario destacar que el escenario educativo tradicional, cristalizado en prácticas pedagógicas conocidas, transitadas desde las certezas, pensadas en un a priori al inicio de cada cuatrimestre como un continuum de los análisis y reflexiones de las cohortes que llegan a la materia, se vio alterado, modificado, pausado, incierto a partir del contexto social pandémico. Nuevas prácticas pedagógicas, nuevas interpelaciones en torno al que hacer, como hacer, para qué hacer fueron surgiendo casi en paralelo en que este escenario de confinamiento requería a gritos una reacomodación de parte de las decisiones que debimos ir asumiendo a lo largo del año 2020.
De la experiencia vivida, escuchada en relatos de colegas, pensadas en otros espacios (como soportes de similitudes), fuimos viendo la necesidad de escribir sobre "esto" que nos había ocurrido en el primer año de pandemia con las estudiantes de primer año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial. "Esto", que no es ni más ni menos que lo que acontece entre los sujetos educadores y los sujetos de la educación, "esto" que circula en el vínculo educativo: los contenidos; "esto" que nos puso a pensar en otras formas de encuentros con las estudiantes: la virtualidad, la mediación de una pantalla; "esto" que supone un lugar donde se inicia la formación universitaria y que implica destrezas y habilidades para ocupar ese lugar de estudiantes y requiere de la autonomía, de la construcción social y colectiva de conocimientos, y con ello aparejado la riqueza de los encuentros. Expondremos aquí nuestra experiencia, nuestras vivencias y

las interpelaciones que fueron ideas rectoras para movilizarnos a buscar alternativas, formas diversas, diferentes y diferenciadas para poder alojar a las estudiantes en la materia, para intentar que nadie quede afuera de los encuentros, para poder sostener y sostener-nos en esta modalidad que por momentos nos separaba de los procesos de formación y nos anclaba a una función administrativa (fuerte y exhaustivamente vigilada por el equipo de trabajo para no caer en ella y quedar atrapadas en sus seducciones). Es por ello que nos pareció pertinente poner

esas vivencias en palabras escritas y acercarlasen este espacio de encuentro.

El primer cuatrimestre de 2020 será ese lugar de anécdotas, ese punto de inflexión que nos permitió pensar en el camino recorrido y en lo que vendría (aún no sabemos y seguimos pensando hasta dónde, qué suponen estos nuevos escenarios). Nosotras, por nuestra parte, fuimos de-construyendo y volviendo a construir, armando, escuchando la metáfora "docentes plastilina", que a veces nos convocaba en nuestras prácticas diarias. Pensamos nuevos modos, nuevas formas, nuevas estrategias, nuevos dispositivos de evaluación, nuevos lugares (diferentes a los conocido); pero acudimos a una situación que nos comenzaba a hacer ruido en cada partecita de este entramado educativo ¿Cómo poder ayudar a que las estudiantes fueran armando su lugar desde la autonomía? ¿Cómo ceder este espacio de saber centrado en la enseñanza a un saber centrado en el aprendizaje o en el encuentro entre ambos procesos? ¿Qué debíamos empezar a modificar para que las estudiantes de primer año pudieran ser capaces de autorregular y reajustar sus procesos de enseñanza en vinculación con los contenidos? ¿Cómo pensar el escenario con relación al encuentro de este nuevo lugar de estudiantes universitarias? Entendemos y compartimos la experiencia de autonomía como lo expresa Rosalba Rodríguez (2009) en su documento "Metodología del trabajo académico" al decir que "Históricamente el centro de la educación virtual lo ocupa el estudiante, sujeto activo y responsable, capaz de encargarse autónomamente de su propio aprendizaje, empleando para ello diversas estrategias desarrolladas con el apoyo de diferentes mediaciones y medios pedagógicos" (pág. 50). Esta idea conceptual de autonomía permea nuestras inquietudes y nos ayudó a salir de la dinámica organizacional administrativa para recuperar el eje de la formación centrada en procesos de enseñanza y aprendizajes más colaborativos, consensuados democráticamente con las estudiantes, que fueran intentando lograr herramientas de independencia, autorregulación y compromiso con su rol activo. Por eso es que al inicio de nuestra experiencia nos centramos en un rol de orientadoras (desde el equipo docente)

y pensamos en el rol de estudiante colaboradora-facilitadora con la finalidad de ceder espacios de construcción colectiva.

Con relación a la Dinámica Pedagógica- Didáctica

El encuentro con la virtualidad nos vio obligadas a pensar las estrategias pedagógicas y didácticas para poder generar espacios de aprendizajes. Esta incertidumbre de lo novedoso impregnó las prácticas habituales y naturalizadas, y nos encontramos repensando y haciendo reajustes. ¿Cómo hacer para acercar a las estudiantes a la cátedra? ¿Qué herramienta de comunicación vamos a utilizar? ¿El zoom tiene tales características, el meeting otras, será el

aula virtual, será el classroom? El momento inicial del confinamiento nos posicionó en la toma de decisiones respecto a la novedad, decisiones que polarizaron la dimensión administrativa para poder ordenar las prácticas educativas. Las mismas iban cambiando en función del encuentro con las estudiantes de primer año que conocían precariamente el uso y aplicación delinstrumento.

La experiencia de encontrarnos en la virtualidad, nos posicionó en primer lugar como agentes de la educación ordenadoras y orientadoras de las pautas a seguir. En este contexto, se hizo necesario repensar el sentido de la educación en pandemia y revisar las antiguas prácticas. Asimismo, las estrategias de enseñanza que posibilitaron los aprendizajes fueron recreadas de maneras diversas, mutables y de construcción colectiva.

Ante el desconocimiento o el insuficiente acceso a dispositivos tecnológicos e internet, las prácticas se vieron limitadas a artificios que nos permitieran llegar a la mayoría de las estudiantes. Pero ¿Qué pasó con estos sujetos de la educación que diariamente hacen uso de las herramientas para la comunicación informal, pero no están familiarizados con las mismas para otros fines? Esta primera inquietud nos permitió comprender que era necesario implementar estrategias donde pudiéramos dialogar el mismo lenguaje y ampliar los canales para tal fin. Así, la comunicación entre docentes y estudiantes se vio facilitada, pero representó una mayor demanda administrativa que limitaría el tiempo para las tareas pedagógicas.

Entonces, ¿Cómo fuimos pensando los procesos pedagógicos-didácticos? La respuesta a esta pregunta nos introduce en otro propósito que nos interpelaba: posibilitar que las estudiantes fueran más autónomos en su rol y en la dinámica educativa que requiere el lugar del universitario frente a las nuevas modalidades virtuales. De esta forma, una manera de poder establecer un encuadre de encuentro educativo en el que empezamos a transitar el novedoso escenario, implicó hacer acuerdos respecto a cómo se entregarían las actividades, quiénes serían las personas del equipo que se encargarían de realizar el andamiaje formativo y cuáles serían los instrumentos de evaluación apropiados para este grupo en particular.

Con respecto a la entrega de actividades, se les solicitó que democráticamente se organizaran en grupos y que las mismas fueran subidas al classroom sólo por una integrante - a los fines de ordenar y agilizar la tarea administrativa frente al gran númerode estudiantes-.

En lo que se refiere a la modalidad de la cursada, se presentaron en el encuadre, clases teóricas y comisiones de lectura y escritura (Espacios de formación). Asimismo, ante la normativa de la no-obligatoriedad de la asistencia a las clases teóricas, las estudiantes se hacían presentes en las mismas casi con una asistencia total del grupo.

Además en los espacios de formación se implementó el rol de colaboradora facilitadora, el que tenía la finalidad de acercar e introducir a sus compañeras a las ideas de los autores propuestos. Este rol educativo se movilizaba entre la dinámica de ser espontáneo en algunas clases y en otras oportunidades era designado un día anterior. Uno de los sentidos de este rol fue propiciar el aprendizaje colaborativo, la coparticipación y la coevaluación (ya que las estudiantes realizaban entre sí devoluciones y reajustes a las ideas centrales de los autores, proponían materiales y videos de internet para trabajar con el resto de sus compañeras). Esta experiencia de aprendizaje colaborativo y construido entre las propias compañeras, resultó ser un dato interesante para pensar la autonomía, lo que amplió la participación en los espacios de formación, y centró los procesos de aprendizaje y la enseñanza, enlazados y atravesados por los contenidos, y en diálogos con los autores.

Otro de los elementos que resultaron de interés en la práctica pedagógica con las estudiantes de Educación Inicial fue el dispositivo de evaluación para que las estudiantes puedan regularizar la materia. Se utilizó un instrumento al que denominamos "Experiencia de evaluación Formativa", donde justificamos a que hacíamos referencia con la expresión "experiencia" (posibilidad de encuentro con su propia subjetividad), la noción de" evaluación" (como un continuo proceso) y "formativa" (aludiendo a la posibilidad de que sea en primera persona, en articulación con los contenidos y pensando el oficio docente). La misma estaba dividida en tres momentos: 1°Momento: Hoja de ruta, 2° Momento: Iniciando la reflexión y análisis, 3° Momento: autoevaluación de la formación en el cuatrimestre. La actividad fue de modalidad grupal (los grupos fueron armados de acuerdo a los intereses de las estudiantes) y se pautó una fecha para la misma. Aquí podemos destacar de interés cómo se fue observando el proceso de toma de decisiones para la elaboración, análisis y reflexión de la experiencia como un ejercicio de autonomía y de coevaluación, ya que entre las estudiantes se iban corrigiendo y haciendo los reajustes para la realización de análisis y escrituras académicas más complejas. El proceso de complejización de esta experiencia se iba observando en consultas por meeting donde iban presentando los avances de los mismos en función de las devoluciones y las observaciones como un ejercicio metacognitivo. "La función pedagógica de la evaluación nos exige e invita a comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la evaluación sirve de guía para ir realizando los ajustes necesarios del proceso activo, significando y otorgando sentido a lo que se aprende. En este posicionamiento, el papel atribuido a la evaluación, es el de instrumento para conocer las representaciones y significados elaborados, y para orientar -mediante el ajuste progresivo de la ayuda

pedagógica- la reelaboración y reconstrucción de esas representaciones y significados en la dirección marcada por las intenciones educativas. Esta segunda aproximación, de inspiración cognitiva y constructiva, se apoya en una concepción del aprendizaje como un proceso que implica cambios cualitativos en la naturaleza y organización de los conocimientos y capacidades de los alumnos (Shepard, 2000, Coll, 2000; en Pons, R.,Serrano, J., 2012).

Algunas de las voces de nuestras estudiantes con relación al camino recorrido en esta materia:
"Con Respecto a la cursada, me costó un poco con el tema de usar las aplicaciones, pero como estudiante estuvimos acompañadas desde la cátedra, fueron precisas en darnos los contenidos, desde la comisión de trabajos Prácticos, vi un acompañamiento muy lindo por parte de las profesoras, ya que podíamos hacer preguntas por el chat, por si había alguna duda o si no entendíamos algo, nos daban varios ejemplos para que pudiéramospensar. "

Gabriela:
"Respecto a la película, pienso que nos muestra una realidad posible a la que podemos encontrarnos, creo que lo situación por la que paso la docente, le puede pasar en todo momento a un docente, en el sentido pedagógico, muchas veces planeamos las clases y por algún motivo durante la clase tienen que modificarse, ya sea por la atención de los niños, falta de interés, o porque sucedió algún hecho que es necesario hablarlo en clases. Además la película nos muestra, la relación directa que hay entre lo social, lo que atraviesan los niños y lo educativo, las situaciones e historias son múltiples, y afectan en el aprendizaje del niño, a veces la labor docente excede lo estrictamente educativo, porque se debe considerar que le sucede al sujeto que quiere aprender, si tiene herramientas, si puede.
En cuanto a lo personal el cursado en general de esta forma me resultó algo complicado, porque no me manejo muy bien con las aplicaciones, aunque considero que en la materia estuvimos acompañadas.

Jéssica :
Esta elección de película me pareció hermosa, si bien nunca antes la había visto me encanto su contenido, me llevó a pensar que si bien nos preparamos académicamente en esta profesión el día que me toque ejercer creo que me voy a encontrar con realidades muy distintas a las que me imagino, pero al ver el vídeo me llevó a pensar que no me debo de quedar con lo que se dice o lo que se ve sino que si tengo la posibilidad de cambiarlo puedo hacerlo si me lo propongo.

En cuanto a la cursada de la materia , fue una experiencia nueva pese a las circunstancias, fue un poco complicado la metodología de trabajo pero las docentes supieron organizarce bien lo que ayudo a seguir un hilo conductor de lo que se iba enseñando y pidiendo , supieron acompañar en todo momento la cursada lo que hizo la cursada buena a pesar que a mí personalmente se me complicaban muchos los diferentes tipos de aplicaciones que se utilizaron en las distintas materias lo que me llevó en un principio a momentos de confusión y no saber para qué lado ir , pero en general me llevoun buen aprendizaje de la materia.

Con relación a los contenidos (al encuentro con los contenidos)

La irrupción de la época de pandemia en la vida universitaria, nos posicionó en la continua toma de decisiones. Algunos de los interrogantes que se nos plantearon como equipo docente fueron ¿Cómo repensar y realizar reajustes para no caer en una dimensión administrativa? ¿Cómo hacer lugar a los contenidos y a la vinculación autónoma de los estudiantes con los mismos? Pensar en la construcción de una/s clase/s, donde los elementos de mediación hicieran lugar al encuentro y la simbolización de los contenidos, prácticas con sentidos, que sirvieran de lazo o puente para la narrativa de su lugar como estudiantes, sin que quedaran cristalizadas las prácticas en la dimensión administrativa. Para lograr este encuentro las estudiantes eran convocadas a las clases teóricas (las que también se grababan y eran subidas al classroom -pensando en el grupo de estudiantes que no se podían hacer presentes en el horario establecido- y en la posibilidad de acceso abierto a las mismas). Con respecto a los espacios de formación, el sentido de los mismos fue poder rescatar elementos trabajados en las clases teóricas, el acompañamiento de las lecturas del material bibliográfico para la formación y la alfabetización en la escritura académica. La idea central era establecer un continuum, una articulación y diálogo con los autores. Una de las herramientas que posibilitó que las estudiantes fueran tomando su lugar como protagonistas, en primera persona, fueron las guías de acompañamiento para la lectura de los textos, las cuales estaban disponibles en los ejes centrales bibliográficos. Aquí es importante aclarar que la articulación entre las clases teóricas y los espacios de formación suponen la mediación y el encuentro con los contenidos, una relación entre la triada educativa que posibilite a las estudiantes procesos cada vez más autónomos en relación con las tareas pedagógicas y con la construcción de conocimientos. Tomamos la idea de Fenstermacher sobre el proceso de enseñanza, que plantea que “es el proceso en virtud del cual una persona que posee cierto contenido trata de transmitirlo a otra persona que inicialmente carece de ese contenido, de manera tal que ambas personas se comprometen en una relación a fin de que esta segunda persona adquiera ese contenido.”

(Fenstermacher, 1989.) Conceptos como proceso, personas, presencia, autonomía, contenido, compromiso, se articulan en una relación, en un vínculo de acción con intención, donde se generen andamiajes, soportes para que se despliegue la enseñanza y la adquisición de ese contenido, que puede ser un procedimiento, una habilidad, una capacidad, etc. Consideramos esta idea ordenadora de qué es la enseñanza y que la mismasupone una relación de vínculo.

En este vínculo con los contenidos, una de las prácticas que pudimos visualizar como ejemplo de autonomía, supuso el acompañamiento de parte del equipo de docentes en las actividades y experiencias de formación, las que eran guiadas por medio de retroalimentación (cuya estrategia fue el diálogo y la devolución de escritura por medio de preguntas y sugerencias) y la presentación de las mismas con los reajustes sugeridos. Cabe destacar que, en ciertas clases los reajustes los hacíamos las docentes, pero también se realizaban entre compañeras en el proceso de socialización de las actividades y con las observaciones de quien desempeñara el rol de estudiante facilitadora-colaboraora. Como señala Perrenoud, "la importancia de la retroalimentación en el proceso de la evaluación sirve para la autorregulación del aprendizaje, puede mejorar al mismo ya que aumenta la autoestima y facilita la autonomía para que los alumnos puedan vincularse de manera real y dinámica con sus fortalezas y debilidades y con la confianza de ser los protagonistas de aprendizajes con sentido, significativos y que puedan ser utilizados en los diversos aspectos de su vida. Perrenoud sostiene que apostar a la regulación consiste en fortalecer las capacidades del sujeto para administrar por sí mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y a los obstáculos (…). (Perrenoud, 2008:126-127). "

Con relación al vínculo entre docentes y estudiantes, y entre sí.

La construcción de la clase en la virtualidad fue uno de los principales desafíos. La posibilidad de encontrarnos docentes y estudiantes mediados por la pantalla se dio en una progresión que, al tiempo que dinamizaba nuestra actividad daba cuenta de los procesos individuales y colectivos de las estudiantes.

En un primer momento se convocó a quienes cursarían la materia en un espacio de classroom (aula virtual), que sería el canal formal de comunicación y ubicaba a las estudiantes como pertenecientes a este nuevo espacio curricular. En un segundo momento, las clases teóricas por zoom -y luego por meet- permitirían que las docentes fueran reconocidas en ese lugar. Surge aquí un primer encuentro con los rostros y las voces de quienes conformaban la cátedra; asimismo, la negativa de las estudiantes a encender sus cámaras nos llevó a interpelarnos

acerca de cómo hacer presencia en la virtualidad. A partir de ello, planteamos como hipótesis que esta situación cambiaría en los grupos de comisión -con menos cantidad de estudiantes y docentes-, y a medida que avanzara la cursada de la materia.

Luego, ubicaríamos un tercer momento que denominamos "cuchicheo del chat", en que se dio una gran participación por escrito en el sector de comentarios de las clases de meet. Allí, se planteaban interrogantes, aportes, ejemplos, comentarios e intercambios, donde las docentes pusimos voz a la letra de las estudiantes, y este espacio se configuró como un primer escenario de construcción colectiva.

Podemos ubicar un cuarto momento -ya iniciadas las comisiones de lectura y escritura- en que las estudiantes comenzaron a activar tímidamente los micrófonos en las clases, principalmente en las de comisión. Y por último, la activación de las cámaras por gran parte de las estudiantes.

Esto que se presenta como una secuencia de hechos, en realidad se constituyó como un proceso de vinculación entre docentes y estudiantes, y entre pares en que, poco a poco, y de forma autónoma, las jóvenes se fueron haciendo "presentes" en la clase.

La voz y el rostro de nuestras estudiantes permitió que la clase "virtual" se configurara como un escenario educativo en parte conocido y en parte novedoso. La novedad la constituyó el medio para encontrarnos y para que ellas pudieran encontrarse con sus compañeras; recordemos que gran parte del grupo estaba formado por ingresantes a la universidad, lo que planteaba la necesidad de "hacer-se" y "hacer-las" parte de la institución, de una nueva identidad.

En este sentido, la construcción del oficio de estudiantes fue un proceso sumamente importante, en que el acompañamiento y la mediación docente con los contenidos se configuró a partir del anclaje a este espacio. Así, la responsabilidad individual sobre los procesos de lectura y escritura, la presencia en las clases, el trabajo intra e inter-grupal fueron dando cuenta de cierta autonomía en quienes se sostuvieron en la cursada desde una posición activa y orientada, no sólo a la regularidad de la materia, sino también al aprendizaje de los contenidos y de modos de ser y hacer como estudiantes.

Algunas reflexiones de nuestras estudiantes:

"Me gustaría compartir que a pesar de ser un año muy diferente al que me tocó allá por el 2018, encontré muy llevadero y satisfactorio la experiencia de trabajar desde casa, donde a pesar de no poder asistir físicamente a la Universidad, hay profesores que aceptaron el desafío

y pusieron manos a la obra a ésta gran experiencia que nos toca hoy vivir. Y me satisface saber que nos dieron todos los recursos, tiempos y espacios para expresarnos. Me gustaría recuperar que fue un grupo muy lindo y expresar que es cierto que es difícil hacer amistades así, pero entre compañeras creo que nos ayudamos lo suficiente también".

"Me encantó que estuvieran muy presentes en nosotras más en esta situación en la que estamos ahora, y que le pusieran ganas para que nosotras lo entendamos por cada clase en la que fueron muy linda y llenos de conceptos lindos que fui a apropiando a medida que fuimos avanzando en el cruzado de la materia, en cada reflexión y en cada clase y por el lindo clima y el compañerismo que había".

Conclusión

La experiencia con la virtualidad durante 2020 nos condujo, no sólo a una revisión permanente de nuestra práctica docente, sino también a repensar cuál es el sentido de educar y cuáles son los desafíos que se plantean ante los nuevos escenarios. Si bien la tarea educativa se sostuvo en una dimensión diferente a la tradicional, no fue lo único quese vio modificado.

Por un lado, nos encontramos –como ya hemos planteado- con la necesidad de formarnos respecto a las TICs y de acercar a las jóvenes a estos conocimientos; por otro, la permanente búsqueda de nuevos canales de comunicación y estrategias que posibilitaran el encuentro con las estudiantes.

Ante esta doble situación surgen los malestares debido a la excesiva carga administrativa y las demandas (diversas) tanto de la institución como del alumnado. Así, nos propusimos trabajar desde un enfoque más orientado a la construcción del oficio de estudiantes (universitarias) y caracterizado por la autonomía.

En este sentido nos planteamos pasar de una pedagogía centrada en la enseñanza a una pedagogía centrada en el aprendizaje, lo que implicó en un inicio la aproximación sistemática a las herramientas digitales necesarias para establecer los canales fluidos de comunicación. Posteriormente, y a partir de los sucesivos encuentros entre estudiantes y docentes, y entre pares, se fueron generando espacios de construcción colectiva para el reconocimiento de las estrategias de acercamiento a los contenidos que cada una de ellas considerara pertinente para su formación. Estas estrategias estaban orientadas a que las estudiantes "aprendan a aprender", convirtiéndose en aprendices autónomas, a partir de la orientación de las docentes y de la vigilancia permanente de sus propios procesos; es decir, la autonomía sería entendida como facultad metacognitiva.

Por otro lado, consideramos que el pasaje del espacio físico al virtual, y el desplazamiento de la Universidad al hogar, suscitó en las estudiantes el reconocimiento o la toma de conciencia sobre las propias responsabilidades en el proceso de formación, desde la distribución del tiempo y las tareas hasta la valoración de la mediación docente. Así, las TICs favorecieron -en cierto sentido- la Auto-organización y planificación, en que la claridad del encuadre de la asignatura, los objetivos –y el programa de la materia en general- operaron como posibilidad para tal fin. Del mismo modo, las estudiantes se fueron apropiando de estrategias de autorregulación a partir de las guías orientadoras de lectura comprensiva, los espacios de formación con docentes y pares en grupos más reducidos y el rol de facilitadoras-colaboradoras que implicó una puesta en escena de losnuevos posicionamientos tomados.

Este nuevo escenario, en que el vínculo educativo se dio desde una dialéctica que nos convocaba desde la incertidumbre –al inicio- y desde un continuum en el ordenamiento y reordenamiento de las actividades, implicó que también los procesos de evaluación adquirieran nuevos matices. Acudimos así a revalorización de la autoevaluación y la retroalimentación de las docentes, así como la heteroevaluación y coevaluación –retroalimentación con los pares- que devino, además, en la posibilidad de un vínculo más genuino entre las estudiantes que, en muchos casos, desconocían a sus compañeras y no solo a las docentes. La posibilidad de un diálogo dirigido ofreció un escenario propicio para que se pusieran en juego las diversas formas de ser, hacer y pensar el oficio educativo y el despliegue subjetivo desde su lugar de estudiantes.

Referencias

Beltrán, M, Castagno, F. (2017). Construir Oficio de Estudiante/Escritor. El caso del PPP en contexto educativo. Anuario de Investigaciones de la Facultad de . Vol. 3, N° 1, 205-2015.

Burbules, C. (1.999). El diálogo en la Enseñanza. Teoría y Práctica. Amorrortu

Perrenoud, P. (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue

Recalcati, M. (2016). La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza. Introducción. Ed.Anagrama.

SierraVarón, C. (2011). La educción virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. Proyecto de Investigación. Institución Universitaria Politécnico Grancolombianao. Revista Panorama. Volumen N° 9, 74-87.

ORIENTACIONES PARA INVOLICRARSE EN LAS PRÁCTICAS LETRADAS ACADÉMICAS DE HUMANIDADES

Paz Sena, Leticia (CIFFyH, UNC) - letipazsena@unc.edu.ar

Modalidad de participación: producción multimedial[1] Eje temático: 2

Palabras clave: ingreso universitario, alfabetización académica, prácticas letradas,Humanidades.

Resumen

Ingresar a una carrera es involucrarse en sus prácticas letradas académicas (Navarro, 2019), es decir, los modos de leer, escribir y hablar en un ámbito disciplinar. Las disciplinas no son solamente un conjunto de conceptos, teorías, enfoques y corpus de trabajo. Son también, y fundamentalmente, campos retóricos. Acceder a un campo disciplinar supone, por tanto, comprender las pautas con las que se producen los discursos de un ámbito particular y entender cómo dialogar con ellos.

Esta producción multimedial consiste en la reelaboración de un material de enseñanza destinado a ingresantes que el equipo docente del Curso de Ingreso a Letras (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba) confecciona mancomunadamente desde hace algunos años. Se trata de un compendio de las pautas más extendidas y convenidas de la lectura, la escritura y la oralidad académicas, en el ámbito disciplinar de las Humanidades. El trabajo con este documento busca acompañar el primer contacto de lxs estudiantes con estas prácticas letradas, desnaturalizando formas de trabajo y convenciones que quienes ya habitan el campo tienen incorporadas. Otro objetivo que persigue es fortalecer la autonomía de lxs ingresantes durante los desafíos de leer, escribir y expresarse oralmente, de modo tal que esta compilación se presenta como caja de herramientas a la cual acudir para mirar los propios procesos de construcción de conocimiento, especialmente en lo que respecta a la escritura, entendida esta como una práctica epistémica.

La producción pone en convergencia segmentos escritos, audios y videos en un cuadernillo

[1] La producción multimedial está disponible en este link: https://drive.google.com/file/d/1vaSK04phC0GIn7wFNWeaRxuG3ocZbemp/view?usp=sharing

cuyo diseño es amable para la lectura y en el que los recursos son accesibles en diversos dispositivos.

Contextos y sentidos del material de enseñanza "Prácticas letradas en Humanidades. Orientaciones para la lectura, la escritura y la oralidad en el ámbito académico"

El Curso de Ingreso a Letras es una materia de 1° año de las cinco carreras que ofrece la Escuela de Letras (FFyH, UNC): Profesorado y Licenciatura en Letras Clásicas (en sus planes de estudio, el nombre de la asignatura es Curso de Nivelación), Profesorado y Licenciatura en Letras Modernas, Tecnicatura en Corrección Literaria (donde la asignatura recibe el nombre de Introducción a los Estudios Universitarios). Su particularidad es que se cursa en cinco semanas, entre febrero y marzo, previo al cursado de las materias de 1° año. Lo llamamos Ingreso a Letras porque esta designación apunta a atender los desafíos de ese primer involucramiento con un ámbito disciplinar, por lo que se propone mostrar el paisaje de estos desafíos y acompañar los primeros trayectos.

La Secretaría Académica de la FFyH coordina el dictado de los Ingresos a las diferentes Escuelas y/o Departamentos de la Facultad (además de Letras, Historia, Filosofía, Antropología, Ciencias de la Educación, Geografía, Bibliotecología, Archivología) y propone núcleos temáticos comunes que cada carrera define cómo abordar y evaluar, condensados en el Módulo de Vida Universitaria, que aborda una breve historización de la UNC (con énfasis en la Reforma Universitaria y su vigencia), las dinámicas y modos de organización de la institución y debates sobre la educación superior desde dos perspectivas: la de Derechos Humanos y la de Género.

En el módulo de Vida Universitaria enmarcamos el material de enseñanza que aquí presentamos, titulado "Prácticas letradas en Humanidades. Orientaciones para la lectura, la escritura y la oralidad en el ámbito académico", disponible en este link: https://drive.google.com/file/d/1vaSK04phC0GIn7wFNWeaRxuG3ocZbemp/view?usp=sharing. Está incluido en esta primera parte del programa de la materia puesto que consideramos que los modos particulares de leer, escribir y hablar en el ámbito de Humanidades son parte clave de esa mudanza que todx ingresante atraviesa al involucrarse con un universo disciplinar nuevo. Ingresar a una carrera es involucrarse en sus prácticas letradas académicas (Navarro, 2019).

El material está diseñado desde dos fundamentos. El primer fundamento se basa en la consideración de que las disciplinas no son solamente un conjunto de conceptos, teorías,

enfoques y corpus de trabajo. Son también, y fundamentalmente, campos retóricos: formas de enunciar los interrogantes y los problemas, modalidades discursivas específicas para elaborar ideas (lo que excede ampliamente el solo manejo de terminología). Acceder a un campo disciplinar supone, por tanto, comprender las pautas con las que se producen los discursos de un ámbito particular y entender cómo dialogar con ellos.

El segundo fundamento está vinculado a una política de inclusión: las pautas ameritan ser desnaturalizadas y explicitadas en el contexto del ingreso universitario, en el que lxs estudiantes, recién llegadxs al ámbito disciplinar, todavía no están familiarizadxs con hábitos académicos específicos cuya omisión genera dificultades en el acceso al conocimiento que, de no atenderse, podrían derivar en la deserción. Es una forma de promover la habitabilidad universitaria.

Los objetivos de esta producción son tres: el primero, acompañar el primer contacto de lxs estudiantes con estas prácticas letradas, desnaturalizando formas de trabajo y convenciones que quienes ya habitan el campo tienen incorporadas. El segundo objetivo es fortalecer la autonomía de lxs ingresantes durante los desafíos de leer, escribir y expresarse oralmente, de modo tal que esta compilación se presente como caja de herramientas a la cual acudir para mirar los propios procesos de construcción de conocimiento, especialmente en lo que respecta a la escritura, entendida esta como una práctica epistémica. El tercer objetivo es explicitar los criterios de evaluación, para que lxs estudiantes puedan representarse la dimensión de los desafíos de leer, escribir y expresarse oralmente. Esperamos que, al mismo tiempo, el material sea un aporte para la claridad en las devoluciones que reciben.

Esta producción multimedial resulta una reelaboración y ampliación de un material de enseñanza que el equipo docente del Curso de Ingreso a Letras confecciona mancomunadamente desde hace algunos años. Se trata de un compendio de las pautas más extendidas y convenidas de la lectura, la escritura y la oralidad académicas, en el ámbito disciplinar de las Humanidades. Presenta especificaciones sobre las principales características de las prácticas letradas –que se presentan de modo transversal en varios géneros discursivos de las Humanidades–. Se organiza en un primer apartado sobre la lectura, un segundo apartado sobre la escritura y un tercer apartado sobre la oralidad. El segmento de escritura es el que tiene un desarrollo más exhaustivo e incluye una grilla con criterios de autocorrección para orientar las instancias de planificación y de revisión.

[2] El recurso está disponible en este link: https://soundcloud.com/leti-paz-sena/lectura

El material se basa en un documento escrito que contiene links a diferentes recursos (con sus códigos QR para que sean accesibles si se dispone también del material impreso): tres recursos de audio, con formato de podcast: el primero propone una reflexión la lectura[2], el segundo trata sobre las complejidades de la escritura[3] y el tercero aborda la polifonía en el discurso académico[4]; también se incluye una presentación de diapositivas sobre errores frecuentes en la redacción[5] y un video sobre pautas de citación[6], con ejemplificaciones y aclaraciones sobre cómo insertar citas y cómo respetar el formato.

Reflexiones de la puesta en práctica y desafíos por venir

Los recursos de audio y video estaban en elaboración aún al momento de definir el material bibliográfico del Ingreso a Letras 2022, por lo que este año solo contamos con la experiencia de implementación del material escrito. De todos modos, los contenidos abordados en dichos recursos se trabajaron durante las clases virtuales sincrónicas, en clases expositivo-explicativas (por ejemplo, para la devolución de una evaluación escrita se utilizó la presentación de diapositivas sobre errores frecuentes de redacción) y en clases de carácter teórico-práctico, donde propusimos ejercicios de escritura para observar la reescritura en función de las pautas de escritura académica a través de la herramienta de documentos de Google, que permite la edición en línea y simultánea[7]. Con esto, buscamos que lxs estudiantes adviertan el funcionamiento de las pautas y fue un modo de apreciar el vínculo complementario entre el qué y el cómo en la escritura, es decir, advertir cómo la forma de organizar el discurso afecta a los contenidos conceptuales.

En relación a los logros, se observó una incorporación más temprana de pautas formales y de citación, que liberó la carga atencional sobre cuestiones de superficie e hizo que

---

[3]El recurso está disponible en este link: https://soundcloud.com/letipazsena/escritura/sIB6j6q0kLR3?utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing

[4] El recurso está disponible en este link: https://soundcloud.com/leti-paz-sena/polifonia-en-el-discursoacademico/sxJpwg7J3JJS?utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing

[5] El recurso está disponible en este link: https://www.canva.com/design/DAEzIiC_cxY/e8gHK8x4HV0WMn0qYbVM2w/view?utm_content=DAEzIiC_ cxY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton#1

[6] El recurso está disponible en este link: https://www.loom.com/share/4f2ef47e98374ae1a12b8c2cefd35934

[7] Se puede observar este trabajo en el registro de la clase, alrededor del minuto 58:49, en este link: https://drive.google.com/file/d/1GYSHMsJkNpF9cDluT0WPPx-MByCIQ5ae/view?usp=sharing

disminuyeran las consultas sobre ese nivel, lo que generó un mayor avance sobre el desempeño retórico.

Un aporte valioso del material estuvo relacionado con la posibilidad de brindar claridad para construir y comunicar los criterios de evaluación.

En cuanto a las dificultades, identificamos una vinculada al riesgo de que la lectura de las pautas se realice en una clave meramente normativa, que incluso podría generar una sensación inhibitoria respecto de la escritura, especialmente. Otra dificultad fue que, dado que el material es extenso y el tiempo es escaso, su lectura se realizó prácticamente en simultáneo a los propios desafíos de lectura y escritura. Si bien el material en sí mismo es un andamiaje y se espera que se aproximen a él durante los desafíos de escritura, también amerita ser observado como un documento no solo instrumental, sino también reflexivo.

Consideramos que el mayor desafío de implementación de este material de enseñanza consiste en encontrar un equilibrio entre el trabajo detenido sobre el documento como una actividad de reflexión conjunta y su abordaje en instancias fuera de clases, que supongan fortalecer la autonomía de lxs estudiantes y una mirada crítica de sus propias producciones.

En cuanto a las proyecciones, aún faltan idear recursos para trabajar la oralidad. Se proyecta para la próxima edición del Ingreso dejar los podcast y los audiovisuales disponibles también en el aula virtual como material de apoyatura (teniendo en cuenta que el cursado es nuevamente presencial), así como elaborar materiales específicos sobre la oralidad académica.

A modo de conclusión

La elaboración de un material escrito que combine recursos de distinta índole puede resultar un modo potente de diversificar el acceso a las pautas específicas de las prácticas letradas en el campo de las Humanidades, en un ejercicio que facilite su desmontaje para favorecer la apropiación.

Respecto del trabajo del equipo docente, el material fue una manera de cristalizar, reunir y sistematizar una serie de acuerdos, así como dejarlos claros para integrantes que se suman a la cátedra, especialmente ayudantes alumnxs y adscriptxs. Por otro lado, en relación al estudiantado, el material mitiga la sensación de misterio alrededor del desempeño en la escritura, la lectura y la oralidad.

La desnaturalización de las convenciones del ámbito académico es una forma de traducir la propia experiencia de lectorxs y escritorxs ya insertxs en el campo, para comenzar a compartir el mismo lenguaje. Esto ayuda a mirar críticamente nuestras prácticas y a volverlas habitables

para quienes recién “se mudan” a la disciplina.

Referencias bibliográficas

Centro de Escritura Javeriano. (2020). Normas APA, séptima edición. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali.

https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-de-normas-apa-septima-edicion#gsc.tab=0%C2%A0

García Negroni, M. M. (2016). Para escribir bien en español. Claves para una corrección de estilo. Buenos Aires: Waldhuter Editores.

Navarro, F. (2012). La cita bibliográfica. En Natale, L. (coord.): En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales (pp. 179-192). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

https://www.researchgate.net/publication/305637258_La_cita_bibliografica

Navarro, F. (coord.) (2014). Manual de escritura para carreras de Humanidades. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

https://www.researchgate.net/publication/305506211_Manual_de_escritura_para_carreras_de_humanidades

Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española. http://dle.rae.es

SOSTENER Y ACOMPAÑAR:
EL DESAFÍO DE LOS EQUIPOS DOCENTES DE PRIMER AÑO.
APORTES DESDE DISPOSITIVOS IMPLEMENTADOS
EN LA VIRTUALIDAD.

Pahud, María FernandaFCH. UNSL. fernandapahud@gmail.com
Martínez Ponce, María Soledad
FCH. UNSL. soledadmartinezponce@gmail.com
Villagrán Olivares, Sandra PaolaFCH. UNSL. spvo36@gmail.com
Modalidad de participación: Experiencias pedagógicas y educativas
Eje 2: Entre el ejercicio del derecho a la educación y las múltiples desigualdades Palabras clave: Sostenimiento de estudiantes- Dispositivos en la virtualidad- EducaciónEspecial- Pandemia

Resumen:

Este trabajo tiene como objetivo comunicar las estrategias pedagógicas destinadas a contribuir al sostenimiento de los estudiantes ingresantes de los años 2020 y 2021, llevadas a cabo desde el equipo docente de la asignatura "Educación Especial" que se dicta en el primer año, primer cuatrimestre, del profesorado de Educación Especial, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

Las disposiciones de ASPO y DISPO, vigentes en nuestro país en contexto de la pandemia, generaron la necesidad de pensar propuestas de enseñanza y aprendizaje con características diferentes a las que instrumentábamos hasta ese momento y nos interpeló en la necesidad de buscar alternativas mediadas por las tecnologías para generar otros espacios de andamiaje, sostenimiento y aprendizaje necesarios para los estudiantes.

Nuestra materia en los últimos dos años, tuvo en promedio 120 estudiantes inscriptos (entre ingresantes y recursantes) teniendo como características generales ser, en su mayoría, mujeres, trabajadoras, cuyas edades oscilan entre los 17 y 45 años. Asimismo, dentro del grupo, contamos con un porcentaje importante de estudiantes que ingresan habiendo realizado el nivel medio con diferentes trayectorias educativas y, algunos de ellos, con condiciones de vida que debíamos considerar, por ejemplo: tener familiares a cargo o presentar alguna diversidad funcional.

El contexto de pandemia, sumó dificultades propias vinculadas a la falta de dispositivos adecuados para participar de las clases; limitaciones en la conectividad; sobrecarga de horarios y actividades vinculadas al home-office y/o al acompañamiento educativo a los hijos en edad escolar en la virtualidad.

Sobre estas particularidades del alumnado, las estrategias de intervención propuestas por el equipo docente, estuvieron orientadas en tres sentidos: por un lado, aquellas tendientes a favorecer la comprensión de los contenidos de la asignatura; por otro lado, las que buscaban incrementar las competencias digitales de los estudiantes necesarias para transitar la cursada en virtualidad; y por último, las orientadas a garantizar el acceso a los materiales para los estudiantes con dificultades de conectividad.

En el contexto del cierre de nuestra asignatura, se les solicitó a los estudiantes que realizarán un proceso de reflexión vinculado a la propia trayectoria al interior de la materia y que señalaran aspectos que valoraran como positivos o negativos de la propuesta de la asignatura. En esta instancia, los estudiantes destacaron aspectos como: la disponibilidad para acceder a las grabaciones de los encuentros sincrónicos, de manera diferida; los recursos y materiales de estudio que orientaron los procesos de aprendizaje (programación didáctica y textos puentes); la organización intuitiva de la materia en el aula virtual, que favoreció el acceso a la información y materiales disponibles; el uso de recursos audiovisuales en los trabajos prácticos, facilitaron la comprensión de los contenidos y hasta reafirmaron, en algunos casos, la elección de la carrera.

A-Introducción

La pandemia por Covid-19 y las consecuentes disposiciones de ASPO y DISPO vigentes en nuestro país (2020 y 2021) generaron la necesidad en los docentes, de todos los niveles y modalidades, de crear propuestas de enseñanza y aprendizaje con características diferentes a las que se venían instrumentando en la presencialidad. Puntualmente, al interior del equipo docente de la asignatura Educación Especial del Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL), nos llevó a pensar alternativas mediadas por las tecnologías para generar nuevos espacios de andamiaje, sostenimiento y aprendizaje necesarios para los estudiantes.

Cabe mencionar que nuestra asignatura se dicta en el primer cuatrimestre del primer año de la carrera por lo que, en nuestro caso, desde el año 2015 las propuestas de abordaje de los

contenidos propios de la misma vienen acompañadas de diferentes estrategias tendientes a favorecer la alfabetización académica y el sostenimiento del alumnado, tendientes a minimizar los altos índices de desgranamiento propios de los primeros años de las carreras universitarias. "*En este sentido buscamos dar respuesta a una de las problemáticas de la enseñanza universitaria de los primeros años, el desgranamiento estudiantil, a partir de la incorporación de una serie de innovaciones, apoyos y planificaciones centradas en la contención de un alumnado masivo y heterogéneo*" (Pahud, Martínez Ponce, Revecco, Villagrán, 2017, p. 79).

En el contexto actual de pandemia, las dificultades propias del sostenimiento al estudiantado ingresante, se incrementaron lo que nos impulsó como equipo docente a pensar diferentes propuestas con la intencionalidad de disminuirlas. En este sentido, es el objetivo de este trabajo comunicar los dispositivos pedagógicos diseñados e implementados desde el equipo docente de la asignatura "Educación Especial", destinadas a contribuir al sostenimiento de los estudiantes ingresantes de los años 2020 y2021.

Los referidos dispositivos, se conformaron a partir de diferentes estrategias de intervención que estuvieron orientadas en tres sentidos: por un lado, aquellas tendientes a favorecer la comprensión de los contenidos de la asignatura; por otro lado, las que buscaban incrementar las competencias digitales de los estudiantes necesarias para transitar la cursada en virtualidad; y por último, las orientadas a garantizar el acceso a los materiales para los estudiantes con dificultades de conectividad. A lo largo del presente escrito estaremos desarrollando cada una de ellas para cerrar, compartiendo las valoraciones que los estudiantes hicieron en torno a ellas.

B- Caracterización del grupo de estudiantes y elementos contextuales

Nuestra materia en los últimos dos años, tuvo en promedio 120 estudiantes inscriptos (entre ingresantes y recursantes) teniendo como características generales ser en su mayoría: mujeres, muchas de ellas trabajadoras y/o madres, cuyas edades oscilan entre los 17 y 45 años.

Cabe mencionar que un porcentaje importante de estos estudiantes ingresan con diferentes trayectorias en la educación formal: adeudando materias del secundario; con planes de terminalidad del nivel medio mediante diversos planes provinciales o nacionales (a distancia, Plan 20-30, FINES) o con el nivel medio incompleto (mayores de 25 años) entre los de mayor incidencia. Asimismo, se han detectado alumnos, que conforman diferentes grupos que

presentan condiciones de vida particulares que limitan su disponibilidad para la dedicación al estudio como por ejemplo: trabajan, son madres/padres o tienen a cargo familiares, u otros que presentan algún tipo de discapacidad, ellos o sus familiares a cargo.

El contexto de pandemia ha profundizado los obstáculos o limitaciones tradicionales que los estudiantes tienen para acceder a la educación superior[1], apareciendo como elementos centrales los factores económicos y culturales. En relación a lo económico, se evidenciaron dificultades para solventar el pago de la conectividad a internet, lo que trajo como consecuencias mayores dificultades para acceder a las clases, materiales y recursosdidácticos.

Desde lo cultural, los estudiantes tienen diferentes niveles en sus competencias digitales, entendidas como conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas relacionadas con el uso de la tecnología. En este sentido los alumnos, al tener diferentes niveles de competencias, algunos de ellos requieren mayor apoyo para poder afrontar la cursada de manera virtual.

Asimismo, cabe mencionar que una condición que ha afectado a todos –docentes y estudiantes- es el lugar físico desde donde se desarrollan y se accede a las clases, ya que muchos de ellos no cuentan con espacios físicos adecuados para disponerlos para el estudio; otros, son compartidos con sus hermanos, padres, hijos, entre otros. A esto, se suma la falta de dispositivos adecuados para sostener la dinámica de una cursada virtual: requisitos de memoria, estabilidad en la conectividad y disponibilidad de los mismos full time para adecuarse a los diferentes horarios de clases sincrónicas, entre otros.

Cabe destacar que la relación con el aprendizaje y con el modo de acercarse a la vida universitaria advertimos que también se han visto afectados, ya que presentan dificultad para comprender lo que implica ser estudiante universitario, o sea para comprender los horarios y plataformas virtuales de las asignaturas; las diferentes modalidades de dictado de las mismas (o uso de diferentes plataformas); sumado a las tradicionales complejidades propias que implica entender las condiciones particulares de cada asignatura (regular, libre, promocional). En el marco de las clases sincrónicas, disminuyeron las participaciones del alumnado. Éstos se manejaban con mayores índices de timidez/vergüenza /inseguridad a la hora de preguntar en el grupo total, en relación a losencuentros en la presencialidad.

[1] Dificultades en los procesos de comprensión y producción de los textos académicos propios del niveluniversitario.

En lo relacionado con los espacios de trabajo en grupo (asincrónico y sincrónico), observamos dificultades al interior de los agrupamientos, basadas principalmente en que al ser ingresantes, prácticamente no se conocen entre ellos, favoreciendo esta situación el desgranamiento grupal, la formación de nuevos equipos de trabajo, lo que redunda en dificultades para realizar tareas grupales y en alcanzar producciones conjuntas, de calidad, que trasciendan la sumatoria de respuestas individuales.

También, advertimos que durante estos casi dos años de cursada virtual, se ha visto incrementado el número de ingresantes a la carrera que viven y trabajan en otras ciudades y provincias; en este sentido la posibilidad de la no presencialidad ha abierto una puerta para aquellos por sus circunstancias geográficas no podrían acceder a una alternativa educativa de nivel superior de su interés.

C- Marco referencial

La universidad como institución social no es ajena a las tensiones que en ella se transitan. Puntualmente, la inclusión educativa es una de ellas, ya que si bien actualmente existe un amplio rango de normativas nacionales e internacionales a las que la Argentina adhiere (Constitución Nacional; Ley 27.044; Ley de Educación Superior N°24.521 y su modificatoria Ley 25.573, entre otras), es necesario recordar que como institución surge como ámbito tradicionalmente elitista y refractario a las tendencias igualitarias (Chiroleu, 2009). Dicha tensión, se advierte en las diferentes acciones concretas (o la falta de ellas) de apertura y acogida a los grupos tradicionalmente excluidos de este ámbito, que cada institución universitaria propone y desde allí, toma posición. En esta línea de pensamiento, podríamos pensar que las políticas vinculadas al sostenimiento de los grupos vulnerables, se podrían inscribir dentro de este posicionamiento.

En relación con este punto, se vincula la problemática del desgranamiento en el primer año de ingreso a las carreras universitarias. Ésta es una temática cuyo estudio se ha ampliado en los últimos años. Al realizar un sondeo bibliográfico podemos encontrar estudios donde es analizada desde perspectivas más amplias, que recuperan variables culturales, políticas, sociales, académicas, entre otras (Amilibia; Causa; Díaz; Elverdin; Martinelli; Rivetta y Sala; 2017; Chiroleau, 2018), aunque hay más profusión de estudios focalizados en los que a estas variables macro, se introducen otras propias de cada carrera y campo disciplinar.

En este sentido, indagando antecedentes sobre la temática, encontramos estudios en América Latina sobre absentismo en las aulas universitarias chilenas, pudiendo mencionar

el de Luz Cox Méndez (2016) quien indaga las causas del absentismo y la relación con la calidad educativa.

En nuestro país, Pierella (2011) en su artículo "*El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario*", indaga a estudiantes ingresantes buscando conocer sus experiencias en relación a la vida universitaria, los modos de estudio, las formas de lectura, etc.

También encontramos otros antecedentes sobre retención y permanencia, como el artículo de Fontirroig, San Juan, Storani, Stranges (2015) donde las autoras plantean la importancia vital del acompañamiento tutorial por parte de los docentes, describiéndolo como "*una estrategia central para brindar la confianza, la accesibilidad y las herramientas necesarias para que el/la alumno/a no abandone la carrera y continúe susestudios"* (p. 2)

Resulta interesante incorporar en esta línea, el trabajo de Pahud, Martínez Ponce, Revecco y Villagrán (2017), "*La práctica docente para la Inclusión Educativa en el aula universitaria de la Universidad Nacional de San Luis"*, donde se introducen diferentes estrategias destinadas a dar respuestas a las condiciones y necesidades personales de los estudiantes en pos de fortalecer los vínculos pedagógicos e incrementar los índices de sostenimiento de los estudiantes.

Al hablar de sostenimiento de los estudiantes ingresantes, adherimos a lo que plantea Martínez Ponce (2021) cuando dice:

Sostener, tender un puente, acompañar, andamiar, tender la mano son palabras que intentan definir el sostenimiento pensando en estudiantes de primer año universitario, que se ven atravesados por la complejidad de la vida universitaria y la adaptación a la misma, por expresarlo de otra manera "sostener para que permanezcan y no se caigan de la educación superior*"* (p.16).

En este sentido y en íntima vinculación con las nociones que venimos desarrollando, se encuentra el concepto de dispositivo que Souto introduce en el campo de la formación docente. Todo dispositivo, señala la autora, "*dispone, resuelve, decide, es decir ejerce en este sentido un poder; pero a la vez pone en disposición, crea una situación, prepara, anticipa, propone, genera una aptitud para algún fin, pone en juego potencialidad y posibilidad a futuro*" (Souto, 2019, p. 6). En esta línea de pensamiento, es que como equipo docente de la asignatura Educación Especial pensamos, diseñamos e instrumentamos dispositivos tendientes a generar condiciones más favorables para el sostenimiento de nuestros estudiantes en el contexto de pandemia.

Desde nuestro posicionamiento, entendemos a la Educación Superior como un derecho humano, lo que conlleva a reconocerlo como universal. Por ende todas las acciones, estrategias, decisiones que como equipo tomamos giran en torno a él; buscando garantizar el acceso y favorecer el sostenimiento del estudiantado. Pues entonces, cabe concluir que coincidimos con Rodino Pierri (2015) cuando plantea que "*las nociones de educación y derechos humanos se vinculan en varios sentidos, como vasos comunicantes por los que fluyen propósitos compartidos, espacios de acción comunes y conexiones axiológicas y epistemológicas".* (p 2)

D- Propuesta de abordaje de la asignatura Educación Especial en el contexto de pandemia

A partir de la identificación de las características y condiciones de nuestros estudiantes, como equipo nos dimos a la tarea de pensar, diseñar e implementar estrategias de intervención tendientes a "intentar" minimizar las dificultades y potenciar las posibilidades del grupo.

Las propuestas estuvieron orientadas en tres sentidos: por un lado, estrategias tendientes a favorecer la comprensión de los contenidos de la asignatura; por otro lado, estrategias que favorezcan las competencias digitales de los y las estudiantes, necesarias para transitar la cursada en virtualidad; y por últimos, estrategias orientadas a garantizar el acceso a los materiales para aquellos estudiantes que presentaran dificultades para la conexión. A continuación, daremos algunos detalles de las diferentes estrategias implementadas.

1- Dispositivos para favorecer la comprensión de los contenidos:

a) Clases sincrónicas para presentación y desarrollo de los temas e intercambio con los estudiantes.

En el año 2021, introdujimos una variante en relación a la propuesta para el desarrollo de las clases que llevamos a cabo en el año 2020. Inicialmente las clases eran grabadas, apoyadas en una modalidad multimedial, en la convicción que de que esta estrategia permitía que los estudiantes pudiesen acceder a ellas en los tiempos que tuviesen disponibilidad y sin las complejidades que la conectividad traía aparejada en los encuentros sincrónicos (cortes, variaciones en intensidad de la señal, etc.). Sin embargo, esta modalidad trajo como consecuencia un alto índice de dispersión y falta de pertenencia

del estudiantado, al igual que un sentimiento de "extrañeza" en relación a la asignatura, su

equipo docente y sus propios compañeros.

En este sentido, en el año 2021, ofrecimos el espacio semanal de clases sincrónicas (no obligatorias), que a su vez fueron grabadas y puestas a disposición de los estudiantes mediante un enlace, para aquellos que no pudiesen participar de las mismas. Cabe mencionar que los índices de asistencia a estos espacios, era superior al 50% de los estudiantes matriculados en la asignatura. Este fue un espacio rico porque permitió cierto intercambio entre los estudiantes y el equipo docente.

b) Programación didáctica

Esta estrategia la comenzamos a implementar desde el año 2017 y consiste en una especie de "mapa de recorrido" que organiza los desempeños previstos por semana en función de los objetivos y contenidos a desarrollar, donde son explicitadas las lecturas obligatorias y optativas necesarias en cada caso, y las fechas de entregas previstas. Asimismo, se adjuntan sugerencias de estudio (ej. Cuadros para sistematizar la información o preguntas que deberían guiar la lectura de los textos) y otros recursos que ayudan a su nuevo "oficio" de ser estudiante universitario, por ej. modalidades que tiene la materia (y lo que ello implica); horarios de consulta de los distintos profesores; direcciones para contactar a cada uno de ellos, entre otros.

La particularidad que tuvo la programación didáctica en este contexto de virtualidad es que incorporó enlaces a los diferentes elementos a los que refería en sus partes: textos de lectura obligatoria; videos para ampliar los temas; tutoriales para subir tareas o completar formularios, transformándose de esta manera en un recurso multimedial.

c) Textos-puentes

Decíamos en un trabajo anterior que

Al identificar las dificultades que manifestaban los alumnos ingresantes en la lectura de textos académicos propios de la disciplina, al interior del equipo docente visualizamos la necesidad de la elaboración de escritos específicos para los estudiantes, de modo que funcionen como puente y facilitadores de la difícil transición que se plantea entre el ser estudiante de nivel medio y de nivel superior, a la vez que permite una progresiva adaptación al vocabulario específico del campo de conocimiento. (Pahud, Martínez Ponce, Revecco, Villagrán, 2017, p. 86).

Esta necesidad de crear textos que permitan un acercamiento progresivo a los contenidos del campo disciplinar, se incrementó en el contexto de pandemia, donde los espacios para la construcción colectiva de significados fueron menores. En este sentido, fue necesario crear

nuevos textos (habitualmente, sólo los utilizábamos en la Unidad 1 de la asignatura) que mediaran y los introdujeran a la lectura de otros autores que forman parte de la bibliografía obligatoria de todo el programa.

d) Articulación semanal entre los espacios de desarrollo teórico y de trabajos prácticos.

Las características particulares que asumió el dictado de clases en la virtualidad (no obligatoriedad de asistencia; dificultades para lograr la participación en clases de los estudiantes; novedad del campo disciplinar para los estudiantes ingresantes, entre otras), hizo necesario pensar estrategias que permitieran poner a disposición los conocimientos no sólo a través del desarrollo de las clases sincrónicas y textos obligatorios, sino también mediante diferentes materiales didácticos (videos, películas, pinturas, entrevistas, etc.) que permitieran volverlos concretos y actuales, de manera de hacer un ensamble entre la teoría y elementos contextuales que incrementaran las posibilidades de significar las temáticas desarrolladas en los encuentros sincrónicos.

Esta articulación se dio en espacios trabajados semanalmente en dos comisiones de trabajos prácticos, las que al conformarse como grupos estables de menor cantidad de gente, favoreció la participación de sus integrantes. Estos encuentros se realizaron en formato de comisiones con tutores de la cátedra a cargo de los mismos y consistieron en espacios virtuales (sincrónicos) de una hora y media reloj. Estos espacios se constituyeron de una forma especial, ya que por ser grupos reducidos, les permitió a los estudiantes expresarse libremente, sin el condicionamiento del grupo total y disipar sus dudas vinculadas a los textos, a las clases teóricas, al desarrollo de los trabajos prácticos y también respecto a cómo llevar adelante la vida universitarias. Estos encuentros fueron una instancia de andamiaje y monitoreo, así como de seguimiento de los procesos de construcción de los aprendizajes de los estudiantes.

Asimismo, las discusiones y debates que se dieron en estos espacios eran retomadas en los sub-siguientes espacios sincrónicos y articulados con las temáticas desarrolladas.

e) Priorización de contenidos

En virtud de las restricciones de horarios que nos impuso la virtualidad[2], en relación a los encuentros tradicionalmente asignados a nuestra asignatura (4 hs. semanales) fue necesario hacer una selección y priorización de los contenidos centrales de la asignatura. En este punto fue necesario basarnos en los contenidos mínimos previstos por el plan de estudios y acordar con los profesores de asignaturas correlativas, sobre los contenidos fundamentales que requerían de nuestra materia.

f) Espacios de intercambio con profesionales del medio

En el contexto habitual de la presencialidad, en nuestra asignatura, todos los años proponemos instancias donde los estudiantes puedan tomar contacto e intercambiar con profesionales del campo de la Educación Especial que se desempeñan en diferentes ámbitos y con personas con discapacidad de diferentes edades.

En estos tiempos de pandemia decidimos no renunciar a este espacio tan enriquecedor para los estudiantes, por lo que le dimos el formato de "Conversatorio" utilizando la plataforma Meet. Este encuentro tuvo el porcentaje más alto de asistencia y de participación de los estudiantes, quienes se mostraron altamente interesados en los profesionales y sus narrativas entorno a los desafíos propios del campo profesional.

2- Dispositivos para favorecer el desarrollo y enriquecimiento de las competencias digitales necesarias para participar de espacios de aprendizaje virtuales.

a) Diseño intuitivo del Aula Virtual

Como antes lo referíamos, la disparidad de competencias digitales que encontramos en el grupo de estudiantes, sumado a que las diferentes asignaturas de primer año utilizamos plataformas diferentes para nuestras aulas virtuales (Moodle, classroom), consideramos pertinente crear un diseño "intuitivo" de aula virtual que les permitiera a los estudiantes, fácilmente encontrar la información y/o materiales necesarios para llevar adelante la cursada.

En este sentido no sólo se agrupó la información por pestañas como por ejemplo:Unidad 1, 2, 3; bibliografía obligatoria; Trabajo No Presencial Unidad 1; Encuentros sincrónicos

Trabajos de Aula Mis Herramientas Devoluciones Parciales online, sincrónico y online por meet y drive

Sino que además se utilizaron organizadores como: cronogramas, carteles al ingreso al aula, mensajes recordatorios (que les llegaban al mail personal), para favorecer que la información estuviese disponible y accesible por diferentes medios y canales (véase Figura 1).

[2] Tradicionalmente teníamos 2 encuentros semanales de 2 hs cada uno. En 2020/2021 conciliamos un encuentro sincrónico no obligatorio (de una hora y media) y un encuentro en comisión de trabajo prácticoobligatorio (de una hora y media para cada comisión).



Figura 1: Cartelera y organización del aula virtual de Educación Especial 2021 (Fuente: elaboración propia).

A modo de descripción, en cada pestaña se encuentran indicaciones específicas de acuerdo a su nombre:

- En la pestaña de "*Unidades 1", "Unidad 2", "Unidad* 3", se alojan los contenidos, explicaciones y consignas, acompañadas con soportes gráficos y de video explicativo.
- La pestaña "*Trabajos de aula*" hace referencia a los trabajos prácticos que se dan sincrónicamente de manera semanal, y, donde también se encontraban las consignas y espacios para subir las tareas desarrolladas en este espacio.
- En la pestaña "*Mis herramientas*" los estudiantes acceden a diferentes recursos digitales y aplicaciones con su descripción y enlaces a los mismos.
- En la pestaña "*Devoluciones*", se encuentran las devoluciones de manera general de trabajos prácticos no presenciales, parciales, etc. Estas devoluciones eran dirigidas para todos los participantes de la clase; mientras que aquellas retroalimentaciones individuales, con puntualizaciones, comentarios o sugerencias se realizaban de manera privada al correo de cada estudiante.
- En las pestañas de "*Encuentros sincrónicos"* los estudiantes podían acceder a los enlaces permanentes de clases sincrónicas como así también a las grabaciones delas mismas.
- En la pestaña "*Parciales*", acceso a las consignas de los exámenes dividido por comisiones y los resultados de los mismos.

- Por último la pestaña de "*Consulta*", ingresan a los enlaces y horarios de consultas sincrónicas de cada docente del equipo de cátedra.

b) Tutoriales de explicitación de desempeños y tareas requeridas.

Cada desempeño o trabajo de aula que se les solicitaba a los estudiantes era presentado en diferentes formatos: pdf para descargar o ver en línea dentro del aula virtual. Cada una de ellas tenía como soporte/apoyo unos videotutoriales explicando los pasos a seguir o actividades que eran solicitadas. Cabe mencionar que cada uno de estos recursos digitales eran accesibles para todos, es decir que se tenían en cuenta las pautas digitales de accesibilidad universal.



Figura 2 Parte del diseño de la Unidad 1 (Fuente: elaboración propia)

3- Dispositivos para el sostenimiento para estudiantes con dificultades para participar de la modalidad virtual

En este punto, nos abocamos como equipo a pensar estrategias que permitiesen ofrecer alternativas para los estudiantes que tenían dificultades de distinto orden para participar de los espacios sincrónicos y/o acceder a los materiales disponibles en el aula virtual.

-Disposición de las grabaciones de los encuentros sincrónicos a través de un enlace que posibilita la visualización en línea sin necesidad de descarga.

-Disposición de las grabaciones de los encuentros y del material de estudio de manera digitalizada (accesible) y en formato papel (en una fotocopiadora del medio)

- Disposición de videos personalizados de acuerdo a las dificultades que algunos

estudiantes en particular planteaban respecto al uso de la Tecnología (aula, programas, etc). Este tipo de estrategias fueron implementadas con estudiantes que requerían mayores explicaciones sobre el funcionamiento de determinado programa, aplicación, herramienta digital, etc. Es decir que, frente a la dificultad que aparecía o planteaba el estudiante, se realizaba un video explicativo dando respuesta a lo solicitado, compartido de manera privada a quien lo solicitaba.

E- Resultados

El sostenimiento de los estudiantes que ingresan al primer año de una carrera universitaria, obviamente no es un proceso que dependa de una sola variable, sino más bien deben darse diferentes condiciones o apoyos que lo permitan. Creemos que el alojar, acompañar y andamiar este tramo tan importante de la formación universitaria de cada estudiante, tiene que ver también con nuestra tarea docente.

De este modo, en el contexto de nuestra asignatura, luego de haber implementado los diferentes dispositivos a lo largo del cuatrimestre, se les solicitó a los estudiantes que realizaran un proceso de reflexión vinculado a la propia trayectoria al interior de la materia y que señalaran aquellos aspectos que valoraron como positivos y/o negativos de la propuesta de la asignatura.

Este proceso reflexivo lo concebimos como una forma de autoevaluarnos como equipo docente, entendiendo la evaluación como un continuo *"proceso de reflexión acerca de la construcción de los aprendizajes y de la calidad de la enseñanza. Evaluar implica una actitud de investigación, por parte de los docentes y alumnos, que permite retroalimentar la acción educativa*" (De Vicenzi y De Angeliz, 2008, p. 17).

Partiendo de esta concepción de lo que para nosotros implica la autoevaluación y la mirada de los estudiantes respecto a lo que les ofrecemos para que vayan realizando el arduo proceso de construcción de conocimiento, es que les presentamos los aspectos que

los estudiantes destacaron como positivos para alcanzar dicho proceso: aprender de forma concomitante a los conceptos teóricos propios de la asignatura métodos de estudio que hacían sinergia para los procesos de comprensión; en cuanto a la disponibilidad extemporánea de las clases grabadas a los horarios de la asignatura (encuentros sincrónicos que quedaban en el aula virtual), los estudiantes destacaron que podían realizar sus procesos de apropiación del conocimiento específico de la materia gracias a la disponibilidad de acceso a este recurso.

Otras herramientas que destacaron como muy positivas y organizadoras de sus procesos de

aprendizaje, fueron las programaciones didácticas por unidad y los textos puentes; además la organización intuitiva del aula virtual, que en sus palabras describieron como "accesible", ya que favoreció el acercamiento a la información y a todos los materiales disponibles, tales como el uso de recursos audiovisuales en los trabajos prácticos (películas, vídeos, imágenes, etc.), los que facilitaron la comprensión de los contenidos y hasta reafirmaron, en algunos casos, la elección de la carrera (a modo de un orientador vocacional).

Asimismo los estudiantes mencionaron que, en algunos casos, el trabajo en grupo se constituyó en otra forma de sostenimiento entre ellos mismos, ya que se alentaban o daban ánimo mutuamente para no abandonar la cursada).

Para concluir lo que los estudiantes destacaron como positivo, que desde nuestra perspectiva de equipo docente nos parece altamente significativo, es que pudieron modificar sus procesos de aprendizaje, a pesar de las dificultades de público conocimiento que impuso la Pandemia por COVID 19; y sus ideas previas respecto a la discapacidad y sus problemáticas, a medida que se interiorizaban de los contenidos propios que ofrece laasignatura.

También conocieron, a través de un conversatorio que organizamos en el contexto de la Unidad 3, con profesionales del campo de la Educación Especial que desarrollan su profesión con una diversidad de actividades, la amplitud del rol del Profesor de Educación Especial en diversas áreas educativas formales y no formales y el valor ético que ofrece este rol como garante, si se quiere, de los procesos inclusivos.

Para finalizar, cabe resaltar que estos dispositivos fueron diseñados e implementados al interior de una asignatura de primer año de la carrera, donde se dieron condicionantes personales del equipo de cátedra (formaciones específicas en tecnología, intereses y motivaciones) que así lo hicieron posible, pero sería interesante pensar en estrategias de socialización y trabajo articulado con los otros equipos docentes del primer año de la carrera, tendientes a favorecer el sostenimiento de los y las estudiantes ingresantes.

F- **Bibliografía**:

Abratte J.P. (2019). Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos. En Derechos humanos y educación superior. Paraná: Editorial Uader.

Amilibia, I. R., Causa, M. D., Díaz, E., Elverdin, F., Martinelli, E., Rivetta, C., y Sala, D. (2017). Continuidad y discontinuidad en los estudios superiores. In *X JIDEEP- Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (La Plata, 2017).*

Chiroleu, Adriana. (2009) Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos

de Argentina y Brasil. Disponible en http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a10.pdf

Chiroleu, A. (2018) De la expansión de oportunidades al derecho a la Universidad: un recorrido de un siglo desde la óptica de la representación social; Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación; Revista Latinoamericana de Educación Comparada; 9; 13; 7-2018; 27-36

De Vicenzi, Ariana; De Angeliz, Patricia (2008) La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. En Revista de Educación y Desarrollo; Universidad de Guadalajara; No. 8; abril-junio 2008.

-Fontirroig, San Juan, Storani, Stranges (2015) "Retención y permanencia en el aula: el rol tutorial en el primer año de la universidad. Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) pág. 33-39

Martinez Ponce, M. S, (2021) El sostenimiento de los estudiantes de primer año de la Carrera Profesorado de Educación Especial. Aportes desde el uso del Diario de aprendizaje y el Foro como estrategias en el aula virtual en una asignatura de la carrera. Recuperado de http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/TESIS/article/view/292

Pahud, F; Ponce, M; Reveco, C; Villagrán, S. (2017) La práctica docente para la Inclusión Educativa en el aula universitaria. Argonautas, Año 7, Nº 8: 79-91.

Pierella, P, (2011) El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. RAES ISSN 1852-8171 / Año 3 / Número 3 / Julio 2011

Rodino Pierri, A. M (2015) Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias recuperado de https://www.researchgate.net/publication/324532472_Educacion_y_derechos_humanos Complementariedades_y_Sinergias

Rotella, C. B. y Ortiz Ruiz, Y. T (2021) Capítulo 10: Sugerencias para elaborar documentos electrónicos accesibles. Construyendo accesibilidad académica en el nivel superior. Compiladoras Pahud, F. y Hardoy, V. Nueva Editorial Universitaria, FCH. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2021/08/construyendo-accesibilidad-ebook-3.pdf

-Souto, M. (2019) Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. Educación, Lenguaje y Sociedad Vol. XVI (p.p 1-16)

MODELIZACIÓN MATEMÁTICA EN CARRERAS DE INGENIERÍA: UNA EXPERIENCIA DE CÁTEDRA, ARTICULACIÓN INGRESO/ PRIMER AÑO

ALIAGA María Laura, FICA – UNSL, aliagalaura@gmail.com ALTAMIRANO Nicolás, FICA - UNSL, nicolas59@gmail.com ANDINO Gabriela B., FICA - UNSL, gandino@gmail.com MENUET Agustín, FICA - UNSL, agustinmenuet@gmail.com
Modalidad de presentación: Experiencias Pedagógicas y Educativas
Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habilidad universitariaPalabras claves: Matemática – Resolución de problemas - Modelización

RESUMEN

El tema "ingreso-permanencia" de estudiantes universitarios se ha convertido en un tema-problema en las últimas décadas. Cientos de investigaciones se han realizado para comprender de qué manera podemos mejorar nuestras prácticas en pro del ingreso y la permanencia de nuestros estudiantes.

Como equipo docente de la facultad de Ingeniería y Cs. Agropecuarias de la UNSL, hemos trabajado durante años en materias de primer año y cursos de ingreso, y observamos que hay muchas variables que influyen y definen la continuidad del ingresante en el cursado de su carrera. Observamos lenta adecuación en el cambio de escuela media - universidad en varios aspectos (cantidad de horas de estudio, permanencia en clases teóricas y prácticas, bajo nivel de comprensión de textos entre otros) lo cual influye en la aprehensión de los conocimientos y posterior aplicación de los mismos. Estos inconvenientes se intensificaron con el paso de la presencialidad a la virtualidad.

Los alumnos ingresantes, especialmente de Ing. Agronómica, presentan dificultades año a año en el cursado del ingreso y la asignatura Matemática. Por ello, se propone aplicar en cada tema explicado y luego en la resolución de los prácticos, la técnica de los cuatro pasos de Polya para la resolución de problemas, junto a la modelización.

La enseñanza de George Polya va más allá de desarrollar ejercicios apropiados, sino que se focalizaba en el proceso de descubrimiento. Entre sus estudiantes, generalizó su método, en cuatro pasos: 1. Entender el problema. 2. Configurar un plan 3. Ejecutar el plan 4. Mirar hacia atrás. Nuestro propósito es que la aplicación de estos pasos sea una aproximación inicial en la resolución de problemas, para luego migrar a un concepto más amplio y con múltiples miradas como es la modelización.

La modelización/modelación, no ocurre de manera automática ni inmediata, por el contrario, requiere de cierto periodo de tiempo en el cual el modelador pone en juego sus conocimientos matemáticos, el conocimiento del contexto y de la situación y sus habilidades para describir, establecer y representar las relaciones existentes entre las "cantidades" de tal manera que se pueda construir un nuevo objeto matemático. Los etapas propuestas son: 1. Observar el mundo real. 2. Descripción coloquial del modelo preliminar. 3. Modelo matemático. 4. Resultados. Nuestro interés es transmitir conocimientos para la comprensión del alumno y que puedan aplicarlos no sólo a lo largo de su carrera sino en su profesión. Para ello buscamos la mejor estrategia sin perder de vista que el alumno de ingeniería debe adquirir ciertas habilidades como el pensamiento crítico, la toma de decisiones basados en la lógica, la integración de conceptos, como también la resolución de situaciones problemáticas, y creemos que el trabajar la modelización en matemática permitirá desarrollar estas habilidades.

Introducción

El tema "ingreso-permanencia" de estudiantes universitarios se ha convertido en un tema-problema en las últimas décadas. Cientos de investigaciones se han realizado para comprender de qué manera podemos mejorar nuestras prácticas en pro del ingreso y la permanencia de nuestros estudiantes.

Como equipo docente de la facultad de Ingeniería y Cs. Agropecuarias de la UNSL, hemos trabajado durante años en materias de primer año y cursos de ingreso, y observamos que hay muchas variables que influyen y definen la continuidad del ingresante en el cursado de su carrera. Observamos lenta adecuación en el cambio de escuela media - universidad en varios aspectos (cantidad de horas de estudio, permanencia en clases teóricas y prácticas, bajo nivel de comprensión de textos entre otros) lo cual influye en la aprehensión de los conocimientos y posterior aplicación de los mismos. Estos inconvenientes se intensificaron con el paso de la presencialidad a la virtualidad.

Los alumnos ingresantes, especialmente de Ing. Agronómica, presentan dificultades año a año en el cursado del ingreso y la asignatura Matemática. Por ello, se propone aplicar en cada tema explicado y luego en la resolución de los prácticos, la técnica de los cuatro pasos de Polya para la resolución de problemas, junto a la modelización.

La enseñanza de George Polya va más allá de desarrollar ejercicios apropiados, sino que se focalizaba en el proceso de descubrimiento. Entre sus estudiantes, generalizó su método, en cuatro pasos: 1. Entender el problema. 2. Configurar un plan 3. Ejecutar el plan 4.

Mirar hacia atrás. Nuestro propósito es que la aplicación de estos pasos sea una aproximación inicial en la resolución de problemas, para luego migrar a un concepto más amplio y con múltiples miradas como es la modelización.

La modelización/modelación, no ocurre de manera automática ni inmediata, por el contrario, requiere de cierto periodo de tiempo en el cual el modelador pone en juego sus conocimientos matemáticos, el conocimiento del contexto y de la situación y sus habilidades para describir, establecer y representar las relaciones existentes entre las "cantidades" de tal manera que se pueda construir un nuevo objeto matemático. Los etapas propuestas son: 1. Observar el mundo real. 2. Descripción coloquial del modelo preliminar. 3. Modelo matemático. 4. Resultados

Este método propuesto, demanda hacer alguna distinción entre "ejercicio" y "problema". Para resolver un ejercicio, uno aplica un procedimiento rutinario que lo lleva a la respuesta. Para resolver un problema, uno hace una pausa, reflexiona y hasta puede ser que ejecute pasos originales que no había ensayado antes para dar la respuesta. Esta característica de dar una especie de paso creativo en la solución, no importa que tan pequeño sea, es lo que distingue un problema de un ejercicio. Esta distinción no es absoluta, depende considerablemente del estadio mental de la persona que afronta un problema con el fin de brindar una solución.

La modelización/modelación, entendida como un proceso de obtención de un modelo matemático a partir de un problema o fenómeno del mundo real, no ocurre de manera automática ni inmediata, por el contrario, requiere de cierto periodo de tiempo en el cual el modelador pone en juego sus conocimientos matemáticos, el conocimiento del contexto y de la situación y sus habilidades para describir, establecer y representar las relaciones existentes entre las "cantidades" de tal manera que se pueda construir un nuevo objeto matemático. Como proceso, la modelización/modelación puede considerarse como un ciclo que se desarrolla a través de una serie de etapas de acuerdo con Berry, J., & Davies, A., (1996) citado en Crouch, R. &Haines, C, (2004, p. 198)

Etapa 1. Observar el mundo real

Se debe observar y analizar los componentes de la situación problema real, esto permitirá seleccionar las características importantes de los aspectos a analizar, escoger el conjunto de variables que resumen el comportamiento del problema, además de identificar las variables externas.

Etapa 2.Descripción coloquial del modelo preliminar

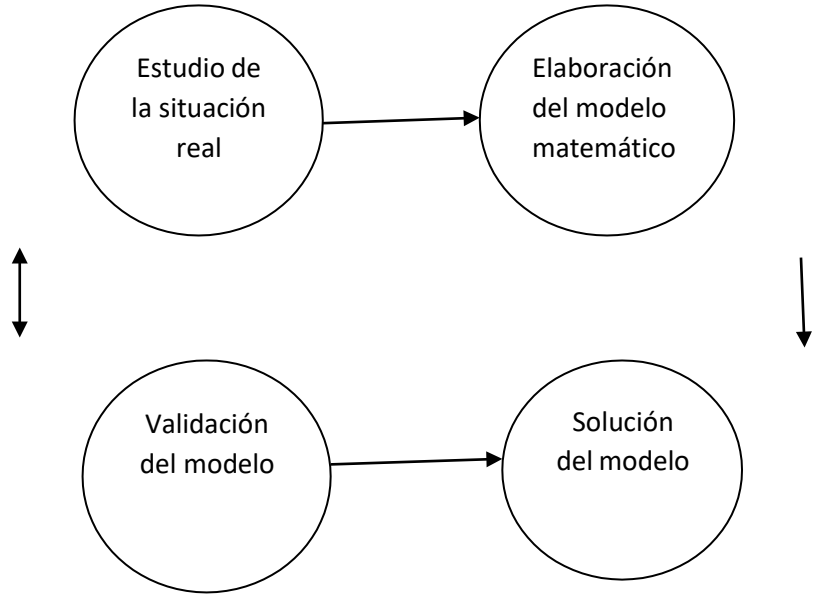
Se elabora el modelo preliminar en el cual se debe explicitar, de manera clara y simplificada, la relación matemática que relaciona las variables de la situación problemática. Luego, se releva información que permita analizar la vialidad de las decisiones a implementar.

Etapa 3. Modelo matemático

Empleando las herramientas matemáticas: definiciones, algoritmos, propiedades y teoremas, se deben construir las expresiones matemáticas: funciones, ecuaciones, inecuaciones, etc. que relacionan las variables que describen la situación problemática; es decir, elaborar el modelo.

Etapa 4. Resultados

Una vez, obtenidos los valores medidos de las variables del modelo, se realiza el cálculo con el modelo construido. Estos resultados deben contrastarse, evaluarse e interpretarse considerando los valores estimados u observados en la realidad. Esta etapa permite decidir la bondad del modelo desarrollado y permite un nuevo ajuste para representar mejor la realidad.



Un modelo matemático es la representación simplificada de la realidad, mediante el uso de funciones que describen su comportamiento, o de ecuaciones que representan sus relaciones; se explicitan las relaciones entre las variables mediante fórmulas, ecuaciones y números. No sólo interesa representar la situación sino también preveer el comportamiento de las variables.

Los modelos forman la base para estudiar y entender problemas propios de muchas áreas: economía, ingeniería, medicina, química, física, psicología, etc.

En la siguiente tabla, retomada de Villa (2007), se presentan algunos aspectos que diferencian al proceso de modelización matemática como actividad científica y como herramienta para construir conceptos matemáticas en el aula de clase.

Criterio	**Como actividad científica**	**amienta en el aulade clase**
Propósito del modelo	El modelo se construye para solucionar un problema de otras ciencias (Naturales, Sociales, Humanas…) o para avanzar en una teoría ociencia.	El modelo se elabora para construir un concepto matemático dotado de un significado y con la intención de despertar una motivación e interés por las matemáticas debido a su carácter aplicativo
Los conceptos matemáticos	Emergen de la situación a través de un proceso de abstracción y simplificacióndel fenómeno.	Deben haber sido considerados a priori con base en la preparación y selección del contexto por parte del maestro y de acuerdo con los propósitos de la clase.
Contextos	Obedecen a problemas que comúnmente no han sido abordados o se abordan de una manera diferente al interior de la ciencia.	Deben obedecer a problemas abordados previamente por el docente de la clase con el objeto de evaluar su pertinencia con los propósitos educativos.
Otros factores	Se presenta generalmente en un ambiente propio de la ciencia en la cual se aplica y generalmente es externo a factores educativos.	Se presenta regularmente en el aula de clase bajo una motivación propia de contextos cotidianos y de otras ciencias

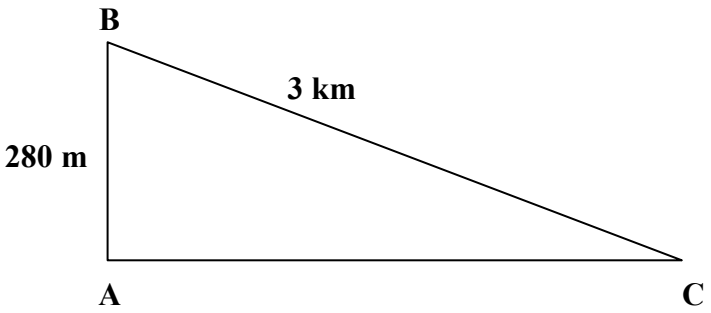
En Villa (2007) se presenta una diferenciación entre los términos modelización y modelación matemática. La primera entendida como un proceso propio de la investigación en aplicaciones de la matemática a las demás ciencias y la segunda propia de la investigación sobre su implementación en el contexto escolar.

Metodología y Resultados

Se analizó en la corrección la aplicación de los pasos de Polya y el posterior proceso de modelización.

Al ser el cursado y la evaluación del curso de ingreso bajo la modalidad virtual, no contamos con muchos elementos para el análisis, solamente las respuestas de los alumnos, y en la presencialidad, probablemente, hubieran surgido otras herramientas indicadoras para aplicar en el momento como la entrevista al alumno in situ. Se tomaron 3 ítems de trigonometría en la evaluación del ingreso en Marzo 2021:

4.c) Al recorrer 3 km por una carretera, hemos ascendido 280 m. ¿Qué ángulo forma la carretera con la horizontal?



4.d) Resolver un triángulo rectángulo (hallar las medidas de los tres lados y los tres ángulos) conociendo la medida de un cateto b= 178 cm. y la medida del ángulo opuesto $\beta = 69° 40'$.

4.e) Para determinar la altura de un poste nos hemos alejado 7 m de su base y hemos medido el ángulo que forma la visual al punto más alto con la horizontal, obteniendo un valor de 40°. ¿Cuánto mide el poste?

Observando los puntajes de los tres ítems, son muy bajos e inclusive cero, en otros casos no fueron resueltos.En la siguiente tabla mostramos los puntajes de los tres ítems evaluados y sus correspondientes porcentajes en base a 28 alumnos:

Puntaje/Cantidad	**c (5)**	**%**	**d (5)**	**%**	**e(5)**	**%**
0	19	67.86	16	57.14	16	57.14
2	----------		3	10.71	----------	---------
2,5	3	10.71	3	10.71	1	3.57
3	----------	-------	2	7.14	----------	--------
4	2	7.14	----------	--------	1	3.57
5	2	7.14	1	3.57	6	21.43
Sin hacer	2	7.14	3	10.71	4	14.28
	28	100	28	100	28	100

Los mayores porcentajes corresponden a los ítems c),67.86 %, d) 57.14 % y e) 57.14 % que fueron mal resueltos con puntaje cero. Con un porcentaje del 10.71 %, el puntaje es la mitad del que corresponde en los ítems c) y d). Los ítems c) y d) tienen el total del puntaje con un porcentaje 21.43 % y del 10.71 % respectivamente. Los tres ítems sin resolver, presentan porcentajes relativamente bajos. En general, todos los alumnos intentaron resolver los ítems más allá que no lo hicieron correctamente, comparado con la cantidad de alumnos que no hicieron nada, esto es un punto importante.

En los ítems c) y e) son problemas en los cuales se deben asociar lo planteado con contenidos específicos, en cambio en el d) el planteo es más directo. En el c) se proporcionó el gráfico de la situación planteada y en el e) el alumno debía realizarlo, esto origina una cierta complejidad y error.

Trigonometría es un concepto que si no es bien comprendido no puede aplicarse correctamente, y es primordial el buen uso de la calculadora científica, otro obstáculo para el alumno ingresante.

Ordenar los pasos a seguir para la resolución de un problema y posterior modelización, lleva un tiempo de asimilación que a veces no se posee en un cursado de ingreso de 4 semanas.

Varias variables han influido en estos resultados como, por ejemplo: bajo nivel académico del alumnado en cuanto a los conocimientos previos, la falta de horas de estudio, la falta de compromiso en el proceso de aprendizaje, la complejidad del tema al verse abordado por primera vez en este curso, la ansiedad del alumno, el dictado virtual acompañado con un cursado de último año de secundaria también en modo virtual.

Generalmente, en el cursado de la asignatura Matemática, en el tema de funciones proponemos una actividad grupal relacionada a Ingeniería Agronómica, de búsqueda de información, confección de tablas y gráficas, asociación de datos con una modelización específica de una función, integración de contenidos, exposición de cada grupo de lo realizado; en ella se observa un progreso en el estudiante en cuanto a su vocabulario, forma de expresarse, integración de conceptos, entre otros. En estos años 2020-2021 no pudo realizarse por ser una actividad preparada para la presencialidad, el tiempo en la virtualidad es mayor y no fue posible adaptarla por ahora.

Conclusiones

Observamos lo siguiente al examinar las evaluaciones parciales:

- Dificultades en la interpretación de las consignas. Varios estudiantes contestan

erróneamente lo solicitado por no comprender lo que leen

- Errores conceptuales por falta de aprehensión de los contenidos mínimos. El poco tiempo en el cual se dicta el cuso de ingreso y la falta de dedicación al estudio influyen en la asimilación de los contenidos mínimos.
- Demasiado tiempo en llegar a un resultado certero.
- Falta de sentido común para dar una solución coherente.
- Motivación del alumno para hallar la respuesta.

Éstos últimos tres puntos están relacionados con la falta de madurez del estudiante.

- Asimila mejor los contenidos mínimos.
- Integra varios contenidos.
- Adquiere habilidad en el pensamiento lógico.
- Aprende a analizar un resultado si es correcto o no.
- Se torna hábil en la formulación de un modelo acorde a la situación problemática a resolver.

Estos últimos ítems de las conclusiones, de carácter positivo, se fueron observando a lo largo del desarrollo del curso de ingreso con un cierto nivel de crecimiento.

Nuestro interés es transmitir conocimientos para la comprensión del alumno y que puedan aplicarlos no sólo a lo largo de su carrera sino en su profesión. Para ello buscamos la mejor estrategia sin perder de vista que el alumno de ingeniería debe adquirir ciertas habilidades como el pensamiento crítico, la toma de decisiones basados en la lógica, la integración de conceptos, como también la resolución de situaciones problemáticas, y creemos que el trabajar la modelización en matemática permitirá desarrollar estas habilidades.

Bibliografía

Arsac, G. (1989). Le rôle du professeur - aspectspratiques et théoriques, reproductibilité. Cahiers du Séminaire de Didactique des mathématiques et de l'informatique. Grenoble: IMAG-LSD.

Artigue, M. (1984). Contribution à l'étude de la reproductibilité des situationsdidactiques. Thèsed'Etat (premièrepartie). Paris: Université Paris VII.

Artigue, M., Douady, R., Moreno, L., Gómez, P. (Ed.). Ingeniería didáctica eneducación matemática, pp. 33-59. 1995. "una empresa docente" & Grupo Editorial Iberoamérica. Impreso en México Michèle Artigue 34

Artigue, M. (1986). Etude de la dynamiqued'unesituation de classe: une approche dela reproductibilité. Recherches en Didactique des Mathématiques, 7(1), 5-62.

Artigue, M. (1989). Une recherched'ingénieriedidactique sur l'enseignement des équationsdifférentielles en premier cycleuniversitaire. Cahiers du Séminaire de Didactique des mathématiques et de l'informatique. Grenoble: IMAG-LSD.

Bergeron, N.Herscovics, C.Kieran. Grenier, D. (1988). Construction et étude du

fonctionnement d'un processusd'enseignement sur la symétrieorthogonaleensixième. Thèse, Université de Grenoble I. Jodelet, D. (dir.). (1989). Les représentations sociales. Paris: P.U.F.

Bocco, Mónica. (1º edición, 2010). Funciones elementales para construir modelos matemáticos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Artes gráficas Rioplatense S. A. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. República Argentina.

Britton, Kriegh y Ruthland. (6° edición, 1981). *Matemáticas Universitarias.Tomo II.* México: ia Editorial Continental S.A.

Brousseau, G. (1972). Processus de mathématisation. Bulletin de l'APMEP.

Brousseau, G. (1976). La problématique et l'enseignement des mathématiques, XXVIIIèmerencontre de la CIEAEM, Louvain la Neuve. Reproduitdans (1983). Recherches en Didactique des Mathématiques, 4(2) 164-198.

Brousseau, G. (1981). Problèmes de didactique des décimaux. Recherches en Didactique des Mathématiques, 2(3) 37-127.

Camilloni A. W de, Davini M. C., Edelstein G., Litwin E., Souto M., Barco S. (2008). Corrientes didácticas contemporáneas. Ed. Paidós SAICF Buenos Aires, Argentina.

Centeno, J. (1989). La mémoire du milieudidactique. Actes de la VèmeEcoled'Eté de Didactique des Mathématiques. Août 1989: Plestin les Grèves.

Chevallard, Y. (1985). La transpositiondidactique. Grenoble: La PenséeSauvage. Douady, R. (1984). Jeux de cadres et dialectiqueoutil-objetdansl'enseignement des mathématiques - Une réalisationdanstout le cursusprimaire. Thèsed'Etat, UniversitéParis VII.

Demaría, Waits, Foley, Kennedy, Blitzer. (2012). Matemáticas Universitarias Introductorias. México: Pearson Education.

Cervantes Gomez Lucía, coordinadora. (2015).*Modelización Matemática. Principios y Aplicaciones.* Los autores Benemerita Universidad Autónoma de Puebla.Dirección de Fomento Editorial. México.

Duval, R. 2004. *Semiosis y Pensamiento Humano. Registros Semióticos y Aprendizajes Intelectuales.* Universidad del Valle, Colombia.

Litwin Edith (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.*Ed. Paidós SAICF Buenos Aires, Argentina.

Miller Charles D, HeerenVern E, Hornsby John e Ibarra Mercado Víctor Hugo. (10° edición, 2006). *Matemática: Razonamiento y Aplicaciones.* Naucalpan de Juárez, México: Pearson/Addison Wesley.

Pochulu Marcel David, coordinador. (1a edición, 2018). *La Modelización en Matemática: marco de referencia y aplicaciones.* Villa María: GIDED.

Villa O. JhonyAlexánder. Bustamante Q Carlos A. Berrio A. Mario. Osorio C. Anibal. Ocampo B. Diego A. Grupo de Investigación en Educación Matemática e Historia. (2008). Universidad de Antioquia. *Elproceso de modelación matemática en lasaulas escolares. A propósito de los 10 a os de su inclusión en los lineamientos curriculares colombianos.* Encuentro Colombiano de Matemática Educativa.

CLASES VIRTUALES EN CUARENTENA, UN ENSAYO HACIA LA BIMODALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Arellano, Cristian, Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias, UNSL
arellano.cristian87@gmail.com
Catuogno, Alicia, Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, UNSL
aliciaecatuogno@gmail.com
Mallo, Adriana, Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias, UNSL
adriana.mallo@gmail.com

Trabajo de investigación

Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria. Entre la presencialidad y la irrupción de la virtualidad: La habitabilidad de los/las ingresantes en las aulas universitarias: tensiones que atraviesan la construcción depertenencia.

Palabras clave: educación superior, virtualidad, tensiones, pertenencia, bimodalidad

Introducción

El ingreso a la universidad es, en general, un proceso complejo para muchos estudiantes. La adaptación y adecuación a este nuevo sistema educativo representa, para muchos, un desafío importante ya que, si bien está lleno de expectativas, sueños y deseos de superación, implica acceder a una institución que presenta una cultura propia a la que tendrán que adaptarse para sostenerse y avanzar en su carrera y poner a prueba sus estrategias para aprender y para relacionarse con el conocimiento, con los docentes y con sus pares (Álvarez et al., 2011; Rodríguez y López, 2017; Soares et al., 2011). Si esto se realiza en tiempos de pandemia, confinamiento social y educación virtual, es mucho más difícil. Por ende, la permanencia también lo es. Existen innumerables factores que afectan el ingreso y la permanencia de un estudiante en la universidad: personales, familiares, institucionales, sociales, entre otros.

Mucho se ha investigado con respecto a esta problemática y algunas medidas se han tomado. Sin embargo, aún no se han logrado mejorar las tasas de retención.

Por otro lado, dada la situación generada por la pandemia, en muchas universidades se implementaron propuestas virtuales con pocas herramientas didácticas, pedagógicas o tecnológicas.

Teniendo esto en cuenta, en el marco del proyecto de investigación “Tecnologías y pedagogías emergentes: herramientas claves para la inclusión, retención y egreso de estudiantes en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL)”, se realizó una encuesta a

estudiantes de primer año de las carreras de Bromatología e Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias y de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis. El propósito de estas encuestas fue conocer algunos detalles relacionados con la experiencia previa (a la pandemia) de los estudiantes en educación virtual, disponibilidad de dispositivos, infraestructura y acceso a internet, modalidades y herramientas utilizadas por los docentes y principales desafíos y ventajas de la educación virtual.

El propósito de este trabajo es analizar los resultados de estas encuestas para proponer mejoras en relación a las prácticas que han demostrado no ser lo suficientemente efectivas, destacar las que fueron significativas para los estudiantes y reflexionar sobre las ventajas de la educación virtual para proponer su continuación o la generación de propuestas didácticas híbridas, cuando la situación así lo permita.

Educación virtual y bimodalidad

Como ya se sabe, el ingreso a la vida universitaria representa un desafío para el estudiante, en el que se requiere que desarrolle nuevas estrategias y competencias en este nuevo ámbito. La situación de no presencialidad podría haber generado, para los ingresantes, un obstáculo importante en sus estudios debido a la imposibilidad de establecer contacto con profesores y/o estudiantes y de familiarizarse con las reglas y lógicas de la vida universitaria (Cannellotto, 2020). Este problema de adaptación, como establecen Rodríguez y López (2017), afecta la permanencia y continuidad en los estudios, llevando a los estudiantes, en muchos de los casos, a abandonarlos. Es por ello que se debe brindar, desde la universidad, un acompañamiento al estudiante en la transición y permanencia en la vida universitaria, sobre todo en los primeros años. Esto se podría lograr con la educación virtual y, sobre todo, con la bimodalidad por sus potenciales y características particulares.

Morales et al. (2016, como se citó en Crisol-Moya et al. 2020), establecen que “la educación virtual es una estrategia de alto impacto en la mejora de la cobertura, pertinencia y calidad educativa en todos los niveles y tipos de formación, debido a sus características multimediales, hipertextuales e interactivas” (p. 15). Es decir, la incorporación de la virtualidad es importante porque permite que el estudiante conozca y aplique herramientas tecnológicas para su formación integral. Asimismo, Rodríguez et al. (2008, como se citó en

Sierra Varón, 2013) destacan algunas ventajas que presenta la educación virtual, como la facilidad en la comunicación entre docentes y estudiantes sin problemas de horarios y en el acceso a la información en forma rápida y a bajo costo. Rosario (2006) destaca, también, como aspectos positivos de la educación virtual, que los estudiantes pueden adaptar sus horarios de estudio, tienen un rol activo y son protagonistas y responsables de su propio proceso formativo. En este sentido, la educación virtual supone flexibilidad temporal y espacial. El estudiante se convierte en un sujeto activo del proceso de enseñanza y aprendizaje y el docente o tutor deja de ser un transmisor de conocimientos y se convierte en un facilitador o mediador.

Por otro lado, la educación bimodal es la combinación de la modalidad virtual y la modalidad presencial. Pérez y Gergich (2017) establecen que:

la transición hacia un sistema educativo bimodal implica un cambio cultural que lleva a que el estudiante, acostumbrado a estudiar de manera presencial, deba hacerlo de otra forma, regulando su tiempo y reorganizando sus estrategias de conocimiento. En ese sentido, el estudiante bimodal necesita asumir y comprender una cultura pedagógica diferente, con enormes innovaciones, mucho más cercano a lo que conocen en sus prácticas de incorporación de tecnologías digitales en su vida cotidiana. Así, la bimodalidad contribuye al desarrollo integral de los estudiantes al incorporar tecnología al proceso de aprendizaje, lo que refuerza progresivamente sus habilidades en la apropiación de las TIC. (p. 56)

Es decir, el estudiante adquiere experiencia en lo presencial y en lo virtual. La motivación, responsabilidad y la autonomía son estrategias que el estudiante debería adquirir para desarrollar un aprendizaje significativo y consciente. Villar y Licona Vega (2011, como se citó en Seoane, 2018) expresan que la educación bimodal puede mirarse desde tres dimensiones: la pedagógica, en la que es crucial la creación de situaciones de aprendizaje extendidas al entorno virtual y su articulación respectiva con la instancia presencial y que implica la reflexión sobre el material didáctico utilizado en las clases presenciales y la búsqueda de recursos que lo amplíen, complementen o reemplacen. La dimensión tecnológica implica que el docente debe poseer destreza en manejo de recursos digitales y virtuales y en aspectos técnicos del entorno educativo que va a emplear. Por último, la dimensión organizativa implica que es esencial la ubicación de la asignatura en el plan de estudios y los motivos de incorporación de la bimodalidad. Para concluir, Zapata Rivera(2013) expresa que

la bimodalidad entiende la educación presencial y la educación a distancia no como extremos

irreconciliables, sino como puntos de un continuo. Entre los extremos de presencialidad total y de distancia total existen infinidad de dispositivos pedagógicos posibles que capitalizan las ventajas educativas de las nuevas tecnologías, integrándolas en el quehacer docente de carácter presencial. (p.19)

Es decir, se deben aprovechar las potencialidades tanto de las clases virtuales como de las presenciales para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

El enfoque metodológico que se abordó para responder a los objetivos planteados fue a través de una investigación de tipo cualitativo-descriptiva. Los estudios descriptivos, según lo establecen Hernández Sampieri et al. (2014), son útiles para mostrar con precisión rasgos importantes de cualquier fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación, es decir, explicitan tendencias de un grupo o población.

En este trabajo, se utilizaron encuestas en línea, formularios de Google, cuyo propósito fue conocer la opinión de los estudiantes en cuanto a su experiencia de empezar la universidad cursando con modalidad virtual. En relación a lo personal, se les preguntó sobre experiencia previa en modalidad virtual, con qué dispositivos electrónicos contaban, qué espacios tenían disponibles en sus hogares para estudiar y si disponían de un adecuado acceso a internet. En cuanto a la universidad, se abordaron temas como herramientas que usaron los docentes para dictar clases, para dar consultas, para evaluar, canales y calidad de comunicación con los docentes y pares y los principales desafíos y ventajas que encontraron en la educación virtual.

El objeto de estudio de esta investigación fueron los estudiantes de primer año de las carreras de Bromatología e Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias y de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración de la

Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de SanLuis.

La perspectiva temporal de análisis se realizó en el primer cuatrimestre de 2021.

Se enviaron encuestas a 221 estudiantes, de los cuales respondieron sólo 39 (17,6 %). Las encuestas constaban de 17 preguntas del tipo opción múltiple. En algunas preguntas, los estudiantes debían elegir sólo una opción mientras que en otras podían elegir tantas opciones como correspondiera. Además, al final de la encuesta se agregó una pregunta abierta opcional del tipo “texto de respuesta larga” en donde se les pedía a los encuestados que agregaran

cualquier tipo de sugerencia o comentario final que consideraran relevante.

Para el procesamiento de los datos, se realizó una planilla de Excel para poder de ese modo analizar los datos obtenidos.

Análisis de resultados

Del análisis de las encuestas, se pueden obtener los siguientes datos:

En cuanto a la experiencia previa en educación virtual, tan sólo el 30,8 % afirmó haber tomado clases virtuales antes de la pandemia. El 69,2 % restante se enfrentó por primera vez a esta experiencia durante la emergencia sanitaria por COVID-19.

Con respecto a los dispositivos que los estudiantes utilizaban habitualmente en las clases virtuales, la amplia mayoría de los encuestados (79,5 %) afirmó que usaban el celular. Cabe aclarar que en esta pregunta se permitía elegir más de una opción. Un alto porcentaje (48,7 %) también utilizaba las netbooks/notebooks provistas años atrás por el gobierno provincial o nacional. El tercer dispositivo más utilizado (23 %) fue la computadora de escritorio. Por último, sólo un 15 % respondió que utilizaron notebooks compradas por ellos mismos para acceder a las clases virtuales. El hecho de que el dispositivo más elegido haya sido el celular puede llegar a tener implicancias negativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien los smartphones ofrecen grandes prestaciones, también presentan muchas limitaciones si se los compara con las computadoras, ya sea de escritorio o laptops. Las principales desventajas del uso de celulares en la educación virtual están dadas por el tamaño de la pantalla y las limitaciones en lo relativo al formato y a la edición de los distintos documentos/recursos tanto para acceder a material de estudio como para realizar y presentar trabajos.

A modo de seguimiento de lo respondido en la pregunta anterior, se indagó si los estudiantes disponían en todo momento del dispositivo que utilizaban para las clases virtuales. Del total de 39 encuestados, 37 (94,9 %) contestaron que tenían disponibilidad a toda hora del dispositivo y que no tenían que compartirlo con otras personas. Es innegable que este porcentaje es muy alto, pero la cifra no debe sorprendernos si recordamos que la amplia mayoría utilizó celulares y que este es un dispositivo que normalmente es de uso personal y que no se comparte con otros miembros de la familia.

En relación al tipo de red que utilizaban para conectarse a internet, el 79,5 % de los encuestados utilizó redes domésticas pagas para conectarse a las clases virtuales y el 33,3

% usó los datos móviles de sus planes de telefonía celular. Al igual que en preguntas anteriores, en ésta podían elegir más de una opción. Si bien nuestra provincia se destaca en el país por ofrecer redes públicas y gratuitas de Wi-Fi, sólo un 17,9 % usó estas redes para sus clases. Se puede concluir que esto se debe a la inestabilidad y baja señal de estas conexiones, lo que podría haber afectado algunas participaciones en las asignaturas, sobre todo, para conectarse a clases sincrónicas por video llamada o video conferencia.

Con respecto al espacio físico del que disponían en sus hogares para estudiar, el 48,7 % de los encuestados informó que contaban con ambientes que garantizaban condiciones favorables para el estudio. El 51,3 % restante respondió que, en sus viviendas, no tenían espacios físicos disponibles para estudiar de forma cómoda, tranquila y sin distracciones. Estas cifras son entendibles si se tiene en cuenta que, en las etapas más estrictas del aislamiento, muchos miembros de la familia debían estudiar y trabajar desde sus hogares. Sin embargo, estos porcentajes no dejan de ser preocupantes ya que la mayoría de los encuestados no disponen en sus hogares de un espacio que les brinde condiciones propicias para el estudio.

En cuanto a las herramientas utilizadas por los docentes para dictar clases virtuales, de acuerdo a los resultados obtenidos, se puede afirmar que los docentes optaron por una combinación de distintas herramientas: correo electrónico, sistemas de gestión de aprendizaje (comúnmente llamados plataformas educativas) y softwares de videollamadas/videoconferencias. Esta pregunta, también, permitía elegir tantas opciones como correspondiera. Un amplio porcentaje respondió que tuvieron clases sincrónicas mediante servicios de videollamadas. Un 87,2 % de los encuestados utilizó Google Meet y un 71,8 % utilizó Zoom. Un 33,3 % de los estudiantes informó que sus docentes seleccionaron Moodle como la plataforma educativa utilizada en sus asignaturas, lo que la convirtió en el sistema de gestión de aprendizaje más usado entre los encuestados. Las otras dos plataformas mencionadas fueron Claroline y Google Classroom, pero sólo un 7,7 % y un 5,1 % de los encuestados, respectivamente, afirmaron haber utilizado estas plataformas. Un 33,3% respondió que los docentes utilizaron el correo electrónico como otra de las herramientas para compartir recursos y material en las clases virtuales. Según las respuestas de los estudiantes a esta pregunta, es posible inferir que los docentes priorizaron las clases sincrónicas por sobre las clases asincrónicas.

Respecto a las herramientas utilizadas por los docentes para dar clases de consulta, el 82,1 % de los encuestados tuvo consulta por videollamada a través de Google Meet y el 30,8 % tuvo clases de consulta utilizando el servicio de videoconferencias Zoom. El 35,9 % realizó

consultas de forma asincrónica por medio del correo electrónico. Sólo el 7,7 % tuvo consultas asincrónicas a través de la plataforma Moodle. Por último, un 10,25 % utilizó el servicio de mensajería instantánea WhatsApp para consultas. En relación a las clases de consulta y, al igual que en el análisis de la pregunta anterior, es posible concluir que los docentes prefirieron utilizar herramientas sincrónicas. Esta pregunta también permitía elegir tantas opciones como correspondiera.

En lo que concierne a las herramientas/recursos empleados para evaluar, según lo que se observa en las respuestas, es posible inferir que los docentes evaluaron los contenidos de sus asignaturas mediante cuestionarios que enviaron por mail o que estaban alojados en las distintas plataformas educativas y, en algunos casos, realizaron control del trabajo de los estudiantes a través de videollamadas. Esta pregunta también permitía elegir tantas opciones como correspondiera. El 43,6 % de los encuestados afirmó que el correo electrónico fue el medio a través del cual fueron evaluados, lo que lo convirtió en la opción más elegida por los docentes para este fin. El 25,6 % fue evaluado mediante recursos del tipo cuestionarios/tareas en la plataforma educativa Moodle. El 7,69 % respondió que fueron evaluados con formularios de Google y sólo el 5,1 % realizó evaluaciones en la plataforma Claroline. El 46,2 % de los encuestados contestó que Zoom fue la opción elegida por los docentes para realizar el control durante las evaluaciones. El 30,8 % tuvo control por videollamada a través de la aplicación Google Meet. El hecho de que un 43,6 % de los docentes haya utilizado el correo electrónico como la principal herramienta para evaluar podría indicar que muchos no cuentan con la capacitación suficiente para diseñar instrumentos de evaluación adecuados y confiables o no conocenlas herramientas tecnológicas necesarias.

En lo que respecta a la comunicación entre docentes y estudiantes durante el cursado virtual de las asignaturas, un 71,8 % de los estudiantes consideró que la comunicación con los docentes fue fluida. El 28,2 % restante consideró que hubo falencias en la comunicación docente-estudiante. El 33,3 % de los encuestados se comunicó con los docentes de forma sincrónica a través de Google Meet y el 25,6 % lo hizo a través de Zoom. El 25,6 % se comunicó con los docentes de forma asincrónica a través del correo electrónico. Otros canales asincrónicos de comunicación fueron los foros y mensajería interna de las plataformas Classroom y Claroline. El 7,69 % se comunicó con los docentes a través de Claroline y el 5,12 % lo hizo a través de Classroom. Sólo el 5,12 % utilizó WhatsApp para este fin.

En relación a la comunicación entre compañeros durante el cursado virtual de las asignaturas, un 82,1 % consideró que la comunicación con sus pares fue fluida. El 17,9

% restante expresó no estar conforme con la comunicación con sus compañeros. El 87,17 % de los estudiantes encuestados se comunicó con sus compañeros mediante la mensajería instantánea de WhatsApp, ya sea a través de grupos, en conversaciones privadas o por videollamada. Sólo el 12,8 % utilizó Google Meet para comunicarse con sus pares. Luego de haber analizado los datos provistos por los encuestados sobre la comunicación con docentes y compañeros, se puede llegar a la conclusión que los estudiantes consideraron que, tanto la comunicación con los docentes como con sus compañeros fue muy fluida. La principal diferencia fue que se utilizó mayormente un canal de comunicación informal (WhatsApp) para comunicarse con otros estudiantes y canales de comunicación más formales para comunicarse con docentes.

En cuanto a los desafíos que los estudiantes debieron enfrentar en el cursado virtual de sus asignaturas, pregunta que también admitía seleccionar varias respuestas, el 69,2 % respondió que el principal desafío de la educación virtual fue lograr un equilibrio entre la vida personal y académica en un contexto en donde el hogar era tanto el lugar de estudio como el lugar de esparcimiento y descanso. El 64,1 % afirmó que uno de los principales desafíos fue tener que aprender "solos". El 48,7 % de los encuestados eligió los problemas de conectividad a internet y el desafío de autorregular sus propios tiempos como grandes desventajas de la virtualidad. Con un 38,5 %, la falta de socialización cara a cara se posicionó como el quinto desafío de la virtualidad más elegido por los estudiantes. El 20,5 % admitió haber tenido problemas con el manejo de la tecnología. Si bien el porcentaje de encuestados que eligió esta opción no es alto, es sorprendente que estudiantes que nacieron en la era digital y que en 2020 ya habían cursado con la modalidad virtual hayan experimentado problemas con las herramientas tecnológicas. Un alarmante 17,9 % sintió que realmente no aprendieron con las clases virtuales. Por último, si bien en la pregunta 7 más de la mitad de los encuestados respondió que no tenían un espacio cómodo, tranquilo y privado para estudiar solos en sus hogares, sólo el 17,9 % consideró que esto fue un desafío para su formación académica.

En contraposición con la pregunta anterior, cuando se indagó sobre los beneficios de la educación a distancia, el 97,4 % respondió que la principal ventaja del cursado virtual fue el ahorro de tiempo y dinero al no tener que trasladarse para las clases. Esto aplica tanto a los estudiantes de Villa Mercedes como a los estudiantes de otras ciudades/provincias. El 56 % de los encuestados eligió la posibilidad de organizar sus propios tiempos como otra gran ventaja de la educación virtual. El 51,3 % valoró como positiva la posibilidad de aprender a usar nuevas herramientas tecnológicas y el 41 % consideró que un aspecto positivo de la virtualidad

fue aprender a usar diferentes recursos digitales. Finalmente, el 35,9 % consideró que una ventaja del cursado virtual fue tener la posibilidad de elegir en qué lugar estudiar. Esta pregunta también permitía elegir tantas opciones como correspondiera.

Luego de haber analizado las respuestas proporcionadas por los encuestados en relación a los beneficios y desafíos de la educación virtual, es posible concluir que lo que para algunos estudiantes representó una ventaja, para otros fue una desventaja y viceversa. Por ejemplo, mientras que muchos estudiantes experimentaron el desafío de autorregular sus tiempos, otros percibieron la posibilidad de poder organizar sus propios tiempos de estudio como algo positivo. Mientras que muchos plantearon que tuvieron problemas con el manejo de la tecnología, otros pudieron aprender a usar nuevos recursos y herramientas. Está claro que la percepción de ventajas/desventajas de la virtualidad está condicionada por las características individuales y circunstancias personales de cada uno de los encuestados.

Por último, cuando se interrogó si los encuestados estaban abiertos a la posibilidad, a futuro, de tomar clases virtuales incluso cuando ya sea posible asistir a clases presenciales, un 61,5 % respondió que sí.

Conclusiones

Luego de haber realizado el análisis de los datos obtenidos en las encuestas, es más que evidente que los estudiantes destacaron tanto aspectos positivos como negativos de la modalidad virtual de cursado. Sin embargo, es importante señalar que las percepciones de beneficios y desafíos de la virtualidad varían considerablemente de estudiante a estudiante y están condicionadas por múltiples factores, tanto propios de la personalidad de cada uno como del contexto en el cual se desenvuelven.

Si bien se puede percibir en la sociedad, en general, incluyendo el ámbito educativo, una necesidad común de volver a la vida normal como era antes de la pandemia, es especialmente significativo que más de la mitad de los estudiantes encuestados (61,5 %) haya expresado predisposición para volver a tomar clases virtuales en el futuro. Si consideramos que tan sólo el 30,8 % de los encuestados tenía experiencia previa en educación virtual, antes de la pandemia, y que el 61,5 % está abierto a la posibilidad de seguir tomando clases virtuales a futuro, es posible inferir que la experiencia de los estudiantes con la virtualidad ha sido mayormente positiva. Esto podría ser un indicador de que los estudiantes consideran que las ventajas de la educación virtual superan las desventajas.

En ese contexto, la bimodalidad podría ser una estrategia clave que permitiría mejorar la experiencia educativa, sacándole el máximo provecho a los múltiples beneficios que ofrecen las TIC. Esto implicaría que todas las asignaturas cuenten con sus propias aulas virtuales con el fin de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, esto también permitiría optimizar y sacarles el máximo provecho a las clases presenciales. Sin embargo, las aulas virtuales no deberían tener una mera función de "soporte" o de repositorio de material, sino que deberían ser una parte esencial del cursado de una materia, tan importante como las clases presenciales.

Algunos de los aspectos negativos mencionados en las encuestas pueden resolverse con mayor capacitación docente y de estudiantes sobre estrategias y metodologías propias de la educación virtual y bimodal y otros con mejor infraestructura tecnológica de la universidad, mejor acceso a Internet y con políticas precisas para reducir las tensiones que atraviesan la construcción de pertenencia de los ingresantes.

Indudablemente, cada institución es la principal responsable de establecer lineamientos generales y políticas institucionales claras y precisas y de brindar las condiciones necesarias a docentes y estudiantes para que la bimodalidad sea exitosa.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22*(1) 15-27. https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230787003.pdf

Cannellotto, A. (2020) La virtualización de las universidades. *La educación en debate, 85*. https://editorial.unipe.edu.ar/component/phocadownload/category/23-ano-2020?download=190:led85

Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L., y Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society (EKS), 21*, 13. https://doi.org/10.14201/eks.23448

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Ed.). McGraw-Hill. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Pérez, M. X. y Gergich, M. (2017). Realidad Aumentada en el marco de la universidad bimodal. En A. Imperatore y M. Gergich*, Innovaciones didácticas en contexto* (1a ed., pp. 55-

70).
https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/974/innovaciones_didact
icas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodríguez, M. M. y López, J. K. C. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social, 4*(8). https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/121

Rosario, J. (2006). TIC: su uso como herramienta para el fortalecimiento y el desarrollo de la educación virtual. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (8). https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/73616

Seoane, C. M. (2018). *Cursos Presenciales con Aulas Virtuales en la UNQ. Tensiones en la propuesta Bimodal* [Trabajo final integrador, Universidad Nacional de Quilmes]. RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de

la Universidad Nacional de Quilmes. http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/830

Soares, A. P. C., Almeida, L. S., y Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 2*(1), 99-
121. https://www.redalyc.org/pdf/2451/245116403005.pdf

Sierra Varón, C. A. (2013). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama, 5*(9). https://doi.org/10.15765/pnrm.v5i9.37

Zapata Rivera, L. F. (2013). *Sistema evaluativo como apoyo al aprendizaje en la asignatura de estática* [Doctoral dissertation, Universidad EAFIT]. https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/12205

REFLEXIONES SOBRE EL TALLER DE INTRODUCCIÓN A LAS ARTES VISUALES

Autores:
Andrea Amaya; Universidad Nacional de los Comechingones aamaya@unlc.edu.ar
Laura Florencia nBaracchini; Universidad Nacional de los Comechingones
lbaracchini@unlc.edu.ar
Gabriel Villazón; Universidad Nacional de los Comechingones
gvillazon@unlc.edu.ar
Fernando Andrés Saad; Universidad Nacional de los Comechingones
fsaad@unlc.edu.ar
María de la Paz Viñals; Universidad Nacional de los Comechingones
mvinals@unlc.edu.ar
Andrea Muzzopappa; Universidad Nacional de los Comechingones
amuzzopappa@unlc.edu.ar

“Experiencias Pedagógicas y Educativas” EJE 2

Palabras clave: artes visuales, COVID-19, confinamiento, brecha digital, enseñanza virtual.

Propósitos, interrogantes y reflexiones.

Los efectos de la pandemia ocasionada por el coronavirus COVID-19 sacudieron las estructuras sociales, culturales, económicas, políticas y educativas en general. Las medidas impartidas de "Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio" (impartidas en el Decreto N° 260, del 12 de marzo de 2020) generaron un contexto de digitalización forzada, que obligó a utilizar dispositivos de teleducación, para garantizar su funcionamiento y sostenibilidad. Nuestra Universidad Nacional de los Comechingones no fue la excepción.

El objetivo de este trabajo es compartir la experiencia vivida, tanto por docentes como estudiantes en esta propuesta híbrida: entre lo virtual y lo presencial.

Desde la propuesta “Experiencias Pedagógicas y Educativas” nos ha resultado innovador y problematizador poder analizar y pensar nuestro taller, denominado Introducción a las Artes Visuales, dentro del Curso Preparatorio Universitario en los procesos de iniciación a los estudios universitarios y la permanencia de los estudiantes ingresantes.

La UNLC, como universidad nobel de la región, desde el año 2019 y hasta la actualidad, viene dictando el **Curso Preparatorio Universitario (CPU)** en la Licenciatura en Artes Visuales. Este ha sufrido cambios y modificaciones en el contexto de pandemia, teniendo que adaptar contenidos y propuestas didácticas.

Este equipo docente dicta el **Taller Introducción a las Artes Visuales**, que es uno de los tres ejes que cursan cada ingresante a la licenciatura.

Los otros dos ejes se constituyen en dos talleres a todas las carreras de la institución y son:

“Taller de Comunicación Oral y Escrita” y “Taller de Estudios Regionales'‘.

También debe contemplarse el “Área de Tutorías y de pares” espacio de gran importancia para el acompañamiento.

En el l taller Introducción a las Artes Visuales nos situamos entendiendo que**:**

Las artes visuales, son concebidas desde la propuesta de la carrera Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad de Los Comechingones, que propone la formación de un artista visual integral. Este modelo comprende un profesional que posea conocimientos y herramientas para las diferentes disciplinas del arte visual, incluyendo las disciplinas clásicas, como es el caso de la pintura, escultura, dibujo, grabado, como así también las nuevas estrategias y herramientas que componen el desarrollo de productos visuales, como resultan la fotografía, el arte digital, las artes audiovisuales y multimediales, y disciplinas relacionadas con la interacción de la expresión corporal en instalaciones y performance. Como sostiene Barbosa (2002) “El Arte como lenguaje, agudiza los sentidos, transmite significados que no pueden ser transmitidos a través de ningún otro tipo de lenguajes, como podrían ser el discursivo o el matemático.” (…) Por medio del Arte es posible desarrollar la percepción y la imaginación, aprehender la realidad del medio ambiente, desarrollar la capacidad crítica, permitiendo al individuo analizar la realidad percibida y desarrollar la creatividad de manera de cambiar la realidad que fue analizada.” (Barbosa,2002)

Por su parte, Arthur Efland (2004) sostiene que “La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo una tarea de construcción de la realidad. Las diferentes artes construyen representaciones del mundo […] que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales que contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo.”

En la Introducción a las Artes Visuales, el/la estudiante inicia una aproximación a los diferentes contenidos y conceptos que se abordarán durante la cursada, permitiendo un conocimiento y práctica integral inicial a la carrera. Facilitando, de esta manera, la oportunidad de construir una "buena enseñanza". En palabras de Fenstermacher (1997) "preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda"

Y claramente cuando nos referimos a esta "buena enseñanza" desde la creación en las artes visuales hablamos de un conocimiento que se construye a partir de la experiencia y el pensamiento que se va configurando desde lo interpretativo y la praxis. Esta expansión se encuentra inspirada en gran medida por las posibles lecturas de la producción artística basadas en la interpretación hermenéutica (Borgdorff, 2010). Es esta misma interpretación la que nos permite entrar a un pensamiento acerca del fenómeno estético como un acontecimiento que no se encuentra aislado ni restringido a formas sensibles no condicionadas por la racionalidad. Se trata más bien de considerar la enseñanza de las artes visuales como un conjunto de fenómenos que pueden ser experimentados desde diferentes enfoques de pensamiento y acción. Son estos enfoques los que permiten concebir el fenómeno artístico actual como disposiciones complejas de pensamiento y sensibilidad.

Este tipo de problemáticas alude a una necesidad: la de enfrentar la realidad del mundo contemporáneo con claridad en relación a los supuestos epistemológicos que constituyen el marco de referencia de la acción docente.

En lo que respecta a la modalidad de trabajo, es a partir de la modalidad de Taller, que es una modalidad pedagógica de "aprender haciendo". Los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica la inserción en la realidad que constituirá el futuro campo de acción profesional de los estudiantes y que constituye ya el campo de acción de los docentes. En ese sentido el Taller se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Froebel en 1826: "aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente por comunicación verbal de las ideas" (Froebel, 1826).

En nuestra propuesta del CPU y a modo de introducción brindamos a las/os estudiantes una

formación general sobre las características propias del lenguaje visual, en todas sus formas y disciplinas, lo que se complementa con contenidos de historia del arte, gestión cultural, reflexión y pensamiento del arte visual; haciendo hincapié sobre los orígenes del arte desde sus inicios hasta el estado de situación actual, analizando las características diversas de la producción artística, los espacios que involucra, y las formas de gestión cultural que permiten insertar la obra visual en diferentes contextos y mercados. Invitamos también a las/os estudiantes a repensar los conceptos de lo bello y lo feo en el arte. Desde lo teórico y desde prácticas individuales, cómo por ejemplo intentar sacar la fotografía más fea posible. Actividades que proponen repensar los conceptos, romper con esquemas que repetimos, incorporar la duda y las subjetividades.

Es que no percibimos lo mismo, no existe una apreciación "común" ni tampoco existe "la apreciación adecuada" o "correcta" en referencia a tal o cual imagen. El paradigma verdadero/falso, propio del pensamiento científico y de la lógica proposicional no resulta adecuado para interactuar con el mundo del arte y sus producciones. Tanto en la producción artística como en su apreciación, existe una pluralidad de versiones posibles, que son irreductibles entre sí y entran en mutuo contraste sin desplazarse (Goodman, p:22).

También profundizamos sobre las características y estado del arte en la región, y en el mercado mundial, brindando elementos que permitan discernir las formas de acceso, los tipos de presentaciones, formato de las obras e instalaciones, accediendo a un panorama general del mundo del arte visual del cual formarán parte.

En esta visión prevalece la iniciativa de la Universidad Nacional de los Comechingones de generar una mirada inclusiva, desde la región de influencia, brindándole al alumno conocimientos sobre el arte de su región, y los artistas y obras representativas de la producción actual.

Desde nuestros inicios, nos proponemos los siguientes propósitos desde el **I Taller de Introducción a las Artes Visuales del CPU:**

- *Reconocer los elementos básicos del lenguaje visual desde una perspectiva integral.*
- *Conocer la influencia de las artes propias del siglo XX, como la fotografía, el video,el cine y el arte digital en las expresiones visuales.*

- *Problematizar el concepto de Arte en la actualidad.*

La pandemia nos obligó, de manera imprevista, a modificar la modalidad de trabajo por taller, desde la variable virtual. En primer a instancia, tuvimos que diseñar propuestas pedagógicas en la virtualidad, de calidad sin perder de vista, que debíamos usarla para reemplazar la presencialidad, y sostener el vínculo educativo con nuestro/as estudiantes preparando el terreno para afrontar el desarrollo de las asignaturas dentro de un escenario que no sabemos cómo evolucionaria en los próximos días, semanas o meses. "Mucho del trabajo que se suele hacer de manera presencial, se puede mediar tecnológicamente, para acompañar, guiar y explicar utilizando otros recursos (guías de aprendizaje, presentaciones de clases con videos y audios, debates vía foro o videoconferencias, etc.) Sin duda la traducción hacia la virtualidad no es lineal, pero posible en muchos casos, aunque demanda formación pedagógica, tecnológica, mucho tiempo y dedicación" (Ferreira, 2020).

A finales de noviembre de 2021, a dos años de docencia en la virtualidad, estamos en condiciones de evaluar los siguientes aspectos:

Fortalezas:

- La diversidad en experiencias y formación en relación a las Artes Visuales que se enriquece por las diferencias en edades y grupos etarios.
- La consolidación del equipo docente del CPU y continuidad de los mismos en el primer año de cursada de lo/as mismos estudiantes.

-La propuesta de esta nueva modalidad ha generado más apertura tanto de docentes como estudiantes que tenían resistencia al cambio, revelando una ruptura de barreras de percepción del formato virtual.

-Lo/as estudiantes tienen nuevas expectativas basadas en la inmediatez de las respuestas y la disponibilidad del contenido pedagógico.

-La organización de contenido y propuesta didáctica visualmente expuesta a través de un campus virtual que facilitó el proceso de enseñanza/aprendizaje, en el manejo de tiempos y espacios asincrónicos en un contexto difícil. (grabaciones, foros, enlaces a material específico, bibliografía, etc.)

- Trabajar en conjunto con el área de Tutorías y de pares que acompañen a lo/as estudiantes para el abordaje de aspectos formativos tanto académicos como específicos del ser estudiante universitario[1]

Debilidades:

-La diversidad estudiantil en edades y grupos etarios; con ello, la dificultad en lacomprensión lectora.

-La falta de conocimiento en relación al Lenguaje Visual, lo que dificulta, en la mayoría delos casos, llevar adelante propuestas pedagógica-didácticas más innovadoras.

-La dificultad en la construcción del vínculo pedagógico sin "poner el cuerpo"

-Obstáculos en el dictado de una asignatura con modalidad taller en la que no se puede intervenir directamente sobre la actividad a realizar. -

- La deserción de estudiantes por no sentirse estimulado/as con la propuesta de cursada virtual necesitando la propuesta de una carrera presencial.

Amenazas-

-Falta de oportunidades que garanticen una educación con igualdad en la conectividad y recursos tecnológicos por parte de lo/as estudiantes.

Oportunidades:

-La virtualidad: La propuesta de esta nueva modalidad ha generado más apertura tanto de docentes como estudiantes que tenían resistencia al cambio, revelando una ruptura de barreras de percepción del formato virtual.

[1] -Contar con el acompañamiento del Área de Tutorías y de pares, donde el hecho de pensar la función tutorial comouna responsabilidad institucional y al mismo tiempo localizarla en un rol o figura específica sobre la cual se delega el cumplimiento de acciones tutoriales cada vez más fértiles y productivas. Nos interesa resaltar la tutoría como un tipode intervención dirigida a acompañar a los estudiantes en cuestiones referidas a los aprendizajes y, al mismo tiempo,orientarla al abordaje de otras preocupaciones y asuntos que aun cuando escapan a la lógica curricular son igualmente vitales en términos formativos. (Campelo, A., Hollmann, J., & Viel, P. (2009))

Luego de dos años de atravesar estos vertiginosos cambios al que nos vimos obligado/as a causa de la Pandemia, consideramos que es importante no abandonar el modelo presencial, desarrollando la modalidad virtual con aquellos aspectos de la digitalización que llegó para quedarse, porque el valor del campus como espacio educativo sigue siendoirremplazable.

El acompañamiento ha sido un elemento central en lo pedagógico, en lo emocional, para profesores y estudiantes, exaltando la importancia del trabajo colaborativo y en equipo.

La Pandemia nos sorprendió muy jóvenes como universidad en el dictado de un CPU para la carrera de artes visuales. El primer año (2019) se brindó una propuesta de ingreso de un cuatrimestre presencial. En el 2020 estábamos listos para una nueva propuesta de presencialidad más acotada y por motivos de fuerza mayor nos abocamos a la propuesta virtual. La misma se extendió al año 2021 con mayor experiencia del equipo docente, recursos tecnológicos, un campus virtual más dinámico, capacitaciones docentes e infraestructura de la universidad.

Desde los diferentes Talleres que componen en CPU en el área del Taller de Artes Visuales rescatamos algunas cuestiones al interior de cada uno en relación a los periodos mencionados anteriormente:

En la Unidad 1: Historia del Arte: A partir de la elaboración y desarrollo del CPU, se dictaron tres cursos, de los cuales el primero se definió presencial mientras que el resto fueron virtuales. Y a pesar de las modalidades diferenciadas, por el carácter teórico de esta unidad fue viable su desarrollo con similares características y resultados satisfactorios.

En la Unidad 2 de Gestión Cultural: Se evidencia mucha diferencia en sus cursados. En tanto la modalidad presencial sostenía la posibilidad de acceder a instituciones, museos, talleres de artistas y desarrollo de muestra colectiva (Artistas del Eclipse, 2 de julio de 2019), éstas se vieron alteradas por la virtualidad. No sólo se generó una modificación en el acceso a los materiales, sino a las instancias de la práctica pertinente a esta disciplina.

En la Unidad 3 de Artes Visuales: Tal como se viene mencionando, la experiencia presencial (2019) y virtuales (2020-2021) fueron un desafío para el dictado y acomodarse al cambio. Las clases presenciales nos permitían conocer a la/os estudiantes, no solo desde las propuestas prácticas, sino desde las posibilidades del juego, en la interacción con sus compañero/as y lograr que se sientan a gusta en este nuevo camino que inician, en la educación superior; y se

lograron hacer propuestas lúdicas desde la pantalla: tomar una silla, cerrar los ojos, sentir el material,, descubrir esa forma, esa sensación …..para luego dibujar, comprender conceptos, reconocer estructuras básicas, y llevarlo al espacio tridimensional. O ir hacia la pintura, comprender la teoría del color y su aplicación; descubrir el Grabado, hacer monocopias, equivocarse, aprender desde el error, entre otras. Estos fueron algunos recorridos que intentamos hacer desde la cámara, la pc, el celular y el soporte del aula virtual; a la par nuestra como docentes, estar formándonos sobre las características del aula virtual, las posibilidades de grabarnos, hacer videos, infografías con audios, entre otras; todo con la mayor prontitud posible. Fue una experiencia muy satisfactoria y muy desafiante a la vez.

En la unidad 4 de Fotografía y Arte Digital: Empezamos con una breve recorrida por la historia de la fotografía, enfocada en la relación del ser humano con la fotografía a través del tiempo. Desde la cámara oscura y el daguerrotipo, hasta la explosión masiva de producción de imágenes a partir del fenómeno de la portabilidad popular de dispositivos móviles. El objetivo es instalar la pregunta y poner en crisis desde el inicio mismo de la carrera el lugar de las/os fotógrafas/os y artistas audiovisuales en éste particular momento de vertiginosa producción de imágenes y videos. En la virtualidad decidimos aprovecharnos del contexto de la pandemia y el "clima de época" para los disparadores creativos de la práctica en el CPU. Trabajamos prácticas lúdicas, proponiendo realizar diferentes puestas fotográficas caseras usando las cámaras de sus teléfonos, cómo por ejemplo realizar un autorretrato cómo si fuese la única imagen que va a sobrevivir de ellos mismos. Invitamos también a la/os estudiantes a repensar los conceptos de lo bello y lo feo en el arte. Desde lo teórico y desde prácticas individuales, cómo intentar sacar la fotografía más fea posible. Actividades que proponen repensar los conceptos, romper con esquemas que repetimos, incorporar la duda y las subjetividades. También realizamos una primera aproximación al mundo del color, analizando los esquemas básicos de combinaciones de la paleta cromática, tomando como ejemplo sus usos cinematográficos en grandes películas de la historia del cine. Recibimos buenas devoluciones de la/os estudiantes a pesar de la diferencia en la modalidad de cursada.

Por otro lado, el ingreso a la Universidad, propone un **Programa de Asesoramiento Tutorial** para el acompañamiento: En la virtualidad nos planteó el desafío de encontrar formas de generar vínculos con lo/as ingresantes que les permitieron adaptarse más fácilmente a la vida universitaria a partir de recibir asesoramiento y orientación a las necesidades que plantearon.

Para ello un eje central ha sido la formación de la Tutoría de Pares: estudiantes más avanzados de las carreras quienes libremente se inscribieron a la convocatoria realizada. Además, quienes han participado de capacitaciones para orientar y asesorar en el uso del campus virtual, para interactuar con los y las aspirantes a ingresantes de las diferentes carreras.

El compromiso de ello/as han permitido la generación de vínculos a través de diferentes medios: grupos de WhatsApp, mails, llamados telefónicos, lo que les ha permitido sostenerse en la virtualidad.

Además, hemos generado un Aula de Tutorías donde a través de breves videos fuimos dando diferentes tips para que pudieran organizarse en la virtualidad: manejando los tiempos personales, de estudio y los laborales: también para preparar exámenes virtuales o finales. Lo/as Tutores Pares también han dejado testimonios de sus experiencias como estudiantes.

Conclusiones…que no son conclusiones para seguir pensando…

La pandemia producida por la COVID-19 ha provocado una interrupción histórica en los centros educativos de todos los niveles, agravando las disparidades educativas que tienen muchos niño/as, jóvenes y adultos vulnerables en todo el mundo (Naciones Unidas, 2020). La educación superior en América Latina no estuvo ajena a esto, ya que tampoco se encontraba preparada para el cese que ha conllevado la pandemia y gran parte de las soluciones planteadas para asegurar la continuidad de las clases han significado trasformar de forma acelerada la enseñanza y el aprendizaje (Pedró, 2020; UNESCO, 2020).

En particular con el estudiantado de educación superior, los informes internacionales han dado cuenta de diversas situaciones y condiciones que esto/as han pasado desde que comenzó la pandemia y el confinamiento. Entre ellos se encuentran: la falta de recursos tecnológicos, la conectividad, la falta de espacio para estudiar en sus hogares y las dificultades al gestionar sus tiempos ya que se fragmenta entre actividades tanto académicas como las del hogar, al encontrarse confinado/as. A esto se suman variables académicas y sociales como las dificultades para participar de actividades de aprendizaje de manera virtual, la falta de autodisciplina, la pérdida de contacto social y de rutinas de socialización. Todo lo anterior, en un contexto mundial cargado de estrés, ansiedad e incertidumbre (López & Rodríguez, 2020; Naciones Unidas, 2020; Tejedor et al., 2020; UNESCO, 2020).

Lo anterior da cuenta del impacto multidimensional que generó el cambio desde la educación

presencial a una educación virtual de emergencia. Y, que, a pesar de los esfuerzos de gran parte de las instituciones por dar continuidad pedagógica, es muy probable que los resultados hayan sido y sigan siendo negativos en términos de calidad y equidad de los aprendizajes (Pedró, 2020).

Como se ha podido apreciar en nuestra propuesta, este cambio en las propuestas educativas de lo presencial a lo virtual ha tenido un impacto importante en la experiencia educativa y en gran medida en los significados que fueron construyendo de sí mismos nuestro/as estudiantes. Para mejorar sus experiencias con la educación virtual es fundamental que se promuevan vínculos entre los diferentes actores educativos a pesar de la distancia física, mejorando los canales de comunicación y promoviendo espacios de acompañamiento a quienes se les hace menos llevadero el ingreso a la universidad y la no presencialidad (Tejedor et al., 2020), con el objetivo de ayudarles a reflexionar sobre cómo aprenden mejor y sobre los significados que manejan sobre sí mismos como aprendices, para que en instancias o situaciones menos favorables para el aprendizaje, como la de la actual pandemia, sean y se sientan igualmente capaces de aprender (Engel& Coll, 2021).

Compartimos algunas experiencias que nos han comentado los estudiantes en el CPU: Cecilia manifiesta que:

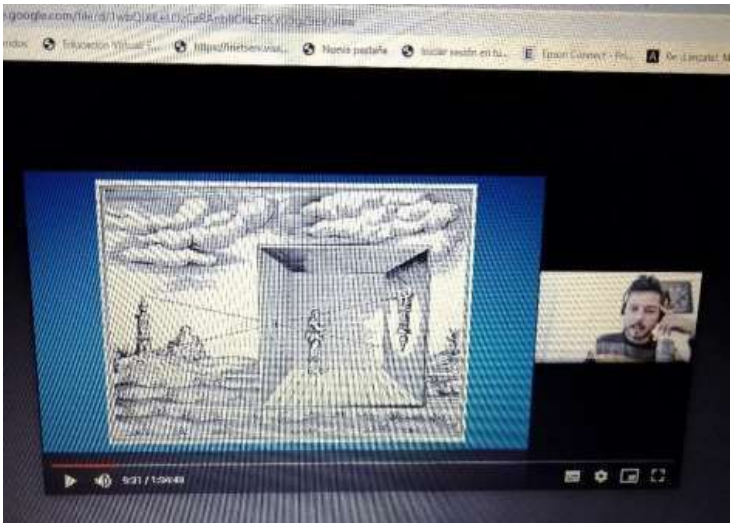
…" Luego de haber transitado las primeras unidades de la materia Introducción a las Artes Visuales del CPU y de realizar un primer abordaje a las áreas que profundizamos durante la cursada de forma virtual, siento haber hecho una buena elección de carrera y de universidad. Con la cursada comencé a comprender la verdadera dimensión del dibujo y las muchas posibilidades que ofrecen el dominio de los elementos, el poder de la observación y lo mucho que tengo por aprender. Dibujo, pintura, escultura, grabado, fotografía como artes ofrecen infinitas posibilidades a la hora de expresar o comunicar a través de imágenes y formas, quizá sea esto lo que más me atrae de la carrera de artes visuales. ¿Qué sería de la vida si no tuviéramos el valor de intentar algo nuevo? (Vincent Van Gogh) creo que aprender cosas nuevas cada día y hacer mejor aquello que nos gusta es el motor que nos impulsa a seguir adelante…"

Luna: "En el transcurso del CPU introducción a las artes visuales tuve ganas de abandonar porque no me podía conectar por la mala señal de conectividad ni con los docentes ni con los

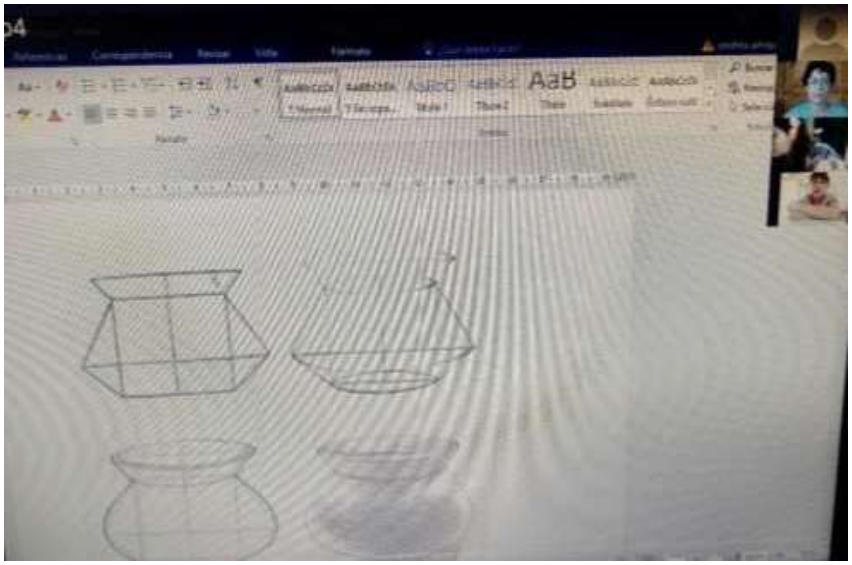
compañeros. Se me ofrecía desde la universidad asistir a la sede con turnos para conectarme, pero no podía trasladarse por la suspensión de medios de transporte y el cierre del límite interprovinciales; vivo en La Paz, Córdoba;"

Laura: "Pensé que, en una carrera tan práctica, no iba a poder sostener la cursada virtual, pero las y los docentes fueron tan comprensivos de la situación que brindaron mucho más de lo que esperaba. Me siento muy contenta con los resultados alcanzados. Por otro lado, el residir en Rosario, me facilitó cursar sin inconvenientes".

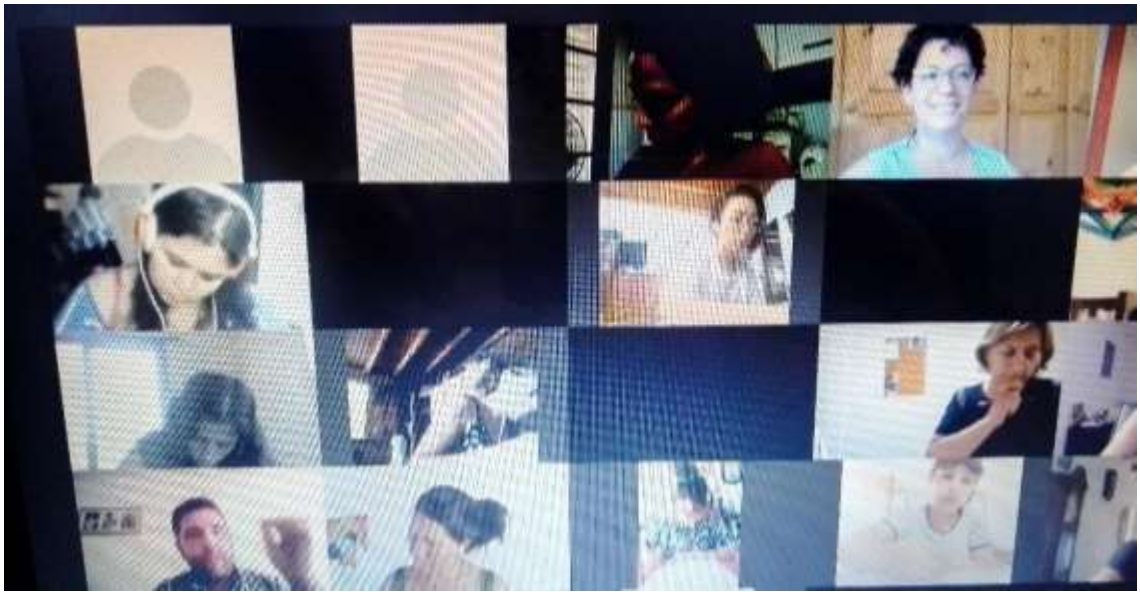
Adjuntamos algunas imágenes de cursada realizadas durante la Pandemia en modovirtual.



Recorriendo la historia de la fotografía con el prof Gabriel.



Compartiendo pantalla y explicando estructuras básicas del dibujo en la Unidad 2 Artes Visuales



Dibujando en vivo a través de la pantalla…

Bibliografía:

Barbosa, Ana Mãe (Org.) (2002) - Inquietações e mudanças no ensino da arte. Cortez. São Paulo. Cortez. Páginas 17-18

Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: revista deficiencias de la danza*, *13*, 25-46.

Campelo, A., Hollmann, J., & Viel, P. (2009). Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela. *Buenos Aires: Ministerio de Educación*.

Efland, Arthur D. (2004) Arte y cognición: La integración de las artes visuales en el currículum. Front Cover. Ediciones Octaedro, Barcelona. Página 229.

Engel, A., & Coll, C. (2021). La identidad del aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 17(1), 1–12.

Fenstermacher, G. (1997). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (1997). La investigación de la enseñanza: métodos cualitativos y de observación. (pp. 150 a 157). Barcelona: Paidós Educador. (A recuperar de Currículum y Didáctica).

Froebel, F. (1826). La educación del Hombre. Biblioteca Virtual Universal. Goodman, Nelson (1990) Maneras de hacer mundos Visor, España

Naciones Unidas. (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. In Informe de políticas: la educación durante la COVID - 19 y después de ella.Https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid19_and_beyond_spanish.pdf

Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. Análisis Carolina, 1–15. Https://doi.org/10.33960/ac_36.2020

Quintana Figueroa, P., & Barría Díaz, D. (2021, November). Desafíos de las prácticas educativas en la formación inicial del profesorado en contexto de la virtualidad y pandemia Challenges in the practice of education under context of virtuality and pandemic for teachers in initial training. In *II Conferencia Internacional de Investigación en Educación Retos de la educación post-pandemia*.

Szpiniak, Ariel Ferreira. Estrategias de enseñanza en la virtualidad. *Universidad Nacionalde Río Cuarto. Recuperado de: https://www. Evelia. Unrc. Edu. Ar/ensenaryaprenderenlavirtualidad/2020/12/02/estrategias-de-ensenanza-en-la- virtualidad*, 2020.

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. Revista Latina, 78, 1–21. Https://doi.org/10.4185/rlcs-2020-1466

UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Https://www.iesalc.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/05/COVID-19-ES- 130520.pdf

EL CURSO DE INGRESO COMO PRIMER ACERCAMIENTO AL COMPROMISO SOCIAL UNIVERSITARIO. LAS PRÁCTICAS SOCIO EDUCATIVAS Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Bustos, María Elena (FCH-UNICEN) mebustos@fch.unicen.edu.ar
Varela María Josefina (FCH-UNICEN) mjvarela@fch.unicen.edu.ar

Experiencia pedagógica y educativa
Eje 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria.
Palabras claves: Ingreso- Prácticas Socio Educativas- Compromiso Social Universitario- Conocimiento- Acto pedagógico.

Resumen

Desde el año 2012 el Curso de Ingreso de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), ha implementado una nueva organización para el desarrollo de esta instancia incorporando en su estructura un módulo denominado "Introducción a la Vida Universitaria" (MIVU), el cual es coordinado y llevado adelante por el Centro de Estudiantes en articulación con la Coordinación del Curso de Ingreso.

Dentro de las líneas prioritarias de este espacio se encuentra, el reconocimiento de los derechos estudiantiles, de los espacios de referencia para lxs estudiantes y el funcionamiento de los mismos. Así también, se han desarrollado estrategias que proponen la reflexión sobre el rol y las problemáticas de la Universidad Pública en el contexto actual. Este punto ha tenido en los últimos años un gran protagonismo, debido a la presencia en la agenda universitaria de la propuesta de implementación de Prácticas Socio Educativas en los trayectos formativos. Esto apunta a generar espacios de articulación y trabajo con la comunidad a partir de la integralidad de las funciones sustantivas de la Educación Superior (extensión, docencia, investigación).

En este marco, es en el Curso de Ingreso de nuestra unidad académica donde se realizan diversas acciones que permiten un primer acercamiento al compromiso social de la Universidad Pública. Este eje como parte de una política institucional, nos permite generar nuevas maneras para pensar el acto educativo y de esta manera, la construcción de conocimiento situado y colectivo.

La presente comunicación propone compartir algunas reflexiones en torno a la experiencia de

la FCH en el marco del Curso de Ingreso, presentando los desafíos que se vislumbran a la hora de generar espacios de reflexión, sensibilización y acercamiento a las problemáticas de la comunidad de la cual la Universidad es parte.

Introducción

En la actualidad, la Facultad de Ciencias Humanas - UNICEN desarrolla un Curso de Ingreso obligatorio, no eliminatorio e introductorio para todos/as aquellos/as que quieran realizar las carreras de grado presenciales de nuestra unidad académica. La organización del Ingreso se enmarca en el Programa de Ingreso, Permanencia y Graduación (IPG) el cual se encuentra anclado en la Secretaría Académica, específicamente en la Subsecretaría de Asuntos Estudiantiles. Dicho programa, se ocupa de la planificación y el fortalecimiento de estrategias vinculadas a la articulación con escuelas secundarias, el acompañamiento de los y las ingresantes desde una mirada integral y a su trayectoria académica hasta el momento de su graduación. Dentro de esta estructura, es el Área de Ingreso la que se encarga de la planificación, puesta en marcha, ejecución y evaluación del Curso de Ingreso.

El Curso de Ingreso tiene dos grandes propósitos, el primero vinculado a cuestiones académicas en donde se promueve la reflexión sobre el objeto de estudio de la carrera elegida, sobre cuestiones centrales de las ciencias sociales incluyendo en éstas la familiarización con prácticas de estudios propias del ámbito académico. El segundo propósito, se vincula a la inserción a la vida universitaria o lo que diversos autores reconocen como filiación a la cultura institucional (Carli, 2012).

El Curso consta de tres módulos: Módulo de carrera, Módulo General y Módulo de Introducción a la Vida Universitaria (MIVU). Este tramo tiene una duración intensiva de cinco semanas (durante los meses de febrero y marzo). Los módulos de carrera son específicos de la carrera elegida y tienen como propósitos brindar una aproximación a su objeto de estudio, a las posibles inserciones profesionales, al plan de estudios -perfil del egresado y alcances del título-, como así también introducirlos en las prácticas de lectura, escritura y oralidad académicas. En el Módulo General se aborda la introducción a las

Ciencias Sociales y Humanas, éste es común a todas las carreras y su intención es introducir a los y las estudiantes en el conocimiento de los rasgos centrales de los debates que hacen a las ciencias sociales.

En esta presentación, centraremos nuestra atención hacia el MIVU, ya que se constituyó en un espacio de referencia para trabajar los ejes que corresponden a la discusión de la

ciudadanía universitaria. Este módulo es cursado por todos/as los/las ingresantes. La particularidad del mismo es que se planifica y desarrolla, en forma conjunta con representantes de las organizaciones estudiantiles que conforman el Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas (CEFCH) y la Coordinación del Ingreso. Se presenta como un espacio de encuentro entre estudiantes en donde se trabajan aspectos tales como: el conocimiento de la naturaleza y modalidades funcionamiento de la Universidad y la Facultad, el rol y las problemáticas de la Universidad Pública en el contexto actual a fin de estimular la reflexión en torno vínculo universidad-sociedad.

Sobre el Módulo de Introducción a la Vida Universitaria en la FCH UNICEN.

Como se expresaba con anterioridad, el MIVU es una propuesta que se aborda de manera conjunta con el Centro de Estudiantes de la FCH y la coordinación del ingreso, esta particularidad tiene su génesis en la constitución del espacio como tal.

En dicha unidad académica este módulo introductorio, co-coordinado por estudiantes, fue aprobado en el año 2013 por el Consejo Académico bajo Resolución del Consejo Académico Nº026/13 a partir de una propuesta del movimiento estudiantil. Dentro de los fundamentos que dan origen a esta primer propuesta se hace referencia a incorporar a este espacio como eje principal de trabajo la extensión universitaria, respondiendo en su abordaje a

Contribuir al conocimiento del rol y las problemáticas de la universidad pública en el contexto socio-político, económico y cultural de la argentina actual; Promover la reflexión, a partir del pensamiento crítico, sobre el vínculo de la universidad, y de los actores que la conforman, con la sociedad; Desarrollar actitudes de solidaridad, sensibilidad y compromiso social (Proyecto Módulo Introducción a la Vida Universitaria; 2013, p.3)

La incorporación de estas temáticas a la propuesta del curso de ingreso, en donde se discute el rol de las universidades públicas en la construcción del conocimiento y su vínculo con los actores sociales, debe leerse en el proceso que se dió al interior de la UNICEN. En este, se fue gestando la creación de la Secretaría de Extensión en el año 2011 en conjunto con las convocatorias de voluntariados universitarios por parte de la Secretaria de Politicas Universitarias.

De este modo, se pone en agenda esta temática a nivel local dando respuestas a un movimiento de grandes reflexiones y rupturas en relación a la jerarquización de la extensión a nivel nacional y latinoamericano como una de las funciones sustantivas, retomando incluso los principios de la Reforma Universitaria del 18.

Puede observarse como distintas unidades académicas de la UNICEN poseen módulos de introducción a la vida universitaria, que si bien cuentan con otra dinámica en su puesta en marcha, el abordaje de la discusión acerca de la extensión universitaria ha permitido articulaciones entre las mismas facultades.

Desde su creación a la actualidad, el Módulo de Introducción a la Vida Universitaria ha tenido grandes transformaciones que posibilitan hoy el fortalecimiento de un espacio, que como desarrollaremos a continuación, va creciendo año a año.

El MIVU y su proceso de transformación.

El camino transitado y las constantes evaluaciones realizadas, nos permitieron reflexionar y transformar nuestras estrategias para con los y las ingresantes de la FCH. Desde su implementación hasta el año 2016 inclusive, el MIVU se vio atravesado por ejes y discusiones que interpretaban a los y las ingresantes pero que difícilmente los invitaban a la participación y reflexión sobre su práctica como actores de la Universidad Pública. Dadas las diferentes discusiones que dentro de la misma unidad académica, empezamos a poner el foco en otras cuestiones que pensamos urgente al momento de que un/a joven y/o adulto/a ingrese a la Universidad: nos problematizamos acera de ese "puente" que es necesario construir para que los y las estudiantes se apropien y se afiancen de los derechos que tienen como miembros de la comunidad universitaria.

En este sentido, a fines de 2016 el CEFCH presentó una nueva propuesta para trabajar el MIVU, la cual se situaría en el eje: *Ciudadanía Universitaria*, el que abarcaría: Gremialidad/Cogobierno- Bienestar Estudiantil- Articulación Social. El objetivo de trabajar sobre estas líneas fue que los y las ingresantes que transiten los primeros momentos por nuestra facultad adquiriendo significativamente herramientas para desenvolverse con autonomía en el transcurso del ingreso. Sin embargo, sostenemos que la construcción de la autonomía por parte de los y las jóvenes es un proceso que lleva su tiempo, pero que no es ajeno a las dinámicas de compañerismo, grupalidad y comunidad propias del ámbito universitario.

En este sentido, las actividades se dividieron en 5 (cinco) encuentros, los cuales trabajaron a partir de un eje específico.

El primer encuentro consta de un recorrido por el campus universitario donde el objetivo es que el grupo de ingresante reconozca los principales espacios de referencia. Los espacios elegidos son: Centro de Estudiantes, Centro de Fotocopiado Bajo Gestión Estudiantil, Oficina

de Alumnxs, Consejo Académico, Biblioteca Central, Comedor Autogestinado, Gimnasio (Secretaria de Bienestar Estudiantil).

El sentido de visitar estos diferentes lugares de la Universidad no es solo para que reconozcan el nuevo territorio que transitan, sino que apunta contextualizarlos haciendo referencia a que los mismos se constituyen como espacios de construcción de derechos y conquistas del movimiento estudiantil organizado en la UNICEN.

La elección de las llamadas "postas" del recorrido fueron debatidas y pensadas de manera conjunta, para que en cada una de ellas se aborde la representación estudiantil, derechos estudiantiles y acercar algunas nociones acerca del Cogobierno de las Universidades. Sabemos, que estos ejes son importantes pero que van a ser trabajados y profundizados a lo largo de toda la vida universitaria, sin embargo, nos parece primordial acercar estas nociones como un pantallazo al inicio de la carrera universitaria.

Luego, durante la primer semana se realiza lo que llamamos el "segundo encuentro", en esta oportunidad la coordinación del ingreso y la coordinación del MIVU organizan una charla informativa con los ingresantes en donde se presenta la estructura del ingreso, los objetivos y el manejo del aula virtual. Esto nos permite ir conociendo uno a uno los grupos de ingresantes e ir resolviendo dudas de las primeras semanas.

El tercer encuentro, aborda el eje de Bienestar Estudiantil desde la noción del Derecho a la Educación Superior. En este sentido se intenta indagar las expectativas y fortalezas de los y las ingresantes en su integración a la vida universitaria; a su vez, se registran las necesidades y demandas de ellos y ellas. De esta manera, a partir de un taller con estudiantes avanzados miembros del Centro de Estudiantes quienes -quienes retoman su propia experiencia- comparten y empatizan el proceso de ingresar a la Universidad. Entendemos que el inicio de una nueva etapa, y en este caso educativa, conlleva ciertos temores, incertidumbres, pero que es en el encuentro con el otro o la otra donde podemos objetivar el sentir individual y llevarlo a un plano más colectivo. Luego, a partir de lo expuesto se reúnen todos los/las presentes en grupo total y los Psicólogos, Psicopedagogo Trabajadores Sociales del Área de Bienestar Estudiantil de la universidad retoman esos emergentes en una charla, presentando también los servicios del área.

Finalmente, la última actividad es la destinada a trabajar articulación social. Es importante remarcar que esta denominación hace referencia a los procesos de extensión universitaria y vinculación de la Universidad con diversos actores sociales, instituciones y organizaciones territoriales de la comunidad. El sentido de realizar este encuentro consiste en problematizar

y sensibilizar al ingresante acerca del rol y la tarea de la Universidad Pública en y con la Sociedad.

Este espacio ha ido mutando y transformándose año a año. Comenzó como una instancia de presentación y difusión de actividades de articulación social por parte de las organizaciones estudiantiles, siendo hoy espacios de talleres participativos que retomando la multiplicidad de experiencias al interior de la FCH apunta a dimensionar el compromiso social de la universidad pública.

Como puede apreciarse la estructura y puesta en marcha del MIVU apunta no solo a generar ciudadanía universitaria e identidad con la FCH, sino que también es atravesado por las nociones de derechos, dimensiones fundamentales para pensar y generar acciones que tengan como fin el ejercicio pleno de los mismos.

El Compromiso social Universitario y las Prácticas Socio Educativas. Un primer acercamiento desde el ingreso a la universidad.

Desde la creación del Módulo de Ingreso a la Vida Universitaria en la FCH uno de los contenidos centrales para su abordaje ha sido la extensión universitaria. Esta dimensión no sólo tiene relación en que la misma es una de las funciones sustantivas de la educación superior, sino también porque como tal genera al interior de la comunidad universitaria importantes movimientos, discusiones, acciones y reflexiones en torno al compromiso social de las universidades públicas.

Existen profundos debates al interior del sistema universitario en cuanto a la articulación que las universidades poseen con las comunidades de la cual forman parte, el lugar que ocupa la misma en ese vínculo y los aportes en la construcción de conocimiento que abonen a los procesos de transformación social.

Estas discusiones han sido acompañadas por declaraciones que ponen el acento en el rol estratégico de la educación superior y en ese marco, la importancia de generar políticas institucionales que sea transversales a la trayectoria educativa de los y las estudiantes propiciando procesos de enseñanza y aprendizajes situados, a la luz de las problemáticas sociales del momento histórico.

La extensión universitaria es, dentro de las tres funciones sustantivas, la que mayormente ha trabajado y abordado estas discusiones y vínculos, poniendo en agenda la necesidad de promover procesos de curricularización de estas acciones a partir de prácticas educativas integrales (Erraguerenan, Nieto y Tommasino, 2020)

De esta manera, realizar un acercamiento al compromiso social universitario desde el ingreso, desafía a planificar y llevar a cabo herramientas institucionales para que los y las estudiantes ingresantes reconozcan a la universidad como un actor clave en la construcción de respuestas a las demandas y necesidades de la comunidad; así como también un acercamiento a los campos disciplinares. A su vez, retomando los aportes de Cecchi, Lopéz y Sanllorenti (20013)

La idea de trabajar en relación al compromiso social universitario tiene que ver (…) con la posibilidad de interactuar y tener en cuenta al otro, a lo intuitivamente externo, pero que debe resultar nuestro objeto de búsqueda y el principal destino de nuestras acciones (Cecchi, Pérez, y Sanllorenti, 2013, p.11)

Poder abordar este eje desde el curso de ingreso, es producto de grandes construcciones y conquistas a lo largo de esta última década en la UNICEN que imponen la necesidad de acompañar procesos de discusión y reflexión. Una de ellas es la creación de la Secretaría de Extensión en el 2011, que desde su creación a la actualidad ha puesto el foco en la generación de políticas institucionales que abonen este compromiso.

Dentro de los dispositivos que como institución se han llevado adelante para profundizar esta articulación y compromiso encontramos las Prácticas Socio Educativas (PSE). Si bien no existe una definición unívoca, las mismas "apunta a generar una nueva propuesta pedagógica, que fortalezca la formación integral de los y las estudiantes, pero que principalmente aportan a la compresión y resolución de los problemas de la comunidad" (Bustos, M.E; 2021, p.4) generando una verdadera articulación entre las funciones sustantivas de la educación superior. Así mismo pensar en la implementación de las mismas permite a la comunidad educativa y a los y las docentes generar procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario, desde el lugar del compromiso social (Viviana Macchiarola, 2011).

Retomando los aportes de Nestor Cecchi y Fabricio Oyarbide (2020)

las PSE (...) no se constituyen desde una perspectiva transferencista en clave de posibles soluciones, sino que deben ser comprendidas como un conjunto de interacciones articuladas, institucionalizadas y sostenidas que constituyen un modo integrado e integrador de construir el compromiso social de las instituciones de educación superior, desde una pedagogía crítica. Ello implica una problematización

praxiológica que indaga en los quehaceres del propio ámbito y los integra en un indisociable vínculo con los territorios y las comunidades; siendo las instituciones universitarias incluidas como parte de dichos territorios en el proceso de transformación social. (Cecchi y Oyarbide,

2020, p.117).

En la UNICEN las mismas fueron aprobadas en diciembre de 2018 Consejo Superior bajo Resolución Nº 7381, estableciendo que a partir del 2020 las mismas serán requisito de graduación para todes les estudiantes de grado y pregrado de la universidad y al interior de la FCH, en junio de 2017 se aprueba la creación de un programa específico para trabajar estas prácticas bajo la resolución 234/17 del Consejo Académico.

Si bien desde el 2013 se comienza a poner en agenda la extensión universitaria en el ingreso, la implementación de las PSE desafían e impulsan a profundizar espacios de sensibilización y acercamiento a las mismas a partir de reflexionar en torno al compromiso social universitario. Es entonces que el espacio de articulación social del MIVU comienza a tomar relevancia en la discusión de esta temática.

Pensar el compromiso social universitario en y desde el espacio de Articulación Social MIVU.

Es a partir de los procesos que se comentaron con anterioridad que en el 2017 el espacio de articulación social del MIVU comienza a tomar otro dinamismo incorporando talleres de reflexión que recuperen aquello que les estudiantes fueron trabajando en los módulos específicos y generales transversalizando el compromiso social universitario y realizando una aproximación a las nociones de extensión, articulación social y prácticas socio educativas.

La particularidad es que además de la coordinación del ingreso y del centro de estudiantes, se suma en la puesta en marcha de esta propuesta el programa de Prácticas Socio Comunitarias de la Secretaría de Extensión y Transferencia de la FCH.

Estos talleres, con dinámicas participativas, parten de (re) conocer experiencias concretas de nuestra universidad a partir de proyectos de extensión e investigación que den respuestas a problemáticas concretas de la comunidad.

Utilizando como recursos notas periodísticas, difusiones de videos, lecturas de sistematización de experiencias o mateadas con los equipos extensionistas y de investigación, se propone que los y las participantes reflexionen en torno a las herramientas que la universidad pone al servicio de la comunidad ante situaciones concretas, entendiendo que el derecho a la educación superior no solo es para que los y las estudiantes que lo desee ingresen, permanezcan y se gradúen; si no también el derecho de la comunidad a que la universidad aporte a la construcción de una sociedad más juntas formando los profesionales que la misma necesita (Rinessi, 2019).

La experiencia en pandemia por COVID- 19 en el espacio de articulación social recuperó el enorme abanico de proyectos y propuestas que el sistema universitario propuso para dar respuesta a las demandas y problemáticas que se hicieron presentes en la pandemia, demostrando una vez más "que la construcción del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior debe estar íntimamente relacionados, atravesados y articulados con la sociedad, con el contexto político, social, cultural, sanitario, económico de un momento histórico determinado" (Bustos, 2021, p.2).

Así mismo, esto se articula con la puesta en marcha de las PSE como una propuesta política institucional estratégica en la formación integral de los y las estudiantes. La importancia de abordarlas desde el ingreso apunta a que en la construcción de la ciudadanía universitaria, y que de esta manera los y las ingresantes tengan conocimiento de que a lo largo de su trayecto académico se van a encontrar con estas experiencias desde los espacios de cátedra, proyectos de extensión e investigación que apuntan a la construcción de conocimiento situado de manera colectiva.

Conclusiones finales.

La experiencia del Módulo de Introducción a la Vida Universitaria en la FCH no ha sido lineal y sistemática, sino que ha estado atravesada por las discusiones y debates a nivel nacional y regional acerca del derecho y democratización a la educación superior. El camino dentro de nuestra unidad académica no ha sido ajeno a esto, y es así que nuestras políticas institucionales de ingreso, permanencia y graduación, como también el debate acerca de la extensión universitaria son hijos de su tiempo. Podemos ver, a nivel regional la declaración de la Comisión Regional de Educación Superior (CRES) de la Organización de las Naciones Unidas por la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) que planteó en el año 2008 que la Educación Superior es:

(...) un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región. (Declaración de Cartagena de Indias, 2008).

A su vez, vemos como esta discusión se traspola a nivel nacional cuando en 2015 se modifica la Ley de Educación Superior N° 24.521/95. Donde se establece que "...el acceso a la universidad como libre e irrestricto para todas las personas que aprueben la educación secundaria" y señalando la inconveniencia de exámenes eliminatorios u otros mecanismos de exclusión.

La comunidad de la FCH trabajó mancomunadamente para diseñar las estrategias y acciones para que los y las ingresantes accedan a la educación superior y también permanezcan en ella hasta su egreso, aportando en su formación de calidad las discusiones y el abordaje acerca de la articulación y compromiso social universitario.

En este sentido, retomando los aportes de Macchiarola (2010) trabajar las PSE desde el ingreso como parte del compromiso social de la universidad, aporta a generar en los y las estudiantes cuestiones actitudinales (valores sociales), conocimientos conceptuales (académicos- disciplinares) y conocimientos procedimentales (competencias profesionales). Recuperar estas propuestas desde el trabajo colectivo entre pares, pero a su vez incorporando a diversos actores sociales, puede aportar a fortalecer la ciudadanía universitaria, la identidad institucional y, porque no, evitar el desgranamiento en los primeros años. Si bien este último punto no tiene evidencia aún, es importante para seguir estudiando y ver cómo se desenvuelve en la dinámica institucional.

A su vez, el desafío que se nos presenta es seguir profundizando este eje trabajando en la jerarquización del mismo. Como se expresaba anteriormente, el espacio de articulación social durante el ingreso se realiza en el último encuentro, es fundamental seguir trabajando para transversalizar el mismo de manera articulada con todos los actores que hacen del compromiso social universitario una política institucional.

Bibliografía y referencias.

Bustos, M.E (2021) Reflexiones en torno a la incorporación de las Prácticas Socio Educativas en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. IV Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo “Agrietar el neoliberalismo en nuestra América. Resistencias, emergencias y proyectos políticos en pugna en el centro del quehacer sociológico.” Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, junio 2021. Modalidad virtual.

Carli, S (2012) El Estudiante Universitario. Hacia una historia presente de la Educación Pública. Siglo XXI. Buenos Aires.

Cecchi, N. y Oyarbide, F. (2020) Las Prácticas Sociales Educativas y sus metáforas. Aproximaciones en una reconstrucción de sentidos desde perspectivas críticas.

Cuadernos de Extensión en la UNLPam. Año 4, Nº4, abril-diciembre 2020. Sección: Dossier, pp. 103-130.

Cecchi, N.; Pérez, D. y Sanllorenti, P. (2013) El compromiso Social Universitario. De la

universidad posible a la universidad necesaria. Instituto de Estudios y Capacitación (IEC)-CONADU, Buenos Aires, 2013

Erreguera, F.; Nieto, G. y Tommasino, H. (2020) Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. Cuadernos de Extensión en la UNLPam. Año 4, Nº4, abril-diciembre 2020. Sección: Artículos. pp. 177-204.

Macchiarola, V. (2010) Incorporación de Prácticas Socio- comunitarias al currículo en la Universidad Nacional de Río Cuarto. IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo. 2010.

Fuentes documentales.

Comisión Regional de Educación Superior (CRES) (2008) Declaración Final Cartagena de Indias.

Ley de Educación Superior 24.521/95. Modificación 2015.

Resolución del Consejo Académico Nº026/13- FCH UNICEN Resolución del Consejo Académico Nº 234/17- FCH UNICENResolución Consejo Superior Nº 7381- UNICEN

Conferencias y jornadas.

Rinnessi, E (2019) Ciclo de conferencias: “La universidad pública en tiempos de ajuste”. Gremio Docentes ADUNCe- UNICEN, agosto 2019

TUTORES PARES EN LA VIRTUALIDAD: SENTIDOS Y CONFIGURACIONES DEL DISPOSITIVO TUTORIAL EN FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UNER)

Autora: Céparo, Emma. (Coordinadora)
Coautores: Bertocchi, Valentina; Cerrudo, Ignacio; Fragazzini, Katia; Mohamad, Yamila; Parra, Natalia. (Equipode Tutores Pares)
Facultad de Ciencias de la Educación UNER
Tel. 0054 343 4222033 / Alameda de la Federación 106 / Paraná / Entre Ríos / Argentina
emma.ceparo@uner.edu.ar
tutorespares.fcedu@uner.edu.ar

Experiencias Pedagógicas y Educativas - EJE 2

PALABRAS CLAVE

Tutorías de Pares - Presencialidad- Virtualidad - Vida universitaria - Acompañamiento

RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos compartir el programa de Tutorías Pares en la virtualidad que se implementó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos a partir del mes de abril del 2020. El mismo surgió con el objetivo de acompañar las trayectorias académicas de los y las estudiantes facilitando su ingreso y permanencia en la institución a raíz del nuevo contexto que tocaba atravesar.

Al inicio del año académico 2020 una pandemia a nivel mundial producida por el COVID-19 obligó al mundo entero a modificar sus prácticas cotidianas. Las Universidades, como el resto de los centros educativos, no quedaron exentas de las medidas adoptadas por los gobiernos de los diferentes países y también debieron repensar sus lógicas institucionales en donde predominaba la presencialidad como eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La situación mencionada implicó rediseñar el programa a nivel Universidad, ergo a sus Facultades. Un Programa centrado en la presencialidad y donde el vínculo se construía cara a cara desde un box de la institución, en la cotidianeidad del aula o el pasillo, debió

reconstruirse, readaptarse poniendo el énfasis en encontrar nuevos canales de comunicación con el estudiantado. Es por ello que, durante el año 2020 y lo que transcurre del 2021, con la imposibilidad de un encuentro presencial en la facultad, las redes sociales; aplicaciones como Zoom, Meet y el correo electrónico se volvieron herramientas primordiales de vinculación, acompañamiento, de una nueva *presencialidad*. Audios, imágenes, textos escritos irrumpieron en nuevos modos de interpelar el rol del "Tutor Par" para aportar otros sentidos a una figura que se co-construye en el encuentro, en el quehacer cotidiano, en el aquí y ahora de un estar con un otro.

La virtualidad permitió reflexionar sobre estas formas de comunicar, de acompañar y así revisar las prácticas tutoriales al interior del equipo. ¿Qué otras dimensiones fueron apareciendo durante las tutorías? ¿Qué dinámicas se fueron propiciando? ¿Qué nuevas figuras aparecieron en las prácticas tutoriales? Estos interrogantes son el puntapié inicial para analizar sentidos y configuraciones del rol del Tutor Par en la Facultad de Ciencias de la Educación.

INTRODUCCIÓN

El Programa de Tutoría de Pares (PTP) fue implementado en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) en el año 2018 por medio de la Resolución Nº 114/18 del Consejo Superior. Por tanto, la conformación del equipo de tutores pares en nuestra facultad implicó una convocatoria a mediados de 2018 de estudiantes avanzados de cada una de las carreras que se dictan en la misma: Comunicación Social, Ciencias de la Educación, Gestión Cultural y Producción Editorial. Previamente la facultad realizó la designación de un docente quien coordinara las acciones tutoriales llevadas adelante por el equipo. A través de becas de formación, se llamó a convocatoria y posteriormente se seleccionaron 12 postulantes quienes luego de entrevistas personales fueron elegidos como tutores pares. En los años posteriores se redujo la cantidad a siete y luego a cinco (el número de becas es proporcional al número de ingresantes a las carreras) priorizando la continuidad de quienes ya habían iniciado lasactividades el año anterior.

Actualmente, el Equipo de Tutores Pares (ETP) está conformado por 4 tutoras, un tutor y una Coordinadora. Los objetivos planteados fueron los de facilitar la inserción de ingresantes y propiciar estabilidad en las trayectorias educativas de los y las estudiantes; constituir espacios comunes de trabajo entre las distintas unidades académicas de la UNER

para atender integralmente la problemática objeto del mismo; y brindar un espacio formativo para estudiantes avanzados que deseen desempeñarse como tutores pares.

La identidad de nuestro espacio y el rol del Tutor Par, fueron definiéndose desde la práctica misma de cumplir tareas y funciones al responder a demandas de nuestros pares tutoriados. El análisis de documentación así como la de la reglamentación institucional y de nuestros propios registros de intervenciones y planificaciones, permitieron la realización de esta narrativa de la experiencia. Nuestra exposición parte de una narración con perspectiva etnográfica, en la que, siguiendo a Rosana Guber (2012), el trabajo de campo y la obtención de los datos se concibe como un trabajo real de comprensión y reconocimiento amplio de la realidad de la Facultad de Ciencias de la Educación y los actores educativos involucrados, comprendiendo aquí los modos vinculares entre el ETP y el estudiantado.

De esta manera, pretendemos elaborar un escrito y exposición descriptiva, acompañados de un trabajo reflexivo y también de autoconocimiento (Guber, 2012, p. 108). En este sentido, intentamos pensar en algunas categorías teóricas claves para la definición del lugar del tutor par en el nivel superior y lo que implica haber atravesado experiencias educativas entre los años 2020 y 2021.

INICIOS DE LA TUTORÍA VIRTUAL *ENTREPASILLOS* DIGITALES

Luego de suspendidas las actividades presenciales en todas las instituciones educativas de la Argentina y habiéndose decretado el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), la Resolución Nº 104/2020 publicada en abril por el Ministerio de Educación de la Nación les indicó a las Universidades Nacionales que debían adecuar las condiciones en que se desarrollaban las actividades académicas: ahí nació esta "virtualidad obligatoria" para poder cursar, rendir y ser un/a estudiante universitario/a. Así, por resolución del Rectorado de la UNER, se crea el "Programa de Tutores pares en la virtualidad, con carácter excepcional y de manera extraordinaria, en el contexto de la pandemia por COVID-19" (Res. Rec. Nº 187/20)[1]. En este sentido, la pandemia nos ha presentado un escenario inesperado, donde por un lado, el rol y espacio como tutores debieron modificarse, y por el otro, las trayectorias académicas como estudiantes también se vieron afectadas por la incertidumbre, la complejidad misma de afrontar cambios y por la angustia que ha generado el propio

[1] Como ya se mencionó, el Programa de Tutoría Par fue creado por Resolución Nº 114/18 del Consejo Superior.

contexto. Podemos afirmar que la virtualidad ha sido una imposición abrupta a la cual debimos adaptarnos. Ante esta situación que nos atravesaba, como equipo de Tutores Pares nos preguntábamos: ¿Cómo sostenemos el acompañamiento detrás de una pantalla?

Si bien nuestro Equipo ya trabajaba con las redes sociales, el nuevo contexto de educación virtual hizo que reformulemos nuestro trabajo en y con las redes sociales: elaborando estrategias que nos permitan estar cerca de los y las estudiantes sin encontrarnos en los pasillos y diferentes espacios de la facultad. Encontramos que nuestros pares, en su mayoría, utilizaban Instagram[2], por lo que comenzamos a emplear este canal de información como el principal medio para mantener el contacto con ellos, de quienes recibimos muchas dudas e interrogantes. Mayoritariamente, las inquietudes surgen de estudiantes que ingresaron en el año 2020 o 2021; es decir, nos encontramos en la desafiante posición de acompañar a estudiantes que están atravesando sus primeras experiencias universitarias y que sólo han conocido la modalidad virtual.

De esta manera, el espacio de tutores pares adquirió, a partir de la virtualidad obligatoria, un lugar central en la institución al ser una de de las pocas áreas de la FCEdu que tenía herramientas para proveer un verdadero intercambio virtual en el que quien establecía un contacto podía obtener una respuesta[3] e incluso formular por allí preguntas amplias que puedan ser contestadas por el equipo; se había formalizado y agilizado ese "ida y vuelta" que tiene como característica el enfoque comunicativo y dialógico. Las preguntas y la necesidad de respuesta –ante la urgencia y el no saber qué hacer – de estudiantes pares, fueron estructuradoras y le dieron sentido a nuestra labor e intervenciones. A su vez, distinguimos que nos solicitaban una especie de "presencia" ante cuestiones socio-afectivas a partir de otorgar el espacio de lectura de mensajes o la escucha de las situaciones particulares de los y las estudiantes, y se esperaba la devolución de una palabra, consejo u opinión.

[2] Durante la semana del 23/03/2020 al 27/03/2020 se realizó una encuesta a estudiantes de la FCEdu que brindó información sobre aspectos relacionados al acceso a diferentes herramientas digitales. Asimismo, al inicio de cada año, el Área de Orientación Vocacional y Educacional de la FCEDu más el Área de Diagnóstico y la Coordinación de Tutores Pares realizan un informe de perfil de ingresantes. Estos datos mostraron que la red social Instagram es la más empleada por los y las estudiantes que conformaron la muestra en cada instancia.

[3] Durante el mes de Abril 2020 la FCEdu dedicó tiempos para acondicionar aulas virtuales e incluso establecer modalidades de trabajo de cada espacio en forma virtual. Por lo que la gran mayoría de las consultas están centradas en cursados, asistencias, materias, etc. llegaban al espacio de tutorías. Un espacio que fue pensado para ingresantes y estudiantes de los primeros años de las carreras, se abrió a los y las estudiantes ante la demanda e incertidumbre de un contexto incierto.

Así, el rol del tutor se va conformando a partir de diferentes dimensiones surgidas de las demandas de estudiantes. Como expresa Caldeiro y otros (2014):

> "... incluye tareas de orientación, sociales, organizativas, técnicas como académicas. Su rol en el espacio virtual se encuentra atravesado por estas cinco dimensiones, atendiendo simultáneamente las necesidades de los estudiantes, tanto desde el punto de vista individual como grupal, para intervenir siempre, en la medida justa, con el claro propósito de construir un clima favorable para el aprendizaje." (p. 131)

En este sentido, al existir la necesidad de un acompañamiento en una modalidad de cursado no elegida, la respuesta institucional fue crear Tutorías Virtuales que "son consideradas como un componente básico y fundamental de la nueva metodología centrada en el estudiante y como una necesidad para orientar y hacer un seguimiento eficaz del trabajo autónomo, sea de forma individual o grupal, de los mismos" (Res REC Nº 187/20) siendo el Programa de Tutorías de Pares un herramienta que permite concretar, de este modo, la tarea llevada adelante por las tutorías virtuales.

Debido al contexto situacional de la institución, nuestras tutorías no son académicas, sino de "acompañamiento a la vida universitaria", ya que el PTP tiene la particularidad de ofrecer dos tipos de "modalidades de tutorías", que las diferentes facultades de la UNER pueden optar dependiendo lo que cada una considere pertinente: Disciplinares o Transversales (Res. REC Nº 114/18). En la FCEdu se adoptó la concepción de tutorías transversales, que están destinadas a la socialización del estudiante en la vida universitaria y en las estrategias para mejorar el rendimiento académico y las condiciones de permanencia en el proceso de formación. Entonces, nuestra función primordial es la de desarrollar "actividades que colaboren con la integración de los estudiantes" a la vida cotidiana de la Facultad (Res. Nº 180/18 CD). En este sentido, a nuestro rol se lo considera institucionalmente como el de "un 'interlocutor' que orienta en la resolución de dificultades académicas y en la integración a la vida universitaria. Se piensa como un motivador y facilitador, referente para los estudiantes de ingreso por su perfil colaborativo, solidario y su cercanía etaria". (Res. REC Nº 114/18 Anexo Único)

La experiencia del 2020 nos permitió consolidar el espacio de tutorías y visibilizarnos como un equipo interdisciplinario; a su vez nos ayudó a encarar un 2021 con más fuerzas y con másseguridad en qué tipo de tareas debíamos planificar y ejecutar.

REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA TUTORIAL

Llegó un momento en el año 2020 donde el interrogante que nos movilizó fue ¿cuál es nuestro trabajo y cuáles son los límites del mismo en esta nueva realidad? Mediante encuentros de reflexión como modo de trabajo iterativo y constitutivo del ETP recuperamos las primeras intervenciones, la práctica situada, el trabajo colaborativo y en red con diferentes áreas y espacios para configurar un nuevo modo de intervención y acompañamiento.

Figuras y acciones interpeladas por actores institucionales a partir de un rol caracterizado por su complejidad, multidimensionalidad, movimientos, límites difusos, construído históricamente, que depende de quienes los llevan adelante y sus especificidades disciplinares así como del juego entre la visibilidad y su ausencia. Es decir que se van entrelazando esas condiciones de producción de problemas que traen estudiantes con aquellas condiciones de producción de respuestas de estudiantes en su acción tutorial. En tal sentido implica un compromiso para todos, desde las posiciones, lugares, roles, responsabilidades y alcances.

> "Si el objeto de estudio tiene que ver con el acto educativo, visto como si se tratara de un escenario en el cual hay más de un protagonista: este estudiante de hoy, estos docentes y estas familias los que forman parte de ese acto, de allí que pensar en términos de trayectorias no es pensar en las biografías de cada uno de ellos solamente sino en las dimensiones que el encuentro de todos ellos abre: políticas, sociales, culturales, ideológicas, organizativas, etc." (Nicastro y Greco, 2012, 93)

Además, de las preocupaciones que van surgiendo de la tarea cotidiana: cantidad de desaprobados, dificultades de organización de tiempos y espacios, desvinculaciones de las primeras experiencias universitarias, etc; la pandemia agrega nuevas: acceso a la tecnologías, alfabetizaciones digitales y aquellos derivados de aislamientos transitados con grupos familiares, otros estudiantes o en su sentido más literal: completamente solos/as. A continuación retomando lo anteriormente mencionado, describiremos distintos aspectos de la práctica tutorial:

a- Centradas en aspectos administrativos

Si bien muchas de las consultas son dirigidas al Departamento Alumnos y desde allí generan un intercambio en el que cada estudiante puede obtener datos precisos de su historia académica, la virtualidad nos reafirmó en un rol de referentes de consultas

generales. El ETP se conformó como *intermediario* real entre la búsqueda de información académica y el desconocimiento de lo que implica la estructura/burocracia/desempeño en la Universidad. Entonces desde este perfil se sostuvo la labor diaria de compartir comunicaciones e informaciones acerca de preguntas referidas al calendario académico vigente, sobre el funcionamiento de algunos espacios institucionales, dudas específicas acerca de la implicancia de términos y conceptos como "regularidad", "promoción directa", cómo acceder

a un programa de cátedra, cómo y cuándo comunicarse con docentes, cómo averiguar sus calificaciones, entre tantas otras que hacen al día a día de un estudiante en la facultad cursando una carrera universitaria. De igual manera se reciben consultas sobre inscripciones amesas examinadoras y el desarrollo de exámenes en la virtualidad.

Antes de la llegada de esta pandemia, cada estudiante intentaba resolver sus inquietudes entre sus compañeros sin recurrir a nuestro Equipo; todo aquello "siempre" se aprendió en los pasillos de la facultad, en las clases, en diálogos con integrantes de las agrupaciones o mientras se esperaba en la fotocopiadora. Sin embargo, la nueva realidad y los nuevos modos de vincularnos con nuestros pares, también obligaron a encontrar distintas formas de llegar a la información, de aprehenderla y vincularla en los quehaceres propios de cada trayectoria educativa que continuó en estos dos años.

b- Centradas en aspectos académicos

Día a día es necesario identificar situaciones relacionadas con motivos de desvinculación de la carrera, demora en rendir o presentar trabajos, desorganización para sostenerse en los estudios y diversas causas que afectan las trayectorias universitarias. Es decir, interactuar con el estudiante desde el rol de Tutor, pero también desde el sitio de estudiante de la Facultad; tratando de identificar las diferentes problemáticas que aquejan a quienes nos consultan y de alguna manera tratar de acompañar en la resolución del conflicto o, a veces, simplemente escuchar. Como se mencionó anteriormente, la finalidad del PTP es acompañar al estudiante en la Universidad y reconocer aquellos indicadores relacionados a ingreso, permanencia y deserción para brindar esa información a otros espacios institucionales, en el caso que lo soliciten, para generar mecanismos y acciones concretas de intervención. A modo de resignificar las configuraciones de la tarea se puede expresar que

> "(…) la actividad tutorial es proactiva más que reactiva. Se centra menos en el abordaje de dificultades y más en potenciar nuevos conocimientos, informaciones, capacidades y habilidades. Los abordajes del tutor incluyen el

> trabajo con todos los alumnos. El aprendizaje de los alumnos es un aspecto importante pero no el único objeto de abordaje de las intervenciones Predomina un solo tipo de interacción: tutor-alumnos, si bien existen interacciones entre el tutor y otros actores como docentes, profesionales, autoridades. El énfasis en esta configuración está puesto en aspectos relacionales e intersubjetivos; y los instrumentos utilizadosson variados." (Capelari, 2016, p. 175)

El trabajo llevado adelante en este período ayudó a consolidar el espacio de tutorías y visibilizarnos como equipo interdisciplinario recuperando aportes del Campo Educación y del Campo Comunicación para el desarrollo de planes de acción tutorial. Como mencionamos; desde los posteos se ha apelado a la interacción con los seguidores de nuestras redes; situación que desde otras áreas se puede caracterizar por ser más unilateral, en nuestro caso, ha permitido el intercambio y la participación de modo que podemos conocer e identificar al estudiante para luego realizar intervenciones más personalizadas. Asimismo, estos diálogos nos permiten hacer públicas experiencias, opiniones o inquietudes que pueden ser comunes entre los estudiantes. De esta forma "Dedé (2000), al respecto, considera que la posibilidad de la colaboración entre pares a través de los ámbitos virtuales de trabajo constituye un andamiaje para la resolución de problemas en forma colectiva…" (Caldeiro, 2016, p. 116).

Problemáticas centradas en: Comprensión y utilización del lenguaje académico fundamentalmente en las consignas; Organización de tiempos para el estudio; Cantidad de materiales sugeridos y de links externos; Sincronicidad de actividades evaluativas; Alfabetización digital; Entrega de Programas irrumpieron desde la virtualidad e implican intervenciones concretas para resolverlas. Sin embargo, en otros casos derivaciones a áreas especializadas (Comisión de Accesibilidad, Protocolo de Violencia No Sexista, Secretaría Académica, Coordinación de Carreras).

Como expresa Adrián Cannellotto (2020) con respecto al pasaje de la educación presencial a la virtualidad en un contexto de emergencia:

> "El pasaje a la virtualidad bajo la modalidad de 'educación remota de emergencia' trajo aparejados los consabidos problemas de acceso, conectividad y uso de las herramientas tecnológicas (…) Como era esperable, la pandemia y la crisis pusieron en evidencia que las desigualdades sociales, territoriales, culturales, de género y de acceso y uso de las tecnologías impactan en la educación, sea ésta básica o universitaria." (p. 220)

En este sentido el 2021, nos permitió obtener información sobre las posibilidades del cursado virtual: según pudimos recabar mediante formularios realizados en Google Forms y encuestas en Instagram, el cursado virtual permitió sostener un cursado de quienes se encontraban en lugares distantes a la ciudad de Paraná y posibilitó la revinculación de estudiantes que habían optado por abandonar. A esto se sumó lo económico ya que no debían pagar alquileres, la reoganización de horarios complementando con actividades laborales u otras carreras y la flexibilidad ante situaciones personales.

c- Centradas en aspectos emocionales

Se destaca que este tipo de dispositivo tutorial tiene como eje personalizar y contextuar la práctica en dimensiones intersubjetivas donde el acompañamiento y apoyo se desglosa a partir de problemáticas personales. Desde esa tarea, sostenida entre pares, fue necesario construir una nueva *presencia* donde la figura se co-construye en el juego de relaciones estudiantes/tutores percibiéndose cada quien desde su rol. ¿Cómo lograrla en ambientes digitales? ¿Cómo construir espacios de intercambio cuando no hemos podido conocernos en un cara a cara? Estas y otras preguntas nos sirvieron como punto de partida para dar forma a un espacio donde irrumpieron cuestiones socioafectivas plasmadas en mensajes escritos, audios con desarrollo de experiencias personales (desde dificultades para comunicarse con un equipo de cátedra, necesidad de compartir con alguien qué estaba viviendo en el cursado virtual, expresar estados de depresión y desbordes con ideas suicidas, problemáticas de accesibilidad, situaciones de violencia de género). Ese estar en un lugar y ser depositario de esa información permitió compartir miradas, opiniones y escuchas. ¿Cómo acompañar? ¿Siempre acompañar?

En los ambientes digitales lograr ser reconocido como alguien real es central y conlleva un largo trayecto lleno de tecnicismos, es aprender un nuevo lenguaje. Es una forma de promover un sentido de pertenencia y de comunidad donde la presencia se construye socialmente a partir de experiencias significativas de comunicación mediada. (Gunawardena, 1995; Gunawardena & Zittle, 1997 En Henry y Meadow, 2008).

Así fue que implementamos un espacio virtual que denominamos “viernes de tutorías”, un espacio destinado a cubrir estas necesidades de un diálogo más personalizado o de interacción directa; un acercamiento a un cara a cara. A su vez intentamos fortalecer espacios en otras redes sociales como Whatsapp mediante un proyecto al interior del ETP llamado “Estudiantes Puente”. Se solicitó a estudiantes de la FCEdu que deseen colaborar

la posibilidad de ser un nexo con grupos/comisiones de distintos años y carreras. Es así como se sumaron 11 estudiantes con diferentes trayectorias. Con el equipo se pautó un reglamento interno y, además, se determinaron las siguientes funciones: difusión (reenviar información en forma más directa a los demás grupos de estudiantes) y canalizar dudas/consultas/situaciones que requieran intervención desde el equipo. Se dejó en claro que no tienen la responsabilidad de dar respuestas/soluciones.

Durante la virtualidad llegan dudas y consultas como: ¿Sigo cursando hasta fin de cuatrimestre y después analizo qué hacer en el próximo, o directamente abandono el cursado ahora y retomo cuando la pandemia pase? Fue muy fuerte el impacto de la carga emocional

con que se llegaba al espacio de tutoría par, donde además, el ETP no era ajeno porque estaba atravesando experiencias educativas y personales muy parecidas. ¿Cómo afrontarlas? ¿Se tenían las herramientas? ¿Hasta dónde se podía intervenir? Hacia el interior del equipo debimos trabajar en reconocer que no podemos dar respuesta a todos y cada uno de los problemas que se van suscitando en el durante de las trayectorias estudiantiles.

De este modo, la configuración del rol implicó además reforzar la comunicación al interior del ETP, acompañarse y sostenerse como grupo. Reconocer fortalezas y límites. Compartir además, con estudiantes, sentimientos comunes, desde la singularidad, frente a la complejidad de un contexto nuevo. En definitiva reinventar canales de comunicación para que el contacto con las y los estudiantes sea percibido desde la escucha, desde un estar con otros.

REGISTROS Y SISTEMATIZACIÓN DE INFORMACIÓN

Nuestro ETP viene sosteniendo desde sus comienzos, 2018, la experiencia de escritura como modo de plasmar interrogantes, inquietudes, registros de lo que nos pasa, desde el lugar que ocupamos como también, dejar asentado el trabajo que se va realizando. Estos años tan particulares, en donde la virtualidad ha atravesado nuestras intervenciones, nos posibilitó detenernos y pensar: ¿qué cosas hicimos y cuáles quedaron pendientes?, ¿qué podríamos modificar desde nuestro rol institucional?, ¿cómo sostenemos el acompañamiento detrás de una pantalla?, ¿qué continuidades y discontinuidades hubo entre la presencialidad y la virtualidad?, entre otros.

De alguna manera, estos registros rompen con la idea de un espacio único y cerrado ya que se construyen a partir de la multiplicidad de aportes. Representan ese lugar íntimo, personal

y privado del equipo. Allí es donde se produce mediante descripciones, interrogantes, ideas, secuencias, el acercamiento afectivo y la pertenencia a un Grupo de trabajo con sus individualidades. Podemos decir que mediante este tipo de relatos es posible plasmar y mostrar hacia la institución una identidad como ETP. Y así, co-construyendo una identidad se producen conocimientos, reconocimientos, modos de trabajo en común y algunas normas de funcionamiento.

> "Porque la identidad es pensamiento, es a la vez, una narración de uno mismo, un discurrir que demanda que otros presten oídos, sin explicaciones ni demandas de comprensión absoluta. Así como la narración no es información tampoco es comunicación, no requiere respuestas inmediatas. La identidad es la narración de lo que vamos siendo en actos, gestos, acontecimientos." (Nicastro y Greco, 2009, p. 62)

De este modo y a partir de esta escritura, estudiantes avanzados son interpelados desde la narración en su rol de Tutores Pares inaugurando, con cada palabra, un camino de transformación de sus propias trayectorias como estudiantes entrelazadas con los aquí y ahorade la intervención tutorial.

Desde estas experiencias se llega al encuentro de la mirada de pares recuperando nuevos modos de acción, de estar, de comunicar. Tutores pares, facilitadores, orientadores, guías que acompañan desde una actitud reflexiva y permanente hacia la práctica.

CONCLUSIÓN

Nuestra experiencia en el marco del Programa de Tutoría Par en la virtualidad (Resolución 114/18) dependiente de la Universidad Nacional de Entre Ríos nos posibilitó un recorrido marcado por una realidad mundial e institucional sumamente compleja. La pandemia, producida por la COVID-19 no sólo nos obligó a modificar nuestras rutinas y prácticas cotidianas, sino que a su vez nos atravesó a nivel intrapersonal, interpersonal e institucional. Todos los centros educativos del mundo, y particularmente de nuestro país, debieron repensarsus lógicas y adaptarse al nuevo contexto: la virtualidad.

Este escenario provocó rediseñar las acciones y actividades llevadas adelante por el Equipo de Tutores Pares que hasta ese momento, es decir, comienzos del año 2020, eran realizadas de manera presencial en un box de la Facultad de Ciencias de la Educación complementando con algunas inserciones en espacios digitales. A su vez, implicó

redireccionar los canales de comunicación e información, instalando la red social Instagram, Whatsapp, entre otras. A partir de esto, evidenciamos en estos dos años (2020-2021) un mayor reconocimiento y demanda por parte de nuestros pares, fundamentalmente de los y las ingresantes quienes transitaron sus primeros años de cursado de manera virtual.

Consideramos que esta situación nos significó un gran desafío al interior del equipo, por lo que empezamos a repensar ciertas prácticas y actividades de acompañamiento y escucha. Entendemos que el vínculo interpersonal y el intercambio con pares es fundamental para sostener el trayecto universitario. Sin embargo, ya no nos podíamos ver cara a cara en los pasillos de la facultad, en el aula u otros espacios comunes de encuentro. Es por ello que creemos que el rol del tutor par en la virtualidad significó una gran contención y acompañamiento con una mirada reflexiva ante situaciones de angustia, estrés, interrogantes y fundamentalmente de incertidumbre. Es decir, como hemos mencionado anteriormente, se apuesta a un cruce entre condiciones de producción y condiciones de recepción en el marco del dispositivo tutorial.

En este sentido, podemos recuperar ciertos aspectos que hacen a la práctica tutorial en la virtualidad a partir de la demanda de nuestros pares hemos podido sistematizarlos en: aquellos centrados en situaciones administrativas, otros relacionados a cuestiones académicas y por último, emocionales. A partir de ese ida y vuelta que se genera, realizamos registros que nos permiten, por un lado, ir conformando y construyendo una identidad como equipo y por otro, plasmarla, en la medida de lo posible, para la institución, posibilitando a su vez el intercambio, la construcción de conocimientos y el trabajo colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

Alcoba, Marcelo y otros (2015) Juntos a la par. Tutorías universitarias, diálogos entre experiencias de Argentina y México. UniRio Editora – Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba.

Caldeiro, G. y otros (2014). Claves de la tutoría en línea. En "De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción". Buenos Aires: Homo Sapiens.

Capelari, M.I. (2016). El rol del tutor par en la Universidad. Configuraciones, significados y prácticas. Buenos Aires: Sb editorial.

Chapero, M. L. (2009) Propuesta de Capacitación para Tutores del Programa PACENI "Orientación Educativa en la Universidad". UADER

Coronado, M. y Gómez Boulin, M.J. (2015) Orientación, Tutorías y Acompañamiento en Educación Superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas. Noveduc, Buenos Aires, 2016.

Henry, J. y Meadows, J. (2008) Un curso virtual totalmente fascinante: nueve principios para la excelencia en la enseñanza en línea. En Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 34(1) Winter / hiver
Mastache, A. y otros (2014) Trayectorias de estudiantes universitarios: Recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación superior. Horizontes en juego. Noveduc, Buenos Aires.
Nicastro S. y Greco M.B. (2009). Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Buenos Aires: Homo Sapiens.
Villazón, A & De Pauw, C. (s/f.) La tutoría de pares: una experiencia de lectura dialógica. Documento presentado en Simposio: La Lectura y Escritura en la Educación Superior, San Luís, Argentina.

RESOLUCIONES y DOCUMENTOS

Resolución 104/2020 (14 de marzo de 2020). Ministerio de Educación. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-104-2020-33548 8/texto
Resolución 114/18 (9 de abril de 2018). Rectorado de Universidad Nacional de Entre Ríos. http://www.fceco.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Res.-114-18-Prog.-Tutores -de-Pares_compressed.pdf
Resolución Nº 187/20 (23 de abril 2020). Rectorado de Universidad Nacional de Entre Ríos. http://www.fca.uner.edu.ar/files/Nuevo_2017/Resolucin_187-2020 Tutores_Pares_v irtualidad.pdf
Líneas institucionales para la puesta en marcha del Programa de Tutores Pares. Secretaría Académica- FCEdu-UNER.

SENTIDOS Y PRÁCTICAS DE LAS DEVOLUCIONES DE INSTANCIAS DE EVALUACIÓN: EXPERIENCIA EN PRIMER AÑO

Autoras: Dra. Ibaceta Débora y Dra. Domeniconi Ramona
Pertenencia institucional: FCH-UNSL
Correo electrónico: dlibaceta@gmail.com / aridomeni@gmail.com

Modalidad de participación: experiencia pedagógica y educativa
Eje temático 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria
Palabras clave: evaluación de los aprendizajes - prácticas de devoluciones - sentidos de la evaluación - formación –

Resumen

En las instituciones educativas la evaluación resulta una práctica cotidiana que llevamos a cabo los docentes, con diversa periodicidad, con el objeto de recoger información en relación a los procesos de aprendizaje que van desarrollando las y los estudiantes. Al mismo tiempo, la misma ofrece una mirada de las propias prácticas docentes y el logro o no de los objetivos. Tal como señala Camilloni (2001) en muchos casos la evaluación de los aprendizajes determina las prácticas de enseñanza y las posibilidades de estudiar que tienen las/os educandas/os por el fuerte componente normativo.

En este trabajo nos proponemos analizar las devoluciones de los trabajos prácticos y parciales, como instancias de evaluación, que realizamos en el marco de la asignatura Subjetividad y Prácticas de Aprendizaje, de primer año del Profesorado en Educación Especial. Las devoluciones son entendidas como una estrategia más de comunicación, para compartir comentarios sobre los criterios establecidos para cada actuación de las/los estudiantes, orientarlos en el proceso de aprendizaje y generar tramas comunes de sentidos.

Como docente que pretendemos una mirada crítica, partimos de entender que "la reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes define la forma de organizar las clases, de recuperar las miradas críticas que los propios estudiantes hacen para poder transformar nuestras prácticas de enseñanzas y a partir de allí definir la perspectiva de cómo vamos a evaluar" (Celman, 2011). Por lo mismo es que intentamos construir algunas aproximaciones a los

siguientes interrogantes que nos problematizan en el encuentro con los requerimientos de evaluación para la acreditación de aprendizajes, con estudiantes que se encuentran en el proceso de ingreso a la carrera: ¿Por qué y qué evaluamos? ¿Qué nos pasa a nosotras, como docentes, con la evaluación que nos impulsa a realizar devoluciones con sentido formativo? ¿Qué entendemos por devolución? ¿Qué ofrecemos en estas devoluciones? ¿Por qué las hacemos? ¿De qué manera podríamos mejorarlas para que se constituyan en otra estrategia de enseñanza? ¿En términos de pandemia cómo se juega el tiempo de diálogo entre colegas, para pensar en los criterios de las devoluciones?

En esta ponencia realizamos, también, un breve análisis del marco normativo respecto de lo que se establece sobre las prácticas de evaluación en la Facultad de Ciencias Humanas y en la UNSL, con el objeto de reconocer aquellas regulaciones que atraviesan nuestro quehacer y que a veces desconocemos, que condiciona o favorece la creatividad en las instancias evaluativas.

Reconocemos que la evaluación es una práctica altamente compleja que en muchos casos se configura en un dispositivo de exclusión, dado que "la noción de resultados del aprendizaje está compuesta tanto por las condiciones de ingreso, cómo llegan los alumnos, qué se les da, qué hacen durante la carrera, cuál es el perfil esperado y su correspondencia con las acciones educativas…" (CONEAU, http://www.coneau.gob.ar/archivos/1230.pdf)

Introducción

La impronta de una educación virtual forzada nos desafió a re-pensar las prácticas educativas en el nivel superior, al mismo tiempo que nos llevó a redefinir las estrategias desplegadas en la enseñanza, una de ellas, tal vez la más controvertida, la evaluación de los aprendizajes.

En las instituciones educativas la evaluación resulta una práctica cotidiana que llevamos a cabo los docentes, con diversa periodicidad, con el objeto de recoger información en relación a los procesos de aprendizaje que van desarrollando las y los estudiantes. Al mismo tiempo, la misma ofrece una mirada de las propias prácticas docentes y el logro o no de los objetivos. Tal como señala Camilloni (2001) en muchos casos la evaluación de los aprendizajes determina las prácticas de enseñanza y las posibilidades de estudiar que tienen las/os educandas/os por el fuerte componente normativo.

Reconocemos que la evaluación es una práctica altamente compleja, que en muchos casos se configura en un dispositivo de exclusión, dado que el desempeño de los estudiantes respecto de sus resultados, se encuentra atravesado por múltiples condiciones, tales como las prácticas

escolares, las exigencias de las instituciones universitaria, respecto de qué se establece para ser ingresante, lo socio-económico y la falta de un trabajo de articulación previa, que opere como pasaje.

Reconociendo esta complejidad y el modo en que nos interpela cotidianamente en la relación pedagógica que trazamos con las y los ingresantes, es que decidimos realizar un trabajo analítico retrospectivo sobre las devoluciones de los trabajos prácticos y parciales, como instancias de evaluación, que realizamos en la asignatura Subjetividad y Prácticas de Aprendizaje, de primer año del Profesorado en Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas, de la UNSL. Para poder llevar a cabo este trabajo, consideramos necesario, también, realizar un breve análisis del marco normativo respecto de lo que se establece sobre las prácticas de evaluación en la Facultad de Ciencias Humanas y en la UNSL, con el objeto de reconocer aquellas regulaciones que atraviesan nuestro quehacer, que a veces desconocemos, y que condiciona o favorece la creatividad en las instancias evaluativas.

Aproximaciones en torno a la evaluación

La evaluación forma parte de los procesos formativos de los sujetos cualquiera sea el nivel educativo en el que se encuentran los sujetos. La evaluación para nosotras ha sido siempre un desafío a afrontar puesto que con ella buscamos promover la reflexión y mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como una estrategia que necesita ser revisada de modo sistemático. Al mismo tiempo sabemos que debemos responder a los requerimientos normativos que regulan nuestro régimen académico, en tanto que la acreditación resulta una condición fundamental para la aprobación de las asignaturas, lo que condiciona nuestras prácticas.

Año a año comenzamos revisando, analizando y re-construyendo el programa de la asignatura en la que nos desempeñamos y junto a ello los diversos instrumentos y herramientas que diseñamos para el desarrollo de procesos de enseñanza con el desafío de propiciar procesos de aprendizajes significativos en la formación docente. Actividades de aprendizaje, guías de lectura de textos, propuestas de trabajos prácticos grupales, clases explicativas, instancias de acompañamiento en la lectura, consultas en pequeños grupos y personalizadas, son algunas de estas herramientas. Al mismo tiempo que son tareas de enseñanza, se convierten en mediadores de los procesos de aprendizaje y orientan la evaluación de los procesos formativos.

Si bien a lo largo del desarrollo de nuestra propuesta, en diferentes momentos tales como las clases más teóricas y comisiones de trabajos prácticos vamos recuperando y resignificando lo

planteado en cada una de las instancias e instrumentos que proponemos, es en la elaboración de los parciales cuando nuestros/as estudiantes intentan realizar esta construcción que proponemos. Ello nos desafía a repensar los procesos de evaluación que ponemos en juego, puesto que consideramos necesario que los mismos sean dinámicos y que promuevan la construcción de conocimientos. Por ello y, sobre todo en tiempos de no presencialidad, propiciamos detenernos mucho en las devoluciones de las correcciones.

Celman (2004) plantea que en un reconocimiento de las prácticas habituales de evaluación de los aprendizajes que se proponen en las carreras universitarias, se pueden observar reiteraciones en los formatos, que se dan a pesar de la diversidad de disciplinas, campos profesionales y carreras. Entre las prácticas más habituales de evaluación y acreditación que menciona la autora se encuentran, exámenes parciales y finales, trabajos prácticos y actividades; calificación de las tareas antes mencionadas; recuperatorio/s para lograr la promoción o regularidad; promedio de todas las calificaciones de los parciales y/o trabajos prácticos; en algunas facultades la situación de promoción habilita a una nota final o a una instancia de coloquio integrador. Nuestra Universidad no escapa a estas constantes y, si bien, reconocemos que hemos tomado algunas decisiones, conforme la evaluación que hacemos de nuestro quehacer, para incorporar algunos aspectos innovadores, advertimos que estas prácticas atraviesan el desarrollo de la materia.

Como docente que pretendemos una mirada crítica, partimos de entender que "la reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes define la forma de organizar las clases, de recuperar las miradas críticas que los propios estudiantes hacen para poder transformar nuestras prácticas de enseñanzas y a partir de allí definir la perspectiva de cómo vamos a evaluar" (Celman, 2011). Por lo mismo es que intentamos construir algunas aproximaciones a los siguientes interrogantes que nos problematizan en el encuentro con los requerimientos de evaluación para la acreditación de aprendizajes, con estudiantes que se encuentran en el proceso de ingreso a la carrera: ¿Por qué y qué evaluamos? ¿Qué nos pasa a nosotras, como docentes, con la evaluación que nos impulsa a realizar devoluciones con sentido formativo? ¿Qué entendemos por devolución? ¿Qué ofrecemos en estas devoluciones? ¿Por qué las hacemos? ¿De qué manera podríamos mejorarlas para que se constituyan en otra estrategia de enseñanza? ¿En términos de pandemia cómo se juega el tiempo de diálogo entre colegas, para pensar en los criterios de las devoluciones?

Comenzar a delinear algunas respuestas para estos interrogantes implica poner en tensión tres tres niveles de análisis: uno se encuentra ligado a las normativas, recomendaciones, posibilidades y límites que propone e impone la institución universitaria; el segundo tiene que

ver con las intencionalidades propias de la asignatura, que nos representan, en tanto que reflejan los principios y concepciones sustentadas. Y un tercer nivel que hace referencia al encuentro o desencuentro entre los dos anteriores y que nos lleva a la reflexión permanente para problematizar nuestras prácticas.

¿Qué regula la evaluación de los aprendizajes en estudiantes de primer año? en términos de lo que establece como mecanismos de inclusión y exclusión.

En la UNSL reconocemos al Régimen Académico (Ord. 13/03) que establece las instancias de evaluación y las formas de aprobación; al mismo tiempo que expresa concepciones acerca de la evaluación, entendida como parte de la enseñanza y del aprendizaje, como un "juicio de valor" que posibilita comprender el proceso educativo y formativo. Esta normativa define que **"**La evaluación de los aprendizajes tiene dos finalidades primordiales, evaluar para organizar la enseñanza y evaluar para certificar conocimientos, que si bien se integran en la práctica, no son de la misma naturaleza." (Artículo 22, Ord.13/03 CS- UNSL). Advertimos que, por una parte, la evaluación se constituye en una herramienta a través de la cual es posible recolectar información sobre las prácticas de enseñanza para revisar y reformular las estrategias que orienten hacía una buena enseñanza. Por otra parte, se plantea el requisito de la certificación de saberes, en tanto que son procesos que se dan en un marco institucional, por lo mismo la acreditación es parte de la práctica docente. En esto último reconocemos una conflictividad y un desafío, sobre lo primero y en virtud de los tiempos institucionales y las tareas académicas, entendemos que se confronta con las concepciones que sustentamos sobre el aprendizaje y los tiempos subjetivos de cada sujeto en este proceso.

El desafío se centra en instrumentar algunas acciones que permitan correr de escena la idea de "certificar el logro de los conocimientos curricularmente previstos en planes o programas de estudios" (lo burocrático) para revalorizar lo pedagógico. Por ello es que la intencionalidad de realizar devoluciones sobre las diferentes tareas académicas, tienen como propósito volver a compartir los criterios de evaluación y aportar algunas pistas que movilicen a estudiantes a lecturas profundas, complejas, analíticas, que promuevan la construcción de conocimientos, junto a otras y otros, situaciones en las que también se dan procesos grupales de reconocimiento y subjetivación.

En dicho régimen se estipulan también tres categorizaciones de estudiantes en las asignaturas: regulares, promocionales y libres. Se establecen los requisitos para alcanzar alguna de las dos primeras condiciones, entre ellos la aprobación de la totalidad de trabajos prácticos y parciales definidos por cada asignatura. Cabe señalar que cada una de estas tareas académicas tiene dos

posibilidades de recuperación para alcanzar su aprobación (Ord. 32/14 CS-UNSL). Estas normativas son, al mismo tiempo exigencias y posibilidades para el logro de la aprobación de las asignaturas, sin embargo, operan como reguladores que estructuran la tarea de enseñanza y de aprendizaje, por cuanto van definiendo los plazos para el cumplimiento de las mismas, dejando de lado, muchas veces, los procesos formativos en pos de la aprobación de las instancias mencionadas. Alicia Camilloni (2001), respecto de los sistemas de calificación y regímenes de promoción de la educación formal, considera que tienen "un fuerte efecto normativo sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje ya que, más que aparecer como una consecuencia de los fundamentos teóricos que se suscriben en la materia, tienen un efecto tan poderoso que suelen operar de manera muy efectiva, en reversa, como determinantes de todas las prácticas pedagógicas (pág. 133)

En contexto de no presencialidad 2020 y 2021 se aprobaron nuevas normativas que regulan la tarea pedagógica, en las cuales se propician mecanismos instrumentales para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes, sugiriendo diversas modalidades y el uso de herramientas e instrumentos para acompañar los aprendizajes de los/las estudiantes. A nivel rectoral, algunas de ellas son: Resol N° 39/20 CS-UNSL Plan de contingencia para abordar la situación coyuntural en el cual, sobre las evaluaciones se explicita: Artículo 7: "autorizar a las Unidades Académicas a establecer los mecanismos de promoción y/o regularización de las materias correspondientes al segundo cuatrimestre e incluir su justificación en los programas"; Artículo 12: "promover el desarrollo de evaluación como proceso continuo y formativo que acompañe los aprendizajes que van construyendo las/los estudiantes en instancias de trabajo académico no presencial, resguardando siempre la coherencia necesaria entre lo enseñado y lo evaluado"; Artículo 13: "Alentar el empleo de técnicas e instrumentos de evaluación variados, atendiendo a los propósito de la misma, el objeto de evaluación, la naturaleza de la asignatura, las características de los estudiantes"; Artículo 14: "Autorizar las evaluaciones parciales en modalidad no presencial…siempre que las características de la asignatura lo permita y los docentes responsables lo consideren pertinente.

Otra de las Resoluciones emitidas fue la N° 68/20 CS-UNSL que estableció la modificación del calendario académico 2020; la autorización a las Unidades académicas para considerar las situaciones particulares de los estudiantes que no hayan podido concluir con las instancias presenciales por motivos relacionados a la pandemia; autorizar a las Unidades Académicas a establecer los mecanismos de promoción y/o regularización de las materias correspondientes al segundo cuatrimestre e incluir su justificación en los programas, entre otros.

Desde la Facultad de Ciencias Humanas, una de las normativas adaptadas a las rectorales fue la Resolución 017/20 FCH-UNSL Plan de contingencia de nuestra Facultad, en la que se explicita sobre las evaluaciones, la necesidad de tener en cuenta la Resol 39/20 y sus artículos 12, 13 y 14 (expresado en párrafos anteriores) y promover "el desarrollo de evaluaciones en proceso continuo y formativo que permita acompañar los aprendizajes de los/las estudiantes. A su vez los/las docentes podrán utilizar técnicas e instrumentos de evaluación variados en las actividades obligatorias".

Del análisis de algunos de los artículos de las normativas aquí presentadas, podemos observar que en varias oportunidades se reitera la necesidad de tener en cuenta las particularidades de cada asignatura, de cada equipo de trabajo como también el desarrollo de evaluaciones en proceso continuo y formativo. No obstante, el contexto de no presencialidad puso en tensión lo normado con lo acontecido en cada uno de los espacios curriculares puesto que se pusieron en juego no solo las características y particularidades de las asignaturas, sino también las posibilidades de los docentes y sus grupos de estudiantes.

En nuestra Facultad, en el segundo cuatrimestre 2020, se promovieron algunas instancias de diálogo y trabajo conjunto entre cuatrimestres. Esto posibilitó la puesta en común con los colegas acerca de las metodologías, herramientas e instrumentos a los que cada equipo echó mano, para llevar adelante la tarea. A inicios y mediados del ciclo lectivo 2021 esta instancia de diálogo fue propuesta para todas las carreras de la Facultad. No obstante, sentimos que el tiempo de diálogo entre colegas, para pensar en la enseñanza, los criterios de evaluación, las devoluciones, el trabajo realizado con los grupos, los acuerdos construidos desde los emergentes de las reuniones, no se convirtieron en puentes de trabajo en conjunto. Advertimos que la tarea fue y sigue siendo parcelada, fragmentada y superpuesta, al mismo tiempo que los diálogos y acuerdos se circunscriben a aspectos instrumentales.

El sentido de nuestras evaluaciones y devoluciones

La asignatura en la que nos desempeñamos como docentes, corresponde al primer año, primer cuatrimestre, de la carrera Profesorado de Educación Especial y pone el acento en el sujeto y las prácticas de aprendizaje como constitutivas y constituyentes de la subjetividad. El modo en que concebimos a las y los ingresantes resulta fundamental, en tanto que sustentan la propuesta pedagógica que realizamos, tanto en los objetivos generales y específicos, los contenidos, las clases, como también los trabajos prácticos y parciales que proponemos.

Concebimos a los estudiantes como protagonistas de sus procesos de aprendizaje, con potencialidades para poder apropiarse comprensivamente de los conocimientos. Esto requiere

por parte de ellos ciertas tareas, que siempre intentamos acompañar desde las lecturas guiadas, el diálogo para las actividades de aprendizaje de las guías de lecturas, en los trabajos prácticos y parciales, en la pretensión de que no sean un mero instrumento que nos permita "certificar" lo aprendido sino una herramienta que favorece el encuentro con el objeto de conocimiento para lograr su apropiación. Una apropiación en términos de la teoría de Pichón Riviere donde lo aprehendido tiene un poder instrumental y transformador.

Como docentes de primer año, consideramos que tenemos el desafío de ofrecer estas puertas de entrada a la institución y ello nos interpela año a año en nuestra labor. Por ello, todos los años intentamos revisar, ajustar, re-construir las diversas estrategias implementadas en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, las evaluaciones, las correcciones y las devoluciones que realizamos en cada una de las instancias pretenden ser un instrumento más en este proceso.

Al mismo tiempo, somos conscientes que trabajamos con estudiantes que ingresan por primera vez a una institución universitaria. Habitar la Universidad pública implica la construcción de una pertenencia y una ciudadanía universitaria que conlleva, por parte de los docentes, un acompañamiento en ese habitar. Este habitar es comprendido como un estar significativamente a partir de un sentimiento de pertenencia.

En nuestro quehacer docente ofrecemos diferentes instancias de evaluación que, creemos posibilitan la construcción de aprendizajes. Algunas de ellas son de entrega voluntaria como por ejemplo las actividades de aprendizaje y guías de lectura y otras obligatorias tales como trabajos prácticos grupales y parciales. En esta oportunidad nos centraremos en estas últimas entregas.

Respecto a las instancias de evaluación de trabajos prácticos advertimos que hacemos foco en los aspectos conceptuales que les permitan a los/las estudiantes recuperar, re-construir y significar los conceptos centrales de cada una de las unidades, por ejemplo: en la unidad 1 les solicitamos que puedan recuperar la concepción de sujeto desde la psicología social; de necesidad como motor de encuentro con el mundo y el sujeto de la experiencia como sujeto de formación para luego profundizar la constitución de la subjetividad. Cabe mencionar que estos puntos también fueron solicitados, de diferente manera, en las guías de lecturas.

Nuestra intención es que, desde las clases teóricas, las lecturas guiadas realizadas al interior de cada comisión de trabajo prácticos y el trabajo con las guías de lectura puedan resignificar y construir nuevamente las ideas de autores. Las evaluaciones parciales también intentan recuperar lo abordado en los trabajos prácticos y apunta a la construcción por parte de los estudiantes.

En cada una de estas instancias hemos advertido algunas dificultades, que consideramos son propias de quienes se inician como sujetos de aprendizaje en la vida universitaria tales como: Problemas de redacción, comprensión de lo solicitado en la consigna, repeticiones textuales de las clases teóricas o de los textos, entre otros.

Cabe mencionar que, a cada una de las instancias de entregas solicitadas ya sean obligatorias o no, le corresponde una devolución por parte nuestra. Las devoluciones son entendidas como una estrategia más de comunicación, para compartir comentarios sobre los criterios establecidos para cada actuación de las/los estudiantes, orientarlos en el proceso de aprendizaje y generar tramas comunes de sentidos. Desde este posicionamiento, compartimos con Edith Litwin (2001), que "la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes" (pág. 16).

Ofrecer nuestras miradas sobre las actuaciones de cada actividad que realizan, intentan propiciar la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje para movilizar en la construcción de mayor autonomía, al mismo tiempo que comprender de qué manera podemos colaborar en los mismos. Entendemos que los criterios hacen referencia a lo que Barbier (1999) denomina como referente, entendido como lo deseable que va definiendo los juicios de valor que se emiten, pero no de manera rígida, sino pudiendo ofrecer algunas referencias respecto de los objetivos pautados.

Si bien las devoluciones son una práctica que venimos desarrollando desde hace muchos años, el traslado de la enseñanza a entornos no presenciales trajo como consecuencia la necesidad de redefinir las maneras en que gestionamos dichas devoluciones. En el pasaje de las aulas y el soporte papel, cada entrega obligatoria u optativa que concretaban los estudiantes, en la presencialidad era acompañada de lecturas grupales acerca de aquellas ideas, señalamientos, observaciones, comentarios, etc. que pudieran encontrar en sus correcciones.

El contexto de no presencialidad nos obligó a reajustar estas producciones puesto que dejamos de tener el encuentro cara a cara, gesto a gesto, mirada a mirada que nos brinda la presencialidad. Tuvimos que ser muy cuidadosos al mismo tiempo que detallados en las devoluciones, siempre pensando quiénes eran nuestros destinatarios. Fue emergiendo también la necesidad de explicar, de manera reiterada, los objetivos y criterios de corrección, explicitados en los trabajos prácticos y parciales. Éstos siempre fueron dialogados y construidos en equipo, en el proceso mismo de elaboración de las tareas académicas, pero en este contexto sentimos la necesidad de compartir, con las y los estudiantes, explicaciones más

detalladas de los mismos, en el intento de alcanzar mayor claridad respecto de los objetivos que nos trazamos para cada una de ellas.

Comenzamos realizando devoluciones generales que eran subidas a la plataforma en simultáneo de aquellas producciones grupales solicitadas. En ellas tratamos de remarcar aquellas actuaciones logradas, señalar aquellos aspectos que considerábamos necesarios de seguir trabajando, de profundizar, de volver a pensar.

Con las devoluciones pretendemos colaborar en la apropiación de los conceptos centrales de la materia y de algunos procesos de pensamiento que nos fijamos como objetivos. Por ello, en cada una de las instancias de presentación intentábamos ser minuciosas y detalladas en la escritura, tomando fragmentos de lo que ellas/os iban escribiendo para lograr procesos más comprensivos. Además de las devoluciones generales, realizamos comentarios por cada ítem. Con ello intentábamos, por sobre todo, valorar el esfuerzo de construcción a partir de lo que iban comprendiendo, pero también incorporamos preguntas, observaciones, extracciones textuales de lo escrito, en un intento de invitar a seguir profundizando lo producido de forma escrita o revisarlo para reescribir y volver a presentar la tarea. Al final de cada ítem se expresa si el mismo está aprobado o es necesario ampliar o rehacer. Por ejemplo:

> *"En este ítem hay un esfuerzo por explicar la configuración de la matriz de aprendizaje tomando ideas centrales tales como la trayectoria de aprendizaje y el carácter histórico. Sin embargo la respuesta se encuentra incompleta ya que por ejemplo, en un momento escribís: "La relación que las matrices de aprendizaje cumplen en la configuración del sujeto en el proceso de conocimiento está dada, al decir de Ana de P. de Quiroga, desde el momento en que hemos ido construyendo modelos internos o matrices de encuentro con lo real" ¿qué quiere decir esto? ¿Cómo podrías explicar y ampliar esta idea? ¿Cómo es que lo hemos ido realizando? ¿En qué ámbitos hemos ido construyendo estos modelos internos? Estos son algunos interrogantes que intento te ayuden a pensar, ampliar y enriquecer tu respuesta. AMPLIAR"*

En algunas devoluciones nuestra palabra intenta favorecer los procesos de comprensión para la construcción de explicaciones que den cuenta de un proceso complejo, a partir de preguntas orientadoras sobre el necesario trabajo analítico con los textos; interrogantes que buscan interpelar lo obvio, por ejemplo *¿qué quiere decir esto?,* en el sentido de develar una práctica de repetición, que no los convoca a la construcción en la escritura. En algunas intervenciones que hacemos expresamos "*es importante que puedan construir las explicaciones con palabras propias, es decir reconstruyendo lo que dicen los autores. Por otra parte, hay confusión en el*

desarrollo de conceptos." Porque la finalidad de la materia es promover procesos de comprensión y de sí mismo, lo que implica tomar la palabra propia, sumiéndose como sujeto protagónico y activo, en un movimiento de transformación respecto de las prácticas previas.

Cuando advertimos algunas contradicciones, consideramos que es necesario señalarlo en el texto, pero también trabajarlo, desde la oralidad, en las clases de consulta. *"Ojo en el último párrafo, porque hay una contradicción, decís: 'Estas matrices constituyen una estructura cerrada, quiere decir que es una estructura en movimiento porque es susceptible a los cambios porque somos sujetos de aprendizaje que aprendemos todo el tiempo a lo largo de nuestras vidas'. Si es cerrada no podría ser susceptible de cambio".* La invitación es a reconocer aquello que se presenta en los textos, desde una lógica que como docentes interpretamos, en tanto nos adentramos en lo planteado por las y los autores, pero que no siempre es diferenciado e interpretado por las y los ingresantes.

En otros casos, las devoluciones apuntan al trabajo académico colaborativo entre pares, que consideramos indispensable, pero que reconocemos no hay un ejercicio sistemático y continuo que haya permitido aprender sobre esta modalidad de aprendizaje. Por ello consideramos relevante explicitarlo en las devoluciones. Por ejemplo:

> *"Hola Romina es importante que te integres a un grupo, porque el diálogo de conocimientos y pensar junto a otres es lo que promueve el conocimiento más profundo.*

Cabe mencionar que desde la articulación con el ingreso se nos demanda promover el trabajo grupal como un dispositivo reclamado por los estudiantes. Sin embargo, a lo largo de la cursada vamos observando las dificultades para llevarlo a cabo puesto que no pueden coincidir en horarios de trabajo conjunto, el desencuentro en la distribución de tareas al interior del grupo, entre otros, lo que lleva a la disolución del grupo, al rearmado de los mismos o a la solicitud de trabajo individual.

> *"Ítem 1: Romina se trata de la constitución de la subjetividad y no de los procesos de aprendizaje. La respuesta es muy amplia y por lo mismo superficial. Es necesario que la completes siguiendo la consigna y tomando todos los textos y las clases para comprender cómo se da el proceso de constitución subjetiva, ver qué son las relaciones intersubjetivas, las relaciones intrasubjetivas, cómo las CCE condicionan la satisfacción de las necesidades y las relaciones vinculares."*

En la devolución anterior se pretende señalar que no responde a la consigna solicitada, al mismo tiempo que ofrecer algunas pistas que le permitan a la estudiante la reconstrucción de este proceso, integrando diversos elementos nocionales que lo integran.

Otras devoluciones pretenden ir más allá de la aprobación de una actividad puntual, por lo mismo es que se ofrece una orientación para dar continuidad a los procesos de aprendizaje:

> *"Hacen un buen análisis, que seguramente podría ser profundizado si lograran apropiarse de manera más profunda de los conceptos en cuestión. Aprobado ítem 2"*

No obstante, la intencionalidad que le damos a las devoluciones, creemos que en el imaginario de las/os estudiantes dos cuestiones se pueden interpretar de ellas, la primera es que pese a los enunciados explicativos sobre aspectos de comprensión, la lectura que se haga es la de 'fracaso', en tanto que se detienen en la valoración aprobado o no aprobado. La segunda, es la necesidad de que algo más puede ser aprendido a partir de la lectura de los textos (estudio) y cómo "deben" hacerlo según las orientaciones, a modo de preguntas, que se les hacen. Consideramos que las posibilidades de cómo se representan estas devoluciones dependen de las experiencias anteriores, de las trayectorias escolares posibilitadoras de los encuentros con los objetos de conocimiento, de cómo se reconocen ellas y ellos en el espacio universitario y de las estrategias de enseñanza que se ponen en juego en las materias.

En las prácticas escolares los exámenes y trabajos prácticos, son calificados con notas y la mayoría de las veces éstas no van acompañadas de una explicación analítica sobre los desempeños y orientaciones que permitan seguir aprendiendo.

De este modo se van conformando representaciones sobre las situaciones de evaluación, sobre el aprendizaje, la escuela y, fundamentalmente, respecto de quién es cada una/o aprendiendo en la educación formal.

> "Así la noción de resultados del aprendizaje está compuesta tanto por las condiciones de ingreso, cómo llegan los alumnos, qué se les da, qué hacen durante la carrera, cuál es el perfil esperado y su correspondencia con las acciones educativas como por los números de ingresantes, de desertores, de los que muestran cronicidad, los que aprobaron las asignaturas o ciclos y los que egresaron, y los aprendizajes que efectivamente lograron en cada tramo de la formación." (CONEAU, http://www.coneau.gob.ar/archivos/1230.pdf)

Algunos obstáculos que requieren nuestra mirada

En los espacios de presencialidad el sostén de la palabra para la explicación detenida de aquellos aspectos logrados y en proceso, de acuerdo a las lecturas detenidas de los trabajos prácticos y parciales, nos permitía llevar a cabo interpretaciones sobre los rostros, comentarios y preguntas que iban emergiendo, del mismo modo que comprometerlas/los para los espacios de consulta para complementar, en grupos pequeños, estos procesos de comprensión sobre los actuado. Los textos escritos por nosotras/os al margen de las hojas o al

finalizar cada párrafo, eran expandidos y resignificados en las aclaraciones, descripciones, comentarios y ejemplificaciones que ofrecíamos en las aulas.

La mudanza de nuestra propuesta a plataformas y otros soportes digitales, trajo consigo que las devoluciones perdieran el sentido dialógico con que las habíamos estructurado, del mismo modo que, advertimos se produjo una ruptura en relación a lo cotidiano, dando cuenta de diferentes elementos que integran la evaluación.

El primer llamado de atención estuvo centrado en la repetición sobre lo producido en las tareas académicas, en las instancias de recuperación, sin poder tomar las sugerencias, preguntas, comentarios, para analizar su propia actuación. Si bien, realizamos dos niveles de devolución, tal como lo señalamos más arriba, advertimos que la práctica de revisión de lo construido, a partir de los indicios marcados, para reconocerse en el proceso de aprendizaje, no tiene un lugar en las experiencias formativas de las y los estudiantes ingresantes. El segundo, es la progresiva invisibilización de las y los estudiantes que no logran aprobar en la primera instancia y que resulta muy complejo poder acompañarlos puesto que no se conectan a los diferentes espacios sincrónicos ofrecidos y si lo hacen permanecen como espectadores generando un derrotero hacia el abandono ya que no ven otra posibilidad que renunciar a completar este trayecto. El tercero es la desintegración de los grupos, porque las condiciones de trabajo conjunto se ven obstaculizadas por la posibilidades de acceso a internet, lo laboral ya que muchos de ellos trabajan y estudian y lo personal puesto que no cuentan con lugares físicos que posibiliten prácticas de estudio en soledad al mismo tiempo que atender las demandas cotidianas que implica el estudiar desde casa.

Otro de los obstáculos que nos desafían a seguir pensando en las devoluciones específicamente son aquellos “llamado de atención” que hacemos al interior de cada una de las producciones. Lo que nosotras creemos colabora en la construcción de procesos de apropiación comprensiva no siempre es leído de esta manera por las/os estudiantes. Tenemos que seguir construyendo “códigos comunes” que nos permitan significar conjuntamente lo que pretendemos desde estas devoluciones para que las mismas tengan un impacto concreto en los procesos de aprendizaje. Encontrar un modo de colaborar en salir de la lógica del “interés por aprobar” para cultivar un genuino interés para aprender.

De la anterior se desliza también una preocupación sobre nuestra propia práctica respecto del énfasis que ponemos sobre aquellos conceptos que luego serán evaluados en los parciales, porque como expresa Edith Litwin (2001) esto “lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación” (Pág. 12).

Algunas reflexiones finales

Entender que la evaluación es parte del proceso didáctico y, al mismo tiempo, un elemento de carácter administrativo que condiciona las prácticas docentes y estudiantiles, nos sitúa en una trama compleja de contradicciones y controversias.

En nuestro régimen académico, si bien se plantea la finalidad de la evaluación, ligada a recabar "datos" que permitan comprender formas de aprender y desplegar estrategias diversas para una enseñanza que favorezca estas formas, nos preguntamos ¿Cuál es el grado de conocimiento que tenemos docentes y estudiantes sobre el marco normativo que regula nuestras prácticas? La segunda finalidad establecida es "certificar el logro de los conocimientos curricularmente previstos en planes o programas de estudios", advertimos que el acento está puesto en requerimientos para la inserción en el campo laboral y la movilidad estudiantil. En este sentido también nos preguntamos de qué manera las y los docentes de la UNSL y de Facultad de Ciencias Humanas concebimos la enseñanza y, en ese marco, a la evaluación, conforme las regulaciones que nos atraviesan.

Reconocemos el intento de construir agendas de trabajo, en la cual podamos evitar la superposición de entregas de las actividades evaluativas, tales como trabajos prácticos y parciales, que también fueron incumplidas. Pareciera que el tiempo se hubiese acortado y no pudimos encontrar mecanismos que posibiliten el trabajo en conjunto. Las normativas y los acuerdos construidos planteaban la necesidad de organizar cada tarea con anticipación para ofrecer tiempos propicios para el aprendizaje; quizás, el sentimiento de sobrecarga, la cantidad de tareas en simultáneo, la fusión del trabajo y del hogar, hicieron la combinación perfecta para la parcelación, la segmentación y la superposición de tareas y evaluaciones.

Las devoluciones como una estrategia más de comunicación con nuestros estudiantes, continúan siendo una herramienta posibilitadora de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Creemos que permiten no solo ofrecer nuestras miradas sobre las actuaciones de cada una de las actividades solicitadas, sino que también propician la reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje. No obstante, consideramos necesario seguir construyendo "formas" de hacer estas devoluciones de manera tal que se conviertan en herramientas que colaboren en la construcción de procesos formativos.

En la tarea de análisis que realizamos sobre las devoluciones que hacemos en el marco de la asignatura, pudimos reconocer algunas distancias entre lo establecido a nivel formal, normativo, la estructura burocrática del sistema y sus tiempos institucionales y los procesos que desarrollamos en las prácticas de enseñanza, como equipo y los procesos individuales de aprendizaje de las y los estudiantes.

También reconocemos que lo subjetivo se juega en ese encuentro/desencuentro que suponen las intencionalidades didácticas que sustentamos y la comprensión de las mismas por parte de las y los estudiantes, en tanto que son aquellas las que ofrecen una forma a la evaluación y a los instrumentos que construimos para recolectar la información. Las devoluciones son una construcción pedagógica, pero también subjetiva, en tanto que pretendemos que quien las reciba se reconozca en las palabras que les ofrecemos para generar una habitabilidad en la asignatura, la carrera y la universidad.

Bibliografía:

Camilloni, Alicia (2001) "Sistemas de calificación y regímenes de promoción", en Alicia Camilloni y otras *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo,* Argentina: Paidós Educador. Pp. 133-176.

Celman, Susana (2004) "Evaluación de aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación", Conferencia dictada en las 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria, Universidad Nacional del Sur. https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4322/Conferencias%203%C2%BA%20Jornadas%20Innovaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica.pdf?sequence=1&isAllowed=y Descargado el 10 de diciembre de 2021.

Celman, Susana (2011) "Susana Celman destacó que la enseñanza y la evaluación son afectados fuertemente por el avance del conocimiento y de la tecnología" en Espacio de Formación Pedagógica de la Facultad Agronomía y Veterinaria UNRC. https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=25817 Descargado el 20 de noviembre de 2021

Documento "La evaluación de los aprendizajes de los alumnos como instrumento de análisis del curriculum universitario" En http://www.coneau.gob.ar/archivos/1230.pdf descargado en 10 de octubre de 2021.

Litwin, Edith (2001) "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza", en Alicia Camilloni y otras *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo,* Argentina: Paidós Educador. Pp. 11- 31.

Legislación UNSL -FCH

Ordenanza 13/03 CS-UNSL - Régimen Académico

Ordenanza 32/14 CS-UNSL - Modificación Art. 24 - Ord. 13/03

Resolución N° 39/20 CS-UNSL - Plan de contingencia UNSL

Resolución N° 68/20 CS-UNSL - Modificación del calendario académico 2020 UNSL

Resolución 017/20 FCH-UNSL - Plan de contingencia FCH

"PROYECTO DE ACOMPAÑAMIENTO A LA TRAYECTORIA ESTUDIANTIL EN EL MARCO DEL COVID-19"

Autores: Pingitore, Claudia [1];Villacorta, Aldana [1]; Macchi, Camila[1]; Felipe, Antonio [2]

Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional del Centro de la Provincia deBuenos Aires.
[1] Departamento de Bienestar Estudiantil [2] Depto. De Ciencias Biológicas;
Paraje Arroyo Seco Campus Universitario /Tandil / Buenos Aires/ Argentina
aprendizaje@vet.unicen.edu.ar
aldana@vet.unicen.edu.ar
camilam@vet.unicen.edu.ar
aefelipe@vet.unicen.edu.ar

Modalidad de participación: Experiencias pedagógicas y educativas

Palabras clave: Ingresantes, acompañamiento, impacto

Resumen

Uno de los grandes problemas que enfrentamos actualmente en la Universidad es la falta de métodos adecuados de estudio por parte de los estudiantes. Ya sea por una deficiente formación en las etapas anteriores o por la exigencia propia del nivel universitario, los estudiantes que comienzan sus estudios se encuentran desorientados y sus técnicas o estrategias de estudio no son eficaces. Aunque las variables que condicionan el rendimiento académico son numerosas y constituyen una intrincada red en la que resulta muy complejo ponderar la influencia específica de cada una, se ha generalizado la idea de que los hábitos de estudio influyen considerablemente en los resultados obtenidos por los estudiantes. Se sabe que existen diversas barreras que deben enfrentar los mismos cuando ingresan a la Universidad, socioeconómicas, en relación a los contenidos, competencias, prácticas pedagógicas, y es aquí donde la institución tiene un papel relevante en la construcción de dichas dificultades y en la producción colectiva de posibilidades.

La adquisición y el desarrollo de técnicas de estudio es uno de los objetivos más importantes en todo proceso educativo, porque contribuyen a mejorar las estrategias de aprendizaje y son la base para futuras técnicas de trabajo profesional. Atendiendo a dicho objetivo, el Departamento de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), ofrece el Taller de Metodología de Estudios Universitarios (TMEU) para estudiantes ingresantes que no aprobaron el primer curso de la carrera de Medicina

Veterinaria, Introducción a las Ciencias Básicas (ICB), como estrategia para disminuir el desgranamiento y la deserción estudiantil durante el primer año. Con el objetivo de continuar acompañando a los estudiantes en el primer tramo de su carrera, haciendo frente a la crisis del desgranamiento y la deserción en el nivel superior, en este nuevo contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio por Covid-19, el cual nos condujo a replantear el TMEU centrado en actividades presenciales, es que se implementa el Proyecto de Acompañamiento a la Trayectoria Estudiantil. Dicho Proyecto se diseña con el objetivo de que los estudiantes adquieran actitudes, disposiciones y capacidades para estudiar y aprender, formular y resolver problemas, organizarse y mejorar sus estrategias de aprendizaje.

El objetivo del presente trabajo es describir los aspectos generales de dicho Proyecto, los contenidos temáticos, la metodología de trabajo y la dinámica de los encuentros, como también mostrar los resultados de la encuesta de cierre que se les realizó al total de estudiantes que participaron del mismo y el impacto que tuvo el Proyecto en la cursada de ICB.

Introducción

Uno de los grandes problemas que enfrentamos actualmente en la Universidad es la falta de métodos adecuados de estudio por parte de los estudiantes. *"Los estudios y diagnósticos sobre la deserción y abandono en el sistema universitario en nuestro país, señalan que el primer año es un punto crítico en cuanto a los bajos índices de rendimiento académico de los estudiantes que logran permanecer y el elevado porcentaje de aquellos que abandonan prematuramente la universidad"* (Veiravé y Leite, 2008, p. 171). Ya sea por una deficiente formación en las etapas anteriores o por la exigencia propia del nivel universitario, los estudiantes que comienzan sus estudios se encuentran desorientados y sus técnicas o estrategias de estudio no son eficaces. Aunque las variables que condicionan el rendimiento académico son numerosas y constituyen una intrincada red en la que resulta muy complejo ponderar la influencia específica de cada una, se ha generalizado la idea de que los hábitos de estudio influyen considerablemente en los resultados obtenidos por los estudiantes.

Se sabe que existen diversas barreras que deben enfrentar los estudiantes cuando ingresan a la Universidad, socioeconómicas, en relación a los contenidos, competencias, prácticas pedagógicas, y es aquí donde la institución tiene un papel

relevante en la construcción de dichas dificultades y en la producción colectiva de posibilidades. Alicia W. de Camilloni (2009) identifica situaciones que dificultan la transición de la escuela media a la universidad, tales como el déficit que presentan algunos estudiantes respecto del manejo de estrategias cognitivas de orden superior y de las diferencias de una institución a otra, frente a la responsabilidad que debe asumir el estudiante respecto a la administración del tiempo, la toma de decisiones, la organización de su estudio, entre otras cuestiones.

Los cambios en el sistema educativo han incrementado la brecha existente entre las competencias con las que egresan la gran mayoría de los estudiantes del nivel medio y las demandadas por el nivel universitario, ya que la distancia entre los modelos pedagógicos del sistema educativo puede imposibilitar a un gran número de sujetos a adaptarse a los estudios superiores. Según García de Fanelli "*Los fracasos en el primer año de los estudios de nivel superior responden, entre otros factores, a la deficiente y heterogénea formación que los jóvenes reciben en la educación media"* (García de Fanelli, 2006, p. 12), fracasos vinculados a la falta de hábitos y estrategias de estudio adecuadas para dicho nivel, falta de conocimientos básicos mínimos en las diferentes disciplinas, carencia de hábitos de lectura y de perseverancia y esfuerzo en la búsqueda de resultados (Mena y cols., 2011).

El TMEU, implementado por el Departamento de Bienestar Estudiantil de la FCV, constituye una de las alternativas de ingreso, ya que con el mismo, se propone que los estudiantes adquieran y consoliden hábitos, estrategias y técnicas de estudio que les ayuden a mejorar su rendimiento académico, al tiempo que se formen íntegramente. El mismo es de carácter presencial, con una modalidad teórico-práctica y se trabaja interdisciplinariamente con las diferentes áreas que integran ICB. Durante el año 2020, la emergencia sanitaria producto del Covid- 19 y el desafío de educar en un contexto de aislamiento social, condujo al replanteo del TMEU y al desarrollo de acciones tendientes a continuar acompañando a los estudiantes en el primer tramo de su carrera, haciendo frente a la crisis del desgranamiento y la deserción en el nivel superior, creándose así el Proyecto de Acompañamiento a la Trayectoria Estudiantil. Las restricciones impuestas por el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio en marzo del año 2020, se tradujeron en una repentina virtualización de la actividad académica con el objetivo principal de garantizar la continuidad pedagógica de forma remota,

mediante la implementación de tecnologías digitales al proceso educativo, permitiendo que las universidades adecúen sus actividades al nuevo régimen que impuso la emergencia (Marquis, 2021). En este contexto de incertidumbre, cambios y desafíos surge el Proyecto de Acompañamiento, con el objetivo de continuar acompañando a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, intentando adecuarnos a un escenario para el que no estábamos preparados.

El objetivo del presente trabajo es describir los aspectos generales de dicho Proyecto, los contenidos temáticos, la metodología de trabajo y dinámica de los encuentros, como también mostrar los resultados de la encuesta de cierre que se les realizó al total de estudiantes que participaron del mismo y el impacto que tuvo en la cursada de ICB en agosto 2020.

Desarrollo de la experiencia

1. Encuesta inicial

Repensando las estrategias para trabajar desde la virtualidad, con las características de un estudiante que apenas finalizó su trayectoria en el nivel secundario, se envió por mail encuesta inicial, con el objetivo de indagar cuestiones metodológicas, disciplinares y actitudinales de los estudiantes, que nos permitan detectar sus necesidades o dificultades y, en función de ello, orientar las acciones del Proyecto de manera específica.

La misma fue enviada a los estudiantes que perdieron la cursada de ICB en febrero 2020 (N:205), de los cuales respondieron el 79% (N: 161); para lograr este porcentaje de respuestas, se envió en dos oportunidades el mismo correo. Los resultados obtenidos evidenciaron la carencia de hábitos y técnicas de estudio, lo cual indicó la necesidad de seguir trabajando fuertemente estrategias metodológicas, brindándoles herramientas para mejorar las técnicas que ya utilizan y adecuarlas en función a sus necesidades, desde las diferentes disciplinas que integran ICB.

La encuesta inicial, abordó cuestiones como recorrido académico de los estudiantes, grado de profundidad de contenidos previos, percepciones sobre las áreas disciplinares de ICB, hábitos de estudio, dificultades en la cursada de ICB, experiencias de evaluación desde la virtualidad y percepción de mejoras en cuanto a metodologías de estudio. En la pregunta respecto a cómo estudian la mayoría de los estudiantes mencionan que realizan resúmenes, cuadros o esquemas (84,8%), leen más de una vez (69%), vuelven a ejercitar los trabajos prácticos

(63,3%) y poseen un lugar adecuado de estudio (55,1%) (ver gráfico 1). En relación a la pregunta respecto a qué atribuyen las dificultades que han tenido en la cursada de ICB, un 55,7% lo atribuye a la metodología de estudio, un 39,2% a dificultades académicas y un 37,3% a la falta de concentración en el estudio (ver gráfico 2). Finalmente en la pregunta de ¿qué metodologías deberías mejorar? el 43% menciona que debería mejorar las técnicas o hábitos de estudio, el 16% debería dedicar más horas de estudio y el 11% la concentración (ver gráfico 3).

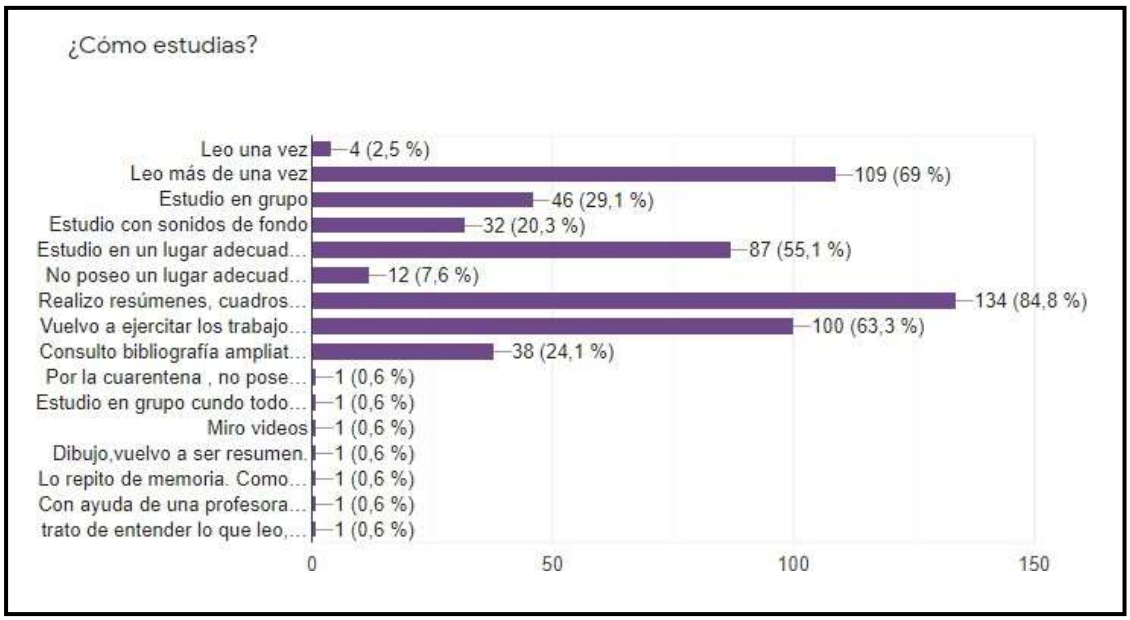


Gráfico 1



Gráfico 2

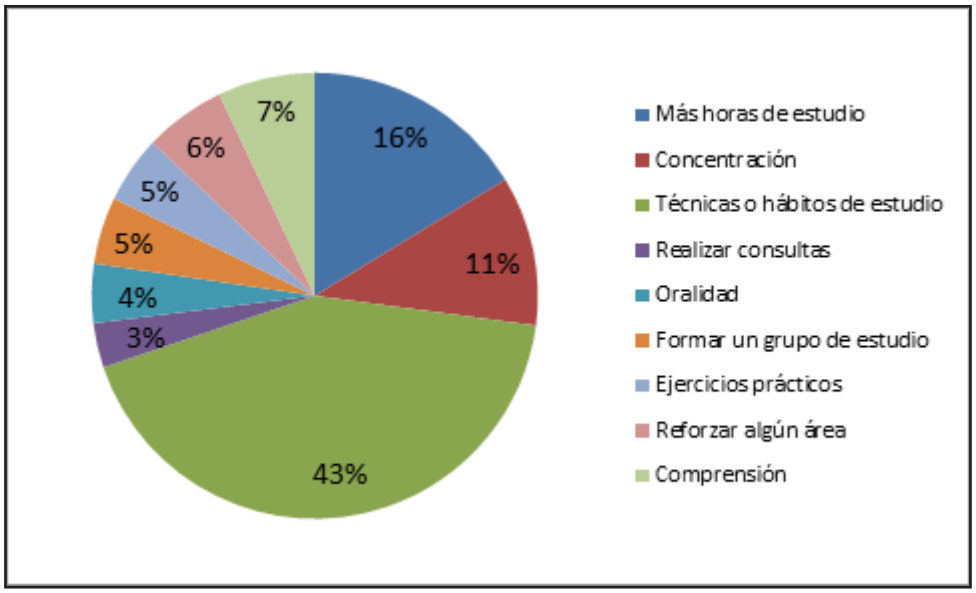


Gráfico 3

2. Contenidos temáticos trabajados

- Gestión y organización del tiempo: planificación semanal de las actividades, con el objetivo de lograr la anticipación y administración efectiva deltiempo.

- Lectura comprensiva: identificación de ideas principales, ofreciendo herramientas para entender la bibliografía y analizarla de forma activa y crítica.

- Técnicas de organización y registro de la información: estrategias para construir mapas conceptuales, esquemas gráficos, que permitan organizar la información.

- Operaciones de pensamiento: concepto, alcances, facilidades y beneficios, necesarios en el proceso de decodificación de la información, en el proceso de aprendizaje.

- Autoevaluación: aprender a valorar, criticar y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.

3. Metodología y dinámica de los encuentros

El Proyecto se desarrolló en 4 encuentros virtuales, trabajando de forma grupal e individual con una duración de 2 horas cada uno. En el primer encuentro general, con todos los participantes, se pautaron acciones para llevar a cabo los próximos encuentros de forma grupal, de acuerdo a las necesidades de cada uno. El encuentro de cierre se realizó con la totalidad de los estudiantes y la participación de la docente que coordina la cursada de ICB,

con el objetivo de responder consultas, resolver inquietudes y orientar a los estudiantes, ya que dicha población, volverá a cursar ICB en agosto.

De la totalidad de los estudiantes inscriptos al Proyecto (N: 161), un 11% (N: 18) no participó de ninguno de los encuentros, quedando un total de 143 estudiantes. De dicha población un 75% (N: 120) participó de dos o más encuentros y un 14% (N: 23) participó de un solo encuentro.

En cuanto a la dinámica de los encuentros, los mismos fueron virtuales a través de Google Meet, con una modalidad teórico-práctica, contando con la participación de 143 estudiantes, agrupados en 7 grupos. Al inicio de cada encuentro, a través de una presentación de PowerPoint, se abordaron los contenidos temáticos propuestos, como

guía de orientación para el estudio universitario, y desde lo práctico se implementaron trabajos individuales y grupales, conforme al avance y desarrollo de los temas tratados.

En todos los encuentros se incentivó a que los estudiantes puedan participar e intervenir desde su experiencia, propiciando el diálogo constante con los mismos, a partir de preguntas disparadoras o actividades que permitan la profundización de los contenidos propuestos para poder trabajar a partir de sus necesidades, realidades e intereses. Esto se acompañó con la entrega posterior de actividades que fueron retomadas y abordadas de manera grupal, en próximos encuentros sincrónicos. Se observó un buen nivel de participación de los estudiantes, quienes pudieron, con el transcurso de los encuentros, adquirir mayor confianza y desenvolvimiento y lograr, por lo tanto, un mayor nivel de intercambio tanto con sus pares como con las docentes a cargo.

4. Resultados de la encuesta final

Con motivo de evaluar y analizar el impacto de las acciones implementadas en el marco de este Proyecto, como cierre se envió una encuesta final al total de estudiantes que participaron del Proyecto (N: 143), respondiendo la encuesta un total de 69 estudiantes.

Los resultados de la encuesta reflejan que la mayoría de los estudiantes consideran como muy satisfactoria (44%) o satisfactoria (54%) su experiencia participando de los encuentros virtuales (ver gráfico 1) y que las habilidades trabajadas en los diferentes encuentros les resultaron útiles (54%) o muy útiles (41%) (ver gráfico 2). En relación a las habilidades trabajadas un 96% expresa que pudo aprender algo nuevo respecto a la habilidad de organización del tiempo, un 90% en comprensión de textos, un 88% en toma de notas y un

83% en la organización de las ideas (ver gráfico 3). Un 97% considera que las recomendaciones brindadas son factibles de ser incorporadas en su metodología de trabajo, expresando que les permitieron mejorar las metodologías que utilizan o implementar nuevas, principalmente en relación a las habilidades de organización y planificación del tiempo, de elaboración de resúmenes o mapas conceptuales y de comprensión de textos. El 3% restante, argumentó tenerdificultades en poder implementar eficazmente dichas habilidades.

En la pregunta *"en relación a cómo estudias ¿qué consideras que aún necesitas aprender o reforzar?"* los estudiantes respondieron que aún deben reforzar en un 28% la organización o planificación del tiempo; en un 16% la comprensión de textos y consignas; en un 14% la concentración; en un 12% la cantidad de horas que le dedican al estudio; en un 10% el uso de técnicas gráficas, como mapas o redes conceptuales, y la elaboración de resúmenes; en un 7% la toma de notas y en un 3% la oralidad. Sólo 2 estudiantes expresaron que no necesitan aprender o reforzar nada en relación a su forma de estudiar.

Por último, en cuanto a qué comentarios o sugerencias nos aportarían para seguir repensando estrategias de acompañamiento, algunas de las respuestas más frecuentes fueron:

- "Gracias por la información brindada, me sirvió mucho".
- "Me parecieron unos encuentros muy útiles".
- "Muchas gracias por guiarnos con las estrategias de estudios ya que meayudaron a poder mejorar en el estudio".
- "No tengo ninguna sugerencia, ya que fueron encuentros muy explicativos y estuvieron siempre a disposición".
- "¡Muchas Gracias! Gracias a esto conocí distintas estrategias de estudio".
- "También me sirvió tener estas clases antes de la cursada para superar un pocomi vergüenza, así que todo fue genial y les agradezco mucho".

Varios de los estudiantes expresaron como sugerencias la necesidad de que dicho acompañamiento dure más tiempo, tener mayor cantidad de encuentros y proponer más actividades o consignas para realizar, tanto durante el encuentro sincrónico como finalizado el mismo.

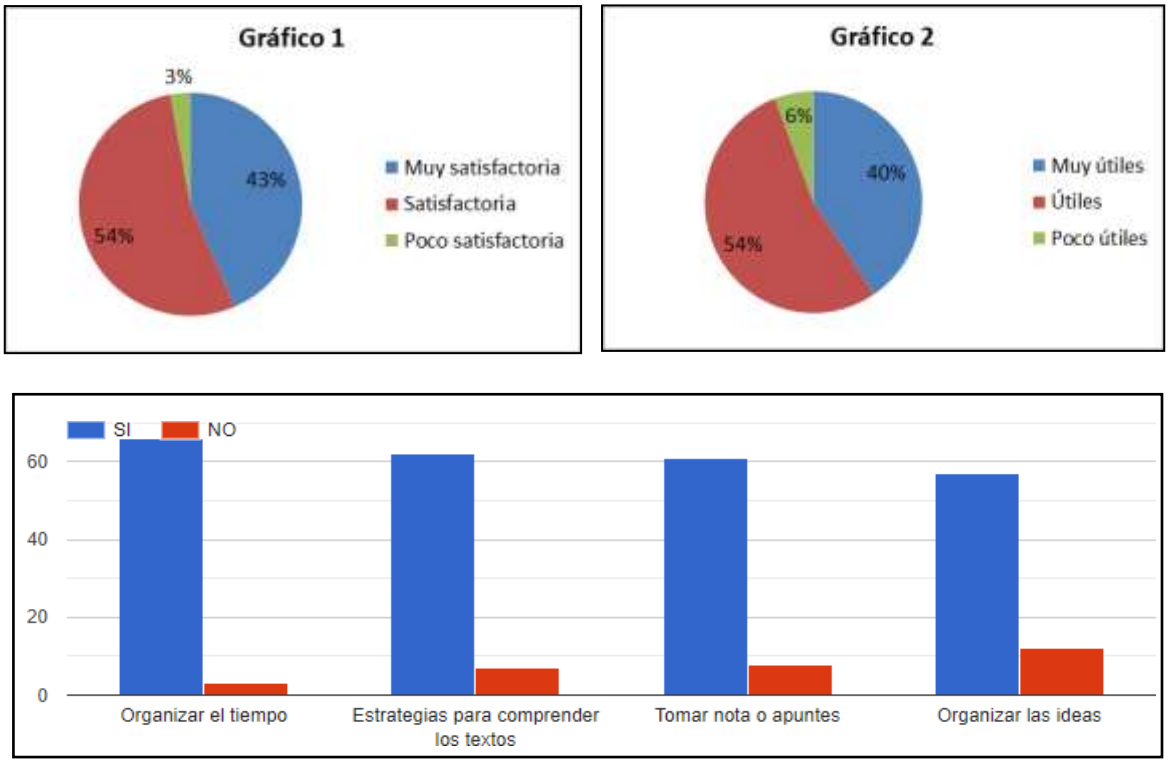


Gráfico 3

Conclusiones

Los resultados obtenidos arrojan datos que permiten visualizar la efectiva construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, conocimientos que trascienden a aspectos específicos y técnicos de una o varias áreas del plan curricular, vinculados a la formación y apropiación de habilidades, que permiten a los mismos contar con las herramientas para transitar con éxito cualquier área. Podemos decir también que el impacto que generó este Proyecto se visualiza en los resultados de la cursada de ICB, siendo que el 64% de los estudiantes que participaron del mismo aprobaron dicha cursada en agosto-noviembre de ese año. Del total de estudiantes que aprobaron la cursada de ICB de agosto, el 75% había participado en el Proyecto.

Dichos resultados nos aportan datos importantes para seguir repensando y construyendo estrategias contextualizadas, atendiendo a las necesidades y particularidades de los estudiantes y promoviendo el enriquecimiento de su aprendizaje, principalmente en un contexto tan incierto como el que transitamos. En el ámbito universitario se debe fomentar constantemente el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes, entendiendo a las mismas como una construcción permanente y significativa, tal como afirma Bonals (2007):

"actuar de acuerdo a nuestras ideas y

valores, en lugar de acabar pensando según nuestras acciones es más una conquista cognitiva y cultural, un logro del aprendizaje y la instrucción, que el modo defectivo o natural de funcionar de la mente humana, por lo que no podemos darlo por supuesto, sino que es preciso diseñar liberada o intencionalmente escenarios y situaciones sociales que lo favorezcan."

Los esfuerzos del cuerpo docente y de la institución en conjunto, no deben estar abocados a transmitir información, sino a posibilitar que los estudiantes, futuros profesionales, puedan construir de forma autónoma sus conocimientos, apropiándose de los mismos. La formación de habilidades del pensamiento es el eje central de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

Bonals, J; Sánchez, M. y Cano, F. (coords.) (2007). *"Manual del Asesoramiento Psicopedagógico"*. ED. GRAO.

Camilloni, A.R. (2009) *"Los desafíos del ingreso a la universidad"*. En: Gvirtz,S. y Camou, A. (coord.). La universidad argentina en discusión, Buenos Aires, Ed. Granica.

Davini, M.C (2009) "Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores". Ed. Santillana. Buenos Aires. Pp. 240. ISBN: 9789504619109.

García de Fanelli, A. M (2006) *"Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina"* IESALC- UNESCO. Buenos Aires. Argentina.

Marquis, C (2021) *"Respuestas del campo universitario, científico y tecnológico argentino en la pandemia"* en La Agenda Universitaria VI: Reflexiones sobre las universidades antes, durante y después de la pandemia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Universidad de Palermo. Libro digital, PDF - (Educación Superior / MiguelAngel Escotet)

Mena, A, Golbach, M y Veliz, M (2011) *"Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento de alumnos ingresantes"*. Premisa, 48, pp. 3-15 .

Veiravé, D., y Leite, A. (2008). *"Estudiantes universitarios, desempeño académico y currículum. Líneas de abordaje para la comprensión de una problemática compleja".* Nordeste, (18), 169-189.

DESAFIANDO NUESTRA CREATIVIDAD, DESARROLLO DE NUEVOS RECURSOS

AUTORAS: Arias Silvina, De Andrea Nidia, Doroni Guillermina
AFILIACIÓN INSTITUCIONAL: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis
CORREOS: silvinaarias00@gmail.com, ngdeandrea@gmail.com, guillerminadoroni@gmail.com
Modalidad de participación: Las prácticas pedagógicas: dificultades, nuevas interpelaciones y experiencias novedosas de trabajo intra e interdisciplinarios.
Eje Temático 2.

Resumen

El presente trabajo se enmarca en los desafíos ante los cuales que nos vimos atravesados/as a partir de marzo de 2020 para el Ingreso a las carreras de la Facultad de Psicología (Lic. en Psicología, Prof. en Psicología y Lic. en Psicomotricidad) el cual es obligatorio, no eliminatorio y nivelatorio. Así, quienes no han podido completar el Curso de Apoyo para el Ingreso deben realizar un Trayecto de Formación con Apoyo (TFA) durante los primeros meses de cursada de asignaturas, en paralelo a las mismas.

El Curso de Apoyo 2020 se realizó con modalidad presencial, sin embargo, se realizó una primera aproximación al uso de Aulas Virtuales de la Plataforma Moodle, ya que algunos/as docentes la utilizaban, principalmente, como repositorio bibliográfico.

Desde marzo de 2020, con el inicio del TFA y hasta la actualidad, nos vemos atravesados por la pandemia mundial por COVID-19, esto generó nuevos desafíos con respecto a los recursos a implementar para la realización de actividades pedagógicas y el acompañamiento a la integración a la vida universitaria.

Para ello, los/as tutores/as de pares de la FaPsi, acompañados/as del equipo docente de Ingreso, han grabado videos didácticos, y han dictado talleres afines. Podemos dividir los videos realizados en 3 categorías: académicos-pedagógicos, en los que se abordan las técnicas de estudio analizadas durante el Ingreso, este material se compartió a través del Aula Virtual y sirvió de material de estudio para el TFA 2020, el Curso de Apoyo para el Ingreso 2021 y el TFA 2021; vida universitaria, tienen como finalidad transmitir conocimientos de la vida universitaria y que los/as ingresantes no están familiarizados/as, como es el uso del Sistema

SIU Guaraní, ingreso al mismo, descarga del certificado de alumno regular, búsqueda del registro (legajo), lectura del Plan de estudios, etc. y recursos prácticos de acompañamiento, que se editaron como resultado del dictado de dos talleres específicos, uno referido a la importancia de la identificación de datos completos por parte del estudiantado al dirigirse a docentes, autoridades, nodocentes, con el fin de agilizar la comunicación y otro destinado a impartir normas claves para la presentación de trabajos prácticos, informes, entre otros materiales en el transcurso del cursado de las asignaturas. Estos talleres surgieron a partir de la demanda tanto desde el sector no docente de la FaPsi, como de los/as ingresantes, con el fin de buscar acelerar los procesos administrativos y de comunicación entre los diferentes sectores universitarios.
Concluyendo, los desafíos a los que nos enfrentó la pandemia nos dieron la oportunidad de generar nuevos aprendizajes, nuevas herramientas y recursos que se van mejorando en la medida en que se ponen en práctica.
Palabras clave: Ingreso - virtualidad - recursos pedagógicos - FaPsi.

Introducción

El objetivo del presente trabajo es describir la experiencia educativa de la utilización de diferentes producciones audiovisuales que se realizaron desde marzo de 2020 hasta finales de 2021, con el fin de acompañar a los/as ingresantes a las carreras de la FaPsi (Lic. en Psicología, Prof. en Psicología y Lic. en Psicomotricidad) en su inserción a la vida universitaria. En este sentido, se explicarán los videos editados por el Área de Ingreso y Permanencia de la FaPsi agrupados en 3 categorías: académicos-pedagógicos, vida universitaria y recursos prácticos de acompañamiento y su implementación como herramienta pedagógica.

Desarrollo

La pandemia mundial por COVID-19 que irrumpió en la vida de todos/as en marzo de 2020 y las medidas sanitarias, algunas de las cuales aún se encuentran vigentes, implicaron para el equipo de trabajo del Área de Ingreso y Permanencia de la FaPsi, el desafío de continuar acompañando a los/as aspirantes a ingresar a las carrera de la Facultad de Psicología (Lic. en Psicología, Prof. en Psicología y Lic. en Psicomotricidad) de otro modo, implementado nuevas herramientas y métodos no utilizados, incluso ni pensados hasta ese momento.
El Curso de Ingreso para las carreras de la FaPsi, desde hace algunos años, se lleva a cabo mediante dos modalidades, un Curso de Apoyo y un Trayecto de Formación con Apoyo (TFA); el primero de ellos es obligatorio, no eliminatorio y nivelatorio. En el año 2020, el Curso de

Apoyo se realizó durante el mes de febrero y, quienes no pudieron completar el mismo, realizaron el TFA de manera virtual durante los primeros meses de cursada de las asignaturas del primer año, en paralelo a las mismas.

El Curso de Apoyo 2020 se llevó a cabo con modalidad presencial, sin embargo, se realizó una primera aproximación al uso de Aulas Virtuales de la Plataforma Moodle, ya que algunos/as docentes la utilizaban, principalmente, como repositorio bibliográfico. Durante este mes, desde el Área de Ingreso y Permanencia, junto a tutores/as docentes y tutores/as estudiantiles, se efectuaron actividades áulicas destinadas a discutir y debatir con respecto al primer tema abordado por las asignaturas correspondientes al primer cuatrimestre, con el propósito de acercarlos/as a los textos académicos y los contenidos teóricos con los que se encontrarían a la brevedad. Así, en 6 comisiones de trabajo (4 de las carreras de Lic. y Prof. en Psicología y 2 de la Lic. en Psicomotricidad, en ambos turnos para facilitar la asistencia de aspirantes que trabajan o tienen hijos/as), los/as docentes junto a los/as tutores/as estudiantiles, durante 3 horas diarias enseñaron contenidos referidos a técnicas de estudio y evaluación, las cuales fueron aplicadas para la lectura específica de los contenidos de las asignaturas, como antes se mencionó.

Desde la coordinación de AIPE se planificaron actividades corporales-vivenciales dirigidas a facilitar el encuentro entre compañeros/as de la misma comisión y de otras comisiones, convencidos/as de la importancia que el encuentro grupal adquiere en la inserción a la vida universitaria.

Otra de las actividades organizadas se llevó a cabo en el Auditorio Mauricio López y consistió en una semana de encuentros con docentes investigadores/as de los Proyectos de Investigación de la FaPsi, acompañados/as por la Secretaria de Ciencia y Técnica, Dra. Andrea Piñeda; con docentes extensionistas de la FaPsi, en este caso, acompañados/as por la Secretaria de Extensión, Mgter. Ma. Belén Piola; con graduados/as de las carreras de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis y graduados/as de Psicomotricidad de otras universidades, ya que, al ser una carrera muy reciente en la Facultad de Psicología de la UNSL, aún no habían graduaciones en ese momento; como así también integrantes del Colegio de Psicólogos de la Provincia de San Luis y Programas Especiales de la UNSL, como el Programa de Orientación Vocacional-Ocupacional; el Equipo Técnico Interdisciplinario (ETI), vinculado al "Protocolo de Intervención Institucional de la Universidad Nacional de San Luis, ante denuncias por situaciones de violencia de género, identidad de género y discriminación" y el Programa Estudiantes en el Barrio, entre otros.

Por último, como se señaló en párrafos precedentes, se realizó una actividad a través de la Plataforma de Aula Virtual de Moodle, con el fin de introducir a los/as estudiantes en el uso básico de esta herramienta, creándose los respectivos usuarios y contraseñas. Así, un tutor estudiantil con el acompañamiento de la coordinadora de AIPE, explicó paso a paso cómo debían, los/as aspirantes ingresar a la plataforma, crearse el usuario y luego navegar por la misma y los recursos que les brinda.

Esta descripción de las actividades presenciales realizadas durante el Curso de Apoyo da cuenta de la impronta del Ingreso a las carreras de la FaPsi, siempre centrado en el acompañamiento personalizado a los/as aspirantes, en encuentros diarios de manera presencial.

Desde marzo de 2020, con el inicio del Trayecto de Formación con Apoyo (TFA) y hasta la actualidad, nuestra tarea se vio modificada a partir de las medidas sanitarias implementadas (ASPO y DISPO), lo que generó nuevos desafíos con respecto a los recursos a implementar para la realización de actividades pedagógicas y el acompañamiento a la integración a la vida universitaria.

Durante el Curso de Apoyo 2021 y los TFA 2020 y 2021, la utilización del material audiovisual se acompañó con encuentros virtuales tanto con docentes de Ingreso como tutores/as estudiantiles, por ejemplo, en el Curso de Apoyo 2021, las/os ingresantes fueron distribuidas/os en grupos de trabajo con la menor cantidad de integrantes posible por comisión de acuerdo a los recursos humanos disponibles, con el objetivo de facilitar el intercambio con el equipo de AIPE, de manera personalizada. Se trabajó, propició e insistió en la necesidad de que se conocieran entre ellos/as y pudieran entablar un vínculo, apelando a la utilización de recursos tecnológicos que formaban parte de su vida cotidiana, como son los grupos de WhatsApp, y otras herramientas que habían conocido y aprendido a usar durante su último año de secundaria, a saber, reuniones por Google Meet Educativo y videollamadas, para poder trabajar en grupos a la distancia y respetando las medidas epidemiológicas vigentes.

Se estimó fundamental generar, dentro de cada clase, espacios para que cada una/o pudiera compartir cómo se sentía, sus expectativas y temores; el intercambio siempre fue enriquecedor, si bien no se niegan las dificultades que esta nueva manera de trabajo traía consigo, se reconoció y fortaleció la esperanza de que, gracias a la implementación de las herramientas tecnológicas, se podía seguir trabajando, estudiando y, sobre todo, compartiendo. Cada una/o relató en distintos momentos, y a partir de diferentes actividades, cómo el ASPO les estaba afectando y/o favoreciendo, las múltiples experiencias aportaron herramientas para repensar y continuar con la labor educativa.

Escuchar a los/as ingresantes permitió conocer e identificar cuáles eran los principales

obstáculos y cuáles las fortalezas. En este sentido, se comenzó a reconocer la diferencia entre el manejo de las redes sociales y el uso de la tecnología con fines recreativos y el uso de estas como herramientas para estudiar y comunicarse de manera formal con las/os docentes y la institución. A partir de estas observaciones es que se advirtió la necesidad de implementar recursos audiovisuales que estimularan y favorecieran la implementación de las nuevas tecnologías con fines académicos.

En este marco, se consideró pertinente incluir dentro del material de trabajo diferentes videos a modo de tutoriales. Así, los/as tutores/as de pares de la FaPsi, acompañados/as del equipo docente de Ingreso, grabaron videos didácticos y dictaron talleres afines. Los videos realizados se pueden dividir en 3 categorías: académicos-pedagógicos, vida universitaria y recursos prácticos de acompañamiento.

Tabla N°1: *Clasificación de las producciones audiovisuales.*

Ejes	Temáticas	Duración	Aplicación
Académicos-pedagógicos	FODA	4 minutos	TFA 2020 y 2021 Curso Apoyo 2021
	Práctica de la lectura	3.04 minutos	TFA 2020 y 2021 Curso Apoyo 2021
	Técnica de subrayado	2.34 minutos	TFA 2020 y 2021 Curso Apoyo 2021
	Técnicas de síntesis (resúmenes y esquemas)	4.07 minutos	TFA 2020 y 2021 Curso Apoyo 2021

	Mapas conceptuales	6.24	TFA 2020 y 2021 Curso Apoyo 2021
	Fichas y ficheros	3.58 minutos	TFA 2020 y 2021 Curso Apoyo 2021
Vida universitaria	Documentación necesaria para culminar el proceso de inscripción	4.11 minutos	Continuo
	Inscripciones a mesas de exámenes	5.13 minutos	Continuo
	solicitud de certificado de alumno regular, historia académica y búsqueda del número de legajo en el Sistema SIU Guaraní	4.11 minutos	Continuo
Recursos prácticos de acompañamiento	Manejo SIU Guaraní	6.31 minutos	Continuo
	Normas claves para la presentaciónde trabajos	8.01	Continuo
	Identificación de datos completos del/la estudiante	8.25	Continuo

Videos académicos-pedagógicos

En los videos académicos-pedagógicos se abordaron las técnicas de estudio desarrolladas durante el Curso de Apoyo 2020; estos recursos se compartieron a través del Aula Virtual Moodle y sirvieron como material de estudio para el TFA 2020, el Curso de Apoyo 2021 y el TFA 2021.

Se grabaron y editaron 6 videos, referidos al modo en que se utilizan y los objetivos que persiguen el Análisis FODA y otras técnicas de estudio como la práctica de la lectura, técnica de subrayado, técnicas de síntesis, mapas conceptuales, fichas y ficheros.

El video referido al Análisis FODA es de 4 minutos y en él se explica en qué consiste esta técnica, para luego explicitar cómo se realiza este análisis y las variables que lo componen (factores externos e internos). La filmación referida a la práctica de la lectura es de una duración de 3.04 minutos, la grabación en la que se expone el uso de la técnica de subrayado es de 2.48 minutos y la de técnicas de síntesis (resúmenes y esquemas), de 4.07 minutos. Además, el video de mapas conceptuales tiene una duración de 6.24 minutos y el de fichas y ficheros, de 3.58 minutos. Estas grabaciones fueron realizadas por los/as tutores/as de pares estudiantiles 2020 bajo la supervisión de la coordinadora del AIPE y la Secretaria Académica de FaPsi.

Vida universitaria

Con respecto a la categoría de vida universitaria, los videos tienen como finalidad transmitir conocimientos relativos a la inserción en la Universidad y las demandas que esto conlleva, con las que los/as ingresantes no están familiarizados/as, como es el uso del Sistema SIU Guaraní, ingreso al mismo, descarga del certificado de alumno regular, búsqueda del registro (legajo), acceso al Plan de estudios, etc. Estos videos se encuentran subidos a las Redes Sociales de la Facultad de Psicología para que todos/as puedan visualizarlos. En todos los casos, fueron grabados y editados por tutores/as de pares estudiantiles 2020 y 2021 y supervisados/as por las autoridades competentes. Por ejemplo, algunas de las grabaciones estuvieron destinadas a explicar los pasos a seguir para la presentación de la documentación necesaria para culminar el proceso de inscripción (4.11 minutos); inscripciones a mesas de exámenes con una duración de 5.13 minutos; solicitud de certificado de alumno regular, historia académica y búsqueda del número de legajo en el Sistema SIU Guaraní, de 4.11 minutos.

Recursos prácticos de acompañamiento

Por último, los videos destinados a brindar herramientas y recursos que faciliten las tareas académicas de los/as ingresantes, los enmarcamos dentro de la categoría recursos prácticos de

acompañamiento. Los mismos se editaron como resultado del dictado de tres talleres específicos, uno referido al uso del Sistema SIU Guaraní; otro, a la importancia de la identificación de datos completos por parte del estudiantado al dirigirse a docentes, autoridades, nodocentes, con el fin de agilizar la comunicación; y el último, a impartir normas claves para la presentación de trabajos prácticos, informes, entre otros materiales, en el transcurso del cursado de la carrera. Estos talleres surgieron a partir de la demanda, tanto desde el sector nodocente de la FaPsi como de los/as docentes del primer año de las carreras y los/as ingresantes, con el objeto de buscar acelerar los procesos administrativos y de comunicación entre los diferentes sectores universitarios.

Todos los talleres se realizaron virtualmente a través de la Plataforma Zoom, su dictado estuvo a cargo de dos tutores/as de pares permanentes con la participación de la coordinadora y algunas docentes del AIPE y su duración fue de 1 hora y media cada uno. Con apoyatura en presentaciones interactivas (Genially, Canva), se ofrecieron herramientas y recursos útiles para ayudar a los/as ingresantes a comenzar el segundo cuatrimestre del primer año.

En el primer taller, titulado "*Nuevos aprendizajes: Manejo del sistema SIU Guaraní*", el objetivo fue acompañar a los/as ingresantes en el uso del sistema SIU y sus características, de acuerdo a las consultas más frecuentes: cómo realizar el pedido de certificado de alumno regular, visualizar y descargar historia académica; inscripción a mesa de examen; identificar en SIU Guaraní la pertenencia a diferentes carreras. Cabe señalar que, más allá de los tutoriales específicos de esta temática publicados oportunamente en las Redes Sociales, surgió la necesidad de implementar un espacio virtual sincrónico que facilitara la interacción entre los/as aspirantes y el equipo de trabajo de AIPE. Los contenidos impartidos en este taller se editaron en un video de 6.31 minutos, que se publicó en las Redes Sociales de la FaPsi.

El segundo taller fue nombrado como: "*¿Quiénes somos?: Presentarse por plataformas virtuales universitarias*", y se trabajó sobre la forma y los requisitos mínimos que deben tener en cuenta los/as ingresantes para presentarse e identificarse al momento de contactarse con docentes y nodocentes a través del correo electrónico (medio más frecuentemente utilizado) y otras vías de comunicación digitales (foro de las Aulas Virtuales y el Campus Virtual, tablón de Classroom, etc.), haciendo especial hincapié en los datos imprescindibles que debe contener la comunicación, a saber: nombre y apellido completo del/la ingresante, número de DNI, número de registro/legajo (en caso de que se les haya sido generado por sistema SIU Guaraní), la carrera a la que pertenecen, su condición en la correspondiente asignatura (dado que, algunos equipos docentes dictan diversas asignaturas, o la misma materia en distintas carreras, y emplean un mismo correo electrónico); en la verificación de la correcta escritura de los datos

previamente mencionados y en ciertas formalidades que deben procurar en tales comunicaciones propiciando respeto entre emisores/as y destinatarios/as. Así, se editaron los contenidos en un video de 8.01 minutos y se subió a las Redes Sociales de FaPsi.

El último taller, "*¿Cómo entrego mis trabajos prácticos*?", estuvo orientado a brindar lineamientos fundamentales y recursos prácticos para la presentación de trabajos e informes en las distintas asignaturas. Se les explicó a los/as ingresantes la importancia que adquiere el formato en las instancias de entrega de documentos (tanto digitales como impresos); se profundizó sobre las partes o secciones básicas que debe contener un trabajo (carátula, introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía); se detalló a qué apunta cada sección de un trabajo práctico, es decir, su contenido; se les dieron pautas sobre los tipos de fuentes recomendados, tamaño de la fuente, interlineado, alineación del texto, numeración de las páginas; se les remarcó la relevancia de subir a las Plataformas virtuales o enviar los documentos por mail con la correspondiente identificación (nombre del archivo) y el/los formato/s solicitado/s por el equipo docente para facilitar la corrección y registro de las actividades; se les señaló la pertinencia del lenguaje que se emplea, la ortografía, la semántica y todo lo relacionado con la escritura académica; y se los/as introdujo en el sistema de citado y fuentes bibliográficas de las normas APA séptima edición, facilitándoles, mediante un hipervínculo, una guía sencilla con ejemplos claros, a la que pueden consultar en línea. De modo complementario al objetivo central del taller y, frente a algunas consultas de los/as ingresantes, se consideró oportuno mostrar "en vivo" los pasos y ciertas opciones de aplicaciones en línea para la conversión de documentos en formato Word y PDF y explorar, sucintamente, las funciones y posibilidades de trabajo en grupo en simultáneo que permite el Google Drive. A partir de este material, se diseñó un video de 8.25 minutos, también publicado en Redes Sociales de FaPsi.

Si bien los tres talleres revistieron el carácter de optativo para los/as ingresantes, la convocatoria fue exitosa y los/as interesados/as participaron activamente, lo que propició un espacio de intercambio fructífero para responder y despejar sus dudas, consultas e inquietudes. La utilidad que manifestaron los/as ingresantes frente al dictado de estos talleres, nos motivó a editar los videos correspondientes, para facilitar el acceso al material a todos/as aquellos/as que no pudieron conectarse al encuentro sincrónico.

Conclusiones

A modo de conclusión, podemos decir que los desafíos a los que nos vimos enfrentados/as producto de la pandemia por Covid-19, nos permitieron adquirir nuevas herramientas y

recursos que resultan significativos para la tarea docente y que seguramente podremos ir perfeccionando en la medida que los vayamos utilizando. Los videos han sido empleados por estudiantes de los diferentes años de las carreras de la FaPsi, permitiendo el enriquecimiento de las tareas docentes, no sólo de Ingreso sino también de las demás asignaturas.

Los 12 videos publicados, aunque referidos a temáticas diversas, persiguen un mismo objetivo, el bienestar y la integración de los/as estudiantes a la vida universitaria. El proceso de producción y edición de este material nos ha posibilitado e incentivado a seguir pensando en estrategias que faciliten el pasaje de la escuela secundaria a la universidad, así como de aquellas personas que están fuera del círculo educativo y eligen y deciden retomar y/o culminar sus estudios, o iniciar una carrera universitaria por primera vez.

Los desafíos a los que nos arroja la virtualidad ponen de relieve la importancia de la co-construcción creativa de espacios y propuestas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con miras de acompañar y sostener los trayectos de los/as ingresantes en esta nueva etapa que implica la vida universitaria.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UN PUNTO DE ENCUENTRO EN ELINGRESO A LA FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICO MATEMÁTICAS Y NATURALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

Chiarani Marcela Cristina- UNSL- mcchi@email.unsl.edu.ar
Daza Mónica Mercedes- UNSL- mdaza@email.unsl.edu.ar

UNSL- mdaza@email.unsl.edu.ar

Modalidad de participación Experiencias Pedagógicas y Educativas

Eje temático 2: Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidaduniversitaria

Palabras claves: Estrategias de Aprendizaje, Ingreso Universitario, Aula virtual, Materialeducativo digital.

Resumen

El ingreso a las universidades presenta un reto a ingresantes y profesores. Egresados de diversas escuelas secundarias, estudiantes que retoman los estudios luego de un impasse, estudiantes con diversos objetivos, capacidades, habilidades y competencias. Considerando esta diversidad y el contexto actual de aislamiento social que vivencia el sistema educativo es necesario que la Facultad ofrezca propuestas educativas acordes a esta realidad, sin perder los objetivos académicos, para ello es necesario considerar nuevas formas de enseñar y aprender con el propósito que el estudiantado adquiera, desarrolle y/o potencie estrategias de aprendizaje que le permita lograr el ingreso y permanencia en la universidad.

En este contexto se ha considerado realizar una propuesta educativa mediada por la virtualidad. Esta experiencia implica nuevas formas de comunicar, enseñar y evaluar, una modalidad que requiere de un aula virtual con diseño adecuado para que se pueda acceder a recursos educativos, actividades, espacios de comunicación sincrónica y asincrónicos. Se comparte la propuesta llevada a cabo en el 2021, haciendo hincapié en el diseño del aula virtual y el material pedagógico didáctico digital utilizado, con el objetivo de promover el desarrollo de habilidades para un aprendizaje autónomo, activo y significativo que permita al estudiantado desarrollar su propia estrategia de aprendizaje. En relación al diseño del aula se consideró el formato más visual, que permite un espacio de inicio en donde se alojaron foros

de avisos, de dudas generales, enlaces a clases sincrónicas y grabaciones de las mismas, debajo de este espacio se disponen cuatro pestañas y en cada una de ellas está disponible el material teórico práctico de cada uno de los módulos, finalmente la pestaña de evaluación para acceder a las actividades acreditables. En cuanto al material teórico práctico existen aplicaciones, herramientas y recursos, que posibilitan el desarrollo de microcontenido digital en diferentes formatos, que permite al estudiantado ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje, de un modo gradual, activo y personalizado. La metodología de microaprendizaje es una manera diferente de aprender, fragmentando los contenidos didácticos para adquirir determinadas competencias. Utilizar esta metodología requiere del desarrollo de material digital adaptado a diferentes capacidades y necesidades. Dentro de ellos adquieren un rol fundamental los videos tutoriales, podscat, animaciones, presentaciones para utilizar en video clases sincrónicas o complementarlas, de esta manera se puede visualizar las veces que se requiera, potenciando el aprendizaje autónomo y personalizado del estudiantado.

La cantidad y variedad de herramientas digitales disponibles para la producción de material educativo digital permite el desarrollo de diferentes capacidades y habilidades, como así también atender a la población con discapacidad visual y a los diversos estilos de aprendizaje. Desarrollar material educativo digital es un desafío que el profesorado debe enfrentar, en pos de la equidad y calidad educativa.

Palabras claves: microcontenido-aula virtual-tutor virtual

Introducción

Como punto de partida se encuentra el acto de leer y comprender, y el potencial que ofrece abordar nuevas formas de enseñar y aprender apoyado en la cantidad y variedad de herramientas digitales disponibles para la producción de material educativo digital.

Enriquecido desde la perspectiva que el docente es el productor de contenidos adecuados al contexto.

Quienes hoy dan clases y sobre todo en la universidad, vemos que el grupo de jóvenes en un alto porcentaje están inmersos en el mundo digital, en donde la hiperconectividad y la inmediatez son elementos que se deben considerar al momento de compaginar espacios de aprendizaje.

La propuesta educativa mediada por la virtualidad implica considerar nuevas formas de comunicar, enseñar, aprender y evaluar, una modalidad que requiere de un aula virtual planificada y diseñada para un grupo en particular.

La experiencia pedagógica que se comparte en este trabajo fue llevada a cabo en el 2021, se

considera características y necesidades del grupo de ingresantes, la propuesta pedagógica didáctica, la modalidad de trabajo, el diseño del aula virtual y los Recursos Educativos Abiertos elaborados con el objetivo de promover el desarrollo de habilidades para un aprendizaje autónomo, activo y significativo.

En este contexto virtual la tutorización cumple un rol fundamental para acompañar, guiar, dinamizar, promover la interacción comunicativa, fomentar y potenciar aprendizajes significativos y perdurables que permita al estudiantado desarrollar estrategias de aprendizaje, para el ingreso y permanencia en los estudios universitarios (Silva Quiroz,2010). Finalmente se consideran los resultados de la propuesta pedagógica didáctica, a partir de los resultados observados y de la encuesta realizada al estudiantado, para concluir con las reflexiones finales que nos guiarán para mejorar y potenciar aquellas categorías observadas como no deseables.

El curso, su modalidad y el grupo ingresante, el punto de partida.

El curso de ingreso de la materia Estrategias de Aprendizaje a la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales (FCFMyN) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), tiene una duración de cinco semanas en el cual se desarrollan los siguientes módulos:

- Nos organizamos.
- Leemos para comprender.
- Organizamos y reorganizamos la lectura.
- Escribimos para comunicar.

Cada uno de los módulos se inicia cada lunes a partir de un encuentro sincrónico con google meet en donde se presenta la temática, material, actividades y se resuelven dudas puntuales. De esta manera el estudiantado continúa en el aula virtual con la orientación de tutores virtuales, que guían y acompañan en espacio de comunicación asincrónico, al finalizar esta etapa de cursada, se inicia la quinta semana destinada a consultas sincrónicas, asincrónicas, evaluación piloto, final y recuperaciones.

Al momento de pensar la propuesta pedagógica didáctica se consideró el contexto, en este caso hacemos referencia al estudiantado, pre universitario adolescentes que provienen de diferentes: instituciones educativas, edades, vivencias, objetivos, capacidades, habilidades, aptitudes, necesidades estilos de aprendizaje, entre otras tantas diferencias, pero con el objetivo en común de ingresar a la universidad. Entre otras de las categorías en común podemos citar que en un gran porcentaje son jóvenes que nacieron, crecieron y aprendieron gran cantidad de conocimiento mediante dispositivos electrónicos y las herramientas que los

mismos ofrecen para acceder a la información, comunicarse, relacionarse, entretenerse y producir conocimiento, seguramente en la mayoría de los casos estas interrelacionas con las tecnologías han sido aprendizajes significativos, perdurables en el tiempo y fuera del ámbito educativo.

El aula virtual, su diseño como un punto de encuentro.

En el contexto de Aislamiento Social preventivo y Obligatorio (ASPO) se consideró realizar una propuesta pedagógica didáctica mediada por la virtualidad. En esta instancia se utilizó el campus de la universidad, una instalación de Moodle, que es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionar ambientes de aprendizaje personalizados. La misma proporciona un conjunto de recursos y actividades centradas en el estudiante y posibilita el aprendizaje colaborativo. Se puede acceder desde cualquier lugar a través de dispositivos móviles, celular, Tablet o PC.

Esta experiencia implica nuevas formas de comunicar, enseñar y evaluar, una modalidad que requiere de un aula virtual con diseño adecuado y de fácil navegabilidad, para acceder a recursos educativos, actividades, espacios de comunicación sincrónica y asincrónicos, con el objetivo que el estudiantado logre autogestionar su aprendizaje para garantizar el ingreso y permanencia a la universidad.

Considerando como base el modelo de aula virtual, como espacio combinado o modelo de docencia semipresencial que caracterizan Area y Adell (2009), "*El aula virtual no sólo es un recurso de apoyo a la enseñanza presencial, sino también un espacio en el que el docente genera y desarrolla acciones diversas para que sus alumnos aprendan: formula preguntas,abre debates, plantea trabajos, ... En este modelo se produce una innovación notoria de las formas de trabajo, comunicación, tutorización y procesos de interacción entre profesor y alumnos*". Entender que enseñar no es transmitir conocimientos y aprender no es recepcionar pasivamente, nos desafía en la búsqueda de estrategias superadoras y más aún en un aula virtual.

Los mismos autores proponen cuatro grandes dimensiones pedagógicas como se sintetiza en la siguiente imagen (IMAGEN 1).



IMAGEN 1: Fuente Area y Adell (2009)

Considerando estas dimensiones en la propuesta del aula virtual nuestra, se conforman de la siguiente manera:

- Dimensión comunicativa de trabajo se dispone de:

a- Foro de Novedades, en donde el profesorado comparte anuncios generales.

b- Foro Conociéndonos, un espacio de socialización donde cada ingresante comparte una imagen interactiva realizada en Genially, con aquellos datos que consideran interesantes para presentarse ante el grupo.

c- Foro de Consultas, donde el estudiantado plantea sus inquietudes y docentes, tutores o estudiantes dan respuesta generando un espacio de aprendizaje colaborativo. d- Link a los encuentros sincrónicos, semanales en la etapa de aprendizaje y diarios en la etapa evaluativa.

e- Mensajería interna del aula, para tratar temas particulares y privados.

Cabe mencionar que en estos espacios de comunicación asincrónica el rol del tutor virtual tiene un rol fundamental, para guiar y acompañar, el proceso de aprendizajedel estudiantado.

- Dimensión Informativa en donde se trabajó con recursos educativos disponibles en la web y recursos educativos abiertos de producción propia. La variedad de formatos (textual, audio, multimedia, gráfica, audiovisual) tuvo la intencionalidad de ayudar a los estudiantes a acceder a los conocimientos de forma autónoma.
- Dimensión práxica se refiere a la posibilidad de facilitar experiencias de aprendizaje activo a través de diversas actividades, individuales, colaborativas, reflexivas entre otras. Dado que eran ingresantes a la universidad, se propusieron una o dos actividades acreditables por módulo.
- Dimensión tutorial y evaluativa, hace hincapié en las funciones que el docente debe realizar en el marco de un curso virtual. Entre las que podemos mencionar: motivar,guiar,

dinamizar, comunicar y evaluar. Sin duda, este es un punto crucial en la propuesta didáctica mediada por la virtualidad, entendiendo que es el puente que conecta la enseñanza y el aprendizaje.

Para visualizar la propuesta tecnopedagógico del Aula Virtual se muestra la Imagen 2, en la cual se visualiza su diseño por pestañas, que permite una fácil navegabilidad para ingresar al espacio de Inicio, Módulo 1, Módulo 2, Módulo 3, Módulo 4 , evaluación, Bonus Track y el espacio general de dimensión comunicativa con los foros de avisos, consultas y presentación.



IMAGEN 2: El Aula virtual.

En cada pestaña se tomó en cuenta las cuatro dimensiones pedagógicas, cada una de ellas conformada por los siguientes recursos.



IMAGEN 3: Pestaña Inicio

Tal como muestra la Imagen 3, en la solapa Inicio, en este espacio está disponible una encuesta inicial para recuperar datos de estudiantes, como año de egreso de la escuela secundaria, gestión de la misma, edad del ingresante, condición laboral, recursos

tecnológicos, etc. datos que nos permiten orientar la propuesta a un grupo determinado.

En este módulo se pone a disposición el programa, cronograma y criterios de evaluación del curso. Cabe mencionar que en esta instancia se inicia el perfil virtual del ingresante y para ello se facilita el manual del usuario de moodle en PDF y microvideos tutoriales para navegar e interactuar en los diversos espacios del aula virtual.

En cada uno de los módulos conceptuales están presentes las otras cuatro dimensiones, a modo de ejemplo presentamos el módulo 3 (Imagen 4).



IMAGEN 4: Organizamos y reorganizamos la lectura

El mismo inicia con los propósitos del módulo, seguidamente se propone el material de estudio, en esta instancia consideramos diversos estilos de aprendizaje, habilidades y

capacidades de estudiantes para ofrecer el material de estudio en formato PDF promoviendo la lectura del material teórico y práctico el cual se encuentra acompañado de los criterios de evaluación, componente que debe incluirse ya que permite orientar, guiar y autogestionar el aprendizaje del grupo de ingresantes, en formato de audio a partir de un Podcast y en formato video a partir de una presentación digital con la explicación de los principales conceptos a trabajar. En este mismo apartado se ofrece variedad de microcontenido, videos cortos con diferentes modalidades de presentación, para que el estudiantado adquiera los conceptos fundamentales y realice las actividades propuestas.

Seguidamente se dispone del espacio de comunicación sincrónica con el enlace a las videosconsultas, donde el profesorado presenta el módulo, guía y acompaña al estudiantado a comprender diversas dudas e inquietudes en relación contenidos conceptuales y/o actividades.

Finalmente se encuentra el espacio de actividades acreditables, donde cada estudiante sube el trabajo requerido para que el/la tutor/a haga los aportes necesarios con el objetivo de potenciar el proceso de aprendizaje de cada ingresante, de esta manera es esperable que adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para acreditar la etapa final del curso. Cabe recordar que también está disponible el espacio de consultas y la mensajería interna para que el estudiantado plantee dudas y que las mismas sean respondidas por tutores que guían y acompañan en la instancia de comunicación asincrónica.

En la solapa Bonus track, se pone a disposición del estudiantado contenido extra, a partir de actividades basadas en la metodología de gamificación y/o del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), con actividades, como rompecabezas, buscar pares, ordenar, sopas de letras, laberintos, juegos de preguntas, acertijos y otras, cada ingresante reconoce sus potencialidades y falencias en relación a los contenidos de cada módulo.

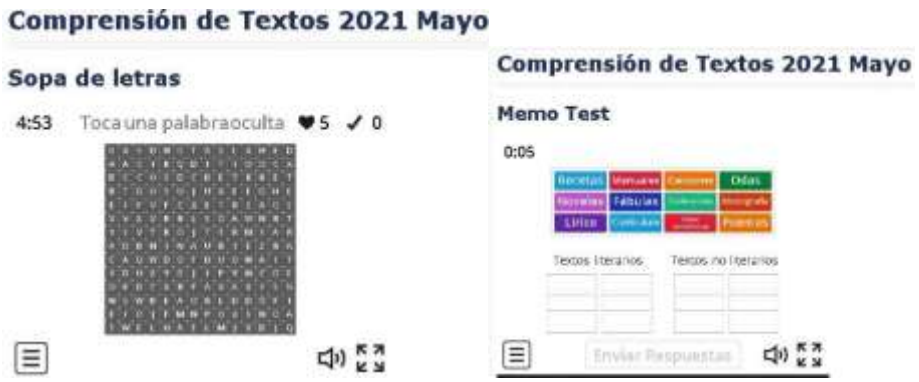


IMAGEN 4: Actividades de Bonus Track

Finalmente encontramos la pestaña evaluación, con una evaluación ensayo que consta de 10 preguntas de opción múltiple, relacionar, ordenar, seleccionar, respuestas cortas y párrafos, realizadas con las herramientas de la plataforma Moodle, la misma se pone en línea por el término de 12 horas y cada estudiante tiene la posibilidad de ejercitar en el horario conveniente, dentro de las dos horas que inicie la actividad, al finalizar la evaluación recibe los resultados el puntaje obtenido y los aciertos y errores de cada actividad, esta retroalimentación permite que identifique aquellos aprendizajes que aún no han sido logrados. En una etapa posterior se accede a la evaluación final, de igual modalidad. Cabe mencionar que para acreditar el curso deben obtener siete o más puntos, de lo contrario realizan una recuperación personalizada, de acuerdo a la cursada que ha tenido el/ la estudiante.

Aspectos interesantes a considerar.

En esta propuesta de enseñanza y aprendizaje mediada por aula virtual, resaltamos resaltamos la incorporación de Microcontenido digital, en este sentido adquieren un lugar fundamental, el uso de material didáctico digital que promueva el desarrollo de habilidades para el aprendizaje. Surge la pregunta ¿Cómo podemos ofrecer estos materiales a los/as estudiantes, en cualquier momento y lugar?

Existen aplicaciones, herramientas y recursos, que posibilitan el desarrollo de material digital fragmentado en pequeños trozos, que aborde en una idea, un concepto o un tema. Lo que se denomina microcontenido digital mediante los cuales los/as estudiantes pueden llegar a ser los/as protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, de un modo gradual, activo y personalizado.

La metodología de microaprendizaje o microlearning es una manera diferente de aprender, que consiste en fragmentar los contenidos didácticos para adquirir determinadas competencias. Como expresa Salinas y Marin (2014) “El microlearning se entiende como una perspectiva de aprendizaje orientado a la fragmentación de contenidos didácticos, de duración corta, para poder visualizar en cualquier momento y lugar”. Utilizar esta metodología requiere del desarrollo de material digital adaptado a diferentes capacidades y necesidades. Dentro de ellos adquieren un rol fundamental los videos tutoriales, animaciones o explicaciones, que se convierten en un complemento para personalizar el aprendizaje del estudiantado que lo podrá visualizar las veces que requiera. En este sentido, se elaboraron presentaciones en Canva (www.canva.com), para explicar conceptos fundamentales de cada módulo a partir de un micro video dinámico que permita que el estudiantado recupere lo verdaderamente

importante. A modo de ejemplo compartimos el enlace a uno de ellos en la Imagen siguiente.



IMAGEN N° 5: ejemplo de videos tutoriales

En este mismo sentido y con el objetivo de proponer diverso material de aprendizaje, en este caso se consideró el material de lectura propuesto en PDF se editó en formato de audio a partir de Anchor, plataforma destinada a alojar Podcast permite publicar en diversas redes sociales, como Instagram, Spotify u otras, de esta manera el estudiantado puede acceder al audio desde cualquier dispositivo electrónico las veces que requiera en cualquier lugar y espacio, promoviendo el aprendizaje ubicuo. A modo de ejemplo compartimos el Podcast del módulo 1: Nos Organizamos.



IMAGEN N° 6: ejemplo de canal de Podcast

Datos y conclusiones

Llevar a cabo esta propuesta pedagógica didáctica, mediada por la virtualidad y lo que ella implica, el diseño, la tutorización, los espacios de comunicación, de práctica, evaluación, retroalimentación y recursos educativos entre otros, nos posiciona en nuevas formas de

enseñar y en este caso en particular haremos referencia a los recursos educativos digitales elaboradas considerando el micro aprendizaje que en palabras de Grawk, 2010, posibilita un aprendizaje inteligente, ubicuo, centrado en el estudiante y se caracteriza por ser un aprendizaje efectivo, inteligente y adaptado basado en las TIC-

En esta instancia nos basamos en el alto porcentaje de estudiantes que alcanzaron la acreditación del curso en una primera instancia y en la encuesta final realizada (anexo 1) en relación al diseño del aula y los recursos educativos disponibles, en donde el estudiantado valora la posibilidad del microcontenido digital, la diversidad de formatos y la posibilidad de aprender en cualquier momento y espacio, mediante un dispositivo móvil con acceso a internet, posibilitando de esta manera la autogestión del aprendizaje, para ingresar a la universidad.

Si bien desde un principio se consideró la importancia de microcontenido de aprendizaje, partiendo de un contexto conformado por estudiantes que han crecido rodeados de dispositivos electrónicos, acceso a internet, en donde prima la inmediatez, la interactividad, la búsqueda de lo preciso, de aquello que verdaderamente es importante, estudiantes que también han desarrollado un estilo de aprendizaje con preferencias a leer, escuchar, ver y hacer, finalmente estudiantes con necesidades educativas diferentes, podemos decir que el abanico de formato de los recursos educativos y el microcontenido propuesto, permitió que un gran porcentaje de estudiantes seleccione el recurso más adecuado a sus necesidades para adquirir los conocimientos requeridos, en la mayoría de estudiantes el formato de Podcast les pareció muy práctico y apropiado, para adquirir los contenidos mientras hacían otras actividades, en cualquier tiempo y espacio, otros, manifestaron preferir ver el video como presentación general, realizar una lectura profunda y finalmente escuchar, para sintetizar y afianzar contenidos. Cabe destacar que de acuerdo a las estadísticas que arroja el contador de la plataforma Anchor, podemos decir que cada podcast, ha sido escuchado tres veces por estudiante, demostrando que ha sido un recurso muy valorado.

Reflexiones finales.

Esta propuesta educativa nos permite reconocer que ofrecer diferentes formatos con la misma temática posibilita promover el aprendizaje de mayor cantidad de estudiantes en el ingreso a la FCFMyN, en esta misma línea el microcontenido de aprendizaje posibilita que se resalten aquellos conceptos verdaderamente importante, y es en este punto donde nos quedamos pensando si verdaderamente basta y como respuesta, nos planteamos proponer actividades

que profundicen cada una de las temáticas, con mayor complejidad en donde cada estudiante pueda mostrar el aprendizaje significativo adquirido. No obstante, desde la propia reflexión de la práctica, evaluamos que los recursos humanos como cantidad de tutores, espacios disponibles para encuentros presenciales y tiempo acotado, resignifican que algo mejor es posible. Seguimos evaluando, aprendiendo, proponiendo a partir de la reflexión constante de nuestras prácticas de enseñanza con el objetivo fundamental que el estudiantado ingrese, permanezca y egrese de las carreras universitarias.

Bibliografía

Area, M. y Adell, J. (2009). *ELearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*. En J. De Pablos (Coord): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, pags. 391-424.

-Salinas, J. y Marín, V (2014). *Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional*. Revista Campus Virtuales. Vol. 3, Núm. 2. Disponible: http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/59

Trabaldo, S., Mendizabal, V. y Rozada, M. *Microlearning: experiencias reales de aprendizaje personalizado, rápido y ubicuo*.Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65550/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

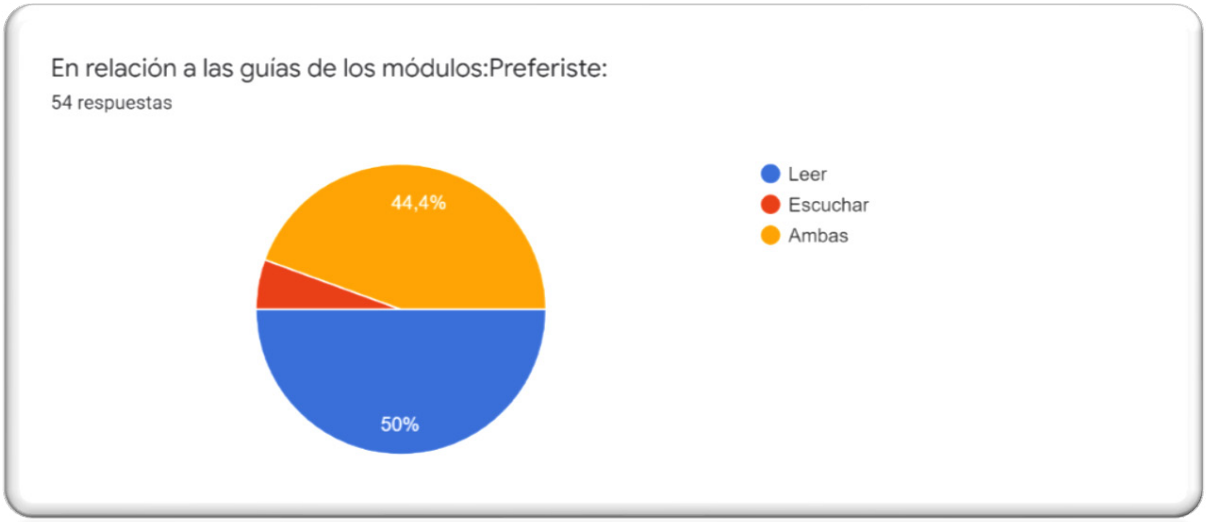
Alderete,C., Vera, P. y Rodríguez, R. *Herramientas de Microlearning: propuesta de implementación en el ámbito universitario*. Disponible http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/122683/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Silva Quiroz, J. (2010). *El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje*. Innovación Educativa, vol. 10, núm. 52, julio-septiembre, pp. 13-23 Instituto Politécnico Nacional. Distrito Federal, México disponible en https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf

Anexo 1

En la siguiente Encuesta de Formulario de Google, se adjunta algunas de las respuestas obtenidas en relación a la diversidad de formato del material didáctico.







Justifica tu respuesta anterior en breves palabras. 54 respuestas

Es importante porque estimula la escucha y la atención, y por lo general también sirve para comprender mejor lo que se lee.

Me parece importante para cuando no se entienda algo leyendo, utilizar los podcast puede ser que logre resolver la duda.

Si es importante porque nos permite escucharlo en cualquier momento, como un nuevo repaso o lectura que permita afianzar conocimientos.

Es más ágil.

Si, me parece interesante, a veces prefiero escuchar las clases.

Facilita mas la comprensión sobre el material de estudio.

Si, porque lo puedo escuchar mientras hago otras cosas.

Me parece importante porque es otra forma de acercarse al material de estudio, yo no lo utilicé mucho porque preferí leer.

Me parece importante utilizar todas las herramientas digitales disponibles para ampliar la posibilidad de intercambio de conocimientos de una manera fluida y dinámica.

La información brindada es de fácil aprendizaje, y el incluir ambos modos tanto de lectura como videos interactivos; mejora la comprensión de los módulos.

Ayuda a la comprensión de la teoría

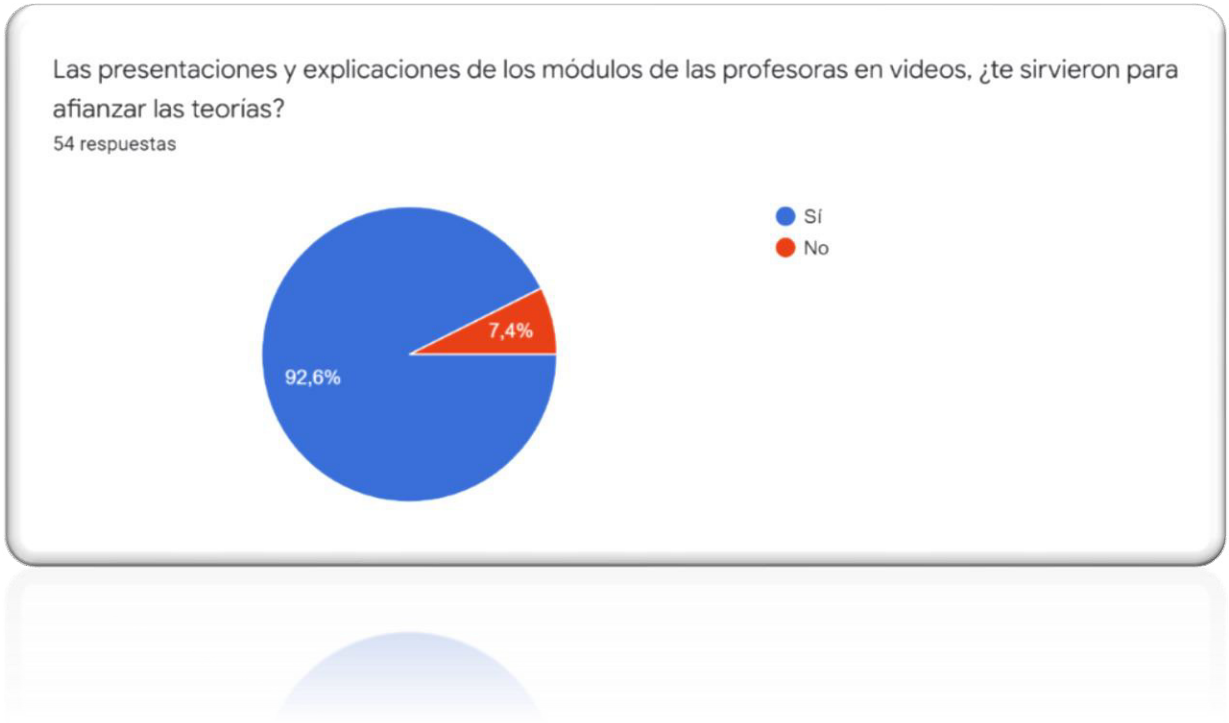
Es más fácil para estudiar, porque algunos les gusta mas escuchar, que leer.

Yo estudio con música entonces mucho no escuchaba los podscat, me concentraba en leer, pero se que a mis compañeros les facilito a la hora de comprender lo que estábamos leyendo.

Personalmente el podcast me sirvió para tener una primera impresión de los módulos, antes de disponer de tiempo para leer.

Estuvo muy buena la idea de presentar el material en podscat y en teoría también porque uno puede escuchar la clase mientras va leyendo el material de la misma.

Justifica tu respuesta anterior en breves palabras. 54 respuestas



Justifica tu respuesta anterior en breves palabras. 54 respuestas

Fortalecieron el material de estudio y facilitaron la realización de las actividades
No utilice estos materiales para estudiar.
Si, en lo personal me orientaron para relizar todas las actividsdes de los modulos y la forma de abordarlos
Más explicado
Si, por que es casi como presecial y estuvo muy bien explicado.
Era mas amplia la información. Al tener audio y video es mas llamativo y se capta mas la atención a la hora de estudiar.

Me sacaba varias dudas pero no todas y también ayuda bastante
Si, porque refuerzan la teoría ya leída.
no entendia, entendi mas leyendo las guias de estudio
Sí, me sirvieron mucho ya que es una forma más didáctica y amena de asentar los temas y de aprender.
siempre es mejor un soporte audiovisual para afianzar lo leido.
Gracias a las explicaciones en video de las profesoras me fue más facil entender los temas de los modulos
Si, estaba bueno q haya dos cosas por q en los vídeos era como q entendía mejor
Me ayudo a entender mejor
Los videos estaban bastante bien, sobre todo cuando tenían distintas fuentes, así era mas fácil entender los temas, viéndolos de distintos puntos de vista.
Visualizar me ayudo mas
si me sirvio porque los profesores explicaban bastante bien en los videos
-
Me aclaraba mas en contexto a los pdf.
Muchas veces los textos tienen palabras complejas así que un opinión de un profesor, más imágenes y otras cosas refuerzan la comprensión
si, al ver la explicación de la profesora en los videos me resulto un poco mas fácil entender el tema.

CAPÍTULO 3



Entre el ejercicio del derecho a la educación superior y las múltiples desigualdades

"DEL OTRO LADO, HAY UN OTRE QUE ESTÁ"

Integrantes: Boschetto, Julieta - Garcia, Claribel - Pascal Sacks, Fernanda-Villagra, Fernanda
Facultad de Trabajo Social-Universidad Nacional de Entre Ríos

Correos: juliboschetto@gmail.com claribelggar@gmail.com
FernandaPascalSacks@gmail.comfernandamvillagra@gmail.com

Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas

Eje temático: "Entre el ejercicio del derecho a la educación superior y las múltiples desigualdades**"**

Palabras claves: Derecho- Educación Superior-Acompañamiento-Estrategías-Estudiantes

Resumen

En esta oportunidad, como estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Trabajo Social y la Licenciatura en Ciencia Política de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, nos proponemos compartir algunas de las estrategias llevadas adelante por el equipo de trabajo del *Espacio Colaborativo,* tanto en articulación con les estudiantes como con distintas áreas de la Unidad Académica, haciendo hincapié en el momento de ingreso a la vida universitaria y el posterior comienzo del cursado, enmarcado esto en las características específicas establecidas por la pandemia covid-19.

Institucionalmente, como equipo de trabajo nos encuadramos en una *"Beca de Formación de Tutores de Pares en la Virtualidad"*, sin embargo, como parte de una decisión política y reivindicando la educación superior como derecho, sostenemos la idea de pensar la gestión del acompañamiento desde un *espacio colaborativo* corriéndonos del eje de la definición de tutorías como "dirigir", por lo que el espacio se fundamenta en nutrir una relación horizontal con les estudiantes, de acompañamiento y aprendizaje mutuo.

En este sentido, nos proponemos ahondar en las complejidades propias de los trayectos formativos en este contexto de virtualidad obligada, haciendo hincapié en las desigualdades que han atravesado les estudiantes para hacer confluir su vida académica con su vida familiar, social y laboral en un momento donde los límites entre estas *fronteras* se han visto invisibilizados. Sin embargo, al haberse generado una ruptura en los modos tradicionales de la academia[1], esto ha resultado favorable para otres estudiantes, ya que, desde la misma se

flexibilizaron las condiciones de cursado con el fin de garantizar la permanencia y así el derecho a la educación superior.

Desde este lugar, y a partir de rescatar nuestras propias trayectorias universitarias, nos propusimos poder acompañar a les estudiantes en la construcción de lo que entendemos constituye su "yo estudiante universitarie", pensando estrategias que nos acerquen en un contexto tan particular como el que nos toca atravesar.

Para pensar la relación con les estudiantes y las posteriores estrategias construidas, debemos realizar una mirada retrospectiva y situarnos en el Curso de Ambientación a la Vida Universitaria (CAVU), siendo allí el momento en que dimos comienzo al proceso de re-conocimiento entre nosotres, enfatizando en la relación estudiante-estudiante y haciendo saber que desde el otro lado de la pantalla hay un otre que está para acompañar, informar y orientar su transitar en la vida universitaria que ha de atravesarse en el plano de la virtualidad.

¿A partir de qué criterios construimos el espacio?

La educación superior se erige como derecho encontrándose reconocido en distintos instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que se han visto envueltos en procesos de reconocimiento y reinterpretación con el acontecer de los años. Posicionarnos desde un enfoque de derecho nos permite abandonar

(...) el énfasis estigmatizante y reduccionista de la juventud como problema. La integración del paradigma que la señala como actor estratégico con el paradigma de juventud ciudadana, permite reconocer su valor como sector flexible y abierto a los cambios, expresión clave de la sociedad y la cultura global, con capacidades y Desde este lugar, como parte de una decisión política- pedagógica y encuadrades en una *"Beca de Formación de Tutores de Pares en la Virtualidad"*, sostenemos el principio de correrno s de la connotación correctiva/verticalista que implica el vocablo "tutoría" -enderezar o redirigir- y posicionarnos desde un acompañamiento en construcción conjunta del conocimiento.

[1] Campana, Hernández y Muñoz, 2020; p. 2. derechos para intervenir protagónicamente en su presente, construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al desarrollo colectivo. (Krauskopf. 2000: 123).

Entendemos que le tutore debe facilitar el proceso y no dirigir, ni tampoco indicar cuál es el

mejor camino, pues, en el reconocimiento de las singularidades no existe *lo mejor o lo peor* sino un entendimiento de que cada recorrido, cada decisión, es igualmente válida e importante. Desde este posicionamiento, nos distanciamos de la idea de roles verticales y estáticos entre une tutore que sabe y le otre estudiante que escucha y aprende, nos permite entender que no "guiamos" y "enderezamos" el transitar de les estudiantes sino que, debemos desarrollar la capacidad de escucha y centrarnos en el aprendizaje y no en la enseñanza; siendo vehiculizadores del aprendizaje autónomo, antes que unas expertas transmisoras de contenidos (Valverde, 2010).

Nombrarnos como *Espacio Colaborativo*, nos permite partir por reconocer una relación de horizontalidad estudiante-estudiante en un espacio académico de escucha atenta, de reconocimiento de los múltiples deseos e intereses que nos atraviesan y de socialización de herramientas para construir el oficio de estudiante universitarie, entendiendo que todes somos sujetes autónomes y libres. Posicionarnos desde una perspectiva de derecho nos obliga a ser respetuoses con las trayectorias elegidas, con las decisiones tomadas; implica aceptar la diversidad de formas de habitar la universidad pública.

Complejidades propias de los trayectos formativos en un contexto de virtualidad

Desde este lugar, con estos principios, el 2021 nos planteó nuevamente el desafío de encontrarnos desde la virtualidad dejando al descubierto nuevas complejidades en los trayectos formativos. El aprendizaje virtual, parafraseando a Aguilar Gordón (2020) reemplazó drásticamente a los escenarios presenciales de aprendizaje, siendo que les estudiantes tuvieron que entrar en contacto con dispositivos digitales, dejando de lado el contacto social, provocando de esta manera una relación asimétrica educativa porque no había igualdad de condiciones. De esta manera, sostiene que la realidad virtual produjo nuevos cuestionamientos como: ¿Qué tipo de aprendizaje genera la educación virtual? Y

¿Cuáles son las problemáticas sociales que surgen de este tipo de realidades virtuales?

En este sentido, respondiendo a estos cuestionamientos, consideramos que se han notado por un lado, en la desigualdad en el acceso a los recursos de conectividad y la no disponibilidad de tecnología necesaria, dejando en evidencia una brecha digital que ya existía pero que se ha visibilizado y profundizado en estos tiempos producto de la conjugación de factores socio-económicos y de limitaciones y falta de infraestructura informática. (Santamaría y Yúren, 2010).

La incorporación de nuevos dispositivos digitales implicó la creación de un nuevo entorno educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que, según expresa Tennuto (2003) se crea "un nuevo espacio formativo y de nuevas estructuras organizativas que requieren, por parte de los profesores y de los alumnos, actitudes favorables para interaccionar con este recurso tecnológico" (p. 962). Desde nuestra experiencia más allá de posicionarse favorablemente ante este nuevo entorno educativo, el mismo significó un esfuerzo por parte de los actores atravesados por el mismo, la virtualidad obligada no dio lugar a otras posibilidades si lo que pretendíamos era continuar nuestros trayectos formativos. Fue un proceso acelerado de familiarización con dispositivos y herramientas digitales, que pudimos observar generó desigualdades en les estudiantes. Comprender en un principio cómo era el manejo de las plataformas universitarias y las distintas herramientas interactivas propuestas por cada espacio pedagógico se tornó un obstáculo en el sostenimiento del cursado. Los trabajos prácticos, los parciales y la bibliografía obligatoria muchas veces no se encontraban, las fechas importantes de entrega se traspapelaban y la información se tornaba confusa.

En un contexto que propiciaba la individualidad, otra de las dificultades planteadas por les estudiantes y recibidas en el equipo, tuvo que ver con la imposibilidad de generar grupos de trabajo- amistad, de intercambio o discusión entre elles. Quienes tuvimos la posibilidad de transitar la universidad, sabemos que contar con un grupo de compañeres con quienes estudiar, compartir y distenderse hace de la cursada un proceso mucho más llevadero. Al no contar con la posibilidad de encontrarse corporalmente, gestionar estas instancias era un punto de inflexión. Desde Espacio Colaborativo, se propusieron distintos encuentros sincrónicos que tengan como objetivo trabajar temas de interés pero que, al mismo tiempo, sean motivo de un encuentro más desestructurado que el cursado de alguna asignatura permitiendo otro modo de acercamiento entre elles.

En relación, nos interpelaban dos aspectos que creíamos se ponían en tensión. Por un lado, tomábamos y defendiamos la importancia de que se generen grupos de compañeres con quienes compartir este oficio de ser estudiantes universitaries pero, al mismo tiempo, existía una heterogeneidad etaria entre elles que plantean nuevos desafíos a la hora de pensar en esos encuentros. La virtualidad, como un modo de habitar la pandemia, habilitó el ingreso a la universidad de personas que en un contexto pre pandémico no podían realizarlo sobre todo por cuestiones horarias. La no consideración estricta de la asistencia y las nuevas flexibilizaciones incentivaron aún más las decisiones de empezar o continuar formándose, y como dice Campana et al (2021), la virtualidad habilitó "[...] abrir los espacios de formación

universitaria como forma de ampliar el acceso de estudiantes y profesionales a contenidos que tradicionalmente se enseñan en espacios cerrados, exclusivos, dentro de los muros de las universidades." (p. 5)

No obstante, a partir del confinamiento se obligó a las personas a vivir de manera aislada, y en "(...) una realidad virtual cargada de lenguajes simbólicos propios de la inserción de la tecnología en los distintos aspectos del accionar humano y que poco a poco rompe con la concepción espacio-tiempo." (Aguilar Gordón, 2020; 216-217). Es así, como los límites entre la vida familiar, social, laboral, educativa, terminaron por difuminarse al punto que sostener algunas tareas/responsabilidades se tornaba del orden de lo imposible, reemplazando el aula por espacios emergente como el comedor, la sala, el dormitorio, entre otros, provocando que, el contacto social entre estudiantes sea únicamente al contacto familiar.

En les estudiantes ingresantes las situaciones eran diversas. Quienes recién habían terminado el secundario y vivían con la familia. Quienes recién habían terminado el secundario y trabajaban. Quienes habían comenzado años atrás y ahora habían decidido volver. Quienes tenían a su cargo niñes o adultes a quienes cuidar y habían decidido comenzar. Quienes trabajaban y, a su vez, tenían tareas de cuidado a su cargo. Éstas y muchas otras situaciones más confluían, lo que complejizaba aún más el objetivo de coordinar entre compañeres y construir esta parte que también es la universidad pública.

Nuestro acompañar

Debido al contexto propulsado por la pandemia, nuestro acompañar en la construcción conjunta del conocimiento y en los inicios de la vida universitaria debió ser tras una pantalla, a través de las redes sociales como Instagram, el correo institucional y el Campus Virtual de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Sostener esta comunicación para con el afuera implicó fortalecer la comunicación interna del equipo, siendo fundamental para poder hacer seguimiento de situaciones puntuales y mantener la coherencia en el mensaje que pretendíamos dar.

Como dijimos, la virtualidad presentó desafíos y pautas a tener en cuenta por el equipo, fuimos conscientes de que el trabajo, cursado, preparación de exámenes nos encontró en soledad, particularmente a quiénes desde el ingreso a la carrera cursaron de forma virtual y no tuvieron posibilidad de conocer a sus compañeres, por lo que generar espacios desde la hospitalidad y la presencia constante y atenta fueron principios básicos que guiaron nuestro

trabajo.

En este sentido, conociendo estas realidades intentamos hacer nuestro aporte en los intercambios vía mensajes o en los encuentros virtuales de la forma más clara y amigable posible, brindar por esa vía confianza y cercanía, aspectos esenciales para sentirnos parte de la comunidad universitaria. Hacerles saber que estábamos ahí para acompañar pero sobre todo para escuchar, entendiendo que es un otre diferente y que puede tener, de cara a este proceso, necesidades diferentes a las que quizás se nos ocurren a nosotres.

El primer acercamiento fue durante el CAVU (Curso de Ambientación a la Vida Universitaria), a través de encuentros sincrónicos y asincrónicos en los que abordamos puntos que creímos importantes sobre la vida universitaria pero, sobre todo, los mitos sobre la misma que muchas veces ensombrecen nuestro transitar. Y, una vez iniciado el cursado apostamos a que nuestros talleres apunten a problemáticas que tengan que ver con el día a día, pero sobre todo, habilitar un espacio de intercambio en los que pudieron expresar sus demandas y situaciones problemáticas que muchas veces no tenían que ver con aspectos académicos propiamente dichos, si no, con situaciones de la vida cotidiana que sin duda atraviesan a nuestra vida universitaria.

Estos talleres tuvieron como objetivo apoyar a nuestros compañeres en la construcción de su "yo estudiante". Entendemos que la educación superior es un derecho, pero es esencial la creación y permanencia de espacios que colaboren con la ruptura de las viejas estructuras que aún perduran en el sistema universitario. En este sentido pensamos y planificamos estos encuentros con formato de taller para estudiantes de primer año de todas las carreras y sedes de la FTS, acompañando el proceso de ingreso a la universidad abordando temáticas que consideramos transversales en esta primera etapa de la carrera.

A su vez, en este oficio que como equipe construimos a lo largo del año, y siendo partes de una academia con las particularidades que tiene la Facultad de Trabajo Social, hemos llevado adelante un gran desafío, personal y grupal, en torno al autocuidado de nosotres mismes y para con les otres. Decimos esto, ya que, si comprendemos la complejidad antes mencionada de encontrarnos a diario con una pantalla desde donde comunicarnos, en muchas oportunidades, se desdibuja el encuadre formal que, en la presencialidad, tenía un poco más de cuerpo. Generamos las estrategias de autocuidado y de demarcación para les otres; permitiéndonos esto, respetar tiempos y espacios, siempre buscando respetarnos. Establecimos tiempos de trabajo, extensiones horarias para las consultas, tiempos para las

reuniones de trabajo.

A partir de lo expresado hasta el momento, como estudiantes becaries, queríamos extender la invitación a que espacios como lo son las "tutorías" se piensen desde la horizontalidad que los caracteriza, trascendiendo la idea de "dirigencia" que suponen y entendiéndolos como una construcción conjunta y constante, de intercambio y crecimiento académico para todes les involucrades.

Sostenemos que el eje está puesto en cómo percibimos desde el lugar de "tutores" a ese otre que ingresa a recorrer esta experiencia por la universidad, si como alguien a quien debemos dirigir, corregir o enderezar, o alguien a quien debemos acompañar en sus decisiones universitarias cotidianas.

Bibliografía

Aguilar Gordón, F. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. Estudios pedagógicos (Valdivia), 46(3), 213-223. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213

Amado L., Muxi M. E.(2018) El acompañamiento educativo en todos los niveles. Mejoras de intervención en el rol de los tutores en la Universidad Tecnológica Nacional regional Bahía Blanca-Argentina. Universidad Tecnológica NacionalFacultad Regional Bahía Blanca. Disponible en: https://www.juan23.edu.ar/jornadas/psicopedagogia/4/materiales/ponencias/02%20-%20Ponencia_Amado_Muxi.pdf

Campana Alabarce, Melisa, Hernández Mary, Natalia, & Muñoz Arce, Gianinna.(2020). La Academia como trinchera. Temas y Debates, (40, Supl. 1), 69-77.Recuperado en 28 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-984X2020000300008&lng=es&tlng=es.

Ley Nº 24.521 de 1995. (1995, 20 de julio). LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias. Agosto 7 de 1995. Recuperado de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm

Puiggrós, A. (2020) Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante, D. Pulfer (Eds), Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera (pp. 33-42) UNIPE

Sepúlveda P. (2011): "Una cuestión de tiempo, percepciones de estudiantes y docentes" en Actas del III Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales, Bernal, UVQ.

Santamaría D. y Yurén T. (2010) Cultura digital en estudiantes universitarios. Primerafase de un estudio de caso. ,México. UAEMOR.

Tennuto, M., Klinoff, A. & Boan, S. (2003). Escuela para Maestros. Enciclopedia de Pedagogía Práctica. Círculo Latino Austral. Lexus.

Portilla Facán, G. (2019). Una educación para todas y todos como Derecho Humano fundamental para la efectividad de los demás derechos. En G. E. Loys (Ed) Derechos Humanos, Buen Vivir y Educación. (pp. 13-28) UNAE. http://www.edunse.unse.edu.ar/libros/digitales/Derechos%20Humanos,%20Buen%20Vivir%20y%20Educaci%C3%B3n.pdf.

Valverde Berrocoso J. (2010). El tutor on-line: funciones, roles y tareas. En M. Sevilla(Ed) Experiencias universitarias de innovación docente hispano-italianas en el Espacio Europeo de Educación Superior, (pp. 43-73). AAVV.

Vélez, G. (2005) Ingresar a la universidad: aprender el oficio de estudiante universitario. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 1 Nº 2. Universidad Nacional de Río Cuarto.

DISPOSITIVOS INCLUSORES QUE FORTALECEN EL PROCESO FILIATORIO UNIVERSITARIO

Leoz, Gladys
Facultad de Psicología. UNSL
gladys.leoz@gmail.com
Modalidad Trabajo de Investigación
Eje 3: Mecanismos y prácticas de exclusión e inclusión en las diferentes carreras y campos del saber estudiantes universitarios- filiación institucional- dispositivos- inclusión– vinculo educativo

Resumen

El ingreso a la Universidad promueve el establecimiento de un vínculo singular del sujeto con la institución, que propiciará o no la configuración de un vínculo educativo.

Al primer encuentro real con la institución el sujeto acude con un bagaje de sentimientos, sueños, creencias, fantasías y mandatos inconscientes que perfilaron sus proyectos educativos y sus singulares elecciones institucionales y profesionales, que operarán de modo singular en el modo en que se establecerá el vínculo con la institución.

El consentimiento del sujeto y el lugar que la institución le brinde, parecen ser condiciones previas para la generación del vínculo porque implica el cumplimiento de un contrato implícito: la universidad opera como garante de la inclusión en el entramado social ofreciendo un lugar para ser ocupado por el sujeto y éste se apropia y en mayor o menor medida reproduce el discurso social que la institución porta.

El objetivo del presente trabajo busca identificar en el proceso de afiliación institucional e intelectual tanto dispositivos institucionales inclusores, como expulsores que operan atentando o fortaleciendo el establecimiento del vínculo del estudiante con la institución.

Esta presentación da cuenta de una de las categorías de análisis investigadas en una tesis doctoral titulada “Las instituciones de educación superior: significaciones sociales imaginarias de la formación docente” (Leoz, G. 2019) que procuró comprender las vinculaciones que existían entre las significaciones sociales cristalizadas en el imaginario social argentino y el posicionamiento que asumían frente al aprendizaje estudiantes de 1° año de profesorados. Para este trabajo sólo se analizan la submuestra constituida por 10 estudiantes universitarios pertenecientes a profesorados de la Universidad Nacional de San

Luis. Se utilizó como fuente primaria para la recolección de datos la administración de entrevistas en profundidad. El análisis de datos adoptó una lógica cualitativa, interpretativa y hermenéutica, que supuso un complejo proceso en que la teoría y la empiria se entremezclaron en una relación dialéctica, en el que los datos fueron tomados como únicos y de carácter ideográfico, buscándose tendencias, tipologías, regularidades y/o patrones.

Coordenadas teóricas que guiaron el trabajo

La universidad -al igual que toda institución de la sociedad- se inscribe en un orden simbólico, social y cultural que determina singulares posicionamientos subjetivos en sus miembros, (Enríquez, 2005; Fernández, 2011; Kaës, 1993, 2007). En el encuentro del sujeto con la institución es posible identificar "una estructura (o una dimensión) vincular entre el sujeto (estudiante), el objeto (Institución educativa) y un entramado entre ellos que adquirirá para el sujeto las más variadas cualidades." (Gutierrez, 2012, p. 86). El vínculo incluye el componente inconsciente de la ligadura al objeto y supone una estructura discursiva que los envuelve, que los contiene. Para nominar estas cualidades se hará uso del concepto de lazo social entendido como el modo en el que se estructura el "entre" los sujetos y que determina posibilidades y límites para los mismos perfilando el modo en que el sujeto se contacta con lo social, se vincula con los otros y con las instituciones que son garantes de la continuidad de lo humano y de la cultura. El análisis etimológico de la palabra vinculo, invita a pensar el vínculo educativo desde distintas acepciones: como joya que se transmite entre las generaciones, entre el salto y el juego desde donde deviene promesa, porvenir, futuro y finalmente como atadura: atadura a lo humano a la cultura, al lenguaje, a lo social. (Nuñez , 2010)

Distintos autores, desde distintos abordajes: culturales (Casco, 2009), subjetivos (Pidello, 2013) y psicoanalíticos (Gutierrez, 2012; Jaroslavsky, 2008; Kaës, 2007), coinciden en que el establecimiento del vínculo con la institución será posible en tanto se desplieguen procesos de *afiliación* (adhesión).

Casco (2009) analiza en el contexto de la universidad pública argentina algunos conceptos propuestos por Alain Coulon (1995) quien considera la entrada a la universidad como un tránsito de un estatus social a otro, de una cultura a otra. En este pasaje emergen con distinta intensidad una amplia gama de sentimientos ambivalentes debido a que, al mismo tiempo que se despliega un doloroso proceso de aculturación (en que el sujeto debe renunciar al acervo cultural internalizado en sus años de escuela secundaria) debe iniciar un proceso de endoculturación (en el que debe apropiarse de la cultura institucional, de un sistema de valores, ideales y pensamientos que con diferente grado de formalización se expresan en leyes, normas pautas, códigos explícitos o implícitos; escritos u orales, que son trasmitidos a

través de prácticas y dispositivos institucionales por actores sociales que ocupan espacios de poder y jerarquía y que modelan las prácticas y las conductas de sus miembros). La efectividad del proceso de endoculturación promueve el establecimiento del vínculo del sujeto con la institución y habilita el vínculo educativo.

Aprender el oficio de ser estudiante implica para Casco (2009) un proceso que sucede en tres tiempos: el tiempo de la alienación (entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior); el tiempo del aprendizaje (movilización de energías, definición de estrategias, adaptación progresiva); y el tiempo de la afiliación (relativo dominio de las reglas institucionales). Si el pasaje es exitoso, el individuo progresa de su condición de novato a la condición de aprendiz, y de ella a la de miembro afiliado.

Sin embargo, es importante destacar que estos momentos diferenciados en el proceso de endoculturación tienen un correlato psicológico en el establecimiento del vínculo con la institución formadora.

En primer lugar, es imprescindible tener presente que la importancia fundamental que tiene la pertenencia a la institución no radica en la formación profesional que esta ofrece y sus posibles implicancias en la vida laboral, sino en que en este encuentro se retrabajan las apuestas del contrato narcisista originario (Kaës, 2007). "El consentimiento del sujeto, y el lugar que la institución le brinde, parecen ser condiciones previas para la generación del vínculo" (Gutiérrez, 2012, p. 88), en tanto implica el cumplimiento por ambas partes de lo pactado: la universidad -en tanto institución de la sociedad opera como garante de la inclusión del sujeto en el entramado social- ofrece un lugar para ser ocupado por el sujeto y el sujeto se apropia y reproduce el discurso social que la institución porta. "Esta sería la función "filiadora" que tiene la educación con lo social; permite un lazo lo que habilita a comprender al vínculo educativo como una forma de expresión del vínculo social" (Gutiérrez, 2012, p. 89)

En segundo lugar, se debe destacar que el establecimiento de este vínculo favorece procesos de subjetivación que imprimen en el sujeto marcas subjetivas en la siempre activa construcción identitaria. El psiquismo es una organización abierta, en proceso de deconstrucción y construcción a lo largo de la vida. "Los movimientos progresivos / regresivos, las múltiples combinaciones conscientes e inconscientes de la experiencia vivida constituyentes del psiquismo, trascienden la primera infancia, porque los encuentros con otros, en el transcurrir vital, tienen la capacidad de producir nuevas inscripciones y cambios inter, intra y transubjetivos." (Taborda, 2012, p. 79). Esto explica porque la función subjetivante de las instituciones del nivel superior promueven cambios identitarios no sólo en los adolescentes tardíos (grupo etario en la que la mayoría de los estudiantes de educación superior se encuentra) sino también en los estudiantes adultos. La apropiación del "oficio de ser estudiante" (Casco, 2009), la construcción de la identidad universitaria (Gómez, 2014); la

construcción de la identidad del estudiante universitario (Carli, 2012; Gutiérrez, 2012) son construcciones teóricas que dan cuenta de la potencia subjetivante de las instituciones. En esta misma línea, Rosbaco (2007) destaca que éstas cumplen la doble función de amparo y trasmisión del legado cultural, de la herencia simbólica que se relaciona con "la producción y reproducción del discurso del Otro Social y las leyes que organizan la vida en relación." (p. 16). De este modo la institución posiciona al sujeto frente al conocimiento, a la autoridad, a los adultos en general y a los pares en particular.

En tercer lugar, debe tenerse en cuenta que los distintos momentos en que se despliegan los procesos de aculturación y de endoculturación tienen un correlato psicológico en el establecimiento del vínculo. Este se configura a partir de un periodo de idealización donde el encuentro con la institución diferente que demanda la renuncia de lo familiar y conocido sólo es posible por el despliegue de mecanismos más primitivos como la identificación, la idealización y la proyección que hacen tolerable la diferencia. Los dispositivos institucionales que los hacen sentir bienvenido ayudan a disminuir los montos de ansiedad que el primer periodo dispara, facilitan los primeros encuentros con los pares y docentes y le permite sentir que efectivamente hay un espacio para él dentro de la institución. Posteriormente, las pequeñas y grandes frustraciones que el encuentro cotidiano genera y el despliegue de dispositivos institucionales segregacionistas, provoca la paulatina caída de la idealización y la emergencia de sentimientos de desilusión, desencanto que si no pueden ser tolerados pueden desencadenar un retiro paulatino de las cargas libidinales aumentando exponencialmente el riesgo de deserción. El vínculo con la institución devendrá en un vínculo amoroso en tanto el sujeto pueda comprobar que algunos de los ideales esenciales con que se identificó tienen existencia real, lo que permitirá tolerar el hecho que otros existían sólo como producto de sus proyecciones. De modo tal que podrá vincularse ponderando los aspectos valorados de la institución, aceptando lo nuevo e impensado y tolerando aquello que le generan displacer.

Vicisitudes emocionales en el inicio del proceso afiliatorio

En la investigación realizada pudo constatarse que el ingreso a la institución activó un doloroso proceso de aculturación (en que el sujeto debió renunciar al acervo cultural internalizado en sus años de escuela secundaria) para apropiarse de la nueva institución con sus usos y costumbres. Es un tiempo que Gomez Mendoza y Alzate Piedrahita (2010) caracterizan por el extrañamiento, mientras que Casco (2009) lo identifica con la alienación. Ambos investigadores tienen parte de razón, porque al encuentro con la institución el sujeto arriba en calidad de extranjero que desconoce los códigos comunicacionales y culturales. Por ello, no sorprendió la presencia de sentimientos ambivalentes en los estudiantes entrevistados,

ni que incluso primaran sentimientos negativos en sus primeros meses en la institución. Todos los estudiantes refirieron haber experimentado en el periodo inicial ansiedad ante lo desconocido, desconcierto, incertidumbre, impotencia y soledad. Tampoco fue llamativo que, en este contexto, se potenciara en una estudiante su inseguridad respecto de la elección institucional y profesional.

El quantum de ansiedad que producían los sentimientos descriptos fue tolerable por el despliegue de mecanismos más primitivos como la idealización, la identificación y la proyección que hicieron tolerable la diferencia. La adhesión e identificación masiva a los usos y cultura de la nueva institución que se realizaban desde la repetición irreflexiva permitió que se iniciara el proceso afiliatorio desde un posicionamiento alienado, tal como lo refiere Casco (2009).

En este proceso de aculturación que implicaba la ruptura con el propio instituido, el encuentro con lo nuevo -en las practicas institucionales- (4-10) y con lo diverso -en la población estudiantil- (4-10) generó en muchos desconciertos y en algunos casos desconfianza que se asociaba a la emergencia de ansiedad paranoide.

La diversidad etaria provocó sentimientos diversos en los estudiantes adolescentes y adultos generando dinámicas vinculares diversas. En el contexto universitario, el encuentro con el otro diferente generó sorpresa y displacer en algunos estudiantes adolescentes (4-10). Este encuentro desencadenó el despliegue de mecanismos defensivos como la idealización de la etapa etaria a la que pertenecían. Al mismo tiempo, los estudiantes adultos (2-10) debieron desplegar recursos personales de socialización para integrarse a grupos clases en que predominaban estudiantes adolescentes y generar estrategias que desactivaran los dispositivos expulsores que el grupo clase había activado. Una de estas estrategias fue la apropiación del lugar de portavoces de las conflictivas que los adolescentes no se animaban a plantear ante los profesores. Resulta insuficiente para comprender el despliegue de mecanismos que se desplegaron en los adolescentes entrevistados, el mero registro de que en el imaginario social de la modernidad liquida los adolescentes tardíos (recientemente egresados de la escuela secundaria) eran considerados los nativos de las aulas de primer año de las instituciones del nivel superior, de que la adultez estaba desvalorizada y de que la brecha generacional dificultaba cada vez más los encuentros. Entonces, puede resultar útil analizar la situación bajo el prisma de la inclusión /segregación, en las turbulentas instancias iniciales del ingreso a la universidad en el que los estudiantes adultos devenían a los ojos de los adolescentes en "invasores" de un espacio institucional deseado pero ajeno, en postulantes "ilegítimos" de ese

espacio destinados para ellos. Se podría entender esta reacción como una proyección en el otro de la ansiedad que su propia extranjería despertaba, que se potenciaba tanto por la percepción de las dificultades que planteaba la afiliación institucional e intelectual, como por advertir las limitaciones edilicias que evidenciaban espacios institucionales acotados por los que había que luchar y que anunciaban la expulsión de muchos de los postulantes.

Otro mecanismo defensivo que permitió persistir en el proceso afiliatorio pese a la ansiedad que este despertaba, fue la idealización que pudo sostenerse durante los primeros meses en la institución y la presencia de algunos dispositivos institucionales inclusores.

Puede inferirse que el históricamente privilegiado posicionamiento de la universidad en el imaginario social puntano y la intensa idealización de los estudiantes entrevistados operaba de modo singular en los sujetos. El proceso de afiliación se complejizaba en algunos casos (3-10), porque la institución fuertemente idealizada era ajena a su universo cultural generando miedo y vergüenza y relegaba al sujeto a un lugar subordinado, desde el que miraba fascinado y asustado a la institución amada. Sin embargo, el proceso afiliatorio despertó menor nivel de ansiedad en las estudiantes (3-10) para quienes la universidad era parte de su universo cultural, ya que, si bien habían experimentado ansiedad ante lo desconocido, había primado la alegría y el placer que producía poner en marcha su proyecto educativo e iniciar el proceso de afiliación a la institución idealizada.

Las vicisitudes emocionales puntadas visibilizan la vulnerabilidad en que se encuentra el proceso afiliatorio en el primer periodo del estudiante en la universidad. Vulnerabilidad que puede potenciarse por la fuerza de mecanismos expulsores, pero también puede ser contrarrestada por la efectividad de mecanismos inclusores de la institución.

Acerca de dispositivos inclusores en la universidad

Este periodo de encuentro con la institución frecuentemente se torna crítico debido a la intensidad de los sentimientos emergentes que no hacen otra cosa que poner en evidencia al sujeto en falta, barrado, impotente, por ello fue significativo registrar que algunos estudiantes (8-20) explicitaban con distintos grados de efusividad situaciones que percibieron como indicadores de que el vínculo con la institución podría establecerse en tanto reunían los requisitos para ser aceptados como miembros. En la misma línea de pensamiento, en el grupo analizado se pudieron inferir dos elementos que incidieron para que los sujetos persistieran en el proceso afiliatorio.

En primer lugar, se observó que, durante el primer año, en la mayoría de los estudiantes la idealización se sostuvo a partir de encontrar en la institución algunos de los

atributos que le habían adjudicado aun antes del ingreso. En el discurso predominaba la valoración de la institución como fuente de conocimiento científico, del que se derivaba su alto nivel de exigencia académica, de las modalidades de trabajo docente, de la contención institucional, de la promoción del pensamiento crítico y de vinculo educativo subjetivo-subjetivante que se podía establecer con algunos docentes.

En segundo lugar, se pudo detectar el despliegue de dispositivos que daban cuenta de modos de recibimiento y alojamiento que la institución había proveído a estos estudiantes. A través de distintos agentes (Sección Alumnos, docentes y Centro de Estudiantes) se presentaban los espacios y habilitaban las ceremonias mínimas de la institución. Minnicelli (2013) acuña el concepto ceremonias mínimas para referenciar un sinnúmero de pequeños actos que pasan inadvertidos en la cotidianeidad institucional debido a que se naturalizan a fuerza de repetición. Estos son realizados por personajes previamente demarcados, tienen un formato y un libreto especifico en que es posible diferenciar un inicio, un despliegue y un final. En tanto su sentido está definido de antemano, cobra importancia la prescripción del modo de realizarse y la significación del acto. "Las formas ceremoniales circunscriben un marco simbólico normativo y temporoespacial para el despliegue de la escena cuyo guion será diferente según la institución y el para qué de la misma." (Minnicelli, 2013). En este sentido, estas ceremonias mínimas producen un tiempo suspendido entre 2 tiempos, es un tiempo de pasaje que "puntúan el ritmo de vida de cada uno de nosotros, sin siquiera percibirlo." (Gutiérrez, 2012, p. 120). Estos pasajes dejan una impronta simbólica en los sujetos… marcas subjetivas en tanto recrean lugares para los sujetos, espacios de pertenencia y signos identitarios. El análisis del discurso de los estudiantes entrevistados permitió inferir que estas ceremonias mínimas cumplieron una doble función. Por un lado, brindaban información puntual sobre el acontecer institucional y por otro, cumplieron una función importante a nivel psicológico, en tanto que al ofrecer algún tipo de respuesta a situaciones que generaban sentimientos negativos posibilitaron que progresivamente estos sentimientos displacenteros presentes en el primer contacto con la institución devinieran en sentimientos positivos durante la cursada del segundo cuatrimestre.

Estas ceremonias mínimas se desplegaron al interior del proceso de endoculturación en que los ingresantes devenían en estudiantes universitarios. Consideramos al proceso de endoculturación como aquel en el que cada nuevo miembro se apropia de la cultura institucional, que es trasmitida de una generación mayor a la siguiente usando una posición de poder y jerarquía para imponer la cultura institucional específica a través de prácticas y

dispositivos institucionales. Este proceso acompaña las primeras etapas de la instauración del vínculo con la institución.

La universidad desde el periodo de inscripción, en el curso de ingreso y durante el primer año desplegó dispositivos a través de distintos agentes (Sección Alumnos, docentes y Centro de Estudiantes) en los que se presentaron los espacios y las practicas institucionales.

En muchos estudiantes universitarios (7-10) estos dispositivos no sólo les permitieron ponerse en contacto con las prácticas y la cultura institucional, sino también cumplieron una función importante a nivel psicológico, en tanto que posibilitaron disminuir el nivel de ansiedad y operaron para que progresivamente los sentimientos displacenteros que primaban en el primer contacto con la institución devinieran en sentimientos positivos durante la cursada del segundo cuatrimestre configurando de ese modo las condiciones para configurar el vínculo con la institución.

Los dispositivos institucionales que tenían como objetivo promover el proceso de endoculturación fueron eficaces en tanto operaban dando algún tipo de respuesta situaciones que generaban a sentimientos negativos que los sujetos experimentaron en el primer encuentro con la institución. Así, se puedo constatar que frente a la ansiedad a lo desconocido, hubo un otro que informó (Centro de estudiantes, Sección alumnos); frente al miedo a rendir finales hubo un otro que explicó, aunque la estudiante no venció el miedo; frente al sentimiento de soledad generada por la masividad de estudiantes y las dimensiones de la institución hubo varios otros que permitieron un encuentro subjetivo (Sección alumnos, la entrevista del ingreso, la psicóloga); frente a la desconfianza, hubo un otro (Sección alumnos) que informó, frente a la frustración por no aprobar, hubo un otro (docente) que explicó; frente a la desorientación temporal, hubo otro (TFA) que acompaño en un tiempo y espacio diferente; frente a la ansiedad ante la diversidad, hubo un otro que brindó un espacio de subjetivación singular y frente a la impotencia del estudiante, hubo un otro (docente) que enseño a “hacer”.

También es importante destacar que en algunos momentos en el deseo de acompañar, se sobresatura a los estudiantes de información, la que en ocasiones no puede ser metabolizada, provocando confusión en los estudiantes.

Pese a ello, la incidencia positiva que tienen esas ceremonias mínimas en el proceso afiliatorio es innegable, facilitando los primeros encuentros con los pares y docentes y sobre todo permitiendo el despliegue del proceso de afiliación, esencial para el establecimiento del vínculo.

Por ello se resalta la conveniencia de formar a los tutores de pares, estudiantes de Centros de Estudiantes y docentes que participan del Ingreso a fin de visibilizar el impacto que esas practicas tienen en los ingresantes y tenerlas en cuenta a la hora de planificar las actividades propias del ingreso.

A modo de conclusión

Del discurso de los estudiantes en el 2º cuatrimestre del primer año de cursada aunque se pudo identificar mecanismos expulsores también se identificaron mecanismos inclusores efectivos, que daban cuenta de distintos modos de recibimiento y alojamiento que la institución les había proveído, a través de distintos agentes (Sección Alumnos, docentes y Centro de Estudiantes).

Por todo lo expuesto, si los vínculos educativos que propician al aprendizaje como acto subjetivante se configuran en tanto las instituciones puedan posicionarse como instituciones para todos, se impone el desafío de diseñar nuevos y diferentes dispositivos que propicien un encuentro humanizante y empático. Configurar modos diferentes de habitar las instituciones permitirá dar cumplimiento al contrato narcisista, en el que sujeto no solo portará el discurso social desde el sometimiento a él, sino podrá instituirse como fuerza instituyente para poder decir algo propio. Es un desafío y una responsabilidad ética habilitar un lugar para que sea ocupado por los estudiantes dentro del microentramado social de la institución, aun -y, sobre todo- cuando los dispositivos sociales tienden sistemáticamente a expulsarlos fuera del sistema.

Bibliografía

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

Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Revista Co-herencia, 6*(11), 233-260.

Coulon, A. (2005). *El Oficio del Estudiante. La entrada a la vida universitaria.* Paris: Antropos.

Enriquez, E. (2005). *La Organización en Análisis.* (traducción Correa, Ana). Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba.

Fernández, A. M., López, M., y Borakievich, S. O. (2011). De los imaginarios y prácticas sociales a las lógicas colectivas. (U. Facultad de Psicología, Ed.) *Anuario de investigaciones*(18), 249-259. Recuperado el 11 de agosto de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862011000100027&lng=es&tlng=es.

Gomez Mendoza, M., y Alzate Piedrahita, M. (2010). El oficio de estudiante universitario: afiliación y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes* (33), 85-97.

Gómez, S. M. (2014). Estudio exploratorio en estudiantes universitarios. Referencias sociodemográficas y elección de carrera. *Praxis Educativa (Arg), 18*(1), 50-57.
Gómez, S. M. (2014). Estudio exploratorio en estudiantes universitarios. Referencias sociodemográficas y elección de carrera. *Praxis Educativa (Arg), 18*(1), 50-57.

Gutierrez, A. (2012). *(En) lazo con la Universidad.* (Tesis Maestría. Facultad de Psicología, Universidad de la República) https://hdl.handle.net/20.500.12008/2653

Jaroslavsky, E. (2008). Contrato Narcisista (P. Aulagnier - R. Kaës). *Psicoanálisis & Intersubjetividad*. Recuperado el 18 de Agosto de 2017, de http://www.intersubjetividad.com.ar/website/default.asp

Kaës, R. (1993). *El grupo y el sujeto del grupo.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

Kaës, R. (2007). El malestar del mundo moderno, los fundamentos de la vida psíquica y el marco metapsicológico del sufrimiento contemporáneo. *Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares. Separata de la Actividad Pre-Congreso 2008.* Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Recuperado el 31 de agosto de 2017, de https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx0ZW9yaWFzZGVsYW5pbmV6MjAxMnxneDoxZDY4YmM2ZGU3NjcxYTMx

Minnicelli, M. (2013) *Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homo Sapiens.

Nuñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones desde la Pedagogía Social y el Psicoanálisis* (págs. 19-41). Barcelona: Gedisa.

Pidello, M., Rossi, B., & Sagastizzabal, M. (Septiembre de 2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación, XXII*(43), 113-128.

Rosbaco, I. (2007). EL docente como representante del Otro Social: su función subjetivante. (F. d. Arte, Ed.) *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*(2), 161-177.

Taborda, A. (2012). Instituciones, transcurrir humano y formación de psicoanalìstas. En A. Taborda, & G. Leoz, *Psicología Educacional en el contexto de la clínica socioeducativa.* San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

UNIVERSIDAD, CURRÍCULUM Y VIDA COTIDIANA. ESTUDIO DE TRAYECTORIAS DE ESTUDIANTES NO TRADICIONALES EN PANDEMIA.

Abdala, Norma Carolina
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán (UNT)
karoabdala@gmail.com
Vaca Oviedo, Silvina
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán (UNT)
silvinavacaoviedo@gmail.com
Villagrán, Mariano
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán (UNT)
marianoovillagran@gmail.com
Yépez, Luciana María.
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán (UNT)
yepezluciana@gmail.com

Modalidad de participación: Trabajo de investigación en proceso de realización

Eje 3: Entre el ejercicio del derecho a la educación superior y las múltiples desigualdades.

Palabras claves: universidad, currículum vivido, estudiantes no tradicionales, pandemia

Resumen:

A lo largo de estos años hemos investigado en torno al *currículum vivido* y lxs *estudiantes universitarios*, constituyendo ejes nodales de análisis y producción de conocimiento. Reconociendo la problemática del ingreso, permanencia y egreso en la Universidad, centramos en este trabajo la mirada en indagar la experiencia de lxs *"estudiantes universitarios no tradicionales"* (González Monteagudo, 2010; Sánchez-Gelaber y Elias Andreu, 2017), entendiendo por tales a aquellos sujetos que formarían parte de colectivos no hegemónicos o atípicos, integrantes de sectores más desfavorecidos socialmente y muchas veces discriminados, lo que los coloca en situación de desventaja. Este trabajo se inscribe en nuestro proyecto de investigación "Estudiantes universitarios no tradicionales y currículum vivido. Una indagación biográfica narrativa"[1], en el cual nos proponemos indagar acerca de

las experiencias universitarias de este colectivo, tratando de dar cuenta de la experiencia de lxs estudiantes en relación con su entorno socioeconómico cultural y con el devenir histórico de su paso por las instituciones educativas en términos de trayectorias, currículum vivido y derecho a la educación superior en contextos de emergencia. Al estudiar el currículum vivido, se presta atención a la experiencia subjetiva de cada estudiante en relación con el currículum formal y los contextos en que se realiza, institucional, social, cultural entre otros. Particularmente en esta comunicación presentaremos los datos y conclusiones resultantes de un conjunto de entrevistas semi-estructuradas realizadas a estudiantes universitarios no tradicionales que transitaron parte de sus trayectorias en la coyuntura de pandemia. Se trata de identificar, a partir de los relatos y biografías personales, los factores que promueven o dificultan sus recorridos formativos (permanencia, interrupción, alargamiento, abandono), preguntándonos: *¿cómo es su trayectoria académica universitaria?, ¿qué relaciones existen entre ésta y sus experiencias socio-culturales?, ¿qué papel juega la historia de vida de lxs estudiantes con respecto a sus trayectorias académicas?, ¿cuáles son sus experiencias universitarias más significativas?, ¿qué aspectos curriculares tienen mayor incidencia en la determinación de las trayectorias académicas de los estudiantes?, ¿qué papel tuvo la pandemia en los recorridos de los estudiantes?, ¿qué posibilitó o no posibilitó la modalidad virtual y a distancia?*

Introducción

Presentamos en este trabajo un análisis de entrevistas realizadas a estudiantes que cursan la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Se trata de un grupo particular de estudiantes, a lxs que podemos incluir dentro de la categoría de estudiantes no tradicionales, en el sentido de que salen del estudiantado habitualmente esperado en la universidad: el que ingresa inmediatamente después de salir del secundario, dedica todo su tiempo a estudiar, a asistir a clases y cumplir con las obligaciones académicas, y junto con ello, se espera también que termine su carrera en el tiempo teórico planteado por los planes o no mucho más allá de eso. Frente a eso, cada vez la universidad se encuentra transitada por una enorme cantidad de jóvenes que no cumplen con esos parámetros esperados. Como lo expresan Sánchez-Gelaber, A. y Elias Andreu, M. (2017), las características que definen este grupo son muy variadas, por los que

[1] Aprobado y subsidiado por la SCAIT- UNT periodo 2018-2022

es difícil construir un perfil prototípico capaz de reconocer e incluir los aspectos y características que diferencian los colectivos que lo integran. En principio diremos, siguiendo a González Monteagudo (2010) que los estudiantes que se incluirían en esta categoría, tienen algunas de las siguientes características:

- Estudiantes de primera generación, cuyos padres no poseen títulos universitarios.
- Estudiantes de clase trabajadora y de origen socioeconómico bajo.
-Estudiantes maduros (mayores de 25 años), que combinan el trabajo y el estudio.
- Mujeres con cargas familiares y/o situaciones de desigualdad.
-Personas procedentes de la inmigración o de grupos étnicos minoritarios.
- Personas discapacitadas. (p. 134)

Agregamos a estas características, estudiantes que se encuentran en conflicto con la ley y por orientación sexual y/o identidad de género. En este trabajo nos interesa analizar cómo es la experiencia estudiantil de este colectivo diverso, en particular como lo ha sido durante la pandemia, para tratar de avizorar, desde allí cuáles son las alternativas curriculares y de enseñanza que colaborarían con el desarrollo de sus trayectorias universitarias y la posibilidad de la culminación de sus estudios, los cuales se han visto interrumpidos principalmente debido a razones familiares y laborales.

Algunas precisiones metodológicas

Para la escritura de este trabajo se han realizado entrevistas virtuales, utilizando la aplicación Meet a estudiantes de Ciencias de la Educación que retomaron sus estudios en 2020 y 2021, en tanto la pandemia les posibilitó hacerlo. Se entrevistaron a una estudiante en 2020 y a cuatro en 2021. A partir de sus reflexiones se organizó este trabajo, tomando como eje el cruce de sus experiencias vitales con las institucionales, atravesadas por las adecuaciones curriculares y didácticas que la pandemia trajo consigo. Las entrevistas fueron semiestructuradas a partir de un guión que fue definido tomando en cuenta los propósitos de este trabajo, el cual como se dijo, se enmarca en un proyecto de investigación sobre estudiantes universitarios no tradicionales y currículum vivido. Nos interesa remarcar que en las entrevistas se puso el acento en lo biográfico, a los fines de recuperar la voz de los sujetos y estimularlos a la construcción de sus propios relatos experienciales.

Resultados todavía preliminares

Recuperar la voz de los estudiantes no tradicionales

Dice Marta:
Retomo algo que dijo Adriana. Agradecerles darnos el espacio para poder contar que no somos estudiantes típicos (hace con sus dedos gestos de entrecomillado*) o modelos, sino que se puede ser estudiante y ser mamá. Ser estudiante y trabajar. Muchísimas gracias por permitirnos eso. Por darnos la voz para que contemos todo lo que vivenciamos* (se emociona)

Adriana, por su parte, lo dice de este modo:
Agradecerles el espacio y que la luchamos chicos, no saben cuánto. Agradecerles el espacio, el que piensen en estos estudiantes atípicos. Gracias

González Monteagudo, Herrera Pastor y Padilla Carmona (2018) señalan que una cuestión importante en los relatos biográficos de estos estudiantes no tradicionales tiene que ver también con la posibilidad de difundir experiencias de quienes viven estas situaciones. De éste modo, los sitúa en el espacio social, ya que "habitualmente se trata de personas cuyos testimonios tienen escasa trascendencia y repercusión. Hacer de amplificación de quien normalmente no tiene posibilidad de ser oído, se constituye como un elemento democratizador" (pág. 67)[2]. Tomar la voz, sentirse escuchados, sentir que tienen un lugar donde expresar lo que representa estudiar, el esfuerzo cotidiano que hay detrás de esa decisión. Algo que muchas veces es completamente ignorado por los y las docentes. Sin embargo, como lo señala Tinto (2021) para un estudiante, experimentar que su voz importa, que su voz puede ser oída y que tiene valor, es fundamental para su persistencia en la universidad. De allí que sería importante que la universidad "escuche" estas experiencias de aprendizaje durante la pandemia, y lo que ella posibilitó a este importante conjunto de estudiantes que solo pueden pensar en la continuidad de su carrera si la misma se organiza desde otras lógicas y no solamente desde la presencialidad absoluta y como modelo hegemónico de enseñanza.

Tomar la decisión de estudiar en la universidad

Para nuestras entrevistadas, los estudios universitarios no eran una posibilidad lejana. Para algunas, incluso era un claro camino a seguir poniendo el acento en el valor del estudio, aun cuando las decisiones vocacionales no estuvieran muy definidas. Por ejemplo Marcela dice:
Egresé del Santa Rosa e inicié Arquitectura en el año 2005. Empecé y me iba muy bien. Yo quería

[2] Traducción propia

estudiar Diseño en realidad, pero mis padres me llevaron hacia Arquitectura. En menos de un año dejé. Al año siguiente, tenía que decidir qué estudiar. Estaba muy desorientada. Fui a una orientación vocacional de una cátedra que está en Filosofía pero no me ayudó. Pensé que me gustan los niños y por eso me inscribí en la Escuela Sarmiento para ser Maestra Jardinera. Pero dejé por otra cuestión familiar. Es así que no recuerdo por qué ni el momento que elegí Ciencias de la Educación, pero fue en el 2006. Pero me inscribí. Siempre pensé continuar los estudios universitarios. Empecé con el cursillo y me gustó.

Adriana expresa:

Bueno, yo soy maestra. Ahí empieza mi carrera para mi lado educativo. Salgo del secundario con 17 años y me recibo de maestra embarazada de Fabri que ya tiene 8 años. Y el último año la tenía de profesora XX, en la Escuela Sarmiento. Y ella siempre por ahí nos ponía pilas, nos decía chicas tienen que ir a la facultad. Y entonces yo dije, bueno. No pierde nada uno probando. Me encanta estudiar. Es mi cable a tierra, entonces sentía que no me podía quedar solamente con el ser maestra. Me recibo embarazada de 7 meses y cuando nace mi hijo, empiezo a trabajar y me inscribí en la facultad.

Teniendo en cuenta estos fragmentos y otros aportes de las entrevistadas, la vinculación a la Universidad y la idea de ser estudiante y la elección de determinada carrera está atravesada por una multiplicidad de aristas. Pierella (2014) en un análisis realizado en la Universidad Nacional de Rosario, retoma la siguiente idea:

> Aquí la identidad "estudiante universitario" se va construyendo previo al ingreso y el pasaje del colegio a la facultad se daría, como sostenía un entrevistado, "por inercia", como una experiencia de continuidad. Estos estudiantes ingresan impulsados por mandatos familiares y sociales, apuntalados por ideales proyectados desde su infancia o adolescencia, dejando entrever una especie de coincidencia entre mandato familiar, biografía escolar y proyecto institucionalizado (Frigerio, 2001). Mandato familiar que en algunos casos guarda relación con una tradición familiar ligada a la universidad mientras que en otros está impregnado aún de expectativas de ascenso social a través de la educación. (p. 54)

En estrecha relación y en el entrecruzamiento de lo biográfico, subjetivo-experiencial e histórico-social, Carli (2014) plantea que no existe "la" universidad, sino universidades, instituciones con rasgos particulares que se entrecruzan con las trayectorias socio-educativas de quienes ingresan, que a esta altura impide quedarnos con lecturas demasiado homogeneizantes y simplificadoras. "Sin embargo, la pregunta por la forma universitaria (Douailler, 2011) resulta relevante ya que permite pensar tanto en lo común como en la multiplicidad, así como en el papel crucial o no de los estudiantes en la configuración de esas formas históricas en el pasado y en el presente." (Carli, 2014, p. 16). En este sentido, "durante los últimos años, en la agenda de la educación superior ocupan un lugar destacado las reflexiones sobre quiénes son los sujetos que acceden al nivel, cuáles son las condiciones en

que lo hacen y cuáles son las posibilidades reales de egreso" (Pierella, 2014, p. 52).

Sin la pandemia no hubieramos podido seguir estudiando

Dice Adriana:

Retomé el año pasado (2020) cursando un poco de tercero, un poco rindiendo finales que me quedaban ahí un poco en el tintero. Ehhhh fue tremendo (se rie) fue tremendo estar en la casa, fue tremendo…. A ver. Tiene como sus pro y sus contras, no? Su pro era que retomé. Logré rendir en la mayoría de las mesas materias libres, regulares, para mí la virtualidad fue el año pasado espectacular (enfatiza lo de espectacular) y este año arranqué de nuevo, dije "Adriana, este año es tuyo, vamos que se puede" y cuando se volvió a la presencialidad en la escuelas, chau. Se me fue todo.

Marcela, compartiendo el retorno a la Carrera en 2020, comenta:

Todos los años que pasaron, desde que dejé, me inscribí en muchas materias y nunca hacía ninguna. Era como la sensación de querer pertenecer, no irme. Eso fue así hasta Junio de este año (2020). Retomé eso que era algo pendiente mío. El regresó a la Facultad y a la carrera ahora, surgió de mi pareja, no tanto de mí. Al ser mamá no quería saber nada. Es muy difícil. Incluso hoy me siento muy agotada y por momentos pienso dejar. Pero hay otros beneficios con la virtualidad. Nunca me lo hubiera imaginado.

Dice Cecilia:

Cuando se vino la pandemia pensé en retomar la carrera. Cuando me enteré cómo iban a organizarse para cursar las materias y rendir pensé que si no aprovechaba ahora que era desde la casa y la virtualidad iba a dejar pasar mi oportunidad. Cuento con computadora, con internet y poder hacerlo desde la casa mientras mi hijo estaba jugando en el living y yo en clase sincrónica.

Sin lugar a dudas, la forma en que la variable tiempo se jugó en todo este proceso fue crucial.

En relación con el tiempo, dice Rosa Vázquez Recio (2007) que

> La ruptura del tiempo estático de los horarios y del proceso didáctico y educativo, nos sitúa en una cuestión que, hoy por hoy, resulta incuestionable, al menos en el discurso. En concreto se trata de la atención a la diversidad, del respeto a las particularidades, a la no exclusión y segregación. El tiempo tiene mucho que ver en todo esto pues, el patrón que ha regido en la organización es aquel que responde a la siguiente premisa: la sincronía define la normalidad y al alumnado solvente, mientras que la diacronía, la anormalidad y al alumnado insolvente. (p.8)

Afirmamos que la experiencia de la pandemia puso en cuestión esa mirada acerca de los modos en los que el tiempo opera en las organizaciones educativas. Como proponen Pereyra y Tarditi (2021) la virtualidad trasciende las referencias espacio temporales tradicionales que daban un contexto unificado y singular a la presencialidad en el aula universitaria. Entre las ventajas, suelen señalarse el rompimiento de la barrera de la distancia y de la rigidez de los horarios y la facilidad de la distribución del tiempo de estudio sumado a la posibilidad de combinarla con las múltiples ocupaciones que conlleva la vida cotidiana. Las posibilidades de recrear las formas comunicativas y de significación en los entornos virtuales están

entrelazadas con la biografía de cada estudiante, sus posibilidades de incluirse desde el deseo y construir nuevos proyectos y con la reconfiguración de la educación como acto de formación de sentidos, que constituyen y transforman la experiencia de sí (Yuni y Urbano, 2018).

La dureza de la vida familiar, laboral y el estudio

Dice Cecilia:

En el 2018 rendí Psicología Evolutiva (pertenezco al plan viejo) y ese mismo año nació mi hijo y los dos primeros años dejé la facultad, me tengo que dedicar al niño.

Marcela, relatando su experiencia expresa:

En los primeros años se empezó a complicar la situación familiar y la Facultad empezó a ser mi refugio. Iba a las 8 de la mañana y volvía a la tarde. Era mi mundo. Llegué hasta cuarto año pero bueno tuve dos episodios: desaprobé una materia por primera vez y se desarmó el grupo que tenía. Además, justo empecé a trabajar en Rectorado. Era por las tardes para poder continuar con el cursado. Era muy difícil sostener los estudios y definitivamente dejé. Nunca me perdoné dejar de estudiar. Luego me quedé embarazada.

Evidentemente, para estas estudiantes, sostener la universidad, en el marco de sus vidas familiares y con la imposibilidad de dejar de trabajar, se hace muy cuesta arriba. Sin embargo, sus palabras trasuntan una fuerte convicción por no abandonar sus estudios y una idea clara de que se trata de un proyecto que no puede, entonces, quedar inconcluso. El valor por el estudio, por obtener un título, constituyen un motor importante para continuar. Sin embargo, a pesar de mucho esfuerzo, ciertas condiciones de cursado tuvieron que cambiar radicalmente, para que ese motor pudiera ponerse en funcionamiento. De otro modo, no hubiera sido posible, o si, tal vez a costa de permanecer muchos años más en la facultad.

Los pares, siempre sostén

Cuando tomamos las ideas de interrelación y socialización dentro del ámbito educativo, es común que traigamos a colación el valor que tiene el encuentro con otros dentro de un proceso de aprendizaje y sus influencias en el desarrollo cognitivo. Yendo más allá, Solorio Aceves y Medina Centeno (2019) toman en consideración la noción de *redes de apoyopersonal* para referirse a aquellos vínculos circundantes a un sujeto, presentes de maneracontinua y cercana en el tiempo y el espacio, colaborando con la integridad mental de unapersona y posibilitando un apoyo que va desde lo material, lo cognitivo y lo emocional. Estaúltima noción nos permite incluir el vínculo con los pares de cada alumna como sujetos debienestar y desarrollo sociocognitivo, algo de mayor complejidad que un "grupo de estudio". Dice Cecilia:

Cuando llegué a Filosofía y Letras era un ambiente más amigable, los docentes eran más accesibles,

había compañerismo. Lo sigue habiendo, tengo compañeras de años en la facultad. Los docentes siempre fueron muy accesibles cuando fui mamá y antes también, la disponibilidad para poder ver los temas que no conocíamos. Ingresé en el último día de ambientación y mis compañeras no tuvieron ningún problema de explicarme lo que habían hecho hasta el momento, nos hicimos un grupo que sigue estando hasta ahora. Iba feliz a estudiar a la Facultad.

Marcela dice al respecto:

En la Facultad armé un buen grupo de trabajo. Una compañera se fue a Córdoba y se desmembró. Pasé por muchos grupos, hasta que llegué a mi grupo definitivo. La Facultad es hermosa. Pasillos fríos, tomar el café, estudiar bajo los árboles. Extraño y siento que no podré disfrutarla como en esos años.

En esta línea, y tomando en consideración los aportes de Hernández y Contreras (2016), estos autores afirman que las instituciones educativas son espacios que llevan en sí mismas la potencialidad de crear estas redes, no solamente por el encuentro dentro del aula, sino por los consumos culturales y sociales que suscitan en la cotidianidad de la vida universitaria. El relato de Natalia nos da muestras de cuán importante resultó para ella el encuentro con un grupo de estudios que, además de ser sostén intelectual, tuvo una fuerte impronta en su bienestar interpersonal. Lo interesante es ver cómo esta red de vínculos llegó inclusive a traspasar la ausencia inmediata de un otro, algo propio de la virtualidad:

Lo de la grupalidad fue distinto, pero en el impacto afectivo me parece que es el mismo, porque la alegría que me dio cuando me conecto en alguna clase y me encuentro con caras conocidas en los recuadritos de la compu era como estarlos viendo.

Cuando terminar es mucho más que pura ilusión.

Para Marcela:

Yo no sé qué voy a hacer si vuelve la presencialidad. Por eso estoy tan apurada, abrumada, sobrecargada haciendo 8 materias porque tengo miedo que se me vaya la oportunidad. De todas maneras, sé que es un derecho y que hay un régimen de cursado para estos casos (madre y trabajadora).

Está claro que aun con un enorme esfuerzo por parte de cada una de las entrevistadas. la virtualidad, sin quererlo, se convirtió en esa imprescindible ayuda que necesitaban para poder retomar sus estudios. Decimos sin quererlo, porque de modo completamente impensado por las y los docentes, fue la enseñanza remota de emergencia la que posibilitó a este colectivo, acercarse de nuevo a la facultad y tener como horizonte ya no tan lejano, la posibilidad de terminar sus carreras.

Hacia el cierre: Propuestas para pensar la continuidad de las trayectorias en la universidad.

Acerca de cómo seguir en 2022

Desmenuzando los relatos pudimos avizorar algunas alternativas para el 2022, las cuales implican, como primer paso, asumir que la pospandemia no puede encontrarnos, como universitarios, como si nada hubiera pasado. No puede encontrarnos pensando en las y los estudiantes como si fueran todos iguales, un grupo homogéneo en edades y situación vital, como si tuvieran todo el tiempo disponible para estudiar, ni, mucho menos, como si las clases expositivas presenciales, fueran el principal modo de enseñar. Los años venideros no pueden encontrarnos asumiendo las mismas formas de trabajo que seguíamos antes de que una pandemia asole a la humanidad, y millones de estudiantes tuvieran que dejar las aulas y empezar a estudiar desde sus casas. Entendiendo esto como punto de partida, pensamos en algunas cuestiones para el futuro. Tal vez algunas, en este momento, se hayan convertido en verdades reiteradas, pero sin embargo, consideramos necesario reafirmarlas, a la luz de los relatos recogidos en este trabajo:

El tiempo de las y los estudiantes en la universidad no puede considerarse ni limitarse sólo al tiempo presencial, al de asistencia a clases en las facultades. Ese tiempo monocrónico, o tecno burocrático puede mutar en una diversidad de tiempos en los que cada estudiante a su tiempo, asuma y lleve adelante las tareas requeridas para aprender. Los relatos de nuestras entrevistadas muestran que ello es posible, siempre con esfuerzo, pero un esfuerzo que conlleva logros, y entonces vale la pena. Claramente este tiempo subjetivo evidenciado en sus relatos, nos ha permitido ver que las formas de aproximación a las exigencias del estudio, de ninguna manera son tan lineales como a veces los docentes pretenden creer.

También el aprendizaje de las tecnologías, los diferentes recursos que la misma provee y en particular, la posibilidad de acceder a la información de manera autónoma son fundamentales y es algo que se debería sostener. Como señalan Schewe y Vain (2021) lo que está en juego es el desarrollo de una ciudadanía digital que debe promover la ampliación democrática de la población, en particular, en lo que refiere al acceso directo, sin mediación de terceros, a la información. Esta pandemia condujo a docentes y estudiantes universitarios por una senda ante la que no fue posible elegir otra, y ese hecho mismo obligó a aprender cuestiones que tal vez, sin esa presión, no se hubieran aprendido tan masivamente. Sin ignorar que el acceso a la tecnología y la conectividad es dispar, y puso sobre la mesa enormes desigualdades, consideramos que no se debería abandonar su uso en la universidad. Más aún considerando que la UNT ha realizado importantes inversiones para mejorar la conectividad y mejorar el

equipamiento tecnológico.

Referencias

Carli, S. (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana. Miño y Dávila Editores SL. Buenos Aires, Argentina.

González Monteagudo, José (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3),131-147. ISSN: 1138-414X.

González Monteagudo, J., Herrera Pastor, D., y Padilla Carmona, M.T. (2018). Abordagens biográfico-narrativas com estudantes universitários não-tradicionais. En A. Fragoso, S.T. Valadas (Ed.), Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior (pp. 59-77). Coimbra: CINEP IPC

Pereyra, S. y Tarditi, L. (2021). Universidad virtual en pandemia: impacto subjetivo en los estudiantes. Contextos de Educación 30 (21) 23 - 32. ISSN 2314-3932

Pierella, M. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. UDUAL · México · núm. 60 · abril junio 2014 ISSN 0041-8935.

Sánchez-Gelaber, A. y Elias Andreu, M. (2017) Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. Revista *Estudios sobre Educación* / vol. 32 / 2017 / 27-48.

Schewe, L y Vain, P. (2021) Universidades inclusivas? Del modelo dominante en la enseñanza universitaria a la inclusión como posibilidad, discursos y prácticas. En *Pensamiento Universitario*. Noviembre 2021, Año 20, Nro 20 ISSN 2683-8265.

SOLORIO-ACEVES, M. G., & MEDINA-CENTENO, R. A. Ú. L. (2019). Las redes de apoyo personal y el impacto en la trayectoria académica de alumnos y alumnas en el contexto universitario. *Contenido/Summary*, *13*(4).

Tinto, V. (2021) Ingresos e Ingresantes a la Universidad. Conferencia de Vicent Tinto. En *Pensamiento Universitario*. Noviembre 2021, Año 20, Nro 20 ISSN 2683-8265.

Vázquez Recio, R. (2007) Reflexiones sobre el tiempo escolar. En *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) n.º 42/6 – 10 de mayo de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Yuni, J. y Urbano, C. (2018). Resonancias y paradojas de la Educación: notas para hablar en nombre de ella. Praxis educativa, 22 (2), pp. 78-93.

UNA APROXIMACIÓN A LAS ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA MATRÍCULA DE ESTUDIANTES MUJERES EN CARRERAS DE INGENIERÍA E INFORMÁTICA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE HURLINGHAM (2019-2021)

Pereira Yesica Romina Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR)yesicapereira2903@gmail.com

Modalidad de participación:1. Trabajos de Investigación.

Eje temático: Eje 3 Entre el ejercicio del derecho a la educación superior y las múltiplesdesigualdades.

Palabras claves: estrategias institucionales, estudiantes, igualdad de género, carreras ciencias aplicadas, universidad pública

Introducción

Desde mediados del siglo XX el sistema de educación superior en la Argentina transitó un fuerte incremento de mujeres en la matrícula (Arias, 2017) y dio lugar a un proceso de feminización en la educación universitaria (Arias, 2017; Palermo, 2012). Al analizar las carreras elegidas por las mujeres, destacan aquellas relacionadas a la salud, las ciencias sociales y las ciencias de la educación (Arias, 2017), mientras que las carreras como las ingenierías son poco elegidas, consideradas mayoritariamente “masculinas” (Panaia, 2014). En efecto, si bien existe una masificación de la participación femenina en la educación superior, las carreras de ciencias aplicadas continúan siendo poco elegidas por las mujeres.

Actualmente en Argentina se dio un fuerte incremento de la matrícula en las universidades nacionales, particularmente entre los años 2009 y 2018 se ha registrado un crecimiento del 25,5% en la matrícula (SPU, 2018). A pesar de ello, la distribución por carreras continúa siendo desigual.

De acuerdo a las Estadísticas Universitarias del año 2018, la tasa de participación de las mujeres en carreras de pregrado y grado fue del 58,6% estudiantes regulares y 58,6% nuevas inscriptas. Sin embargo, al analizar la participación de mujeres en cada rama, es posible observar que un número significativo de ellas elige las ciencias sociales, humanas y carreras

de salud.

De acuerdo a lo mencionado, es posible visualizar que aún continúa siendo escasa la participación de las mujeres en carreras de ciencias aplicadas dado que, históricamente, fueron disciplinas con un fuerte contenido técnico y con grandes diferencias entre varones y mujeres en los procesos de socialización educativo y familiar, como así también la presencia de estereotipos de género (Pinkasz y Tiramonti, 2006).

En este marco, durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, se implementaron una serie de políticas universitarias orientadas a fortalecer las carreras de ciencias aplicadas y aumentar la matrícula, la permanencia y la tasa de egreso. Entre ellas cabe mencionar los programas de becas. Sin embargo, no se implementaron políticas específicas para aumentar la tasa de matrícula femenina en estas disciplinas.

Pese a que se presentaron estos programas, la matrícula femenina sigue presentando una fuerte desigualdad en estas carreras a nivel nacional. Ante esta problemática, como parte de su política institucional, se crea un programa de becas Estímulo a Carreras implementado por la Universidad Nacional de Hurlingham[1], que tiene por objetivo acompañar las trayectorias de estudiantes mujeres de carreras de Ingeniería e Informática.

Es nuestra intención, entonces, describir y analizar las estrategias y dispositivos institucionales que despliega la UNAHUR para el fortalecimiento de la matrícula de estudiantes mujeres en carreras de Ingeniería e Informática.

Para ello, nos proponemos abordar el tema a partir de una metodología cualitativa, con el objetivo de proporcionar datos en un contexto determinado a partir de la utilización de fuentes primarias y secundarias. Así como documentos, informes y resoluciones de la UNAHUR. Este trabajo forma parte de una investigación de mayor alcance, en curso. Particularmente, avanzamos en una primera aproximación y como parte de los resultados preliminares, podemos afirmar que las estrategias institucionales de la UNAHUR tendieron a fortalecer la matrícula de estudiantes mujeres en carreras de ciencias aplicadas, en vistas de favorecer sus trayectorias académicas.

[1] A partir de aquí UNAHUR.

Breve recorrido de las políticas universitarias durante el período 2003-2015

A partir del año 2004 la sanción de normas y leyes como la Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26.058, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 y la Ley de Educación Nacional 26.206 se vinculan con la necesidad de fortalecer al nuevo modelo de país productivo (Chiroleu y Iazzetta, 2009). Las políticas universitarias durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner se orientaron a la calidad, inclusión, democratización, financiamiento educativo y fortalecimiento de las universidades (Chiroleu y Iazzetta, 2012; Pérez Rassetti, 2012).

Durante la gestión de Néstor Kirchner, el Estado llevó a cabo un rol de acompañar con fondos los procesos para la mejora y acreditación de carreras de grado (Casajús y Garratte, 2012; Burke, 2012) desde el Programa de Calidad Educativa. En el año 2004 se trabajó con las ingenierías desde las políticas destinadas al Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería. En este marco, entre el 2005 y 2008 se desarrolló el Programa de Mejoramiento de la Ingeniería (PROMEI) I y II y el PROMAGRO con el objetivo de mejorar la enseñanza de las carreras prioritarias y de interés público dado que tienen un sentido importante para el desarrollo económico y productivo local y regional (Casajús y Garratte, 2012; Burke, 2012).

Desde el año 2008 se implementaron programas de becas como el Programa Nacional de Becas del Bicentenario (PNBB) y el Programa Nacional de Becas para Carreras de Grado del Área TIC (PNBTIC) para las carreras estratégicas como las ingenierías y las vinculadas a la Tecnología. El objetivo fue aumentar la matrícula en carreras de interés y prioritarias, y que nuevos estudiantes ingresen a las carreras vinculadas con las ciencias básicas (Marquina, 2012). En esta línea, en el 2013 se creó el programa de Becas de la Fundación YPF y en el 2021 el Programa Nacional de Becas Estratégicas Manuel Belgrano para fomentar la inscripción y aumentar la tasa de permanencia y egreso de estas carreras.

Entre los años 2007 y 2015 se crearon nuevas universidades nacionales, que trabajaron conjuntamente con los distintos Ministerios Nacionales desde el Plan Estratégico Agroindustrial y Agroalimentario y el Plan Estratégico Industrial 2020; como así también el Plan Estratégico de Formación de Ingenieros (PEFI) 2012-2016. Asimismo, se crearon carreras vinculadas con el perfil del sector productivo de la zona geográfica y se consideraron áreas relevantes en línea al Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva Argentina 2020 (Mendonça, 2019) con orientación en ciencias aplicadas.

Además, podríamos agregar, hace más de un siglo que las mujeres accedieron a los estudios superiores y con ello se inicia un proceso de feminización en la educación superior (Palermo,

2012; Panaia, 2014; Arias, 2017). Sin embargo, aún persiste un sesgo de género en la matrícula de carreras de ciencias aplicadas conformadas mayoritariamente por varones (Palermo, 2006; Palermo, 2012; Panaia, 2014; Gallego Morón, 2017; Costa, Calandra y Sagastume, 2020).

En este escenario, existe una preocupación importante por fortalecer el acceso de mujeres en carreras de ciencias aplicadas. Si bien, hay una agenda pública que considera esta problemática, aún falta una agenda de género (Jacinto, 2020) que se ocupe específicamente de irrumpir la desigualdad de género preexistente en estas carreras.

Curso de Preparación Universitaria como dispositivo de acompañamiento

En la sección anterior, señalamos que durante el período 2003-2015, se caracterizó por una fuerte expansión universitaria que pretendió extender los cimientos sociales de la universidad (Mendonça, 2021). En este marco, los cursos de ingreso en las nuevas universidades del conurbano bonaerense, forman parte de las estrategias de acompañamiento en el acceso y permanencia (Arias, Mihal, Lastra y Gorostiaga, 2015) de los estudiantes.

En las nuevas universidades nacionales del conurbano bonaerense, el ingreso es irrestricto y se busca que los estudiantes se acerquen a la vida universitaria, conozcan la universidad, los proyectos institucionales, el vínculo con el territorio y las escuelas secundarias. Asimismo, se trata de generar un espacio no solo de aprendizajes respecto cómo organizar el estudio, resolver ejercicios de matemática, sino también, que los estudiantes se vinculen de un modo "familiar" con la universidad y con toda la comunidad de trabajadores docentes y no docentes.

En la UNAHUR, el primer Curso de Preparación Universitaria (CPU)[2] se realizó en el año 2016 y desde sus inicios tiene la misión de acompañar a los estudiantes en el momento del ingreso a la Universidad, fortalecer sus saberes previos, y ayudarlos a detectar dificultades (Memorias UNAHUR, 2016). El CPU se dicta a comienzo de cada año, entre los meses de febrero y marzo, y también a mitad de año, entre los meses de junio y agosto, con una duración de ocho semanas. Está formado por tres talleres: lectura y Escritura, Pensamiento Matemático y Vida Universitaria[3]. Este último, está destinado a orientar a los estudiantes respecto a la organización de los tiempos y espacios de estudios, que reflexionen sobre el

[2] A partir de aquí CPU.

[3] Cada taller tiene una carga horaria de cuatro horas semanales de cursada.

proyecto de vida. Asimismo, conocer, compartir y profundizar el marco normativo institucional, la historia de la educación universitaria, los programas de becas y las políticas institucionales desde el Programa de Políticas Universitarias de Igualdad de Género. Es decir, este Taller se propone acompañar a los estudiantes en la cultura y vida universitaria y orientarlos en las "dinámicas institucionales" (Freytes Frey, 2019).

En referencia a la cursada, es obligatoria pero no eliminatoria y requiere del 75% de asistencia para que el ingresante sea considerado alumno regular. El cuerpo docente del CPU tiene como objetivo no solo repasar y afianzar contenidos de los programas de la escuela secundaria y compartir estrategias para sortear dificultades que los jóvenes pueden encontrar a lo largo de su carrera, sino también identificar las áreas en las que requerirán mayor acompañamiento (Mendonça, 2019). Es por ello que el equipo docente trabaja interdisciplinariamente, en triada, donde prevalece la comunicación y el vínculo constante con los estudiantes y entre docentes.

Cabe destacar que, si bien la cursada de los tres talleres es obligatoria como ya señalamos, su calificación no es "aprobado" sino "completó" el curso de ingreso. Asimismo, los trabajos prácticos y evaluaciones durante el CPU, son utilizadas como diagnóstico en la UNAHUR. En este sentido, los estudiantes no recursan los talleres, sin embargo, aquellos que transitaron dificultades en matemática o lectura y escritura, desde el Equipo de Orientación y Acompañamiento se les sugiere cursar talleres de apoyo (Mendonça, 2021) durante el primer año de la cursada universitaria, por ejemplo, el Taller Inicial de Matemática. Es por ello que, la UNAHUR como universidad e institución, desde un proyecto de cooperación y los principios de justicia social (Rawls, 1995), construye y garantiza derechos.

En relación a los ingresantes, en el año 2021 el 69,1% son mujeres, sin embargo, en el Instituto de Tecnología e Ingeniería[4], la situación es contraria dado que siete de cada diez estudiantes son varones (Informe Programa Beca Estímulo, 2021).

Haciendo foco en las inscripciones de estudiantes mujeres en las carreras que ofrece el ITI de la UNAHUR, podemos observar que entre los años 2020 y 2021 hubo un aumento de participación de ingresantes mujeres en estudios de pregrado y grado que ofrece el Instituto, (Informe de Género del Instituto de Tecnología e Ingeniería de la Universidad Nacional de Hurlingham, 2021). Desde nuestra perspectiva, sostenemos que este incremento surge a partir del desarrollo de las políticas institucionales en el marco del Programa Becas Estímulo.

[4] A partir de aquí ITI.

Asimismo, entre los años 2018 y 2021 se observa un aumento de nuevas inscriptas en las carreras ofrecidas por el ITI.

Tabla 1

Nuevas estudiantes inscriptas en estudios de pregrado y grado del Instituto de Tecnología e Ingeniería en los años 2018, 2019, 2020 y 2021

Año de ingreso	Nuevas inscriptas
2018	131
2019	144
2020	264
2021	502

Nota. Datos tomados del Informe de Género del Instituto de Tecnología e Informática de la Universidad Nacional de Hurlingham (2021).

En línea con lo mencionado, podemos decir que el enfoque de ingreso en las nuevas universidades nacionales del conurbano bonaerense, no solo ocurre en la vida de los estudiantes sino también a nivel local porque tiene un impacto económico, la apertura de pymes y crecimiento económico. Por ello, la universidad no es ineficiente, como sostiene la perspectiva neoliberal, dado que tiene un efecto en las personas, en la sociedad y en la economía.

Contrariamente al modelo neoliberal, sostenemos que cursos de ingreso como el CPU, desde un posicionamiento político de inclusión social, amplían no sólo el acceso a los estudios superiores de sectores de la sociedad antes excluidos, sino que generan una ampliación de derechos y una transformación en la subjetividad de los ingresantes.

Programa Becas Estímulo para estudiantes mujeres

En el año 2019, en el marco de una de las actividades de extensión del Programa deDesarrollo

[5] Resolución N° 213/19 Creación del Programa Becas de Estímulo a carreras de ingeniería e informática para mujeres.

de Políticas Universitarias de Igualdad de Género de la UNAHUR, se crea el Programa de Becas Estímulo a mujeres en las carreras de ingeniería e informática[5] con dos líneas principales de acción. Por un lado, fortalecer la matrícula, permanencia y graduación de estudiantes mujeres de carreras consideradas históricamente para varones, como las ingenierías e informática, a través de la incorporación igualitaria en estos estudios de pregrado y grado. Por otro lado, acompañar las trayectorias académicas de las estudiantes, desde el campo económico, para el desarrollo profesional de las becarias desde una perspectiva de género, con justicia social y atendiendo al desarrollo productivo y tecnológico.

La primera convocatoria del Programa Beca Estímulo se realiza en el año 2019 y comienza su vigencia en el año 2020. Por aquel entonces, en el contexto de emergencia sanitaria por COVID 19, se otorgaron 50 becas para estudiantes mujeres de estudios de pregrado del ITI. Entre ellas, 20 becas para estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Informática, 17 de la Tecnicatura Universitaria en Energía Eléctrica y 13 de la Tecnicatura Universitaria en Metalurgia (Informe de Género del Instituto de Tecnología e Informática de la Universidad Nacional de Hurlingham, 2021).

Según los datos obtenidos, observamos que la carrera que aún continúa con baja matrícula de estudiantes mujeres es la Tecnicatura Universitaria en Metalurgia. Posiblemente se debe a que es una de las carreras con mayor brecha de género, siendo la menor representación de estudiantes mujeres, a diferencia de la Tecnicatura Universitaria en Informática en la que la participación femenina es mayor.

Ante este escenario, en el año 2021 se otorgaron un total de 30 nuevas becas. Entre ellas, 10 para estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Informática, 10 para la Tecnicatura Universitaria en Energía Eléctrica y 10 para la Tecnicatura Universitaria en Metalurgia (Informe de Género del Instituto de Tecnología e Informática de la Universidad Nacional de Hurlingham, 2021). En ese marco, cabe señalar que, si bien hubo un aumento significativo en la matrícula femenina en las carreras del ITI, la cantidad de becas otorgadas a las estudiantes fue inferior a las del año 2020. Desde nuestra perspectiva, entendemos que esto se vincula con las prioridades de agenda educativa, teniendo en cuenta el escenario social, económico y educativo ante la emergencia sanitaria como consecuencia de la pandemia por COVID 19.

El Programa de Beca Estímulo es una política institucional de reciente creación. Por lo tanto, aún no existe una evaluación de resultados dado que se encuentra en la etapa de ejecución. Sin embargo, existen datos relevantes que nos permiten reflexionar sobre la incidencia del Programa en el ingreso universitario.

A partir del año 2020, podemos observar que hubo mayor crecimiento porcentual de ingresantes mujeres en el ITI dado que en el año 2019 las ingresantes representaban el 18%, mientras que en el 2021 fue el 25% (Informe Programa Beca Estímulo, 2021). A la luz de los resultados, se refleja un incremento de la matrícula femenina durante los años analizados y coincide con la implementación del Programa. Sin embargo, la carrera Tecnicatura Universitaria en Energía Eléctrica tiene mayor cantidad de estudiantes varones.

Durante el año 2020, el 69,9% de las estudiantes mujeres de carreras de pregrado se inscribieron a materias, el 56.2% de ellas regularizaron su cursada, sin embargo, el 43,8% de las estudiantes no lo hicieron. En relación a la matrícula del año 2021, la matrícula de estudiantes mujeres tuvo un crecimiento mayor respecto a la de los estudiantes varones (Informe de Género del Instituto de Tecnología e Ingeniería de la Universidad Nacional de Hurlingham, 2021).

Desde nuestro análisis, sostenemos que esto se debe por un lado, al aumento de nuevas inscriptas en carreras[6] ofrecidas por el ITI; por otro, a la incidencia de las Becas Estímulo otorgadas a las estudiantes mujeres en el año 2020. En este escenario, entendemos que el despliegue de estrategias institucionales en el marco del Programa, el trabajo colectivo entre el Equipo de Orientación y Acompañamiento y el ITI; y el acompañamiento de consejeros y consejeras a las becarias, son dispositivos que acompañan las trayectorias académicas de las estudiantes, buscan la igualdad de género y el desarrollo profesional.

Conclusiones

En este trabajo, presentamos una primera aproximación a las estrategias institucionales que despliega la UNAHUR para el fortalecimiento de matrícula de estudiantes mujeres de carreras de pregrado y grado como las Tecnicaturas Universitarias, las Ingenierías y la licenciatura en Informática del ITI. Tal como hemos puesto de manifiesto, nos hemos propuesto describir y analizar las estrategias y dispositivos de acompañamiento como el Curso de Preparación Universitaria y el Programa de Becas Estímulo en el periodo 2019-2021. Para ello, en primer lugar, realizamos una introducción y luego presentamos un breve

[6] El Instituto de Tecnología e Ingeniería (ITI) cuenta con la siguiente oferta académica. En primer lugar, las tecnicaturas universitarias en Informática, Energía Eléctrica, Metalurgia, Diseño Industrial, Mantenimiento Industrial y Mantenimiento Hospitalario. En segundo lugar, las Ingenierías Eléctrica y Metalúrgica. Por último, las licenciaturas en Diseño Industrial e Informática.

recorrido sobre las políticas universitarias en las carreras de Ingeniería e Informática, en particular en la matrícula femenina.

Así como hemos puesto a la luz de este trabajo, el acceso a los estudios universitarios, el ingreso, la gratuidad, lo público, se relaciona estrechamente con los intereses de la Nación y la presencia o ausencia del Estado en la educación universitaria. La globalización en línea con las reformas neoliberales profundas, de abandono del Estado de bienestar, generó un nuevo modelo de políticas, es decir, políticas focalizadas, en el que la gratuidad rompe con las reglas del mercado de competencia y el modelo de la meritocracia en este capitalismo, excluye trabajadores y estudiantes de los estudios universitarios.

Durante los gobiernos de Néstor Kirchener y Cristina Fernández de Kirchner, desde una decisión política, generó que el Estado de bienestar llegue a los que estaban afuera, los antes "excluidos". La presencia de un Estado que provee y garantiza derechos, generó la democratización de la universidad, un crecimiento del financiamiento educativo y los programas de becas.

En las nuevas universidades nacionales del conurbano bonaerense, como ya señalamos, las estrategias y dispositivos institucionales, así como los cursos de ingresos, amplían el acceso a los estudios universitarios de jóvenes y adultos antes "excluidos" y los derechos desde una sociedad políticamente organizada y solidaria que busca la transformación social. Particularmente, el CPU forma parte de una de las políticas institucionales de acompañamiento a los ingresantes desde el momento en que realizan la inscripción. Si bien hemos observado que hubo un incremento significativo de nuevos inscriptos, en los años analizados, aún continúa la brecha de género en carreras de pregrado y grado del ITI, siendo los varones el 75% de la matrícula en el instituto.

El Programa de Becas Estímulo, como parte de las estrategias institucionales que hemos analizado a la luz de las fuentes secundarias, nos ha demostrado que en el año 2021 la matrícula de mujeres en el ITI ha representado el 25%, lo que ha demostrado un aumento significativo de siete puntos porcentuales desde el año 2019. Consideramos que este crecimiento se vincula con el desarrollo de las 80 becas otorgadas entre los años 2020 y 2021 y el trabajo colectivo realizado desde el Equipo de Orientación y Acompañamiento y el ITI.

Queda pendiente para futuros trabajos analizar la efectividad de las Becas Estímulo en la permanencia y abandono de las estudiantes mujeres, a través de un análisis de las estadísticas de la UNAHUR.

Bibliografía

Arias, A. (2017). *Mujeres universitarias en la Argentina. Algunas cuestiones acerca de la Universidad Nacional de La Plata en las primeras décadas del siglo XX.* Trabajo Final de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Arias, M. F., Mihal, I., Lastra, K., y Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en argentina. Un análisis de políticas institucoionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(64), 47-69.

Burke, M. (2012). *Políticas de evaluación: rupturas y continuidades.*

Casajús, R.; Garatte, L. (2012). Programas de mejora de la calidad en carreras de ingeniería: entre las determinaciones de la política estatal y la autonomía de las instituciones universitarias. En A. Chiroleu, M. Marquina, & E. Rinesi, *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades.* Los Polvorines: UNGS.

Costa, A.; Calandra, M.; Sagastume, J. (2020). Motivación por estudiar carreras de ingeniería: un estudio con perspectiva de género en la facultad de ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. Revista RBBA Revista Binacional Brasil Argentina.

Chiroleu, A., y Iazzetta, O. (2012). La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner. En A. Chiroleu, M. Marquina, & E. Rinesi, *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades.* Los Polvorines: UNGS.

Freytes Frey, A. C. (2018). El ingreso en dos universidades del Bicentenario: dispositivos institucionales para la inclusión y experiencias estudiantiles. En C. Schneider, A. Roca, & J. Pedrosa, *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano. Inclusión, democracia y conocimiento.* (págs. 139-166). José C. Paz: Edunpaz.

Gallego Morón, N. (2017). *Discriminación de Género en el Sistema Universitario Argentino.* Recuperado en: http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n251339

Jacinto, C.; Millenaar, V.; Roberti, E.; Burgos, A. y Sosa, M. (2020). Mujeres estudiantes en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El casode la formación en el nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *13* (3), 432-450. Recuperado en: http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16605

Marquina, M. (2012). ¿Hay una política universitaria K? Posibles respuestas a partir del análisis del financiamiento. En A. Chiroleu, M. Marquina, & E. Rinesi, *La política*

uniiversitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Los Polvorines: UNGS.

Mendonça, M. (2019). *La UNAHUR en marcha: memorias, proyectos y desafíos.* Villa Tesei: Libros de UNAHUR.

Mendonça, M. (2021). Una aproximación a las estrategias institucionales para lograr la permanencia de los estudiantes en las nuevas universidades del conurbano (2009-2016). *Espacios en Blanco, 2*(31), 281-293.

Palermo, A. (2012). Estrategias y Proyectos profesionales de las estudiantes de carreras "masculinas". De Prácticas y discursos/ Universidad Nacional del Nordeste/ *Centro de Estudios Sociales Año 1, Número 1*, 2012 ISSN 2250-6942.

Palermo, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. Recuperado en: El acceso de las mujeres a la educación universitaria (redalyc.org)

Panaia, M. (2014). "La inclusión de la mujer en la profesión de ingeniería". En: *Revista Virajes, Vol. 16, No. 1*. Manizales: Universidad de Caldas.

Pérez Rassetti, C. (2012). La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas. En A. Chiroleu, M. Marquina, & E. Rinesi, *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: UNGS.

Pinkasz, D.; Tiramonti, G. (2006). Equidad de género y reformas educativas.

Rawls, John. (1995) Teoría de la justicia. Pag. 62 - 72 Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 1995.

Secretaría de Políticas Universitarias (2020). *Mujeres en el sistema universitario argentino-Estadísticas 2018-2019.* Recuperado en: Mujeres en el Sistema Universitario Argentino - Estadisticas 2018-2019.cdr (argentina.gob.ar)

UNAHUR (2021). Informe de Género del Instituto de Tecnología e Ingeniería de la Universidad Nacional de Hurlingham.

UNAHUR (2021). Informe Programa Beca Estímulo. Universidad Nacional de Hurlingham.

UNAHUR (2021). Informe sociodemográfico de Ingresantes 2016-2021. Universidad Nacional de Hurlingham.

UNAHUR (2018). Resolución N° 082/2018 Programa de Desarrollo de políticas universitarias de igualdad de género de la Universidad Nacional de Hurlingham.

UNAHUR (2019). Resolución N° 213/19 Creación del Programa Becas de Estímulo a carreras de ingeniería e informática para mujeres de la Universidad Nacional deHurlingham.

UNAHUR. (2016). *Memorias UNAHUR 2016.*

¿POLÍTICAS DE INCLUSIÓN COMO ESTRATEGIAS DE CUIDADO? El INGRESO A LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL DE LA FACULTAD DECIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Baez Gisela - Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Córdoba gisela.baez@mi.unc.edu.ar
Berlaffa Catalina - Facultad de Psicología- Universidad Nacional de Córdobacatalina.berlaffa@mi.unc.edu.ar
Sarachú Laje Paula - Centro de Estudios Avanzados - Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Córdoba paulasarachu@unc.edu.ar
Tita Diego - Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Córdoba diego.leonel.tita@mi.unc.edu.ar

Modalidad de participación: Trabajo de investigación en proceso de finalización

Eje temático 3: Entre el ejercicio del derecho a la educación superior y las múltiples desigualdades

Sub eje: El ejercicio de la Educación Superior como Derecho y como práctica efectiva, su preservación, defensa y ampliación: el lugar de los formadores y el papel de las organizaciones estudiantiles y docentes.

Palabras clave

Inclusión educativa - Sectores populares - Ingreso a la Universidad - Estrategias de cuidado

Introducción

El siguiente escrito tiene por objetivo compartir reflexiones acerca de algunas de las problemáticas y estrategias en torno a la inclusión educativa de sectores populares en el ingreso a la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). El mismo fue producido en el marco del proyecto de investigación titulado: *"Experiencias de estudiantes de sectores populares en el ingreso a la carrera de Trabajo Social" de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba en el marco de las tensiones entre inclusión educativa y calidad académica*, radicado en el programa de investigación "Ingreso a la universidad. Relación

con el conocimiento y construcción de subjetividades"; situado en el Centro de Estudios Avanzados, perteneciente a la FCS de la UNC.

El enfoque desde el cual investigamos es el socioantropológico y la etnografía es la herramienta fundamental para la producción de datos, ya que estudiamos aquel mundo social poniéndonos en relación con otrxs en su vida cotidiana, construyendo vínculos con ellxs, reponiendo desde allí perspectivas nativas, es decir lo que esxs otrxs tienen para decir de sus relaciones sociales (Guber, 1995). Hicimos un trabajo analítico para poder dar cuenta de la vida social de aquellas personas desde un punto de vista vivencial (Quirós, 2014).

En el **primer apartado** compartiremos los principales problemas que se les presentaron a quienes habitaron el ingreso a la carrera de Trabajo Social en el año 2020; en el **segundo apartado** nos detendremos a explicar una de las estrategias que pone en marcha la institución para hacer frente ante aquellos problemas; en **el tercero** repondremos algunos relatos de ingresantes a la carrera respecto a cómo vivieron aquel acontecimiento. Por último compartiremos algunas **reflexiones finales** acerca de las políticas de inclusión como estrategias de cuidado.

1- Los problemas y dilemas en torno a la inclusión educativa en el ingreso a la carrera de Trabajo Social

Numerosos estudios constatan que, en los ingresos universitarios, les ingresantes se encuentran con dificultades asociadas a falencias en la formación de la escuela secundaria, trayectorias educativas discontinuas, el debilitamiento de una actividad categorial, la construcción de una relación lábil con el conocimiento (Ezcurra, 2005; Ortega, 2016). Dificultades que se expresan en la lectura y la escritura académica, en las posibilidades de comprender palabras, lenguajes, lógicas de funcionamiento tanto del conocimiento científico como de la institución universitaria en general. Dichas dificultades son más difíciles de sortear para les estudiantes de sectores populares por diferentes razones: no cuentan con recursos económicos suficientes para poder asistir a clases todos los días, o bien para comprar los apuntes y materiales necesarios para todas las materias; trabajan muchas horas al día yello hace que sea difícil compatibilizar horarios para trabajar, cursar y estudiar; la distancia y ajenidad con las prácticas universitarias, entre otras (Chiroleu, 2016; Villanueva, 2014; Lopez, 2017).

Los principales problemas en el ingreso 2020 a la carrera de Trabajo Social estuvieron

asociados a *recurrencias que se vienen dando en los últimos años* respecto a las *dificultades académicas* con las que se encuentran les ingresantes, nos explicaba Eliana López, docente de la cátedra Curso Introductorio y Coordinadora del Área de Ingreso y Permanencia de la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA) de la Facultad de Ciencias Sociales. Entre estas recurrencias, se destaca la presencia de muchas personas que son *primera generación de estudiantes universitarios* en sus grupos familiares. Se trata de una población de ingresantes con trayectorias educativas discontinuas, con vidas que se desarrollaron distantes y ajenas a la universidad y que viven en situaciones económicas difíciles. Una población que *necesita más acompañamiento académico e institucional*, más apoyo desde la *cultura institucional* y desde*estrategias institucionales*.

Esta caracterización de la población de ingresantes a la carrera de Trabajo Social la realizan todos los años, de manera conjunta, la SAA, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) y el programa Sociales Pares[1] de la FCS. Se trata de un informe con algunas descripciones socio-demográficas de les ingresantes a las tres carreras que dicta la facultad: Trabajo Social, Ciencia Política y Sociología. De esta manera construyen lo que elles llaman *el perfil de ingresantes*. *Perfil*, nos explicaba una trabajadora social, *es una categoría que alude a un conjunto de características personales y/o colectivas que describen a una persona, grupo y/o colectivo. Concepto que es de uso frecuente tanto en la carrera como en intervenciones profesionales, para construir referencias de lxs sujetxs a partir de rangos etarios, pertenencia de clase, género, entre otras.*

La construcción del *perfil de ingresantes a la carrera de Trabajo Social* entra en conexión con múltiples preguntas que se hacen docentes e integrantes de Sociales Pares, tales como:

¿Cómo familiarizar a les ingresantes con la institución en el período del ingreso? ¿Cómo contribuir para que estxs estudiantes puedan asistir a clases y puedan comprender la el 45% de lxs nuevxs inscriptxs a la carrera en el año 2019 abandonó durante el transcurso de

[1] Se denomina así al Programa de Acompañamiento a los Recorridos académicos entre Estudiantes de Sociales. El programa está compuesto por 15 estudiantes de 2do año en adelante y coordinado por dos docentes de la FCS, y está orientado a mejorar las condiciones del contexto institucional en que se produce la enseñanza; identificando las dificultades para aportar a la calidad educativa.

complejidad del conocimiento científico? ¿Cómo disminuir los altos índices de abandono y que no deserten en el transcurso del primer año? ¿Cómo brindarles una buena formación

profesional?
En esta línea de sentido, una cuestión que les preocupaba mucho a nuestrxs interlocutorxs erael alto índice de abandono de la carrera. Según datos estadísticos producidos por la FCS, primer año[2]. Estas cifras, de acuerdo con lo que pudimos observar, impulsaban una significativa inversión de tiempo en debates y actividades dedicadas a intentar disminuir aquellos índices.

En esta línea analítica, un punto nodal para comprender el ingreso a Trabajo Social es aquelloque sostiene Ortega (2008) respecto de que el éxito o el fracaso escolar en el pasaje a la universidad "no es el producto del libre juego de las elecciones personales", sino que estos se construyen socialmente e involucran toda la trama de lo social (p.12). Hay una lecturainstitucional compartida respecto de explicar que, en el ingreso a la carrera, se ponen en evidencia desigualdades sociales que son producto del sistema económico, social, político y cultural en el que vivimos.

Sin embargo, la cuestión de las dificultades en torno a lo académico circula e insiste con mucha fuerza y esas dificultades están asociadas principalmente a las lógicas de funcionamiento de la institución y a las lógicas de funcionamiento del conocimiento científico, lo que incluye modos de hablar, de moverse, de dirigirse a les otres, de vincularse. En palabras de Bourdieu (1995), serían fundamentalmente los capitales culturales y simbólicos que están en juego en el campo de la FCS, y en el campo universitario general de la UNC.

La preocupación de les integrantes de Sociales Pares apareció con mucha frecuencia acompañada de la frase: *les ingresantes no entienden nada,* aludiendo a las dificultades que identificaban para comprender textos, consignas, conceptos, lógicas de escritura académica, entre otras. A esta expresión nunca la escuchamos en un sentido peyorativo, sino en un sentido de mucha preocupación, de un diagnóstico compartido que les ponía a trabajar arduamente y en el día a día en torno a buscar soluciones para dicho problema.

Para Jose (docente de primer año) había una cuestión a repensar respecto del plan de estudios porque, desde su perspectiva, *los contenidos mínimos no eran nada mínimos.* En la

[2] Dato obtenido del Cuadro I.4: Retención En El Primer Año De La Carrera. Año 2019 Anuario Estadístico 2019 - Universidad Nacional de Córdoba - Secretaria General - Área de Estadística e Indicadores Institucionales, disponible en: https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/ANUARIO%20UNC%202019%20para%20Web.pdf

cátedra, ellxs enseñaban a *cinco autores muy pesados, que era difícil que les estudiantes pudieran comprender sin una base del secundario. Base* que hacía referencia a la familiaridad con ciertas lecturas académicas, que, nos aclaraba Jose, él veía que la mayoría de les estudiantes en el aula no tenía.

Para Nadia, docente del ingreso, les ingresantes *se encontraron con un cuaderno teórico que no entendían, que los títulos eran raros, que las categorías eran horribles, que no se entendía qué significa la sigla RSA; entonces, es como que era encontrarse con un mundo nuevo*. Es decir que, para ella, a pesar de haber sido construido y consensuado por el equipo de cátedra del ingreso –del cual ella formaba parte–, el apunte era de muy difícil acceso para estudiantes que estaban dando sus primeros pasos en la carrera y más en el caso de estudiantes de sectores populares.

Para les ingresantes, las dificultades con las que se encontraron en el ingreso estaban relacionadas también a lo académico, fundamentalmente a comprender los contenidos teóricos de las materias. Remitían a dificultades con los conceptos, los textos, los lenguajes, las consignas de los trabajos prácticos y las evaluaciones.

2- Una política de inclusión educativa de la FCS: el Programa Sociales Pares

En la carrera de Trabajo Social, hay todo un trabajo institucional para hacer del ingreso una instancia que aloje la extranjeridad (Frigerio, 2003). Extranjeridad que, particularmente en el caso de quienes provienen de sectores populares, es aún mayor que para ingresantes de clase media y alta.

En la Facultad de Ciencias Sociales, específicamente en la carrera de Trabajo Social, *hay una preocupación pedagógica y política, en el sentido de la proclamación de la universidad como un derecho, pública y gratuita,* y un gran trabajo institucional para que *el sistema universitario, sobre todo en primer año, no sea reproductor de las desigualdades iniciales y que contribuya a evitar eso,* nos explicaba Jose, docente de primer año de la casa en una conversación acerca del ingreso a la carrera de Trabajo Social.

En concordancia con la proclamación de la educación como derecho, es que la FCS despliega políticas de inclusión destinadas específicamente a acompañar el aspecto académico. En esta línea, una estrategia central es el Programa “Sociales Pares”:

(...) Las actividades estarán dirigidas a estudiantes de la Facultad de Cs. Sociales, brindando herramientas que fortalezcan los procesos de aprendizaje y acompañando a estudiantes que

así lo requieran y demanden. Es decir que su principal finalidad es la

de fortalecer las políticas inclusivas haciendo en este momento foco en el ingreso y la permanencia de los/as estudiantes de la institución[3].

Les estudiantes integrantes son seleccionadxs mediante una evaluación y reciben una *beca estímulo,* lo que, además del dinero, les brinda un reconocimiento formal a sus tareas y antecedentes laborales en docencia. Además, cuentan con un espacio físico, un *box* de la facultad, donde reciben consultas de manera personal. Ellxs se comunican con les ingresantes*fundamentalmente por mail y presentándose en cada clase del ingreso para que les conozcanlas caras*. El programa contiene distintas líneas de acción, asociadas al ingreso, al apoyo ante exámenes y al acompañamiento en el tramo final de la carrera.

En palabras de algunxs de sus integrantes: *la demanda más fuerte es en lo académico* y su función es la de ser *mediadores* entre les docentes y les estudiantes. Muchas de las demandas que reciben son en los días previos a rendir los exámenes. Por ello, la actividad que más desarrollan es una a la que llaman *círculos de estudio,* espacios a los cuales ellxs convocan en un día y un horario particular, donde abordan temas de los apuntes que les estudiantes no comprenden o no se animan a preguntar al docente de la materia, o para afianzar algún contenido antes de rendir algún parcial.

En el contexto de Pandemia por el Covid-19, el Programa Sociales Pares se sostuvo re-elaborando las estrategias de acompañamiento que estaban pensadas y concretizadas para la presencialidad. El espacio del box se sostuvo en la virtualidad a través de salas de meet, en días y horarios específicos, en donde les ingresantes podían encontrarse con integrantes del programa y conversar sobre sus dudas en relación al cursado, a trámites administrativos, a inscripciones a las materias. Por otra parte, les integrantes del programa realizaron conjuntamente con docentes y nodocentes de la FCS, encuentros para acompañar a ingresantes 2021, por ejemplo talleres de capacitación sobre el uso del sistema Guaraní con elDepartamento de Sistemas Académicos.

Otras acciones y espacios sostenidos por estudiantes del programa en coordinación con docentes están vinculados al reconocimiento de distintos espacios institucionales, a articular áreas de la FCS, y a ciertas políticas educativas como las becas de apuntes, las becas de

[3] Extraído de: https://sociales.unc.edu.ar/content/programa-sociales-pares.

deportes, el PROGRESAR, las becas para el comedor universitario, el Boleto Educativo Gratuito. También trabajan por los derechos estudiantiles como el *Régimen para Estudiantes Trabajadores/as, Padres, Madres y/o con Niños/as a cargo, en relación al* centro de estudiantes y a cuestiones del régimen de enseñanza.

Ese trabajo conjunto, tanto en la presencialidad como en la virtualidad, nos habla de una malla, una red de contención interactoral de acompañamiento a ingresantes, y de un trabajo sinérgico y sostenido en el tiempo por parte de la misma institución. Allí el foco es el ingreso y también la permanencia, ya que las actividades se estrechan, y se relacionan con el acercamiento de les ingresantes con la vida universitaria y con la cultura institucional.

La implementación de todas estas actividades, estrategias y políticas son muy importantes en Trabajo Social como herramientas para acompañar el ingreso de estudiantes de sectores populares a la universidad. Han ido conformando tramas y redes de sostén en el devenir de la vida cotidiana de quienes habitan el ingreso a la carrera.

3- Experiencias de ingresantes en torno al ingreso a la carrera de Trabajo Social

Una de las principales características que tuvo el ingreso a Trabajo Social para quienes llegaron allí es que se trató de un lugar y un tiempo donde, en palabras de una ingresante, *hubo mucha contención hacia los estudiantes*, donde había docentes, no-docentes y estudiantes de la carrera que se ocupaban y preocupaban por ellxs, donde *había gente buena.*

Todas las ingresantes con las que conversamos en torno a sus experiencias en el ingreso señalaban una calidez en el trato que es digna de mención porque funcionó, para ellas, como una posibilidad de sentirse *cómodas,* para poder engancharse, para poder comenzar a habitar un espacio que les era ajeno en sus lenguajes, en sus lógicas de funcionamiento, en sus aulasy sus edificios.

Aparece un registro de lo afectivo, lo humano, lo vincular como fundante en sus experiencias en el ingreso. El buen clima fue retratado en diferentes momentos y situaciones, y fue transversal, porque circulaba en las aulas, en los pasillos, en las mesitas de la facultad, en el hall de ingreso, en el despacho de alumnxs, en el centro de estudiantes. Lo asociaban a una disposición al diálogo de todxs, a compartir un mate, una charla, una mirada, una palabra.

Las ingresantes nos compartieron relatos donde observamos una suerte de afecto que se generaba ahí en aquel minucioso acompañamiento académico por parte de lxs profesorxs, y que una de ellas significó como experiencias de contención académica. Dani, una ingresante nos compartía que *le había encantado* cómo su profesora Nadia *explicaba, cómo desarrollaba los temas.* Para ella *llevar el apunte,* es decir comprender lo que iban leyendo, *mejoraba mucho* a partir de las explicaciones de su docente. En la misma dirección, Dina nos contaba: *en cuanto a contenidos (...) siempre hay gente que te ayuda en la facu.* Así, íbamos comprendiendo que el buen trato estaba ligado a los modos de recibirlas, de dirigirse a ellxs, de enseñar los contenidos, de explicar los temas, de generar las preguntas y los debates en las clases de trabajos prácticos. Por ello entendemos que la calidez y el bienestar relacionado a loacadémico están en relación directa con el acompañamiento que se generaba allí por parte de diversxs actorxs de la institución. Se puede deducir que había una dedicación que tenía el efecto de alojamiento en lxs ingresantxs. Ello es un dato central en tanto ha posibilitado a les ingresantes de sectores populares construir con otres ciertos *agarres* (Stengers y Pignarre, 2019) para poder habitar la facultad.

Esos sentimientos y pensamientos se conectan con aquello que plantea Boff (2021) respectoal cuidado, para él, cuidar *"es más que un acto, es una actitud (...) de ocupación, de preocupación, de responsabilidad y de involucrarse afectivamente con el otro" (p. 23).* En la/s vivencia/s de los sentir/s-pensar/s de lx/s estudiante/s se ven entramadas esa urdimbre de acciones del programa Sociales Pares, de las organizaciones estudiantiles, de docentes, de les ayudantes de cátedra, y de lxs no-docentes, las cuales vislumbran la *intencionalidad* política de la FCS y de los diversos actores partícipes en la misma. Esa intencionalidad *no es aislada*, sino que forma parte de *posicionamientos ético-políticos donde es central la lucha por los derechos humanos.*

4- Reflexiones finales

Una de las principales cuestiones a remarcar acerca del ingreso 2020 a la carrera de Trabajo Social de la la FCS es que allí nos encontramos con un interés particular de quienes reciben a les ingresantes en alojarles. Tanto docentes como, no-docentes, autoridades de la casa, integrantes de Sociales Pares y estudiantes de diferentes organizaciones estudiantiles realizaron un trabajo cotidiano y sostenido para promover la inclusión educativa de aquellxs estudiantes provenientes de sectores populares.

Pudimos observar en acto cómo la FCS desarrolló estrategias y programas que responden aun objetivo político y pedagógico: hacer de la universidad una posibilidad para todxs. Sin embargo, esto no estuvo exento de conflictos y contradicciones. En esa línea, nos contaba un militante de una agrupación estudiantil y ayudante alumno de la cátedra del ingreso: *uno de los problemas que hay en la carrera es la cuestión de que hay profes dogmáticos (...) que quieren imponer sus ideas.* A la vez, una ingresante comentaba que *le daba miedo decir algo y que no les gustara a los profes*, resaltando que *si no pensás igual, no podés pensar diferente*.

Por su parte, un docente del ingreso nos comentaba que para él, *era difícil no ser K acá*, refiriéndose a que, el kirchnerismo, era la línea editorial de la gestión de aquel momento y ello condicionaba de alguna manera la pertenencia a dicha facultad. Así vemos cómo aparecieron algunas acciones que llevaron adelante miembrxs de la institución que corrieron el riesgo de convertirse en mecanismos excluyentes, aunque esa no fuese la intención de les agentes institucionales. Por ello, es importante conocer de cerca cómo se vive el ingreso y trabajar en él, para así evitar que se produzca lo que Eliana Lopez (2017) llama procesos de exclusión/expulsión social.

En ese sentido Mouffe (2007) nos recuerda que en "lo político" se ponen en juego, como en un campo de batalla, diversos intereses heterogéneos, ambivalentes que hacen a la pluralidad misma de la vida en comunidad. La FCS no es ajena a la pluralidad de sentir/s-pensar/s, en la cual hay intersticios de divergencias en las sensaciones de estudiantes ingresantes y docentes.

Sin embargo, más allá de aquellos conflictos propios de dicha pluralidad, avizoramos en Trabajo Social un acuerdo común en relación a *la proclamación de la universidad como un derecho,* asociada a un clima donde lo afectivo, el buen trato, la disponibilidad a la escucha y el diálogo estaban muy presentes. Entonces, si de acuerdo con Boff (2021) el cuidado es un modo de ser y de presentarse, una actitud de preocupación y de vinculación afectiva con el otrx, nos preguntamos si todo aquel trabajo institucional de la FCS en pos de la inclusión no se transforma en ese mismo acto en una política de cuidado. Recordamos aquí lo que nos compartió un interlocutor del campo al respecto: *lo que pasa acá en Trabajo Social es que hay un querer institucional a los sectores populares*. Ese querer ¿no es un querer que permanezcan en la universidad, un querer que se haga cuerpo el derecho a la educación? ¿No se trata aquí de hacer del cuidado una política?.

Por último, si hablamos de las estrategias del cuidado como forma de hacer política, nos quedan preguntas abiertas sobre esos intersticios que muestran la diversidad de posiciones de les estudiantes y docentes que en su/s sentir/s-pensar/s expresan malestares por sus posicionamientos en disputa. Tal vez se trate de generar estrategias para cuidar aquellas diferencias para que no se conviertan en prácticas de descuido, y poder sortear ciertas tensiones entre inclusión/exclusión. Tal vez, esa arena en pugna de lo político necesita ser (re)pensada una y otra vez para un proyecto institucional de una educación más inclusiva.

Bibliografía

Boff, L. (2021) *Saber cuidar.* Cap II (P.P 23-31). Recuperado de: https://docer.com.ar/doc/nc0nxvc

Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1995) R*espuestas. Por una antropología reflexiva.*

México: Grijalbo.

Ezcurra, A. M. (2005) Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. Perfiles Educativos, 27(107), 118-133. Recuperado de: http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/2005/107

Frigerio, G. (2003) Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias. En G. Frigerio y

G. Diker (comp.), *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinarios.* Buenos Aires: Noveduc.

Guber, R. (1995) Antropólogos nativos en la Argentina. Análisis reflexivo de un incidente de campo. Publicar en Antropología y Ciencias Sociales, IV (5), pp. 25-46.

López, E. (2017) Universidad Pública e inclusión. La incidencia del Programa de Becarios Ingresantes en jóvenes de condiciones desfavorables, primera generación de universitarios. [Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba]. Recuperada de: https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/6345

Mouffe, C. (2007) En torno a lo político. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. [Cap II. P.P. 15-40].

Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Ortega, F. (2016) Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil. *Trayectorias Universitarias,* 2 (3), pp- 26-32. Recuperado de: https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3021

Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos: desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Revista PUBLICAR en Antropología y Ciencias Sociales*, 12(17), 47-65.

Stengers, I. - Pignarre, P. (2018) La brujería capitalista. Buenos Aires: Hekht.

LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA MEDIADA POR TIC ¿HA GARANTIZADO EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA?

Autor/as: Domínguez, María Belén. FCEJS.UNSL. mbdomin@gmail.com; Pereyra, Sonia Nancy. FCEJS. UNSL. sonianpereyra@gmail.com; Salas, María Concepción. FCEJS.UNSL. maritasalas@hotmail.com; Castillo, Manuel. FCEJS.UNSL. infocastilloyasociados@gmail.

Modalidad de participación: 1. Trabajos de Investigación

Eje 3: Entre el ejercicio del derecho a la educación superior y las múltiples desigualdades.

Palabras claves: Educación Superior - Ingreso - Derecho - TIC

Introducción

La emergencia sanitaria y el confinamiento por la pandemia Covid-19, provocó la forzosa y necesaria migración de la educación hacia la modalidad virtual. En este contexto situamos la discusión acerca de la garantización del derecho a la educación, discusión que, es de larga data, pero que se ha resignificado en este nuevo contexto.

Esta presentación surge en el marco del Proyecto de Investigación: "Juventudes contemporáneas. políticas, desafíos y tensiones" y es el producto de una indagación en curso, llevada a cabo por el equipo de la línea Juventudes y Educación de dicho proyecto, dado que nuestra línea de trabajo orienta el análisis de las culturas juveniles vinculadas al ámbito educativo en tanto constituye un factor que configura la subjetividad juvenil. Actualmente dedicamos la tarea a indagar en el ámbito de la universidad considerando en qué medida el derecho a la educación superior se ha podido garantizar en tiempos de pandemia.

En el estudio se recuperan las voces de estudiantes de primer año de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS), Universidad Nacional de San Luis (UNSL), quienes expresan sus percepciones en torno a algunos aspectos de sus experiencias educativas. Estas fueron planteadas a través de dos ejes de análisis: sus experiencias de aprendizaje en contexto de enseñanza remota de emergencia y los sentidos que le otorgan a la educación superior como derecho, en esta coyuntura.

La información obtenida mediante un cuestionario, puesta en diálogo con la literatura especializada, nos ha permitido realizar interpretaciones en torno a los ejes de análisis.

Aspectos teóricos y metodológicos

La educación se plantea como un derecho social que debe ser garantizado por el Estado a través de las políticas públicas, articulando las políticas educativas con las demás políticas sociales, para asegurar la inclusión socioeducativa de las y los jóvenes en el seno de las instituciones educativas en general y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular. Muchos de los principios y valores construidos a partir de la Reforma Universitaria, como la gratuidad, la inclusión y un conjunto de prácticas y saberes pedagógicos basados en un modelo tradicional y mayoritariamente presencial fueron puestos en debate (Negro y Gómez, 2021). La abrupta transformación a consecuencia de la ASPO trajo consigo la redefinición de las prácticas educativas y de los vínculos interpersonales asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de garantizar la continuidad pedagógica y efectivizar el Derecho a la Educación Superior.

En el contexto de la pandemia Covid-19, se generó lo que Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020) llaman *Enseñanza remota de emergencia* (ERE) es decir, un modo temporal y alternativo de llevar adelante la educación en tiempos de crisis, que involucra el uso de soluciones de enseñanza y de aprendizaje remotas cuyo objetivo principal es la continuidad pedagógica, el acceso a la enseñanza y los apoyos educativos de una manera rápida de configurar, lo que por ende, contribuye a la garantización del derecho a la educación.

La garantización del derecho a la educación en este contexto implica la flexibilización de todo el sistema educativo que debe comprender, adaptarse y atender las disrupciones generadas. En este sentido, adherimos a la concepción de educación superior de la UNESCO- IESALC (2008) como derecho humano y bien público social, considerando que se garantizaen tanto:

que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Por ello, consideramos que las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes.

Así, este derecho se concreta en las instituciones de educación superior, como la universidad pública.

Desde el punto de vista metodológico, este estudio se encuadra en el paradigma cualitativo pues se propone abordar la problemática de manera situada tomando las voces de los sujetos que la experimentan. Denzin y Lincoln (1994) afirman que, en la investigación cualitativa se realiza el estudio en el escenario natural tratando de interpretar los fenómenos desde los significados que le asignan las personas. Asimismo, este paradigma implica la interacción

entre el objeto de estudio y el investigador, la reflexión del investigador en base a sus valores como parte del proceso de conocimiento, flexibilidad y análisis en profundidad en el diseño metodológico (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005; Salgado Lévano, 2007).

En función de los objetivos propuestos en esta investigación, para adquirir información empírica sobre los sentidos y significados que los y las estudiantes les asignan a sus experiencias en la educación superior, se administró un cuestionario (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010) con preguntas abiertas, dirigido a un grupo de estudiantes de primer año de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social que se dicta en la FCEJS-UNSL.

El cuestionario se distribuyó en línea y constó de once preguntas que indagaron sobre la percepción de cada estudiante sobre la garantización del derecho a la educación superior mediante la educación remota en entornos digitales, focalizando en algunos aspectos tales como la disponibilidad y eficacia de los dispositivos tecnológicos para el aprendizaje, la dinámica y modalidad de las clases, las relaciones pedagógicas generadas entre docentes y estudiantes en torno a las asignaturas, y otras relaciones vinculares que influenciaron las experiencias de aprendizaje, y sus apreciaciones respecto a la vulneración o garantización de su derecho a la educación superior. Catorce estudiantes que cursaban el primer año de la carrera mencionada, compartieron sus percepciones, sensaciones y experiencias acerca de sus procesos de aprendizaje de educación remota en contexto de confinamiento debido a la pandemia.

Análisis y discusión de resultados

El análisis de los resultados se estructuró en dos grandes ejes: las experiencias de aprendizaje en contexto de ERE y los sentidos que otorgan a la educación superior como derecho. En el primer eje, referido a los procesos de enseñanza y aprendizaje desplegados en entornos virtuales, se incluyeron dimensiones referidas a la disponibilidad y uso de dispositivos tecnológicos, la dinámica de las clases mediadas por estos dispositivos, las estrategias empleadas para sobrellevar situaciones problemáticas y los vínculos generados con los profesores y otros sujetos. El segundo eje abarcó las percepciones sobre el rol del Estado en la educación, los sentidos otorgados a la educación como derecho y garantización o vulneración del derecho a la educación superior.

Respecto al primer eje, consideramos en primer lugar al tipo de dispositivos que los estudiantes usan para realizar sus tareas académicas y a la calidad de conectividad. Así, 6

(seis) estudiantes afirman que usan solamente el celular, pero 2 (dos) de ellos lo consideran una herramienta insuficiente para sus necesidades académicas. En tanto que, 7 (siete) ingresantes disponen tanto de celular como de computadora, aunque 2 (dos) de ellos reconocen que sus computadoras no se encuentran en buenas condiciones de funcionamiento. Uno de ellos, menciona que ocasionalmente usa el equipo de su trabajo. Otro advierte que debe compartir una computadora con sus hermanos, quienes estudian en otros niveles educativos lo que dificulta la disponibilidad de su uso. Además, 2 (dos) estudiantes consideran que se les dificulta realizar las tareas académicas, por los problemas de conectividad de internet, derivados de los cortes de conexión y las limitaciones en el uso de los datos móviles. No obstante, la mayoría de este grupo de estudiantes advierte que estos dispositivos les han sido suficientes o útiles durante el cursado del primer cuatrimestre de primer año. Estos resultados se condicen en gran medida con los encontrados en el censo realizado por la Universidad Nacional de San Luis a estudiantes de dicha universidad, entre septiembre y octubre de 2021, en el que el 29,8% de los encuestados expresó haber tenido problemas académicos debido a la escasez de computadoras en el hogar, mientras que el 45,7% dijo no haber tenido conflictos. Asimismo, en este censo, la gran mayoría identificó como dispositivo principal a la notebook, y al celular como secundario. En la misma línea, el 30% de los estudiantes tuvo dificultades moderadas en la cursada virtual en lo que respecta al equipamiento tecnológico; 25,4% pocas dificultades, y 23% ninguna dificultad. Si bien es imposible negar las dificultades que muchos/as estudiantes debieron atravesar, el factor disponibilidad de recursos tecnológicos no parece haber generado grandes problemas a la mayoría de este grupo de estudiantes, o bien, se evidencia que las dificultades han logrado ser resueltas. Sin dudas, la abrupta irrupción de la virtualidad requirió poner a disposición recursos digitales a los que no todas las personas tenían acceso.

Además, con la virtualización de la educación, las nociones temporales y espaciales habituales se vieron modificadas. En este sentido, el concepto de “escuela”, como término genérico, se ha redefinido como “escuela territorio” según Marcela Martínez (2020), es decir un territorio no marcado por el espacio físico sino por las relaciones que es capaz de desplegar; un contexto en el que fue necesario valerse de los “virtuales de la enseñanza” y que vio los muros de la escuela caer (Gross, 2015). Las y los estudiantes debieron adaptarse a una multiplicidad de factores para los que no estaban preparados, poniendo de manifiesto inequidades, dejando al descubierto e incluso incrementando brechas sociales, de acceso y hasta cognitivas.

Continuando con el análisis de las respuestas del cuestionario, respecto a la dinámica de las clases y las modalidades de enseñanza que experimentaron durante este período de su formación, 8 (ocho) estudiantes mencionaron que tomaban clases sincrónicas y asincrónicas. Las clases sincrónicas se realizaban mediante videollamadas, a través de las plataformas virtuales Zoom y Google Meet, y las actividades asincrónicas se realizaban en otras plataformas, tales como Classroom; otros 2 (dos) estudiantes apelaban a escuchar las grabaciones de las clases virtuales a las que no habían podido asistir. Mientras que 2 (dos) de ellos/as afirman que las clases recibidas resultaron interactivas y los/as docentes habían demostrado tener predisposición para explicarles y habían sido flexibles en los plazos de entrega de los trabajos solicitados. En este sentido, con el objetivo de garantizar la continuidad, las y los docentes también debieron adaptarse a multiplicidad de factores, con diferentes grados de conocimientos y habilidades tecnológicas, modificando sus prácticas pedagógicas para una ERE. En cuanto a los recursos puestos en juego para enseñar, la mayoría de los equipos docentes desplegaron clases sincrónicas a través de videoconferencias, apoyadas por materiales alojados en las plataformas educativas. Así, la disrupción en cuanto a la temporalidad requirió flexibilidad por parte de los y las docentes que ofrecían sus clases grabadas y actividades asincrónicas comprendiendo que muchos/as estudiantes no podían acceder en el tiempo propuesto para tomar las clases en vivo. En cuanto a las estrategias y personas a las cuales los y las estudiantes recurrieron frente a las dificultades académicas que se les presentaban, 6 (seis) mencionaron que solían consultar a sus docentes usando el servicio de mensajería de la plataforma o por medio del correo electrónico. Otros/as 6 (seis) también señalaron que consultaban a sus compañeros/as mediante el grupo de WhatsApp, por lo que han apelado al grupo de pares mediante los recursos tecnológicos disponibles como alternativa de trabajo colaborativo. Mientras que 2 (dos) de ellos/ellas, de manera espontánea, habían recurrido a páginas de internet para aclarar dudas o conseguir información sobre los temas abordados en las clases virtuales, evidenciando autonomía para resolver los inconvenientes de comprensión de los contenidos. En el contexto en el cual transcurrieron sus experiencias, advertimos que, tanto las estrategias desplegadas como las interacciones generadas por parte de los estudiantes son propias de una herencia cultural heredada por las instituciones, la tecnología y las tradiciones, que les permite realizar prácticas cognitivas con el objetivo de resolver problemas (Rogoff, 1993) y sentirse emocionalmente acompañados/as y sostenidos/as. Se destaca la búsqueda de ayuda

intersubjetiva mediada por tecnologías como estrategia de resolución de problemas. El aspecto intersubjetivo se deja ver también en los vínculos entablados con los equipos docentes. Las respuestas de los y las ingresantes evidencian que, en general, los vínculos han resultado buenos o satisfactorios, ya que los y las docentes han mostrado buena disposición, demostrando interés por enseñar, señalando que están satisfechos en cuanto a la forma en que sus docentes explicaban los contenidos, y en los modos de promover la participación del grupo de estudiantes en sus clases. Consideramos que la disposición, la voluntad de generar interacción y fomentar la participación son aspectos relevantes de la autoridad pedagógica de cada docente y aportan a la ERE. Según Pereyra (2020) la generación de relaciones pedagógicas de autoridad es un factor determinante para garantizar la continuidad pedagógica, como una relación establecida a través de la presencia genuina del docente y de las interacciones promovidas con mediación tecnológica. Respecto a las relaciones pedagógicas entabladas en este contexto, las respuestas de 8 (ocho) estudiantes expresaron haber logrado un buen vínculo, aunque dos de ellos prefieren que las clases se desarrollen en la presencialidad. Otros/as 6 (seis) estudiantes dijeron no haber logrado un buen vínculo con sus docentes porque veían en diferido las clases que habían sido grabadas o porque los/as profesores/as solo subían videos o archivos para autoestudio. Podemos advertir que la asincronicidad dificulta la comunicación y, por ende, obstaculiza la conformación de vínculos intersubjetivos. En este sentido, quienes tuvieron acceso a las clases sincrónicas perciben en ellas la posibilidad de construcción de un vínculo necesario para el acto educativo. Las relaciones vinculares fueron afectadas por el impacto que sufrió la comunicación. Advertimos que la distancia, en relación con la comunicación, dejó de ser una cuestión geográfica, obligando a encontrar canales alternativos. Nuevos recursos y nuevas modalidades de comunicación se tornan fundamentales para llevar adelante la enseñanza y el aprendizaje, así como la generación y el mantenimiento de vínculos interpersonales. Como explican Negro y Gómez (2021), aspectos del diseño instruccional como la planificación, la evaluación y la comunicación son factores inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje independientemente de la modalidad que se utilice. La adaptación a los nuevos medios y modos de comunicación cobró especial relevancia en este contexto, proveyendo “otros soportes o apoyos sociales” que favorecieron las interacciones en un ecosistema inmenso que buscó apoyar a los estudiantes con recursos formales, informales y sociales (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020, p.5). Cinco (5) estudiantes manifiestan que las sensaciones que generan las relaciones pedagógicas,

han sido diversas y difieren de acuerdo a las modalidades desplegadas por los equipos docentes, en cuanto a crear una atmósfera del aula, en los encuentros sincrónicos, la calidez de las/os docentes y su comprensión frente a las dificultades que sus estudiantes manifestaban. Otros/otras 2 (dos) jóvenes, manifestaron insatisfacción por la modalidad de enseñanza y comunicación planteada por uno de los docentes, ya que sólo organizaba actividades asincrónicas, enviando documentos de lectura y videos sin establecer contactos sincrónicos con el grupo de estudiantes. No obstante, 2 (dos) estudiantes advierten dificultades en cuanto a establecer vínculos interpersonales por el entorno virtual y por ello, consideran que prefieren la modalidad presencial para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otro/a estudiante plantea las dificultades que encontraba por no poder conectarse por internet para tomar las clases virtuales, pero advierte que la modalidad virtual resulta buena porque disponían de la grabación de la clase para volver a escucharla las vecesque fueran necesarias.

Respecto a la "transferencia" de los dispositivos digitales de los estudiantes, consideramos la importancia de crear los vínculos y manejar las ansiedades entre docentes y estudiantes mediados por la virtualidad. Para los y las estudiantes el aula habitual resulta ser el lugar "seguro", que maneja cotidianamente, y se encuentra incorporado en su estructura de pensamiento; la incertidumbre de la virtualidad puede provocar en ellos la sensación de que si lo ya conocido podrá ser sostenido en estos nuevos modos de aprender a partir de una pantalla. Ante esto, es preciso reconocer que las interacciones en un contexto virtual no se dan de manera espontánea, sino que es necesario generarlas y sostenerlas, tarea que mayormente involucra al docente que está presente, que cuestiona, consulta, apuntala e interpela (Tarasow, 2018). En este sentido, el rol del docente como generador de relaciones pedagógicas es fundamental, en tanto éstas "forman parte del corazón de los procesos educativos" ya sea en entornos de presencialidad física o virtual (Pereyra, 2020, p. 50). Las relaciones pedagógicas, es decir las que se producen a través de los vínculos intersubjetivos entre docentes y estudiantes en torno al saber que los convoca, se fundan en el modelo didáctico-pedagógico y afectivo que se otorgue a la clase (Pereyra, 2020, p.50). En este sentido, consideramos que el derecho a la educación se efectiviza al interior de las aulas, a través de las relaciones pedagógicas que se establecen.

Si bien las interacciones sociales han sido históricamente fundamentales en el proceso de aprendizaje, las que los estudiantes relatan en estos testimonios se han dado mayoritariamente a través de Internet, dada la situación socio-histórica actual. Así, Internet se constituye como entorno de aprendizaje, y su valor reside, no sólo en favorecer el acceso a recursos, sino en la

posibilidad que ofrece de construir redes entre sujetos para aprender (Suarez Guerrero y Ricarte Quijano, 2016). Se advierte una reconfiguración de las tradiciones escolares a partir del rol fundamental de las tecnologías en el momento histórico en el que transcurrieron las prácticas educativas.

Otra dimensión investigada mediante el cuestionario se refería a las personas que acompañaron su aprendizaje, durante este período de formación. Cabe mencionar que 9 (nueve) estudiantes reconocieron haber contado con la compañía de los/as demás estudiantes o compañeros/as de clase, desde la conformación de grupos de estudio a través de la realización de consultas compartidas; otros/as 5 (cinco) consideran que se sentían acompañados/as por los equipos docentes de las materias cursadas, y 2 (dos) estudiantes, reconocen haber recibido el apoyo de sus familias. En este sentido, podemos inferir que la virtualidad les ha demandado a construir "comunidades virtuales" con sus compañeros. La

creación de este tipo de comunidad ayuda también a combatir el sentimiento de soledad o de sufrimiento del estudiante que ve amenazado su proyecto de vida universitaria.

El grupo de estudiantes referido da cuenta de las experiencias de actividades cognitivas en interacción con otros sujetos, de su contexto cultural que resulta el escenario en donde se produce la interacción como un proceso de adaptación mutua entre quienes interactúan (Rogoff, 1993) y de la importancia de "aprender del equipo y con el equipo", no solo en actividades grupales sino a partir de interacciones con quienes comparten los mismos intereses (Perkins, 2010, p. 35).

Además, de las vinculaciones entre pares, estas experiencias dejan en claro la importancia de los vínculos con el grupo de adultos/as referentes para configurar las condiciones adecuadas para el estudio. En el caso de padres y madres su rol en términos de contención afectiva y económica durante el confinamiento en el hogar, y el caso de las y los docentes, el papel de acompañamiento y orientación que cumplen unido a la tarea de enseñar en forma remota.

En este sentido, consideramos que "la enseñanza implica vínculo y el vínculo se entrelaza desde lo subjetivo, tanto afectiva como cognitivamente. Por ello, creemos que los modos de interacción que puedan ponerse en juego, en gran medida, dependerán de cómo cada docente configure su propuesta educativa" (Pereyra, 2020, p. 55). Las relaciones vinculares han cobrado mayor relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia, convirtiéndose en muchos casos en el sostén cognitivo y/o afectivo que favoreció la efectivización del derecho a la educación dentro y fuera del aula. Las tecnologías han permitido a los estudiantes acceder a experiencias de aprendizaje a las que no podrían haber

accedido sin ellas (Perkins, 2010). Así, las tecnologías digitales "constituyen artefactos cognitivos y emocionales de gran relevancia para el aprendizaje" (Gross, 2015, p. 59). Sin embargo, el acceso a tales tecnologías no ha estado garantizado en su totalidad, considerando que un importante número de estudiantes no cuenta con una computadora y/o conexión de internet, lo cual representa una muestra de la desigualdad existente en el ámbito educativo. Al respecto Inés Dussel (2020) advierte que, en este contexto se visibilizan y profundizan desigualdades que ya conocíamos, desigualdades de acceso y de permanencia. En este sentido plantea la necesidad de pensar que no se trata solo de la distribución de material digital o impreso (en caso que sea posible), sino que fundamentalmente hace falta un acompañamiento pedagógico.

Respecto al segundo eje de esta indagación, los sentidos otorgados a la garantización del derecho a la educación superior en el contexto de pandemia, pudimos advertir que 6 (seis) de los/las estudiantes que respondieron, consideran que sí se ha garantizado su derecho a la educación, en cuanto a las distintas alternativas de aprendizaje que les ofrecían las clases virtuales y las facilidades y ayudas brindadas por sus docentes; una de ellas, advierte que, si bien ella tiene posibilidades y recursos disponibles, reconoce que en muchos otros casos, el derecho a la educación, es vulnerado. En este sentido, considerando lo que representa la educación superior como derecho, con la Declaración de Cartagena de Indias de la CRES 2008, se plantea una concepción de la democratización de la educación que desborda la cuestión del acceso, de la permanencia y el egreso, y se ubica en la cuestión estratégica de la distribución y apropiación de conocimientos relevantes, pertinentes y de calidad. Así, advertimos la importancia de ofrecer educación de calidad, favorecer los aprendizajes de los y las estudiantes poniendo a disposición los recursos necesarios para apropiarse de los conocimientos y construir saberes formativos.

Continuando con el análisis de las respuestas del grupo de estudiantes, 4 (cuatro) jóvenes opinan que el derecho a la educación no se garantizó, fundamentando que se debía a la falta de conectividad a internet y de dispositivos. Mientras que 2 (dos) respuestas mencionan que su derecho a la educación sí estaría garantizado porque el Estado ha tomado medidas sanitarias y educativas; no obstante, advierten que se vieron con más claridad las desigualdades y la falta de acceso de muchos/as estudiantes. Finalmente, otra respuesta dice que no existen políticas adecuadas para garantizar este derecho en el contexto de la educaciónvirtual de emergencia.

En la información recabada, los y las estudiantes advierten que el hecho de haber iniciado una carrera universitaria, en cuanto a estar inscriptos/as para cursar, representa una condición

necesaria pero no suficiente para continuar con sus estudios, lo que indicaría la posibilidad de vulnerarse su derecho a la educación superior. Las respuestas que aluden a inexistencia o inadecuación de políticas que garantizaran el derecho a la educación en la virtualidad educativa, reflejan la expresión de varios autores como Pablo Gentili (2009) respecto a una "exclusión incluyente", como un proceso, en donde los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas formas, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, anodinas para revertir los procesos de aislamiento educacional.

Tal como lo expresaron las respuestas de los y las estudiantes, este cambio de modalidad afecta de manera desigual a jóvenes y adultos universitarios que provienen de diferentes sectores sociales y tienen realidades sociodemográficas diversas (Negro y Gómez, 2021).

En este sentido, Gentilli (2009) advierte que, cuando se trata de un derecho, y en este caso el de la educación, no hay inclusión por la mitad, ni tampoco nos sirve la suma de porciones para garantizar la efectivización del mismo (Gentili, 2009). Hoy podemos afirmar que hay más oportunidades de acceso a la universidad, pero también, son más complejas e imperceptibles las formas de exclusión educativa y es evidente la negación de las oportunidades educativas en tiempo de pandemia, lo que plantea una tensión entre la existencia del derecho a la educación y la negación del mismo.

Es posible advertir una tensión entre las posibilidades que ofrece la presencialidad frente a la virtualidad en torno a la garantización del derecho a la educación. La pandemia ha dejado al descubierto o ha evidenciado las desigualdades en cuanto a acceso a la educación remota. Por un lado, se advierten desigualdades en cuanto al acceso a recursos tecnológicos como causante de este fenómeno. A diferencia de tiempos anteriores, en esta época de pandemia, el acceso a los recursos tecnológicos se tornó prácticamente excluyente en algunos sectores sociales. Así, algunos/as estudiantes expresaron que la falta de recursos tecnológicos ha impactado negativamente en su educación. Sin embargo, es necesario reconocer que antes de la pandemia, también existían desigualdades e insuficientes políticas de acceso y permanencia a la educación, por ejemplo, la falta de políticas o estrategias que facilitaran el acceso a estudiantes trabajadores a las clases presenciales. De hecho, 2 (dos) estudiantes expresaron que pudieron retomar sus estudios, al tener la posibilidad de tomar las clases grabadas en el tiempo disponible y gracias a la flexibilidad de sus docentes, gracias a la virtualidad, lo que no habían podido hacer antes de la pandemia por imposibilidad horaria.

Por otra parte, mientras las discusiones actuales giran en torno a una aparente dicotomía entre

presencialidad y virtualidad, consideramos que las instituciones educativas han ampliado sus responsabilidades, tornándose en muchos casos, en espacios de contención social más fuerte que antes de la pandemia. Estas circunstancias evidencian la necesidad de que existan condiciones favorables que garanticen el derecho a la educación superior de todo el grupo de estudiantes.

Conclusiones

En este trabajo hemos reflexionado acerca de las experiencias de aprendizaje de un grupo de estudiantes universitarios/as durante la época de ERE, aportando una mirada propia de sus vivencias. Sus voces son testimonios genuinos de sus experiencias, variadas, pero con similitudes y diferencias, en relación con el aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías, los vínculos intersubjetivos entablados en torno al saber y la garantización del derecho a la educación.

Muchas son las variables que han afectado al aprendizaje, pero, sin dudas, el rol de las tecnologías ha sido clave en sus experiencias de aprendizaje. En relación con la dimensión disponibilidad y uso de dispositivos, si bien se evidenciaron problemas de conectividad y de acceso a los dispositivos tecnológicos, la mayoría de los/as estudiantes consultados/as han podido sortear dificultades y lograron resultados académicos positivos. Lo expresado sobre la dinámica de las clases evidenció la implementación de diferentes dinámicas didáctico-pedagógicas que permitieron la continuidad pedagógica. Muchos estudiantes se vieron favorecidos por la virtualidad, pudiendo aprovechar las oportunidades de aprendizaje mediante técnicas asincrónicas o sincrónicas implementadas por los docentes. Tanto docentes como estudiantes desarrollaron e implementaron estrategias para solucionar situaciones problemáticas las cuales se basaron principalmente en la búsqueda de ayuda a docentes, pares o internet y que favorecieron el desarrollo de estrategias de autonomía personal y de construcción colectiva.

Respecto a los vínculos que se generaron entre los sujetos educativos, en el marco de la comunidad virtual, este estudio reveló que la ERE promovió las interacciones sociales regulares a través de la reconfiguración de las prácticas de comunicación que implicó no tan solo un cambio de los canales y modalidad de comunicación, sino también la generación de comunidades de aprendizaje y de sentido de pertenencia. En la gran mayoría de los casos, la construcción vincular realizada entre docentes y estudiantes en la virtualidad ha resultado positiva, y la educación mediante dispositivos tecnológicos, constituyó un aprendizaje para

ambos grupos. En este sentido, los vínculos entre docentes y estudiantes se han desarrollado dentro de propuestas pedagógicas orientadas a la apropiación del conocimiento por parte de los y las estudiantes, favoreciendo en gran medida su acceso y permanencia.

Sin embargo, este cambio de modalidad educativa ha afectado de manera desigual a jóvenes que provienen de sectores sociales desfavorecidos con realidades socioeconómicas vulneradas. En este sentido, así como muchos/as estudiantes se vieron favorecidos/as por el nuevo formato de la educación virtual en cuanto al acceso a los contenidos formativos, otros/as fueron afectados/as por las desigualdades referidas al acceso a los dispositivos, la conectividad y el uso de las nuevas tecnologías y sus recursos, que han sido factores claves para aprender en tiempos de pandemia.

Respecto a la garantización del derecho a la educación superior en esta modalidad educativa, las opiniones de los/as estudiantes son variadas, reconociendo la intervención del Estado. En el año de la pandemia las instituciones argentinas -que no contaban con planes de contingencia y que en la mayoría de los casos dictaban carreras presenciales- lograron conjugar los principios de la autonomía con las necesidades sociales y el derecho a la educación (Negro y Gómez (2021, p.4).

La ERE, generada por la necesidad de la continuidad pedagógica, promovió la reconfiguración del formato escolar hegemónico basado en la presencialidad y la simultaneidad. Por ello, más que a un cambio tecnológico, estaríamos frente a un derecho humano, asociado al acceso a los dispositivos y a la conectividad. Sin dudas, las experiencias transcurridas han dejado grandes aprendizajes acerca de todo lo que es posible hacer y tendremos la oportunidad de poner en marcha estrategias y políticas, para cambiar y mejorar todo aquello que la ERE ha evidenciado como necesidad.

Los resultados obtenidos en este estudio nos permiten inferir que la ERE se planteó como una reconfiguración del formato educativo, generando nuevas relaciones con la tecnología educativa y vínculos intersubjetivos, y al mismo tiempo develó la existencia de una brecha digital y visibilizando y profundizando las desigualdades existentes.

Queda abierta esta investigación, a la posibilidad de analizar cómo desarrollaron sus trayectorias académicas los y las estudiantes encuestados/as, como protagonistas de la educación remota de emergencia, luego, en la presencialidad post pandemia. Será hasta su indagación una incógnita a develar e interesante para interpretar.

Bibliografía consultada

Censo Estudiantil Universidad Nacional de San Luis. (2021). Disponible en: https://secretariaacademica.unsl.edu.ar/static/documentos/1637164955.pdf

Del Valle, D. y Suasnábar, C. (Comp.), (2018). *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008*. CUADERNO 2: Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : IEC - CONADU : CLACSO : UNA Universidad Nacional de las Artes. ISBN 978-987-46464-6-0.

Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia Social*. Ed. Siglo Veintiuno: Madrid

Dussel, I. (23 de abril de 2020). La Clase en Pantuflas. Conversatorio virtual del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Córdoba, Argentina. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&ab_channel=CanalISEP

Garcia Linera, Alvaro; Sader, Emir y Rinesi, Eduardo. (2016). Restauración Conservadora y las Nuevas Resistencias en Latinoamérica. Fundación German Abdala.

Gentili, P. (2009). Marchas y Contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 49, pp. 19-57.

Grassi Estela y Hintze Susana (2018). *Tramas de desigualdad*. Ed. Prometeo

Gros, Begonia. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *EKS,* 16 (1), 58-68.

Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Recuperado de: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Martínez, M. (2020). Los virtuales de la escuela. Revista Ignorantes. Especial fin del mundo. https://rededitorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/

Natason, José. (2018). Porque el Ataque del Gobierno a las Universidades. *ConCienciaSocial. Revista Digital de Trabajo Social* Vol. 1. Nro. Especial.Conocimientos&Contribuciones.

Negro, Mariano y Gómez, Julieta (2021): Lo que la pandemia se llevó: 7 mitos sobre la educación universitaria argentina (artículo no publicado en proceso de edición).

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Pereyra, Sonia N. (2020). Relaciones pedagógicas extrañas en un escenario educativo inédito. Reflexiones en torno a la educación en tiempos de pandemia. *Revista Argonautas,* Vol. 10, Nº 15, 46-60. *http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index*

Rinesi, E. (2015). Filosofía (y) política de la Universidad. *Colección Educación Serie: Universidad*. EDICIONES UNGS Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Cap. 3. Ed. Paidós, Barcelona.

Suárez-Guerrero, C. y Ricaurte Quijano, P. (2016). ¿Con quién aprender? Nuevos perfiles educativos en red. En Gros Salvat, Begoña y Suárez-Guerrero, Cristóbal, *Pedagogía Red. Una educación para tiempos de Internet*. Barcelona: Octaedro - ICE.

Tarasow, F. (2018) Educación en línea, encuentros en la distancia. En El Jaber, G. I. (comp.) Actas de III Jornadas Educación a distancia y Universidad, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina, 2019.

UNESCO-IESALC (2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

¿ASISTENCIALISMO ACADÉMICO? INTERPELACIONES Y DEBATES CONTEMPORÁNEOS EN TORNO A PRÁCTICAS Y POLÍTICAS DE INCLUSIÓNEDUCATIVA.

Falavigna, Carla Haydeé - Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba - carla.falavigna@unc.edu.ar
Luna, Marcos Javier - Centro de Estudios Avanzados - Facultad de Ciencias Sociales - UniversidadNacional de Córdoba - marcos.luna@unc.edu.ar
Sarachú Laje Paula - Centro de Estudios Avanzados - Facultad de Ciencias Sociales - UniversidadNacional de Córdoba - paulasarachu@unc.edu.ar

Modalidad de participación: Trabajo de investigación en proceso de realización

Eje temático 3: Entre el ejercicio del derecho a la educación superior y las múltiples desigualdades

Palabras clave
Inclusión educativa - Políticas públicas - Sectores populares - Calidad académica - Ingreso ypermanencia

Introducción

El proyecto de investigación en el que estamos trabajando se titula "Universidad pública e inclusión educativa: transformaciones y nuevos desafíos. Experiencias de estudiantes y docentes en la Universidad Nacional de Córdoba desde un enfoque socioantropológico"[1] Este da continuidad a una serie de proyectos subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT) de la UNC desde 2006 y radicados en el área de Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (FCS-UNC). El tema que nos convoca desde hace más de una década es la

[1] Proyecto en vigencia (2018-2022) dirigido por la Dra. Carla Falavigna y el Dr. Marcos Luna. Aprobado en la línea Consolidar. Institución que avala y financia SECyT- UNC. Resolución Secyt411/18, 455/18 y 472/18.

relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades de jóvenes y adultxs que transitan el ingreso (o aspiran a ingresar) a la UNC. Esto nos llevó, en nuestro último trabajo, a indagar sobre las trayectorias y experiencias de estudiantesprovenientes de sectores populares y con becas de ingresantes de la UNC[2].

Nuestro objetivo general es conocer las experiencias de estudiantes y docentes universitarixs en relación con políticas de inclusión, a través de un análisis socioantropológico de prácticas y procesos educativos e institucionales en el ámbito de la UNC. Los objetivos específicos son varios, pero en este escrito nos centraremos en uno de ellos: indagar las tramas de relaciones en las que las experiencias de ingreso se desarrollan, y las problemáticas cotidianas ligadas a las tensiones entre inclusión educativa, calidad académica en relación con las experiencias en el ingreso a la universidad de estudiantes de sectores populares.

En relación con el enfoque, nos acercamos a la problemática desde una perspectiva socioantropológica, abordaje desde el cual jerarquizamos las preocupaciones y cuestiones socialmente significativas de nuestros interlocutores, en tanto puntos de partida para matizar y actualizar discusiones teóricas. Esto nos permite, en el presente caso, analizar las implicancias subjetivas de la implementación de políticas públicas alrededor del ingreso para estudiantes y docentes.

En indagaciones recientes hemos explorado cómo las políticas de inclusión educativa –y, particularmente, aquellas vinculadas al tramo de ingreso a la universidad– son desarrolladas y vividas en el cotidiano de espacios institucionales concretos. Es decir, cómo estudiantes, docentes, no docentes y otros agentes llevan adelante prácticas específicas orientadas a favorecer el ingreso y la permanencia estudiantil en la universidad. En este ejercicio, valiéndonos de la etnografía en tanto enfoque y método, nos hemos interesado especialmente por conocer qué preguntas, problemas y controversias se plantean nuestrxs interlocutores cuando tales prácticas se ponen en movimiento.

El trabajo de campo realizado en dos unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba nos permitió reconocer que, cuando lxs destinatarixs son estudiantes de sectores populares, las acciones orientadas a favorecer el acceso a los estudios superiores se ven

[2] La mayoría era primera generación de estudiantes universitarixs en sus familias de origen.

interpeladas desde (al menos) dos cuestionamientos principales. En un ejercicio de síntesis, podemos decir que el primero pregunta si la inclusión educativa no va en desmedro de la calidad académica, y se manifiesta ante la intervención de regímenes normativos para estudiantes trabajadores. El segundo cuestionamiento, por otra parte, emerge como una pregunta acerca de los fines y efectos de las prácticas comúnmente asociadas (desde nuestra perspectiva) a la inclusión educativa. En el marco de una entrevista, un docente puso en palabras esta controversia al comentarnos que en muchas ocasiones se preguntaba si su trabajo desembocaba en un "asistencialismo académico".

Decimos que se trata de una controversia porque se trata de un asunto abierto que atraviesa relaciones y personas, permeando sus acciones y decisiones. La expresión "asistencialismo" resulta además significativa, en cuanto trae al debate otros escenarios –como por ejemplo el barrio o los movimientos sociales, en tanto espacios de organización y movilización política– en los cuales la relación entre políticas públicas y sectores populares está bajo vigilancia y juicio social. Allí, asistencialismo es una categoría con la cual cierto sentido común, medios masivos y analistas sociales buscan describir el vínculo que tales políticas operan entre el Estado y sus destinatarixs. Tal descripción contiene una sanción moral que coloca lo observado dentro de la "mala" política, en cuanto asume que menoscaba la autonomía de sus destinatarixs o que se apoya en una actitud de pasividad por parte de estxs.

La presente ponencia se propone desplegar las preguntas y los debates que se derivan de tales cuestionamientos en torno a la inclusión educativa. Buscamos de este modo actualizar la discusión en torno al valor y la vigencia de las políticas de inclusión para la educación superior, recuperando problemas y desafíos situados.

La inclusión educativa como proyecto político y sus avatares

El estudio de la problemática del acceso a los estudios superiores tiene un vasto desarrollo en nuestro país y en la región, el cual se despliega en diversas líneas de indagación. Las dimensiones o aspectos frecuentemente abordados refieren a: las representaciones de estudiantes y docentes acerca de las prácticas de enseñanza y de estudio; los factores institucionales que operan a modo de acompañamiento, o bien de condicionante, en las experiencias de ingresantes; la relación con el conocimiento y su puesta en juego por parte de estudiantes y docentes; la implementación de políticas públicas y programas de apoyo

destinadas a favorecer el ingreso y la permanencia; las experiencias estudiantiles y el desarrollo del oficio de estudiante en el marco de diferentes ámbitos disciplinares; entre otras. El debate académico pone bajo análisis estilos institucionales, condiciones materiales, políticas públicas, estrategias de enseñanza y acompañamiento académico, prácticas de estudio.

Como hemos señalado anteriormente, el ejercicio de una perspectiva etnográfica nos ha llevado a atender a los problemas y cuestiones significativas planteadas por nuestrxs interlocutores de campo. Así, en investigaciones desarrolladas entre el 2010 y el 2015 observamos cómo las prácticas y

discusiones en torno a la inclusión social y educativa insistían en nuestros registros. Los sucesivos gobiernos del Frente para la Victoria hicieron de estas categorías un signo que marcó diversas políticas educativas (aunque también sociales y económicas). Ello estuvo ligado a la creación de nuevas universidades, de programas de becas, de dispositivos de acompañamiento tales como tutorías académicas, e incluso de la reforma de normativas que buscaban consolidar a la educación superior pública como gratuita e irrestricta.

En buena medida, estas políticas y dispositivos estaban dirigidos –de manera explícita o bien implícita– a estudiantes de sectores populares. Muchxs jóvenes y adultxs cuyas condiciones socioeconómicas de existencia generaban un distanciamiento de la vida universitaria, durante esos años encontraron apoyos económicos y simbólicos que colocaban a los estudios superiores dentro de sus horizontes temporales. Estudiar en la universidad –de a poco, pero de manera creciente– comenzaba a resultar imaginable, una proyección factible, un espacio social más próximo, aunque quizás no del todo familiar.

En esta dirección, nuestro trabajo de campo también hacía visibles los contratiempos y dificultades que seguían vigentes. Dentro de la amplia diversidad de estilos institucionales que alberga una universidad pública como la UNC, era posible encontrar resistencias ante la "falta de hábitos de estudios" de aquellxs "nuevos ingresantes", en cuyas familias no había referentes que pudieran anticipar en qué consistían las exigencias, ritmos y estrategias de la vida académica. Estudiantes y docentes, en muchas ocasiones, reproducían lo que Ortega (2008 y 2011) llamó estrategias de evasión del conocimiento, en cuanto performances del enseñar y aprender que esquivan a los conocimientos y se apuntalan sobre múltiples atajos,

orientados pragmáticamente a aprobar, lo cual equivale a estudiar para olvidar.

En este complejo escenario, el período 2015-2018, atravesado por el gobierno de la coalición Juntos por el Cambio, añadió nuevas retóricas y cuestionamientos al valor de la inclusión educativa. El proyecto político de la inclusión se vio significativamente desestabilizado y desplazado en pos de la jerarquización de lógicas ligadas al management y la modernización en educación (Filmus, 2017). En un plano económico, la disputa simbólica se vio acompañada por el desfinanciamiento ydesmantelamiento de diversos programas educativos.

Los análisis que presentamos a continuación recuperan indagaciones realizadas en los últimos tres años (período 2018-2021) en dos unidades académicas de la UNC. A modo de hipótesis de trabajo, sostenemos que las prácticas y experiencias de docentes y estudiantes en torno al ingreso se encuentran atravesadas por una coexistencia conflictiva entre el valor de la inclusión educativa y la importancia de la calidad académica. Ambas cuestiones resultan significativas para nuestrxs interlocutores, aunque en muchas situaciones parecen encontrarse en tensión e incluso en aparente oposición. Consideramos que este conflicto se puede explicar en parte por la permanencia de un debate social entre quienes defienden a la educación superior como derecho y quienes la conciben desde la óptica del mérito y la competencia.

Ahora bien, ¿cómo se manifiestan estos debates sociales para lxs docentes y estudiantes con quienes entablamos conversación? En este punto, hemos registrado que, cuando se trata de sectores populares, emerge una preocupación acerca de si el acompañamiento académico supone un menoscabo a la calidad de la enseñanza universitaria, por una parte; o bien, por otra parte, una preocupación por si aquello que pone en juego para favorecer la inclusión educativa corre el riesgo de transformarse en "asistencialismo académico". Exploraremos a continuación con mayor detalle estas controversias.

¿Inclusión versus calidad?

La inclusión educativa supone no dejar a nadie por fuera de los espacios educativos, en este caso, por fuera de la universidad; implica el desafío de construir una universidad para todxs. Aparece aquí un primer punto en el cual nos interesa detenernos: si la universidad es pública y de acceso libre y gratuito, ¿por qué, sin embargo, no es para todxs? "Inclusión", en estos últimos años, es tanto el signo distintivo de una serie de políticas estatales que promueven la

educación superior como un derecho, como también el foco de un debate académico no cerrado.

Es un problema cotidiano en las aulas para lxs docentes, dado que lxs enfrenta a distintas situaciones en donde tienen que tomar decisiones que, a pesar de que se encuentren enmarcadas en resoluciones institucionales, se llevan a cabo desde las concepciones que cada profesor tiene. Así, ante una misma problemática, lxs docentes ensayan diferentes estrategias. Tales estrategias no solo son disímiles y a veces contrarias entre unxs y otrxs docentes, sino que a veces también son contradictorias entre las prácticas pedagógicas y discursivas de ellxs mismxs.

En este punto, desde un interés analítico, nos detendremos en una política puntual de inclusión educativa: el régimen de alumnxs trabajadorxs. Tal reglamento es común a todas las unidades académicas pertenecientes a la UNC, pero luego cada facultad le imprime sus matices propios y lo comunica a sus estudiantes y docentes. Por ejemplo en el caso de la FCS, quienes estén inscriptxs

en el régimen tendrán derecho a: solicitar el cambio de fecha de una de las instancias evaluativas (parcial), la opción de realizar trabajos prácticos de forma individual, no se les computarán las llegadas tarde antes de los 30 minutos a los talleres de práctica (comisiones), tendrán prioridad en la elección del turno de cursada y se les solicitará el 60% de asistencia obligatoria en los talleres de práctica (para lxs otrxs estudiantes es el 80%). El modo en que esto llega a lxs estudiantes —es decir, los modos en que cada unx lo interpreta y se lo apropia— y las formas en que cada docente lo pone en práctica también conlleva la impresión de las particularidades de cada sujeto. En consecuencia, cuando indagamos con docentes universitarixs cómo se "aplica" la reglamentación para estudiantes trabajadores, recibimos respuestas que dan cuenta de diversas formas de interpretar y de poner en práctica la normativa. Nos preguntamos, entonces, ¿cuáles son las tensiones entre esta normativa y las prácticas de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo entienden, lxs docentes, la cuestión de la calidad académica? ¿Cómo se dan —en situaciones como estas— los procesos de enseñanza y aprendizaje? Una de las tramas de significación que relevamos refiere a que, para muchxs docentes, flexibilizaron en demasía las condiciones de cursado y evaluación desde este reglamento y, en consecuencia, se vio perjudicado el aprendizaje del estudiantado. En este sentido, nos preguntamos:

¿Necesariamente esta flexibilidad para los cursados hace que se desplieguen procesos de aprendizaje más precarios? ¿Cómo se juega allí la inclusión de los sectores populares? ¿Cómo esta posibilidad (o imposibilidad) de inclusión depende, muchas veces, de lxs docentes?

En una entrevista realizada a una docente de los primeros años de la UNC en una facultad de Ciencias Humanas[3], ella nos dijo que acuerda con la existencia del régimen, pero que "depende de cada caso", "algunos estudiantes se aprovechan de la situación", "no hacen nada". Afirmó: "Yo estoy de acuerdo con que existan regímenes especiales para algunos estudiantes, pero depende de cada caso". Cuando continuamos con la entrevista, esta docente sumó además otro factor que intervenía en los modos que asumen lxs docentes para resolver situaciones en relación con la reglamentación: el "miedo". Ella nos comentó que "le tienen miedo (al régimen), tienen miedo que le hagan problemas, por eso lo cumplen".

Cuando entrevistamos a otra docente de los primeros años de cursado en una facultad de Ciencias Exactas, ella comentó que, a partir de su experiencia como docente en el ingreso, los estudiantes "se escudan en el régimen y, aun pudiendo venir, a veces no vienen, y así (...) se dedican a hacer lo mínimo indispensable; después, cuando los evaluamos, obviamente les va mal porque no han estadoahí, en el aula, debatiendo cara a cara con uno".

En un capítulo para un libro[4] recientemente publicado, recreamos con miembros del equipo de investigación la siguiente escena educativa:

¿Cómo resolvemos la tensión entre las políticas de inclusión y la calidad académica?", preguntó en voz alta una profesora, en medio de una reunión entre algunos docentes, estudiantes de distintos años y un funcionario de la gestión institucional, en una facultad de ciencias humanas. La reunión tenía por objetivo comenzar a revisar el régimen de alumnos y delinear un nuevo régimen específico para alumnos trabajadores. "Yo he hecho toda mi carrera como empleada administrativa y de comercio –se atajó la docente–, ¿cómo no voy a querer que los que trabajan puedan acreditar? Pero hay que ser equitativo en las oportunidades educativas que se dan. Yo necesito diferenciar entre quienes se comprometen y quienes no lo hacen; y si no tengo asistencia, ni calificación ni evaluación (...) (Falavigna et al., 2020)

[3] Modificamos los nombres de las personas y las referencias institucionales para preservar la identidad denuestrxs interlocutores

La dificultad, puesta en estas palabras, se ligaba a la posibilidad de un régimen estudiantil que no exigiera asistencia. Tanto en esta última escena, como en los fragmentos de entrevistas anteriores, estamos ─explícita o implícitamente─ rodeando la idea de "la calidad académica" puesta en tensión con la "igualdad" de oportunidades. Es aquí donde retomamos el interrogante:

¿necesariamente esta flexibilidad para los cursados hace que se desplieguen procesos de aprendizaje más precarios? Desde nuestra investigación, estamos aún en proceso de trabajo de campo y, por este motivo, aún no podemos comunicar otros resultados. Sin embargo, nos parece oportuno compartir las preocupaciones que guían nuestras observaciones y entrevistas: ¿Qué otras discusiones se plantean respecto de la calidad académica y este régimen? ¿Quiénes participan de esas discusiones y qué participación tienen lxs destinatarixs? ¿Cómo se juega allí la inclusión de los sectores populares? ¿Cuáles son las estrategias que cada docente pone en juego en términos de "prácticas concretas"?

¿Acompañamiento o *asistencialismo académico*?

Estuve pensando y, para mí, el tema es que capaz comprenden, vienen y nos escuchan y entienden lo que les decimos, pero no alcanza, luego no pueden transmitirlo, volcarlo al papel. El conocimiento científico requiere de otros tiempos y no solo de comprender. Nosotros acá hacemos asistencialismo académico, damos todos los temas, les explicamos, pero hay un trabajo que es de ellos. (Juan, docente del Curso de Ingreso)

Esto nos comentaba un docente en una charla, en el marco de nuestro trabajo de campo. Su preocupación de alguna manera estaba interpelando a lxs docentes, a los modos de dar clases, de enseñar; pero también se dirigía a lxs estudiantes en sus modos de aprender. Estaba realizando una crítica a esas prácticas, a esa dinámica de funcionamiento, al asistencialismo. La idea de *asistencialismo académico* remite, por una parte, a una discusión más amplia dentro de las Ciencias Sociales, donde lo que está en disputa son los paradigmas que orientan las prácticas profesionales o las políticas públicas que implementa el Estado (Auyero, 2001;

[4] Libro: Miradas sobre el presente. El discurso como práctica, las prácticas como discurso. Eva da Porta comp. Capítulo: *Trayectorias y experiencias estudiantiles en el ingreso a la universidad: sobre tensiones en la «inclusión»*. Autores: Falavigna, C, Luna, Marcos; Sarachú Paula. Publicado en 2020.

Quirós, 2006). Pero, por otra parte, la categoría "asistencialismo" remite también a un debate de carácter social y no tan solo académico, una polémica que circula en medios de comunicación y en la vida cotidiana. Tal debate gira en torno a la relación entre el Estado y los sectores populares, y contiene tanto preguntas como imágenes morales acerca de los distintos efectos de esta relación y del lugar de agencia o pasividad ocupado por las personas. En otras palabras, el debate público contiene posiciones encontradas sobre qué lugar se le otorga a lxs destinatarixs de ciertas políticas públicas, si se les adjudica un lugar receptoras –pasivas– de "ayuda" o si, por el contrario, se las considera personas activas con quienes trabajar acerca de sus necesidades y derechos.

Esta discusión tuvo y tiene un lugar central en el seno de una de las carreras con las que trabajamos en esta investigación: la Licenciatura en Trabajo Social. Pumina, trabajadora social, nos explicaba:

Fue toda una lucha dejar de nombrar a nuestra profesión como Asistencia Social, fue una discusión de la década del 70 en latinoamérica vinculada a lo que se llamó el movimiento de reconceptualización dentro de la disciplina. La idea era romper con un orden religioso y filantrópico, con las primeras concepciones que dieron origen a la profesión: "hacer el bien por amor a Dios o al hombre", respectivamente. En contrapunto con una concepción ligada al sujeto como un sujeto de derecho, y una necesidad como producto de una desigualdad en el marco de una estructura social.

Otra interlocutora del campo que trabaja en un área clave respecto del ingreso, nos contaba que a les ingresantes "se lxs ayudaba mucho cuando llegan a Trabajo Social, para inscribirse en diciembre, para orientarles con las actividades del cuadernillo durante enero (de manera virtual), para realizar trámites y explicarles temas del apunte mientras cursan durante febrero y marzo". Ella entendía que esto se hacía porque les ingresantes de sectores populares llegaban y no entendían cómo funcionaba la universidad, les resultaba un abismo; entonces, aquellas acciones de *mucho acompañamiento* les posibilitaban empezar a familiarizarse con la institución. Sin embargo, al mismo tiempo, se preguntaba: "¿hasta qué punto no estamos haciendo cosas que van en detrimento de la autonomía de estos estudiantes?". La inquietaba que *todo ese acompañamiento* que les brindaban les dificultara aprender a moverse solxs para realizar las actividades, los trámites y el cursado de la carrera en general, es decir, que fuera en detrimento de la *autonomía estudiantil*.

En cierto sentido, esta preocupación por la autonomía de les estudiantes podría ser considerado en una misma línea de análisis con lo dicho por aquel docente preocupado ante la posible manifestación de un asistencialismo académico en las aulas, por los efectos –negativos– que pudieran tener sus modos de intervención. Aquí se puede observar que, al preguntarse cómo acompañar a estudiantes sin hacer asistencialismo, se cuela ese debate social que trasciende a la carrera y que tiene dos aristas espinosas: por un lado, sospecha de las políticas públicas destinadas a sectores populares y, por otro lado, vigila si lxs destinatarixs "merecen" lo que está en juego o, directamente, recusa el valor de la política pública señalando que promueve una posición depasividad en sus destinatarios.

Estas contradicciones se hicieron presentes en distintas conversaciones con nuestrxs interlocutores de campo. Para una de ellas, no se trataba de "desterrar la palabra ayuda", sino de asumir que aquellas tensiones son propias de la disciplina. Y agregaba que "el riesgo a veces es caer en la trampa teórico-práctica" respecto de si se trata de una ayuda o no y en qué dirección, y que ello conlleve la no intervención profesional. En esta línea, recuperamos una investigación que da cuenta de la importancia que tuvo para un grupo de mujeres el Programa Jefas y Jefes de Hogar. La implementación de dicho programa, a cargo de trabajadoras sociales, tuvo una modalidad particular, que se alejaba de una lógica asistencialista. Esta propuesta promovió una participación activa por parte de las destinatarias, lo que hizo que su impacto superara la disyuntiva acerca de llevar adelante una política que, en principio y por definición, era asistencialista (Peralta, Abichain, Farías, Fonseca, Gaitán, Gagliano y Laje, 2006).

Reflexiones finales

Las situaciones y conversaciones desplegadas anteriormente nos revelan que, muchas veces, resulta difícil para docentes y estudiantes separar ciertas categorías –o bien ciertas prácticas y valoraciones sociales implícitas–: la asistencia de la docencia, el acompañamiento del asistencialismo, la autonomía de la dependencia. En este sentido, consideramos sumamente valioso retomar lo que plantean Stengers y Pignarre (2018), quienes señalan que estos dilemas a veces se constituyen en trampas, ya que su planteo dicotómico obtura la posibilidad de imaginar salidas posibles. Lxs autores llaman a esto "lógica de las alternativas infernales", y argumentan que tales alternativas generan falsas dicotomías que destruyen la vida política, ya

que: “nada se elige en ellas, si se cae en la alternativa ya se han aceptado las reglas: ¿se bajan las jubilaciones o colapsa todo el sistema de salud?” (Stengers y Pignare, 2018: 16).

En nuestro caso, la lógica de las alternativas infernales nos llevaría a quedar entrampadxs, por ejemplo, en la pregunta: ¿inclusión educativa o calidad académica? ¿acompañamiento o asistencialismo? Tal vez se trate de correrno s de dichas alternativas y pensar por el medio (Deleuze, 2008). Es decir, aventurarnos a descubrir nuevas vías de acción a partir de generar y sostener prácticas que escapen a las dicotomías, que abran el juego. Prácticas que sostengan el dilema –y que resistan la inevitabilidad de una evaluación dicotómica–, respecto de cómo incluir con calidad o cómo generar estrategias de acompañamiento permeables a la singularidad de cada persona y de su historia social en la configuración de sus relaciones con la universidad.

Bibliografía

Auyero, J. (2001). La política de los pobres: las prácticas clientelistas del peronismo. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
Deleuze, G., (2008). En medio de Spinoza. Buenos Aires: Cactus.
Filmus, D. (comp.), (2017). Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo. Buenos Aires: Octubre.
Ortega, F. (2008). Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
Ortega, F. (comp.), (2011). Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Córdoba: Ferreyra.
Peralta, M. I., Abichain, S., Farías, S., Foncesa, C., Gaitan, L., Gagliano, E. y Laje, M. M., (2006). “Trabajo , mujeres y subjetividad: un modo de implementación del programa Jefes/as de Hogar”. En Aquin, N. (comp.), Reconstruyendo lo social: prácticas y experiencias de investigación desde el trabajo social (65-68). Buenos Aires: Espacio.
Quirós, J. (2006). Cruzando la Sarmiento. Una etnografía sobre piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires. Buenos Aires: Antropofagia.
Stengers, I., y Pignarre, P. (2017). La brujería capitalista: prácticas para prevenirla y conjurarla. Buenos Aires: Hekht Libros.

CURSOS DE INGRESO COMO DISPOSITIVOS PARA PROMOVER LA EQUIDAD EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LAS UNIVERSIDADES DEL BICENTENARIO SITUADAS EN EL CONURBANO BONAERENSE

Autora: Marchini, Daniela (CBC-UBA/MINCyT) danimarchini@gmail.com

Eje temático: 3

Modalidad de participación: 1

Palabras Claves: Acceso a la educación superior, cursos de ingreso, universidades conurbanas del bicentenario.

Introducción

El presente trabajo busca analizar las estrategias para el ingreso y retención de estudiantes en las llamadas "universidades conurbanas del bicentenario". Se trata de las universidades creadas entre 2009 y 2014 en distintos sitios del conurbano bonaerense y que por la cercanía temporal en su creación, por los puntos en común en sus proyectos institucionales y en las problemáticas que atraviesan, conformaron un espacio interinstitucional que se denomina Consorcio CONUSUR (Colaboratorio Universitario de Ciencias, Artes, Tecnología, Innovación y Saberes del Sur). El mismo está integrado por la Universidad Nacional de Moreno, la Universidad Nacional de José C. Paz, la Universidad Nacional de Avellaneda, la Universidad Nacional Arturo Jauretche, la Universidad Nacional del Oeste (creadas en el año 2009) y la Universidad Nacional de Hurlingham (creada en el año 2014). Asimismo dieron en llamarse universidades del bicentenario por ser su creación contemporánea al bicentenario de la República Argentina, en que se conmemoraron los 200 años de la Revolución de Mayo y de la conformación del primer gobierno patrio.

La selección de este conjunto de universidades se basa en las características sociodemográficas de los territorios donde se insertan, las cuales las hacen particularmente relevantes para estudiar sus primeros resultados en términos de equidad en el acceso a la educación universitaria. El conurbano boanerense se caracteriza por la concentración y el crecimiento poblacional y por padecer carencias socioeconómicas y habitacionales agudas

(Rofman: 2014) que en contextos regresivos, en relación la distribución del ingreso, se ve aún más afectado que otros territorios.

En el período 2003-2015 se crearon dieciocho universidades nacionales, de las cuales siete tienen su sede principal en partidos del conurbano bonaerense: en el primer cordón: Avellaneda y Scalabrini Ortiz (San Isidro); en el segundo cordón[1]: José C. Paz, Moreno, Del Oeste (Ituzaingó, Merlo, Marcos Paz y Las Heras), Jauretche (Florencio Varela) y Hurlingham.

La expansión institucional de las universidades nacionales en el conurbano bonaerense tiene como antecedente dos períodos previos, la década de 1970 cuando fueron creadas la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y la Universidad Nacional de Luján y la de 1990 cuando fueron creadas las universidades nacionales de General San Martín, General Sarmiento, Tres de Febrero, La Matanza, Lanús y Quilmes dando lugar a la denominación "nuevas universidades del conurbano" (NUC) ampliamente estudiado como fenómeno. Este conjunto de universidades ha permitido el acceso al nivel superior de educación a estudiantes que no concurrían mayoritariamente a las universidades tradicionales de la región metropolitana (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata). García de Fanelli (2016), en base a Anuarios de Estadísticas Universitarias Argentinas, describe que en el año 1993 la Universidad de Buenos Aires (UBA) concentraba el 85% del conjunto de la matrícula universitaria estatal de esta región, mientras que en el año 2013 este guarismo se reduce a 67%. En un contexto en el que la matrícula general se expandió, lo hizo aún más en las universidades creadas durante la década de 1990 y en el período analizado. Así, se observa que la variación del porcentaje de personas con estudios universitarios entre los Censos 2001 y 2010 en los partidos donde se crearon universidades nacionales aumentó entre un 90% (La Matanza) y un 157,7% (José C. Paz) (Lucardi, 2017).

En paralelo al fenómeno de expansión, aparece otra tendencia: altas tasas de deserción, considerando especialmente que los nuevos alumnos y alumnas forman parte de los sectores de ingresos más bajos y con mayores dificultades para sostener y finalizar los estudios universitarios. En Argentina sólo un 25% de las personas que se inscriben y cursan carreras universitarias consiguen el título en los tiempos previstos por las carreras (Arias, et.al., 2014). Este fenómeno afecta especialmente a los sectores socioeconómicos más desfavorecidos.

[1] Los partidos lindantes con la ciudad de Buenos Aires conforman el primer cordón del conurbano, y los más alejados constituyen el segundo. El segundo cordón del conurbano, concentra la peor estructura de oportunidades y las áreas con mayor y más rápido crecimiento sociodemográfico.

García de Fanelli y Jacinto identifican que "la mayor probabilidad de graduación hasta los 30 años de edad se concentra en los jóvenes de origen socioeconómico alto" (p. 72).

En relación con esta tendencia, que no se presenta sólo en Argentina sino que es de carácter global, se observa que la deserción en el nivel superior se concentra en el primer año, en el que se estima que la tasa de abandono es cercana al 30-50% de los y las estudiantes que se inscriben (García de Fanelli, 2016).

Para contrarrestar este fenómeno, las universidades han desarrollado distintos dispositivos y estrategias institucionales como los cursos de ingreso, los espacios alternativos a la enseñanza en el aula (tutorías, docentes orientadores y clases de apoyo), la articulación de la universidad con escuelas secundarias y las políticas de bienestar estudiantil (Arias, et al., 2014). Estas iniciativas asimismo articulan, y son acompañadas en mayor o menor medida, por programas nacionales que tienen como objetivo apoyar a quienes no han podido finalizar el nivel medio o a quienes cursan sus estudios universitarios.

A continuación se analizan los dispositivos y las estrategias institucionales de las universidades conurbanas del bicentenario para promover el ingreso y la permanencia de sus alumnos y alumnas durante su primer año en la universidad. En primer lugar se describe la estrategia metodológica, luego el marco teórico a partir del cual se ordena la información obtenida. Dado que este trabajo retoma una tesis de maestría finalizada en 2018, en la sección final se incluyen nuevos interrogantes que amplían los originalmente planteados en dicho trabajo y que buscan dar cuenta del recorrido de las instituciones y de los logros y tensiones asociados a haber destinado una parte importante de su recursos humanos, económicos e instrumentos de política universitaria a atender las demandas de formación y particularmente a los cursos de ingreso.

Estrategia metodológica

Con el propósito de indagar en las iniciativas para garantizar la equidad en el acceso al nivel universitario en las universidades conurbanas del bicentenario se analizan en este trabajo tres casos: Universidad Nacional de Moreno (UM), Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPaz), todas ellas creadas en el año 2009. La selección de los casos se basa en su ubicación geográfica (oeste, sur y noroeste) del segundo cordón del conurbano bonaerense y en que fueron creadas en el mismo año (2009) bajo un mismo clima de época y en el marco del mismo debate parlamentario. Además, en los

tres casos los cursos de ingreso han sido implementados desde los orígenes de la institución y han sufrido cambios producto del análisis realizado por los responsables de su gestión.

Una vez seleccionados los casos, se recolectó documentación del marco normativo para el funcionamiento de los cursos de ingreso (leyes de creación de las universidades, debates parlamentarios, proyectos institucionales, estatutos, normativa de concursos docentes, normativa específica de los cursos) y se realizaron visitas a las universidades seleccionadas a fin de poder describir algunas características institucionales que podrían explicar sus resultados en términos de retención y éxito académico de los estudiantes. También se analizaron los resultados de una encuesta realizada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el año 2015 a todas las universidades nacionales sobre sus cursos de ingreso.

Posteriormente se diseñó un cuestionario basado en los objetivos de la investigación, la información identificada en los datos cuantitativos secundarios y el relevamiento de la normativa y se realizaron una serie de entrevistas en profundidad a los y las responsables de los cursos de ingreso, de acuerdo al organigrama de cada universidad, así como a referentes nacionales de la temática de educación superior que han realizado tareas de asesoramiento en las universidades analizadas. La interpretación de las entrevistas se realizó en función del marco teórico.

Por último, para contrastar el relevamiento cualitativo realizado en el campo y considerando las particularidades de las universidades, la información relevada en las entrevistas fue complementada con datos de ingresantes, alumnos regulares y personal de las universidades, con el análisis de los currículum vitae de docentes y gestores y con las autoevaluaciones institucionales y evaluaciones externas realizadas para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y para el Programa de Evaluación Institucional (PEI) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación.

Enfoque teórico

En este trabajo se tomó como referencia un marco teórico que enfatiza los elementos organizacionales para entender las acciones que se despliegan en los cursos de ingreso estudiados y sus resultados. El enfoque seleccionado es el neoinstucionalismo que aparece en las décadas de 1970 y 1980 en respuesta a las limitaciones del llamado "viejo institucionalismo" (funcionalismo, conductismo y marxismo) y a los enfoques racionalistas (public choice, teoría de los juegos, entre otros) que -de acuerdo a los referentes de este nuevo enfoque- no le daban el peso suficiente a los aspectos históricos y sociológicos para entender

el funcionamiento de las instituciones. El neoinstitucionalismo concibe al Estado como un complejo de instituciones con finalidades y atributos diferentes, que no tiene un carácter monolítico sino que al interior de su "caja negra" hay una serie compleja de iniciativas. Desde esta perspectiva, el poder y la fortaleza de las instituciones estatales se encuentran relacionados con las características internas de las mismas. Las capacidades son entendidas como las aptitudes administrativas que le permiten al Estado alcanzar sus objetivos. Para evaluar las capacidades estatales, esta corriente propone considerar tres dimensiones: las tendencias organizativas, los procedimientos operativos y el talento intelectual de los burócratas. Una revisión posterior realizada por Chibber (Chibber 2002 y 2003, como se citó en Castellani y Llanpart, 2012) propone que además de las capacidades de las instituciones que componen al Estado, es necesario tener en cuenta la coordinación entre diversas unidades administrativas como el factor más importante para asegurar la coherencia interna del Estado. Esta coherencia no debe ser sólo administrativa sino que está relacionada con la persecución de objetivos comunes. La alineación de estos objetivos es una función que puede realizar una agencia nodal del Estado (Castellani y Llanpart, 2012).

Por otro lado la decisión de darle un enfoque organizacional a este trabajo se basó en una toma de posición respecto de qué factores permiten explicar -pero sobre todo modificar- la equidad en el ingreso al nivel de educación superior, entendiendo que si bien el origen socioeconómico es el factor más influyente a la hora de explicar el éxito académico, la medida en que esta variable determina el éxito educativo es mucho mayor si no se implementan políticas a favor de una efectiva democratización de la educación. En esta línea se analizaron los cursos de ingreso como dispositivos, entendiendo a los mismos como tramas de relaciones que se establecen entre componentes diversos de las instituciones y que ponen en juego una variedad de recursos (burocráticos, humanos, económicos) y estrategias (de enseñanza, de apoyo administrativo, etc.).

Complementariamente, los cursos de ingreso fueron analizados como componentes de una política pública de educación superior. En este sentido se partió de una posición inicial respecto de la creación de universidades nacionales en zonas históricamente marginadas de la educación superior: si bien esta expansión institucional no respondió a una planificación centralizada a nivel del estado nacional, fue producto de un particular clima de época y sus estrategias de inclusión- entre ellas el dispositivo curso de ingreso como una de las centrales- muestran un "curso de acción" que a la vista del observador es afín con la democratización del derecho a acceder a la universidad.

La instalación de esta política pública en agenda fue posible principalmente por el impulso de los municipios y por la posibilidad de contar con apoyo legislativo. En ese sentido se dio una "oportunidad histórica", mencionada en los debates parlamentarios y que no está asociada solamente a las alianzas que hicieron posible esta política de expansión institucional, sino a otros factores que permitieron que se instalara en agenda y lograra el consenso suficiente para convertirse en política pública. Por un lado existen cuestiones históricas como la asociación de la universidad con la movilidad social de los sectores medios (más que con la producción de conocimiento original, hasta la década de 1960 y en muchas universidades aún hasta la actualidad). La gratuidad y el acceso irrestricto impulsadas desde el peronismo por la mayoría de los gobiernos democráticos, son medidas que reflejan y retroalimentan esta asociación. Por otro lado, el lugar que la cuestión de la equidad asumió en la agenda internacional de la educación superior. Por último, la asociación con características propias del "clima de época" como el incremento de la inversión en educación, en ciencia y tecnología, las políticas dirigidas a la equidad educativa (más adelante se mencionan dos programas emblemáticos sobre este punto) y a la redistribución del ingreso en general (por ejemplo Asignación Universal por Hijo).

Para analizar los resultados de los cursos de ingreso de las universidades conurbanas del bicentenario en términos de equidad educativa, se partió del concepto de democratización en el acceso a la educación universitaria. Asociado a la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por su sigla en inglés) reunida en Cartagena de Indias en el año 2008 que proclama a la educación superior como un derecho humano universal, este concepto considera que el derecho a la universidad no tiene como sujeto sólo a los individuos o ciudadanos (que deben tener la posibilidad de elegir ir o no ir a la universidad y en caso de decidir hacerlo encontrar las condiciones necesarias para poder avanzar en sus estudios), sino que el sujeto de ese derecho es un sujeto colectivo ya que la formación de profesionales capaces y la actividad de investigación y transferencia que realizan las universidades redunda en beneficios para la sociedad. Esto supone un cambio radical respecto a la concepción de la universidad como máquinas de producción de elites, a universidades como agentes encargadas de garantizar un derecho (Rinesi, 2012)

Desde esta perspectiva se cuestiona la supuesta verdad según la cual los estudiantes provenientes de hogares de menores ingresos tendrán inexorablemente menos oportunidades de finalizar sus estudios. Rinesi (como se citó en Lucardi, 2017) plantea que la medida en que

el origen social determina el éxito educativo es mucho mayor en los países que no implementan políticas públicas a favor de una efectiva democratización de la educación, por lo tanto no hay excusa para no hacerlo.

Relacionado con este enfoque, vale por último introducir una distinción entre las estrategias institucionales y de política que se despliegan poniendo en foco en el diseño curricular y la enseñanza como núcleo de la problemática de la equidad (Tinto, 2004). A estas iniciativas institucionales se las conoce como estrategias de segunda generación y se diferencian de las estrategias de primera generación que se centran en el perfil de los estudiantes y transcurren en un circuito paralelo a la trayectoria académica del resto del alumnado (tutorías, clases de apoyo, etc.), obteniendo en general poco éxito (Ezcurra, 2011).

Análisis de los cursos de ingreso de las universidades conurbanas del bicentenario

Del análisis de las entrevistas a gestores de los cursos de ingreso y de la documentación institucional revisada surge que existen algunas características comunes en los cursos de ingreso de los tres casos seleccionados -UNPaz, UNAJ y UNM- y que permiten pensar los mismos como una política pública de educación superior (coordinada entre políticas nacionales como la propia creación de estas universidades y programas nacionales dirigidos a la equidad educativa como el Plan FinEs[2] y PROG.R.ES.AR[3]). Estas características son: las motivaciones para la creación de los cursos declarados en los discursos y en los documentos institucionales, la jerarquización en la estructura orgánico funcional, la oferta curricular asociada a las demandas de las localidades donde se instalaron las universidades, la centralización de contenidos y actividades, la decisión de realizar evaluaciones diagnósticas en lugar de eliminatorias a los y las ingresantes y de subsidiar los materiales de estudio, la centralidad dada a la asistencia a clase, el trabajo con coordinadores docentes, la búsqueda de

[2] El Plan FinEs (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios) fue un programa creado en 2008 para la terminalidad educativa (del nivel secundario) y que a partir de 2010 amplió la población objetivo a jóvenes y adultos mayores de 18 años, habilitando el acceso a la terminalidad educativa de sectores sociales excluidos del sistema durante años.

[3] El Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROG.R.ES.AR) fue creado en el año 2014 con el objetivo de generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a jóvenes con el objeto de finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo. Se diseñó como un programa de transferencia condicionada que incluye una transferencia monetaria a jóvenes en situación de vulnerabilidad, condicionada al cumplimiento de requisitos de educación y salud. Adicionalmente pone a disposición de aquellos y aquellas jóvenes que sean madres o padres, Centros de Desarrollo Infantil para que puedan cuidar de sus hijos e hijas unas horas al día mientra estudian o se capacitan en un oficio. Asimismo contempla la conformación de una Red de Tutores para el acompañamiento de los y las jóvenes.

articulación con el nivel secundario local y con programas nacionales destinados a jóvenes y a inclusión educativa.

En los tres casos aparecen fundamentaciones similares sobre los cursos de ingreso, lo que podría explicarse porque las universidades creadas en el conurbano bonaerense durante el último período de expansión institucional, tienen la característica de presentarse como universidades cuya misión o razón de ser es la relación con su entorno territorial. Por otro lado, aparece también la necesidad de contar con alumnos y alumnas regulares para legitimar y sostener su propia existencia y para obtener presupuesto. Independiente de esto último, la inversión de recursos humanos, económicos y de enseñanza que hacen las universidades en estos dispositivos muestran una vocación institucional por atender la cuestión del ingreso y la retención de estudiantes. Sus primeros resultados muestran una retención de casi la totalidad de los alumnos que se inscriben y empiezan a cursar, también que continúa aumentando el número de inscripciones[4] y que ha bajado la edad de los y las ingresantes, posiblemente porque ya se ha atendido en los primeros años la demanda latente de la zona y por el trabajo realizado en articulación con las escuelas secundarias. La política activa de las universidades estudiadas para favorecer el ingreso y la permanencia, ha permitido el ingreso y la permanencia en la universidad a poblaciones históricamente rezagadas por barreras geográficas, económicas e institucionales. Otros ingresos como el Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) requieren un alto grado de autonomía por parte de los aspirantes a ingresar en la universidad y como resultado sólo el 50% logra aprobarlo en un año, de acuerdo a lo previsto (Arias, 2014). En estos casos la desvinculación parecería estar asociada a barreras geográficas como el tiempo de viaje hacia la Ciudad de Buenos Aires y económicas pero también muy fuertemente a la imposibilidad de los estudiantes por desarrollar el grado de autonomía necesario para una institución muy compleja (Fernández, et. al., 1999).

Es muy probable que los buenos resultados se expliquen por algunas de las características comunes antes enunciadas (jerarquización en la estructura orgánica funcional, tipo de evaluación, importancia dada a la asistencia, centralización de los contenidos y becas de materiales). Estos aspectos comunes indican que los dispositivos institucionales cursos de ingreso forman parte de lo que se conoce como "estrategias de segunda generación", focalizadas en el trabajo en el aula y basadas en el enfoque organizacional de la equidad, que

[4] El número de estudiantes de pre-grado y grado fue exponencial desde su creación, observándose un crecimiento del 31% para el año 2014 y del 84,8% en el año 2015 para este grupo de universidades (Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias).

muestran tener más éxito que las estrategias de primera generación basadas en los individuos y en acciones desarrolladas fuera del aula como las tutorías o clases de apoyo. Además, teniendo en cuenta los problemas identificados en otras universidades nacionales (en la UBA y en las universidades del conurbano bonaerense creadas en la década de 1990), algunas de estas características de los cursos muestran que las universidades tomaron en cuenta las experiencias de otros casos para su diseño e implementación.

Para complementar este análisis sería interesante continuar trabajando con las representaciones de los estudiantes que recién ingresan a la universidad, así como también indagar en los estudiantes avanzados qué influencia tuvo el ingreso a la universidad durante el resto de sus trayectorias educativas.

En términos de resultados hay tres cuestiones más a atender. La primera es la proporción de estudiantes que se inscriben y no empiezan a cursar (entre 25% y 30% de acuerdo a las entrevistas). Las universidades no han realizado estudios sistemáticos sobre las causas de este desgranamiento aunque tienen hipótesis relacionadas con la facilidad de inscribirse y la distancia en tiempo y posibilidades entre ese trámite y la decisión de empezar a estudiar una carrera universitaria. La segunda cuestión es cómo generar evidencia que permita mostrar los resultados de las universidades y de sus dispositivos para promover la equidad, reemplazando la medición sólo por el número de egresados que da lugar a manifestaciones contrarias a la inversión pública en la educación superior[5]. Para ello resulta muy importante la producción de indicadores cuantitativos a partir de estudios de panel, que permitan realizar el seguimiento de las distintas cohortes, así como también la realización de estudios cualitativos que permitan mostrar las representaciones de los estudiantes. La tercera cuestión es la sustentabilidad de los resultados en distintos contextos económicos y políticos por la dependencia respecto del presupuesto del gobierno nacional.

Como se planteó anteriormente, este análisis buscó poner el foco en las estrategias institucionales. En este sentido se observa que el acompañamiento que se hace de los estudiantes durante el ingreso, entendiendo al mismo como la transición a la vida universitaria, no se condice con el trabajo que se hace durante las primeras materias de la carrera, donde el acompañamiento institucional que se propone está más basado en las estrategias de segunda generación (tutorías y espacios de apoyo) de asistencia voluntaria. Es importante que las universidades continúen trabajando con los y las docentes del primer año para identificar de qué manera se puede abordar la cuestión de la equidad educativa en estas

[5] Ver por ejemplo https://www.lanacion.com.ar/1588252-universidades-se-reciben-solo-27-alumnos-de-cada-100-que-ingresan

materias dentro del aula, con los materiales de estudio, con el seguimiento de la asistencia, etc. De esta forma podría evitarse que el desgranamiento ocurra cuando los alumnos inician sus carreras y que el problema de la deserción no ocurra en la "bienvenida" pero sí en las primeras materias.

Por otro parte algunas características institucionales de los cursos son aún problemáticas y las universidades deberían tener un plan para resolverlas o bien para buscar el presupuesto que permita hacerlo. La primera es la filiación de los docentes con la universidad. Dado que el ingreso es muy numeroso, que no tiene continuidad todo el año y que se dispone de pocos cargos, en muchos casos son contratados ad hoc y no son docentes de la casa. Esta cuestión debería atenderse para que a medida que las universidades crezcan y se consoliden, puedan contar con planteles estables para el ingreso y también regularizar la relación con los y las docentes. Lo mismo ocurre con los y las no docentes, se manifiesta un claro déficit de personal en los planteles que atienden la gestión de las universidades, lo cual incide negativamente en la posibilidad de planificar más actividades de articulación con el sistema educativo local o de producir informes e indicadores necesarios para mostrar los resultados de la gestión.

Por último luego de los primeros años de recorrido de este conjunto de universidades se observan ciertas tensiones asociadas justamente al lugar que se la ha dado a las estrategias de ingreso y retención: la gestión institucional priorizó a la función docente, el desarrollo de las carreras de grado y algunas acciones de extensión y ayuda social por sobre otras funciones sustantivas de la universidad, como la función investigación y desarrollo. Esta cuestión ha sido problematizada y atendida por las propias universidades, las cuales buscaron impulsar sus áreas de investigación y transferencia siguiendo el mandato de sus documentos fundacionales en los que se proponen una nueva forma de producción y apropiación del conocimiento por parte de los actores y organizaciones territoriales, que apunte a mejorar las condiciones de vida en general y en particular de la población local y de los grupos más postergados (Roca y Schneider, 2018). Avanzar en este desafío les permitirá hacerlo aún más en el cumplimiento del mandato democratizador que se han planteado, no sólo en términos de trayectorias individuales sino también de apropiación colectiva del conocimiento generado en las instituciones universitarias.

Referencias

Arias, M. F., Mihal, M., Lastra, K. y Gorostiaga, J. (2014) El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina: Una análisis de las políticas institucionales para favorecer la retención. Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Castellani, A. y Llanpart, F. (2012). Debates en torno a la calidad de la intervención estatal. Papeles de Trabajo, Revista electrónica IDAES. Año 6, N° 9.

Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en educación superior: un desafío mundial. Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fernández, A., Iriarte, A., Pozzi, G. y Planes, C. (1999) La Universidad Pública en tiempos de incertidumbre un debate pendiente. Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.

García de Fanelli, A. (2016) Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Informe Nacional: Argentina. Centro Universitario de Desarrollo (CINDA)-Universia.

García de Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. Revista Iberoamericana de Educación Superior.

Lucardi, A. (2017). La creación de universidades en el conurbano bonaerense entre 2003 y 2011 como política pública democratizadora. Tesis de la Maestría en Administración y Políticas Públicas. Universidad de San Andrés.

Rinesi, E. (2012). Hoy la educación universitaria puede ser pensada como un derecho. Revista Bicentenario, Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.

Roca, A. y Schneider, C. (comp.) (2018) El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano: inclusión, democracia, conocimiento. UNDAV-EdunPaz.

Rofman, A. (comp.) (2014). Territorio, sociedad y política en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Observatorio del Conurbano Bonaerense, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Tinto, V. (2004). Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success. Higher Education Program. Syracuse University.

CAPÍTULO 4



Gestionar la habitabilidad de la universidad:
Apuestas políticas

LA APUESTA A UN INGRESO INCLUSIVO DESDE LA GESTIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DECÓRDOBA

Lic. Biber Graciela. Asesora Pedagógica de Secretaría Académica Facultad de Ciencias Sociales - UNC correo electrónico: bigrasu@gmail.com
Mgter. Eliana López. Área de ingreso y permanencia- Secretaría Académica Facultad de Ciencias Sociales - UNC correo electrónico: eliana.lopez@unc.edu.ar

Modalidad de participación: Experiencias pedagógicas y educativas
Eje temático 4: Gestionar la habitabilidad de la universidad: Apuestas políticas Palabras claves: gestión, ingreso inclusivo, articulación, colectivo, virtualidad

La **FCS en la UNC**

El presente trabajo presenta la experiencia de gestión institucional y académica llevada adelante a partir de **la creación de la Facultad de Ciencias Sociales[1] (FCS)**, de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), con el propósito de compartir logros y obstáculos en un período de relativa estabilidad (2019), y otro abruptamente sacudido por la irrupción de la pandemia (2020-2021).La creación de dicha Facultad tuvo en sus cimientos la experiencia de más de 50 años de desarrollo de la Escuela de Trabajo Social, en la cual hubo gestiones institucionales basadas en la construcción de consensos, de fortalecimiento del órgano de cogobierno, acciones de democratización -internas y externas- (Chiroleu, 2012; 88) e inclusivas que marcaron los modos de abordar el proceso de implementación y desarrollo de las nuevas y ansiadas carreras de Sociología y Ciencia Política. Actualmente se completó el dictado del quinto año de dichas carreras, se graduaron sus primeros egresados, lo cual implicó atravesar etapas de constitución, integración y consolidación de la Facultad

El proceso de integración institucional se asentó en premisas de gestión académica orientadas a favorecer la pertenencia institucional de los diferentes actores: docentes de grado y posgrado de otras instituciones, centros e institutos abocados al posgrado, docentes con diversas trayectorias de investigación, extensión. El ingreso de estudiantes, a otras disciplinas, marcó la necesidad de abordar acciones de pertenencia y apropiación, identificadas con la trayectoria de una cultura institucional, que debía albergar dentro de las Ciencias Sociales, otros estudios y agendas. Este proceso atravesó también las tareas técnicas y administrativas que antes eran de una escuela (Trabajo Social dependiente de la facultad de Derecho y Ciencias Sociales) y ahora debían ser de una Facultad. Ante este panorama los desafíos de la Gestión se orientaron a fortalecer la integración, favorecer procesos de diálogo, de compromisos colaborativos y prácticas democratizadoras e inclusivas desde lo social y lo académico. De esta manera, una de las prioridades fueron las decisiones y acciones respecto al ingreso y permanencia de estudiantes de las tres carreras, ya que la heterogeneidad estudiantil (con preponderancia de estudiantes “no herederos”) marcó año a año la necesidad de revisar y reformular acciones integrales, académicas, pedagógicas, administrativas, reglamentarias, comunicacionales para el ingreso y permanencia.

[1] Creada a fines del 2015 por Asamblea Universitaria

El egreso de la primera cohorte de estudiantes de Sociología y Ciencia Política durante el 2021 y de Trabajo Social en el marco de la Facultad se constituyó en otro de los ejes de trabajo integral, construyendo propuestas para el último tramo de cursado de las nuevas carreras.

El sistema universitario en contexto.

La UNC, es la más antigua del país, la segunda de Latinoamérica. Aquella que pudo festejar sus 400 años en un marco de políticas que le dieron fuerza y legitimidad a su lema "es Pública, es de todxs"

En la agenda de gestión que comenzó en el 2007, con la primera rectora mujer, Dra Carolina Scotto, se priorizaron políticas democratizadoras de inclusión académica y social. Se crearon áreas claves como la Dirección de Inclusión Social en el 2008, la Oficina de Inclusión Educativa para Personas en Situación de Discapacidad en el año 2009, y el Programa de Becarios Ingresantes [2](Ordenanza Nº 13/08 del HCS); el Área de Ciudadanía Estudiantil fue creada en el año 2011 (con el fin de trabajar políticas institucionales en el marco de la declaración de los derechos estudiantiles (DHCS 08/2009), el derecho a la identidad de Género Ord 9/11, derecho de estudiantes trabajadores y con tareas de cuidado (Res 474/2014) y otras medidas de inclusión, democratización y de participación estudiantil. Con la creación de la Subsecretaría de Inclusión y Ciudadanía Estudiantil de SAE y junto a Secretaría de Asuntos Académicos se sostuvieron y generaron programas para abordar el ingreso y la permanencia. Desde estas acciones integrales y articuladas con diferentes facultades y ámbitos del sistema educativo y organizaciones sociales, se propiciaron diversas iniciativas destinadas a favorecer el ingreso de jóvenes y adultos que no tenían en sus horizontes concluir el nivel secundario y/o comenzar estudios universitarios. En este marco hubo decisiones que permitieron sentar bases para construir nuevas agendas en el sistema educativo y en la UNC. El avance regional que se llevó a

cabo en el 2008, en Cartagena de Indias, con la conferencia de Educación Superior de América Latina y el Caribe fijó principios que se enmarcan en los siguientes lineamientos: "La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho"; el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el año 2010 afirmó en un documento lo planteado en el año 2008 y luego en el 2009, en París, el bloque de Latinoamérica y el Caribe en la Conferencia Mundial de Educación Superior ratificó que la educación pública es: Bien Público y un Derecho Humano Universal. Este documento de los Rectores, permitió mirar avances y desafíos en el sistema en términos de inclusión, extensión, desarrollo científico. Acorde con estas referencias es relevante remarcar también las decisiones que se tomaron en el sistema educativo, luego de la crisis del 2001 y las medidas de fuerza impulsadas en las universidades nacionales en el 2005.
Así es que del 2005 y 2006, las universidades nacionales, junto con el sistema científico-tecnológico, comenzaron a tener modificaciones normativas y de presupuesto como: Ley Nº 26.075 de Financiamiento Educativo; Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.068; Plan Nacional de Educación Obligatoria, como parte del plan nacional para la educación secundaria, aprobado por el Consejo Federal de Educación por Resolución Nº 79. La Ley Nº 26.075 permitió modificar el PBI destinado a educación. En ese periodo 2005-2015, se generaron iniciativas en torno a la terminalidad educativa (niveles primario y secundario),

[2] Un programa innovador en ese momento en cuanto impulsó políticas de inclusión social y académica. Programa de becas destinado a estudiantes que en su mayoría era primera generación de estudiantes universitarios.

junto a acciones de acompañamiento, con acceso a recursos. Decisiones de gobierno que permitieron otras condiciones para familias "no herederas"[3], a la hora de tomar decisiones en las continuidades en la educación primaria y secundaria y en poder pensarse en el ingreso al nivel terciario, universitario, los ejemplos son: la Asignación Universal por Hijo (AUH); el Programa de Respaldo a estudiantes de Argentina (PROGRESAR); los Programas de Becas Universitarias (PNBU), programas de inclusión con diversas propuestas para el nivel secundario, junto a propuestas de terminalidad alternativas, comoel programa FINES
Propuestas de gestión, normativas, nuevas tensiones en los sistemas educativos, formaron parte de un periodo marcado por políticas de inclusión, que permitieron ser bases para el acceso al derecho a la educación de jóvenes. Estas acciones sufrieron fuertes retrocesos bajo el gobierno de la Alianza Cambiemos. Periodo donde las políticas educativas se impregnaron de preceptos neoliberales, compartidas con países de la región. El Estado bajo la consigna de "revolución educativa" se apartó de su responsabilidad en garantizar derechos, junto con ello promovió sentidos y prácticas de deslegitimación de lo público, como marcar quien "cae en la educación pública". Los méritos, las meritocracias aparecieron como base de justificaciones de condiciones, si sos pobre estás condenado a no ir a la universidad, que además está en tu barrio, pero eso es un error, porque no está bien que haya universidades en todos lados. [4]

A los 100 años de la reforma universitaria, 10 años de la CRES (en el 2018), la UNC fue escenario de nuevos encuentros y debates de universitarixs de la región, con fuertes tensiones en el contexto nacional con funcionarios de educación. Finalizó el encuentro sosteniendo la responsabilidad de los Estados en garantizar el derecho a la educación. Recordemos que a nivel nacional y en Córdoba, ese mismo año se realizaron paros, marchas, tomas, de hecho la FCS junto con otras facultades estuvo tomada. En el marco de cumplirse 70 años de la Gratuidad Universitaria, se generaron diversos encuentros que permitieron retomar debates, reconocer diversos retrocesos en el sistema universitario y marcar las necesarias nuevas acciones.
Al inicio del nuevo gobierno a fines del 2019, se fueron marcando en agenda iniciativas impulsadas hasta el 2015, en especial la necesidad de volver a integrar el sistema educativo, a fin de dar respuesta a las nuevas exclusiones del sistema que se habían producido. Pero la pandemia llegó junto con el inicio de nuevas iniciativas. El ciclo lectivo tenía pocas semanas de inicio y a nivel nacional y provincial se tomaron medidas, que obligaron a incursionar en lo inédito en nuestros procesos de enseñanza- aprendizaje, nuestras vidas cotidianas se vieron interrumpidas por condicionantes basados en el cuidado. Las modalidades determinadas fueron en estos casi dos años, en el contexto de virtualidad (ASPO, DISPO), burbujas, intermitencia en la presencialidad. Todas estas decisiones [5]se vieron afectadas por el atravesamiento de diversas condiciones sociales, económicas, educativas de conexión-acceso a dispositivos adecuados en cada unidad doméstica, condiciones de subsistencia y reproducción.
Particularmente las Universidades, y entre ellas, la UNC, tomaron decisiones y cometieron

[3] Bourdieu, P,Passeron, J-C (2003)

[4] Estas frases, llenas de sentidos son tomados de declaraciones del ex presidente Mauricio Macri en en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA en 2015 "¿Qué es esto de universidades por todos lados? Basta de esta locura", en 2017 en una conferencia en el marco de un conflicto docente expresó: "una terrible inequidad, de aquel que puede ir a la escuela privada versus aquel que tiene que caer en la escuela pública". Por su parte Vidal, en el 2018, quien era gobernadora de la provincia de Buenos Aires expresó en un discurso en el Rotary Club.: "¿Es de equidad que hayamos poblado la Provincia de Universidades, cuando todos sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad?",

omisiones, que dieron lugar a múltiples discusiones sobre cómo garantizar el desarrollo de las carreras de grado, pensadas desde la presencialidad y que tienen como pilar de formación el intercambio, el aula, la vida universitaria.

La Pandemia ha generado y profundizado exclusiones (por diversidad de situaciones) del sistema educativo y ha acrecentado las condiciones de desventajas educativas, sociales, económicas.[6] Entonces, estudiantes de Córdoba, juventudes latinoamericanas en estos tiempos atraviesan diversas condiciones de desigualdades, circuitos segregativos de exclusión, que interpelan estructuralmente a la Universidad Pública. Por lo tanto, si ésta no genera, como en otros momentos, acciones integrales con perspectivas inclusivas y democratizadoras, se verá replegada a prácticas tradicionales, elitistas.

Gestionar para la inclusión social y académica en la FCS

Las decisiones que tuvieron como horizonte la inclusión social y académica de nuevxs estudiantes implicaron la revisión y rediseño de prácticas y estrategias en los diferentes ámbitos de la nueva Facultad. La convocatoria que desde Secretaría Académica se hizo a las distintas áreas -Área de Ingreso y Permanencia, Secretaria de Asuntos Estudiantiles, Área de Enseñanza de Grado, Despacho de Estudiantes, Direcciones de Carreras, Dirección de Sistemas Académicos, Secretaría Administrativa, Laboratorio de Informática, Área de Comunicación Institucional, Área de Tecnología Educativa y Conocimiento Abierto y equipos de cátedra, ingreso, primero y segundo año de las tres carreras- significó el inicio de un trabajo de articulación interinstitucional, colaborativo en el cual los análisis, debates, críticas y propuestas dinamizaron los encuentros presenciales 2019 y virtuales 2020-2021. Según Giménez González en el trabajo colaborativo, todas las aportaciones, ideas, argumentaciones conviene considerarlas de manera "crítica y constructiva" a fin de que los resultados sean "efecto de la cohesión" y que cada uno asuma la responsabilidad que le toca en la concreción de la actividad. (Giménez González, K.2009)

De ese modo, las responsabilidades que cada área asumió en cuanto al tema del ingreso y permanencia se vincularon con decisiones académico pedagógico, administrativo, comunicacionales, tecnológicas que en el tramo inicial de las respectivas carreras de la Facultad demandaba un abordaje multidimensional.

---

[5] Nombramos algunas de las decisiones tomadas en el ámbito educativo y social. En lo educativo: creación Plan Federal del Ministerio de Educación Juana Manso (provee tecnología al sistema educativo con programas de conectividad, equipamiento, propuestas de capacitación docente en TICs y una plataforma virtual educativa de navegación gratuita), relanzamiento de PROGREGAR (Educación y Trabajo), creación de Becas estratégicas MANUEL BELGRANO, El Plan egresar. Se "rescató y fortaleció" el Más y mejor trabajo, se generó el programa TE SUMO propiciando formación e inserción laboral de jóvenes. En lo social la generación de la Tarjeta Alimentar. Acompañada por diversas medidas de transferencia de ingresos para desocupados, trabajadores (IFE, AUH, ATP y REPRO).En la UNC: se reconvirtieron políticas de inclusión, se generaron las becas de conectividad. Tomado de López, Rotondi (2021).

[6] Benza y Kessler(2021) Nos acercan estos datos que nos permiten dimensionar la situación:
"Se estima que el número de personas en situación de pobreza en América Latina pasó de 185,5 millones en el 2019 a 230,9 millones en el 2020".Sumado que es un contexto que incrementa la mortalidad, la vulnerabilidad de niñez, mujeres, jóvenes, trabajadores informales principalmente; De 2.7millones Jóvenes entre 18 y 23 años en América Latina y el Caribe, se sumarían a los 12.9 millones que ya se encuentran excluidos del sistema educativo y laboral; Que 1.2 millón de Niñez podrían quedar excluidos de los sistemas educativos, sumando los 7.7 millones que ya están fuera del sistema educativo. Sobre conectividad retoman datos de Cepal (2020) que estima que el 46 % de niñez de 5 a 12 años residían en hogares sin internet. (Esto es sobre datos de 10 países de la región, destacando que por ejemplo Bolivia, Perú llegan a un 90%).

Ingresar a Sociales: Las políticas de ingreso antes y durante la pandemia

En el 2019[7] la organización e implementación del ingreso fue revisada por el equipo de gestión junto al Área de ingreso y Permanencia (AIyP)[8] y los equipos docentes involucrados en la instancia inicial es decir, aquellxs que se desempeñaban en el primer año de las carreras de la Facultad, y aquellos que participaban en programas de inclusión social y académicos. Con todos ellxs se fueron considerando diversas propuestas, marcadas por principios democratizadores e inclusivos. Las instancias de análisis y discusión

problematizaron el nivel de complejidad de contenidos y bibliografía considerando particularmente, las lógicas propias para el abordaje de los distintos objetos de conocimientos, las características de la población ingresante, el tiempo de duración del Curso de Nivelación/Curso Introductorio y la necesaria articulación con el primer año.

Intentando conjugar esas diferentes dimensiones y con especial énfasis en el reconocimiento de las particularidades de cada nueva disciplina, se propusieron algunas actividades que – enmarcadas en la materia Introducción a los Estudios Universitarios[9] y en instancias institucionales coordinadas por las Secretarías Académica, Estudiantil y de Extensión - fueron compartidas por los ingresantes a las distintas carreras. A modo de ejemplo mencionamos: a) una exposición a cargo de la Decana y que versó sobre el tema "¿Por qué estudiar Ciencias Sociales?" desde donde se intentaba ayudar a diversificar las miradas en torno a cada disciplina dentro del campo mayor de las Ciencias Sociales; dar a conocer el desarrollo de las mismas en la UNC y provocarlos a pensar los desafíos que los problemas de la época, les plantean a estos campos disciplinares; b) Una exposición informativa a cargo de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Centro de Estudiantes presentando las políticas de bienestar e inclusión promotoras de la construcción de ciudadanía estudiantil en la UNC; c) Otra propuesta relevante en el marco de abordar el primer tramo de las carreras fue la exposición a cargo de Directorxs de Carreras, quienes presentaron los respectivos planes de estudios, los objetivos por nivel, los marcos institucionales de cursado. Los equipos docentes del primer año presentaron, a su vez, las distintas materias con sus objetivos y modo de cursado. Estas instancias aportaron a que los estudiantes comiencen a cursar el primer tramo de la licenciatura elegida con mayores certidumbres acerca de quiénes serían sus docentes y las nuevas lógicas académicas compartiendo además, algunas herramientas básicas para iniciar el proceso de formación del oficio de estudiante universitario con algunos grados de mayor autonomía. El vínculode mayor cercanía entre docentes y estudiantes sin dudas facilitó el

---

[7] En el marco de la gestión que asumió en el 2018, hasta 2021, bajo la primer elección directa de autoridades, donde Mgter Ma Inés Peralta y Mgter Jacinta Burijovich al cierre de las elecciones marcaron que en la reciente FCS se venía una *"nueva etapa académica y política en la FCS "trabajando desde las aulas y desde cada espacio institucional para hacer realidad la Facultad de Ciencias Sociales que soñamos"*. A inicios del mandato se llevó a cabo un conflicto universitario, de paro, marchas, toma de la Facultad que implicó desde el comienzo de la gestión redireccionar acciones académicas, de inclusión.

[8] Área de Ingreso y Permanencia a los Estudios Universitarios (A Iy P), dependiente de la Secretaría Académica creada por RDFCS- UNC 1080/19, desde mayo de 2019, https://sociales.unc.edu.ar/ingreso-y-permanencia.

diálogo, favoreció el planteo de dudas, permitió aclarar el panorama para el momento de la inscripción en materias, anticipó modos de cursado y particularidades del dictado de teóricos y prácticos, ayudó a analizar posibilidades y tiempos para no retrasar el cursado; d) También en el marco de la formación como profesionales y ciudadanxs comprometidxs, se estableció en el calendario de cursado la participación en actividades organizadas en el marco del 8 y 24 marzo; e) Durante el ciclo 2021 se sumó una instancia de clase dada por Directores de carreras y Secretaría Académica sobre "El aporte de las Ciencias Sociales en contexto de pandemia", buscando socializar aspectos del desarrollo profesional, de investigación, extensión que se vienen desplegando y problematizando en estos tiempos.

Las acciones desarrolladas desde el momento de preinscripción a la carrera, fueron parte de los entramados construidos en comunidad, que marcan otras de las claves de la cultura institucional. El valor asignado a Vida Universitaria permitió a estudiantes pensarse y actuar no sólo desde una formación disciplinar, sino como ciudadanos de la UNC, reconociendo sus derechos estudiantiles, las políticas de bienestar, de inclusión social y académicas que se desarrollan como parte de las decisiones de la Facultad y de la universidad pública.

Asimismo la implementación de espacios de acompañamiento académico desarrollados durante el proceso de presentación de las carreras, en el momento de inscripciones y en el cursado, se manifiestaron como espacios claves en las tramas de inclusión, ya que se constituyeron en soportes para poder abordar obstáculos administrativos, académicos, afectivos, vinculares propios del ingreso a la universidad. El sostén principal de esta política fue y es el Programa Sociales Pares [10]de la Facultad, así también como las propuestas aprobadas por el Programa de mejora a la enseñanza del grado (PAMEG) de la Secretaría Académica de la UNC. Estos espacios también se enriquecieron con el aporte del Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas (SAE de UNC),y del Programa Nexos (SA-UNC y Ministerio de Educación Nacional y Provincial). [11]

Otra de las preocupaciones de la Gestión compartida con los equipos docentes del primer tramo de las carreras fue la necesidad de generar/diversificar/ampliar espacios de acompañamiento para fortalecer los procesos de inclusión. Con este propósito se incluyeron Ayudantes Estudiantes, Adscriptxs, Tutores, Sociales Pares, Anfitriones (Programa Nexo)a quienes se les brindaron los espacios de formación necesarios para que cada uno pueda delimitar los alcances de su tarea y reflexionar acerca del significado de la orientación, el apoyo, el acompañamiento desde una perspectiva de respeto y reconocimiento del otrx , en la etapa inicial de estudios apostando a la inclusión social y académica para la permanencia.

La dimensión académica y pedagógica del ingreso fue fortalecida también desde las áreas técnicas y administrativas de la Facultad, al entender que quienes aspiran a ingresar y, desde una perspectiva de inclusión, merecen un trato más paciente y respetuoso, una buena disposición de quienes lxs reciben e información clara y actualizada.

[9] Esta materia está dentro del plan de estudios de Lic. en Sociología y Ciencia Política, y se cursa junto a estudiantes de Lic. en Trabajo Social quienes tienen un módulo universidad y sociedad.

En esta dinámica de trabajo, la gestión institucional se fue constituyendo en un proceso de continuo aprendizaje, buscando consensos, promoviendo compromisos más colectivos, estimulando el debate y la escucha, en tanto atributos indispensables para una política de inclusión democratizadora.

Transitar la pandemia

El contexto de pandemia, totalmente inesperado y desestructurante, implicó como comunidad de Sociales repensarnos, en un hacer en la gestión institucional, en cumplir con la responsabilidad que da cada uno de los pilares universitarios (docencia, investigación, extensión), la autonomía universitaria, como una responsabilidad que obliga a aportar a los problemas de época. En este sentido, mirar y accionar desde Sociales sobre el contexto de pandemia, en el cual la cuestión social, las desigualdades sociales y educativas fueron adquiriendo nuevas particularidades, fueron propuestas generadas y abordadas en articulaciones con otras entidades y hacia el interior de la misma comunidad.[12]

Construir nuevos consensos, readecuar normativas, nuevos acuerdos de aprendizaje, aprender a enseñar revinculándonos en nuevos espacios, mediaciones educativas implicó nuevas responsabilidades en la gestión que se fueron construyendo en comunidad. Una comunidad educativa, que tuvo que distanciarse y asilarse, que no pudo plantear sus propuestas y diferencias "cuerpo a cuerpo" en espacios comunes- pasillos que encuentran-, las aulas, la sala de cogobierno. Tuvo que poner a jugar nuevas maneras de vincularse, de encontrarse, de generar prácticas democráticas, de ciudadanía universitaria con recursos de entornos virtuales, que tuvimos que aprender a usar.

En un contexto totalmente desarticulado por la incertidumbre hubo que encontrar modos de pensar conjuntamente y apremiados por los tiempos**,** cómo replantear las propuestas de enseñanza, los procedimientos de inscripción al año académico y a las cátedras, las maneras de comunicarse con todxs y cada unx de los miembros de la institución; cómo organizar el apoyo y orientación del área de Tecnología educativa para la propia gestión, para docentes, estudiantes avanzados e ingresantes, personal técnico y administrativo. En ese marco de

[10] https://sociales.unc.edu.ar/content/acompa-amiento-estudiantil

[11] https://nexos.unc.edu.ar/

[12] Por ejemplo, hubo participación de estudiantes y egresadxs de la Facultad de Ciencias Sociales que vienen participando del Centro de Rastreo de Contactos Estrechos de COVID-19 en la UNC; desde la Secretaría de Extensión y el Consejo Social se realizó un importante relevamiento sobre las estrategias implementadas por las organizaciones sociales para enfrentar las desigualdades y el acceso a derechos titulado "Las Organizaciones sociales frente a las desigualdades en la pandemia. Lo Colectivo en acción"; desde 13 equipos de investigación de la FCS se abordó un estudio "Desigualdades: acceso a derechos en la ciudad de Córdoba desde una perspectiva interseccional", también se desarrollaron acciones solidarias como La Campaña #Activemos Córdoba Solidaria fue lanzada el 1 de abril del 2020, en el marco de la emergencia sanitaria y económica de nuestro país. Participaron en dicha campaña la UTEP - Unión de Trabajadores de la Economía Popular-, la Facultad de Ciencias Sociales, el Consejo Social de la FCS, la Facultad de Ciencias Económicas y los SRT - Servicios de Radio y Televisión- de la UNC. En calidad de asociados se suman las Facultades de Ciencias Químicas, Artes, FAMAF y Filosofía y humanidades de la UNC, la Universidad Provincial y el Instituto Pedagógico de la UNVM.

urgencia, también la revisión de las normativas fue motivo de debates y discusiones, en particular el tema, complejo de por sí, de las evaluaciones y sus respectivos criterios en el marco de la virtualidad.

Así la necesidad de encontrar consensos y estrategias para "habitar" la facultad y la universidad a la distancia y virtualmente fueron particulares puntos de tensión para la Gestión. Se apostó especialmente al trabajo con equipos docentes de primero y segundo

año, en una acción combinada entre Secretaría Académica, el Área de Ingreso y permanencia, Secretaría de Asuntos estudiantiles y área de Tecnología Educativa, por medio de jornadas virtuales de intercambio y formación: "Enseñar y evaluar en contexto de virtualidad", "Evaluación en la masividad" , "Incluir y acompañar en contexto de virtualidad" que comprendió entre otros, estos temas: Socialización de herramientas y dispositivos institucionales; Desafíos y estrategias para el acompañamiento entre pares; Recursos, herramientas y usos del aula para estudiar en la virtualidad; Estrategias para abordar y acompañar situaciones de violencia; Estrategias para abordar y acompañar situaciones de discapacidad.

Los modos de retomar los vínculos, de aprender nuevas formas de comunicarnos, comprendernos y cuidarnos fue sin dudas, desafío clave en este contexto. En este marco, resaltamos que en el segundo cuatrimestre 2021 se realizaron actividades dirigidas a estudiantes ingresantes del 2020 y 2021 denominada "Veni Pasá"[13]. Luego con la convocatoria a estudiantes de todos los niveles se desarrolló una clase pública presencial: "Desafíos y tensiones en el retorno progresivo a la presencialidad en Sociales". En las mismas, sucedieron encuentros, intercambios planteo de dudas, temores. que permitieron hacer los primeros pasos institucionales de docentes y estudiantes para ir habitando nuevamente las aulas de la universidad pública.

Nuevos desafíos para ingresos más inclusivos

Las preocupaciones de la gestión educativa, implican en estos tiempos miradas más atentas y profundas y un accionar integral, en un contexto social, educativo inédito. En ese marco es necesario la puesta en valor de las experiencias desarrolladas y socializadas en encuentros con docentes, ciclos de formación, debates en el cogobierno, entre otros. Pero también sabemos que esperan nuevas tensiones, para volver a transitar la presencialidad, la propia vida universitaria. La virtualidad produjo nuevos modos de vincularnos y problematizarnos en los procesos de aprendizaje, de concientizarnos de ser parte de la comunidad de Sociales, de ser ciudadanxs universitarixs que construyen subjetividades, que reconfiguran la presencia de nuestros cuerpos individual y colectivamente. La pandemia al cierre del 2021, con cuidados colectivos, está habilitando el tránsito hacia las aulas, a ocupar los pasillos- los espacios comunes-, a compartir las ansiedades de los primeros días del cursado que transitamos como institución junto a lxs ingresantes. Al cierre del ciclo lectivo 2021 desde la Gestión de la FCS, con un comunicado titulado "2*022* Volvemos a lavida universitaria plena"[14] se expresaron

[13] En la cual se presentaron autoridades, se hicieron espacios de intercambio con Centro de Estudiantes, Sociales Pares y se realizó una visita guiada en la misma sede y en las aulas comunes.
[14] https://sociales.unc.edu.ar/content/2022-volvemos-la-vida-universitaria-plena

definiciones como: *Volver a la presencialidad es volver a encontrarnos, a mirarnos a los ojos… volver a enseñar, trabajar y estudiar en la Facultad. Habitar el territorio de la universidad es recuperar la vida universitaria plena…Volvemos a encontrarnos, volvemos a habitar nuestros espacios. Desde Sociales seguimos construyendo juntes nuestra facultad.*

Como comunidad de la FCS tenemos que animarnos a aprovechar nuevas oportunidades de proyectos universitarios, que reconozcan los nuevos problemas, y así construir propuestas colectivas que aporten a que ingresen, permanezcan y egresen jóvenes (no herederos), con una formación profesional y social como sujetxs de época, que se comprometan con transformaciones necesarias, para una mejor universidad y sociedad. En este sentido, es preciso revalorizar el espacio universitario, como ese espacio público que implica el acceso a un derecho: "el derecho a la universidad", donde las gestiones institucionales rediseñen y resignifiquen las propuestas para nuevos tiempos y nuevas maneras necesarias de incluir. Cerramos con una de las frases de la actual Decana, que marca los modos de pensar la Gestión en la FCS, en la universidad pública: "Eso somos: una institución educativa en la que los distintos colectivos que la conforman, de acuerdo a la posición que ocupan, aportan sus miradas, preocupaciones y propuestas para hacer de ésta una institución democrática"[15].

Bibliografía

Benza,G, Kessler,G.(2021) *El impacto de la Pandemia en América Latina: retrocesos sociales e incremento de las desigualdades* En Revista de Estudios sobre cambio estructural y desigualdad social n°31 https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lavboratorio/article/view/7160 17de noviembre

Biber, G, López E y Acevedo P. (2020).Documento de trabajo *"Construcción de saberes desde el Grado*". Recuperación de prácticas y saberes en el abordaje del ingreso universitario. Destinado a docentes de la FCS. Realizado en marco del Programa PAMEG 2020- Octubre 2020. Publicado en link: https://sociales.unc.edu.ar/sites/default/files/construccion%20de%20saberes%20%281%29.pdf Facultad de Ciencias Sociales.

Chiroleu, A. (2012). *Políticas Universitarias en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. 1º Edición. Universidad Nacional de General Sarmiento Buenos Aires: IEC- CONADU.

Giménez González , K (2009) *Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativ*o en Educación, vol. 33, núm. 2, 2009, Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058007.pdf , 11 de noviembre

López E. y Rotondi E. (2021) ponencia: *La Universidad pública hoy. Debates necesarios sobre las políticas en clave de derechos.* Presentada en II Jornadas Regionales de Investigación en Educación Superior. "El protagonismo de la enseñanza superior pública en contextos nacionales críticos".Universidad de Montevideo Uruguay. http://nemercosur.siu.edu.ar/publicaciones/6aCircular_JIES2021.pdf 27,28 y 29 Octubre.

López E. y Rotondi E. (2021).*Jóvenes y el derecho a la educación.* En cartilla Entre generaciones. Herramientas para la investigación acción con juventudes. (p 30-

[15] Mgter María Inés Peralta Fragmento extraído de su discurso de asunción del 1.12.21.

41).Coordinación: Eliana López, Valentina Tomasini. (ISNB en trámite)Facultad de Ciencias Sociales.

Documentos

Informes de Programa de Mejora a la Enseñanza de grado (PAMEG) aprobados por Secretaría Académica de la UNC:
-Proyecto 2020-2021. "La Educación superior como derecho: Consolidar acciones de inclusión social y educativa en el ingreso, y acompañar el egreso de la 1° cohorte de Futuros graduados de la Facultad de Ciencias Sociales.
Proyecto 2019-2020. "El ingreso a las Ciencias Sociales en la UNC: Acciones de inclusión, integración y construcción de saberes".
Páginas referenciadas: https://sociales.unc.edu.ar/

GESTIÓN INSTITUCIONAL POR UN INGRESO INCLUSIVO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, UNRC

Mariana Gianotti, gianotti@hum.unrc.edu.ar
Marcela Montero, mmontero@hum.unrc.edu.ar
Clarisa Pereyra, cpereyra@hum.unrc.edu.ar
Universidad Nacional de Río Cuarto

Modalidad: experiencias pedagógicas y educativas

Eje 4: Gestionar la habitabilidad de la universidad: apuestas políticasPalabras

claves: ingreso, inclusión, trabajo colaborativo, flexibilidad

Contexto de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de la Facultad de Ciencias Humanas

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) se encuentra ubicada en el Gran Río Cuarto (aglomerado urbano formado por Río Cuarto y las localidades de Las Higueras y Holmberg) al noreste de la ciudad homónima, en terrenos pertenecientes al ejido de la localidad de Las Higueras, sobre la Ruta Nacional Nº 36, en el kilómetro 601. Fue fundada en 1971 por Ley Nacional 19.020 del Poder Ejecutivo Nacional como respuesta a un fuerte movimiento social, tanto local como regional; se enmarca dentro del Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1971-1975 que tuvo como objetivo la diversificación y descentralización del sistema universitario nacional mediante la creación de nuevas universidades en el interior del país (Plan Estratégico Institucional, 2007, p. 22).

La UNRC en la actualidad cuenta con aproximadamente 18.000 estudiantes, ingresantes y aspirantes. Está organizada en cinco facultades: Ciencias Humanas, Agronomía y Veterinaria, Ingeniería, Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales y Ciencias Económicas. Presenta una oferta académica de 54 carreras de grado y 28 de posgrado.

La Facultad de Ciencias Humanas (FCH) ofrece 25 carreras de pregrado y grado (46% de la oferta académica de toda la UNRC). Cuenta con aproximadamente 7.800 estudiantes, entre alumnos efectivos e ingresantes. Las carreras de grado que ofrece son: profesorados en Ciencias Jurídicas, Política y Sociales; en Educación Especial; en Educación Física; en Educación Inicial; en Filosofía; en Geografía; en Historia; en Inglés y en Lengua y Literatura. Las

licenciaturas que ofrece son en: Ciencia Política, Ciencias de la Comunicación, Educación Especial, Educación Física, Educación Inicial, Enfermería, Filosofía, Geografía, Historia, Inglés, Lengua y Literatura, Psicopedagogía y Trabajo Social. Otras carreras que conforman la oferta académica son Abogacía, Comunicador Social y Tecnicatura en Lenguas.

El ingreso en la Facultad de Ciencias Humanas: actividades de Integración a la Cultura Universitaria (ICU)

Desde el año 2016 hasta el 2021 se inscriben entre 2.200 y 2.500 aspirantes por ciclo, aproximadamente. La procedencia de los mismos se corresponde con el Gran Río Cuarto y, generalmente, con un área de influencia que abarca las localidades que se encuentran a una distancia aproximada de 120 kilómetros. Las carreras con mayor cantidad de aspirantes inscriptos son Educación Física, Abogacía, Enfermería, Trabajo Social, Psicopedagogía y Ciencias de la Comunicación. Una característica que unifica a estas carreras es el interés y afluencia de aspirantes de todas las edades, es decir, estudiantes que recién terminaron el nivel secundario, adultos y adultos mayores.

Las actividades propuestas para el ingreso a la Universidad Nacional de Río Cuarto se fundamentan en el Proyecto Marco para la Integración a la Cultura Universitaria 2020- 2023 aprobado por resolución de Consejo Superior Nº 0054/2020, sobre le cuál se organizan luego propuestas específicas de cada unidad académica.

Desde la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas se presentó el proyecto de ingreso denominado “Flexibilidad, Inclusión y trabajo colaborativo en el Ingreso a la Facultad de Ciencias Humanas” (Res. CD 206/2020). En este se constituyen en principios básicos de la política académica de la Facultad la inclusión, la flexibilidad y el trabajo colaborativo para que se habiliten posibilidades articuladoras en el paso de la escuela secundaria a la universidad, en la definición de la carrera a seguir y en el inicio de un trayectode formación para aprender como comunidad a potenciar posibilidades en el marco de una exorbitante diversidad de situaciones, condiciones y contextos como consecuencia de la pandemia 2020.

Para la elaboración de dicho proyecto se consideraron las valoraciones que los equipos de trabajo realizaron acerca de las experiencias anteriores de ingreso en forma presencial, así como lo aprendido y resinificado a partir de la emergencia sanitaria que instaló el trabajo remoto en las aulas universitarias instándonos a la configuración de nuevos modos de vínculo entre

docentes, estudiantes y el conocimiento.

Los principios básicos se enmarcan en los siguientes objetivos:

- Favorecer los procesos de inclusión a la universidad que contemplen la diversidad de potencialidades y necesidades de los estudiantes, vinculadas a aspectos académicos, personales, socio – sanitarios y contextuales.

- Proponer y desarrollar estrategias metodológicas que, basados en la inclusión, generen posibilidades de acceso al conocimiento a todos los estudiantes y se adecuen a las situaciones y posibilidades de los estudiantes interesados en la continuidad y conclusión de sus estudios.

- Alentar el trabajo colaborativo entre pares y docentes, sustentado en la responsabilidad, la solidaridad y el compromiso institucional, con respeto a las divergencias y construcciones compartidas.

- Fomentar la organización de un contexto institucional que propicie la integración de los ingresantes a las carreras de la Facultad en las condiciones que habilite el contexto, con estrategias que permitan adecuar los procesos de inicio a las necesidades de los aspirantes.

- Promover la enseñanza y el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura que potencien competencias comunicativas y cognitivas para el desempeño de diversas prácticas universitarias.

- Facilitar a los aspirantes la toma de conciencia acerca de lo que significa ser un estudiante en una universidad pública, en particular en esta y las responsabilidades que ello implica.

Dado este contexto particular, se implementaron diversas actividades de promoción y oferta educativa de la Facultad, que se organizaron en dos etapas, en la primera se llevaron a cabo actividades de promoción de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas en las JUPA (Jornadas Universitarias de Puertas Abiertas), las cuales se desarrollaron durante los mesesde octubre y noviembre de 2020, en forma virtual y sincrónica. En una segunda etapa, se implementaron las actividades de Integración a la Cultura Universitaria (ICU) a partir de los módulos ICA (Integración a la Cultura Académica) e ICI (Integración a la Cultura Institucional) durante los meses de febrero, marzo y abril, también en forma virtual.

El módulo de Integración a la Cultura Académica en 2021

El módulo de ICA se desarrolló mediante encuentros sincrónicos y actividades en aulas virtuales y micro sitios web en los que se ofrecieron organizadores, calendarios y materiales asincrónicos para facilitar el acceso de los aspirantes que simultáneamente estaban cerrando el período del secundario 2020. Participaron equipos docentes de las diferentes carreras de la facultad junto a los coordinadores y estudiantes tutores.

Cuadro Nº 1. Aspirantes por carrera.

Carrera	**Aspirantes**
Licenciatura en Psicopedagogía	158
Licenciatura en Filosofía	36
Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	49
Profesorado en Ingles	77
Profesorado en Cs Jurídicas, Políticas y Sociales	50
Profesorado en Lengua y Literatura	32
Educación Física	216
Profesorado en Geografía	26
Profesorado en Historia	64
Licenciatura en Historia	46
Licenciatura en Geografía	29
Licenciatura en Lengua y Literatura	38
Licenciatura en Enfermería	550
Licenciatura en Ciencias Políticas	67
Comunicación social	94
Profesorado en Filosofía	29
Profesorado en Educación Especial	42
Profesorado en Educación Inicial	69
Licenciatura en Educación Inicial	71
Tecnicatura en Lenguas	165
Abogacía	385
Licenciatura en Educación Especial	53
Licenciatura en Ingles	73
Licenciatura en Trabajo Social	152
TOTAL	**2575**

Fuente: Informe de ICU 2021, FCH. Gianotti, M.; Pereyra, C. y Montero, M. 2021

Las actividades desarrolladas abordaron los contenidos disciplinares de cada carrera y acercamiento al perfil profesional; también se incluyeron actividades específicas sobre lectura y escritura con el fin de acercar al aspirante al conocimiento de los diferentes géneros académicos.

Para valorar cómo se desarrollaron y conocer los resultados logrados de las actividades llevadas a cabo se solicitó a los equipos docentes que respondieran una breve encuesta de respuestas

abiertas y cerradas. En este ciclo se realizó a través de un formulario digital a través de preguntas semiestructuradas, además de espacios destinados a la identificación de las problemáticas, dificultades que se presentaron y, otros para incorporar propuestas de mejora y/o de solución. Se obtuvieron las respuestas de 15 (quince) equipos docentes, de un total de 16 (dieciséis).

Los aspectos que se consideraron relevantes para monitorear la inclusión efectiva de los aspirantes fueron:

a. Participación activa/real de los aspirantes en las aulas virtuales y una estimación del porcentaje de participación en las actividades propuestas:
b. Vivencias acerca de la organización y participación de los aspirantes, docentes y colaboradores en el trabajo sincrónico y asincrónico.
c. Acompañamiento y seguimiento al grupo o de aspirantes
d. Continuidad de las actividades de ICA a partir abril

Otros aspectos abordados en la encuesta fueron las innovaciones incorporadas en 2021 en comparación con los años anteriores, las fortalezas y dificultades que se presentaron durante el desarrollo del módulo y, además, se dispuso de una sección para que los equipos de ingreso incorporaran comentarios sobre otros aspectos que no fueron abordados en los ítems anteriores, este se realizó con el objetivo de proporcionar un espacio abierto a todas las temáticas y planteamientos que deseen abordar los docentes y coordinadores.

En relación a la participación activa/real de los aspirantes en las aulas virtuales y una estimación del porcentaje de participación en las actividades propuestas, según los datos obtenidos fue la misma proporción que en los años de dictado presencial, aunque se presentaron dificultades en la asistencia a las clases sincrónicas y asincrónicas en algunas carreras como en Prof. en Educación Física, Prof. y Lic. en Historia y en Comunicación Social y Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Un total de 12 cursos de ingreso lograron alcanzar más del 75% de participación de los estudiantes inscriptos.

A partir del análisis de las vivencias que compartieron los equipos de ingreso sobre de la organización y participación de los aspirantes, docentes y colaboradores en el trabajo sincrónico y asincrónico. Se comparten algunos testimonios:

- *"El equipo de Profesores trabajo con mucho compromiso y dedicación. Los horariosde la virtualidad desconocen límites, y sin excepción entre todxs tratamxs de contener situaciones grupales e individuales, como así también dar respuesta a las dudas.*

La plataforma WhatsApps permitió acompañar a lxs estudiantes de formas más similares a lo que sucede cuando estamos en el aula y/u oficina.

El estudiante con problemas de conectividad queda afuera en algunas de las actividades que proponemos. Creo que nos queda pendiente seguir pensando propuestas de trabaja con conectividad nula o casi nula.

Los profesores además consideraron que el lado "positivo" de la educación virtual es que brindó la posibilidad de trabajar en distintos contextos que fortalecieron los debates que se produjeron en los meet. (encuentros sincrónicos). En la mayoría de ellos la asistencia era de 60 participantes, aproximadamente.

Un dato: la mayoría de lxs estudiantes necesitaban contacto frecuente con los docentes y la coordinación y consultaban sobre las posibilidades de encuentros presenciales." (encuesta n° 5)

- "*Con respecto a la organización, tuvimos gran colaboración de los estudiantes delegados y colaboradores de 2º año de la carrera que nos hicieron de nexo para poder hacer llegar la información a gran parte de los aspirantes. Los distintos espacios que se utilizaron para la comunicación y para los encuentros sincrónicos y asincrónicos fueron las redes sociales, Clasroom, y google meet."* (encuesta n° 13)

A partir del análisis de los testimonios se identificaron los aspectos positivos, dificultades y propuestas:

- Aspectos Positivos: Uso de videos permitió que los docentes de primer año compartieran temáticas con los aspirantes, logrando mayor compromiso y participación en los encuentros sincrónicos. Los alumnos colaboradores y los propios aspirantes (en algunas carreras) lograron organizar redes de comunicación propios (Grupos de WhatsApp y de Facebook ad - hoc). Articulación permanente entre las actividades propuestas en las aulas virtuales y lo trabajado en los encuentros sincrónicos. La designación de roles (en las carreras que lograron aplicarlo) a los docentes y alumnos colaboradores por semana y/o temática favoreció la organización de las actividades y no saturó a los integrantes del equipo de ingreso. El trabajo comprometido todos los integrantes de cada equipo de ingreso permitió realizar un seguimiento y acompañamiento ordenado de los aspirantes, durante todo este tiempo. La edición y construcción de la página web de la Carrera contribuyó a que los aspirantes desde el comienzo de la carrera tomen el hábito de recurrir a un sitio que concentró información, recursos.

- Dificultades: Consulta permanente y a toda hora al inicio del cursillo (por los aspirantes), luego progresivamente se organizaron. Esta situación generó cansancio en los docentes. Los aspirantes manifestaron su cansancio y hastío en relación a la modalidad de educación virtual. Reducción de la cantidad de docentes que participaron en las actividades. Ansiedad por los encuentros sincrónicos (asistencia). El estudiante con problemas de conectividad queda afuera en algunas de las actividades que proponemos. La extensión en cantidad de días destinados a las actividades de ingreso implicó más horas de trabajo durante toda la semana tanto por el tipo de actividad (en los encuentros sincrónicos y asincrónicos) como por la incorporación de aspirantes nuevos en cualquier momento.
- Propuestas: Se debería repensar la organización general del ingreso en este contexto. Queda pendiente seguir pensando propuestas de trabajo con los aspirantes con conectividad nula o casi nula.

Uno de los objetivos fundamentales de las actividades de ingreso de la FCH es poder acompañar a los aspirantes en su tránsito desde el secundario a la universidad en aspectos organizativos (aulas virtuales), administrativos y académicos, pero también en lo socio-afectivo debido a la situación de desarraigo, incertidumbre, angustia y/o ansiedad que se genera por el inicio de una carrera universitaria y, además, enmarca en un contexto de Educación virtual debido a la pandemia que se está atravesando. A partir de esto en la encuesta se presentó una grilla con diferentes tipos de acompañamiento y seguimiento que se comienzan a realizar a partir del ingreso y que tendrán continuidad durante todo este primer año académico.

Se incorporó la pregunta ¿Logró realizar el acompañamiento y seguimiento del grupo de aspirantes?, desglosada en los siguientes aspectos: acompañamiento en asuntos administrativos (SIAL, becas, etc.), acompañamiento y seguimiento en relación a los contenidos propios de la carrera, acompañamiento en aspectos relacionados con las emociones (ansiedad por virtualidad, desarraigo, angustia, incertidumbre, etc.), y, por último, acompañamiento y seguimiento en la conformación de una comunidad educativa -en este caso virtual. Las opciones de respuestas a seleccionar eran: si, no, algunas veces y la mayoríade las veces.

Los datos obtenidos se sistematizaron en una tabla y se aplicó la técnica de análisis semáforo de colores (verde claro y oscuro para “la mayoría de las veces” y “si”, respectivamente. amarillo y rojo para “algunas veces” y “no” respectivamente). A partir del análisis cualitativo del impacto de colores, las predominancias de los colores verdes permitieron concluir en que los aspectos referidos al acompañamiento y seguimiento de los aspirantes en sus diferentes variantes lograron ser abordados por los equipos docentes. En menor proporción se identifica que ellos,

posiblemente no quedaron satisfechos con su labor al seleccionar la opción “algunas veces”, la cual tiene mayor recurrencia en los aspectos referidos a las emociones (ansiedad por virtualidad, desarraigo, angustia, incertidumbre, etc.) y, en menor proporción a los asuntos administrativos. Sólo en un caso se manifiesta que no se logró realizar el acompañamiento y seguimiento de los aspirantes en la conformación de una comunidad educativa -en este caso virtual.

La pregunta anterior se articuló con un espacio en el que se invitó a que compartieran algunasde sus vivencias en el proceso de acompañamiento y seguimiento de los alumnos aspirantes de 2021. Algunos de los testimonios obtenidos se comparten a continuación:

- *“Lo invitamos a compartirnos algunas de sus vivencias en el proceso de acompañamiento y seguimiento de los alumnos aspirantes de 2021.”* (encuesta n°3)
- *“Las docentes manifiestan que, preocupadas por los aprendizajes de los/as ingresantesy por construir un vínculo de acompañamiento, seguimiento y empatía, se buscó estar pendientes de sus consultas, inquietudes y sugerencias. Se revisaba diariamente el correoy se prestaba atención a lo expresado en los encuentros.”* (encuesta n°6)
- *“Mensajes permanentes que dan cuenta de la ansiedad y la desorientación que experimentan al cambiar de nivel los ingresantes (me llamó mucho la atención que en al menos cuatro oportunidades fui contactado por padres para saber sobre la modalidad del cursillo y el cursado posterior de sus hijos). Otro tema no menor es la evidente falta de interpretación de textos, o consignas por parte de los jóvenes (pese a que los mensajesson simples y concisos) preguntan y repregunta, lo que no es motivo de dudas.”* (encuestan° 14)

Las potencialidades que se lograron identificar se relacionan con la innovación incorporada en el contexto de virtualidad (gamificación y la consulta –autoevaluación por encuesta) y que deberían tratar de mantenerse en el tiempo porque fortalecen de los vínculos entre los docentes y los alumnos y alumno–alumno y, además, promover la realización de encuestas para conocer las necesidades de los aspirantes, como también su opinión sobre la propuesta de trabajo. Éstas son estrategias que posibilitan hacer visible el compromiso con el acompañamiento de los estudiantes y la capacidad de realizar autocrítica para mejorar a partir de necesidades específicas.

La necesidad de separar los aspectos la vida universitaria conformada por lo académico, administrativo, comunidad educativa y los aspectos socio-afectivos parte del docente, por la modalidad propia de la organización institucional, pero no es así para el alumno aspirante. Consecuentemente, se plantea como un aspecto a mejorar, en los próximos años, la formaciónde

los equipos de ingreso sobre los aspectos referidos a lo administrativo, para que puedan ofrecer soluciones a la principal necesidad planteada por los aspirantes desde varios años atrás, y que se ha masificado en el contexto de virtualidad.

Otras complejidades identificadas son la ansiedad y necesidad de contención emocional son características comunes del proceso de cambio que están transitando, independientemente la asistencia virtual o presencial. Pero en 2021 la situación fue atravesada, a su vez, por el cambiante y estresante contexto de Covid-19, sus restricciones y protocolos preventivos. El distanciamiento social impidió que la contención que los docentes y alumnos avanzados de las carreras proporcionan fueran accesibles en forma inmediata y fluida, lo que podría haber generado el incremento de la ansiedad y de emociones relacionadas con la incertidumbre y angustia.

La contextualidad pandémico dependiente hace referencia al establecimiento de la causa de las problemáticas del ingreso 2021, pero muchas de éstas datan de varios años atrás y se encuentran relacionadas con las pautas por el respeto al otro, la responsabilidad y las capacidades de autogestión. Por ejemplo, en la entrega de trabajos y comunicación por parte de los alumnos en todo momento, éstas deberían ser reguladas y consensuada con losdocentes desde el momento en que se establecen los primeros contactos con los aspirantes.

Las actividades de ICA se extendieron, en forma personalizada, durante el mes de abril, con el objetivo de dar mayor flexibilidad al cursado del ingreso para permitir la inclusión de aquellos aspirantes que en los meses de febrero y marzo se abocaron a completar sus trayectorias educativas del nivel secundario. Se consultó a los coordinadores si hubo (o no) aspirantes en sus cursillos en dicho mes, sólo cuatro equipos manifestaron que no tuvieron nuevos cursantes, en las demás carreras se dio continuidad a las actividades de ingreso (en algunos casos como Abogacía, Trabajo Social y Enfermería la afluencia estuvo entre 12 y 20 aspirantes) durante todo el mes.

En relación a otros aspectos que se abordaron en la encuesta, como las innovaciones incorporadas en 2021 en comparación con los años anteriores, se logró hacer un registro de éstos. El principal aporte fue realizado por los docentes colaboradores del Departamento de Comunicación, Prof. Claudio Asaad y Prof. Carlos Pascual, quienes diseñaron espacios virtuales dispuestos en la web de la Facultad, los “micrositios” uno para cada equipo de ingreso, en los cuales se encontraban disponibles el aula de classroom o EVELIA (entorno propio de la UNRC), grupo de Facebook, video de bienvenida y de presentación de los docentes y correos electrónicos para contactarse.

Los equipos de ingreso, además incorporaron el uso de plataformas para la comunicación sincrónica (Google meet dependiente del correo de la FCH, Instagram, EVELIA), espacios de comunicación asincrónica (redes sociales) y nuevas aplicaciones de la web como, por ejemplo: navegar con sistemas o rampas digitales como lector de pantalla.

Algunos equipos de ingreso consideraron como innovación tecnológica el trabajar con todoel material bibliográfico en formato digital y la utilización de videos elaborados por ellos mismos. En relación con aspectos metodológicos se menciona la conformación grupos de tutores de ingreso, la incorporación de nuevos ejes temáticos (relacionados con educación, estrategias de aprendizajes) y la flexibilización de la entrega de trabajos prácticos y formas de corrección/devolución de los mismos.

Los últimos ítems de la encuesta abordan las dificultades y fortalezas que han percibido los docentes y coordinadores de las actividades de ingreso durante su desarrollo.

Fortalezas recurrentes:

- Organización del micrositio en la web de la Facultad.

- Puesta en marcha de ICA e ICI totalmente virtual y para todas las carreras de la FCH.

- Comunicación directa con los estudiantes.

- Compromiso de los docentes que conforman el equipo.

Fortalezas particulares:

- Participación de estudiantes de otras provincias.

- Personalización del trabajo.

- Acceso a la propuesta por parte de personas en situaciones diversas (con personas cargo, trabajando, viviendo en otras ciudades), que de ser la cursada presencial, no hubiesen podido hacerlo.

Dificultades recurrentes:

- No todos los ingresantes cuentan con los recursos y equipamiento necesario para la educación virtual, como tampoco con el nivel de manejo de las plataformas utilizadas.

- Duración del cursillo de ingreso y el permanente ingreso de aspirantes.

- Ansiedad de los estudiantes por la virtualidad y el acceso a la información.

- Dificultad en el trámite de preinscripción.

- La virtualidad en sí misma, como barrera para la comunicación directa entre docente – Alumno y alumno –alumno

- Separación fáctica de ICA e ICI.

- La plataforma disponible para los encuentros sincrónicos no soporta la totalidad delos aspirantes en las carreras de más de 100 estudiantes.

Con el objetivo de proporcionar un espacio abierto a todos las temáticas y planteamientos que deseen abordar los docentes y coordinadores de ingreso se incorporó un espacio en el cual se solicita que se añadan comentarios que consideren relevantes. Todas las respuestas se consideran un gran aporte para reflexionar e incorporar mejoras. A continuación se presentan alguno testimonios:

- *"Fue un trabajo enorme, que me lleno de satisfacciones, de buenos momentos compartidos.""* (encuesta n° 1)
- *Muchxs estudiantes aprovecharon los contactos personales de WhatsApp para realizar aportes y agradecer que se trabaje temáticas/problemáticas vinculadas al género también en ICA. Se logró un vínculo más personal, aunque virtual con la coordinacióna través de los mensajes y la comunicación permanente para resolver situaciones de gestión de las pre-inscripciones. Estaban muy pendientes de este aspecto y no tanto de los contenidos académicos. La idea de no entregar las certificaciones al registro de alumnos les producía mucha ansiedad y algo de angustia.*
  A pesar de lo que ellos afirmaban lograron conformar una "comunidad virtual" en la que además, compartían vivencias propias, intercambio de puntos de vista, etc." (encuesta n° 2)
- *La valoración del trabajo en equipo y coordinación para ir atendiendo a demandas, consultas, nuevos ingresantes.* (encuesta n° 8)
- *Tanto el año académico 2020 como el Ingreso 2021 fue asegurado y sostenido desde nuestro domicilio, desde nuestros bolsillos y desde nuestros dispositivos tecnológicos personales, que en muchos casos y en el mío particular, colapsaron. Personalmente, no*

tuve ni tengo posibilidades que me permitan la compra de un equipo con las características técnicas necesarias para llevar adelante las tareas virtuales de mayor alcance y calidad. (encuesta n° 11)

- *Realmente fue un trabajo muy grato, desde facultad siempre estuvieron presentes en todas las instancias que se le solicitaba asesoramiento. Muchas gracias por el trabajo conjunto.* (encuesta n 14)

El módulo de Integración a la Cultura Institucional en 2021

En cuanto al abordaje de aspectos vinculados al Ingreso a la Cultura Institucional (ICI) y a la vida universitaria en sí misma, el módulo se desarrolló los días miércoles con la participaciónde docentes, estudiantes avanzados y graduados. En éste se priorizaron cuatro ejes temáticos considerados necesarios y/o emergentes de la situación socio – sanitaria y educativa que atravesamos para proponer talleres, espacios de debate, foros de discusión, videos y/o micro-sitios formativos a los que estudiantes aspirantes pudieron acceder diferentes momentos desu trayecto de ingreso.

1. Ser estudiante en la Universidad Pública y estudiar en condiciones de pandemia: en este taller se abordaron aspectos generales vinculados al "Ser estudiante" y a "Tutorías" con la finalidad de proponer estrategias de acompañamiento en el estudio y en la vida universitaria. El espacio permitió hacer visibles las posibilidades de participación para estudiantes en los diferentes espacios que habilita la institución. La importancia del rol del ser estudiante en la definición, el sostenimiento o la transformación de políticas institucionales.
2. Universidad Pública y participación estudiantil (deberes y derechos de estudiantes): se organizó entorno al debate y análisis crítico de la situación actual de la universidaden el que se promueve la visibilización de procesos históricos en los que la comunidad universitaria ha ido fundando prácticas democráticas en defensa del derecho a la educación. El taller se realizó en forma articulada entre docentes y estudiantes de las diferentes agrupaciones estudiantiles que participan de los órganos colegiados y gremiales de la universidad. Es una posibilidad de encuentro entre y con estudiantes avanzados que, desde diferentes propuestas políticas se organizaron para socializar sus ideales y clarificar aspectos vinculados a la Resolución 120/17 que rige la actividad académica de estudiantes.

3. Políticas de género en la FCH: Este taller se planteó ante la necesidad de responder a la demanda emergente vinculada al cuidado del otre y al respeto de la diversidad. Se trabajó en torno a la deconstrucción y a la desnaturalización de patrones y estereotipos aprendidos y reproducidos, a veces, inconscientemente. Este se articula con las actividades del programa "Pensemos Diverso" y estuvo a cargo de docentes y graduades de la FCH que conforman comisiones institucionales que trabajan temáticas de violencia de género y diversidades.
4. Estudio independiente y evaluación en la universidad: Este taller surgió a partir de la demanda concreta de estudiantes en torno a los modos de organizar el estudio paralas diferentes instancias de evaluación que se configuran durante el cursado de primer año en las diferentes carreras de la facultad. En el ciclo 2021 se priorizaron contenidos vinculados al uso y dominio de diversas plataformas para el estudio y las clases remotas en la universidad, por ser un emergente que requiere aprendizajes y acompañamientos específicos.

Reflexiones finales

Pertenecer a la universidad pública y sentirse parte integrante de la comunidad que transitael proceso de formación en una carrera universitaria, son procesos complejos que están atravesados por situaciones que exceden el simple hecho de realizar algunas actividades de iniciación.

El proyecto planteado por la facultad para el período 2021 surge con el desafío de construir comunidad, hacer que quienes deseen ejercer el derecho a la educación superior se sientan incluidos y aprendan a ser parte de un grupo en el que la colaboración se torna imprescindible para sobrellevar la novedad de la vida universitaria y los imperativos del contexto (por demás inesperado). Es estos espacios se busca promover aprendizajes significativos para quequienes desean avanzar en este recorrido de formación lo hagan acompañados.

Desde el equipo de coordinación de las actividades de ingreso a las diferentes carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, consideramos que durante el proceso transitado se han cumplido los objetivos planteados en el proyecto "Flexibilidad, Inclusión y trabajo colaborativo en el Ingreso a la Facultad de Ciencias Humanas" (Res. CD 206/2020), aunque la envergadura de los procesos hace que necesitemos más tiempo para identificar el impacto que los procesos planteados han tenido en las biografías de quienes se empiezan a constituir como estudiantes de

cada una de las carreras que ofrece la facultad.

El trabajo realizado por los coordinadores, docentes y estudiantes avanzados que participaronde las actividades de ingreso de la FCH demostró el compromiso asumido por cada uno y permitió visibilizar otras prácticas y procesos como el trabajo colaborativo, la organizacióny asignación de roles hacia el interior de cada equipo, el acompañamiento a los aspirantes que año a año se realizaba y, que en el 2021 se realizó con mayor énfasis, con el objetivo de potenciar la inclusión de la mayor cantidad de aspirantes.

Así mismo, tanto docentes como estudiantes, manifestaron que atravesaron algunas dificultades sobre el acceso a la información, como también a la conectividad para dar o participar de las actividades sincrónicas, principalmente. Es evidente, que el ser parte se torna más natural cuando el proceso se puede realizar en forma presencial y que el acompañamiento buscado tiene otros condimentos si se realiza cuerpo a cuerpo, pero resulta muy significativa la posibilidad de valorar lo logrado, resignificar lo aprendido en relación a otros entornos (los remotos) para poder re-construirnos en una continuidad cada vez más inclusiva, en la que el derecho a la educación superior sea posible y no se vincule sólo al ingreso, sino que se promuevan acciones para sostener la permanencia y el egreso de quienes conforman la comunidad de la Facultad de Ciencias Humanas.

Referencias

Ley Nº 19.020 (mayo de 1971). Creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Poder Ejecutivo Nacional de Educación. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-19020-195141/texto

Resolución Nº 127/07 (2007). Plan Estratégico Institucional. Consejo Superior. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.

Resolución Nº 0054/2020. Programa de Ingreso, Continuidad y Egreso en las carreras de grado de la UNRC. Consejo Superior. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.

Resolución Nº 206/2020. Proyecto de ingreso “Flexibilidad, Inclusión y trabajo colaborativo en el ingreso a la Facultad de Ciencias Humanas”. Consejo Directivo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.

ACERCA DE LAS VISIONES Y PROBLEMÁTICAS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES: REFLEXIONES SOBRE EL TRÁNSITO DE LA PANDEMIA EN LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNER

Albornoz, Aldo Gabriel. Facultad de Trabajo Social -UNER. aldo.albornoz@uner.edu.ar
Beber, Claudio Germán. Facultad de Trabajo Social -UNER. german.beber@uner.edu.ar

Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas.

Eje temático:

- **N° 04.** GESTIONAR LA HABITABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD: APUESTAS POLÍTICAS.
    - El impacto de la pandemia en la gestión institucional del ingreso y la permanencia.

Palabras claves: Garantía del derecho a la educación superior, Pandemia, Prácticas Pedagógicas, Gestión institucional.

Resumen

La información, reflexiones y consideraciones que se presentan en este escrito intentan recuperar dimensiones, intenciones, búsquedas y propuestas surgidas a partir del diálogo con docentes y estudiantes de la Facultad de Trabajo Social de la UNER en contexto de pandemia por el COVID-19.

Como sabemos, la Pandemia y las consiguientes medidas de Aislamiento Preventivo y Obligatorio cambiaron las condiciones de vida cotidiana, social y laboral de quienes desempeñamos la tarea de enseñar. La decisión político-sanitaria de cerrar las instituciones educativas constituye un hecho inédito en el país sobre el que no hay antecedentes. Sin embargo, mientras las Instituciones de Educación Superior se cerraban físicamente, otros caminos -basados en la opción pedagógica virtual- comenzaban a abrirse.

En el caso particular de la Facultad de Trabajo Social de la UNER se elaboraron propuestas institucionales y pedagógicas para pensar un "*mientras tanto presente*", cargado de incertidumbres y escasas certezas. Así, se planteó un horizonte de trabajo: garantizar el

derecho a la educación de cada estudiante, al mismo tiempo que atender a las prácticas docentes que debieron reconfigurar contenidos, propuestas pedagógicas, didácticas e incluso el espacio socio-profesional en el que históricamente se desarrollaron los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, asegurar el derecho a la educación superior requirió simultáneamente de políticas institucionales que promuevan prácticas sociales, pedagógicas y didácticas destinadas a disputar con las prácticas excluyentes y los procesos de deserción dentro del sistema educativo.

Este trabajo supone un esfuerzo de sistematización y mirada crítica sobre la articulación entre gestión, prácticas pedagógicas y horizontes futuros a partir de las visiones y problemáticas planteadas por docentes y estudiantes, repensando los tránsitos del orden institucional, académico y personal de quienes conformamos la Facultad, la Universidad y el país.

1. Notas para la discusión: abordar la virtualidad ¡ OMG una pandemia!

"Un día, ese día, se cerró la puerta. Nos quedamos abruptamente sin el aula, pero también sin el patio, sin el pasillo, sin la peña, sin el banquito al lado de la entrada" (Facultad de Trabajo Social -UNER, 2020, p. 1).

Así es como la Facultad de Trabajo Social, en una de sus publicaciones de Intertextos, relataba la compleja experiencia de haber cerrado sus puertas tras la irrupción de la pandemia. Las medidas de aislamiento preventivo y obligatorio modificaron y reorganizaron, de maneras más o menos abruptas, las condiciones de la vida cotidiana, los modos de la interacción social y las lógicas del trabajo, en general, y del trabajo universitario, en particular.

La decisión político-sanitaria de cerrar las instituciones educativas, constituye un hecho inédito en el país sobre el que no hay antecedentes. No obstante ello, es dable reconocer que de forma simultánea a la decisión de cerrar las puertas en los edificios se abrían desafiantes caminos hacia la virtualización de las propuestas educativas como estrategia para sostener los vínculos y procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto sin duda tiene, como ya veremos, muchos claroscuros.

La experiencia de la comunidad educativa, nos cuenta la FTS, se trastornó y comenzamos forzosamente a inventar nuevos modos de enseñar, de estudiar y de estar juntos. En el contexto de emergencia, la FTS-UNER adaptó el cursado de las carreras de pregrado, grado y

posgrado a la opción pedagógica a virtual, demostrando en este pasaje las fortalezas de una comunidad que desde todos los espacios trabajó para garantizar el derecho social a la educación en tiempos excepcionales.

Las estrategias propuestas para el sostenimiento de la continuidad pedagógica comenzaron a elaborarse -a todo vapor- desde los primeros días del aislamiento, aunque aquí es preciso resaltar que, como muchas de las medidas adoptadas en ese momento, las propuestas diseñadas para la garantía de la continuidad de la enseñanza en la FTS-UNER fueron pensadas como un **"mientras tanto"**. Estos primeros momentos estuvieron cargados de sinsabores, angustias, preocupaciones y debates. Es esa complejidad la que, sin duda, hace interesante e intenso este tiempo que nos toca para la acción y la reflexión colectiva.

En ese escenario, los equipos de gestión se plantearon un horizonte de trabajo tanto político como socio-académico: garantizar el derecho a la educación de cada estudiante como propósito central. Lo anterior debía realizarse, además, sin desconocer que las prácticas docentes cambiaron vertiginosamente de eje y debieron reconfigurarse, tanto en sus contenidos como en sus propuestas pedagógicas y didácticas, a los requerimientos necesarios para su desarrollo en contexto de virtualidad.

Lo anterior demandó una construcción colectiva. Pensar (y pensarnos) en relación, hacia adentro y hacia afuera. ¿Cómo encontrarnos con cada estudiante? ¿Cómo generar lazos entre quienes transitan la universidad de forma virtual y el conocimiento? Y la pregunta que surge recurrentemente: ¿cómo seguir enseñando? Estas preguntas desencadenaron intervenciones en múltiples sentidos pero, como ya dijimos, con un mismo horizonte.

El gran desafío que se presentó fue imaginar las aulas y las clases que antes se desarrollaban en la presencialidad ahora en un contexto de virtualidad, a sabiendas que, siendo lógicas distintas, una no es trasladable a la otra. La virtualización posibilitó un tipo de vínculo (diferente, claro) que necesitaba de estrategias para potenciarlo, encontrarle un "cómo" y, en este caso, ese "cómo" se diseñó de forma participativa, relevando sentires y pareceres de docentes y estudiantes.

Para ello se desarrollaron, en primera instancia, espacios de trabajo y formación sobre qué cuestiones tener en cuenta a la hora de enseñar en la virtualidad y sobre cómo utilizar el Campus Virtual de la UNER. Con el correr de las semanas a estas iniciativas se le sumaron rondas de reuniones de docentes y estudiantes sostenidas durante todo el 2020 y los primeros meses del 2021. Estas convocatorias implicaron la articulación y el fortalecimiento de las redes entre la Secretaría Académica, Asesoría Pedagógica, las coordinaciones de carreras de

grado y pregrado, y también el equipo de Educación a Distancia. En este proceso, el Área de Educación a Distancia de la Facultad fue fundamental, no sólo por los saberes específicos -e incluso técnicos- sino más bien por la enorme disposición, el compromiso con la apuesta político-académica y con las distintas propuestas de formación y tutorías sostenida con cada equipo docente.

Además, para relevar las condiciones para el cursado de estudiantes bajo la modalidad virtual se pusieron en marcha diferentes encuestas de las que participaron las áreas académicas y de distancia, los equipos docentes, el Centro de Estudiantes de la FTS y otros espacios no curriculares. La UNER, por su parte, también puso en marcha un relevamiento de información sobre estudiantes, a partir del cual se elaboró un informe que se socializó en las distintas Unidades Académicas.

Dentro de los objetivos de cada una de las reuniones estuvo la de propiciar los encuentros entre colegas a fin de intercambiar y analizar los primeros momentos de la puesta en marcha del ciclo lectivo 2020, advertir y relevar colectivamente las preocupaciones, demandas y fortalezas en este periodo. Asimismo, se buscó analizar el escenario y cómo era vivenciado y tramitado por cada docente y equipo y, de algún modo, hacer inventario de las propuestas y estrategias implementadas. Es decir, escucharnos y sostenernos, promoviendo instancias de trabajo colectivo y estrategias de acompañamiento en medio del aislamiento que se transita. Esto resulta un propósito más político que pragmático/organizativo. Se elaboró una agenda de trabajo que permitió imaginar, consensuar y sostener acciones en este sentido.

La dinámica de trabajo implicó múltiples acciones y estrategias que configuran distintas dimensiones. En ese marco, este trabajo se propone retomar algunas de ellas para una primera aproximación reflexiva.

2. De cartografías y vivencias.

Enseñar y aprender es siempre una práctica social situada, configurada y significada en contextos institucionales de diversos órdenes y es, a su vez, una práctica con alguien más. Estudiar y trabajar en la Universidad Pública es gestar y sostener espacios colectivos, de encuentros e intercambios, algunos formales y otros informales. Estos procesos tienen un componente central: compartir un espacio común para pensar/hacer en conjunto y en comunidad. Esto implica tensiones y apuestas que se van moviendo, y que abren camino al inmenso desafío que implica pensar la *co-habitabilidad* en la presencialidad.

Sin embargo, la pandemia (pero sobre todo el aislamiento físico que se estableció como mecanismo de prevención y de cuidado) implicó habitar una suerte de contexto de excepción que desterritorializa y que, por supuesto, mueve esa práctica social y pública al escenario privado y personal. ¿Qué resignificaciones hubo, entonces, en los lazos sociales y pedagógicos que hasta el momento se daban en un contexto corporalidades presentes? Veamos qué datos se recolectaron a partir de los dispositivos implementados.

2.1. La vida cotidiana de estudiantes de la FTS en cuarentena.

Si bien la comunidad estudiantil de la FTS está constituida por un mayor porcentaje de estudiantes que son de la ciudad de Paraná, el resto se encuentra disperso en toda la provincia. Así, el establecimiento de la cuarentena implicó el regreso a sus lugares de origen. En la encuesta realizada por el Centro de Estudiantes y los encuentros organizados por el equipo de gestión, se mapearon las vivencias y trayectorias estudiantiles:

Así, un primer dato a resaltar es que el 93% de estudiantes (que respondieron la encuesta) aseguró que, tras las nuevas disposiciones, se vio en la obligación de regresar a vivir con su familia. “Volver” implica la transformación de la vida cotidiana, tanto para quienes vuelven como para quienes tienen que alojar nuevamente. El impacto atraviesa no solo la autonomía económica, sino también la dinámica y organización familiar: ahora conviven con otras personas, otros vínculos, otras edades. Además, las rutinas laborales -como ejes organizadores por fuera de los espacios donde viven-, se encuentran ausentes, y el reacomodamiento no es para nada sencillo.

Otro dato importante para considerar: el 31% de estudiantes manifiestan tener personas a cargo, que con matices implica el sostén económico y afectivo. El comportamiento generalizado de esta información comparte el mismo patrón de división sexual del trabajo de cuidados que advertimos en otros espacios: son las estudiantes mujeres las que expresan con mayor fuerza esta tensión entre “tener que estudiar” y “tener que cuidar a alguien/es” (sobre quienes, por cierto, sienten mucha responsabilidad y temor a contagiarles al ser ellas quienes se encargan de gestionar la alimentación, por ejemplo). Nuestra población estudiantil, en sus múltiples responsabilidades, son una imagen que necesariamente nos interpela y activa, y esta imagen debe estar construida desde la perspectiva de la interseccionalidad (Viveros Vigoya, 2016). Esto es una lectura emergente en el mapeo de las cotidianidades de la comunidad estudiantil que demanda una apuesta político-institucional.

Por otro lado, los datos que arrojan los diversos relevamientos eran inquietantes: el 60% de les estudiantes disponían de celulares como único soporte tecnológico para seguir las clases, realizar trabajos prácticos y exámenes. La conectividad representó -y aún representa- la problemática central de estudiantes en la pandemia.

Aquí vale la pena destacar que, para acompañar la cuestión de la conectividad, se pusieron en marcha diversas estrategias para garantizar el acceso a internet por parte de estudiantes. Así, por ejemplo, se otorgaron becas de conectividad (con entrega de chips y módems), se entregaron dispositivos móviles (tablet), y se pusieron a disposición las computadoras del gabinete informático de la FTS.

2.2. Sobre los pareceres de docentes.

La vida cotidiana docente también se encuentra alterada. El borramiento de escenarios del cuidado y el trabajo cargaron mucho más a las mujeres docentes. Las responsabilidades familiares se complejizan y a la vez no se comparten. Hay que acompañar tareas escolares en distintos niveles, en una suerte de convivencia extendida, las parejas también muchas veces trabajando en el mismo espacio, la atención de padres y madres mayores, o el estar y tener que resolver toda esta complejidad en soledad se ve atravesada además por la necesidad de compartir tiempos y usos de la tecnología.

Estas cuestiones abren múltiples dimensiones, muchas de las cuales implican problemáticas que no resultan de sencilla resolución. El trabajo docente no cesa (es más, se incrementa en tiempo y complejidad). La no distinción entre el ámbito hogareño y el laboral, la imbricación de uno en otro y del otro en uno provoca una cierta saturación y cansancio, que se tensa con el compromiso y la responsabilidad manifiesta en cada une de les colegas.

2.3. Sobre la conectividad y sus desafíos.

El tema de la conectividad se transforma en una cuestión central, ya que de ella depende el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La continuidad pedagógica en pandemia requirió de una conectividad diaria y de dispositivos que lo posibiliten. Estos últimos, en algunos casos, son compartidos entre dos o más integrantes del hogar. El hecho de sólo contar con celulares fragiliza la conectividad y se torna escasamente segura. Esta situación comprende tanto a docentes como a estudiantes.

Primeros datos relevados sobre las herramientas para el cursado virtual:

- (67.9%) estudiantes cuentan con acceso a internet.

- (15.8%) estudiantes cuentan con acceso a internet, pero la señal es mala.
- (13.8%) estudiantes cuentan con acceso a internet sólo algunas veces.
- (2.5%) estudiantes no cuentan con acceso a internet.
- (86.7%) estudiantes manifestaron que el internet que utilizan es de una red de wifi.
- (13.3%) estudiantes manifestaron que el internet que utilizan proviene de datos.

Por otro lado, 20 estudiantes expresaron no contar con un dispositivo electrónico para poder conectarse; 32 estudiantes expresaron que sólo cuentan con dispositivos algunas veces; y 188 estudiantes expresaron que cuentan con dispositivos electrónicos todo el tiempo.

Una preocupación recurrente entre la comunidad de estudiantes y docentes giró en torno al sostenimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el cursado, obligando a pensar no sólo estrategias pedagógicas sino también adecuaciones normativas que acompañan el trayecto formativo.

Asegurar este derecho requiere, simultáneamente, de políticas y programas específicos, de la revisión y creación de normativas que sustenten lo que se va gestando, y de la promoción de prácticas sociales-pedagógicas-didácticas que posibiliten que la garantía de ese derecho se encarne y materialice en cada propuesta y dispositivo. Todo esto con el objetivo de evitar exclusiones o deserciones.

3. El primer año en la FTS durante el primer año de pandemia.

La gran pregunta que atravesaba a los equipos docentes de primer año en la FTS se centraba en cómo construir lazos con un estudiantado que no se conocía. Cómo llegar a cada quien, asomarse para conocerles, cómo lograr una sociabilidad para constituir un espacio de aprendizaje o sociabilidad entre pares. La emergencia sanitaria provocada por la enfermedad Covid-19, obligó a les estudiantes a replantearse sus hábitos de estudio, no sólo por la cuarentena, sino por la ruptura epistemológica que les significa el paso de la escuela media a la universidad.

En este contexto, la Secretaría Académica realizó , en diferentes momentos del 2020 y del 2021, un relevamiento de aportes entre los equipos de las cátedras del primer año de las carreras de la Facultad de Trabajo Social respecto al comienzo de cursado.

De lo que oportunamente envió cada cátedra como insumo propio respecto a la situación diagnóstica, interesa recuperar las respuestas de algunas materias de primer año, que relevaron aportes de les estudiantes con relación a las dificultades que enfrentan en el cursado

de la materia y cómo piensan que los equipos docentes pueden acompañarles. Veamos algunos puntos principales:

- desconocen el uso del aula virtual y otros recursos digitales
- dificulta acceder a los materiales de estudio;
- consideran que en general tienen exceso de tareas y mencionan problemas de comprensión de las consignas.
- Solicitan tener clases virtuales por meet, que se graben las clases, otrxs piden que les sean enviadas por mail, y tener comunicación constante con les profesores y otres estudiantes.
- Les estudiantes destacan la buena comunicación con el equipo docente que responde consultas sobre tareas y trabajos, por lo que se sienten acompañades.
- La mayoría responde que estudia en soledad, aunque se tratan de ayudar mediante un grupo de whatsapp que armaron en el transcurso del ingreso.

Complementando lo anterior, la necesidad de acompañamiento es explicitado de diferentes formas, por pares, tutores o docentes. Sin duda la demanda es que el aislamiento no sea soledad, sino que posibilite la colaboración, el trabajo en común y la interlocución.

4. Reflexiones finales.

La Universidad Pública Argentina asumió el reto social respecto de la pandemia: se encaran entre otras acciones, investigaciones para encontrar una vacuna al Covid-19, se fabrican barbijos, hubo asesoría constante a los equipos encargados de la toma de decisiones, como a los medios de comunicación. Los saberes se socializan en producciones para pensar(nos) y generar políticas de cuidado. Incluso las estructuras edilicias de las universidades se pusieron a disposición de las jurisdicciones y se instalaron camas para atender un eventual contagio de la población. La Universidad Pública puso su compromiso institucional y el de toda la comunidad universitaria a disposición de la emergencia sanitaria.

El informe Iesalc-Unesco (2020) afirma que la suspensión temporal de las actividades presenciales en las Instituciones de Educación Superior (IES) ha operado como un enorme disruptor sobre su funcionamiento. Una de las preguntas centrales que se formula este Informe es si la continuidad de las actividades de enseñanza en las instituciones de educación superior conseguirán lograr los objetivos de aprendizaje diseñados para el curso. En el informe se plantea que la investigación existente no deja lugar a dudas en este sentido y acredita que, en principio, los resultados deberían ser parejos particularmente si la duración es

corta pero las variables intervinientes son muchas y los contextos muy distintos como para dar por descontado que esto será así en todos los casos.

Atento a todo lo anterior, planteamos algunas cuestiones que creemos es necesario seguir trabajando:

a) Es de destacar el compromiso asumido por la FTS, la Universidad y por cada docente en particular. Se destaca la voluntad de construir colectivamente lo que pasa cuando se cruza conocimiento, contexto, tecnología y subjetividades. ¿Qué capacidades quedaron instaladas? ¿Qué nuevos modos aprendimos de la virtualidad y trasladaremos a la presencialidad?

b) ¿Cuáles son las cuestiones pedagógicas que ocurren en el Campus? En muchas ocasiones nos faltan preguntas para hacerle a la educación a distancia.

c) Se instalaron otras lógicas políticas, sociales, comunicacionales en general, y dentro de la FTS en particular. ¿En qué aspectos? ¿Qué hacemos con esto? ¿Cómo lo tramitamos? Si sostenemos que saldremos mejores, ¿cómo transitamos hacia ello?

d) ¿Por qué discutir la idea de la "nueva normalidad"? ¿A qué se refiere? ¿Es volver a un "antes de"? ¿No hay nada que revisar de ese antes? ¿Volvemos al punto de lo mismo? ¿Qué de ese "antes" recuperan los esquemas híbridos que se plantean como opción pedagógica?

Interesante desplegar el contenido de estos interrogantes, que posibiliten imaginar otras palabras para definir lo que viene en la post-pandemia. Volver a la normalidad pareciera no ser un deseo potente, o al menos no como deseo de una vuelta sin transformaciones y aprendizajes significativos de todo lo que hemos y estamos viviendo en esta, nuestra experiencia. El regreso será entonces oportunidad de revisiones, nuevos contratos pedagógicos y de apuestas por el conocimiento y el trabajo colectivo. Pero no es un garantía, es parte de lo nos queda para construir hacia adelante. Estos primeros ejes/interrogantes y otros, arbitrarios en su selección y de ninguna manera exhaustivos, intentan abrir algunas reflexiones compartidas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el actual contexto, y continuar con el debate que desde la comunidad universitaria se ha iniciado y continúa como desafío y construcción colectiva posible.

Finalmente, si entendemos que "la Universidad Pública debe actuar frente a las situaciones que vulneran derechos, desplegando estrategias (...) que pongan en juego sus saberes en pos de contribuir a forjar una sociedad más justa e igualitaria" (Badano y Cruz, 2021, p. 11.), aquí vale la pena preguntarnos: ¿qué profesionales formaremos para hacer frente al mundo emergente luego de los embates ocasionados por la pandemia?

Bibliografía

Asesoría Pedagógica FTS-UNER. (2020). MEMORIA DE LAS VISIONES Y PROBLEMÁTICAS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES. El tránsito de cincuenta días de cuarentena en la Facultad de Trabajo Social de la UNER. Inédito.

Badano, M y Cruz, V (comp.). (2021). Conversaciones en plural. Educación Superior, Derechos Humanos y desigualdad en tiempos de pandemia. Edulp. https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2724

CEPAL y UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904

Facultad de Trabajo Social -UNER. (2020). Intertextos Nº 04 "De la educación presencial a la virtual: entre la emergencia y lo emergente". https://www.fts.uner.edu.ar/universo-fts/

Viveros Vigoya, Mara. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Debate Feminista 52. http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052_01.pdf

REPENSAR LA UNIVERSIDAD EN CONTEXTO DE PANDEMIA. ANÁLISIS DE LOS ALCANCES DE LAS NUEVAS REGULACIONES QUE... ¿ALTERAN CULTURAS INSTITUCIONALES?

Autoras:

Arco, María Lorena (UNSL)
marilo0505@gmail.com
Godino, Carmen M. Belén (UNSL)
carmenbelengodino@gmail.com
Montiel, María Cecilia (UNSL)
mmontielcecilia@gmail.com
Montiveros, María Luján (UNSL)
marialujanmotniverosgarro@gmail.com

Modalidad de participación: 1. Trabajos de Investigación

Eje 4: Gestionar la habitabilidad de la universidad: apuestas políticas.

Palabras claves: cultura institucional, políticas de inclusión, ingreso y permanencia, marcos regulatorios, educación a distancia de emergencia.

Resumen

Desde hace algunos años, la problemática del ingreso, la permanencia y el egreso se ha constituido en una de las temáticas claves a abordar por el equipo de investigación. Actualmente, en el marco del PROICO "*Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, subjetividades y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía*" (UNSL), nos interesa contribuir al conocimiento acerca de las políticas de inclusión destinadas al logro del ingreso y permanencia de los estudiantes, reconociendo alcances y contradicciones en relación a las finalidades que asumen las instituciones de educación superior. El mismo forma parte de un estudio más amplio que busca, entre otros objetivos generales, promover el debate acerca de los cambios y tendencias que se van consolidando en la Educación Superior, a fin de incentivar la participación reflexiva de los actores involucrados en los mismos.

Sin lugar a duda, lo acontecido en estos últimos diecisiete meses fruto de la pandemia que azotó al mundo, la "educación a distancia de emergencia" (Adell,2020) que se configuró en las

instituciones educativas, hizo que aquellas regulaciones, prácticas y discursos que nos interesaban indagar para comprender el entramado institucional que posibilitaban y/o dificultaban el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes universitarios, adquirieran nuevos/otros sentidos. El escenario institucional universitario y las condiciones de indagación y producción de conocimiento, los sujetos a entrevistar y los marcos políticos-regulatorios a explorar, se modificaron significativamente en el marco de las condiciones de existencia por las que atravesaban los sujetos y las instituciones-organizaciones sociales.

Desde esta perspectiva, presentamos una aproximación al análisis de los marcos regulatorios que se instituyeron en la universidad y en la unidad académica de la que formamos parte, para garantizar el desarrollo de la formación y la actividad académica, en un tiempo en donde la incertidumbre, la imprevisibilidad y la dinámica intempestiva del cambio en la toma de decisiones, propio de un contexto de pandemia, fue el escenario desde el cual se gestaron. Prestaremos especial atención a aquellas regulaciones que se establecieron para el ingreso y permanencia de los y las estudiantes durante los años 2020 y 2021 en la UNSL.

Introducción

Las instituciones educativas, como organización política y social, adquieren sentido en tanto se constituyan para los sujetos en espacios de sostén psíquicos, en lugares donde puedan con otros y junto a otros desarrollar sus potencialidades, sus capacidades y recursos cognitivos que les permita, mediante la apropiación colectiva del poder sobre sus actos, confrontar [1] con la realidad y concretar así sus proyectos personales y profesionales. De este modo, al decir de Enriquez (2002) las instituciones educativas son instituciones de existencia, en tanto tienen un papel primordial en la formación social global, en el desarrollo de la identidad de cada sujeto en singular (función psíquica) y en su constitución como sujeto social (función social). Las instituciones educativas son, entonces, instituciones en el sentido neto del término porque comprometen la existencia humana de modo sustantivo, permitiendo a los seres humanos que allí se forman y trabajan, aprenden y enseñan, ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar, y a la vez, crear el mundo a su imagen (Garay, 2000). Sostener y fortalecer el sentido de las instituciones para los sujetos y para la sociedad en su conjunto, requiere establecer un conjunto de condiciones materiales y simbólicas que den lugar y habiliten el despliegue de la tarea educativa.

[1] Confrontar en término de tomar conciencia de la realidad, objetivarla.

El acontecimiento de la pandemia que azotó el mundo, interpeló y alteró sustancialmente las dinámicas institucionales de las instituciones educativas en su conjunto y de las organizaciones educativas de formación superior en particular. Las condiciones materiales y simbólicas instituidas en el marco de historias y contextos sociales particulares tuvieron que ser reconfiguradas en un tiempo caracterizado por lo inesperado e imprevisible.

Frente a este contexto, se presenta relevante conocer y analizar el modo en que desde la singularidad del espacio institucional universitario, se enfrentó la crisis sanitaria y lo que ello trajo aparejado para la continuidad y garantización de la educación en el nivel superior.

Interesa particularmente, describir y analizar las condiciones que se establecieron para el sostenimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios durante el tiempo de pandemia. La misma se inscribe en la (pre)ocupación que hace tiempo nos viene interpelando y que asumimos mediante el desafío de la investigación. Efectivamente, desde hace algunos años, la problemática del ingreso, la permanencia y el egreso se ha constituido en una de las temáticas claves a abordar por el equipo de investigación, temática que adquirió una significatividad y relevancia particular en el contexto de "educación a distancia de emergencia" (Adell,2020). Así también, el objetivo delineado en el proyecto, consistente en contribuir al conocimiento acerca de las políticas de inclusión destinadas al logro del ingreso y permanencia de los estudiantes, reconociendo alcances y contradicciones en relación a las finalidades que asumen las instituciones de educación superior, tomó nuevos/otros sentidos.

Desde esta perspectiva, las trayectorias educativas en pandemia se constituyen en un analizador relevante para develar los alcances, posibilidades y límites de la inclusión educativa en la educación superior en el marco de uno de los principios que hace tiempo se vienen sosteniendo desde las políticas educativas y que apuntan a la democratización de los estudios superiores.

Ellas nos hablan del modo en que, desde una posición singular que implica ser estudiante universitario en una organización de educación superior particular, se entraman las historias personales y sociales, la cultura institucional, las concepciones y significaciones sobre la formación, el éxito y el fracaso, como las regulaciones que organizan, orientan y limitan las acciones, las prácticas y las relaciones entre los actores. Tal como lo venimos sosteniendo en trabajos anteriores[2], acordamos con Ripamonti y Lizana (2020) cuando señalan que una trayectoria formativa:

> Puede definirse como el itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural, la propuesta curricular de la institución y

expectativas implicadas en el diseño de tal sistema. (p. 293)

Nos interesa conocer esos itinerarios educativos de los estudiantes que ingresan a la UNSL, específicamente aquellos ingresantes a las carreras docentes pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas, para desarrollar análisis en relación con las diversas condiciones que colaboran con la continuidad o discontinuidad de sus estudios. Poder conocer esas trayectorias formativas, en un contexto atravesado por la pandemia, se convierte en un gran desafío de investigación, no sólo por la reconfiguración de las modalidades de abordaje teórico-metodológico que debieron realizarse frente a un contexto totalmente impensado, sino también y fundamentalmente, por los nuevos estudiantes que ingresaban a la vida universitaria (año 2020) y otros que continuaban de años anteriores (2018, 2019), llenos de expectativas e ilusiones.

A los fines de este trabajo, abordamos aquí las regulaciones establecidas en la universidad y en la unidad académica a la que pertenecemos. Entendemos que las mismas se constituyen en disposiciones instituidas en el marco de los cuerpos colegiados de gobierno como producto de deliberaciones y posicionamientos de los diferentes claustros y que establecen los encuadres políticos e institucionales adoptados para orientar y otorgar un encuadre a la formación en el contexto de "educación a distancia de emergencia". Realizar una descripción analítica de las regulaciones en sus logros y sus límites constituye un desafío relevante para el campo de la investigación educativa.

Los documentos que se abordan constituyen una selección de aquellos que estimamos más destacados y que se han constituido en marcos de referencia a partir del cual se intentó regular la enseñanza, incidiendo de diversos modos en las trayectorias formativas de los estudiantes. Por lo mismo, no pretende ser una descripción exhaustiva de todas las que existen. Por otra parte, tal como lo señalan Gluz y Moyano (2016):

(…) los avances de la medida en términos de ampliación de derechos, la democratización efectiva del nivel se dirime en el plano de la institucionalidad y del trabajo pedagógico tendiente a superar la tradición selec•tiva del nivel. Dada la autonomía universitaria, la democratización de la educación superior depende, en mayor medida que en los niveles

[2] Arco, M., Godino, C. Montiel, M. y Montiveros, M. (2021). Las huellas de la pandemia en trayectorias de estudiantes universitarios. Análisis de los sentidos atribuidos desde un enfoque de investigación narrativo. En IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre ingreso universitario. San Luis. FCH. UNSL.
Godino, C., Montiel, M., Arco, M. (2021). Estudiantes afectados. Alteraciones de las trayectorias formativas universitarias en contexto de pandemia. RevID. Revista de Investigación y Disciplinas, Número Especial, San Luis,97-130.

obligatorios, de los modos de apropiación institucional de la política en función de las trayectorias particulares de las universidades nacionales y de las reglas y recursos disponibles para alterar los modos de reproducción de losprivilegios. (p. 67)

Abordamos primero, algunos de los rasgos que caracterizan el escenario institucional universitario en general pero particularmente de la universidad de la que formamos parte, para luego presentar las regulaciones que se instituyeron, no sin tensiones y conflictos, con el objeto de orientar los procesos de formación.

La institución universitaria ¿posibilitante del sostenimiento de las trayectorias educativas durante la pandemia?

El acontecimiento de la pandemia, sin duda conmovió las rutinas y formas habituales de organizar y pensar las prácticas pedagógicas, organizativas y políticas propias de la cultura institucional universitaria. El acontecimiento, como suceso o hecho excepcional que irrumpe inesperadamente en las historias individuales y en las Historias de los pueblos (Acevedo, 2020), podrá ser vivida y atravesada de diversos modos por los sujetos, los grupos y las instituciones. Tal como lo expresa Acevedo (2020):

(...)todo acontecimiento es bifronte. Una de sus caras es luminosa, está referida a eventos felices, ligados a la vida, y a otros que, aunque momentáneamente dolorosos, como es el caso de los cambios logrados a través del uso de la fuerza, auguran un
porvenir gozoso. Su otra cara es la de la destrucción sin esperanza, la cara temible de las contiendas armadas que liquidan no solamente las vidas humanas, sino que sumen a los pueblos en el terror permanente, la miseria y la carencia de proyectos para la siguiente generación. (p. 4).

No es nuestro objetivo, ni está por el momento a nuestro alcance, poder dilucidar acabadamente el impacto del acontecimiento de la pandemia en el espacio institucional universitario y de sus condiciones para sostener y acompañar las trayectorias de los estudiantes. Esto, sobre todo, si somos coherente con la perspectiva epistemológica de la complejidad que asumimos como equipo de investigación. Pero sí, poder brindar algunas pistas y líneas de análisis a partir de buscar, indagar y organizar la información recogida mediante la consulta en fuentes secundarias, particularmente los documentos normativos.

Las universidades en general y la UNSL en particular, tuvieron que posicionarse frente al contexto de emergencia sanitaria mediante la toma de decisiones que dieran respuesta a las demandas de la sociedad en las que están inmersas y a los miembros de su comunidad -

docentes, investigadores, estudiantes y no docentes.

Así lo destaca, por ejemplo, uno de los videos[3] generados por el CIN -Consejo Interuniversitario Nacional- el cual, partiendo de señalar el rol de las Universidades como "fieles representantes de la comunidad educativa", destaca su misión no sólo en lo que hace a su función formativa y educativa, sino también esencialmente social en la coyuntura de emergencia sanitaria. Entre algunas de las acciones, destacan: la disponibilidad y uso de herramientas virtuales para garantizar el dictado de clases; la producción de equipamiento de última generación para el sistema público de atención de la salud; el acondicionamiento de las instalaciones y hospitales universitarios para atender a las poblaciones que así lo requieran en el pico de la pandemia; la asistencia al Estado Nacional con toda la potencialidad científica e innovadora para dar respuesta inmediata; la promoción de contenidos audiovisuales con contenidos inclusivos y de calidad para todas las señales universitarias del país y seguir educando así a través de la televisión, la radio y otros medios.

De este modo, al decir de Maldonado (2020), las respuestas institucionales de las universidades estuvieron en línea con las declaraciones de la IESALC quien expresó la importancia de garantizar el derecho de la educación superior a toda la población, fundamentalmente a aquellos estudiantes con mayores dificultades, mediante el establecimiento de "marcos regulatorios, financiamiento e incentivos, como así también de impulsos a iniciativas inclusivas, pertinentes y de calidad para »no dejar a ningún estudiante atrás» (p. 134).

Resulta oportuno considerar, antes de avanzar, algunos rasgos de la cultura institucional universitaria en el marco de la cual se inscriben las políticas y disposiciones adoptadas frente a la pandemia, fundamentalmente aquellos que caracterizan a las prácticas de enseñanza.

En primera instancia, en cuanto a las prácticas y tradición académica de la enseñanza en la FCH-UNSL, se advierte que las mismas se asientan sobre la base de planes de estudio con extensas cargas horarias y materias, cierta dificultad para el logro de una articulación genuina y sistemática entre los espacios de las prácticas con otros campos de la formación, además de los obstáculos que se presentan para debilitar la fragmentación y segmentación entre las distintas asignaturas. El acto de enseñanza tiene lugar en un marco organizacional en donde el trabajo aislado es su rasgo principal.

Así mismo, las propuestas de intervención pedagógica se caracterizan por privilegiar las clases magistrales, la transmisión del conocimiento centrada en la voz y autoridad del docente, lo

[3] Puede verse completo en el siguiente link https://youtu.be/m-qrjxr_iCc

disciplinar y lo conceptual, sostenidos desde un formato curricular basado más en asignaturas, que en seminarios y talleres. En efecto, se advierte el desarrollo de propuestas de intervención pedagógica que tienden a otorgar mayor peso a la autoridad y al rol del docente en la transmisión del conocimiento, inhibiendo así el fortalecimiento de la autonomía y el desarrollo de las capacidades de investigación y construcción de conocimientos por parte del sujeto en formación. El estudiante adquiere así un rol pasivo frente a su proceso de formación, cuya preocupación y esfuerzo en el estudio pasa, en el mejor de los casos, por aprobar con éxito las asignaturas, constituyéndose de esta manera, más en agente que en autor de su propio proceso formativo. Tal como lo advierte Mendel (2000), "el problema de la institución educativa no radica solamente en la necesidad de renovar los contenidos pedagógicos sino en reformar la manera de transmitirlos" (p. 33)

Frente a las condiciones que imponía la pandemia y ante la necesidad de responder a la demanda por garantizar la "continuidad pedagógica", es posible que estas prácticas hayan sido reemplazadas por el trabajo colaborativo, el intercambio horizontal de saberes y prácticas, el enriquecimiento mutuo y la cooperación, las que, con el tiempo, habrá que observar el grado de permanencia y el alcance de las mismas.

Un segundo aspecto a señalar en referencia a los rasgos de la cultura institucional universitaria, más ligado al gobierno y al funcionamiento de los organismos colegiados, tiene que ver con la segmentariedad y el alto grado de fragmentación profesional característico de la institución universitaria (Clark, 1983), profundizadas en los últimos años fruto de las transformaciones ocurridas en el sistema de educación superior. Particularmente, el debilitamiento de la participación de los académicos, la contraposición de intereses corporativos, la diversidad de objetivos difíciles de compatibilizar, el establecimiento de vínculos con la institución desde una intencionalidad pragmática y estratégica, planteados en términos de utilidad, la preeminencia y el fortalecimiento de las figuras unipersonales, son algunos de los rasgos que caracterizan las modalidades de funcionamiento del gobierno universitario.

En esta línea, los estudios consultados - Acosta Silva, Atairo, Camou, (2015); Fernández Lamarra, Marquina, Rebeco, (2008) Kandel (2009); Saimoilovich (2008) – explican la presencia de estos rasgos a partir de considerar las transformaciones políticas e institucionales que a nivel regional, nacional y al interior de las instituciones se han producido en los últimos treinta años, poniendo en evidencia las problemáticas y tensiones que enfrenta el gobierno de la universidad. Así mismo, coinciden en señalar que, si bien se siguen sosteniendo los principios reformistas del 18', las formas, contenidos y prácticas del funcionamiento del

gobierno universitario, están siendo modificados, interpelando así su legado. La puesta en cuestionamiento por parte de los reformistas de los 90' a cerca de la eficacia y eficiencia de los órganos colegiados de gobierno -fundamentalmente para responder a las nuevas demandas sociales y cambios políticos e institucionales-, planteó la tensión entre aquellos que argumentaban a favor del sostenimiento y fortalecimiento de los órganos de co-gobierno y aquellos que pregonaban hacia su retraimiento o reconfiguración 'gerencial' y profesionalizada (Fernández Lamarra, Marquina, Rebeco, 2008).

Consideramos relevante dar cuenta del marco organizacional y político desde el cual se pensaron las respuestas que, mediante el establecimiento de regulaciones, se brindaron para enfrentar el acontecimiento de la pandemia.

Posiblemente, este suceso excepcional que irrumpió inesperadamente en la institución haya sido una oportunidad para interpelar estos modos habituales de funcionamiento, tendiendo a favorecer el intercambio, el encuentro, en definitiva, la cooperación a través de la participación. Es bajo estas condiciones, que los sujetos, múltiplemente condicionados pueden, a través de sus actos hacer uso de la fuerza de creación (Mendel, 2000) -propia de la especie humana- para transformar la realidad, marco en donde tienen un papel clave, como colectivo social para, a partir de objetivar la realidad, decidir el modo en que se posicionarán frente a ella.

Las Regulaciones académicas y las trayectorias formativas

A continuación, se presenta una síntesis de las principales normativas elaboradas a partir del Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 297/2020 emitido por el Poder Ejecutivo Nacional "Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio", que regularon y regulan las acciones institucionales llevadas a cabo en el ámbito de la Universidad.

A nivel nacional, el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), a través de la Comisión de Asuntos Académicos y la Comisión de Acreditación, tuvo un papel clave en la definición de las políticas a seguir frente a la no presencialidad del trabajo académico y administrativo en las universidades dispuesto por el DNU.

CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL *REGLAMENTACIONES NACIONALES*
Fecha: 14 de marzo de 2020Res. 2020-104-APN-ME Se recomienda a las instituciones universitarias adecuar las condiciones en que se desarrolla la actividad académica -procurando garantizar el desarrollo del calendario académico, los contenidos mínimos de las asignaturas y su calidad- y contempla entre las posibles medidas a adoptar la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de los campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno digital del que dispongan.
Fecha 13 de mayo de 2020Resolución N° 1510/20 Debido a la emergencia derivada por el Covid-19, la Comisión de Acreditación y la Comisión de Asuntos Académicos trabajaron en forma conjunta sobre algunas cuestiones normativas relacionadas con decisiones sobre la validez, evaluación, acreditación y dictado de las carreras de las universidades nacionales durante el actual período de emergencia sanitaria. Estas adecuaciones no modifican la modalidad de las carreras. Solo se adaptan transitoriamente las formas de trabajo académico por el tiempo que perdure la pandemia. Se señala que no se produce un cambio hacia el dictado a distancia de las carreras, sino quesolo se han modificado las modalidades de dictado y evaluación en función de la emergencia sanitaria y a los efectos de mantener y dar continuidad a las actividades de formación.
Fecha: 9 de diciembre de 2020Resolución N° 1578/20 Se elabora el presente documento con el fin de conocer y de contemplar la articulación de las instituciones universitarias y las escuelas secundarias con el relevamiento de los tramos de finalización de la trayectoria 2020 y el ingreso a las instituciones universitarias en el año 2021 a los efectos de construir la continuidad de trayectorias académicas que permitan a los estudiantes de las escuelas secundarias de todo el país ingresar a las universidades, permanecer y egresar.

Fuente: elaboración propia en base a las normativas del CIN

Desde este marco, y en línea con la autonomía universitaria y la capacidad regulatoria de las autoridades educativas, la toma de decisiones en torno a la enseñanza, la evaluación y la acreditación de conocimientos y competencias de los estudiantes, se establecieron considerando los siguientes criterios, Acuerdo Plenario N°1103/20:

- Adecuar los formatos en función del momento y del lugar de cada unidad curricular afectada (materia, seminario, taller, laboratorio, trabajo de campo, proyecto, etc.) en relación con su función principal y su posición en el trayecto marcado por el Plan de estudios.
- Asegurar niveles básicos equivalentes de calidad en la formación.
- Facilitar la terminalidad de estudios a quienes estén en el tramo final de su carrera.

- Permitir un flujo razonable del resto de los estudiantes que se encuentren distribuidos en diferentes tramos de las carreras.
- Asegurar, en el caso de la evaluación y la acreditación de asignaturas, los necesarios niveles de seguridad en cuanto a la identidad y la autoría de las tareas definidas.
- Equilibrar los requerimientos de avance de los estudiantes con las posibilidades de losequipos docentes para llevar adelante las actividades requeridas en formatos diferentes.
- Establecer y aprobar las normativas de excepcionalidad que acompañen este proceso como la modificación de calendario académico, asistencia, mesas de finales, etc., que la institución, en el marco de su autonomía considera necesario pautar.
- Implementar, las perspectivas de discapacidad e inclusión social, en estas circunstancias de manera de facilitar el acceso en las propuestas que se realicen.

Las reglamentaciones instituidas en la UNSL, si bien fueron en línea con las recomendaciones emanadas por los organismos nacionales (Ministerio de Educación; Consejo Interuniversitario Nacional, Secretaría de Políticas Universitarias), ponen en evidencia la capacidad de anticiparse a la emergencia sanitaria y brindar orientaciones para el desarrollo de la actividad académica.

Para hacer frente a esta situación se establecieron más regulaciones y normativas en tiempos acotados en el marco de la dinámica producida por la pandemia que llevaron al ASPO y DISPO.

Resulta importante señalar que la necesidad llevó a realizar encuentros sistemáticos entre los cuerpos colegiados y los órganos de gobierno que fueron producto de largas horas de debate para trabajar colaborativamente en la elaboración y aprobación de las normativas de excepcionalidad que contribuyeron a dar continuidad pedagógica y resolver la urgencia del presente.

En este sentido se puede observar como las normativas que se establecieron desde el año 2020 hasta el 2021 intentaron responder al impacto de la pandemia y a las dinámicas que se iban sucediendo en coherencia con la emergencia sanitaria para mantener y gestionar políticas de inclusión en el ingreso, permanencia y egreso.

CONSEJO SUPERIOR – UNSL ***REGLAMENTACIONES INSTITUCIONALES***
Fecha: 13 de marzo 2020Res.R 364/20 Se demanda a los docentes de todos los ámbitos educativos de la UNSL que garanticen la disponibilidad de los programas de los cursos, bibliografía, guía de trabajos prácticos y todo otro material que se considere necesario y pertinente a fin de asegurar el desarrollo del calendario 2020. Asimismo, el material debe estar en formato pdf y disponible en la plataforma virtual de la UNSL y por cualquier otro medio que se considere adecuado.
Fecha: 13 de abril 2020Res. R.405/20 La Ordenanza CS N° 13/03 de Régimen Académico sobre la enseñanza de grado y pregrado en la UNSL, nos expresa que son alumnos efectivos de la UNSL aquellos que se encuentren inscriptos en una carrera de la Universidad, cumplan con los requisitos académicos de reinscripción anual y con una aprobación mínima de dos cursos por año académico En virtud de la modificación del calendario de actividades académicas del año 2020 y debido a la situación de emergencia sanitaria, se establece que el número de readmisiones para el año lectivo 2020 será de un total de 10 diez para cada estudiante de carreras de todas las unidades académicas, según Régimen Académico (detallado arriba) para la enseñanza de grado y de pregrado, de la UNSL.
Fecha: 2 de abril de 2020Res. R 26/20 Se establece extender las regularidades de las materias que vencen en marzo 2020 hasta el turno de examen general de mayo 2020, habilitando la inscripción anual y a las asignaturas hasta una semana después de finalizado el mencionado turno de examen general en el ámbito de toda la Universidad. Además, se propone una comisión de trabajo entre el Comité Académico de la UNSL y el Claustro Estudiantil en la modificación de la Ord. 13/03 referida al régimen académico específicamente a lo relacionado con el vencimiento y la extensión de las regularidades de las asignaturas.
Fecha: 4 de mayo de 2020Res. N° 39/20 Se aprueba el plan de contingencia para abordar la situación que implica la adecuación de modalidades de enseñanza desde un sistema presencial a no presencial, atendiendo a las necesidades de los alumnos y las posibilidades organizativas de los equipos docentes. Asimismo, se da continuidad al calendario académico, prorrogando la duración del primer

cuatrimestre para aquellos casos que así lo requieran y el inicio del segundo cuatrimestre será posterior a la finalización del primero, de forma excepcional y de acuerdo con la evolución de la pandemia. Se contemplará la situación de aquellos estudiantes que no tengan acceso a las TIC, de tal modo que se arbitren los mecanismos necesarios para acceder en iguales condiciones a las instancias de evaluación y aprobación de las asignaturas. Las unidades académicas con las asignaturas establecerán los mecanismos de promoción y/o regularidad de las materias, comunicando las mencionadas modalidades a los estudiantes a través de los medios en los que se encuentre desarrollando la materia. Asimismo, la asistencia no será condicionamiento para acceder a dichas condiciones. Los turnos generales y especiales de exámenes establecidos por calendario académico quedarán suspendidos hasta tanto perdure el ASPO y serán redefinidos por e**l Consejo Superior** según criterios de viabilidad. Los estudiantes egresables, que hayan concluido el cursado de las materias, podrán solicitar fecha de exámenes finales bajo la modalidad no presencial, las que serán evaluadas por cada Unidad Académica, de acuerdo a sus particularidades y posibilidades. Se autorizará a los estudiantes que se encuentren cursando materias del primer cuatrimestre, sin haber aprobado las materias requeridas por el plan de estudios, a continuar cursando hasta que se sustancien las dos primeras fechas de exámenes posteriores al levantamiento del aislamiento. Se extienden las regularidades de las materias, con vencimiento en el año 2020, hasta la finalización del ciclo académico, con fecha de marzo 2021.
Fecha: 1 de junio de 2020Res. CS. 40/20 Debido a la situación de ASPO decretado por el gobierno nacional a raíz de la pandemia mundial y habiendo transcurrido parte del año 2020, se reconduce parte del presupuesto del año 2020 (de la misma manera que realizó en el 2019) en la distribución de fondos para el PIPE (Programa de Ingreso y Permanencia de estudiantes) entre las facultades de la UNSL.
Fecha: 8 de julio de 2020Res. CS. N° 60/20 Se reconoce la condición de regularidad y/o promoción alcanzada por las y los estudiantes durante el primer cuatrimestre de 2020 sin requerir las correlativas de asignaturas aprobadas según el plan de estudios de la carrera, de forma excepcional por la emergencia sanitaria. Además, se autoriza a los mismos a inscribirse y cursar las materias correspondientes al segundo cuatrimestre de 2020, sin tener aprobadas las materias requeridas en el plan de estudios.
Fecha: 6 de agosto de 2020Res. CS. N° 61/20 Se acuerda la implementación del protocolo de presencialidad adaptada a partir del mes de agosto de 2020, con la reanudación paulatina de las actividades académicas de la Universidad. Para ello se tienen en cuenta cuatro ejes para la consecución de la misma tales como: limitación de contactos, medidas de prevención personal, gestión de casos, limpieza y ventilación. Asimismo, aquellos grupos de riesgo mencionados en la presente resolución quedan exceptuados de dichas actividades.
Fecha: 3 de septiembre 2020Res. CS. N° 68/20 Se aprueban modificaciones del calendario académico 2020 correspondiente a extender, de forma excepcional, el segundo cuatrimestre en virtud de la pandemia por COVID -19., preferentemente bajo la modalidad de trabajo no presencial y excepcionalmente presencial

en aquellas asignaturas que así lo requieran, destinándose a la profundización de contenidos específicos, evaluaciones, consultas, trabajos experimentales, prácticas socioeducativas, etc, y todas las actividades que requieran mayor tiempo y conduzcan a finalizar el cuatrimestre. También se requiere considerar la situación particular de aquellos estudiantes que aún no hubieran finalizado y completado las actividades correspondientes al primer cuatrimestre por motivos relacionados a la pandemia.
Fecha: 27 de octubre de 2020Res. CS. N° 149/20 Se establecen tres turnos generales de exámenes en el ámbito de toda la Universidad comprendidos entre noviembre de 2020 y abril de 2021 bajo la modalidad mixta presencial y/o no presencial dependiendo de las condiciones epidemiológicas de la provincia de San Luis y de la vigencia del protocolo de presencialidad adaptada aprobado según RCS. N° 61/20. Para el caso de los exámenes presenciales, los alumnos que residen fuera de la provincia podrán rendir bajo la modalidad virtual mientras duren las medidas de restricción. De igual modo, se realizará con aquellos estudiantes que lo soliciten y justifiquen.
Fecha: 19 de abril de 2021Res. CS. N° 42/21 Se determina extender las regularidades de las materias con vencimiento correspondiente al año 2021 hasta marzo de 2022 con el propósito de un mejor inicio de las actividades académicas del año mencionado en el marco de la pandemia por Covid- 19. También se aprueba levantar las correlativas aprobadas exigidas para cursar las materias del primer cuatrimestre de 2021., en tanto que las correlativas regulares requeridas permanecen sin cambios según lo determine el plan de estudios de la carrera.
Fecha 11 de junio de 2021Res. N° 94/21 Se establece que las modalidades de promoción y/o regularización de las asignaturas deberá ser comunicada a los estudiantes por los medios donde se encuentre desarrollando la asignatura. Se especifica que la asistencia no será condicionamiento para la promoción y/o regularidad.

Fuente: elaboración propia en base a las normativas del Consejo Superior (CS) UNSL

A continuación, se muestran las regulaciones de la FCH (Facultad de Ciencias Humanas) que se hicieron presentes frente a la crisis sanitaria. A partir de estas disposiciones se vislumbran ciertas tensiones y conflictos en relación con algunas regulaciones que fueron aprobadas en una primera etapa por el Consejo Superior y luego a partir de la petición de los Consejeros Estudiantiles en el CD (Consejo Directivo) se aprueban resoluciones que se adecuan y responden a sus demandas y en algunos casos en contraposición a las regulaciones dispuestas por el CS (Consejo Superior) de la UNSL.

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ***REGLAMENTACIONES INSTITUCIONALES***
Fecha 11 de mayo de 2020Res. CD 017/20 En línea con las disposiciones del CS que establecen y regulan el trabajo académico no presencial en situación de pandemia, la FCH define un Plan de Contingencia Pedagógica con acciones acordes a las particularidades de las carreras y asignaturas de la mencionada Unidad Académica, en concordancia con las condiciones socio afectivas, culturales, económicas y materiales de los actores intervinientes en las propuestas formativas en el marco del presente plan y del particular momento histórico. Entre las acciones a destacar, se pueden mencionar: los principios que guiarán este plan de contingencia pedagógica, etapas en el trabajo académico no presencial desarrollado hasta el momento como: vinculación de los estudiantes a las asignaturas, desarrollo de las tareas académicas en cada asignatura, ajustes de los programas de las asignaturas, condiciones de los alumnos, criterios de evaluación, de los estudiantes que no pueden llevar a cabo las actividades académicas no presenciales, de las asignaturas que preveen espacios de trabajo conjunto con otras instituciones, del acompañamiento para el trabajo académico no presencial y de los exámenes finales para estudiantes egresables.
Fecha 8 de julio de 2020Res. CD N° 035/20 Se dispone la implementación de un turno general de exámenes finales con la modalidad presencial. En aquellos casos que se requiera, los exámenes se realizarán de modo virtual en el marco de la excepcionalidad por la pandemia. Se habilitarán horarios de consulta virtuales asignando turnos a cada estudiante para evitar aglomeraciones.
Fecha: 4 de noviembre de 2020Res. CD N° 060/20 Mediante Res. CS. N° 39/20 se establece que los turnos generales y especiales de exámenes para todas las facultades dependientes del ámbito de la Universidad quedan suspendidos mientras dure la pandemia. Asimismo, en la Res. CS. 68/20 también se dispone que las evaluaciones quedarán suspendidas y se reconsiderarán de acuerdo con las condiciones sanitarias derivadas por la pandemia. De esta manera, en la Res. CS N° 149/20 se establecen tres turnos generales de exámenes, primer llamado noviembre, segundo llamado febrero y tercer llamado marzo. A partir del pedido de los Consejeros Estudiantiles de implementar un turno especial de exámenes en diciembre, el Consejo Directivo se reúne de forma excepcional y aprueba a partir de la presente resolución, un turno especial de exámenes en el ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas para diciembre 2020, disponiendo de la modalidad mixta, presencial y/0 no presencial de acuerdo a las condiciones epidemiológicas en el momento del desarrollo de las mencionadas actividades.
Fecha: Segundo cuatrimestre 2021Acuerdos de la FCH Se propone continuar y sostener mayoritariamente las actividades académicas no presenciales. Para el caso que se requiera, en las instancias presenciales las franjas horarias serán de una hora y media para contemplar limpieza y ventilación de ambientes. En función de las problemáticas detectadas el año anterior y en relación a la continuidad pedagógica se han planificado acciones de acompañamiento a los estudiantes, tales como: el

horario de cursada no presencial sincrónica no supere las 4 horas por día frente a las pantallas, se dispuso un espacio y dispositivos tecnológicos para aquellos estudiantes que requieran realizar sus trabajos y no cuenten con conectividad o computadoras

Fuente: elaboración propia en base a las normativas del Consejo Directivo (CD) de la FCH.

El acontecimiento de la pandemia alteró las modalidades de encuentro y funcionamiento de los organismos colegiados de gobierno. De ello dan cuenta, la sistematicidad de las reuniones a través del uso de plataformas digitales, el acuerdo entre los distintos claustros en el tratamiento de temas que requerían dar respuesta a las problemáticas académicas y sociales que se presentaban. Los consensos alcanzados, en relación al calendario académico, a las condiciones para la regularidad y promoción de las asignaturas, a la redefinición de mesas generales y especiales de exámenes, el incremento en el número de readmisiones, la extensión de regularidades y levantamiento de correlatividades, la adecuación de la modalidad de enseñanza desde un sistema presencial a no presencial (sincrónico y asincrónico), fueron los temas que los convocó y que se constituyeron en una instancia que posibilitó el debilitamiento de algunos de los rasgos característicos del funcionamiento de los organismos colegiados de gobierno señalados anteriormente. Por otra parte, las disposiciones instituídas en torno a estos temas, se constituyeron en ventanas de oportunidad para interpelar las modalidades de intervención pedagógica, dando lugar, por ejemplo, a la revisión de las programaciones áulicas, a las formas de evaluación, al encuentro e intercambio más sistemático entre los responsables de la gestión académica y los equipos docentes, y entre las distintas cátedras de un mismo año. Así también, el reingreso de poblaciones estudiantiles que habían abandonado los estudios debido a las exigencias que requiere la presencialidad, como la flexibilidad en el régimen de regularidades y correlatividades, fueron otros de los factores que alteraron, en parte, la cultura institucional universitaria. Además, se reinstaló en la agenda del gobierno universitario, la revisión de la normativa que regula la actividad académica, tal como el Régimen Académico para la Enseñanza de Grado y Pre-Grado que en nuestra universidad data del 12 de febrero del 2003. Sería apresurado afirmar que se instituyeron cambios al interior de la cultura universitaria, sin embargo, es posible señalar que la pandemia se constituyó en un acontecimiento, en términos de Acevedo (2020), que abrió ciertos caminos para volver a pensar, discutir y tomar decisiones en relación a las finalidades de la educación superior universitaria, al perfil de las poblaciones estudiantiles que recibe, a los requerimientos del mundo del trabajo y a las contribuciones que como universitarios queremos realizar a la sociedad en la que deseamos vivir.

Las regulaciones académicas-institucionales: encuadres para el sostenimiento de las trayectorias formativas

La escritura de este artículo tuvo como objetivo dar continuidad al estudio de la inclusión educativa en el nivel superior que hace tiempo nos viene (pre)ocupando e interpelando, el que tomó una significación y relevancia particular frente al acontecimiento de la pandemia y lo que ello implicó ante la modalidad de "educación a distancia de emergencia" adoptada para la continuidad del vínculo pedagógico.

La sistematización y descripción que realizamos y compartimos en este trabajo, se constituyó también en una posibilidad no sólo para dejar un registro de los encuadres normativos que se instituyeron para orientar las prácticas docentes y pedagógicas, sino también para pensarnos a nosotras mismas como parte de esa historia y tramas institucionales.

Compartimos lo expresado por algunos autores (Beltramino, 2020), acerca de la importancia de resguardar y atesorar las experiencias educativas (de gestión, de políticas, de prácticas y discursos,...), para que quienes se acerquen a través de la lectura puedan conocer algo de lo acontecido y tal vez, (re)conocerse como parte del entramado complejo que implicó la toma de decisiones para la continuidad y sostenimiento de las tareas de docencia, de investigación y de extensión.

Queda el desafío de continuar indagando sobre los alcances, logros y limitaciones de las medidas adoptadas en el marco de la singularidad de la cultura institucional de la universidad y de la facultad de la que formamos parte.

Finalmente, frente a lo acontecido, nos atrevemos a confirmar una vez más que "el sentido de la existencia no es una conquista solitaria sino una construcción colectiva y permanente" (Acevedo, 2007, p. 10).

Referencias Bibliográficas

Acevedo, M. J (2020). El 'acontecimiento', sus vertientes y resonancias, artículo de cátedra (mimeo).

Acosta Silva, A; Atairo, D y Camou, A (2015). Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada. En: Acosta Silva [et.al] Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe (pp. 19-118), Colección Red de Posgrado, CLACSO, Instituto de Investigaciones Gino Germani. Recuperado

de

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20150722114530/LosDesafiosDeLaUnivPublica.pdf

Adell J. (2020). La educación que viene: Un modelo híbrido y más tecnológico. El Diarioperiódico.https://www.eldiario.es/sociedad/educacionviene-modelo-hibrido-tecnologico _0_1023647870.html.

Beltramino, L (comp). 2020. Presentación. En Aprendizajes y Prácticas educativas en las actuales condiciones de época: Covid-19, pp. 10-12

Clark, B. R (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. Universidad Autónoma Metropolitana- Azapotzalco: Editorial Nueva Imagen

Enriquez, E. (2002). La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Formación de Formadores. Serie Documentos 12. UBA, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Fernández Lamarra, Marquina, Rebello, (2008). Gobierno, gestión y participación docente en la universidad pública: un desafío pendiente. En M. C Tortti (Directora), Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata, Memoria Académica UNLP-FaHCE. Buenos Aires, Argentina.

Garay, L. (2000). Algunos Conceptos para analizar Instituciones Educativas. Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Gluz, N., y Rodríguez Moyano, I. (1). Jóvenes y universidad. El PROG.R.ES.AR y la democratización del nivel superior. *Revista Del IICE*, (39), 67-82. https://doi.org/10.34096/riice.n39.3998

Kandel, V (2005). Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia. En B. Levy y P. Gentilli (comp.), Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina (259-294). Buenos Aires: CLACSO

Mendel, G (2005). Aspectos teóricos de la investigación sociopsicoanalítica. Apropósito de La sociedad no es una familia. Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, XIII(23), 9-14.

Ripamonti, P. C. y Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades

resistentes: una investigación a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista Mexicana de Educación,* Vol. 25, N° 85, pp. 291-316.

Samoilovich, D. (2008). Senderos de innovación. Repensando el gobierno de las universidades públicas en América Latina. En Gazzola, A; Didrikson, A. Tendencias de la Educación superior en América Latina y el Caribe, (319-380). Caracas Unesco-Iesalc. Recuperado de: www.iesalc.unesco.org.ve.

EL ACOMPAÑAMIENTO AL INGRESO Y LA PERMANENCIA A TRAVÉS DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

EL PROGRAMA TUTORÍAS DE PARES- UNLPAM

Autoría: Sofia Rasilla Tomaselli
Docente FCH- UNLPam: sofitomaselli4@gmail.com

Ponencia
Eje 4: gestionar la habitabilidad de la universidad: apuestas políticas

Palabras clave: ingreso-permanencia-programas institucionales- políticas educativas-derecho a la educación superior.

Resumen

Este trabajo se encuentra enmarcado en el proyecto de investigación "Políticas educativas, discursos y prácticas institucionales para la inclusión educativa en la provincia de La Pampa (Rs.N°042-CD-2018), radicado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. El estudio que se presenta refiere al desarrollo del Programa de Tutoría de Pares en la Universidad Nacional de La Pampa, particularmente se aborda el contexto especial del Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio que atraviesa la Argentina y su impacto en el inicio de los y las estudiantes del año académico. A partir del trabajo desarrollado por el Programa, se lograron identificar algunas situaciones problemáticas y desarrollar estrategias que intentan articular los recursos existentes en la Universidad en tanto propuestas de trabajo concretas. Metodológicamente se utilizaron encuestas a estudiantes y se analizaron las normativas anterioresy vigentes que dan marco legal al Programa.

Como marco general, se justifica el análisis de este Programa en tanto políticas educativas para el nivel superior referidas al ingreso. En este sentido, el análisis inicial realizado, permite advertir que el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en el ingreso, se vinculan a aspectos económicos, en tanto ayudas que están a disposición, pero también a aspectos como el capital cultural y las representaciones que a nivel universitario se tiene de los/las estudiantes que ingresan, qué se espera de ellos/as y cómo integrarse a la vida universitaria. En este sentido, y más allá de la situación específica de pandemia, las acciones del programa en la actualidad, intentan modificar la mirada compensatoria del mismo para posicionarlo, no sólo,

como un espacio de apropiación de aquellas ausencias de las que los sujetos no son portadores, sino como parte de una nueva mirada acerca de las políticas educativas del nivel.

A partir del trabajo recopilado hasta el momento, es posible realizar algunas reflexiones iniciales y plantear algunos interrogantes y desafíos para profundizar en nuestra investigación. El acompañamiento de las trayectorias de los ingresantes se da a través de dos líneas de acción. Por un lado, mediante la vía económica, a través de la creación de un sistema de apoyos materiales (como las becas) que aseguren la concurrencia del estudiante a la institución y la compra de determinados recursos económicos y, por otro lado, mediante la acción compensatoria, que de manera implícita permite visibilizar la no correspondencia de determinado capital cultural dominante representativo de la universidad por parte de los sujetos, creando espacios, como las tutorías de pares, para que los/las estudiantes se apropien de aquello que no son portadores, pero sin cuestionar la estructura y la lógica de funcionamiento propias de la universidad, tanto de las prácticas organizativas como de las académicas.

Una particularidad en el sistema universitario de Argentina es la institucionalización generalizada de la tutoría como política pública para todos los/as estudiantes, a partir de la implicancia de organismos representativos de las universidades públicas de gestión estatal, como lo es el Consejo Interuniversitario Nacional-CIN. Este efecto parece generar, en un movimiento de abajo hacia arriba, la tracción de las universidades hacia un reconocimiento y valoración del rol, que se ha construido e instalado a lo largo del tiempo (Capelari, 2014).

El proceso del Programa en Argentina, según la autora Capelari, su génesis fue a comienzos del 2001 con los Organismos Nacionales de Educación Superior, como la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Las situaciones problemáticas a las que apuntan son: Ingreso, deserción, cronicidad, escasa graduación.

Estas funciones han sido revisadas ya que los contextos y realidades del estudiantado han demandado una nueva mirada acerca del acompañamiento de los ingresantes, sus fortalezas y debilidades, temores y necesidades de cara al oficio de estudiante en el nivel superior. Afrontar las desigualdades frente al acceso a la universidad, conlleva a advertir que habría dos formas (al menos) de entender la injusticia: la económica (la explotación, marginalización y privación material); y la cultural y simbólica (arraigada en estándares sociales de representación, interpretación y comunicación, dominación cultural, no reconocimiento e irrespeto). (Fraser, 2001;Andrade Olivera, 2012).

Las estrategias de acompañamiento que se propusieron desde el Programa a las situaciones problemáticas que se fueron identificando incluyeron diversos aspectos: digitales, de articulación académica; didáctico-pedagógicas; recursos materiales. Estas formas de dar respuesta intentan afirmar la idea de que es necesario considerar que una política educativa democrática debe garantizar la fluidez social del sistema en todas sus instancias, para que el sistema sea inclusivo y no expulsor, garantizando una educación de calidad y constituya una inversión social positiva, otorgando aliento y reconocimiento social hacia cada adquisición de nuevos conocimientos y capacidades (Puiggros, 2019). Vale aclarar que, en la construcción de las estrategias, se reconoce el esfuerzo por recuperar recursos disponibles en la UNLPam para potenciar la articulación en el marco del contexto de ASPO.

En relación a las estrategias digitales, resulta importante la búsqueda de medios de comunicación alternativos al campus virtual. Al respecto, los/las tutores descargan el material de la plataforma y los hacen circular por whatsapp entre los estudiantes que no pueden ingresar a las aulas virtuales. Las/los tutores ofician de mediadores ya que luego se encargan de formalizar el envío de las actividades resueltas a la plataforma. Esto implica organizar diferentes canales no formales de comunicación y circulación de la información, por ejemplo, grupos de facebook, instagram, aparte de la plataforma virtual. Estos canales habilitan la circulación de materiales elaborados por los docentes: algunos docentes graban videos explicativos para que los/las tutores los envíen por whatsapp aquellos/as estudiantes que no cuentan con computadoras, ni internet, o viven en zonas rurales y su único medio tecnológico es el celular (hay estudiantes que no tienen celular, son pocos, pero hay casos). En ocasiones, es necesario realizar una adecuación de materiales educativos (formatos de textos, procesadores de Word y otros, para que sean compatibles con diversos equipos). En esta línea del trabajo digital, es importante el diseño e instrumentación de encuestas que realizan los/las tutores desde las cátedras para detectar situaciones puntuales.

Con respecto a la articulación académica, el trabajo se focaliza en compartir información con el departamento de estudiantes de cada Unidad Académica por los casos de no inscripción adecuada o imposibilidad de ingreso al campus virtual. También articular y derivar a otras áreas en situaciones de desmotivación que generan preocupación y podrían derivar en una decisión de abandono de los estudios. También es importante la comunicación de situaciones de problemas económicos a la Secretaria de Bienestar Universitario y en particular al Departamento de Becas. Refiere a estudiantes que tienen mucha carga horaria laboral, y/o familiares a cargo. Finalmente, también poder identificar la mayor cantidad de estudiantes que

presentan alguna dificultad que impide la continuidad de las clases no presenciales. Todos estos aspectos se trabajan de manera articulada entre tutores, centro de estudiantes, cátedras de primer año, asesores pedagógicos de lasunidades académicas, entre otros.

Las estrategias didácticas-pedagógicas, parten de las diferentes inquietudes, problemáticas y dificultades que las/os tutores de pares han podido relevar, se deja en consideración una serie de aspectos a considerar en el diseño de las clases no presenciales. Por ejemplo, comprender que los aprendizajes requieren de aproximaciones graduales a los objetos de estudio y que no todo "se juega" en un cuatrimestre. Es posible pensar en estrategias de articulación con otras cátedras en los próximos cuatrimestres o bien pensar en estrategias complementarias al cursado para implementar en otros cuatrimestres (seminarios, cursos de profundización, cursos extracurriculares, entre otros.). También el flexibilizar tiempos de entregas obligatorias. Sobre todo, para los que no tienen internet o no poseen los medios materiales adecuados. También, entre otras propuestas, está la de posibilitar otras vías de comunicación o entrega de actividades, como utilización del celular, para aquellos casos que lo requieran. Para las cátedras masivas, que cuentan con gran número de estudiantes, se pueden armar grupos más pequeños y focalizados con tutores como coordinadores o guías de esos grupos. Siempre como orientadores, pero no como docentes. Reflexionar acerca de que la virtualidad no es igual que la clase presencial, por ende, se requerirá revisar los materiales de lectura, la cantidad de textos académicos, revisar los espacios y tiempos de trabajo. Para ello tener en cuenta, no sólo la estructura disciplinar de la asignatura, sino además pensar quienes son nuestros estudiantes, a quién dirigimos nuestras estrategias de enseñanza, y en qué contexto estamos enmarcando los posibles aprendizajes.

En relación a los recursos materiales, tanto para las situaciones familiares, laborales como materiales tecnológicos, existen algunos aspectos que se han resuelto en el marco de la situación actual como son, la creación del Fondo solidario universitario, la solicitud de donación de computadoras, las becas que ofrece la universidad y la solicitud por parte de las autoridades de la UNLPam de la liberación por medio de las compañías telefónicas de datos para poder ingresar gratuitamente a las plataformas virtuales de la Universidad.

CONCLUSIONES

Desde este lugar, como investigación incipiente se rescatan, los cambios en cuanto a la formulación de una normativa, y luego el proceso de implementación. De desde esta postura,

se interpreta que este no es un proceso lineal ni causal, y que las trayectorias de las políticas son cíclicas, y dependen fundamentalmente de los actores. Sin embargo, a partir de los datos recabados, puede verse como los propósitos y sentidos originalmente planteados en la normativa, comienzan a denotar en las acciones desarrolladas por el programa, produciendo así de a poco, unos primeros cambios en cuanto al acompañamiento del ingreso y la permanencia de los/ las estudiantes, con la finalidad de garantizar el derecho a la educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

Andrade Olivera, D. (2012) "Educación y Justicia Social: entre el universalismo y los particularismos" en Gluz, n. y Arzate Salgado, J. (coords.) Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales. Los Polvorines / México: UNGS / UAEM, pp.19-32.

Capelari, M. (2014). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 5(5), 41-54.

Fraser, N. (2001)"Da redistribuiçâo ao reconhecimento? Dilemas da justiçana era pós-socialista" en -Souza, J. (org.) Democracia hoje: novos desafios para a teoria democráctica contemporânea, Brasilia: Editorial de Brasilia.

Puiggros, A. (2019) Luchas por una democracia educativa: 1995-2018, Ciudad Autónoma deBuenos Aires: Galerna

GESTIÓN DEL INGRESO DURANTE LA PANDEMIA POTENCIALIDADES Y LIMITACIONES DE LA VIRTUALIDAD

Gutierrez, Brenda Doris del Valle FHYCS, UNJU
brendadguti@gmail.com
Bernal, María Eugenia FHYCS, UNJU
marubernal35@hotmail.com

Modalidad: 2. Experiencias Pedagógicas y Educativas
Eje 4: Gestionar la habitabilidad de la universidad

RESUMEN

El trabajo que presentamos tiene como objeto abordar las experiencias de gestión universitaria implementadas durante el ingreso 2021 de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.

Los cambios producidos por la pandemia de Covid 19, alteraron el habitual ritmo, tiempo y espacio áulico, de encuentros cara a cara, de actividades que tienden a conocer, transitar y ubicar espacios y actores. Ante las condiciones generadas por el aislamiento y el no retorno a las aulas universitarias durante el año académico 2021, el Área de Ambientación y Orientación Estudiantil desarrolló una propuesta con una modalidad virtual a través de la plataforma de UNJU virtual entre los meses de febrero y marzo.

La experiencia tuvo como objetivos: generar espacios virtuales sincrónicos y asincrónicos, desarrollar competencias de lecto-escritura académica integradas a las nuevas modalidades de comunicación virtual, brindar asesoramiento, información pertinente y clara sobre los derechos, recursos y exigencias académicas-administrativas propias de un estudiante universitario.

El análisis de la experiencia se realiza desde un posicionamiento de la complejidad que recupera diversas dimensiones y niveles de análisis. Entre los aspectos que se abordan y profundizan resaltamos los ejes centrales del diseño del dispositivo, las modificaciones generadas en la puesta en acto de la propuesta, así como los roles y funciones asumidos por los actores.

Además, identificamos que, entre las potencialidades del dispositivo, este permitió repensar la formación continua de los equipos docentes y tutores que, los cuales demandaron el desarrollo de nuevas capacidades y saberes en el manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). También adquirió relevancia la articulación interinstitucional de las

diversas áreas no docentes de la facultad y las cátedras de los primeros años.

La experiencia de gestión universitaria que se presenta es abordada desde tres dimensiones de análisis:

1- Potencialidades de trabajo con los estudiantes y la consecuente generación de canales de comunicación en los cuales la información se caracterizó por ser específica y adecuada. Así mismo, se destacan los altos niveles de respuestas sobre las consultas planteadas por los estudiantes.

2- Usos y acceso a las TIC: la familiarización con la plataforma virtual y el impacto en las prácticas de los Tutores se constituyó en uno de los logros, dado que a través de un proceso gradual los estudiantes se aproximaron, conocieron, practicaron y adquirieron un mayor dominio.

3- Encuentros sincrónicos: expresiones de los altos niveles de conectividad.

Finalmente, se analizan algunas limitaciones del dispositivo en la virtualidad a efectos de sugerir posibles soluciones que mejoren, potencien o actualicen los recursos tecnológicos con los cuales se dictaron los encuentros sincrónicos como algunas situaciones presentadas entre las estudiantes vinculadas al seguimiento individual y desconocimiento en el uso y empleo de las TIC.

Palabras claves: ingreso, universidad, dispositivo, gestión, pandemia.

INTRODUCCIÓN

El siguiente escrito tiene como objeto abordar las experiencias de gestión universitaria implementadas durante el ciclo de ingreso y ambientación 2021 de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, a través del Área de Ambientación y Orientación Estudiantil.

La metodología de este trabajo se realiza desde un análisis cualitativo de información recuperada de informes de carrera y sede y de encuestas realizadas a los estudiantes ingresantes 2021.

El análisis de la experiencia se realiza desde un posicionamiento de la complejidad que recupera diversas dimensiones y niveles de análisis. Entre los aspectos que se abordan y profundizan resaltamos los ejes centrales del diseño del dispositivo, las modificaciones generadas en la puesta en acto de la propuesta, así como los roles y funciones asumidos por los actores.

Para contextualizar la experiencia es relevante enfatizar que, en la Argentina, desde el año 2003 diversas políticas sociales y educativas presentaron un discurso fundado en el derecho ciudadano, en las que se reconoce un rol más activo del Estado que garantiza el derecho a la educación, en el diseño de políticas inclusivas y más igualitarias (Feldfeber, 2011). Particularmente, la política universitaria se caracterizó por la convergencia de una pluralidad de programas, dentro de los cuales ocupan un lugar especial las denominadas políticas inclusivas y democratizadoras. Entre las políticas públicas que buscaron impactar positivamente sobre la retención y la graduación universitaria, cabe destacar aquéllas que han promovido que las universidades nacionales incorporen sistemas de tutorías y los programas de becas para los estudiantes universitarios pertenecientes a hogares con bajo nivel de ingreso (García de Fanelli, 2015).

Otra política de ampliación de las oportunidades educativas fue la regionalización de la oferta tras la creación de universidades y sedes de carreras en distintos partidos del Gran Buenos Aires y otras regiones del país. La creación de universidades tuvo un impacto democratizador, transversal a territorios y grupos sociales.

A partir de estas características el ingreso universitario desarrollado hasta 2020 en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu, se configuro como un dispositivo en el que se consideraban factores curriculares, socio económicos, culturales, financieros de los destinatarios y de la institución.

El avance de la pandemia desde el 13 de marzo de 2020 con la sanción de los decretos nacionales y provinciales sobre las medidas de ASPO[1] y DISPO[2] que limitaban el desarrollo de actividades presenciales, fueron marcando las pautas para pensar y reconfigurar principalmente el dictado de clases y cualquiera otra propuesta sostenida en el espacio universitario.

Las experiencias desarrolladas en este periodo pueden caracterizarse según Hodges (2020) como de "enseñanza remota de emergencia" que alude a las acciones voluntarias que los docentes/tutores/adscriptos realizaron para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la mayoría de los casos, los espacios de sus hogares se constituyeron en improvisadas aulas y gabinetes, al tiempo que, obligados por las circunstancias, se adentraron en el entorno de las tecnologías educativas. Por su parte los estudiantes sumaron a la

[1] Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

[2] Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio.

incertidumbre propia de la extraordinaria situación, la de tener que enfrentarse y adaptarse a una modalidad telemática que exigía de ellos mayor compromiso y disciplina (UNESCO, 2020). Esta nueva realidad no fue ajena al grupo de trabajo del Área de Ambientación y Orientación Estudiantil, quien adaptaron las condiciones de trabajo para el acompañamiento de los estudiantes por medio de la virtualidad[3].

En relación a la planificación del ingreso 2021, uno de los desafíos centrales fue repensar la gestión de un ingreso de estudiantes que no habían realizado procesos de orientación, que no contaban con apropiación lenguajes y espacios propios del contexto universitarios. Así como, promover una propuesta de ingreso que incluya y genere condiciones mínimas de acceso de aquellos estudiantes que por ejemplo no contaban con recursos tecnológicos. En este sentido, Cabrera (2020) y Cabrera, Pérez y Santana (2020) afirman que el cierre de centros educativos causado por el COVID-19 agravaron la desigualdad de oportunidades, de manera singular en aquellas familias que poseen un capital sociocultural y económico bajo.

Frente a este escenario, pensar prácticas vinculados al ingreso 2021[4] fue un desafío que interrogo al equipo sobre los conocimientos, saberes, capacidades de los nuevos estudiantes, así como las continuidades y discontinuidades que pueden haber atravesado estos en la experiencia del último año de la escuela secundaria. También en esta diversidad de factores fue necesario repensar un dispositivo que acompañe la masividad del trabajo, sostener la democratizan la educación, garantizar los pilares y supuesto de la educación universitaria.

Es importante explicitar que los sistemas o ciclos de ingreso en el sistema universitario presentan diversas propuestas y modalidades para el dictado de estos. Las experiencias variaban hasta 2020 en relación a la modalidad: presencial, virtual o bimodal; también varían en relación a la obligatoriedad de las propuestas: obligatorios y no obligatorios. Estas diferencias encuentran su fundamento en las condiciones e infraestructura de las instituciones, los recursos humanos abocados al desarrollo de los ingresos, entre otros aspectos.

[3] Las actividades de acompañamiento fueron del equipo del sistema de tutorías de pares que durante el periodo 2020 acompañaron a través de consultas virtuales en las redes sociales oficiales a los estudiantes para dar continuidad al dictado de clases que se trasladó a los entornos virtuales.

[4] Cabe aclarar que el Ciclo de Ingreso 2020 fue desarrollado en la presencialidad y finalizo el 13 de marzo de 2020. Por lo cual el acompañamiento y acercamiento de los equipos de cada carrera a los ingresantes conto con otras condiciones y conocimiento del grupo.

En el caso de la FHyCS, UNJu la experiencia 2021 fue la primera en realizarse íntegramente en entornos virtuales. Hasta ese momento el ingreso se desarrollaba en tres a cuatro semanas intensivas de trabajo presencial donde los grupos de tutores y equipos de carreras[5] realizaban distintas acciones en relación a los ejes temáticos que se proponían.

En el año 2021 ante la dificultad de concretar la realización de actividades presenciales dadas las medidas adoptadas por nuestra casa de estudio y las áreas competentes que elaboraron los protocolos, se opto porque el desarrollo del ingreso se realizará virtualmente con una duración de cinco semanas, con la conjugación de encuentros sincrónicos y asincrónicos. Esta alternativa adoptada tuvo presente las condiciones de acceso a internet, y recursos de los ingresantes. En este marco, fue importante establecer conexiones sincrónicas que generaran mayor inmediatez en las interacciones y la necesidad de romper con la sensación de aislamiento al generar un sentimiento de pertenencia (Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A. y Cambero Rivero, S., 2021).

Antes de la pandemia las experiencias del ingreso se vincularon a la necesidad de acompañar o generar espacios de andamiaje entre la finalización de la escuela secundaria y la vida universitaria, promover prácticas de alfabetización e introducir a los estudiantes en la lógica de funcionamiento institucional de la FHyCS, entre otros.

Sin embargo, el contexto de pandemia amplio las demandas y genero algunos interrogantes como ser: ¿Cómo desarrollar esta instancia introductoria en la virtualidad?

¿Cómo adaptar los contenidos a los entornos virtuales? ¿Qué prácticas vinculadas a la alfabetización informacional, debían abordarse? ¿Cómo promover aprendizajes y saberes referidos al uso de las plataformas de nuestra universidad? ¿Qué tiempos destinar? ¿Cómo garantizar el acceso y participación de la mayor cantidad de estudiantes? ¿Cómo comunicar y difundir la información del ciclo de ingreso?

Las reflexiones que se incluyen en este escrito refieren a los siguientes puntos: los tiempos, los entornos, modalidad y la gestión remota.

Reconvertir el ingreso presencial a la virtualidad

El ciclo de ambientación e ingreso se realizó a través de la plataforma de UNJU virtual desde el 17 de febrero hasta el 19 de marzo de 2021.

---

5 Cuando se menciona a los equipos por carrera, se alude a equipos del sistema de tutorías (Nexos Docentes, Tutores Académicos y Tutores Pares, Adscriptos), docentes y estudiantes colaboradores que articularon acciones en el marco del ciclo ambientación e ingreso 2021.

Los contenidos abordados se sintetizan en los ejes:

- *Historia e identidad universitaria. Redes de apoyo y sostén para el ingreso a la vida universitaria:* En este eje se abordaron contenidos vinculados a la historia de la universidad, órganos de gobierno, etc.
- *Ambientación y asesoramiento institucional desde el sistema de tutorías. pensar, sentir y hacer con otros:* se incluyen contenidos sobre la gestión en el marco universitario, áreas de la FHyCS, trámites administrativos, aspectos referidos a los planes de estudio, campo ocupacional, perfil de los egresados, etc.
- *Dispositivo para el aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad académica:*

se incluyen actividades de vinculadas a las prácticas de lectura y escritura.

- *Aproximación al campo disciplinar.* incluyo lo específico del cursado en el primer cuatrimestre de cada carrera, para ellos se requiere la participación de los equipos de cátedras de primer año.

Las actividades se diseñaron en función de los ejes, las mismas incluyeron propuestas para el trabajo asincrónico en el cual se proponían materiales de lectura, visualización de diversos recursos audiovisuales. A su vez se estableció con anticipación el día previsto para el encuentro sincrónico donde se realizaban explicaciones o resolvían dudas respecto a los contenidos trabajados en la semana. Cada carrera y sus respectivas sedes conto con un aula virtual en el cual se cargaron las actividades oportunamente y se habilitaban todos los lunes de cada semana. Los equipos de tutores y colaboradores contaron con capacitaciones por parte del Área de Gestión y Apoyo en el uso de las TIC (FHyCS).

El ciclo de ingreso no constituye en una instancia obligatoria para los estudiantes que ingresaron, sin embargo, la cantidad de estudiantes que se matriculo en las aulas virtuales de la totalidad de carreras y sedes fue 1726.

Análisis datos y sistematizaciones realizadas sobre el ciclo de ingreso 2021.

La información incluida a continuación fue recuperada de los informes presentados por los equipos de cada carrera.

En relación a los equipos de trabajo se destacaron la predisposición para realizar los encuentros sincrónicos; cumplimientos de actividades planteadas para los diversos ejes; resolución de las consultas permanentes en el chat, redes sociales y grupos creados para el desarrollo de las actividades; operatividad y dinámica en el equipo de trabajo, cooperación y productividad entre los diversos grupos de carrera, complementariedad en la distribución de

tareas, dialogo permanente entre los diversos miembros del equipo, participación de casi la totalidad de las cátedras de primer año.

Entre los aspectos a mejorar en el marco de los equipos, que se recupera la limitación para el trabajo con algunos recursos como por ejemplo Google Meet y las problemáticas que se generaron en las conexiones a internet durante los encuentros sincrónicos, así como la necesidad de mayor capacitación en los equipos.

En relación al trabajo con los estudiantes ingresantes, se identifico que aquellos localizados en el interior de la provincia presentaban serias dificultades de conectividad. La principal problemática que el ingreso genero fue la imposibilidad de fortalecer el contacto entre pares, los entornos virtuales dificultan la socialización entre los estudiantes, aspecto sobre el que la presencialidad hacia foco y que se destacaba como una fortaleza de esa instancia.

También se identificaron dificultades de algunos estudiantes para el uso de la plataforma UNJU Virtual, dado el desconocimiento que presentaban o las pocas experiencias de estudio en entornos virtuales. Esto también se relacionó con las dificultades que se presentaron para el acceso a recursos tecnológicos y el manejo de estos en algunos estudiantes, esto fue considerado sobre todo para la selección de los recursos.

Finalmente, se incluyen en esta presentación algunos datos relevados en una encuesta administrada a 267 estudiantes que participaron del Ciclo de Ambientación e Ingreso 2021 que permiten justificar y visualizar las experiencias de esta instancia.

- *Sobre la información brindada en el marco del ciclo de ingreso 2021*: 29,6% califico la experiencia como excelente, 39% de muy bueno, 25,1% de bueno y 6,3% regular.

En relación a la afirmación “Pude conocer más el funcionamiento de la FHyCS” el 89,9% respondió de manera afirmativa y el 10,1% de manera negativa.

En relación a la afirmación “conocí compañeros y pude constituir un posible grupo para el cursado” el 29,6% respondió de manera afirmativa y el 70,4% de manera negativa.

En relación a la afirmación “Me orientaron y aprendí sobre el perfil y campo laboral de la carrera que voy a cursar” el 86,1% respondió de manera afirmativa y el 13,9% de manera negativa.

En relación a la afirmación “Aprendí a organizar y orientar mi práctica de lectura” el 88,4% respondió de manera afirmativa y el 11,6% de manera negativa.

- *Sobre los materiales proporcionados en el ciclo de ingreso 2021:* 37,8% califico de muy útil, 53,6% de útil, 5,3% de poco útil y 3,7% nada útil.
- *Sobre el desarrollo de los encuentros sincrónicos:* 21,7% califico de

excelente, 36,3% de muy bueno, 33,3% de bueno y 8,6% regular.

En relación a la afirmación "Los encuentros sincrónicos me permitieron despejar dudas y realizar consultas" el 86,5% respondió de manera afirmativa y el 13,5% de manera negativa.

- *Sobre el medio por el cual se enteró del ciclo de ingreso*: el 26,6% a través de medios de comunicación, 46,2% redes sociales, 14,2% por mail, 10,1% carteles colocados en la facultad y 2,9% terceros.
- *Sobre el nivel de satisfacción del uso de la plataforma UNJU Virtual:* 13,1% Completamente Satisfecho, 70% Bastante Satisfecho, 13,5% Bastante insatisfecho y 3,4% Completamente insatisfecho.

La Gestión Remota

El ultimo aspecto sobre el que se reflexiona en este escrito refiera a los desafíos de llevar adelante la gestión de acciones en el ámbito universitario durante la pandemia. Partiendo de aportes como los de Tello, C. (2008) quien propone definir a la gestión educativa desde una conceptualización dinámica donde la realidad continuamente cambia. Y en congruencia con Schön (1992) que considera que la gestión es reflexión, y se niega a reducirla a una perspectiva técnica-instrumental.

Es necesario plantear que la gestión requiere imperativamente de procesos de reflexión y reconfigurar de las acciones, roles, funciones, dinámicas de trabajo que atiendan a las demandas y problemáticas que el contexto plantea. En este sentido advertimos que la pandemia en términos de gestión nos desafío a repensar los vinculación y relaciones con diversos agentes institucionales para dar respuestas urgentes al cuerpo estudiantil.

También se advierte que desde esta perspectiva toda apreciación, definición o conceptualización requiere de una toma de posición pedagógico-política que evidencia cual es el sentido que las políticas universitarias e institucionales plantearon al respecto. Partiendo de este posicionamiento la educación superior en los últimos años en Argentina ha sido un símbolo de democratización e inclusión. En lo que respecta a la democratización, permitió que aquellos sujetos que fueron excluidos puedan incorporarse al sistema educativo independientemente de los resultados, aumento las matrículas de los sujetos de sectores vulnerables. En lo que respecta a la noción de inclusión, se reconoció que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que debe ser revalorizado. Este aspecto fue reconceptualizado en el marco de la pandemia y genero nuevas demandas y problemáticas en el contexto de las universidades, ¿cómo hacer para garantizar la

conectividad de los estudiantes?, ¿cómo gestionar con otras áreas de la propia facultad y universidad para abrir canales de comunicación que hasta el momento eran inexistentes?, ¿cómo gestionar la incertidumbre?, entre otros tipos de gestiones que se presentaron en el acompañamiento remoto y que evidenciaron cierta horizontalidad y cooperación entre los agentes institucionales.

Conclusiones

En términos generales la propuesta del ciclo de ambientación e ingreso 2021 fue una experiencia favorable, en la medida que permitió orientar a los estudiantes que ingresaron en las condiciones extraordinarias que generó la pandemia desde marzo 2020.

También, se recupera como aspecto favorable las dinámicas y continuidad en el trabajo por parte de los equipos de cada carrera, lo que permitió articular de manera remota múltiples decisiones entorno a la organización del ciclo. También se destaca los procesos de articulación y gestión logrado con diversas áreas de la FHyCS que posibilito el desarrollo de los planificado.

En relación a los contenidos, los ejes abordados según las encuestas muestran que existió una apropiación por parte de los estudiantes; resaltando las prácticas de lectura y escritura, así como lo inherente al conocimiento de la carrera. También se advierte que la familiarización con la plataforma fue un proceso gradual que permitió practicar y consultar a los ingresantes sobre el uso de la misma.

El punto que requiere una revisión y encontrar nuevas estrategias refiere al fortalecimiento de las relaciones e intercambio de los estudiantes con sus pares; y que permitan la posterior conformación de tareas o prácticas grupales en el cursado.

Además, se recupera que si bien esta experiencia conto con la participación de gran parte de los ingresantes 2021, se identifica que este dispositivo en la virtualidad debe ampliar y garantizar las mismas condiciones de ingreso a la basta población, de este modo se plantea una concordancia con la masividad que caracteriza al ingreso universitario.

Finalmente, se reflexiona sobre la emergencia de nuevas demandas de lo que denominamos la gestión remota durante los meses que estuvieron vigentes las condiciones de ASPO y DISPO que demando la necesidad de incorporar nuevas dimensiones al trabajo que ya se venía realizando como ser: el trabajo con nuevas áreas institucionales, abrir canales de comunicación inexistentes, aprender a gestionar la incertidumbre.

Referencias Bibliográficas:

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13*(2), Especial, COVID-19, 114-139. https ://doi.org/10.7203/RASE.13.2.1712

Cabrera, L., Pérez, C. N., y Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con el Cierre Escolar por el Coronavirus? *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 27-52. https://doi.org/10.17583/rise.2020.5613

Chiroleu, A. (2016) Políticas públicas de inclusión y democratización universitaria: hacia una ampliación de las bases sociales de las instituciones. En Aranciaga, I. (Comp.) La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (abril- junio, 2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". En *Revista de Educación y Sociedad*, (115) 32. Campinas. pp. 339-356.

García de Fanelli, A. M. (2005). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. SITEAL. Debate 5. Recuperado en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_artculo.pdf.

García de Fanelli, A. M. (2011). *La Educación Superior en Argentina 2005 – 2009*. Santiago de Chile: CINDA. Recuperado enhttp://www.cedes.org.ar/PUBLICACIONES/EDSUP/2011/10018.pdf.

García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes. Universidad de Sevilla*, (16), 85-106. Recuperado enhttps://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2364/2182

Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. https://bit.ly/3dZlh6U

Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A. y Cambero Rivero, S. (2021) Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 331-342. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855

Schön, D. (1998) El profesional reflexivo. Barcelona: Paidós.

Tello, César Gerónimo. (2008) Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. Revista Iberoamericana de Educación (45)6.

UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. https://bit.ly/2ZyhQyW

EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD EN CONTEXTO DE PANDEMIA: LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO AL INGRESO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

Lazarte Bader Melina

Facultad de Filosofía y Letras - UNT melinalazarte@gmail.com

Modalidad 2. Experiencias Pedagógicas y Educativas

Eje 4: Gestionar la Habitabilidad de la Universidad: Apuestas PolíticasPalabras claves: ingresantes, ingreso, universidad, acompañamiento

Resumen

El sistema educativo todo se ha visto conmovido por la pandemia, y la universidad en ese (y este) contexto tuvo que continuar garantizando el derecho a la educación de todxs sus estudiantes, pero también fue interpelada a pensar nuevas/otras estrategias para convocar y acompañar el ingreso de quienes tienen el derecho a iniciar sus estudios universitarios. Con esta premisa y asumiendo el desafío de propiciar el ingreso, la Universidad Nacional de Tucumán pensó y diseñó el Programa de Acompañamiento al Ingreso (PAI-UNT). El trabajo que aquí se presenta tiene como propósito socializar y poner en diálogo esta propuesta, por un lado, para contribuir a la reflexión en torno a las estrategias de acompañamiento que se desplegaron, considerando a quiénes estaban destinadas, las condiciones del contexto y los sentidos que las revestían. Y, por otro lado, para analizar el programa en el marco de un proyecto de política institucional descubriendo sus posibilidades de implementación y las oportunidades de construcción de un proyecto sostenido que atienda a la problemática de ingreso desde una perspectiva de derecho, compleja e integrada.

El PAI, se proyectó en 2020 a partir de la iniciativa de la Secretaría Académica de la UNT a cargo de la Dra. Carolina Abdala e implicó la toma de decisiones políticas pedagógicas que rápidamente respondan al acompañamiento de los/as aspirantes al ingreso a nuestra universidad en el año 2021, anticipando que la mayoría de las actividades de enseñanza y aprendizaje continuarían desarrollándose en modalidad virtual, pero, ante todo advirtiendo lo que la pandemia evidenciaba en el plano educativo. Con el reconocimiento entonces, de que los/as jóvenes y no tan jóvenes que elegirían continuar estudiando en el nivel superior, lo

harían más que nunca en un marco de dificultosos escenarios personales y educativos era primordial valorar esa elección y construir escenarios donde el aprendizaje sea posible. Por ello se articuló el ingreso y el acompañamiento con el concepto de hospitalidad, entendiendo que ser hospitalarios con los otros/as implica trabajar sobre las miradas que posibilitan, que acompañan, que ayudan, que donan espacio y tiempo al otro/a, miradas que, como decía Maud Mannoni (1.982), crean un lugar para vivir. Elaborar un Programa con este sentido, se sostiene en una política de inclusión educativa y de democratización del conocimiento que considera fundamental acompañar y garantizar no sólo el ingreso sino también sostener las trayectorias educativas para la permanencia y el egreso.

La puesta en marcha del PAI y su posterior evaluación posibilitó identificar algunos puntos salientes y otros no tanto, de la propuesta y reflexionar en torno a las tensiones entre lo planificado, lo acontecido y los horizontes de la universidad.

Consideraciones iniciales

El ingreso a la Universidad pública es un asunto que desde hace muchos años se ha instalado en la agenda tanto de los estudios sobre educación superior como de las políticas públicas en materia educativa. Es habitual que en estas aproximaciones se destaquen los déficits de la formación secundaria respecto de una de las funciones que históricamente tuvo a su cargo: la de ser una instancia preparatoria para la Universidad. Asimismo, los estudios identifican una brecha entre dos culturas institucionales diferentes: la de la educación secundaria y la de la educación superior universitaria. En este marco, suele enfatizarse la falta de disposiciones de los/as estudiantes para adaptarse a las nuevas condiciones que exige el ingreso a este nuevo universo (Pierella, 2011). No obstante, ante un escenario de expansión matricular de la Educación Superior que nos conduce a inscribirlo en el contexto de la obligatoriedad de la educación secundaria merece que lo pensemos en la consiguiente modificación y diversificación de la matrícula ante el ingreso reciente de jóvenes de primera generación en sus familias en acceder al nivel superior y que si bien este ingreso debe leerse como una ampliación de derechos, también implica advertir la persistencia de desigualdades en el sistema educativo, evitando realizar lecturas que homologuen diferencias con déficit donde lxs estudiantes sean culpabilizados, por ejemplo por el abandono de los estudios universitarios durante el primer año de ingreso, puesto como bien afirma Bernard Charlot (2019) para

"entender la relación con el saber hay dos trilogías: relación con el mundo; relación con los otros y relación consigo mismo (…) relación que siempre tiene una dimensión epistémica, una dimensión identitaria y una dimensión social, transversal.(…) Un estudiante universitario, la primera cosa que tiene que aprender es a ser estudiante."

En un contexto inédito de pandemia el campo complejo del ingreso a la universidad nos conduce a análisis más profundos y a abordajes más integrales, de ahí que, la experiencia que aquí se comunica, parte de prestar atención a la particularidad de que el ingreso 2021 se ha realizado en el marco de una situación de excepcionalidad motivada por las medidas sanitarias derivadas de la Pandemia de Covid-19, la cual durante todo 2020 determinó un cambio sustantivo en materia educativa en particular en lo referido a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, requiriendo adecuaciones curriculares en la escuela secundaria que conllevaron entre otras cosas, la priorización de ciertos contenidos y ciertas disciplinas por sobre otras, motorizando un proceso de integración curricular, producto del cual, en el último tramo del ciclo lectivo, se hizo énfasis en un trabajo más centrado en áreas que en disciplinas, en el que prevalecieron abordajes de contenidos problematizadores que permitieran esa integración; incluso, respecto de la finalización del ciclo lectivo 2020, se avizoró la dificultad para garantizar el completamiento del secundario en el mes de diciembre. En este sentido, y para dar respuesta a las situaciones de heterogeneidad escolar y evitar procesos de exclusión de lxs estudiantes, en el año 2020 se aprobaron en Tucumán con base a resoluciones ministeriales de nacionales los "Lineamientos generales para evaluar en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio" (Res. N° 0065/5 SGE) y la "Evaluación, acreditación y promoción en tiempos de no presencialidad" (Res. N° 215/5 SGE). Allí se establece la "Promoción Acompañada" como una estrategia preventiva y anticipatoria para fortalecer la continuidad pedagógica de los estudiantes, diferenciando entre promoción acompañada y promoción automática, entendida la primera como "el proceso mediante el cual se da continuidad al trayecto educativo de lxs alumnxs entre un año escolar y otro, a través de un pasaje asistido y acompañado, con una propuesta pedagógica que garantice la adquisición de los saberes no alcanzados el año anterior" (Res. N°215/5 SGE p. 4). En virtud de tal cuadro de situación, era probable que la inscripción del ingreso 2021 se prorrogara y como propuesta de articulación con la escuela secundaria, la UNT debía tomar decisiones que acompañen y favorezcan la trayectoria y el ingreso de sus aspirantes, entre ellas, la definición de un calendario excepcional para la

inscripción en el nivel superior que supondría aplazar la inscripción a la universidad hasta mayo o junio o sostener inscripciones condicionales hasta que se considere necesario. Junto con esta modificación en el calendario, se reconocía también como impostergable una propuesta desde el Rectorado que atendiera la problemática del ingreso, es decir, una propuesta unificada para el ingreso a las carreras de pregrado y grado y para las de nivel superior de las escuelas experimentales de la UNT, centrada en contenidos referidos a vida y ciudadanía universitaria, escritura y lectura en la universidad y el aprendizaje universitario mediado por tecnologías, que acompañara a las diversas acciones que ya se proyectaban desde las diferentes unidades académicas.

Por tal motivo el Programa de Acompañamiento al Ingreso[1] (PAI-UNT) se propuso como objetivos acompañar a lxs estudiantes en la construcción de su futuro rol de ciudadano/a universitario/a para favorecer su inclusión y permanencia en la universidad y brindar herramientas vinculadas a diversos saberes que propicien el desarrollo de renovados aprendizajes y capacidades para el ingreso a la UNT articulando con las actividades para ingresantes centradas en planteos disciplinarios desarrolladas por las UUAA y Escuelas Universitarias.

En los apartados siguientes, nos detendremos en el marco de situación general de la que partimos para elaborar el programa, para luego centrarnos en las características asumidas por el mismo que den cuenta de la experiencia de su implementación y que nos permiten avanzar en propuestas de mejora.

Prácticas en relación con el ingreso desarrolladas en la UNT

A partir del análisis realizado en el Informe de Autoevaluación de la UNT de 2019 se puede afirmar que la capacidad de atracción de jóvenes que detenta nuestra Universidad es alta, ya que la UNT capta más del 80% de los/as alumnos de carreras de grado y pregrado universitarias en la provincia. Así también, la proporción entre la cantidad de alumnos de la UNT y la población de la provincia entre 18 y 24 años se ha mantenido entre 31% y 32% en

[1] Proyecto que nace a partir de la iniciativa de la Secretaría Académica de la UNT a cargo de la Dra. Carolina Abdala, quien asume la decisión política pedagógica de generar este Programa enmarcado en el Plan VES: Plan de Virtualización de la Educación Superior aprobado por la Secretaria de Políticas Públicas mediante Resolución 2020-111-APN-SECPU·ME. Aquí la narración que comparto lo realizo en calidad de Coordinadora general y académica del PAI-UNT.

los últimos 8 años. Todas las facultades de la UNT desarrollan alguna actividad destinada a lxs estudiantes que ingresan. En la mayoría de los casos, estas actividades se justifican en sucesivos diagnósticos realizados a ingresantes, en particular los referidos a dominio de conocimientos necesarios para su desempeño en las diferentes carreras. Estas propuestas tienen fundamento en el análisis del rendimiento de lxs estudiantes durante el primer año de estudios y, en algunos casos, en las altas tasas de abandono. Anualmente, durante el segundo cuatrimestre, se realiza la promoción de la oferta académica, utilizando para ello diferentes estrategias. Una de ellas es la difusión a través de muestras que se organizan tanto desde Secretaría Académica de la UNT como desde el Programa Universitario de Extensión y Desarrollo Social (PUEDES) de la Secretaría de Extensión de la UNT y otra estrategia es la visita a diferentes escuelas secundarias difundiendo. Por otra parte, se destaca la utilización para este fin de la página de la UNT como de los sitios web las distintas facultades, para divulgar información disponible para los aspirantes a cursar sus estudios en la universidad. Respecto de los contenidos seleccionados que forman parte de las distintas propuestas para el ingreso, hay un núcleo de contenidos centrales, presentes en la mayoría de las facultades. Una parte de ellos son los referidos a la iniciación y ambientación respecto de la vida universitaria, y se orientan a la preparación del aspirante para enfrentar el mundo universitario. El segundo conjunto de saberes incluidos está referido al entrenamiento en destrezas y hábitos de estudios, con el objeto de desarrollar habilidades que se comprueban como generalmente insuficientes. No obstante, se da prioridad a un conjunto de contenidos vinculados a los campos de conocimiento que posteriormente formarán parte de materias de los planes de estudio de cada carrera, de ese modo, el ingreso se organiza en torno a contenidos estrechamente vinculados a aquellos que luego estudiarán a lo largo del cursado. Por último, se observa un factor muy extendido en casi todas las facultades y es la existencia de organismos o equipos institucionales que realizan tareas de tutoría o coordinan tutorías de distinto tipo.

PAI-UNT: Programa de Acompañamiento al Ingreso

El sistema educativo todo se ha visto conmovido por la pandemia, y la universidad en ese (y este) contexto tuvo que continuar garantizando el derecho a la educación de todxs sus estudiantes, pero también fue interpelada a pensar nuevas/otras estrategias para convocar y

acompañar el ingreso de quienes tienen el derecho a iniciar sus estudios universitarios. Con esta premisa y asumiendo el desafío de generar una propuesta promotora de la afiliación del estudiantado a la Universidad Nacional de Tucumán se pensó y diseñó el Programa de Acompañamiento al Ingreso (PAI-UNT) con un enfoque de formación integral que atienda a la problemática de ingreso desde una perspectiva de derecho, compleja, integrada y enriquecedora de la experiencia académica en el primer año.

La propuesta se pensó bajo tres pilares fundamentales que se entrelazan mutuamente cuando pensamos, en un tiempo como el que vivimos, poner a disposición la universidad a todxs quienes aspiran ingresar en ella: el cuidado, la hospitalidad y la educabilidad. La educación es en sí misma acción, ética y política, y como bien afirma Cullen, (2020) el más profundo cuidado de sí mismo es el cuidado del otro, en tanto otro, o sea la ética. De modo que una pedagogía del cuidado se sostiene desde una dimensión ética y política, priorizando acciones colectivas para el mantenimiento de la vida, buscando formas de participación ciudadana y defendiendo una perspectiva de derechos. A diferencia de discursos y prácticas individualistas, cuidar la vida es al mismo tiempo cuidar lo común, refiere a asumir responsabilidad por el otrx; responsabilidad en la que, siguiendo a Bárcena y Mélich (2014), está basada cualquier relación educativa. Esta responsabilidad por el otrx puede reconocerse así, en las figuras de la hospitalidad y la experiencia en educación, donde la hospitalidad es entendida, desde la filosofía de Arendt como acogimiento de los recién llegados (Bárcena y Mélich, 2014 p.93), cómo alojarlos o albergarlos sin que esx otrx quede en deuda.

Los interrogantes acerca de la posibilidad de enseñar y de aprender en este contexto se presentan como incógnitas inéditas, complejas y desafiantes, de allí que, la categoría de "educabilidad" posibilite en línea de lo que se viene expresando, problematizar las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje en la realidad que hoy nos acontece. Diversas son las discusiones que se han suscitado en torno a este constructo. El PAI ante la empobrecida acepción de educabilidad, vinculada a la capacidad de los sujetos de aprender, muchas veces determinada por condiciones biológicas (referidas a la noción de déficit) o condiciones de origen social (referidas a grupos sociales económica y culturalmente desfavorecidos, situaciones de pobreza), condiciones que, como señala Terigi (2004), confunden aspectos que favorecen el aprendizaje escolar con condiciones necesarias sin las cuales este aprendizaje no sería posible y a tal punto que constituye a los sujetos en "no educables".

Parecería que la posibilidad de aprender dependería exclusivamente de condiciones centradas en el estudiante sentenciando su educabilidad como una capacidad individual de ser educado y no como una potencialidad del acto educativo situado, Baquero (2001, 2009) al respecto advierte que los habituales juicios inapelables sobre las posibilidades de aprendizaje y su 'techo' deberían al menos relativizarse o explicitar con relación a las particularidades de las prácticas escolares tanto en sus aspectos comunes como en los de la singularidad de cada situación educativa. En tiempos de pandemia el ingreso a la universidad implica repensar el valor del cuidado, la ética de la hospitalidad y la comprensión compleja acerca de la educabilidad interpelando la labor de todxs los miembros de la comunidad educativa, los equipos de gobierno y gestión de las instituciones, los diferentes estamentos desde las políticas públicas educativas, docentes investigadores y estudiantes, se trata en definitiva de una red de relaciones recíprocas.

Rasgos del programa…claves para seguir pensando

El PAI estuvo destinado a todx aspirante al ingreso a las carreras de pregrado y grado, así como del nivel superior de las escuelas experimentales de la UNT (13 facultades, 3 escuelas y 2 Institutos). El cursado fue definido como no obligatorio y a cursarse a la par de las propuestas que, para el ingreso, cada facultad o escuela hubiera establecido, el desarrollo fue en modalidad virtual asíncrona en la plataforma virtual y con actividades virtuales sincrónicas, vivos en la red social Instagram y Webinars. El programa inició en diciembre de 2020 con encuentros en vivos de Instagram que tenían como propósito luego de una importante campaña de difusión iniciar los primeros acercamientos con lxs jóvenes utilizando una red social ampliamente utilizada por ellxs, mientras que el cursado de las clases en la plataforma virtual comenzaría el 1 de marzo de 2021 y durante un mes. Es importante señalar que la matrícula superó los 5 mil inscriptxs, número esperado para la capacidad de respuesta que podíamos ofrecer en una propuesta que sabíamos era contra reloj. El equipo fue conformado por una Coordinación general, un equipo Técnico Profesional de la Secretaría Académica, cinco autorxs o contenidistas (referentes académicos/as reconocidos en el campo disciplinar de las temáticas a abordar) quienes tenían como función la escritura de las clases, una coordinadora de tutores/as, quien acompañaba al equipo de tutores/as en cuestiones técnicas y pedagógicas, el Área de comunicación que asumió en diseño y ejecución del Plan

Comunicacional, el Área de Educación en entornos virtuales, que diseñó, gestionó y organizó el entorno de la plataforma virtual y fundamentalmente por un Equipo de tutores (docentes de los primeros años y estudiantes avanzados) quienes asumieron el acompañamiento del proceso de cursado del estudiantado ingresante. El trabajo fue realizándose de manera colaborativa y en simultáneo, una vez definidas y organizadas las tareas de cada equipo, mientras lxs autores escribían las clases, el equipo de UNT virtual organizaba el entorno de la plataforma Moodle, se seleccionaba el equipo de tutorxs para su posterior capacitación en relación a los propósitos del PAI, se ponía en marcha el plan comunicacional, etc. Esto requirió y evidenció no sólo trabajo coordinado sino ante todo compromiso con los acuerdos asumidos respecto a los sentidos que daban sustento a este proyecto: invitar y recibir hospitalariamente a lxs ingresantes.

Mas que el detalle pormenorizado del programa, interesa aquí comentar algunas definiciones y acciones a los fines de dar cuenta una parte de todo lo planificado y realizado, por ello se señalará algo relativo a las clases en la plataforma, a los encuentros sincrónicos y a las redes sociales donde las interacciones con lxs ingresantes evidenciaron sus intereses, inquietudes y sentires.

La virtualización de los procesos educativos hizo visibles prácticas (exceso de sesiones sincrónicas, un exceso de pdf y guías de lectura) que eran imprescindibles revisar en el PAI, por tanto se pensó lo vinculado a los contenidos, su priorización y sentidos, a las actividades o tareas que se proponían a lxs estudiantes y los recursos a utilizar y los propósitos de la evaluación, pensado esto bajo los atravesamientos de las desigualdades en los recorridos del cursado del último año del secundario como a la disponibilidad de dispositivos y de conectividad. En la plataforma se habilitaron 90 aulas virtuales y se distribuyeron entre 45 y 55 estudiantes en cada una, con la asignación de un/x tutor, quien sostendría el lazo más cercano con lxs ingresantes a través del chat y los foros. Las clases se diseñaron en tres bloques de contenidos que se publicaron de a uno secuencialmente cada 10 días, la modalidad asincrónica posibilitaba que cada cursante ingrese en el momento que lo considerase posible, accediendo a los contenidos y recursos pudiendo entablar comunicación con sus tutorxs, ya

[2] A cargo de los Licenciados Martín Landers y José Fadel el primero, el segundo elaborado por las docentes Sonia Saracho y Cecilia Castro Llomparte y el tercero por la Dra. Larisa Moris.

sea por las tareas propuestas o por otras inquietudes relativas al ingreso.

Las clases se presentaron como tres módulos[2], Módulo I de Vida Universitaria: "Construyendo mi propio camino como estudiante", Módulo II de Prácticas de lectura, escritura y oralidad: "Con nuestras voces…" y el Módulo III de Ciudadanía Universitaria: "Tu Universidad: pública, gratuita e inclusiva" (Fig.1). La selección y propuesta de contenidos se sostuvo bajo el criterio de comprender que la formación, recrea historias personales, está constituida por un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los/as estudiantes construyen en el transcurso de sus estudios en relación a un cierto tipo de sujeto para una determinada sociedad. Los conocimientos que conforman esa formación pertenecen al campo de las ciencias, la tecnología.



Nota Fig.1Esquema de contenidos. Elaboración propia

En este sentido, un eje transversal a todo el PAI fue el abordaje de temas que hacen a la cultura universitaria y que a la vez reconocen que la universidad debe repensarse como reedificadora de una cultura más adecuada a las condiciones de la época y más comprometida con discusiones vinculadas a los Derechos Humanos, la Perspectiva de género, la Diversidad Cultural y la Educación Ambiental, entre otras. También cabe destacar que el proceso de escrtitura de los módulos implicó la elaboración de recursos audiovisulaes para enriquecer la propuesta didáctica específica que se capitalizaría entre las producciones propias generadas por el programa. Los guiones fueron escritos por lxs docentes contenidistas y producidos por la Escuela de Cine, Video y Televisión de la UNT. El paquete de recursos audiovisuales incluye cortos ficcionados y presentaciones de temáticas.

Por su parte, la serie de los vivos en la red social Instagram implicó conversaciones sobre temas de interés destinados a lxs aspirantes a estudiar en la UNT y que suscitaron la participación de muchxs jóvenes que se mostraron entusiastas ante la propuesta, interaccionando permanenetemente con lxs referentes a cargo. Algo que fue recurrente en todas las redes sociales y en los canales de comunicación habilitados por el PAI, se trata de las permanentes consultas por las especificidades de las carreras y de las insituciones en las que se cursan, aun cuando la pagína web de la UNT contiene toda esta información. Esto estaría evidenciando una necesaria planificación de la política comunicativa de las UUAA que contengan mesas de ayuda por ejemplo que atiendan cuestiones de esta indóle; para nuestro equipo significó repensar una estrategia comunicativa para acompañar las acciones vinculadas a promover el ingreso a la universidad, que si bien el primer escalón es poner a disposición la información correspondiente, también, este contexto, estaría requieriendo una interlocución en tiempos más próximos a las consultas. Desde el PAI, entonces, se diseñó un paquete de placas para la difusión de la información solicitada por aspiranates a la UNT, redireccionando a los sitios oficiales de cada UUAA y fueron dispuestas en el sitio web de la Secretaría Académica y en todos las redes sociales que esta dispone.

Como se ha señalado en párrafos anteriores se procuró acercar a lxs aspirantes a un nucleo de contenidos vinculados tanto a la cultura universitaria, a la vida universitaria como a saberes transversales a la formación. Además de vivos en Instagram, módulos en las aulas virtuales se ensayó un paquete de contenidos desarrollado en formato de webinars y transmitidos por el canal de youtube de EAD-UNT, los encuentros fueron: "*Construyendo*

el oficio de estudiante universitario. Algunas claves para recorrer el estudio académico" , Travesía multisensorial por los ambientes de Tucumán: hacia una conciencia ambiental propositiva para estudiantes de la UNT, Estudiar en Pandemia - Entre tópicos, lecciones y posibilidades y La UNT para vos: Secretaría Asuntos Estudiantiles. Se darrollaron los dìas sábados a media mañana, siguiendo referencias d elxs ingresantes.

Contigo en la distancia…pensando cercanías

Luego de enunciar algunas de las acciones realizadas, cabe realizar algunos señalamientos en relación a la participación de lxs estudiantes inscriptxs al PAI. En relación con la propuesta de encuentros virtuales sincrónicos, primero podemos decir que los vivos de Instagram contaron con más presencia e interacción con lxs jóvenes, esto puede atribuirse por un lado, a las condiciones que esta red social impone en su uso, es decir, es una red social de uso extendido entre ellxs, cuya disposición de tiempo implica una conexión simultánea de entre 30 y 40 minutos y que sostiene como estrategia comunicativa un dinamismo en la interacción más inmediata. Mariana Maggio (2020) respecto a los usos culturales de los jóvenes señala que éstos no están en Facebook y hay que ir a buscarles a otros lugares, como a Instagram y TikTok; estos son fenómenos que van en línea con la didáctica en vivo, que trabaja con las tendencias culturales actuales. De allí que, podríamos suponer que son esas características que promovieron un número más elevado de conectadxs, así como de vistas y de reproducciones en comparación a los encuentros en los webinars. Por otro lado, un aspecto que también explicaría de algún modo esta tendencia, sería el de los temas abordados, estos, de alguna manera respondieron a las inquietudes que en el formulario expresaban como interés. Esta hipótesis del "contenido de interes", vinculado a prácticas y herramientas de aprendizaje, gestión y planificación de los tiempos de estudio, derechos estudiantiles entre otros, se reforzaría si se tiene en cuenta el primer webinar transmitido por youtube, donde la temática respondió a estas inquietudes aun cuando duró hora y media mantuvo una participación activa y numerosa, la que desecendería en los posteriores encuentros. Si sólo tomásemos como elemento el interés en la temática cabría reflexionar en torno al lugar que tiene la universidad como institución que produce y transmite conocimiento de la más alta calidad y cómo ese bien social y cultural llega o se pone a disposición de las nuevas generaciones. Para esto, se advierte como interesante repensar lo que Silvia Serra y Evangelina Canciano llaman "el

tamaño de la operación pedagógica" (2006) para referirse al horizonte de acción que se otorgan a las intervenciones en las instituciones educativas. Las operaciones pequeñas generalmente se limitan al plano enunciativo, y utilizan las condiciones de partida como el marco al cual se deben "adaptar" o "adecuar" las propuestas, lo que reduce sus posibilidades. Con ello las autoras proponen pasar de una educación basada en los intereses del alumnado a otra basada en los derechos del alumnado que amplia el "tamaño de la operación pedagógica" en la construcción de sociedades más justas. Por eso, dirán que la pregunta para poner a los sujetos en el centro de la propuesta no es "qué tiene interés en aprender" sino "qué tiene derecho a aprender".

Un dato que se desprendería de los formularios iniciales de inscripción es que todas las UUAA de la UNT estarían representadas y las facultades con mayor número de ingresantes inscriptxs fueron la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (1.418 aspirantes), la Facultad de Psicología (785 aspirantes) y las facultades de Medicina, Filosofía y Letras, Agronomía y Zootecnia y Ciencias Exactas y Tecnología (estas últimas cuatro con oscilaciones de aproximadamente 200 ingresantes). Aquí. dos cuestiones, primero, que estas cifras serían coincidentes con los datos que arroja la matrícula anual de ingresantes puesto que éstas suelen albergar las carreras con mayor ingreso en la universidad, y segundo, que habría una diferenciación clara entre Derecho y las otras UUAA, y esto tendría su explicación en que esta institución tuvo una adhesión explícita en torno a la participación de sus ingresantes al PAI. Esta definición implicaría que todos lxs aspirantes a la carrera de Derecho realizarían el acompañamiento al ingreso común y general desde el PAI y su Programa de Tutoría para ingresantes focalizaría en lo estrictamente disciplinar, iniciando el cursado una vez finalizado el curso propuesto por el PAI. Esta observación es importante tenerla presente, puesto que el PAI fue simultaneo en su desarrollo a las propuestas de ingreso llevadas adelante por otras unidades académicas (algunas con tópicos comunes en el abordaje) y que de algún modo tensionarían al momento del cursado.

Si nos detenemos en el cursado propiamente dicho en las aulas virtuales, los datos que nos revelaba el equipo tutor y los generados a través del campus, daban cuenta de un ingreso y acceso a los contenidos de aproximadamente 2.500 estudiantes, no obstante, estos datos se contrarrestaban con la cantidad de participaciones reales en las actividades propuestas. Siendo el primer módulo "Vida Universitaria: Construyendo mi propio camino como estudiante" el

que mayor concreción de tareas tuvo. El impacto y el atractivo del Módulo 1 pudo haber estado dado no sólo por el contenido, elemento que gravitó permanentemente cuando de participación se trataba, sino además por el tipo de escritura "menos académica" (sin que ello signifique rigurosidad en el abordaje) y recursos utilizados más cercanos a los consumos juveniles, por ejemplo, memes. De allí que una actividad que implicaba presentación personal con imágenes tuvo más aceptación que otra similar, complementaria y con preguntas guías, cuyas respuestas esperaba una producción de audio a modo de relato personal.

Ahora bien, ¿qué dijeron lxs ingresantes en la encuesta final? manifestaron que el Módulo 1 fue el que más les gustó (Fig.2), y señalaron que entre los temas que les despertó más interés estaban: "*el de vocación", "vida universitaria", "expectativas ante el ingreso a una nueva etapa de nuestra vida", "distintas maneras de avanzar en la carrera", "construyendo mi proprio camino como estudiante" "la de describirnos en esta nueva etapa, contar nuestras expectativas, "ciudadanía universitaria", "actividades sobre perspectiva de género" y"derechos humanos"* .

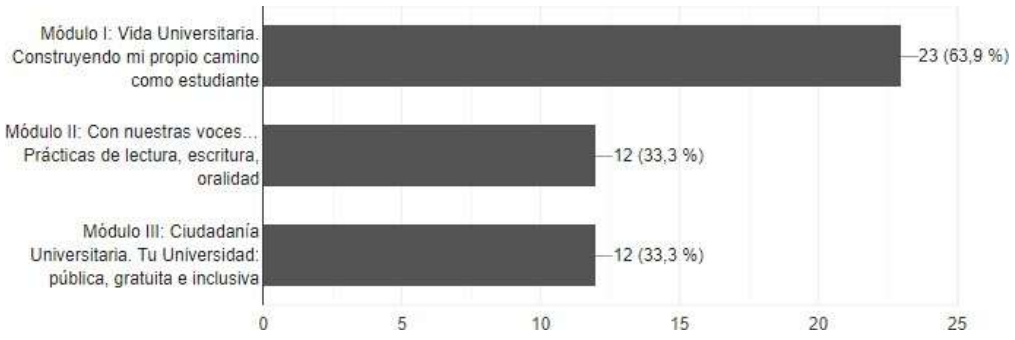


Fig.2. Respuestas a la pregunta ¿Qué módulo te gustó más?

Las preguntas que abordaron la propuesta general de las clases, en tanto claridad y organización tuvieron respuestas que dieron cuenta de una valoración positiva en tanto los módulos fue considerados en su desarrollo claro y ordenados, señalando además que los contenidos fueron de utilidad. Sin embargo, respecto a la cantidad de material las respuestas oscilaron entre acorde y excesiva, cuestión que de algún modo guardaría cercanía con la percepción que también parte del equipo de tutorxs expresó en un encuentro final de

evaluación del PAI. Otro aspecto a tener en cuenta respecto a los módulos está vinculado a los recursos empleados:

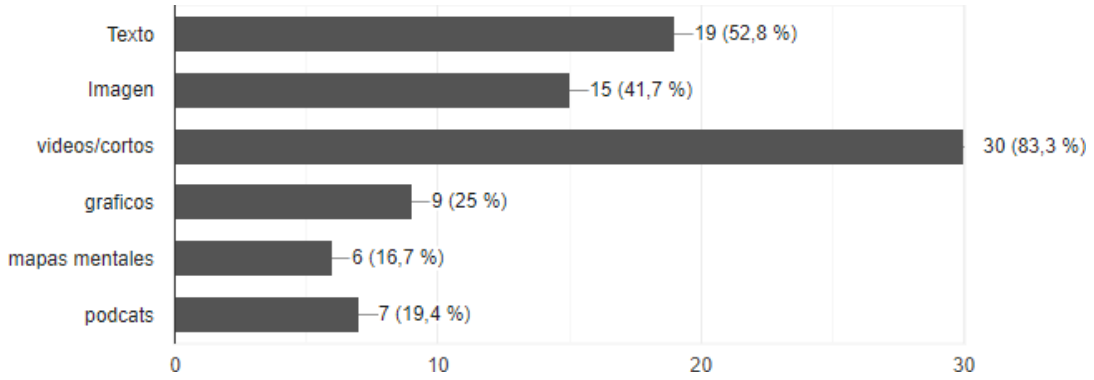


Fig.3 Respuestas a la pregunta: Los recursos utilizados para la presentación de contenidos y actividades han sido variados para mejorar la comprensión de los conceptos. ¿Qué tipo de recursos valoras más?

De la gráfica se destaca en primer lugar una preferencia por parte de lxs estudiantes hacia los audiovisuales o cortos que se incorporaron en las clases y segundo término a los textos y posteriormente a las imágenes. Esta inclinación de lxs jóvenes por contenido multimedia frente al texto plano viene siendo analizado como una característica de las culturas juveniles, en el contexto de la era digital y la cultura de la conectividad; la enseñanza se encuentra ante al reto de articular estos dos planos, de modo de atender a los marcos de percepción y la producción de sentido.

Ante las evidencias de la escasa participación en la concreción de las actividades propuestas, un interrogante de la encuesta se orientó a develar posibles causas, no obstante, quienes respondieron el instrumento de evaluación son quienes de algún modo pudieron sostener un cursado más o menos continuo, señalaron algunas dificultades como: *"falta de disponibilidad de horarios", "problemas laborales", "cursaba el ingreso de la carrera", "falta de celular o computadora porque la que utilizo es durante el tiempo de trabajo que me provee el trabajo", "por conectividad",* entre los más explicitados.

Otra pregunta que se consideró necesaria estuvo vinculada a indagar acerca de qué otros temas les interesaría se incorporen, si bien, varios consideraron que no sería necesario otros mencionaron temas relacionados a las nuevas tecnologías y manejos de aplicaciones de

comunicación, algunas técnicas específicas de estudio como los resúmenes y tomar apuntes, sobre el cursado en las diferentes carreras, los pasos para poder inscribirse en las carreras virtualmente y aspectos administrativos de la vida universitaria como por ejemplo SIU Guaraní. Aquí se destaca una respuesta, que enfatizaría en otro aspecto que es el socio afectivo y que a lo largo del PAI se pusieron de manifiesto en diversas instancias de interacción; un estudiante dice: "*yo creo que el tema de dar una introducción a todo lo que convella ingresar a la universidad, lo que uno tiene que saber cuando entra, los problemas que surgen…todo para evitar las confusiones de un principiante y evitar, también, el estrés que eso nos hace sentir".*

El PAI en proyección

La reflexión sostenida sobre las informaciones obtenidas y las diferentes instancias de evaluación que se mantuvo, permitió realizar algunas regulaciones en los momentos requeridos, pero sobre todo son las que posibilitan elaborar y desarrollar propuestas superadoras. Sin lugar a dudas, el desafío mayor fue identificar y generar nuevas estrategias que promuevan la participación efectiva de cada ingresante que se inscriba al PAI.

A manera de cierre de la narración de esta experiencia educativa, quizás valga comentar que, la inquietud latente por la participación en las propuestas asincrónicas nos condujo a repensar la experiencia. Aparecieron los imponderables de la clase aun cuando creímos que abordábamos las diferentes variables en base a los datos que la realidad nos devolvía, algo de la contingencia en situaciones de contingencia.

El PAI es un programa que se pensó desde una ética del cuidado, hacia unx y hacia el otrx, de sostén, apoyo y de construcción de propuestas institucionales que prioricen el cuidado de cada miembro que se espera que la conforme y si algo nos acerca a vigorizar ese propósito son las expresiones que plasmaron lxs ingresantes en el último punto de la evaluación: "en una palabra ¿qué fue el PAI para vos?": "*compañero", "guía", "desafío",* "*orientación,* "*una experiencia única y que te da ganas de volver a hacerla",* "*interesante",* "*ayuda",* "*apoyo",* "*acompañamiento",* "*preparación,* "*útil",* "*excelente,* "*asombroso",* "*indispensable",* "*orientación",* "*complemento",* "*entendimiento",* "*constructivo",* "*compañía",* "*ayuda al perdido",* "*conciso y concreto",* "*ayuda",* "*experiencia única",* "*interesante",* "*autodescubrimiento".*

Bibliografía

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. En Cuaderno de Pedagogía de Rosario, 4 (9). Rosario: Laborde.

Baquero, R. (2009). "Desarrollo psicológico y escolarización en los Enfoques Socio-Culturales: nuevos sentidos de un viejo problema". En: *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), pp. 263-280.

Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2014). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Charlot B. (2019) Todos los estudiantes encuentran otro mundo en la Universidad. *Revista Pensamiento Universitario año 19 número 20, 2020.* http://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2021/10/16/entrevista-a-bernard-charlot-todos-los-estudiantes-encuentran-otro-mundo-en-la-universidad/

Cullen, C. (2020). Ética y Educación en tiempos de pandemia. UNTDF, recuperado en https://www.youtube.com/watch?v=Cr8fbez0_pc&feature=youtu.be

Maggio, M. (2020). *Cómo pueden las y los docentes "hackear las redes" y lograr una educación transformadora.* Publicado en redacción. https://www.redaccion.com.ar/como-pueden-las-y-los-docentes-hackear-las-redes-y-lograr-una-educacion-transformadora/

Pierella, M.P. (2011) *El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario*. Revista Argentina de Educación Superior http://untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_pierella.pdf

Serra, S.y Canciano, E. (2006) Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación- 1a ed. - Argentina. Buenos Aires.

Terigi F. (2004). "Foro de educación: Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. En: novedades educativas, 168, 18-31. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.

Documentación oficial

Informe de Autoevaluación Institucional 2019de la Universidad Nacional de Tucumán. Comisión Central de Autoevaluación Disponible en http://www.unt.edu.ar/adjuntos/Informe-de-Autoevaluacion-Institucional-2019.pdf

Resolución N° 0065/5 Secretaria de estado de Gestión Educativa –SGE-Ministerio de Educación de Tucumán

Resolución N° 215/5 Secretaria de estado de Gestión Educativa –SGE-Ministerio de Educación de Tucumán

Resolución CFE N° 397/2021 República Argentina, 20 de julio de 2021

LOS AVATARES DEL CURSO DE INGRESO A LA UNVM EN EL MARCO DE LA PANDEMIA

Díaz Araujo, Javier – Cisneros, Verónica Marta – Giammarini, Gabriela Luján
Universidad Nacional de Villa María
jdiazaraujo@unvm.edu.ar – vcisneros@unvm.edu.ar - ggiammarini@unvm.edu.ar
Modalidad 2. Experiencias pedagógicas y educativas
EJE 4. Gestionar la habilitabilidad de la universidad: apuestas políticas

Resumen

Palabras clave: Excepcionalidad pedagógica – Virtualización – Proceso de enseñanza – Proceso de aprendizaje – Curso de ingreso

En la Universidad Nacional de Villa María, la Secretaría Académica es la encargada, entre otras funciones, de abordar el acceso y la permanencia de los estudiantes en la Universidad. Para ello desarrolla una serie de acciones implementadas en estrecha vinculación con el nivel educativo precedente, la escuela secundaria, y en proyección hacia el interior de la universidad, con los Institutos Académico-Pedagógicos. En esta dirección se encarga del Curso de Ingreso a todas las carreras de grado de la UNVM (Disposición Secretaría Académica, 50/98).

El Curso de Ingreso a la UNVM ha sufrido modificaciones propias de las dinámicas institucionales, de manera paulatina y sostenida. No obstante, la pandemia aceleró procesos de cambio de manera obligatoria, principalmente en lo que respecta a materiales de estudio y dinámicas metodológicas de las clases. Mediante la Resolución Rectoral de la UNVM n° 097 del 2020, se declaró el estado de excepcionalidad pedagógica y se autorizó la adecuación de acciones para la continuidad del proceso enseñanza- aprendizaje.

A partir de abogar y sostener a la educación superior universitaria como un derecho (Miranda, 2018), la Secretaría Académica empleó una serie de acciones y decisiones para garantizar el acceso a la educación superior. Así se implementó la totalidad del curso de ingreso para todas las carreras de manera virtual. Esto no supuso considerar un curso de ingreso en modalidad a distancia, sino proponer un espacio de ingreso universitario en el marco de la excepcionalidad pedagógica y mediatizado por las tecnologías.

El propósito de esta presentación es compartir la experiencia de gestión y organización

pedagógica y educativa en el anterior contexto. En esta dirección se reflexionará sobre la formación de tutores como nexo fundamental para lograr la continuidad pedagógica entre docentes y estudiantes, la formación docente en la virtualidad, la adecuación y el acuerdo de criterios de cursado y acreditación en la virtualidad de los espacios que componen el Curso de Ingreso a la UNVM. Asimismo, señalaremos algunas situaciones problemáticas, a raíz de que cada módulo eligió y decidió la modalidad de trabajo virtual para mantener el proceso de enseñanza-aprendizaje, así hubo quienes intentaron llevar la presencialidad a la virtualidad e identificaron zonas problemáticas.

En concreto, en la presentación abordaremos las experiencias de trabajo en los ingresos primera y segunda convocatoria 2021, y primera convocatoria 2022, el trabajo docente y la conformación de las aulas virtuales.

Introducción

La Secretaría Académica de la UNVM se encuentra a cargo –entre otras tareas- del acceso y la permanencia de los estudiantes en el nivel superior. En este sentido, implementa acciones de articulación internivel, con la escuela secundaria (Díaz Araujo, Cisneros y Giammarini, 2019) y, de manera intrainstitutcional, en conjunto con los Institutos Académicos Pedagógicos. Entre las principales acciones a cargo se encuentra el Curso de Ingreso a todas las carreras de grado (Disposición Secretaría Académica, 50/98). Sobre esta actividad, en el contexto mundial a causa de la pandemia de COVID-19, profundizaremos en la presentación.

La Resolución Rectoral de la UNVM n° 097 del año 2020 declara el estado de excepcionalidad pedagógica y autoriza la realización de diversas adecuaciones a los fines de mantener la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La mencionada resolución permite sostener el acceso a la educación universitaria como un derecho (Miranda, 2018) y, así, el Curso de Ingreso de la UNVM se dictó en su totalidad mediante el uso de la Plataforma Moodle de la UNVM, en sus ediciones de primera y segunda convocatoria del 2021, y primera convocatoria del 2022.

Experiencia de gestión y organización pedagógico-educativa en el Curso de Ingreso ante la pandemia

La situación de excepcionalidad pedagógica de la UNVM se encuentra narrada en un capítulo bajo el mismo nombre (Negretti y Díaz Araujo, 2020). Tal como allí se referencia, desde la UNVM se sostuvo el funcionamiento a partir de la virtualidad, se colaboró con otras

instituciones (educativas, de la salud) y se promovieron acciones de cuidado en el contexto de la excepcional situación del aislamiento preventivo social y obligatorio.

Con respecto al Curso de Ingreso, a partir de atender la resolución del Poder Ejecutivo Nacional, se suspendieron las actividades académicas el 16 de marzo del 2020, mediante la Resolución Rectoral 60/2020. En aquel entonces, el curso de ingreso se encontraba en proceso de finalización y si bien se contaba con una experiencia de dictado del mismo en modalidad educación a distancia, la situación y las exigencias eran completamente disímiles, inminentes y con un halo creciente de incertidumbre. Se decidió, atendiendo a la coyuntura y de manera excepcional, a la finalización del mismo mediante la plataforma Moodle, con una actividad de integración por cada uno de los módulos del Curso de Ingreso. Asimismo, se dispuso el ingreso a todos quienes no habían finalizado el trayecto del ingreso mediante la figura de "estudiante condicional" hasta el 31 de julio del 2020 (en esta fecha, léase la incertidumbre y dificultad de la situación pandémica, como todos sabemos, el tiempo del aislamiento preventivo social y obligatorio se extendió mucho más allá de esta primera instancia) con el propósito de habilitar el inicio de las actividades académicas del primer año universitario. El 6 de abril de 2020 se emitió la Resolución Rectoral 97/2020 que fijó la fecha para retomar las actividades académicas (mediadas tecnológicamente) y resolvió el estado de excepcionalidad académica para dar continuidad a las clases; en este sentido, se trata de la Resolución que rigió la organizaciónde la gestión académica y enmarcó las decisiones ya mencionadas.

Frente a la extensión de la suspensión de las actividades presenciales, la primera y segunda convocatoria del Curso de Ingreso del año 2021, y primera convocatoria del 2022 ocurrieron en el marco de la virtualidad. Desde el inicio se planteó que no se trata de educación a distancia, sino de virtualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en un contexto sin precedentes y de excepcionalidad, con la mirada puesta siempre en el inminente y esperado retorno de la presencialidad.

La migración de las aulas presenciales a las virtuales fue posible por una serie de acciones y antecedentes, entre ellos, el acompañamiento de tutores tecnológicos, egresados y estudiantes avanzados de la UNVM con formación específica en el manejo del campus virtual, plataforma Moodle de la UNVM. Cabe destacar que estos tutores realizaron su formación el año anterior a la pandemia, atendiendo a una proceso de posible masificación del uso de las aulas virtuales como complemento de la presencialidad y en dirección a la puesta en marcha de dos carreras a distancia, en el marco de la creación del SIED (Sistema de Educación a Distancia), aprobado por CONEAU en 2018 y validado por el Ministerio de Educación, mediante resolución 229/19. Los tutores tecnológicos se encargaron de la asistencia a docentes y estudiantes, tanto

en tareas tendientes al armado de las aulas virtuales, su gestión y administración en el caso de los primeros, como la navegación y utilización de las mismas, en el caso de los segundos actores mencionados. Asimismo, en la UNVM se desarrolla el Programa provincial Tutores Pares, promovido desde la Agencia Joven del Gobierno de Córdoba, una iniciativa que persigue los objetivos de aportar estrategias de aprendizaje a los ingresantes para favorecer su mejor desempeño académico, a partir de cuestiones nodales tales como la distribución del tiempo de estudio y la motivación; la orientación sobre la resolución de cuestiones administrativas sobre la vida universitaria en general y de los espacio curriculares de las propias carreras en particular; el asesoramiento sobre el manejo de sistemas informáticos

y sobre trámites personales a desarrollar en el marco de la llegada a la universidad, entre otros. Así, los tutores del mencionado programa resultaron de una importancia central para los ingresantes por el acompañamiento personalizado y el reconocimiento en tanto que persona, con sus individualidades y trayectorias.

El Curso de Ingreso y la autonomía pedagógico-didáctica de los Módulos

El Curso de Ingreso a la UNVM se compone, de acuerdo con la carrera de grado optada, por diversos módulos que deben acreditarse. A saber, espacios de carácter general o transversales: Estrategias de Aprendizaje, Introducción a la Matemática o Matemática[1] y Problemática Universitaria; y módulos específicos o disciplinares: Contabilidad[2], Química[3], Biología[4], Bases Científicas de la Enfermería[5], Taller Preparatorio en Lengua Inglesa[6] e Introducción a la Música[7]. Cabe destacar que en estos módulos no consideramos aquellos que refieren al Curso de Ingreso a Medicina, puesto que se trata de la única carrera de la UNVM con cupo y, por tanto, ingreso restrictivo.

De acuerdo con las características de los contenidos abordados y del equipo docente, cada módulo ajustó los contenidos y situación de enseñanza-aprendizaje de la manera considerada más adecuada, acorde también a los lineamientos generales de la estructura del ingreso estipulados por la Secretaria Académica.

[1] Aspirantes a las carreras Lic. y Tec. En Administración, Tec. En Contabilidad, Contador Público, Agronomía y Prof. en Matemática deben cumplimentar con la acreditación del módulo Matemática,mientras que las restantes carreras solo deben realizar una introducción a la disciplina.
[2] Carreras Contador Público y Tec. En Contabilidad.
[3] Carreras Medicina Veterinaria, Agronomía y Lic. en Ambiente y Energías Renovables.
[4] Carreras Medicina Veterinaria, Agronomía e Ingeniería en Alimentos.
[5] Carrera Lic. En Enfermería
[6] Carrera Profesorado en Lengua Inglesa.
[7] Carrera Lic. En Composición Musical con Orientación en Música Popular.

Vale destacar que, a título general, el ingreso a la UNVM (2004) propone cuatro ejes estratégicos que responden al propósito central de fortalecer las condiciones de los estudiantes para su inserción en el nivel educativo superior universitario: (a) la comprensión, entendida a partir de la interpretación de las situaciones educativas que se presenten, evitando las prácticas memorísticas, al mismo tiempo que se ofrecen aprendizajes de campos de saber específicos para la inserción óptima en el nivel de educación superior universitario. (b) La contextualización, mediante la ubicación de los aprendizajes en marcos espacio-temporales. (c) La instrumentación, ofreciendo procedimientos adecuados para facilitar los aprendizajes. (d) La problematización, a partir de situaciones reales o hipotéticas, potenciando la reflexión crítica en la búsqueda de soluciones, sostenida en principios éticos.

Actualmente, en líneas generales, el Curso de Ingreso de la UNVM no tiene una función propedéutica, sino que su propósito es generar un espacio de contención y seguimiento para los ingresantes, con el objetivo de garantizar tanto el acceso, como la inclusión y permanencia de todos los sectores de la población en los estudios superiores universitarios, garantizando así el derecho a la educación.

A continuación se abordará descriptivamente la situación de dos módulos, uno general y uno específico, a los fines de presentar aquellas particularidades propias de su desarrollo en el período de excepcionalidad pedagógica, se trata de los espacios: Estrategias de Aprendizaje y Contabilidad.

Estrategias de Aprendizaje

De acuerdo con la propuesta de la Dirección de Orientación y Promoción Estudiantil de la UNVM (2004), Estrategias de Aprendizaje focaliza, a partir de la consideración de los aportes de Monereo (1999), en el hacer estratégico como un proceso deliberativo, de toma de decisiones que se inicia cuando existe una demanda, se planifica un trazado a seguir, se regula la acción si surgen imprevistos y, al finalizar, se evalúa el cumplimiento o no de los objetivos o propósitos propuestos. En efecto, el módulo en cuestión buscar superar el enfoque de las recetas de estudio, para beneficiar el aprendizaje situado y una mirada procesual. Vale destacar que la forma de llevar adelante el desarrollo del espacio curricular ha variado a lo largo de los años y esto responde a necesidades educativas diferentes; la pandemia mundial a causa de COVID-19 fue una gran variante para modificaciones y durante el período que enmarca esta presentación, el módulo ha sufridocambios.

No obstante, en líneas generales, son tres ejes los que guían la propuesta de trabajo: (a) lectura y conocimiento, (b) textos académicos y (c) técnicas de estudio. La tríada toma relevancia en

el aporte que les brinda a los estudiantes al momento de "aprender a aprender". El módulo se desarrolla a partir del abordaje de textos concretos, ya que se entiende que estos no son solo de un producto externo, sino una forma de seleccionar, acumular, estructurar y formular el conocimiento; se trabaja con géneros académicos o especializados, los cuales abordan temáticas propias de un dominio de especialidad o disciplinas que les resulten interesantes a los aspirantes al ingreso. El cuerpo docente se conforma por especialistas en Lengua y en Ciencias de la Educación; a partir del año 2019 se ha sumado una docente de otra área de especialidades para trabajar con aspirantes a carreras afines, una especialista en el área de las Ciencias Económicas.

En estrecha vinculación con todo lo expuesto, los objetivos generales del módulo son: abordar la lectura como un proceso de conocimiento estratégico y reflexionar sobre los textos académicos (constitución, características, circulación) propias del Nivel Superior. Mientras que los específicos son: desarrollar y sistematizar estrategias y procedimientos de comprensión lectora en textos académicos; reconocer particularidades constitutivas de los textos mencionados; examinar diferentes tipos de textos académicos y de divulgación científica de circulación frecuente en el ámbito universitario; reflexionar sobre las respuestas a consignas académicas propias del nivel superior. Estos objetivos se mantuvieron en la virtualización del ingreso, sin embargo, se modificó el modo de abordarlos.

Para la primera convocatoria del Curso de Ingreso 2021 se decidió elaborar un aula virtual semejante a un curso autoasistido por plataforma Moodle, tal como se muestra en la Imagen 1.



Imagen 1. Recorte del aula virtual Moodle Estrategias de Aprendizaje Curso de Ingresoanticipado 2021

A partir de considerar que quienes fueron los estudiantes de esta edición del ingreso habían tenido (y aún cursaban) clases virtuales en la escuela secundaria, último año del nivel, optar por la autoasistencia resultó ser la propuesta más apropiada para el equipo docente. Al inicio del aula (no se ve en la imagen), se presenta la bienvenida al módulo y se establece el tiempo de cursado (6 semanas) y la presentación de contenidos, entre ellos se destaca el trabajo con la lectura, la escritura y las técnicas de estudio con la finalidad de ser estrategas para alcanzar los aprendizajes. A causa de la pandemia mundial, gran parte de los textos y los audios de las actividades prácticas referían a nivel temático a la pandemia e invitaban o planteaban la posibilidad de "hablar" con un poco más de información sobre el tema en cuestión. Semana a semana se habilitan las clases los días lunes, esto es un Libro de texto de entre 5 a 10 páginas sobre la teoría de la semana, con ejemplificaciones más las actividades vinculadas con lo leído.

Las dificultades frente a este modo de plantear las clases fueron, a grandes rasgos, dos: por un lado, los estudiantes esperaban "las clases" entiéndase el encuentro sincrónico "cara a cara" mediatizado por la tecnología, con los docentes; no estaban familiarizados con la lectura de la teoría, querían "escucharla". Por otro lado, la dificultad fue docente: la cantidad de actividades propuestas semana a semana requerían un trabajo de lectura y devoluciones escritas sostenidas, exhaustivas y la realidad se tornaba dificultosa, porque se trataba de correcciones no automáticas, basadas en la lectura de lo escrito por los estudiantes; esto significó que las devoluciones fueran personalizadas.

El intercambio estudiantes-docentes se daba a través de Foros o mensajes por vía privada. Algunos estudiantes llegaron, incluso, a preguntar si quien les escribía era un "*bot*" o si era "una persona real".

Frente a estas dificultades, en las ediciones siguientes del Curso de Ingreso se realizaron algunos ajustes, si bien se continúa con la autoasistencia, se sumaron encuentros sincrónicos semanales para evacuar dudas y se redujeron las cantidades de actividades de corrección no automática por semana para alivianar la tarea docente.

Contabilidad

El Módulo de Contabilidad introduce al estudiante en el conocimiento de la mencionada disciplina en tanto que subsistema de información de las organizaciones, así se brinda información relevante sobre los principales elementos de la contabilidad, la Situación Patrimonial y la Evolución Patrimonial, el dominio de las técnicas de registración que hacen al procesamiento de datos, de acuerdo con distintas funciones operativas. Asimismo, se

abordan todos los aspectos básicos de la disciplina contable referidos a los Principios de Contabilidad Generalmente Aceptados.

Se trata de un espacio introductorio que no requiere conocimientos previos de contabilidad por parte de los estudiantes, pero sí aproxima al uso del lenguaje técnico y propio de las ciencias económicas y aquellos conocimientos básicos, indispensables y necesarios que posibilitarán el recorrido de los espacios curriculares de las carreras específicas, con la pretensión de equilibrar ciertas desigualdades en cuanto a conocimiento sobre la temática, vinculadas con los propios procesos educativos y trayectorias específicas de la escuela secundaria. En este sentido, a diferencia de Estrategias de Aprendizaje, el Módulo de Contabilidad sí reviste un carácter más propedéutico dado su especificidad disciplinar.

Al momento de la virtualización del contenido a causa de la pandemia COVID-19, la decisión del equipo docente fue la de replicar la presencialidad en la virtualidad, así se subió un cuadernillo teórico y se propuso un día de encuentro sincrónico a los fines de desarrollar clases expositivo-explicativas, en estrecha vinculación con el material de estudio. Entre las principales dificultades, se encontró la inicial resistencia docente de adecuación de los materiales y los tiempos. No obstante, la primera experiencia propuso los cambios para las siguientes: se redujo el tiempo de los espacios sincrónicos (no podían mantenerse 3 horas de clases virtuales por la plataforma Meet) y se tomaron instancias prácticas asincrónicas a los fines de ejercitar los contenidos vistos en los teóricos.

A modo de cierre

A pesar de la dificultad que supone armonizar trayectorias académicas y acreditar saberes, las experiencias de virtualidad del Curso de Ingreso demostraron ser provechosas e instancias de aproximación a la vida universitaria, muy diferentes a las experiencias que brinda la presencialidad, pero con la misma convicción del derecho ineludible a la educación superior de parte de toda la comunidad universitaria. Tal como reza uno de los poemas más reconocidos de Antonio Machado, la pandemia nos ha mostrado que “se hace camino al andar”, puesto que la situación era totalmente novedosa, el camino no estaba marcado, el camino lo hicimos como comunidad universitaria.

Los desafíos de la segunda convocatoria del 2022 se deben a la vinculación entre presencialidad y virtualidad, es decir, nos queda por frente la experiencia de bimodalidad para no perder lo trabajado en los tiempos pandémicos.

Referencias bibliográficas

Díaz Araujo, J., Cisneros, V. y Giammarini, G. (2019, del 7 al 9 de agosto). La articulación Escuelas Secundarias-UNVM: espacios de encuentro, diálogo y acciones conjuntas [ponencia]. *VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario*. Salta, Argentina.http://encuentroingreso2019.unsa.edu.ar/

Miranda, E. M. (2018). El Derecho a la Universidad en Argentina: Una mirada desde la igualdad y el reconocimiento del otro. *Sisyphus. Journal of Education, 6*(1), 79- 96.

Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó.

Negretti, L. y Díaz Araujo, J. (2020). Universidad Nacional de Villa María. La situación de excepcionalidad pedagógica en la Universidad Nacional de Villa María. En P. Falcon. (Ed.), *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* (pp. 673-680). Eudeba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. https://www.eudeba.com.ar/E-book/9789502331218/La+universidad+entre+la+crisis+y+la+oportunidad

Universidad Nacional de Villa María. (2004). *Programa Ingreso a la UNVM. Módulo Introductorio*. Fundación Universidad Nacional de Villa María.

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD

EL DEAFÍO DE PROMOVER EXPERIENCIAS COLECTIVAS DE INTEGRACIÓN Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA

Caruso, Fabiana. Facultad de Ciencias Sociales,

Universidad Nacional del Centro de laProvincia de Buenos Aires.

E-mail: mfabicaruso@gmail.com

Viscaíno, Ana. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

E-mail:aviscain@soc.unicen.edu.ar - ana_viscaino@hotmail.com
Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y educativas

Eje temático:

Eje 4: GESTIONAR LA HABITABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD: APUESTAS POLÍTICAS

Palabras claves: Prácticas educativas- Universidad - Experiencias colectivas-Integración-Participación

Resumen

El presente escrito pretende compartir el proceso de trabajo intra e interinstitucional sobre el Ingreso, Permanencia y Egreso de estudiantes universitarios que venimos desarrollando docentes del Departamento de Educación y equipos de gestión de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. La ampliación y democratización del acceso a la universidad que viene siendo motivo de reflexión y análisis en las últimas décadas se conjuga con un tiempo y contexto de profundas mutaciones sociales, culturales y tecnológicas que nos desafían como docentes y, en particular a quienes llevamos adelante la formación de futuros educadores. Desafíos que ponen en jaque nuestras prácticas, nuestras concepciones sobre el aprender, enseñar y conocer, así como los modos de ser y hacer docencia, de producir institucionalidad, en tiempos contemporáneos. En particular nos proponemos dar cuenta de un intenso trabajo de puesta en diálogo de diferentes proyectos de investigación, de revisión de prácticas docentes, de procesos de intervención y propuestas de política institucional que han buscado problematizar y comprender los procesos de filiación de los y las estudiantes a la vida universitaria. El desarrollo de estas acciones nos lleva hoy a poner en marcha un Programa de Docencia en el nivel superior que, en

articulación con el Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso (PIPE), abocado al seguimiento y acompañamiento de los/as estudiantes, se presenta como un nuevo desafío de política institucional, dirigida a la reflexión e intervención del equipo docente en y desde las propias prácticas de enseñanza. Es en esta línea de trabajo que partimos, hoy, de la firme convicción de que el camino para garantizar el Derecho a la Educación Superior de toda la población que desee ingresar a la universidad pública, presenta el gran desafío de hacer foco sobre la promoción de un *encuentro pedagógico* que potencie la participación y producción de algo del orden de *lo común* que invite tanto a docentes como a estudiantes a ser y formar parte. Por otro lado, consideramos que el impacto de esta tarea estará en íntima relación con las posibilidades de contar con una política institucional que, promoviendo, sosteniendo y habilitando dispositivos de reflexión e intervención colectiva potencie la filiación y participación del conjunto delos actores de la comunidad educativa al diseño y proyección de *un proyecto común.*

Introducción

La pregunta por las condiciones de ingreso y permanencia en la universidad pública viene significado un tema de preocupación y/o agenda académica y política de las últimas décadas. En particular a partir de la apertura democrática que tuvo lugar en nuestro país en la década del 80 y de los avances legislativos que, en materia educativa y de promoción y protección de derechos ciudadanos, se producen desde el año 2006. Estos movimientos socio-políticos y jurídicos parecen haberse conformado como terreno fértil para revitalizar reclamos y luchas que promovían procesos de democratización, en este caso en la vida universitaria de inicios del siglo XX en nuestro país, como es el caso de la revuelta estudiantil de Córdoba del ‘18.

El evento en el que se inscribe el presente trabajo forma parte del conjunto de acciones que viene realizando un grupo de universidades públicas del país que, retomando algunos de estos debates democratizadores iniciales, promueve desde el 2004, espacios de encuentro, problematización y estudio en torno de la problemática del Ingreso y Permanencia en las instituciones públicas en este nivel educativo. Tarea que avanza enel 2019 con la creación formal de la Red de Ingreso, Permanencia y Graduación de las Universidad Públicas (RIUP).

Es, en esta oportunidad, que la problemática del Ingreso se pronuncia explícitamente en clave del ejercicio cotidiano de prácticas universitarias de promoción del Derecho a la Educación

Superior, vuelto un tema central de la agenda política en el contexto obligado de la virtualización a la que estuvieron sometidas las prácticas docentes en la universidad en el transcurso del ASPO. Un contexto obligado que, rompiendo con ciertos automatismos de las prácticas docentes, nos abre a la posibilidad de resignificar los procesos de democratización en la universidad pública y el compromiso político que atraviesa nuestras prácticas en perspectiva de la promoción del Derecho a la Educación Superior para el conjunto de estudiantes que llegan a nuestras aulas.

Es, desde un contexto de gran conmoción como el que atravesamos con la pandemia del covid-19 que surge la oportunidad de movilizar prácticas, ideas y enunciados que si bien antes, habían comenzado a resquebrajarse, es en este marco que se vuelven inertes para enfrentar el acontecer de las prácticas. El desconocimiento del qué y cómo hacer docencia lejos del aula tradicional, de sus rutinas y lógicas de producción, ahora encarnado en la emergencia, resignifica muchas de las preguntas que nos veníamos formulando en torno de los desacoples percibidos entre nuestras prácticas docentes en la universidad y la vida contemporánea. La potencialidad de esta emergencia se expresa enla resignificación de una de las preguntas que nos hacíamos con anterioridad acerca de las condiciones del trabajo pedagógico que pueden potenciar unas *presencias;* que inviten y habiliten a ser y formar parte de la experiencia educativa en la universidad.

Esto es, que docentes y estudiantes logren sentirse con-movidos a producir un común que potencie la filiación al espacio institucional. Hoy, revisado y ampliado a la relevancia de producir unas *presencias* que logren poner en acto el *ejercicio del Derecho a la Educación Superior y la Educación Superior como Derecho.*

De esta manera el presente escrito pretende hacer foco en algunas inquietudes y problematizaciones en torno de las prácticas de la enseñanza, de nuestra posición como agentes políticos de la educación universitaria y desde allí resignificar los procesos de filiación de estudiantes y docentes a los espacios institucionales que, si bien exceden el contexto de pandemia, adquieren en este tiempo especial significación.

Se busca compartir algunas ideas, reflexiones y acciones, llevadas adelante por un grupo de docentes preocupados/as por la problemática y sus vínculos con algunas acciones desarrolladas, en esta línea, por el equipo de gestión. En particular los avances que, en materia de política institucional, han permitido hacer foco sobre la formación docente y las prácticas de la enseñanza a la hora de complejizar la mirada de la educaciónsuperior. Esto es, atender a

la necesidad de poner en diálogo a estudiantes y docentes en la producción colectiva de la vida en las aulas universitarias en el contexto actual.

El ingreso y la permanencia, desafíos renovados en los procesos de democratización

En nuestras trayectorias docentes las primeras miradas en torno de la problemática del ingreso a los estudios y a la vida universitaria se centró en el análisis sobre los procesos de *articulación entre niveles educativos*. Una articulación que muchas veces estuvo máscentrada en "acercar" a las escuelas secundarias hacia unos modos de ser y hacer docencia en la universidad y que "preparara" a los/as estudiantes para enfrentar con éxito las demandas del trabajo académico que presentaría el próximo nivel educativo. Paulatinamente estos sentidos fueron mutando y dando lugar a un pensar y diseñar proyectos comunes de intervención pedagógica en y desde los cuales la tarea de enseñar se volviera centro de las miradas más allá del nivel educativo en el que la misma se desplegara (Caruso, Viscaíno, 2011).

Las profundas mutaciones sociales y culturales que transitamos en las últimas décadas y la incidencia que las mismas comienzan a tener en las instituciones educativas, fortalecen el foco de las miradas hacia el interior de nuestras prácticas docentes. Sobre la idea y necesidad de abrir una pregunta en torno de la reconfiguración de sentidos de educar que comenzaban a visibilizarse tanto en las escuelas secundarias como en la universidad. Un contexto en el que la ampliación y la masificación de la enseñanza en perspectiva de derechos pasa de la etapa de *deseabilidad del derecho*, al decir de Rinesi (2021), a transitar los tiempos de su *declaración y promulgación*.

Sin duda, podemos pensar que este entramado de condiciones políticas, culturales, sociales y económicas, que iba teniendo lugar en las últimas décadas del siglo XX y comienzo del XXI, posibilitaron la apertura a nuevas preguntas, nuevas problematizaciones en torno del ingreso y permanencia en las instituciones educativas. En particular, hacia el interior de aquellas prácticas educativas que, históricamente, no estuvieron dirigidas a la totalidad de la población estudiantil.

¿Qué condiciones de habitabilidad podían ofrecer nuestras prácticas a todos/as aquellos/as que llegaran a las aulas universitarias?, ¿en qué medida era posible pensar algo de lo común que nos interpelara a docentes y estudiantes a ser y formar parte del espacio?, ¿qué condiciones tenían lugar allí para la filiación o desafiliación del mismo? Estas y otras preguntas fueron dando forma a revisiones de nuestras prácticas de la enseñanza al tiempo

que la apertura a nuevos procesos de indagación llevados adelante en recorridos personales de formación doctoral y en el marco del trabajo colectivo de investigación del grupo IFIPRAC-ED. En particular aquellos proyectos que buscan conocer y analizar los modos y sentidos que adquiere la filiación simbólica para un grupo de sujetos que transitan o han transitado experiencias educativas en el nivel secundario y en la universidaden una ciudad del centro de la provincia de Buenos Aires en el período 2013- 2017[1].

Las búsquedas en ambos procesos se sostienen en una preocupación compartida por los dos niveles educativos por lograr la culminación de los estudios secundarios y universitarios con la efectiva participación de todo/as en su calidad de sujetos de derecho. Encontramos que la ampliación del acceso para ambos niveles se vuelve problemático en el trabajo educativo con sectores de la población que históricamente no accedían a estos niveles de la formación. Bajo una trama discursiva cargada de dobles mensajes, opera un tipo de *filiación condicionada* que se expresa en mecanismos de negociación de los actores institucionales que, buscando conciliar selección e inclusión, recaen en operatorias de fragmentación para enfrentar lo diverso poniendo en jaque el derecho a la educación y la inclusión de toda la población (Viscaino, 2018). En este marco se inscriben futuras indagaciones que se dirigen a profundizar, por un lado, en el estudio de la producción de saberes de la formación docente[2] que tienen lugar en las tensiones institucionales relevadas con anterioridad. Por otro, en el estudio de las particularidades de la formación ciudadana contemporáneas en contextos de prácticas educativas formales y no formales.[3] En particular, los modos en que los/las participantes de dichas prácticas se representan en tanto sujetos de derecho; en la trama compleja que se constituye entre las condiciones socio-políticas e históricas y aquellas que se producen al interior de las instituciones educativas. Estas condiciones afectan la inclusión y la participación de los sujetos en las instituciones educativas al tiempo que inciden sobre sus

[1] Nos referimos por un lado a la investigación doctoral "La filiación simbólica en adolescentes que no asisten a la 'nueva escuela secundaria'. La promesa incumplida de ser alguien en la experiencia pedagógica política de producir lo común" Ana Viscaino. FCE-UNER Argentina. Por otro lado, la investigación desarrollada en el marco del Núcleo I.FIPRAC-ED (Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas) de la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN), lo hace bajo el proyecto "Los procesos de filiación simbólica en la educación pública: discursos, prácticas y sentidos promotores de inclusión - exclusión social" (2015-2017).

[2] Proyecto de investigación del Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas I.FI. PRAC-ED, de la Facultad de Ciencias Sociales –UNICEN "Saberes sobre el saber en el oficio de enseñar: sus relaciones con la formación inicial y continua, en los contextos socio-políticos contemporáneos" (2019)

[3] Proyecto "Prácticas educativas y construcción de la ciudadanía: de la condición legal al ejercicio de derechos". Núcleo de Actividades Científico-Tecnológicas (NACT) Formación Inicial y Prácticas Educativas I.FI.PRAC-ED, de la Facultad de Ciencias Sociales –UNICEN.

experiencias y la producción de sentidos que en torno de ellas se construyen[4].

El recorrido presentado, hasta aquí, nos ha permitido tomar nota de los profundos cambios que atraviesan la vida contemporánea y sus modos de expresión en docentes, estudiantes y en las instituciones educativas. Se hacen visibles unos modos diferentes de hacer institución, de hacer/se estudiante y docente, de sostener presencias y ausencias en el espacio educativo, de producir conocimientos y aprendizajes en el contexto actual. Tanto para las instituciones educativas de nivel secundario como de nivel superior estas nuevas coordenadas de producción social y cultural se tornan uno de los grandes desafíos sobre los que, sostenemos, la intención de trabajar.

Entre desencuentros y distanciamientos, la dis/continuidad pedagógica como constante

A la luz del proceso de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio al que nos condujo la pandemia del Covid-19, hoy podríamos revisar ese tiempo anterior que solíamos identificar como "desencuentro", como un tiempo que también enunciaba algo del "distanciamiento". Un distanciamiento entre estudiantes e instituciones educativas, entre estudiantes y docentes. Un acontecer cotidiano en las instituciones educativas que marcaba cierto desencuentro. Bajas tasas de escolarización en el nivel secundario obligatorio conjuntamente con trayectorias discontinuas tanto en nivel secundario como universitario o bien unos modos diferentes de hacer presencia de los/las estudiantes y de transitar el aprender y la participación en las instituciones educativas son algunas de las preocupaciones que rodean las prácticas de enseñanza en tiempos contemporáneos(Viscaíno, 2021).

De este modo, la preocupación por lograr que los/as estudiantes logren ingresar y concluir sus estudios ya se constituía en un problema de estudio en contextos previos a la emergencia sanitaria, aunque el modo de enunciarlo y pensarlo presenta rasgos diferenciales y de relevancia para el problema que aquí nos preocupa.

En tanto en aquel contexto el problema se centraba en mirar/pensar acerca de la *continuidad en las trayectorias estudiantiles* y, en tanto tal, en gran medida, identificado como un problema personal de cada estudiante y/o su contexto de vida. En el contexto del ASPO, sin embargo, la mayor preocupación estuvo centrada en garantizar la *continuidad pedagógica* en términos de una política de estado que, atravesando a todos los niveles educativos y todas las

[4] Caruso, F. Viscaino A. (2019) La promoción de lo común y la formación ciudadana en tiempos contemporáneos: desafíos de la educación III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina "Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación"

instituciones del país, diera cuenta de acciones específicas de intervención ante la emergencia. Este rasgo diferencial, acompañado del contexto de conmoción que atravesó la vida del conjunto de la población y las instituciones, dio especial visibilidad a muchas de las deudas sociales que, si bien ya conocíamos, adoptan en este marco algunos sentidos sobre los que nos parece necesario detenernos a pensar.

En particular, nos referimos a la necesidad de un volver a pensar las profundas desigualdades que atraviesan la vida de los argentinos, el trabajo en las instituciones educativas, el acceso a bienes y servicios y las prácticas que como docentes llevamos adelante en instituciones que, como la universidad, no presenta la condición de obligatoriedad de otros niveles de enseñanza.

La pregunta por las condiciones de producción de la experiencia educativa en el contexto del ASPO movilizó, a las prácticas docentes en la universidad, a repreguntarse por los sentidos de la tarea de educar en este nivel del sistema. Se renueva aquí, la pregunta por las condiciones, identificadas por estudiantes y educadores, como promotoras de la continuidad del trabajo escolar más allá de las circunstancias y contexto en el que dichas experiencias se han dado. Se actualizan y resignifican, en este nuevo contexto, muchas de las preocupaciones y algunos de los resultados de investigación desarrollados en los últimos años, por el equipo del NACT-IFRIPAC-ED, antes mencionadas.

El riesgo de perder la continuidad pedagógica en el contexto del ASPO, y con la mediación exclusiva de la virtualidad, arrasaba al sistema todo, sin distinción de grupo social y/o contexto, aunque claramente se ve agravado en algunos de ellos. Esa condición de cierta semejanza compartida por todos/as, de la percepción de una fragilidad compartida parece haber abierto, para muchos/as de nosotros/as, algunos lugares de pregunta por demás significativas en torno de nuestra propia posición política en tanto educadores/as. Es en esta profunda conmoción que fue posible poner al descubierto algunos aspectos profundos de un iceberg que no siempre lográbamos visibilizar y del cual no solíamos, necesariamente, sentirnos parte.

Un iceberg que, hoy, se deja ver en algunas de las aristas que delinean su profundidad y resignifican las profundas deudas sociales que aún mantenemos y solemos fortalecer en y desde la automatización del hacer en nuestras vidas cotidianas y laborales. Por un lado, nos referimos a las brechas de acceso, distribución y participación de los bienes sociales para amplios sectores de la población y que hoy, se ven sobredimensionadas en el contexto de

profunda crisis económico-política y social que transita nuestro país. Por otro lado, aquellas otras deudas más ligadas a las dificultades para revisar supuestos epistemológicos del trabajo pedagógico que, interpelado por los cambios socio-culturales y cognitivos que propone la vida contemporánea, no alcanzábamos a produciren el contexto de la presencialidad.

La noción de *presencia y participación* del acto educativo, la reflexión en torno de los saberes de oficio que se constituyen en curriculum alternativo, polifónico, plural, múltiple sobre el *estar siendo docente* en un contexto determinado, la necesidad de promover un común que potencie el encuentro pedagógico (Viscaino, 2018) y los procesos de significatividad en el aprender (Errobidart, 2015, 2017), motivos de trabajo en la investigación del NACT-IFIPRAC-ED, antes referidos, son resignificados hoy, desde el hacer práctico de muchos/as de los/as docentes que llevamos adelante la experiencia educativa en el contexto del ASPO[i]

Son estas reflexiones y avances de problematización de nuestras prácticas docentes y nuestra tarea y posición como agentes políticos en la producción de la vida cotidiana en la universidad que nos permite resignificar la necesidad de producir *lazos y enlaces* entre quienes formamos parte del espacio institucional. Un lugar de pluralidad de voces que den lugar y habiliten a las tensiones y a los intercambios centrados en la oportunidad de deliberar en espacio de lo público acerca de lo que puede ser y hacer/se en común. Un lugar desde el que pueda promoverse *actos políticos* (Cornú, 2005) que den forma y lugar a acciones colectivas instituyentes, de promoción de *lo nuevo por- venir y producir*. Unas acciones políticas llevadas adelante por sujetos políticos que pretendemos producir espacios de institucionalidad que promuevan la democratización de la vida común.

Algunas acciones que marcan agenda institucional

Hasta aquí hemos buscado dar cuenta de un intenso trabajo de acción, reflexión e indagación que venimos llevando adelante desde el Departamento de Educación de la FACSO y que, en el último tiempo, se articulan con proyectos y programas que pone en marcha el equipo de gestión.

En particular referiremos al Programa de Docencia en el nivel Superior que se diseña y pone en marcha durante el contexto de la pandemia y que, en articulación con el Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso (PIPE), abocado al seguimiento y acompañamiento de los/as estudiantes, se presenta como un nuevo desafío de política institucional, dirigida a la reflexión e intervención del equipo docente en y desde las propias prácticas de enseñanza.

El Programa se orienta a disponer de acciones específicas en el proceso de acompañar a los/as docentes en la producción de un conocimiento fundamentado y situado desde la singularidad de cada contexto de enseñanza. Serán, de este modo, las propias experiencias de práctica profesional, las preguntas sobre la disciplina de enseñanza y su relevancia en la sociedad actual, las que se volverán insumos del trabajo de análisis, conceptualización, intervención y reflexión.

El desarrollo del programa se sostiene en la idea de llevarlo a cabo con la participación del conjunto de los departamentos que componen la Facultad de Ciencias Sociales comoun modo de reconocer la necesidad de pensar las problemáticas de enseñanza actuales en la complejidad de una mirada "entre disciplinas" y en la pertinencia de contar con los aportes específicos de cada una de ellas que se requerirán en cada tramo y proceso de la formación. Por otro lado, se pretende contemplar la realización de actividades de actualización disciplinar y mejoramiento de las prácticas educativas en articulación con las políticas y programas que desarrolla la UNICEN.

El trabajo de diseño de esta propuesta procuró atender al cruce de preocupaciones manifestadas por docentes y estudiantes en diferentes consultas realizadas en este tiempo por la secretaría académica y, en particular, el programa P.I.P.E. De forma bien interesante encontramos que las problemáticas señaladas por los/as estudiantes consultados/as para sostener sus trayectorias educativas, apuntan a los mismos aspectos enunciados como problema por los/as docentes.

La falta de motivación, interés y comprensión de la lógica y demandas del trabajo académico expresado como problema por los/as estudiantes y la necesidad sentirse más acompañados/as para enfrentarlas se refleja en la queja presentada por los/as docentes. Ellos/as expresan encontrarse con estudiantes desmotivados/as, con dificultades para comprender los contenidos y las exigencias de trabajo propuesto.

La gran coincidencia en los problemas relevados en ambos/as y las dificultades para enfrentarlos a partir de un diálogo que abra a un encuentro común nos fortalece en la idea de pensar la perentoria necesidad de intervenir en un proceso colectivo, acompañado y sistemático de trabajo sobre y desde nuestras prácticas docentes. Para ello nos corremos de pensar que la formación docente es un proceso que requiere exclusivamente de la mirada de expertos/as y bibliografía afín que se nos sugiera para enfrentar el devenir de nuestras prácticas. Entendemos que esta debe ser una parte del proceso que permita dar a conocer y a

ver otros modos posibles de pensar y hacer docencia, pero profundamente articuladas con los problemas de la práctica profesional, en articulación con los problemas más amplios de la sociedad, que entendamos como propios, particulares y, desde los cuales, nos dispongamos a problematizar desde las cátedras y proyectos institucionales[6] para crear y producir novedades.

Es en esta línea de trabajo, y con la convicción de que el camino para garantizar el Derecho a la Educación Superior de toda la población que desee ingresar a la universidad pública, presenta el gran desafío de hacer foco sobre la promoción de un *encuentro pedagógico* que potencie la participación y producción de algo del orden de *lo común* que invite tanto a docentes como a estudiantes a ser y formar parte. Consideramos que esta tarea en íntima relación con las posibilidades de contar con una política institucional que se propone sostener y habilitar dispositivos de reflexión e intervención colectiva, propiciaría la filiación y participación del conjunto de los actoresde la comunidad educativa en el diseño de proyectos en común.

Algunas reflexiones

Como hemos planteado desde los inicios del presente trabajo, el problema del ingreso, permanencia y graduación de los estudios universitarios, no es nuevo. Sin embargo, podemos decir que el mismo va adoptando unas significaciones y alcances diferenciales si lo pensamos en clave de las oportunidades que cada tiempo y contexto histórico nos ha venido ofreciendo en los últimos 30 o 40 años.

Entendemos que todo proceso de transformación y cambio nos interpela al doble juego de enfrentar obstáculos al tiempo que abrirnos a la oportunidad para pensar/nos en un hacer activo y colectivo de transformación y mejora de nuestras vidas y la vida en común[5]. La pandemia que venimos transitando podría ser pensada como una clara manifestación de un tiempo límite, de un corte, que invita a detenerse a pensar. A un alejarse y mirar con cierta distancia las repercusiones positivas y negativas de lo que acontece, de las causas de estos desenlaces y de los caminos y derivaciones posibles que podría tener en la producción de nuevas configuraciones de la vida social y política con impacto global.

Para el tema que aquí nos ocupa podríamos afirmar que el gran desafío a enfrentar, como

[5] Podríamos aquí mencionar el proyecto institucional de la UNICEN sobre el Sistema de Prácticas socio-educativas creado por Res. Nº 7381/18

educadores en este contexto, estaría dado por la posibilidad de promover y llevar adelante acciones colectivas de participación y deliberación que hagan foco sobre estos procesos de cambios, sus derivaciones en términos de políticas internacionales, nacionales y locales y su incidencia en la micropolítica institucional. Espacio desde el cual tenemos mucho por hacer.

Esta situación histórica, creemos, da lugar a la inauguración de posibilidades para pensar (nos), nos convoca a poner en el centro de la discusión las prácticas de la enseñanza y nuestra participación en espacios de gestión y representacional institucional, desde otras perspectivas. Diseñar, proponer, potenciar, generar espacios, proyectos y prácticas pedagógicas incluyentes, que tengan un lugar en este proceso de (re) encuentro, con el habitar nuestras instituciones educativas. Un desafío que implica favorecer una mayor democratización no solo del acceso al campo universitario sino y fundamentalmente de una permanencia que habilite espacios de efectiva participación colectiva.

Desafíos que, en particular a quienes llevamos adelante la formación educadores y educadoras, ponen en jaque las prácticas cotidianas, las concepciones sobre el aprender, enseñar y conocer, así como los modos de ser y hacer docencia, de producir institucionalidad, en tiempos contemporáneos en las instituciones educativas de nivel universitario.

Como hemos planteado con anterioridad la ampliación y democratización del acceso a la universidad se ha instalado como problemática y mucho se ha avanzado en esta línea. Pensamos que las acciones políticas que podamos poner en acción en lo cotidiano de nuestros espacios de práctica como educadores, conjugados con la decisión de políticas de gestión institucional, como la que aquí buscamos compartir, favorecerán procesos de integración y participación de los diferentes actores en la promoción de efectivos procesos de democratización.

BIBLIOGRAFIA

Causa, M. (2018) El ingreso y el primer año universitario: notas sobre la situación problemática de una investigación en curso. XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (JIDEEP) Facultad de Trabajo Social – Universidad Nacional de La Plata

Caruso, F.; Viscaino A. (2019) La promoción de lo común y la formación ciudadana en tiempos contemporáneos: desafíos de la educación. Presentación en el III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina “Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación”. Facultad de Ciencias Económicas UBA.

Caruso, F; Viscaino, A. (2018) “Los procesos de filiación institucional en la universidad. Sentidos de la experiencia educativa en tiempos de cambios”, en: Newsletter. Publicación

electrónica de la Facultad de Ciencias Sociales – UNCPBA, nº 36 *http://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/260-newsletter/n-36/*
Caruso, F.; Viscaino, A. (2011) "La Formación docente desde una perspectiva de gestión interinstitucional". Publicación en CD de las VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. "Currículo, investigación y prácticas en contexto (s)". Facultad de Humanidades. UNMdP. Mar del Plata 12,13 y 14 de mayo. Mar del Plata

Cornú, L. (2005) Antígona, precursora invisible. En Frigerio, G; Diker, G. (comps) (2005) Educar: ese acto político. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2005.

Errobidart, A. (2017) "Los sentidos de la educación que se demandan/ se construyen en la escuela secundaria obligatoria". Presentación en Congreso ALAS 2017 "Las encrucijadas abiertas de América Latina", realizado enMontevideo, Uruguay. 2017.
http://alas2017.easyplanners.info/opc/abstract/completo.php
Errobidart, A. (2015) (edit.) *Trazos de escuela. Abordaje etnográfico de la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
Maggio, M. (2020) (#reinventarlaclase #didacticaenvivo youtu.be/sF500MT2vIA) Mayo-septiembre 2020

Rinesi, E. (2021) Exposición en el marco del Conversatorio: Ingreso y Derecho a la Educación Superior. Sentidos políticos en tiempos de virtualización. Red de Ingreso, Permanencia y Graduación de las Universidades Públicas (RIUP), *https://www.youtube.com/watch?v=OYR2jwIhj1Y*

Viscaino, A. M. (2021). El encuentro pedagógico En busca de mediaciones que potencien presencias. En Revista Te&Te. Universidad Nacional de La Plata.Núm.28 *http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/*

Viscaino, A. M. (2018) *La filiación simbólica en adolescentes que no asisten a la "nueva escuela secundaria". La promesa incumplida de ser alguien en la experiencia pedagógica política de producir lo común*. Tesis doctoral. Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/listados/TESIS_DOCTORADO_EN_EDUCACIO N.

[i] Nos referimos aquí, entre otras, a los relatos recogidos de la serie de videos y webinars llevados a cabo con la coordinación de la Dra. Mariana Maggio (2020) en Instagram (100 historias, La reconstrucción, Didáctica en vivo) y de la que han participado educadores de diferentes niveles educativos con relatos de experiencias (#reinventarlaclase #didacticaenvivo youtu.be/sF500MT2vIA). También podemos mencionar el Ciclo de Conversatorios de la Sociedad Argentina de Investigación y Educación (SAIE), en particular el Conversatorio integrador Eje 1. Situación de los niveles del Sistema educativo de las regiones de nuestro país o también el intercambio de experiencias de nivel Superior que se llevó a cabo en el Curso "Pedagogía Crítica y Didáctica en la Enseñanza virtual" INFOD, 2020 y el encuentro "Covid-a laboral. Reflexiones sobre el trabajo de enseñar en pandemia", organizado en julio de 2020 por docentes del Departamento de Educación (FACSO, UNICEN).

EXACTAS EN LINEA CON LA ESCUELA: NUEVOS DIÁLOGOS ENTRE ESCUELA SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD

Astudillo, Carola[1]; Grumelli, María[2]; Reynoso, María Marta[3]
Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto
[1]vinculacion@exa.unrc.edu.ar; [2]asuntosestudiantiles@exa.unrc.edu.ar;
[3]academica@exa.unrc.edu.ar
Modalidad de participación: Experiencias pedagógicas y educativas.
Eje 4: GESTIONAR LA HABITABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD: APUESTAS POLÍTICAS
Palabras claves: vinculación escuela secundaria-universidad, comunicación académica y científica, encuentros virtuales.

1. Introducción

Las investigaciones que, en las últimas décadas, se han abocado al estudio de los factores que inciden en el acceso y permanencia de los estudiantes en la universidad, coinciden en identificar una multiplicidad de aspectos: trayectorias educativas, contexto familiar, situación socioeconómica, condiciones institucionales y académicas, políticas de articulación entre niveles, entre muchos otros. Entre los aspectos mencionados se destaca el acceso a información pertinente y de calidad respecto de la oferta académica de las instituciones de educación superior, su cultura institucional, los perfiles profesionales tradicionales y emergentes en cada campo, los ámbitos de problemas que son propios de las diferentes profesiones (Weber, 2011).

Este aspecto se reconoce como verdadero desafío institucional, en un contexto de democratización del Sistema de Educación Superior en Argentina y Latinoamérica, que aún con limitaciones, ha contribuido al acceso de una población de estudiantes cada vez más heterogénea en cuanto a trayectorias educativas previas, edades y procedencia social. Una heterogeneidad que supone unas también disímiles creencias, representaciones y expectativas de futuro de los/as potenciales estudiantes universitarios/as. En muchos casos, imágenes distorsionadas o representaciones confusas acerca de los estudios superiores suponen para los/as jóvenes escasa claridad en la construcción de sus proyectos profesionales o académicos o en el lugar asignado a la Universidad en sus proyectos de vida. Tal como sostiene Anahí

Mastache (2007, p. 227): "Los estudiantes necesitan recibir información no solo en términos de análisis de preferencias individuales, sino también en términos de ofrecer, mejorar o corregir las creencias que han ido construyendo de las tareas y funciones de las distintas profesiones" y de los diferentes campos de saber científico o técnico.

La relevancia de este aspecto es aún mayor si atendemos a la generalizada disminución del interés de los/as jóvenes por las Ciencias Naturales y Exactas, quienes cada vez menos optan por carreras de Ciencia y Tecnología (CyT) como elección inicial, y consideran que poco atractiva la profesión científica. Estas actitudes se vinculan con imágenes inadecuadas que los estudiantes tienen de la ciencia y de los/as científicos/as, constituyendo mitos que inciden negativamente en la elección de carreras de ciencias*: la ciencia es difícil, se encuentra sólo reservada a una elite, los científicos tienen una inteligencia superior, o estudian cuestiones que sólo a ellos interesan,* entre muchos otros (Vázquez Alonso et al., 2005). Esta situación se modifica y la probabilidad de que la ciencia sea valorada como profesión aumenta en la misma medida en que los estudiantes se declaran más informados o sostienen hábitos informativos sobre la ciencia y la tecnología a partir de distintos medios y formatos (Polino, 2012).

Además, no debemos olvidar que actualmente existe una heterogénea y diversificada oferta educativa de nivel superior que genera en muchos/as jóvenes sentimientos de desorientación al egresar de la escuela secundaria; a lo que se suma el alto grado de incertidumbre que atraviesan hoy los escenarios laborales y profesionales (Boquin, 2020).

En este contexto, cobran sentido y relevancia aquellas líneas de acción institucional que promueven el temprano vínculo entre las escuelas secundarias y la universidad como estrategia para que los/as estudiantes se incorporen de mejor modo a la nueva institución (Weber, 2011; Pacífico et al., 2016). Particularmente, se vuelve un desafío construir propuestas que permitan a los/as estudiantes de las escuelas secundarias conocer de primera mano la naturaleza de las prácticas formativas propias de la universidad y dialogar con actores -docentes, graduados/as, investigadores, estudiantes, técnicos/as- que configuran la comunidad educativa en este ámbito, los modos de vinculación con el saber que le son propios, las configuraciones de tiempos y espacios, las dinámicas discursivas que definen la cultura institucional, entre otras cuestiones. Asumimos, además, que la construcción progresiva del oficio de ser estudiante universitario/a no ha de ser independiente de los contextos particulares donde esta práctica tiene lugar. De allí la necesidad de construir oportunidades para conectar saberes previos, expectativas y representaciones al respecto, con

un acercamiento a los escenarios y las tareas auténticas que implican el estudio en la universidad y los perfiles profesionales de las carreras (Reynoso et al., 2021).

De hecho, los/as estudiantes de los últimos años de escuelas secundarias valoran las experiencias de acercamiento a los estudios universitarios y las instancias de acompañamiento a las trayectorias en momentos de egreso. Al respecto consideran que estos escenarios son de ayuda para delimitar mejor sus expectativas y visualizar horizontes de formación y/o trabajo, más aún cuando estas instancias implican la posibilidad de encuentro con otros/as (Boquin, 2020).

La Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales de la UNRC no se ha mantenido ajena a estos desafíos y se caracteriza por su fuerte compromiso con la vinculación educativa con los diferentes niveles del sistema, principalmente con las escuelas secundarias de la ciudad y la región. En el contexto actual, dada la situación excepcional debida a la pandemia por COVID-19 y las actuales medidas de distanciamiento social preventivo y obligatorio, se hizo necesario apelar a nuevas vías de encuentro y comunicación con las escuelas secundarias, adoptando otros formatos y diseñando alternativas que, aún desde la virtualidad, permitan acompañar los procesos de elección de estudios superiores de los/as jóvenes y acercar información pertinente y de calidad acerca de las carreras de grado de la Facultad. Son estas inquietudes y preocupaciones las que definieron la motivación y las intencionalidades del conjunto de alternativas de vinculación educativa que se reúnen en el proyecto "Actividades de vinculación educativa 2021: Exactas en línea con la escuela".

2. La propuesta

El proyecto que aquí se presenta se ha pensado como una respuesta a los desafíos que hoy nos presenta la vinculación educativa con las escuelas secundarias, entendida como parte principal de las acciones institucionales de nuestra Facultad orientadas a promover el acceso democrático a la universidad, potenciar la comunicación académica y acompañar los procesos de orientación y elección vocacional de los/las jóvenes (Bracchi, 2016). En este sentido, el proyecto ha intentado ofrecer un conjunto de experiencias de genuino acercamiento a los estudios superiores, y en particular a la oferta académica de grado y pregrado de la FCEFQyN, los perfiles profesionales de las carreras y las temáticas que, siendo de relevancia en la actualidad, son objeto de enseñanza, investigación y actuación profesional de nuestros docentes, investigadores y graduados.

En este marco, los objetivos del proyecto fueron:

- Aportar a la orientación vocacional de los/las estudiantes del nivel secundario, a través del encuentro con docentes, investigadores/as, graduados/as y estudiantes de la Facultad en torno a los ámbitos y prácticas que caracterizan sus profesiones, así como su sentido y relevancia social.
- Aportar a la reflexión y construcción de un conocimiento situado sobre la naturaleza de los estudios universitarios y promover actitudes positivas hacia carreras de ciencias.
- Difundir las posibilidades y potencialidades académicas y científicas de las carreras de la Facultad a las Instituciones Educativas de nivel secundario a nivel local, regional y nacional.
- Reafirmar la importancia de la Universidad Nacional de Río Cuarto como institución universitaria pública y gratuita en el contexto educativo local y regional, difundiendo la importancia social de las carreras de ciencias exactas y naturales.
- Problematizar con los/las jóvenes las imágenes acerca de la ciencia y los perfiles profesionales de carreras científicas, construidas a través de la escuela, los medios de comunicación o el imaginario popular.

En este marco de intenciones se diseñaron tres subproyectos que reunieron propuestas de diferente naturaleza y que se describen a continuación.

2.1. Comunicación pública de la ciencia para la ciudadanía

La crisis que el mundo atraviesa en el contexto actual de la pandemia por COVID-19 ha puesto de manifiesto que la ciencia es un derecho y que la comunicación de la ciencia es una herramienta muy poderosa para promover el ejercicio ciudadano crítico e informado. Se propuso entonces, llevar adelante actividades de comunicación pública de la ciencia en la modalidad de conversaciones virtuales con grupos de estudiantes en torno a problemáticas del contexto actual de relevancia socio-científica. En este marco, grupos de investigadores/as de nuestra Facultad acercaron interrogantes, historias de investigación, discusiones y alternativas de abordaje que, como integrantes de una comunidad científica socialmente comprometida, vienen desarrollando y proponiendo.

La intención principal fue que los/las estudiantes puedan compartir sus percepciones, creencias e interpretaciones acerca de determinados asuntos tecnocientíficos del mundo actual y construir nuevas miradas y perspectivas en diálogo con científicos/as especializados/as en la temática. Entendemos que esta es una manera fructífera para fortalecer una actitud positiva hacia la ciencia en general como producto cultural valioso y hacia nuestras carreras en

particular, además de conocer acerca de las prácticas científicas y profesionales que, en diferentes medios, desarrollan nuestros/as docentes, investigadores/as y graduados/as.

En el marco de este subproyecto se desarrollaron las siguientes actividades, en torno a interrogantes que sirvieron como disparadores de la conversación con los/as estudiantes participantes; tal como se desarrolla a continuación:

- "La Química en nuestra vida: color"

¿Por qué la zanahoria es naranja, el tomate rojo y el coliflor blanco? ¿Por qué las hojas son verdes? ¿Cuál fue el primer colorante sintético? ¿Cómo se usan colorantes para identificar bacterias patógenas? ¿Cómo se usan colorantes para detectar especies invisibles?

- "Las inundaciones del Río Cuarto, ¿un peligro a controlar o un fenómeno para convivir? Viejos y nuevos enfoques en el manejo de los ríos"

¿Si las crecidas son parte del funcionamiento natural de los ríos, cómo convivir con ellas? ¿Está bueno pensar a las crecidas solamente como una amenaza y a las inundaciones como un peligro? ¿Es importante pensar en nuevos paradigmas al clásico y antropocentrista del control total sobre los ríos?

- "La Química en nuestra vida: limpieza y desinfección"

¿Qué diferencia hay entre un jabón y un detergente? ¿El cloro en el agua es malo para la salud? ¿Los aromas en los productos de limpieza son "naturales"? ¿Qué pasa si no desinfectamos el agua de consumo? ¿Porque los métodos físicos de desinfección no se usan con el agua potable? ¿Sirven los desinfectantes y limpiadores "caseros" de los videos de Youtube?

- "Ping-Pong de preguntas y respuestas sobre COVID-19: mitos y verdades sobre transmisión, prevención y vacunas"

¿Qué son las vacunas para ustedes? ¿Se imaginan cómo funcionan dentro de nuestro organismo? ¿Creen que todo los que dicen los medios y las redes sociales es verdad? ¿Saben cómo buscar información con base científica? ¿Cómo piensan que se terminará esta pandemia? ¿Saben si los/las científicos/as argentinos/as están haciendo algo para ayudar a combatir la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2?

- "Agua subterránea, ¿ríos debajo de nuestros pies? ¿cómo se estudia algo que no se ve?"

¿De dónde proviene el agua que tomamos? ¿Todas las aguas son iguales? ¿Como se estudia el agua subterránea? ¿Son ríos bajo nuestros pies?

- "Mis amigos…los productos naturales!!!"

¿Tomás antibióticos cuando estás resfriado o te duele la garganta? ¿Alguna vez te ha dolido la panza y te han dicho "tomate un té de boldo/burro"? ¿Te gusta tomar mate con yuyos? ¿Pueden los yuyos enfermarnos? ¿Son todos inofensivos? ¿Sos alérgico a las abejas? ¿Te picó alguna? ¿Sabes qué pasaría si desaparecieran?

- "La Química en nuestra vida: Polímeros"

¿Que son los polímeros? ¿Comemos polímeros? ¿Para qué usamos polímeros y para qué los usaremos en el futuro? ¿Existen en la naturaleza o son sólo creados artificialmente? ¿Los plásticos tardan cientos de años en degradarse? ¿Existen las bolsitas de nylon? ¿Podemos vivir sin polímeros sintéticos?

- "Uso de bacterias benéficas como alternativa tecnológica para revertir el cambio climático"

¿Qué es el cambio climático? ¿Cuánto influye la agricultura en este proceso? ¿Conocés alguna estrategia biológica que permita revertir el cambio climático?

- "¿Qué pasó con la biodiversidad de nuestra región? Explorando los impactos de la agricultura"

¿Cómo entendemos las relaciones entre el ser humano y el ambiente? ¿Cómo estamos percibiendo las problemáticas ambientales locales? ¿Cuáles son los impactos de los procesos de expansión e intensificación agrícola, tanto en el paisaje como sobre la biodiversidad que habita en los agroecosistemas?

- "Computación bajo la Lupa"

¿Cuál es el trabajo del investigador dentro de Computación? ¿Cuáles son las preguntas científicas de las Ciencias de la Computación? ¿Por qué es importante la seguridad informática? ¿Cuáles son los riesgos? ¿Cómo se puede asegurar que un programa no tenga fallas? ¿Es esto posible? ¿Qué aporta la computación a otras ciencias?

- "La Química en nuestra vida: agroquímicos"

¿Es sustentable usar solo compost para abonar la tierra? ¿Podría el mundo hacer 100 % de agricultura "orgánica"? ¿La agricultura moderna es ecológica? ¿La siembra directa (con agroquímicos) es más o menos ecológica que la agricultura convencional? ¿Son seguros los productos agrícolas "orgánicos"?

- "La Química en nuestra vida: alimentos"

¿Se puede hacer un alimento (ej. pan) sin "químicos"? ¿Que son los números E? ¿Existen alimentos "sin aditivos"? ¿Qué diferencia hay entre un compuesto natural y su equivalente

sintético? ¿El pan "casero" es un alimento "ultraprocesado"? ¿Y las papas fritas de paquete? ¿La leche de soja GMO tiene genes?

- "La Química en nuestra vida: medicamentos y desinfectantes"

¿Qué diferencia hay entre una substancia natural y una artificial? ¿Las substancias naturales son buenas y las artificiales malas? ¿Es cierto que en el Río de la Plata hay toneladas de cocaína? ¿Por qué hay antidepresivos en el agua del Río Cuarto? ¿Cuánto? ¿Si los agentes quimioterapicos son venenos moleculares, por qué los usamos?

- "Nano-lupas. El desafío de mirar lo invisible"

¿Qué cosas no podemos ver con el ojo? ¿Para qué necesitamos ver las cosas que el ojo no ve? ¿Se puede fabricar una lupa muy grande para ver cosas muy pequeñas? ¿Siempre que miramos algo necesitamos luz?

- "Energía del Futuro: Generación y Almacenamiento Sustentable"

¿Cuál es la importancia de las energías renovables para nuestro planeta? ¿Los países fomentan la generación renovable sólo por una cuestión ambiental? ¿Cuál es el futuro a nivel mundial de estas energías sustentables? ¿Qué porcentaje de la energía se genera de forma renovable hoy? ¿Hay ejemplos de generación renovable en nuestra provincia?

- "Señales invisibles que permiten la comunicación entre organismos"

¿Creen que las plantas se comunican entre ellas y con otros organismos, como por ejemplo, insectos? ¿Qué "idioma" creen que utilizan las plantas para comunicarse? ¿Piensan que los perfumes, aromas pueden ser una forma de comunicación? ¿Piensan que las bacterias pueden participar en este "diálogo" con las plantas?

2.2. Paneles profesionales

Es evidente que el desarrollo científico y tecnológico en cada una de las disciplinas de nuestras carreras es vertiginoso y se abre en múltiples líneas y áreas de especialización. Ello da cuenta de una ciencia que es múltiple y dinámica y que se materializa en historias de vida profesional muy diversas. Conocer esta diversidad, constituye un camino para problematizar visiones reduccionistas acerca de las diferentes carreras y profesiones, ampliar la mirada respecto de ámbitos de desarrollo, y reconocer la centralidad del trabajo interdisciplinario frente a la complejidad de los nuevos desafíos que el desarrollo científico y tecnológico plantea en la actualidad.

Una alternativa para abordar estos objetivos fue el panel de profesionales, en el marco del cual, egresados/as de las diferentes carreras que ofrece la Facultad comparten, en este caso,

con estudiantes interesados/as, sus historias profesionales a través de narrativas en primera persona. Fue importante preservar un criterio de diversidad a la hora de definir a los integrantes de cada panel a fin de dar cuenta de diferentes perfiles, alcances, recorridos de formación y ámbitos de inserción laboral de las profesiones. De esta manera se organizaron un conjunto de 7 panales profesionales vinculados con diferentes carreras de grado y pregado de la Facultad, con invitados/as que desempeñan sus profesiones en diferentes áreas y ámbitos tanto públicos como privados y en también diferentes regiones de nuestro país y el mundo.

2.3. Microexperiencias científicas

La disminución del interés de los/as jóvenes por las ciencias naturales y exactas es un problema global cuyas causas son múltiples y complejas (Dapozo et al., 2016). Las actitudes negativas hacia la ciencia, parecen estar en el centro del problema. Frente a ello, se plantea la necesidad de hacer conocer las características de nuestras carreras, que en su gran mayoría son eminentemente experimentales y prácticas; así como acercar una imagen de ciencia más real, atractiva y accesible que permita comprender a la ciencia y la tecnología como procesos y productos valiosos en los contextos socio-culturales actuales.

En el marco de este subproyecto se propuso que estudiantes de escuelas secundarias de la ciudad y región participen de una serie de encuentros virtuales donde se involucren en prácticas propias de las profesiones para las que forman nuestras carreras, abordando preguntas o problemas específicos del campo de conocimiento de referencia. Apostamos, así, a iniciativas que en formato virtual, fueran una oportunidad de vivenciar experiencias prácticas y de indagación o resolución de problemas vinculadas con temáticas específicas de los planes de estudio de nuestras carreras. Propusimos diseñar actividades a través de simulaciones, laboratorios remotos, situaciones problemáticas, material audiovisual, situaciones de indagación, trabajo en equipo mediado por tecnologías y otras alternativas que pudieran ofrecer las nuevas TIC.

En el marco de este subproyecto se desarrollaron las siguientes experiencias:

- “Descubriendo la vida microscópica”

Esta actividad propuso una visita virtual al laboratorio de Microbiología, donde los estudiantes pudieron explorar las herramientas de trabajo, equipos y métodos de estudio que utiliza un/a Microbiólogo/a en su cotidianidad. También se plantearon experiencias de laboratorio que pueden realizarse en la escuela o el hogar con elementos sencillos. Además, se informó sobre las características de la carrera Microbiología.

- ¡Las moléculas y estructuras biológicas se vuelven GIGANTES! ¿Las vemos en realidad aumentada?

A través de las actividades organizadas dentro de este espacio, se realizó una introducción al uso de la realidad aumentada, para observar e interactuar con moléculas y estructuras biológicas complejas. Se invitó a los/as alumnos/as a un recorrido virtual del sitio web: moleculARweb (https://molecularweb.epfl.ch) que propone una serie de actividades de realidad aumentada útiles para enseñar y estudiar conceptos de química y biología molecular, visualizando moléculas y estructuras biológicas complejas en 3D.

- "¡Ortodoncia para estos mamíferos!"

Los objetivos de esta microexperiencia científica fueron: identificar el tipo de dieta, sobre la base del tipo de molares y premolares del esplacnocráneo, de diferentes grupos de mamíferos e intentar identificar a qué animal se corresponde cada cráneo analizado. Se utilizó la dentición, y el cráneo en su conjunto, para poner en práctica los conceptos de sistemática y clasificación de los mamíferos dentro de los vertebrados, el concepto de ancestro común, los cladogramas o diagramas filogenéticos como herramientas de clasificación, y el rol de la masticación dentro de la función de Nutrición.

- "Mis primeros pasos en Programación!"

A través de tres encuentros en modalidad de taller con actividades práctica se acercó a los/as alumnos/as del último año de escuelas secundarias a los estudios universitarios en computación, promoviendo un primer contacto con la tarea de programación. Las actividades se llevaron a cabo utilizando herramientas visuales que permiten comprender los fundamentos básicos de esta disciplina de una manera sencilla y divertida.

- "El suelo… un paseo por la vida"

El suelo es un recurso indispensable para el ser humano, sin embargo, al mismo tiempo, es un gran desconocido en nuestra sociedad. El suelo es considerado uno de los recursos más olvidados, a pesar de ser indispensable para la vida. Por ello, esta microexperiencia propuso una aproximación a la Ciencia del Suelo de una forma atractiva mediante diversidad de materiales didácticos, siendo sus objetivos principales: incentivar la curiosidad de los/as estudiantes y su capacidad de observar e informarse sobre el medio que habita, valorar los recursos del suelo que brinda la naturaleza y fomentar prácticas de vida basadas en el mejoramiento del ambiente.

- "La actividad matemática que se desarrolla a partir de la resolución de problemas"

Desde las carreras de Profesorado y Licenciatura en Matemática, se desarrolló una serie de encuentros virtuales cuyo propósito fue que los estudiantes de las escuelas secundarias puedan involucrarse en prácticas propias del trabajo matemático, a partir de la resolución, análisis y reflexión en torno a problemáticas disciplinares específicas (Geometría, Cálculo, Aritmética-Álgebra y Estadística).

3. Resultados

Se desarrollaron en total 31 propuestas abarcando los meses de junio a noviembre de 2021, logrando así construir continuidad, sistematicidad e identidad en torno al proyecto. Se contó con la participación de más de 400 estudiantes de diferentes localidades de la provincia de Córdoba (alrededor de 30 localidades) y de otras provincias (Santa Fe, Mendoza, Catamarca, Buenos Aires, Jujuy y San Luis), ampliando el alcance geográfico y superando el número de participantes que se ha logrado en años anteriores en el marco de programas y proyectos de vinculación educativa que habitualmente desarrolla la Facultad. Cabe destacar, además, que la iniciativa en su conjunto involucró a alrededor de 170 docentes, graduados y estudiantes avanzados de todos los Departamentos de la Facultad. Ello da cuenta del claro compromiso y disposición de los diferentes actores institucionales, aún en tiempos tan complejos como los que estamos viviendo actualmente. Finalmente, interesa señalar que -por el alcance y naturaleza del proyecto-la coordinación de las actividades significó un trabajo de colaboración permanente entre el equipo de Secretaría Académica, el Área de Comunicación y la Comisión de difusión y divulgación de carreras de la Facultad.

Por otra parte, y con la intención de desarrollar un proceso de evaluación del proyecto, una vez concluido cada uno de los encuentros se solicitó a los/as estudiantes participantes responder a una encuesta de valoración que incluyó los siguientes ítems:

- ¿Cómo valorarías las temáticas abordadas en el encuentro?
- ¿Cómo valorarías la dinámica del encuentro?
- ¿Te ha servido participar de la actividad para definir tu elección de carrera?
- ¿Qué sugerencias podrías acercarnos para mejorar futuros encuentros?

La encuesta fue respondida por 382 estudiantes. A continuación presentamos una breve síntesis de las respuestas obtenidas.

.

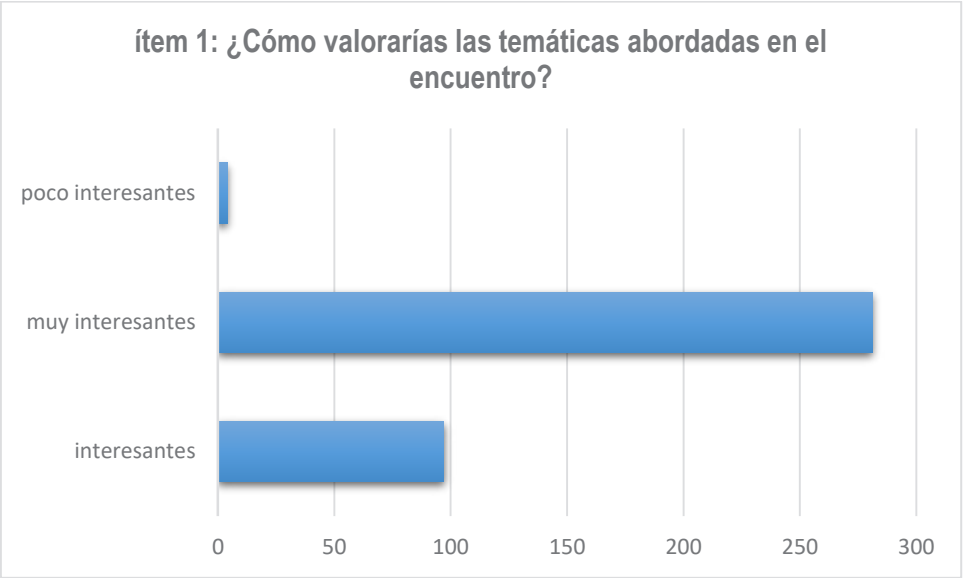


Gráfico 1: Valoraciones de los/as estudiantes participantes acerca de las temáticas abordadas en los encuentros (N=382)

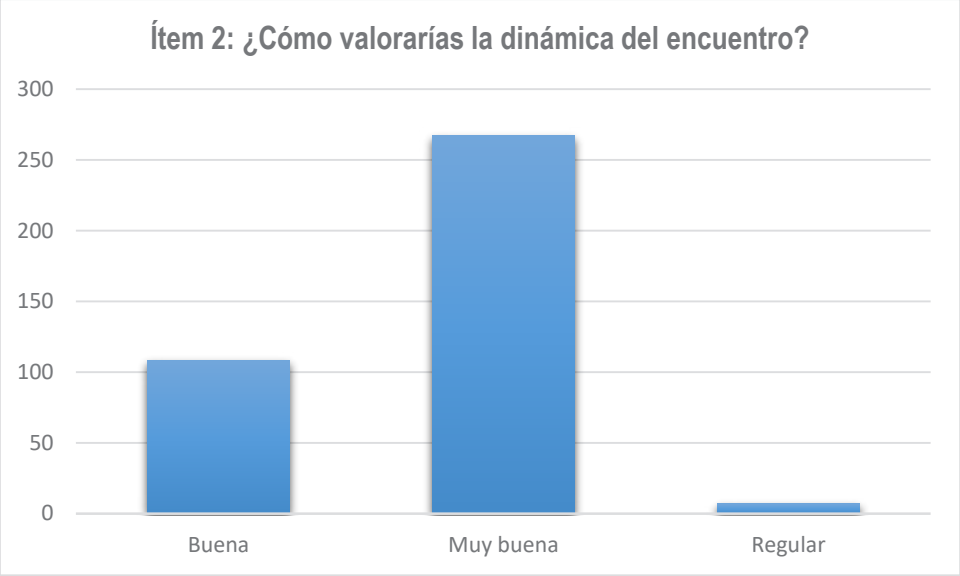


Gráfico 2: Valoraciones de los/as estudiantes participantes acerca de la dinámica de los encuentros (N=382)

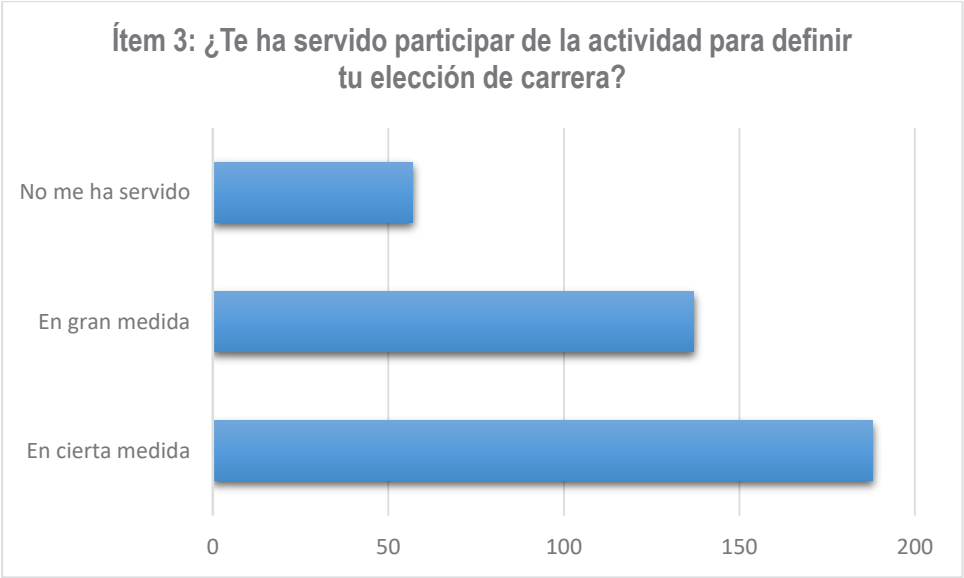


Gráfico 3: Valoraciones de los/as estudiantes participantes acerca de la utilidad de los encuentros para definir la elección de una carrera

La información contenida en los gráficos evidencia la valoración en términos positivos de la dinámica adoptada en los diferentes encuentros así como el interés suscitado por las temáticas abordadas. Asimismo, cabe señalar que la mayoría de los estudiantes reconocen que la participación en las actividades del proyecto les ha servido, en diferente medida, para definir la elección de una carrera.

En relación con el ítem 4 de la encuesta, las respuestas fueron de carácter abierto. Algunas de las valoraciones más representativas refieren a la claridad de lo planteado en cada encuentro, la accesibilidad de los disertantes y coordinadores, el interés que despertaron las temáticas abordadas y la oportunidad de resolver dudas o desmitificar algunas ideas previas sobre las carreras. A continuación, se exponen algunos testimonios:

"Desde mi punto de vista la presentación, la charla y el trabajo de los profesionales y estudiantes de la carrera fueron muy satisfactorias."

"La verdad no tengo ninguna sugerencia, fue todo muy dinámico y entendible."

"La charla fue muy didáctica, es muy bueno el camino para seguir educando y formando jóvenes sobre los temas a futuro. Impecable."

"Para mí el encuentro estuvo excelente, lo trasmitido muy claro e interesante. Agradezco el espacio."

"Fueron muy comprensibles los temas, supieron hacerlo muy didáctico, yo pregunté ¿Qué método se utiliza para el diagnóstico viral en el laboratorio? Y me lo explicaron de una forma súper sencilla así lo podría comprender. Les agradezco a todos muy bueno."

"¡Excelente charla! Asombrosos los contenidos y a lo que ha llegado el conocimiento humano."
"Muchas gracias por compartir algo tan complejo y asombroso en un lenguaje que todos podemos entender."
"Personalmente, me interesó mucho lo que explicaron Javier y Manuel del Departamento de Física sobre el funcionamiento del microscopio electrónico de barrido y el de sonda. Muchas gracias!"
"Muy buena charla! Me ayudó a conocer más en profundidad a lo que se dedican los licenciados y profesores en matemática, y todo lo que ello implica. Un encuentro muy didáctico, muchas gracias."
"Muy buena charla para esclarecer de lo que se trata la carrera y desmentir mitos o falsas ideas sobre la computación y programación. Gracias!
"Me pareció bastante completa y los profesionales muy agradables y realmente dispuestos a promover y hacer conocer diferentes ámbitos de aplicación de la microbiología"
"La charla fue muy didáctica, es muy bueno el camino para seguir educando y formando jóvenes sobre los temas a futuro."
"Me gustó muchísimo la charla, fue entretenida, concisa y dinámica, teníamos la posibilidad de expresar nuestras dudas. Un montón de dudas sobre la salida laboral o la forma que tienen de obrar los egresados y estudiantes de esta carrera me fueron aclaradas. No tengo ninguna sugerencia, me pareció correctamente abordada."
"Me encantó que sea interactiva y podamos expresar nuestros conocimientos que se ampliaron a media que continuaba la charla."
"Me encantó la forma interdisciplinaria en la que fue llevada a cabo la charla"
"La verdad q estuvo muy completo, no sabía q había tanto nivel así acá en Río Cuarto, me encantó la clase."

Por su parte, los estudiantes acercaron también algunas sugerencias y críticas que resultaron específicas de ciertos encuentros:
"Hacer pausas para ir preguntando si se va entendiendo."
"Me gustaría que se expliquen más detalladamente algunos conceptos que quizás no han sido trabajados aún y por eso se los desconoce."
"Incorporación de algún práctico de laboratorio sencillo en temas pertinentes."

"Tal vez abordar conceptos más diversos desde la perspectivas de profesionales de distintas áreas; interactuar con juegos así sea más didáctico y emplear los conocimientos obtenidos después de la hermosa explicación que nos dieron."
"Mostrar un poco más la instalaciones de la UNRC"
"Abordar otro temas, por ejemplo promover el conocimiento de Agricultura Orgánica."
"Aumentar la difusión en las redes sociales."
"Yo creo que se podrían brindar una serie de tips para revertir estos problemas pero a nivel individual, es decir algo que podamos realizar cada uno desde nuestras posibilidades (si es posible)."
"Con respecto a este encuentro, podría sugerir que algunos conceptos complejos se aborden de una forma más sencilla y que se haga un cierre de ideas."
"Estuvo buena pero estaría mejor que nos dividiéramos en grupos para poder charlar más y hacer preguntas."
"Para mejorar futuros encuentros, sugeriría sumar más actividades prácticas (experiencias de laboratorio, búsqueda y recolección de datos en el hogar, etc.) y no sólo utilizar el material teórico como fundamento de las mismas."
"Que las actividades sean presenciales."

4. Reflexiones finales

Hemos desarrollado hasta aquí los fundamentos, características y resultados de una iniciativa de vinculación educativa que, concebida en el marco de una línea de gestión académica, ha procurado superar el carácter puntual y desarticulado que estas acciones suelen tener, construyendo sostenibilidad en el tiempo e identidad institucional. Ha sido también una intención principal aportar a la configuración de una agenda política y académica que alcance a más instituciones y estudiantes, con la convicción de que hemos de sostener para todos/as la posibilidad de imaginar y construir proyectos de futuro en la Universidad.

El conjunto de valoraciones expresadas por los/as estudiantes permite afirmar que los objetivos del proyecto se han logrado en gran medida, al tiempo que son una muestra del entusiasmo, interés y motivación que cada propuesta despertó en los estudiantes y el valor educativo de cada experiencia. Asimismo, las sugerencias receptadas sirven de referencia para futuros ajustes del proyecto o incluso para la generación de nuevas iniciativas que mejor respondan a las necesidades e intereses de los/as jóvenes. El futuro nos encontrará trabajando en este sentido desde el compromiso que nos cabe como Universidad pública en la

construcción de condiciones, alternativas y propuestas que mejor contribuyan a democratizar el acceso a los estudios superiores.

Referencias bibliográficas

Boquin, M.S. (2020). Entre vivencias juveniles y expectativas postsecundarias: la demanda de articulación interniveles como política pública contribuyente a la democratización del nivel superior. *Políticas Educativas*, 13(2) 18-28.

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios. Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Revista trayectorias universitarias*, 2(3), 3-14.

Dapozo, G.; Greiner, C.; Petris, R. (2016). Estrategias innovadoras para favorecer el ingreso y la permanencia en carreras Stem. *Extensionismo, innovación y transferencia tecnológica - claves para el desarrollo,* 3, 228-234.

Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.

Mastache, A. (2007). Acceder y permanecer en la Universidad. En Mastache, A. (comp.) *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales* (pp. 215-232). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Pacífico, A.; Tarabella, L.; Mántaras, C.; Silvestre, G.; Trevignani, V. Cáneva, A. (2016). Vinculación entre las escuelas secundarias y la Universidad Nacional del Litoral: actores, tendencias y valoraciones. *Congresos CLABES. Recuperado a partir de* https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1319.

Polino, C. (2012). Las ciencias en el aula y el interés por las carreras científico-tecnológicas: Un análisis de las expectativas de los alumnos de nivel secundario en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 58(1), 167-191.

Reynoso, M.M.; Astudillo, C. y Grumelli, M. (2021). Sentidos para la vinculación educativa entre la universidad y las escuelas secundarias. En Reynoso, M.M.; Astudillo, C. y Grumelli, M. (Comp.) *Exactas desde adentro. Experiencias de pasantías educativas en la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales* (pp. 10-29). Río Cuarto: UniRío Editora.

Vázquez-Alonso, A., Acevedo-Díaz, J. A., Manassero Mas M.A. (2005). Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4(2), 1-30.

Weber, V. (2011). De andamios y puentes para el acceso y la permanencia en la Educación Superior. Propuestas pedagógicas y entornos virtuales. En Martínez, S. (Comp.) *Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes* (pp.141-210). Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

TENDER PUENTES Y DEJAR HUELLAS: CONSTRUIR UN PROYECTO DE ESTUDIO PARA EL NIVEL SUPERIOR

Autoras:
Basgall, María Silvina FCEDU – UNER silvina.basgall@uner.edu.ar;
Bojarsky, Gabriela FCEDU – UNER gabriela.bojarsky@uner.edu.ar;
Cerini, Antonella FCEDU – UNER antonella.cerini@uner.edu.ar;
Chapero María Laura FCEDU – UNER marialaura.chapero@uner.edu.ar

Modalidad de Participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas
Eje 4: Gestionar la habitabilidad de la Universidad: Apuestas Políticas
Palabras claves: Procesos de orientación, Ingreso universitario, Políticas de articulación.

Resumen

El contexto signado por la Pandemia de COVID 19, motivó a muchas instituciones educativas a crear nuevos espacios y herramientas virtuales que respondieron a las características del contexto y, además comienzan a instalarse como estrategias que enriquecen nuestras prácticas universitarias. Es así que la Universidad Nacional de Entre Ríos diseñó e implementó -tanto en 2020 como en 2021- el Programa de Acompañamiento hacia la UNER "P.A.U." con miras a propiciar un acercamiento entre quienes aspiran a ingresar en las carreras que se cursan en dicha institución. Para ello, se proponen recorridos -sincrónicos y asincrónicos- por distintos módulos sobre: a) temáticas centradas en disciplinas específicas (Biología, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua), b) herramientas para organizar tiempos/espacios de estudio y, c) estrategias para estudiar y reflexionar sobre la elección del propio proyecto de carrera

En esta ponencia se abordará un análisis reflexivo de las prácticas llevadas adelante en el módulo ¿Qué estudio en 2021?, y su reedición ¿Qué estudio en 2022?, a partir de las particularidades de una propuesta virtual centrada en habilitar un espacio de orientación vocacional con el propósito de acompañar a los/as futuros/as aspirantes a los estudios universitarios, y de acercar el mundo del nivel superior a un plano real y posible. Al mismo tiempo, nos interesa indagar en las expresiones y devoluciones de los/as participantes como emergentes claves al momento de pensar la articulación entre ambos niveles del sistema educativo.

Este módulo propone hacer un recorrido interactivo con herramientas que ayuden a los/as aspirantes a orientarse y a armar su proyecto de estudio. Asimismo, en las actividades asincrónicas, como en encuentros sincrónicos, se trabajan cuestiones referidas a sus preocupaciones y expectativas en relación a los proyectos "vocacionales" y las implicancias de tomar decisiones autónomas y responsables.

Los ejes temáticos se centran en tres aspectos principales: la toma de decisión (¿vocación?), diferencias entre niveles del sistema educativo e importancia de la información (carrera y vida universitaria en general). Es una propuesta pensada tanto para quienes ya tienen una decisión tomada como para quienes aún están dudando o no saben qué estudiar.

Se destaca en las distintas actividades: el interjuego dialógico de experiencias diferentes (y desde diferentes puntos del país) que se encuentran en un espacio común y operan como herramientas pedagógicas entre pares; compartir información y propiciar la posibilidad de preparar el terreno para dar sus primeros pasos hacia la construcción y la planificación de su proyecto de estudio. Huellas que dejan y se impregnan en una propuesta de acompañamiento y orientación hacia la formación profesional; que, al mismo tiempo, nos dejan pistas para trabajar algunas grietas entre el secundario y la universidad, como así también sobre los aciertos que el diálogo entre niveles sigue construyendo.

La realidad actual exige una improvisación obligada. Orientarse en un mundo incierto y complejo implica aprender a explorar lo que ofrecen los diversos contextos, enfrentar obstáculos no previstos que puedan llegar a deshacer proyectos armados, si bien son quizás una oportunidad para otros proyectos, si se está abierto a nuevas posibilidades
(Pelletier, D. 2001)[1]

POLÍTICA DE ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES EDUCATIVOS

El Programa de Acompañamiento hacia la Universidad (PAU) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), surge en tiempos de plena Pandemia de COVID-19 (2020) como una apuesta política con miras a instalar acciones concretas y duraderas que acerquen la posibilidad de pensar un proyecto de estudio y de habitar la Universidad Pública, tanto para

[1] En Aisenson, Diana. Cap. III: Enfoques, objetivos y prácticas de la psicología de la orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la psicología de la orientación. En "Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología educacional".

quienes estén terminando el secundario, como para quienes por diversas razones pospusieron el estudio o abandonaron otras carreras. Es así que, dicho programa, se desarrolla bajo el marco legal de la Resolución del C. S. N º 411/20, y mediante Resolución Rectoral Nº 192/20 a fin de **garantizar el derecho a la educación superior en el actual contexto que atraviesa todo el sistema educativo debido a la pandemia COVID-19**. Se establece que los objetivos generales del "Programa de Acompañamiento hacia la UNER- PAU" son:

- Favorecer el pasaje efectivo entre el nivel secundario y el nivel universitario, en un proceso reflexivo y de acompañamiento.
- Generar un proceso coordinado de difusión de carreras e ingreso a la Universidad, apuntando a reforzar la imagen institucional como casa de estudios.

Esta línea de acción política de articulación entre niveles educativos (secundaria y universidad), propone dar respuesta a problemáticas recurrentes del ingreso universitario (deserción, diferencias entre niveles educativos, falta de información, etc.), promoviendo de este modo un plan para habitar la Universidad Pública pensándola como posible para todos y todas. Si bien uno de los objetivos es dar a conocer específicamente las carreras de la UNER, las propuestas de actividades y las herramientas que se brindan en cada uno de los módulos son válidas para el ingreso universitario en general. Podríamos decir que se trata de una instancia previa al ser estudiante universitario, una especie de ejercicio, de ensayo, de búsqueda, ordenamiento y acercamiento de la información. De esta manera, se ofrece un recorrido donde el o la estudiante de nivel secundario o que haya finalizado el mismo y con intenciones de ingresar a la Universidad, cuente con una serie de módulos autoadministrados y de encuentros virtuales, que servirán de acompañamiento en el proceso de reflexión sobre su proyecto de vida, le permita identificar el área disciplinar de interés, organizarse con los tiempos y modos de estudiar en la Universidad, introducirse en el uso de las nuevas tecnologías y repasar contenidos a partir de los núcleos de aprendizaje prioritarios del nivel secundario (art 3).

Cabe mencionar, que el PAU se destaca especialmente como propuesta virtual, ya que al tener las carreras de la UNER distribuidas en toda la provincia, posibilitó por primera vez desdibujar las barreras geográficas y tener un mayor alcance de las ofertas académicas no sólo a personas de diferentes localidades y de otras provincias, sino también a personas que, por diversas razones económicas, sociales, familiares, pospusieron sus proyectos de estudio.

Por último, y dentro de esta contextualización, nos parece importante señalar que, hasta el momento, la UNER cuenta con un Ciclo de Ambientación a la Vida Universitaria (CAVU) para ingresantes a las diferentes carreras. Cada Unidad Académica se encarga de organizar,

según sus características, este ciclo introductorio previo al inicio del cursado de las materias. Esta instancia pudo atender cuestiones de adaptación a la vida universitaria en general (modos de estudio, nueva organización institucional, otras formas de participación, acercamiento a un nuevo lenguaje académico, entre otras) que ayudaron al acompañamiento de quienes ingresaban, pero no intervenía en los procesos de transición previos a la toma de decisión o previos a la inscripción de la carrera. En este escenario, el PAU se propone recorridos -sincrónicos y asincrónicos- por distintos módulos que abordan temáticas centradas en disciplinas (biología, ciencias sociales, matemática y lengua), información sobre la oferta académica de la UNER, aprendizajes con TIC, lectura y escritura en la Universidad, y estrategias para estudiar y reflexionar sobre la construcción de un proyecto de estudio. Este último punto, da origen a la construcción del módulo "Orientaciones para armar tu proyecto de estudio", del cual somos protagonistas y del que, a continuación, comenzaremos a analizar, con el fin de indagar en las expresiones y devoluciones de quienes participaron, como emergentes claves al momento de pensar la articulación entre ambos niveles del sistema educativo, como así también explorar las pistas, las huellas que nos marcan las grietas que aún quedan por trabajar, y los aciertos que el diálogo entre niveles sigue construyendo.

ORIENTACIONES PARA ARMAR TU PROYECTO DE ESTUDIO: P.A.U.

Pensar, diseñar e implementar una propuesta educativa de orientación en el marco de la virtualidad significó para nosotras un gran desafío. En primer lugar, porque todas nuestras actividades eran presenciales y no estábamos familiarizadas con este lenguaje; y, por otro lado, porque tuvimos que poner el cuerpo y humanizar las pantallas de modos nuevos; exponernos, atrevernos a nuevas modalidades de comunicación y de estar presentes. ¿Qué diferencian a los equipos virtuales de los presenciales? Para ambas preguntas, Elizabeth Gothelf (2002) ya mencionaba que dichas diferencias hacen alusión a: -la adecuación a las nuevas tecnologías (éste es el nuevo protagonista), - las características particulares de la comunicación, y – la construcción de la confianza (valor fundamental en cualquier grupo humano que pretenda lograr un objetivo común). Se puede pensar a partir de esto, si es necesario oponer ambos tipos de trabajo grupal, o proponer a futuro una combinatoria de "cara a cara", y mediada por la tecnología.

La primera edición del PAU (2020), fue principalmente de aprendizaje y de respuesta al contexto de aislamiento por el COVID-19. Esto último, de algún modo, facilitó el acercamiento a los grupos juveniles y a las escuelas secundarias, dado que las diferentes actividades y propuestas de las distintas instituciones educativas sólo eran virtuales (o eran la

única opción). En este sentido, se hizo principal hincapié en los encuentros (talleres) sincrónicos, convirtiéndose muchas veces en espacios de encuentro, intercambio y contención dentro de la incertidumbre pandémica. La participación en los mismos fue muy numerosa en cada taller, y para las escuelas secundarias fue una herramienta para incorporar a sus espacios curriculares.

Con la experiencia transitada, el 2021 se presenta en un contexto donde comienzan a convivir la virtualidad y la presencialidad; en donde las diferentes instituciones educativas mantienen una o ambas modalidades. En este sentido, los contenidos del campus se rediseñan en función de mejorar la autonomía de recorrido de los y las participantes, como así también la disponibilidad de los materiales en formatos descargables: ingresar al aula virtual en los tiempos particulares y contar con el material sin necesidad de estar conectados. Los encuentros sincrónicos fueron puntuales en dos momentos (mañana y tarde), y luego se los dejó grabados y subidos a la plataforma como una herramienta más. El acompañamiento y seguimiento de las personas se hizo a través de las actividades propuestas (instancias creativas, disparadores y ejercicios de reflexión sobre el proceso de transición particular), estableciendo un diálogo asincrónico a partir de las respuestas a diversos cuestionarios (para contacto personalizado) y de las reflexiones y creaciones (construcción de memes) que iban plasmando en la plataforma. Los ejes temáticos de nuestro módulo tanto en 2020 como en 2021, fueron los mismos: la toma de decisión (¿vocación?), diferencias entre niveles del sistema educativo e importancia de la información (carrera y vida universitaria en general).

La experiencia obligada de trabajar en la modalidad remota a partir de la Pandemia por COVID-19, puso en mayor evidencia las brechas sociales existentes, desafiando fuertemente a las instituciones estatales y públicas a mejorar las condiciones para garantizar el acceso de todos y todas a una participación igualitaria. Coincidiendo con Gabriela Aisenson, consideramos que es de suma importancia *utilizar estrategias metodológicas que puedan traducirse a su vez en dispositivos que fomenten la igualdad de oportunidades. Plantear interrogantes sobre concepciones naturalizadas, marca también el desafío de poder construir prácticas novedosas, vinculadas a la exploración y al reconocimiento mutuo, no planteadas desde la lógica del bien hacer, sino desde el reconocimiento del otro como sujeto de derecho.*[2]

[2] Aisenson, Gabriela y otros. "Temporalidad y configuración subjetiva. Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social".

En este sentido, como profesionales, deberemos afrontar el desafío de repensar sobre las nuevas modalidades de intervención y la formación requerida para ello; tanto como las condiciones requeridas para llevar a cabo un trabajo eficiente. (AIDOEL, 2020)

Considerar -como Orientadoras- que los distintos abordajes operan como bisagras, como articulador, evitando -ante situaciones de cambios – saltos al *vacío*; intervenimos entonces para que este sujeto "se amarre" a la elección. Se trata de ir desenmascarando estas cuestiones que obturan la posibilidad del sujeto de hacerse cargo de su decisión. Quien opta no sólo elige una carrera o una ocupación sino un *modo de ser y de cómo le gustaría ser*, condicionado -además de los variados designios del inconsciente- por la realidad social en la que está inmerso, la que puede favorecer o limitar la inserción social. (Cecilia Kligman, 2011 p. 23)

DESDE LOS Y LAS PROTAGONISTAS: Procesos de Orientación Vocacional

La tradicional pregunta: ¿qué vas a hacer cuando termines la escuela secundaria? pone en juego expectativas hacia el sujeto que lo invitan a conectarse con un tiempo futuro, aun cuando ese tiempo no esté dimensionado lógicamente. Para Jean Guichard (1995, p. 18) -educador francés- la categoría de proyecto *"se establece sobre la base de un futuro que se desea alcanzar, sobre un conjunto de representaciones del presente que se espera sobrepasar. La elaboración representativa de la situación presente orienta la construcción del proyecto, supone una cierta reflexión sobre las estrategias para llevarlo a cabo y sobre los motivos que la sostienen"*. Significa que el interés por analizar las representaciones sociales implica conocer cuál es el mecanismo de su formación y en la modificación que introducen en las prácticas sociales: las orientaciones sobre las trayectorias educativas y laborales, serán puramente adaptativas, es decir sujetas a los requerimientos del mercado; o deben constituir una elección estratégica, en la que el sujeto busca construir un proyecto de acuerdo a sus expectativas, hacia lo que puede o hacia lo que le gusta.

Decimos entonces, que la vocación no se descubre, más bien se construye como parte de los lazos identitarios. Es importante interrogarnos acerca de cuál será el mecanismo y la posibilidad de elegir de cada uno. Ese deseo (enfoque psicoanalítico) se traduce subjetivamente como búsqueda y proyecto. Por eso es posible desarrollar en la elección vocacional la posibilidad de construir o de inventar lugares para habitar, situaciones para explorar o territorios a transitar (Adriana Gullco, 2011, p. 14) Trabajamos muchas veces en orientación sobre la dificultad para aceptar que *algo hay que dejar o perder* para elegir.

Cuando les preguntamos qué esperan para el año que viene, cuáles son sus deseos, los y las aspirantes hacen alusión a poder adaptarse a la universidad y conocer nuevos amigos, por

sobre todo. Además, esperan poder integrarse bien a la carrera; adaptarse a la nueva ciudad; poder estar a la altura de la carrera; ejercer lo aprendido; entender lo que enseñan. Entre sus respuestas, mencionan: "*dar un giro completo a mi vida"; "encontrar la manera de seguir adelante cuando las cosas se compliquen"; "que la carrera que elegí me guste, me convenza y me haga feliz"; "mi deseo es sentirme cómodo y dar lo mejor de mi"; "deseo encontrarme, relacionarme e intentar congeniar con otros jóvenes que estén atravesando una situación parecida a la mía, compartir e intercambiar opiniones con ellos, abrirme a nuevas experiencias y construir amistades bonitas, fructíferas y duraderas"*

Cada vez que tenemos que tomar decisiones, en cualquier aspecto de nuestras vidas, se ponen en juego contingencias y obstáculos, tanto externos como internos. Como orientadoras, nos preguntamos: ¿qué está obturando la posibilidad de decidir? ¿a qué factores se refieren? Cuando llevamos estos interrogantes a los aspirantes a la universidad, es decir, cuáles eran los *obstáculos* con los que se podían encontrar en este nivel, sus respuestas en mayor porcentaje fueron: "*Tener dificultad para organizarme con los tiempos de estudio*"; en segundo lugar, "*No adaptarme al grupo o institución"*. Entre sus preocupaciones pueden mencionarse particularmente este reconocimiento de que "*el nivel secundario es muy bajo comparando con lo que nos depara cualquier carrera*"

En la actualidad, la **tarea de orientación** tiene que ver con ayudar a los jóvenes a adquirir herramientas simbólicas que les permitan ampliar su horizonte y construir sus proyectos personales y las estrategias para implementarlos, afrontando las transiciones. Esta tarea conlleva acompañarlos en el proceso subjetivo de construcción de la propia identidad, así como en la construcción de sus trayectorias. Hablamos de ayudar al sujeto a "orientarse" antes que con la finalidad de "orientarlo". El sujeto es reconocido como protagonista activo de su propio proceso de orientación (Aisenson, D)

Entre las cosas que los y las aspirantes reconocen que deben cambiar, comentan acerca de:

> + Método de estudio: "*considero que no es lo suficientemente adecuado como para llegar lejos en la Universidad"*
>
> .
>
> + Actitud frente a adversidades y desafíos: *"necesito cambiar la actitud desinteresada, pesimista y de resignación que suelo adoptar cuando algo se pone difícil o no me despierta interés".*
>
> + Auto-exigencia: "*exigirse a uno mismo es una buena manera de mantenerse activo y competente, siempre y cuando se haga con la intención de alentarse a mejorar progresiva y gradualmente y no con la finalidad de castigarse reiteradamente"*

.

+ Manera de organizarme: "*sin dudas, considero que debo aprender mucho acerca de cómo administrar mi tiempo para realizar diferentes actividades"*.

+ Actitud ante nuevas experiencias: *"necesito mostrarme más abierto, optimista, confiado de mí mismo, entusiasmado y dispuesto cuando se me presenten nuevas experiencias"*

+ Manera de comunicarme: *"principalmente, me refiero a no quedarme callado y aprender a decir las cosas de frente, a no tener miedo de quejarme por aquello que me parece injusto y/o me provoca malestar"*

.

+ Manera de juzgar a las demás personas: *"hago referencia a saber darle más espacio a los demás, a no apresurarse a prejuzgar, etiquetar, encasillar negativamente a las personas"*

En este sentido, se ayuda al joven o joven/adulto a elaborar la pérdida del grupo de pertenencia y del ámbito escolar como espacio familiar y continente. Y, para ello es necesario entonces, poner en palabras lo que se siente.

Entre las temáticas recurrentes acerca de sus temores y preocupaciones expresan: *el miedo a que la carrera elegida no me guste o no sepa cómo sobrellevarla; irme a vivir a otro lado; de que me vuelva a ir mal; no seguir el ritmo de la carrera; tengo la duda de si quiero esta carrera porque mi familia lo quiere o porque verdaderamente yo lo quiero*; *no saber si voy a llegar económicamente ya que tendré que viajar para estudiar; tengo miedo de no encajar con mis compañeros; miedo a comenzar cosas nuevas; mi temor es estar lejos de mi familia; tengo miedo a fracasar, a no poder cargar con lo que tenga que hacer; me asusta la posibilidad de "fallarle" a mis padres; me asusta mucho no ser capaz de sortear los diferentes obstáculos que se presenten, no estar a la altura.*

Como mencionamos anteriormente, y siguiendo a Rascovan, S (2005), la búsqueda de objetos vocacionales -trabajo o estudio- es incesante, y a la vez, contingente. Dichas actividades otorgan una posición simbólica y reconocimiento por parte de los otros. Son las que producen *anclaje social*. La orientación vocacional, en este sentido, es la intervención (psicológica) tendiente a acompañar a los sujetos durante el proceso y el acto de elegir, se le exige al sujeto una toma de decisión sobre su *qué hacer*. Y como intervención (pedagógica) hace visibilidad fundamentalmente en el conocimiento -crítico y valorativo- de los *objetos* y en la problematización del *contexto*.

Los objetivos de un enfoque educativo (en orientación) deben necesariamente sobrepasar la información e intentar que las personas se vuelvan aptas para conocerse y para tomar decisiones. Comporta una doble especificidad que la distingue de otras actividades pedagógicas: 1º. es del orden de la acción y la motivación; 2º. y su objeto no es físico sino social y psicológico. (Pelletier, D)

Y no hablamos de que existe *alguien* que pueda orientar, o *algo* al que se pueda orientar. Nos referimos a la necesidad y presencia de la escucha, como herramienta para sostener una pregunta social y para construir otra pregunta singular, es decir la que, en realidad, cada sujeto se hace en algún momento de la vida.

Cabe aclarar que no todos los consultantes de orientación son jóvenes que finalizan la escuela secundaria en la edad correspondiente. También son aspirantes a los estudios superiores, quienes trabajan, quienes tienen familias a cargo, quienes perciben una jubilación, quienes están en situación de discapacidad, quienes están en contextos de encierro, quienes pasaron por varias carreras, quienes se sienten desilusionados de esta realidad o de este país, quienes perdieron su empleo, quienes no se animan a contradecir a sus padres y/o mandatos familiares. Hablamos de esos "quienes singulares" que sin un proceso de orientación nunca serán *registrados o reconocidos* en el ingreso y/o cursado de las carreras universitarias.

En palabras de la especialista Gabriela Aisenson (2015), el proyecto (vocacional) implica una acción autónoma y responsable frente a las actividades que se asumen. Pero esta actividad *no ocurre en la soledad de la experiencia individual*, sino que se inscribe en el complejo entramado de las relaciones con los otros. No hay proyecto puramente individual, su construcción implica siempre una interacción con alguien distinto, ya sea una persona, un grupo o una institución.

Si nos preguntamos ¿Qué es lo que se trata de prevenir en orientación vocacional desde este programa de acompañamiento? No nos referimos a intervención preventiva desde un carácter anticipador, no tiene que ver con adelantarse a los hechos o predecir el futuro. Apostamos fundamentalmente a prevenir que la inserción en un estudio -o actividad- se realice de manera acrítica, sin autorreflexión y sin conversación con "otros"; que las elecciones estén "determinadas" por influencias familiares, afectivas y/o económico-sociales; que no puedan afrontar las dificultades para encarar posibles crisis que se presentarán cursando la carrera, o como graduados, o como trabajadores de la profesión.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 hace referencia a: *Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/a estudiantes. (*Art 30 Inc. h) y la Ley de Educación de la Prov. de Entre Ríos N.º

9890/2008 se propone: *Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional.* (Art 36 inc. f.), implica así la importancia de los espacios institucionales de orientación vocacional en los distintos niveles del sistema educativo que articulen intervenciones políticas de subjetivación libre y responsable en nuestros jóvenes y en sus proyectos de vida.

Cuando se habla de derecho hay básicamente dos cuestiones a resaltar: por un lado, el reconocimiento por parte del Estado de las personas o grupos de personas como sujetos de derechos; por otro lado, el compromiso de acciones y reglamentaciones concretas que garanticen tal derecho. Pensar la Orientación como un derecho es reconocer, en primer lugar, que las personas tienen derecho a recibir información y a acceder a las posibilidades de ser acompañados en cualquier período de transición de su vida (de estudio, de trabajo, familiar, etc.), a fin de "garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades."[3]. Al mismo tiempo, se trata de desarrollar procesos de orientación vocacional que permitan a las personas adquirir medios y herramientas para una adecuada elección profesional y ocupacional dentro de la sociedad a la que pertenece. En este sentido, no se trata de satisfacer y resolver sólo cuestiones individuales, sino que esa individualidad está en función, está inmersa, es parte de un colectivo. Es así que se puede decir que la orientación es concebida como una práctica social y, en consecuencia, tiene objetivos sociopolíticos. Éste es el punto de partida y el sentido principal que impulsa la creación de diferentes dispositivos y herramientas en el Área de Orientación en una Universidad Pública (Basgall, Silvina.2021)

BIBLIOGRAFÍA

AISENSON, Diana (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En D. Aisenson; J. A. Castorina, N. Elichiry; A. Lenzi y S. Schlemenson (coords.). Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional. Buenos Aires: UBA- NOVEDUC.

AISENSON, G., LEGASPI, L., VALENZUELA, V., BAILAC, S., CZERNIUK, R., VIDONDO, M., VIRGILI, N., MOULIA, L., DE MARCO, M. y GÓMEZ GONZÁLEZ, M.N. (2015). Temporalidad y configuración subjetiva. Reflexiones acerca de los proyectos de

[3] Ley de Educación. Nacional N°26.206/2006 Art. 30 Inc. h

vida de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, 22, 83-92.

BASGALL, María Silvina (2021). Trabajo Final Integrador. Seminario: Derechos Humanos, fundamentos y perspectivas. Secretaria de Derechos Humanos. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Argentina.

ENCUESTA A PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y LABORAL: Asociación Iberoamericana de Orientación Educativa y Laboral. INFORME 2020

GUICHARD, Jean. (2002). Problemáticas y finalidades de la orientación profesional. Revista Europea de Formación Profesional, ISSN 0258-7483, Nº 26, 5-20.

GUICHARD, J. (1995). La Escuela y las Representaciones de Futuro de los Adolescentes. (pp. 15-28). Barcelona: Laertes.

KLIGMAN, Cecilia (2011) Aportes teóricos sobre la vocación. Comunidad Virtual Russell. Buenos Aires.

PELLETIER, D. y DUMORA, B. (1984). Fundamentos y postulados para una concepción educativa de la orientación. En Pelletier, Bujold et collaborateurs Pour une approche éducative en Orientation (pp. 27-37). Québec, Canadá: Gaétan Morin, éditeur. (Traducción para la Cátedra: Dra. Gabriela Aisenson).

RASCOVAN, Sergio (2005) Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica. Editorial Paidós. Buenos Aires.

LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES PARA LA INTEGRACIÓN A LA CULTURA UNIVERSITARIA DE LA UNRC

Autores:
Ledesma, María Luisa (marialuisaledesma89@gmail.com)
Roldán, Carolina Isabel (croldan@rec.unrc.edu.ar)
Vogliotti, Ana (secacad@rec.unrc.edu.ar)

Pertenencia institucional: Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
Modalidad de Participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas
Eje 4: gestionar la habitabilidad de la universidad: apuestas políticas

- El lugar del ingreso y permanencia en las agendas de las políticas educativas universitarias: discursos y prácticas. Continuidades y rupturas. Lo que se hace y lo que se deja de hacer.

Palabras Claves: Ingreso - Inclusión - Lineamientos institucionales

Resumen

El presente escrito compartirá los lineamientos institucionales construidos desde la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) en relación con la integración a la cultura universitaria de los ingresantes a todas las carreras. Este Proyecto forma parte de un programa institucional más amplio: *Programa Académico Integral - Ingreso, continuidad y egreso de estudiantes en las carreras de pregrado y grado de la UNRC*[1] *(período 2020/2023).* Estos lineamientos persiguen el propósito de brindar orientaciones a las Facultades[2] de la UNRC para el diseño, implementación y evaluación de sus Proyectos de Ingreso en el período comprendido entre 2020-2023. Los mismos se construyeron desde la convicción de que el ingreso a la universidad es un proceso que se inicia desde la escuela secundaria y continúa en los primeros años de la universidad. En función a ello, se propone el trabajo en tres etapas: *la primera*, dedicada a las actividades que vinculan a la Universidad con la Escuela Secundaria en la programación conjunta del

[1] Aprobado por Resolución del Consejo Superior Nº053/2020

[2] Facultad de Agronomía y Veterinaria; Facultad de Ciencias Económicas; Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales; Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Ingeniería.

ingreso y la promoción e información de la propuesta educativa de las carreras de grado de la Facultad. *La segunda,* destinada a las acciones que se realizan en la Universidad antes de iniciar las asignaturas de primer año; las mismas se organizan en dos módulos: actividades alfabetizadoras en los campos disciplinares (ICA) y de integración a la cultura institucional (ICI). *La tercera*, en la que se continúan los procesos abordados en la etapa anterior en un período más extendido que inicialmente se plantea para el primer año de las carreras.

En este contexto, compartiremos un análisis de los informes elaborados durante 2020-2021 desde cada una de las facultades de la UNRC, a fin de valorar las potencialidades, fortalezas y debilidades de la propuesta de ingreso. Dicha reflexión, nos permitirá seguir trabajando institucionalmente en mejoras necesarias para favorecer la inclusión y permanencia de nuestros estudiantes, atendiendo a las circunstancias actuales y a las nuevas culturas de ingresantes.

Introducción

Del *Programa Académico Integral - Ingreso, continuidad y egreso de estudiantes en las carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Rio Cuarto (UNRC)*- se desprende el Proyecto de trabajo en relación con la integración a la cultura universitaria de los/las ingresantes a todas las carreras a la UNRC. Ambos, se constituyen en el marco general de las políticas académicas para que luego, cada facultad, pueda elaborar sus propias propuestas de ingreso atendiendo a la idiosincrasia de cada una de ellas.

El Proyecto marco advierte una mirada del ingreso como un proceso que se inicia desde la escuela secundaria, cuando los/las estudiantes comienzan a preguntarse sobre la elección de la carrera, y después continúa a lo largo del primer año, una vez ingresados en la universidad. Desde esta concepción amplia e inclusiva, se propone que las unidades académicas trabajen el ingreso en tres etapas complementarias: la primera está dedicada a las actividades de promoción e información de la propuesta educativa de las carreras de grado de las facultades y tiene lugar previo a la inscripción de los/las aspirantes a la universidad. La segunda, propone atender aquellas actividades concretas que se desarrollan antes de iniciar las asignaturas del primer cuatrimestre. Las mismas se organizan en dos módulos: Integración a la Cultura Académica (ICA) e Integración a la Cultura Institucional (ICI). Finalmente, la tercera etapa de trabajo prevé continuar con los procesos iniciados en la anterior en un período más extendido que inicialmente se plantea para el primer año de las carreras.

En este escrito avanzaremos en el desarrollo de la concepción de ingreso que se ha venido

sosteniendo en los últimos años en la UNRC, así como también en los lineamientos institucionales que se desprenden del mismo. Además, se realizará una breve descripción de las actividades desarrolladas desde Secretaría Académica central como así también desde cada unidad académica que les dan cuerpo a las propuestas y que dan cuenta de un trabajo integral y en conjunto. Para ello, se realizó un análisis documental de los informes de valoración del ingreso presentados por cada una de las facultades, correspondiente al período 2020-2021.

Finalmente, se realizarán algunas valoraciones que se desprenden del análisis realizado sobre las propuestas de ingreso a los fines de contribuir a que como institución podamos seguir trabajando en la evaluación y reflexión crítica de las mismas, tendientes a lograr las mejoras necesarias para seguir reafirmando el derecho de la educación desde una concepción de universidad pública, gratuita, de calidad, atenta al contexto y a las culturas de ingresantes.

Lineamientos institucionales sobre la política de ingreso en la UNRC

El desarrollo de políticas y prácticas tendientes a fortalecer la inclusión de estudiantes en nuestra universidad, siempre ha sido un tema de interés y preocupación vigente en la agenda institucional. Dicha inquietud movilizó la planificación y realización de distintas propuestas que generalmente eran impulsadas, a través de un trabajo constante, al interior de las unidades académicas de la Universidad Nacional de Rio Cuarto.

Actualmente, esa política de ingreso se plasma en el *Proyecto-marco para la Integración a la Cultura Universitaria*[3]*,* el cual ha sido aprobado por Resolución del Consejo Superior N°054/20. Cabe destacar, además, que el mismo se enmarca en el *Programa Académico Integral Ingreso, continuidad y egreso de estudiantes en las carreras de grado de la Universidad Nacional de Rio Cuarto*[4] (Res. CS N°053/2020). Dichos documentos se constituyen en propuestas macro a los fines a orientar y generar condiciones institucionales y académicas tendientes a promover el ingreso, la continuidad y el egreso de los/las estudiantes que han elegido formarse en nuestra universidad.

Particularmente, en el Proyecto-marco para la Integración a la Cultura Universitaria se explicitan las intencionalidades de esta propuesta que, en términos generales, apuntan a

[3] Se presenta como continuidad, en conjunto con sus correspondientes evaluaciones, al documento Orientaciones para el diseño, implementación y evaluación para la integración a la vida universitaria. Período2016-2019 (Resolución CS N°422/2015).

[4] Se ha elaborado tomando como antecedente directo el Programa de Ingreso, Continuidad y Egreso" - período2015-2019-. Aprobado por Resolución CS N°380/2015.

construir contextos adecuados que favorezcan la integración de los/las estudiantes a la cultura universitaria y propicie una formación integral de calidad. Otro aspecto importante que aborda este documento es la concepción de ingreso que asume la UNRC. En ese sentido, se sostiene que el mismo no se reduce a las actividades o cursos que tienen lugar previo al inicio de las asignaturas ubicadas en el primer año de los planes de estudio de las carreras; sino, por el contrario, se lo concibe como un proceso. Ello implica que el ingreso comienza, al menos, un año antes de que inicien las asignaturas y luego se continúa durante todo el primer año. Como podrá advertirse, esta concepción se apoya en investigaciones que dan cuenta del papel determinante que tienen las instituciones, así como también los/as docentes, para apoyar las trayectorias estudiantiles propiciando, de esa manera, la inclusión de los/las ingresantes, su continuidad y egreso (Ezcurra, 2016).

Desde esta mirada, se advierten tres etapas de trabajo en el ingreso. La primera, dedicada a las actividades que tienen lugar, al menos, un año antes de que los/las estudiantes comiencen una carrera. Las mismas están destinadas, por un lado, a la vinculaciónde la universidad con escuelas secundarias y con la comunidad en general, a los fines de promocionar e informar sobre la propuesta educativa, las inscripciones a las carreras y los servicios que brinda nuestra universidad. El objetivo es acompañar la etapa en la que los/las ingresantes se plantean interrogantes acerca de su futuro profesional y sobre lacontinuidad de sus estudios. Por otra parte, también tienen lugar aquellas acciones destinadas a la planificación y organización de actividades y proyectos que se desarrollan durante la segunda y tercera etapa de ingreso, así como también a las de formación de docentes y estudiantes que participarán de las mismas.

Para la segunda etapa se propone el cursado de módulos que se desarrollan previo al inicio de las asignaturas de las carreras. El objetivo que persiguen es propiciar la integración de los/las estudiantes a la *cultura universitaria*. Cabe destacar que concebimos a la misma como una construcción social, generada por sus propios actores, que incluye tanto los procesos formativos como los comportamientos referidos a la organización y funcionamiento de la institución. Está en permanente reconstrucción histórica y en tensión constante entre continuidades y rupturas que le van imprimiendo su identidad. En ese sentido, los módulos propuestos son: a) Integración a la Cultura Académica (ICA) y b) Integración a la Cultura Institucional (ICI). El primero incluye el abordaje de algunos contenidos básicos de los campos disciplinares de cada carrera a fin de ofrecer aproximaciones a sus objetos de estudio y, de esa manera, contribuir a que los/las estudiantes puedan reafirmar su elección vocacional. Además, se propone que dichos contenidos puedan

ser abordados a través de procesos de alfabetización académica. En ese sentido, entendemos por la misma al conjunto de estrategias y habilidades inherentes a cada disciplinar y a las prácticas de lenguaje y pensamiento característico de la cultura académica (Carlino, 2009).

El ICI, por su parte, pretende generar contextos propicios que inviten a los/las estudiantes a conectarse con la vida institucional, con su historia, funcionamiento, normativas, actores y propuestas no solo académicas sino también artísticas, culturales, de participación política, deportivas, entre otras. Al respecto, se advierte que una de las dificultades que incide en la continuidad de los/las ingresantes en sus estudios se relaciona con sentimientos de *extrañamiento* que algunos/algunas vivencian, al sentirse como ajenos, distantes, desconocidos, en la institución (Vélez, 2007). Por tal motivo, propiciar una vinculación temprana con los distintos espacios y sujetos les permitiría a los/las estudiantes que puedan ir apropiándose significativamente de ellos e ir generando pertenencia. En ese sentido, en el proyecto se propone que este módulo pueda ser desarrollado por docentes con la participación de estudiantes avanzados tutores, destacando el rol importante del compañero/compañera par para acompañar en este proceso.

Finalmente, la tercera etapa tiene que ver con la inclusión de los/las estudiantes en la carrera elegida. Ello implica que los/las mismos/mismas puedan iniciar el cursado de las asignaturas correspondientes al primer año. A fin de fortalecer la continuidad de los/las ingresantes, se propone el desarrollo de proyectos de innovación pedagógica, alfabetización académica, tutorías docentes y de pares, así como también la profundización de un trabajo colaborativo entre las cátedras que atiendan a la misma población estudiantil.

A continuación, presentamos un gráfico que da cuenta de la concepción de ingreso como proceso y que se organiza en tres etapas complementarias.

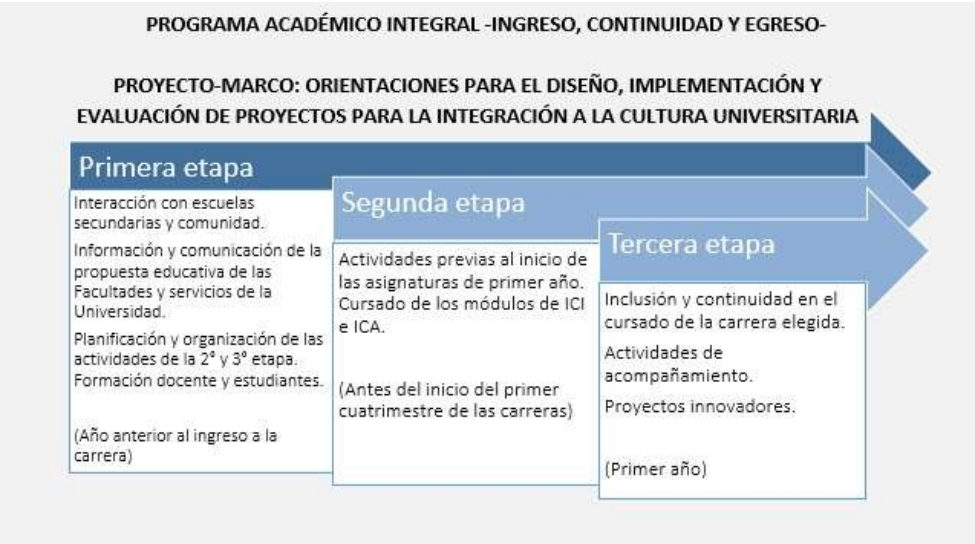


Imagen I: Etapas del proceso de ingreso a la UNRC

Desde el área de Coordinación de Vinculación de Secretaría Académica de la UNRC, se trabaja en el desarrollo y acompañamiento de instancias de presentación, reflexión y evaluación de las propuestas de ingreso desarrolladas en cada unidad académica. Además, en generar espacios que favorecen el intercambio interinstitucional sobre las políticas de ingreso llevadas adelante en los diferente subsistemas e instituciones. Desde esta tarea reflexiva y formativa, se busca potenciar la construcción de conocimientos y enriquecer el ingreso y la continuidad de los/las estudiantes en el sistema de educación superior público desde una perspectiva integral y colectiva. En ese marco, algunas de las actividades que se desarrollaron fueron:

- Jornadas sobre presentación y evaluación de las actividades y proceso de ingreso. Destinada a equipos de trabajo de las cinco facultades de la UNRC y a miembros de las distintas Áreas de Secretaría Académica central.
- Jornada de reflexión sobre el ingreso a la universidad. Repensar estrategias de inclusión en el ingreso. Instancia abierta a autoridades y docentes de las cinco facultades de la UNRC, a escuelas secundarias, representantes de la Federación Universitaria de Río Cuarto (FURC), equipos de trabajo de las Áreas de Secretaría Académica central, miembros de la Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales de la UNRC y de la Subdirección de Planeamiento y evaluación educativa de la Provincia de Córdoba.
- Encuentro Interinstitucional sobre ingreso a la educación superior. Socialización e intercambio de propuestas. Organizado por la Universidad Nacional de Río Cuarto en conjunto con la de Villa María, la Dirección General de Educación Superior (DGES) y la Universidad Nacional de Entre Ríos. Contó, además, con la participación de Institutos Superiores de Formación Docentes y representantes de escuelas secundarias de Río Cuarto.

Al mismo tiempo, esta política tendiente a propiciar el ingreso, continuidad y egreso desde una mirada inclusiva y de democratización del conocimiento, también se plasmó en el fortalecimiento de propuestas innovadoras. En ese sentido, el área de Coordinación de Vinculación está comprometida en propiciar el desarrollo de proyectos pedagógicos innovadores acompañados de formación docente. Entre ellos se pueden mencionar los Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa (PROMIIE); Proyectos de Investigación e Innovación en el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) y Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI) y Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primer Año (PELPA).

En síntesis, el Proyecto-marco para la Integración a la Cultura Universitaria se constituye en una propuesta orientadora para que las facultades puedan diseñar las estrategias que consideren más pertinentes a los fines de garantizar la inclusión y continuidad de sus estudiantes atendiendo la idiosincrasia de las mismas, así como también a los equipos docentes y a especificidad de sus propuestas de grado. Cabe destacar que en el año 2020 y a raíz de la situación de emergencia sanitaria mundial provocada por el COVID-19, se debieron hacer revisiones las cuales se integraron en el documento *Orientaciones para un ingreso excepcional: adecuaciones académicas para el ingreso a la UNRC*[5].

A continuación, se presentará la metodología de análisis empleada en este trabajo y luego se continúa con una breve descripción de las actividades desarrolladas en las facultades al interior de cada una de las etapas del ingreso. Finalmente, se compartirán algunas valoraciones en términos de desafíos que tenemos por adelante como institución formadora de ciudadanos y profesionales.

Metodología

Para el desarrollo de este trabajo se adoptó la estrategia de análisis documental. La misma permite conocer aspectos contextuales, normativos e históricos del objeto que se pretende observar (Valles, 1997). En ese sentido, se realizó una lectura analítica del *Proyecto-marco para la Integración a la Cultura Universitaria,* así como también los proyectos y programas anteriores que se constituyen en antecedentes del mismo. Posteriormente, nos centramos en los informes de ingreso del período 2020-2021 presentados por las cinco facultades de nuestra universidad. Los mismos nos permitieron avanzar en el análisis sobre las diferentes acciones y propuestas desarrolladas por cada una de las unidades académicas en función a las tres etapas de ingreso.

Cabe destacar que no todos los informes presentados por las facultades se ajustaron al formato institucional solicitado. En este sentido, se advierte que en cada uno de ellos se profundiza en los aspectos que consideraron más relevantes. De la misma manera, se observa que dichos informes fueron solicitados en el primer cuatrimestre del 2021 cuando aún se continúan con las actividades de la tercera etapa de ingreso. Razón por lo cual, solo se anuncian algunas acciones sin incluir valoraciones.

[5] Período 2020-2021. Aprobado por Resolución del Consejo Superior N°173/20.

El desafío de acompañar el Ingreso y continuidad de las carreras

Primera etapa: Vinculación con escuelas secundarias y comunidad en general

Como ya advertimos anteriormente, esta etapa postula el trabajo en dos dimensiones complementarias: por un lado, comenzar una tarea de vinculación hacia la comunidad y, por otro, avanzar en el diseño y preparación para el ingreso de los/las estudiantes a las distintas carreras. Así, las facultades avanzan en la generación de vínculos con las escuelas secundarias, compartiendo información a sus estudiantes, acompañando sus elecciones vocacionales e informando sobre las diversas propuestas y servicios de nuestra universidad. Por lo tanto, el trabajo en esta etapa se centra fuertemente en comenzar a tender puentes desde la UNRC y favorecer los primeros acercamientos de los jóvenes a nuestra universidad.

Una de las actividades institucionales que se realizan en el marco de esta etapa, contando con más de 20 años de trayectoria, son las *Jornadas Universidad de Puertas Abiertas* (JUPA). Las mismas son organizadas anualmente desde el área de Comunicación Académica de Secretaría Académica Central, contando con la participación de las cinco facultades. JUPA es un espacio institucional que abre las puertas de la UNRC a la comunidad, invitando a conocer todas las carreras que se ofrecen desde la misma. Es un espacio de encuentro entre potenciales ingresantes con profesores, alumnos avanzados y graduados que los acercan no sólo a la institución, sino también a la realidad de estudiante universitario y a los campos profesionales que son de su interés. Anualmente, estos encuentros son presenciales, pero en contexto de educación remota las JUPA lograron desarrollarse de manera virtual, en dos ediciones, contando con una importante participación de jóvenes y adultos.

Además de esta actividad tan institucionalizada por su trayectoria, esta primera etapa del ingreso, atendiendo al contexto de pandemia mundial que nos atravesó durante 2020-2021, también consideró el desarrollo de otras actividades como la *actualización de las redes institucionales (universidad y facultad) y difusión de las carreras y servicios* ofrecidos a los/las estudiantes; la *creación de las aulas virtuales*, *diseño de tutoriales* referidos a temas centrales como acceso a plataformas, generación de claves, etc.; *realización de videos* a cargo de docentes de las diferentes facultades a fin de acercar a los/las estudiantes prácticas profesionales, espacios de trabajos ajenos a la universidad (empresas, campos, etc.); *escenarios de formación* para docentes a fin de acompañar su labor pedagógica y didáctica; *revisión y elaboración de módulos ICA e ICI;* entre otras. Actividades que buscaron favorecer y acompañar el acercamiento de los/las aspirantes a nuestra universidad y que la misma se prepare para recibirlos.

Junto a ello, creemos que es necesario destacar que las facultades han construidos nuevos

escenarios de diálogo y trabajo con sus docentes, *discutiendo los propósitos del ingreso, repensando y rediseñando las actividades propuestas buscando favorecer el bienestar académico de los ingresantes.* De igual modo, algunas facultades diseñaron *Jornadas de intercambio y formación* para sus docentes las cuales permitieron, por ejemplo, discutir el rol de los docentes tutores en el acompañamiento de los estudiantes.

En relación con lo explicitado en los informes de las cinco facultades de la UNRC, en líneas generales, podríamos decir que, en esta primera etapa, las acciones desarrolladas por las Unidades académicas se han centrado en actividades de *comunicación y difusión de las carreras*, se ha trabajado fuertemente en la búsqueda de *llegar a las escuelas secundarias y a los estudiantes de la ciudad y la región* abriendo variadas puertas virtuales de nuestra universidad.

Igualmente, creemos necesario rescatar diferentes acciones institucionales que acompañaron estas tareas desarrolladas por las facultades; acciones que fueron impulsadas desde la Secretaría Académica de la UNRC, como por ejemplo: *el trabajo sostenido con diferentes órganos de asesoramiento y gestión; participación constante en las comisiones, subcomsiones y reuniones del CIN, SPU, CPRES CENTRO; articulación con el Ministerio de Educación provincial; propuesta de talleres de Orientación Vocacional; actualización sistemática de páginas web; propuesta de calendario excepcional de inscripción; reuniones constantes de trabajo virtuales entre áreas y facultades, entre otras.*

Segunda etapa: cursado de módulos de Integración a la Cultura Universitaria

Esta segunda etapa, como advertimos en el apartado anterior, vincula a los/las estudiantes con la institución en general, con las facultades a las que comenzarán a pertenecer y con las carreras y disciplinas que han elegido estudiar. La misma incluye aquellas acciones que acompañan su ingreso a la UNRC, que los acerca a la cultura universitaria, antes de comenzara cursar las materias de primer año.

Podríamos decir que ésta es la etapa que se encuentra más institucionalizada siendo reconocida como "el ingreso". Actualmente, desde una concepción más holística, estas "actividades de febrero" se desarrollan en estrecha relación con la etapa anterior y posterior.

Particularmente, este período busca favorecer el desarrollo de lo que implica *ser estudiante universitario* (ICI) así como también acompañar la integración a las culturas disciplinares desde una mirada alfabetizadora (ICA).

En relación al módulo ICI, advertimos en los informes presentados por las facultades que las diferentes unidades académicas han desarrollado actividades transversales como: *difusión*

del protocolo de violencia de género; análisis del contexto socio-histórico en el que se enmarca el inicio de la carrera universitaria; expectativas y temores propios del inicio de una carrera universitaria; uso de plataformas; análisis de las posibilidades de conexión y estrategias de estudio en el contexto de virtualización; el papel de las emociones en el inicio de la carrera universitaria; importancia de los órganos gremiales estudiantiles; régimen de enseñanza; orientaciones y acompañamiento para el acceso a diferentes tipos de becas. Además, *trabajó sobre los ámbitos de inserción profesional; plan de estudio; gobierno y gestión institucional.* Al mismo tiempo, en este contexto de pandemia, *se potenciaron y diversificaron los espacios virtuales de consultas,* así como también ofrecieron actividades complementarias como: *charla sobre tenencia responsable de animales de compañía; ¿Cómo ser estudiante universitario y vivir en el intento?, entre otras.*

En síntesis, en esta etapa el ICI trabajó fuertemente en desarrollar contenidos que aporten a la contextualización del estudiante en el ámbito universitario, acercarlos a las normativas institucionales, al conocimiento de susderechos y deberes, entre otros aspectos.

En relación con el módulo ICA, consideramos que es al interior de ellos que empiezan a tejerse tramas que adentran a los aspirantes universitarios a las disciplinas básicas de las carreras elegidas. Es importante remarcar que el Proyecto-marco no propone trabajar las disciplinas básicas como actividades "niveladoras" o como "posibilidad de adelantar contenidos" del cuatrimestre; sino que, por el contrario, desafía a las asignaturas a trabajar desde una mirada alfabetizadora e inclusiva que permita ofrecer herramientas de lectura y escritura disciplinar que contribuyan a potenciar y favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

En los informes se pueden advertir que algunas de las propuestas de ICA se vinculan con el desarrollo de proyectos institucionales como PIIMEG[6] o PELPA[7], los cuales son desarrollados por cátedras o equipos de cátedras que apuestan y contribuyen al desarrollo de innovaciones pedagógicas tendientes a acompañar y potenciar el ingreso, continuidad y egreso de nuestros estudiantes.

En síntesis, esta etapa invita a los/las estudiantes a *conocer y reflexionar sobre la realidad actual*, apuesta a *generar contextos motivadores que acompañen y favorezcan su constitución como estudiantes universitarios* desde el acercamiento a contextos pedagógicos nuevos, dispositivos de trabajo y recursos didácticos diferentes, contenidos y metodologías

[6] Proyectos de Investigación e Innovación en el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado
[7] Proyectos sobre Escritura y Lectura en las disciplinas para Primer Año

de trabajos diverso a los de la escuela secundaria, por citar algunas cuestiones. Con el objetivo de que puedan ir construyendo conocimientos significativos que se constituyan como puentes para incorporarse a las asignaturas del primer año de la carrera elegida.

Tercera etapa: Inclusión y continuidad en la universidad

Finalmente, en relación con la tercera etapa de ingreso, podemos advertir un desdibujamiento en los informes de las diferentes unidades académicas. Suponemos que el mismo se debe a que los mismos se han entregado antes de finalizar el año, donde dichas actividades aún no se habían comenzado a implementar o que se encontraban en marcha. Sí podemos advertir que en algunos de ellos se contemplaban proyecciones de actividades que se realizarían en esta etapa.

Los informes mencionan que se *prevé continuar con las actividades de ICI a lo largo del año* buscando maneras de articular con los docentes de ICA y de las asignaturas de los primeros años; también se explicita la idea de ofrecer *talleres de acompañamiento a los/las ingresantes* en relación a su integración como estudiantes universitarios; la realización de *talleres organizados desde la Asesoría Pedagógica*, en virtud de seguir acompañando la integración de los/las estudiantes a la vida universitaria. Proponen, además, el *trabajo colaborativo entre docentesy Asesoría Pedagógica* en el desarrollo de readecuaciones de los programas de asignaturas en el marco de la educación remota y *el trabajo en conjunto con tutores pares* (Programa de la Agencia Córdoba Joven de la Provincia de Córdoba).

En síntesis, desde una lectura transversal de los informes podemos advertir un importante trabajo y esfuerzo realizado por las unidades académicas y sus docentes, en la búsqueda de trabajar y fortalecer el ingreso de los/las estudiantes y, principalmente, en contextos tan particulares y de tanta incertidumbre que nos ha tocado atravesar. Por otro lado, creemos que se hace visible cuánto cuesta aun pensar en el ingreso desde la finalización del secundario y a lo largo delprimer año de cursado. Creemos que, si bien se viene trabajando desde hace años en nuestra Universidad, resulta complejo desmitificar la idea de que el ingreso está circunscripto sólo son las actividades que se desarrollan en el mes febrero.

Creemos que se hace necesario institucionalmente seguir trabajando desde el Consejo Académico en el fortalecimiento de este proyecto y la apropiación del mismo por parte de los/las docentes de las asignaturas básicas y de la comunidad en general.

A modo de cierre

La intención de este trabajo fue reflexionar y compartir los lineamientos institucionales quese fueron tejiendo, a lo largo los años, en materia de ingreso universitario y que hoy están plasmados en la Programa-Marco para la Integración a la Cultura universitaria. En ese sentido, la mirada está centrada en el reconocimiento de la Educación Superior como un derecho fundamental que debe ser garantizado por los estados, lo cual también supone el desarrollo y fortalecimiento de políticas institucionales y de las prácticas docentes que aseguren las condiciones necesarias dirigidas a sostener las trayectorias académicas de los/lasestudiantes (Ezcurra, 2016).

Al respecto, valoramos el trabajo sostenido e intenso que la UNRC viene desarrollando. Ello, en términos generales da cuenta de construcciones conjuntas de varios/as actores implicados como autoridades, docentes, estudiantes, no docentes, graduados, así como también con el nivel secundario a través de espacios de articulación interinstitucional.

No obstante, este recorrido nos marca la necesidad constante de seguir reflexionando y revisando cada una de las propuestas a raíz de los cambios del contexto, de las necesidades que la sociedad nos va imprimiendo y de la heterogeneidad de la población estudiantil que año a año ingresa a nuestra universidad. Sin ir más lejos, la emergencia sanitaria mundial nos llevó a replantearnos muchas de las prácticas y acciones que se venían desarrollando.

A pesar de los esfuerzos realizados, creemos importante detenernos en algunas cuestiones que se nos presentan como inquietudes y que nos invitan a seguir pensando. Al respecto observábamos que en la mayoría de los informes las actividades de la primera etapa están centradas en la comunicación e información de la propuesta académica y solo algunos explicitan la planificación y preparación de la segunda y tercera etapa de ingreso.

También se observó que no todas las facultades dan cuenta de instancias de formación y/o discusión de la propuesta de ingreso a los fines de ver cómo se trabajan los lineamientos al interior de las mismas y las valoraciones que realizan al respecto.

Respecto a la segunda etapa, si bien es la que más institucionalizada se encuentra, consideramos que tenemos dos grandes desafíos. Por un lado, profundizar y generar mayor articulación entre las actividades y contenidos abordados en este período con el desarrollo de las asignaturas. Lo cual permitiría fortalecer los procesos de integración e inclusión a la universidad y a la carrera elegida. Por el otro, que esta tarea sea considerada institucionalmente como parte de la tarea docente.

Finalmente, en los informes que se observa que las actividades que se proponen para la tercera etapa asumen un carácter de complementarias y optativas para los/las ingresantes.

Destacando, nuevamente, una falencia en la articulación con las asignaturas del primer año. Esta situación contribuye a un desdibuje de la concepción de ingreso en tanto proceso.

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2009). Informe de Investigación: *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Profesorado en Relaciones del Trabajo, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Vélez, G. (2007). Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudianteuniversitario. En Rivarosa, A. (2007) Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria.

Ezcurra, A. M. (2016). Igualdad en educación superior: un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU.

Valles, Miguel (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis.

Vélez, G. (2005). El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. Ingresar a la universidad. En. Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto, Año 2, N°1.

Documentos consultados

Programa-Marco para la Integración a la Cultura Universitaria de la UNRC -período 2022-2023-Aprobado por Resolución Nº054/2020 del Consejo Superior.

TRADICIONES Y EXPERIENCIAS EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA EN CONTEXTOS DE EMERGENCIA SANITARIA

Lic. López, Vanesa (FFyH-UNCórdoba)
vanelopezjairala@gmail.com
Lic. Reyna Berrotarán, Denise (FFyH-UNCórdoba)
denisereynab@gmail.com

Modalidad de participación: 2. Experiencias Pedagógicas y Educativas

Eje Temático N°4: Gestionar la habitabilidad de la universidad: apuestas políticas

Palabras Claves: Tradiciones -Emergencia Sanitaria-Facultad de Filosofía y Humanidades-Ingreso

Resumen

La situación de emergencia sanitaria, sin duda, ha modificado las concepciones de acceso a la educación de todos los niveles educativos y, en el caso que nos concierne, en la Universidad Nacional de Córdoba. La novedad de los entornos virtuales llegó a cada rincón de la Facultad de Filosofía y Humanidades y, por supuesto, al Ingreso (que había llegado a dictarse de manera presencial durante el 2020). Esto implicó un desafío para pensar el derecho a una educación superior, la ciudadanía universitaria y la socialización estudiantil en entornos que favorecen las distancias. Sumado a esto, la pandemia generó modificaciones en las formas de pensar la enseñanza y su transmisión que provocaron disputas en torno a prácticas y tradiciones sostenidas en el tiempo en el Ingreso a las carreras de esta Unidad Académica.

Por ello, luego del cursado en entornos virtuales del Curso de Nivelación 2021, consideramos fundamental ponerles palabras a lo vivenciado y, además de reuniones con las cátedras y las diversas áreas involucradas, se llevó adelante una encuesta a estudiantes. Todo esto nos permite presentar, en esta oportunidad, una mirada sucinta para sopesar lo vivenciado en el Ingreso en este contexto de emergencia sanitaria.

Por lo tanto, la propuesta para este trabajo será reflexionar en torno a la experiencia del Ingreso 2021 en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de

Córdoba poniendo el acento en las modificaciones de las tradiciones a las que se vio sujeta la propuesta programática y de qué manera, el novedoso contexto, habilitó nuevas formas de acceso al derecho a la educación superior. Las preguntas que guiarán este trabajo serán ¿Qué debía sostenerse de la propuesta clásica? ¿Qué invitaciones nos ofrecía el contexto para modificar? ¿Las tradiciones institucionales tenían la fuerza necesaria para mantenerse incólumes o era tiempo de cambios?

Introducción

Cuando nos encontramos con la universidad y sus políticas de ingreso se plantean discusiones cotidianas en torno a cómo pensar el ingreso, permanencia y egreso de los/las estudiantes. Esto supera las posibilidades estadísticas que muchas veces priman para pensar en políticas de inclusión, de inserción en la dinámica de las universidades, en el abordaje de los textos académicos, el nivel de conocimientos tecnológicos como herramienta de acceso a la educación, entre otras variables.

En esta línea Juan Pablo Abratte nos indicaba en un texto publicado en 2015:

> Es imprescindible que logremos –entre todos- ampliar los sentidos del derecho a la universidad. Es decir, cuando hablamos del derecho a la universidad, estamos hablando no sólo del derecho de acceder formalmente a la educación superior –de pregrado, grado y/o posgrado- sino también de insertarnos en una experiencia universitaria más amplia, que garantice el acceso a saberes en diálogo con distintos sectores sociales e incluya nuevas modalidades de acceso al conocimiento tanto en el ámbito profesional, como en el académico y en el pedagógico, atendiendo al papel que las universidades tienen en la formación de los docentes para todo el sistema educativo.(Abratte, 2015)

Consideramos que pensar el ingreso al nivel superior universitario supone, necesariamente, hacerlo en clave de "ampliar los sentidos del derecho a la universidad" como lo propone Abratte, es decir, promover la habitabilidad universitaria en su más amplio sentido.

Sin embargo, promover políticas de inclusión al nivel superior supone atender las dinámicas propias de las instituciones que, en tanto espacios políticos, presentan conflictos y

posiciones que distan unas de otras. Conflictos en torno a la apropiación y/o definición de ciertos contenidos, programas y propuestas que marcaran el camino de los/las ingresantes.

En este punto, cada espacio formativo toma decisiones que afectan el devenir de estas propuestas. De allí que el Ingreso se vuelve, a la vez, un espacio de litigios y acuerdos, donde aparecen las principales y primeras demandas en torno a la universidad. Esto que parece evidente, no obstante, lleva a que distintos/as agentes tomen estos espacios como ejes centrales de la política universitaria.

Por otro lado, pensamos que una categoría que también articula los procesos político-institucionales y que nos permitirá trabajar ciertos ejes es la de tradición:

> La "tradición inventada" implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado (Hobsbawm 1982, p. 8)

Utilizar esta categoría analítica nos permite otorgarle una continuidad a las prácticas que se analizarán en este trabajo. Dentro de los propios procesos de institucionalización que se dieron en el Curso de Nivelación, se van instalando tradiciones que condicionan ciertas formas de pensar los espacios del ingreso en todas sus formas. A continuación se retoman algunas de las tradiciones y de qué manera se articulan constantemente con las políticas propias de la facultad y los contextos y demandas de los/las estudiantes. Igualmente, consideramos que esta categoría analítica se encuentra en construcción y que futuras investigaciones nos otorgarán más elementos para continuar ponderándola.

En este trabajo, entonces, nos proponemos realizar un recorrido breve por las políticas del ingreso de la FFyH y su constitución como prácticas políticas para luego observar las modificaciones que trajo aparejada la educación virtual ejercida para el Curso de Nivelación 2021 y el estado de excepcionalidad en el que se dictó debido a la Pandemia del COVID-19.¿qué tradiciones se pudieron mantener?¿Qué políticas educativas emergieron?¿Qué derechos aparecieron como centrales para sostener el derecho a la universidad?

Historizando el ingreso: surgimiento de principales tradiciones

Preguntarnos por el lugar que ocupa el ingreso en la FFyH es inquirir por la habitabilidad del nivel superior, es decir, las condiciones y procesos desplegados por la facultad para recibir y acompañar a los/las ingresantes en los primeros tramos de las carreras de grado. Ya que consideramos, retomando los aportes de Ezcurra

> ….que las instituciones no sólo son otro factor causal, sino que además configuran un condicionante primario, potente, decisivo para el desempeño académico y la persistencia. Una determinación dominante. Una hipótesis asociada, también primordial, es que ese estatus primario corresponde sobre todo a la enseñanza, en un sentido amplio, y en especial a las aulas, a las experiencias académicas cotidianas (Braxton y Hirschy, 2005; LaSere y Strommer, 2005; Gerken y Volkwein, 2000). (Ezcurra, 2011, pp. 47)

En la línea anteriormente planteada, la facultad apuntó a generar condiciones institucionales en pos de promover procesos de inclusión educativa desde el momento de creación de los ciclos de nivelación. Este hecho, por parte de la Universidad Nacional de Córdoba, data de 1990, a través de la Resolución 334 del Honorable Consejo Superior[1] en la que, ante un diagnóstico donde prevalecía la necesidad de disminuir la *"disparidad de nivel que se observa entre los alumnos que cada año ingresan (...)",* se presentó una nueva propuesta en cada Unidad Académica. Siguiendo los objetivos que proponía dicha resolución,

> En la Facultad, en ese momento inicial se definió que el Curso de Nivelación sería no restrictivo, se dictaría antes del inicio de clases de primer año, en febrero-marzo, se organizaría en base a dos problemáticas, una referida a la universidad y la otra al objeto de estudio de la carrera correspondiente; tendría un carácter introductorio.[2]

Estas dos líneas enunciadas a fines del Siglo XX se mantienen presentes en la actualidad en las propuestas programáticas de ingreso a las diferentes carreras como tradiciones político-institucionales que acompañan el derecho a una educación para todos/as.

Con el paso del tiempo, en 2003 se encontró, post crisis del 2001 en Argentina, la necesidad de articular el ingreso no sólo con la vida universitaria y los contenidos disciplinares de cada

[1]http://www.digesto.unc.edu.ar/normativa_search?SearchableText=334&getArea=consejo-superior&getDate=1990
[2]Programa Ciclos de Nivelación(2013)

carrera sino, y sobre todo, con una mirada donde los derechos humanos tomaran relevancia[3]. La vulneración de derechos presentaban realidades disimiles y difíciles de abordar para quienes ingresaban a la universidad.

Es en ese punto de inflexión que, desde el Programa de Ciclos de Nivelación, se decidió crear las "Jornadas Interescuelas" que tuvieron como propósito inicial promover el intercambio entre las diferentes carreras. Sin embargo, la demanda social propicio que este espacio se fuera centralizando en torno a las temáticas de Derechos Humanos por lo que, progresivamente, pasó a llamarse Jornadas de Derechos Humanos hasta su nominación actual "Paneles de Derechos Humanos".

En la propuesta programática vigente del Curso de Nivelación (aprobado en 2013) se incluye esta temática y, progresivamente, fue ganando espacio como contenido clave en la conformación de la Identidad Universitaria. Para ello se fue articulando con las especificidades disciplinarias de las diferentes carreras (el derecho a la lectura, al archivo, a la memoria e historia, al espacio, entre otros) así como también con la cotidianeidad de quienes estaban ingresando como, por ejemplo, el derecho a la alimentación, la salud, Género, entre otros. Así, lentamente, se fue consolidando otra tradición del Curso de Nivelación que excede sus límites e involucra a toda la facultad en tanto institucionaliza demandas y reflexiones políticas que se muestran como líneas de acción de la facultad en su conjunto.

Sumado a todo esto y en función de nuevas demandas contextuales, en el año 2019 se aprobó la incorporación del Módulo de "Aportes teóricos -políticos feministas a los campos de conocimiento disciplinar" que se proponía "como forma de inserción en el ámbito universitario que garantice el derecho a una educación superior, provea herramientas teóricas de análisis y capacite en temáticas que se presentan cotidianamente" [4]. Este espacio enriqueció la propuesta del ingreso a la facultad ya que volvía transversal cuestiones que se encontraban y encuentran en la agenda social vinculadas con las problemáticas de género y diversidad y que se van institucionalizando.

Recapitulando la somera historización, los Cursos de Nivelación de FFyH se han caracterizado por vincularse no sólo a las propuestas programáticas clásicas en torno a la

[3]El "Argentinazo" de diciembre de 2001 fue, según Mónica Gordillo (2012), un proceso que aunaba varios objetivos entre los que destacamos el malestar social derivado de las reformas de los años ´90 y la consecuente vulneración de derechos.

[4] Resolución ad referéndum del Honorable Consejo Directivo 02/2020-Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba

formación académica y disciplinar sino, fundamentalmente, por poner el eje en las demandas sociales contemporáneas. De allí que, treinta años para acá, las bases establecidas en su comienzo se mantienen pero fueron repensadas acordes a las demandas que se presentaron en los diferentes momentos históricos, que consideramos fundamentales para la habitabilidad de la universidad.

Haciendo foco: Políticas de alfabetización académica y digital



Otra de las demandas que fueron surgiendo a lo largo del tiempo se vincularon con la necesidad de promover instancias de formación en torno a la alfabetización académica debido a que los/las docentes a cargo de los Cursos de Nivelación destacaron en sus informes complejidades en el abordaje de los textos científicos por parte de los/las estudiantes. La brecha y transición entre educación secundaria y Nivel Superior presentaba como uno de sus principales indicadores problemáticos los procesos de comprensión de los textos académicos alcanzados por los/las ingresantes. Consecuentemente, se volvió necesario pensar estrategias que abordaran de manera colectiva estas demandas para que pudiéramos cuidar el derecho a la universidad de nuestros/as estudiantes.

Ante esto, la Secretaría Académica y el Programa Ciclos de Nivelación realizaron distintas propuestas para reforzar y acompañar el ingreso y permanencia[5]. Un ejemplo de ello fue la realización en 2018 de un Ciclo de Formación con eje en distintas necesidades entre las que se articuló la lecto-escritura. Este Ciclo tuvo dos propuestas que continuaban sosteniendo la necesidad de formar a los equipos docentes del ingreso en herramientas para acompañar a los/as estudiantes. Al respecto se propusieron actividades que abordaran las problemáticas



[5] En este punto, por cuestiones de extensión, nos concentraremos en las políticas de los últimos años y dejamos fuera el accionar de años previos, el fortalecimiento central de Programas como el de PAMEG (Programa de Apoyo y Mejoramiento a la Enseñanza de Grado) u otros dependientes de la UNC y/o del Gobierno de la Provincia de Córdoba (Programa Nexos, Tutores-Pares, Docente-Tutor de Acciones Complementarias, etc.)

identificadas tales como el Taller: "Un desafío pedagógico institucional: pensar propuestas de enseñanza para los/las ingresantes de la FFyH" y otra sobre "Abordajes, estrategias y herramientas para la diversidad en el aula universitaria"

Siguiendo esta línea de formación y ya en el marco del contexto de emergencia sanitaria, se llevó a cabo el "Conversatorio: Leer y escribir en contextos académicos: discusiones y horizontes", destinado a las/los docentes a cargo y equipos de los Cursos de Nivelación de las carreras de grado de la Facultad, en diciembre de 2020.

Además, se fomentó la participación de los equipos docentes en la formación específica a través de la invitación a distintos eventos y jornadas como las Reuniones promovidas por la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES).

Otro de los temas que antes de la pandemia se venían promoviendo en la formación fue la alfabetización digital. Como el Ciclo de Formación presentado indica, sumado a otras instancias, se sostuvo la formación de los equipos de nivelación para el uso de la herramienta Moodle. Desde el año 2011, se creó un Aula Virtual General para los/las ingresantes en el que se pudiera acceder a toda la información pertinente a la ciudadanía universitaria. Estos contenidos se presentaban de manera transversal y común para todas las carreras.

Los antecedentes destacados en torno a los procesos de alfabetización indican que en la FFyH se habían consolidado como tradiciones claves en la formación de los equipos que recibían a los/las estudiantes. De esta manera, la alfabetización científica y digital, necesarias para poder acceder a los diferentes contenidos de las carreras, se volvían ejes transversales de las políticas de ingreso y permanencia a través de la formación de equipos completos desde ayudantes-alumnos/as hasta docentes a cargo del curso de cada carrera.

Acerca del dispositivo pedagógico "Ingreso 2021" mediado por entornos virtuales

Las decisiones del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba de extender la finalización del nivel secundario[6] hasta abril de 2021 trastocaron los calendarios académicos tradicionales. Ante ello, en el ámbito de la universidad se dio el debate en torno a diversas opciones para promover ingresos diferenciados (para aquellos/as que ya habían culminado el nivel secundario) o propuestas de ingreso único que contemplaran trayectorias educativas

[6] Artículo N°5 de Resolución Ministerial 343/2020, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

diferenciadas. La facultad optó por la opción de un ingreso único y asumió la decisión de ampliar el periodo de ingreso, desde fines de diciembre a fines de mayo.

Esta decisión principalmente se fundamentó en el principio de propiciar condiciones que favorezcan la inclusión de los/las estudiantes y contemplen la diversidad de trayectorias de los/las ingresantes, sobre todo la de aquellos/as que se encontraban en situación de desigualdad (educativa, socioeconómica, entre otras) apuntalando a las trayectorias más erráticas, la de aquellos/as alumnos/as que adeudaban materias para culminar la escolaridad secundaria.

La organización de las propuestas de enseñanza mediadas por entornos virtuales y la modificación del calendario se constituyeron, entre otras cuestiones, en variables a considerar en la organización del ingreso. Se optó por la plataforma Moodle para el desarrollo de las clases, pero también como ámbito de socialización de los/las ingresantes.



Para afrontar las propuestas mediadas por entornos virtuales desde el Programa Ciclos de Nivelación, el Área de Tecnología Educativa y el Área de Enseñanza que coordina la Secretaría Académica se propusieron diferentes acciones para docentes e ingresantes atinentes tanto a la enseñanza como a los aspectos administrativos que la hacen posible:

-**Fortalecimiento de cargos docentes** de los equipos de nivelación a través del incremento cuantitativo y de dedicaciones.

-**Capacitación a los equipos docentes y Ayudantes-Alumnos/as e**n contenidos vinculados con la lectoescritura académica (a través de talleres dictados a finales del 2020 para algunas escuelas/departamentos), entre otras propuestas.

-**Apoyo al diseño de las propuestas de enseñanza** mediadas por entornos virtuales (asesoramiento pedagógico desde la Secretaría Académica a los equipos de cada carrera)

-Se propiciaron **reuniones con Prof. de los primeros años** a los fines de diseñar el trayecto curricular de los/las ingresantes durante el ciclo lectivo 2021.

-**Reorganización de contenidos:** Introducción a la vida universitaria tuvo un mayor tiempo de desarrollo, luego se realizaron los Paneles de DDHH en formato virtual. Dentro de ellos se puso especial atención al Módulo sobre temáticas de Género, DDHH.

-Diseño de instructivos para la inscripción online en el sistema SIU GUARANI.

-**Matriculación Automática** en las Aulas Virtuales.

-**Taller de Alfabetización Digital en la Plataforma Moodle** destinado a los/las ingresantes, acción entendida como imprescindible ya que comprender la dinámica de la Moodle les permitiría a los/las ingresantes poder desempeñar su rol de alumnos/as, habitar las Aulas Virtuales, transitar su proceso de aprendizaje.

Estas acciones implementadas se fundamentaron en la necesidad de atender las diferentes dimensiones institucionales que, entre otras, constituyen condiciones que intervienen necesariamente en los procesos de ingreso y permanencia en el nivel superior. Ya que las experiencias del primer tramo de las carreras, según plantea Ezcurra,

> …suelen ser difíciles per se, aunque en grados diversos, cualquiera sea el perfil de los alumnos. ¿Por qué? Es que se trata de novatos (Dwyer, 1989), inexpertos, que muchas veces tienen poca idea de qué esperar y una baja comprensión sobre cómo el nuevo ambiente puede afectar sus vidas (Banning, 1989), y que, por añadidura, deben afrontar una autodirección intensa, por lo general sin precedentes. Por eso, sobreviene una transición, un proceso de ajuste. Un ajuste social, ya que los estudiantes con frecuencia enfrentan cierto aislamiento inicial, pero sobre todo académico, el más complicado para población de estatus desfavorecido (Terenzini et al., 1994). Un ajuste que algunos autores han conceptualizado como el aprendizaje de un oficio, el oficio de estudiante (Cols, 2008). (Ezcurra, 2011, pp. 59)

Lo propuesto por Ezcurra acerca del proceso de construcción del "oficio de estudiante" visibiliza una dimensión absolutamente necesaria que debe contemplarse en las políticas de ingreso y permanencia al nivel superior. En este sentido consideramos que las acciones de la

FFyH enmarcadas en las tradiciones mencionadas se han orientado en el sentido de acompañar, comprender y andamiar las trayectorias estudiantiles. Sin embargo, entendemos que dada la singularidad de la facultad caracterizada por la gran heterogeneidad de carreras a su interior y también por la gran diversidad estudiantil (tanto en lo referido a los lugares de procedencia, como a las edades de los/las ingresantes y trayectos educativos previas) atender las trayectorias estudiantiles se torna un compromiso que se renueva y debe ser repensado día a día.

Reflexiones finales

Abordar, desde una perspectiva histórica, el proceso de implementación de los Cursos de Nivelación y la institucionalización de ciertas políticas supone dar cuenta y advertir los procesos de cambio. Estos han ido respondiendo a múltiples variables entre las que podemos mencionar, cómo se concibe la vida universitaria, las políticas educativas a nivel nacional, la articulación con el nivel secundario, las problemáticas sociales, entre otros.

De allí que pensar el ingreso en la virtualidad era un punto de inflexión para volver a visitar las decisiones en torno a ciertas políticas académicas y cómo ofrecer el ingreso a futuros/as ciudadanos/as universitarios/as que se iniciaban como estudiantes universitarios/as a través de un entorno virtual. Ese conjunto de decisiones que parecían una cuestión azarosa y condicionada por un contexto, permitió mirar qué procesos se habían instaurado como tradición y debían sostenerse.

Las Jornadas de Derechos Humanos era una tradición innegociable. Volvían a ser una necesidad en tiempos donde los derechos y sus "vulneraciones" estaban siendo polemizados por las políticas mundiales en torno a la preservación de la salud. Allí también aparecía, como un eje fuerte, el derecho a la universidad, a través de la lectura del Módulo "Vida Universitaria". Simultáneamente, sostener el módulo de Género implicaba seguir construyendo una novedosa tradición como propuesta de formación transversal para todas las carreras de grado.

A su vez, la alfabetización académica y digital sigue siendo un eje político-institucional que sostiene toda la propuesta del ingreso. Si bien cuesta enmarcarlo en la categoría de "tradición", no deja de tener una centralidad en toda la propuesta y va tiñendo cada una de las tradiciones del ingreso.

Para cerrar, en el recorrido realizado en este trabajo pudimos dar cuenta de las tradiciones que como Facultad sostuvimos en torno al ingreso al nivel superior, tradiciones que se asumen y hacen acto a partir de decisiones de índole de política institucional que han posibilitado sostenerlas y revisarlas según las demandas del contexto. Es por ello que reivindicamos el camino recorrido y sostenemos la necesidad de profundizar en aquellas políticas que contribuyan a promover el acceso y la permanencia en el nivel superior universitario, en este sentido consideramos necesario retomar las acciones de articulación con el nivel secundario de enseñanza y, por otra parte, profundizar en aquellas acciones vinculadas con la alfabetización académica y digital, entre otras.

Referencias

Normativa

Programa Ciclos de Nivelación, seguimiento de los primeros años y articulación con instituciones de educación secundaria. Anexo Resolución 187/2013 del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Vigente) Disponible en: http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/concursos/files/2015/05/RES_187_2013.pdf

Resolución Honorable Consejo Superior UNC 334/1990. Disponible en: http://www.digesto.unc.edu.ar/normativa_search?SearchableText=334&getArea=consejo-superior&getDate=1990

Resolución ad referéndum del Honorable Consejo Directivo 02/2020-Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: http://www.digesto.unc.edu.ar/ffyh/decanato/resolucion/2_2020/?searchterm=2

Resolución Ministerial 343/2020, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en: https://dges-cba.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/09/Resol_MinEduc_343-2020.pdf

Bibliografía

Ezcurra, A. M. (2011) *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento – IEC/CONADU

Gordillo, M. (2012) *Piquetes y cacerolas: El" argentinazo" del 2001*. Sudamericana.

Hobsbawm, E. y Ranger, T. (2002 [1983]) *La invención de la tradición.* Crítica, Barcelona. (Selección)

López, V. y Reyna Berrotarán, D. (2021) *Barajar y dar de nuevo. Desafíos político-institucionales: ingresar a la FFyH en tiempos de Pandemia.* Revista Alfilo *(86,87),* Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/barajar-y-dar-de-nuevo-desafios-politico-institucionales-ingresar-a-la-ffyh-en-tiempos-de-pandemia/

SEGUIMIENTO DE TRAYECTORIA ESTUDIANTIL

Moris Larisa Gabriela, docente Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNT, larisa.moris@derecho.unt.edu.ar
Nanni María Fernanda, docente Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNT, mfernanda.nanni@gmail.com
Nazar Patricia, asesora externa Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNT, pnazar@derecho.unt.edu.ar
Stambole Dasilva Lucas, Pedagógo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNT, l.stambole.dasilva@gmail.com

Modalidad de presentación: Experiencias Pedagógicas y Educativas
Eje 4: La construcción de dispositivos y prácticas colaborativas en la gestión inter e intra institucionales, para fortalecer el ingreso, la permanencia y la posibilidad de egreso de los/as estudiantes.
Palabras claves: trayectoria estudiantil-acompañamiento-riesgo-permanencia

Resumen:
La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tucumán cuenta con mas de 10000 estudiantes distribuidos en las carreras de Abogacía, Notariado y Procuración. La comunidad estudiantil se caracteriza por ser heterogénea respecto a condiciones sociales, económicas y recorridos culturales y educativos.
A partir de un proceso de autoevaluación de la Facultad, en el marco de la acreditación de la Carrera de Abogacía, se fijaron líneas de acción que permitieron afianzar y potenciar los mecanismos internos para el acompañamiento y contención de los/as alumnos/as en su trayecto formativo, ya que es fundamental dar respuesta a las necesidades educativas de los/las estudiantes para lograr una mejora en sus aprendizajes. Estas políticas intentan contemplar la diversidad del alumnado y asegurar la atención de la problemática de cada alumno/a, de modo que pueda obtener los mejores resultados educativos posibles.
El mecanismo de Seguimiento de la Trayectoria Académica de los/las alumnos/as, tiene por objetivo la detección de los grupos de riesgo y la planificación de acciones adecuadas de

acompañamiento que permitan disminuir los índices de deserción y desgranamiento que presentan las carreras de grado, así como la mejora en la tasa de graduación de las mismas.
El presente trabajo pretende mostrar los mecanismos y las distintas líneas de seguimiento de las trayectorias estudiantiles que se implementan en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNT.

Introducción

La deserción o abandono, así como la ralentización para el egreso de estudiantes universitarios, constituyen problemas comunes en las universidades de la región. La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNT no es ajena a esta situación.
Entre los años 2018 y 2020 se llevó adelante el proceso de acreditación de la Carrera de Grado Abogacía ante la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación Universitaria), el organismo evaluador que la ley prevé. Una de las etapas fundamentales del proceso fue la de autoevaluación, que permitió realizar un análisis integral y profundo de la institución y de la carrera, con la participación de diferentes actores, entre ellos el equipo de gestión, personal nodocente, docentes, alumnos/as y graduados/as. Como resultado de la autoevaluación, fueron detectadas fortalezas y debilidades, lo que facilitó la construcción de planes de mejora con líneas de acción concretas que permitiesen subsanar las dificultades y potenciar las fortalezas.
Uno de los déficits detectados fue que los indicadores de rendimiento académico marcaban la necesidad de subsanar y atender en forma preventiva los fenómenos de deserción y desgranamiento que disminuyen la tasa de graduación. Por ello, se propuso una línea de acción que empezó a concretarse en el año 2018 a través de la creación del Observatorio de Prácticas Institucionales y Curriculares (Res. 1547-2018) y la creación del Gabinete Psicopedagógico (Res. 555-2018). Estas medidas y sus consecuentes espacios institucionales constituyeron la formalización y puesta en marcha de los mecanismos de seguimiento de la trayectoria estudiantil, que compartimos en este trabajo.
Entre los antecedentes de estas acciones, cabe destacar que desde el año 2011 venía ejecutándose el Programa Institucional de Tutoría (Res. 0374-2011). Por otra parte, en el año 2016 se crea también el Área de Tutoría en Contextos de Encierro (Res. 0020-2016), con numerosas actividades orientadas a contener a muchos/as alumnos/as desde el ingreso a la Facultad. Sin embargo, las cifras analizadas en el proceso de autevaluación, hicieron necesario acciones que fortalecieran las actividades para incrementar los índices de retención y potenciar la graduación.

Algunos números que nos permitieron dimensionar la situación de la deserción o abandono específicamente en la carrera de abogacía, fueron los analizados durante el proceso de acreditación de la misma, y que se encuentran reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 1:
Cantidad de estudiantes cursantes por cohortes desde el 2009 al 2018 de la Carrera Abogacía

Cohorte	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
2009	1966	998	757	615	517	465	360	313	267	217
2010		1883	959	732	623	525	453	401	324	279
2011			1788	914	728	630	554	509	443	358
2012				1708	879	719	598	534	464	398
2013					1729	886	701	611	559	522
2014						1642	898	715	613	571
2015							1968	1066	870	766
2016								1638	934	772
2017									1764	1008
2018										1932

Nota: tabla generada por el sistema informático CONEAU Global

Acá podemos ver claramente que el número de alumnos de cada cohorte, partiendo de la cantidad de ingresantes en las mismas, disminuye a lo largo de los años, es decir, si analizamos la cohorte 2011, ingresaron 1788 alumnos de los cuales sólo se reinscribieron 914 en el 2012, 728 en el 2013, 630 en el 2014, 554 en el 2015, 509 en el 2016, 443 en el 2017 y 358 en el 2018. De esta secuencia se pueden detectar algunas situaciones; la primera de ellas es la deserción temprana en los primeros años de la carrera y la segunda es la clara ralentización de los estudios sobre la duración teórica de la carrera es de cinco años.

En este trabajo, nuestra intención es compartir la experiencia del desarrollo de un dispositivo tan útil como lo es el del seguimiento de la trayectoria estudiantil, que si es implementado y retroalimentado adecuadamente, permitirá potenciar la graduación y disminuir los índices de deserción y desgranamiento.

Quienes participamos de este trabajo fuimos los que desarrollamos el mecanismo de seguimiento planteado con el aval y apoyo de la gestión de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

Marco conceptual

En este trabajo, hablamos de un mecanismo de seguimiento de trayectoria estudiantil, considerando a la trayectoria estudiantil y de acuerdo con Nicastro S. y Grecco M.B (2012) como "… un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de

acompañamiento". Ese camino para nosotros representa todo el proceso formativo que debe recorrer el estudiante dentro de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y que necesariamente debe ser acompañado por mecanismos o dispositivos que fortalezcan ese transitar.

En esta línea, concordamos con Guevara y Belelli (2012) quienes señalan que

> El concepto de trayectoria académica resulta un concepto complejo por las múltiples dimensiones que permite su análisis. Un abordaje comprensivo del recorrido de los estudiantes en su contexto educativo, requiere de considerar la interacción de sus experiencias sociales y curriculares, situadas en un tiempo y en un espacio. Esta contextualización de la trayectoria ofrece una lectura de proceso, de discontinuidad y continuidades de una práctica particular: la estudiantil (p. 47)

En la misma línea de pensamiento, Barros, Gunset y Sierra (2012), citando a Kaplan y Fainsod (2001), entienden a la trayectoria académica como "… itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución" (p. 154).

Los autores afirman que el análisis de ese recorrido permitirá no solo detectar los aplazos, las salidas y entradas de la cohorte, sino también identificar el momento y las razones que llevaron al estudiante a retrasarse, reprobar, repetir o tener éxito en ese itinerario. En síntesis, evaluar el recorrido de manera analítica, permitirá no sólo conocer el tiempo que le toma a los/as estudiantes cursar sino también entender los motivos.

El recorrido académico que los/as estudiantes realizan en las instituciones universitarias, se ven alterados por diferentes factores, algunos propios a la situación particular de cada estudiante (situación socio-económica, familiar, cuestiones de personalidad, etc.) y otras generadas en el ámbito de las instituciones universitarias (problemas en el diseño e implementación de los planes de estudios, problemas con los/as docentes, con los horarios, etc.). Y es ahí donde radica la importancia de los mecanismos de acompañamiento como el planteado en este trabajo. Consideramos que la clave está en tener la capacidad y las herramientas para detectar a aquellos/as estudiantes en riesgo y fijar acciones que faciliten la contención y la ayuda necesaria para su permanencia y posterior graduación.

Desarrollo

A partir del reconocimiento del problema, se procedió a diseñar el mecanismo para trabajar en la solución del mismo. El equipo interdisciplinario que llevó a cabo esta labor fue

coordinado por una asesora externa con perfil académico y de gestión, por el responsable del Observatorio de Prácticas Institucionales y curriculares, por la Subsecretaria Académica, por la Subsecretaria de Planificación e Innovación Universitaria y por la responsable del Gabinete Psicopedagógico. La resultante del trabajo fue la formalización del Manual de Procedimientos de Seguimiento de la Trayectoria estudiantil, aprobado a través de la Res. D-1599-2019.

Este manual representa la importancia que tienen los/as alumnos/as para la FDYCS, ya que los/as constituyen el eje y la razón de ser de la Facultad, por lo que se busca que en su trayecto formativo sean acompañados/as y contenidos/as. Se considera que es fundamental, dar respuesta a las necesidades educativas de cada alumno y cada alumna para lograr una mejora en el aprendizaje. El proceso plasmado en el manual intenta contemplar a la diversidad del alumnado y asegurar la atención de la problemática de cada alumno/a para que puedan obtener los mejores resultados educativos posibles.

El proceso de Seguimiento de la Trayectoria Académica de los alumnos/as, tiene por objetivo final la detección de los grupos de riesgo y la planificación de acciones adecuadas para el tratamiento de cada uno de ellos. Con las acciones planteadas se pretende contener a los/as alumnos/as, disminuyendo los índices de deserción y desgranamiento que presentan las carreras de grado, así como la mejora en la tasa de graduación de las mismas.

En el diseño del proceso, se adoptaron definiciones respecto a lo que se considera como alumno/a en riesgo, a saber:

1. De la cursada:
    a. Alumnos/as que habiendo cursado dos o más materias por primera vez, no hayan logrado promocionar el 50% de las mismas.
    b. Alumnos/as recursantes, es decir, que hayan cursado la materia más de una vez y no hayan logrado promocionarla.
2. De los exámenes libres:
    a. Alumnos/as que hayan fracasado en la promocionalidad de una materia y que hayan desaprobado el examen libre de la misma.
    b. Alumnos/as que hayan rendido más de 3 veces el examen libre.
3. Sin actividad académica: Si el/la alumno/a no presenta actividad académica durante los ciclos lectivos analizados, en particular, aquellos que no presentan actividad académica en los últimos 2 años.

Cabe destacar que las situaciones que llevan a un estudiante a estar en riesgo pueden tener diferentes orígenes, como ser:

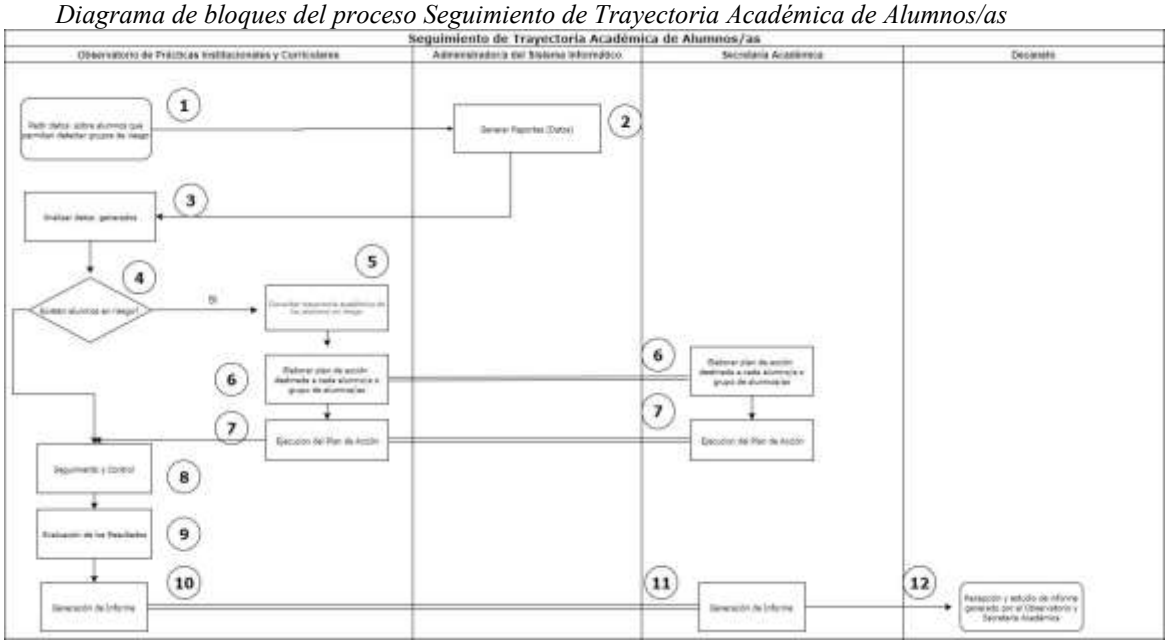
1. Problemas en materias particulares, teniendo en cuenta la cátedra en la cual se presentan las dificultades (docentes, metodología de enseñanza, evaluación, herramientas usadas, etc.);
2. Situaciones problemáticas personales de cada alumno/a (de índole física, psicológica, psicopedagógica, emocional, socio económico, laboral, etc.);
3. Dificultades con algún aspecto particular de la carrera, como ser, horarios de cursada, mesas de exámenes, etc.

Por otro lado, resulta importante articular con los diferentes sectores que serán actores en este proceso y que tendrán intervención de acuerdo a la problemática detectada, como ser:

1. Observatorio de Prácticas Institucionales y Curriculares (dependiente de Decanato)
2. Gabinete Psicopedagógico (dependiente de Secretaría Académica)
3. Programa Institucional de Tutoría (dependiente de Secretaría Académica y de la Secretaria de Gestión Institucional)
4. Profesionales externos/as, cuando esto se considere necesario.
5. Responsables de los sistemas informáticos a usar para generar la información referida al estado académico de los estudiantes.

Se aclara que el proceso de seguimiento detalla las acciones que seran llevadas a cabo por los diferentes sectores intervinientes. Para lograr que el mismo tenga resultados exitosos en su implementación, necesariamente deberá ser controlado y retroalimentado, de manera tal de incorporar las desviaciones que puedan surgir en el transcurso del mismo. El siguiente gráfico representa el diagrama de bloques del proceso:

Grafico 1:
Diagrama de bloques del proceso Seguimiento de Trayectoria Académica de Alumnos/as



Nota: Gráfico extraído del Anexo de la Res. D-1599-2019 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (p.7)

El manual de procedimientos también consta de la secuencia detallada de los pasos explicitados en el gráfico anterior y que se muestran en el siguiente formulario extraído del mismo (p.8):

Formulario 1:

PROCEDIMIENTO: Actual Propuesto X N° 1.1

Nombre: PROCESO SEGUIMIENTO TRAYECTORIA ACADEMICA DE ALUMNOS/AS

Sector Responsable: Observatorio de Prácticas Institucionales y curriculares

Actividades N°	**RESPONSABLE**	**DESCRIPCIÓN**
I. DETECCION DE GRUPOS DE RIESGO		
1	Responsable del Observatorio (RO)	Al finalizar el cuatrimestre (primero y segundo), el RO solicita datos al área informática relativos a: 1. La cursada: Reportes sobre aquellos alumnos/as que habiendo cursado materias, no hayan logrado promocionar el 50 % de las mismas en el primer cuatrimestre. Ese será el primer grupo de riesgo probable. Al finalizar el segundo cuatrimestre, el RO deberá solicitar reporte de los alumnos/as del primer grupo que se hayan inscripto y cursado materias del segundo cuatrimestre y que no hayan logrado promocionar las mismas. 2. Los exámenes libres: Reportes sobre los alumnos/as que habiendo cursado materias en el cuatrimestre inmediato anterior, no lograron promocionarlas y al presentarse a rendir exámenes libres en los turnos posteriores, fueron aplazados. Reportes sobre los alumnos que no hayan aprobado, habiendo rendido 3 o mas veces 3. Inactividad académica: reportes sobre aquellos alumnos/as que no presentaron actividad académica en un

		período de tiempo determinado, por no haber solicitado reinscripción al cierre de los ciclos lectivos
2	Administrador del Sistema Informático (ASI)	Genera los reportes respetando el contenido y formato solicitados por RO
3	RO	Analiza los reportes generados.
4	RO	En base al análisis de los reportes, contará con la identificación nominal de los alumnos/as en riesgo.
5	RO	Solicita legajo completo de cada alumno/a al Dpto. Alumnos de la Facultad. El mismo deberá contener no sólo la trayectoria académica (estado académico de alumno/a generado desde el sistema informático), sino también lo declarado por el alumno/a en el momento de la inscripción, esto es, si posee: limitaciones respecto a caminar o subir escaleras, lectura con anteojos, audición con audífonos, certificados de discapacidad.
II. DETERMINACIÓN DEL PLAN DE ACCION		
6	RO y SA	Elaboración de un plan de acción: En función del legajo del alumno y de los reportes analizados, el responsable del Observatorio y el responsable de Secretaría Académica, deberán fijar las acciones a llevar a cabo en cada caso. Estas acciones pueden involucrar a diferentes actores de acuerdo a la situación detectada, como ser, Programa Institucional de Tutorías, Gabinete Psicopedagógico o profesionales externos. Por ejemplo si se identificara en el alumno una dificultad específica en el aprendizaje, o problemas vinculadas a las estrategias de estudio, se lo derivará al Gabinete Psicopedagógico. Si el alumno tuviera dificultades en la inserción en la vida universitaria o necesitara apoyo en la organización de su tiempo o en la toma de decisiones sobre la cursada, se derivará al Programa de Tutorías. Si las variables identificadas fueran de otra índole, por ejemplo patologías preexistentes, discapacidades complejas, situaciones socio ambientales desfavorables, se

		recomendará la intervención de profesionales idóneos en cada problemática.
III. IMPLEMENTACION DEL PLAN DE ACCIÓN Y SEGUIMIENTO DEL MISMO		
7	RO y SA	El plan de acción determinado en 6, deberá ser ejecutado por los actores pertinentes.
8	RO	El responsable del observatorio deberá hacer un seguimiento sobre las acciones que se planificaron y ejecutaron, para lo cual, deberá estar en permanente contacto con los responsables de la ejecución del plan de acción previsto.
IV. ELABORACIÓN DE INFORMES		
9	RO y SA	El responsable del observatorio y el responsable de Secretaría Académica deberán evaluar los resultados y emitir informes respecto a lo actuado y los resultados obtenidos.
10 y 11	RO y SA	Emisión de informes destinados a Decano/a y por su intermedio al HCD
V. ANÁLISIS DE INFORMES PARA LA TOMA DE DECISIONES		
12	Decanato	Recepción, análisis y pase del/los informes al HCD para la posterior toma de decisiones.

Conclusiones:

El mecanismo de seguimiento diseñado, empezó a implementarse a fines del año 2019 y fue interrumpido por el surgimiento abrupto de la pandemia en marzo del 2020. En ese momento la prioridad estuvo puesta en garantizar que los/as estudiantes no perdieran las clases correspondientes, por lo que se focalizó en adaptar la enseñanza a la virtualidad durante todo el año 2020 y 2021. Sumado a esto, debemos mencionar que en abril del 2021, se procedió a migrar el sistema informático propio al sistema SIU Guaraní 3, con las complicaciones propias que toda migración conlleva, por lo que las acciones involucradas en el seguimiento fueron entorpecidas, ya que no podiamos contar con los reportes informáticos necesarios para la detección de los alumnos/as en riesgo.

Asimismo, el contexto de pandemia y la virtualización de la educación nos interpela a plantearnos nuevos indicadores al momento de efectuar el seguimiento de la trayectoria estudiantil, esto es, presencial y desempeño virtual, trayectoria virtual, entre otras, aun cuando la virtualidad continúe como un complemento de la enseñanza presencial, hay nuevas prácticas y aprendizajes que vinieron para quedarse como consecuencia de la situación epidemiológica mundial, lo que exige además no solo pensar en una educación universitaria circunscrita en lo exclusivamente disciplinar sino también en la necesidad de que vaya acompañada de la socialización y enseñanza de competencias digitales que garanticen el acceso a la educación, mejoren la enseñanza y eviten situaciones de exclusión.

A pesar de estas dificultades, debemos decir que el seguimiento de la trayectoria, se está realizando actualmente y que esperamos contar con resultados positivos a partir del segundo semestre del 2022.

Bibliografía

Barros, M. E., Gunset, V. H., & Sierra, D. A. (2012) En Historias de estudiantes. Educación Superior, curriculum y trayectorias: *El enfoque biográfico en el estudio de las trayectorias académicas de los estudiantes de nivel superior* (p. 153-172). Universidad Nacional de Tucumán

Guevara, H. M., &Belelli, S. (2012). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *RevIISE: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, *4*(4), 45-56.

Nicastro S., Grecco M.B (2012) Entre trayectorias. escenas y pensamientos en espacios de formación, Rosario:Homo Sapiens Ediciones, 2a reimpresión.

PROGRAMA ARTICULATORIO
PROGRAMA INSTITUCIONAL PARA OPTIMIZAR EL TRÁNSITO DE LA ESCUELA SECUNDARIA A LA UNIVERSIDAD.

FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS (FCV)
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (UNCPBA)

Pingitore, Claudia [1];Villacorta, Aldana [1]; Macchi, Camila[1]; Felipe, Antonio [2]
Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
[1] Departamento de Bienestar Estudiantil [2] Depto. De Ciencias Biológicas;
Paraje Arroyo Seco Campus Universitario /Tandil / Buenos Aires/ Argentina
aprendizaje@vet.unicen.edu.ar; aldana@vet.unicen.edu.ar; camilam@vet.unicen.edu.ar; aefelipe@vet.unicen.edu.ar

Modalidad de participación: Experiencias pedagógicas y educativas

Eje 4

Palabras clave: Articulación, Escuela Secundaria, Universidad, Impacto

Resumen

El Programa Articulatorio (PA) se ofrece desde 1996, como un curso optativo que anticipa el contacto académico con los ingresantes a las carreras de Medicina Veterinaria y Licenciatura en Tecnología de los Alimentos de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) o a carreras afines. Es una acción de extensión educativa extracurricular, a la que pueden acceder los alumnos mientras cursan el último año de la escuela secundaria.

Este Programa tiene una modalidad de cursada a distancia, a través de un Aula Virtual y con la opción de asistir a encuentros presenciales, hasta el año 2019, para posibilitar y facilitar el acceso al ámbito universitario. El contexto de aislamiento social por Covid-19, implicó rediseñar dichos encuentros presenciales, los cuales se virtualizaron sin mayores dificultades, dado el trabajo previo con esta modalidad.

Los objetivos principales de dicho Programa son fortalecer la formación en Biología, Física, Química y Matemática, tanto en contenidos como en sus metodologías de estudio; promover la reflexión vocacional para prevenir el fracaso académico a partir de la información que se brinda sobre las características de la vida universitaria y favorecer la formación integral del alumno, en la transición escuela secundaria – Universidad.

Desde lo metodológico, el Departamento de Bienestar Estudiantil de la FCV tiene un papel fundamental en el acompañamiento de la transición escuela secundaria – universidad, trabajando desde la individualidad, llevando a cabo entrevistas personalizadas con cada alumno que se inscribe, indagando sobre cuestiones personales y conociendo así las necesidades de cada uno, lo que posibilita conocer a los futuros estudiantes de la Facultad. Asimismo cumple un papel fundamental favoreciendo la interdisciplinariedad, reconociendo que el desarrollo de técnicas de estudio es uno de los objetivos más importantes en el proceso educativo, porque dichas estrategias de aprendizaje constituyen la base de las futuras técnicas de trabajo profesional. Así es que se trabaja en lograr que los estudiantes adquieran y consoliden hábitos, estrategias y técnicas de estudio que les ayuden a mejorar su rendimiento académico, al tiempo que se forman íntegramente.

El presente trabajo describe aspectos generales del Programa y su rediseño en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio por Covid- 19, así como también muestra resultados del impacto del Programa en la cursada de Introducción a las Ciencias Básicas (ICB).

1. Introducción

Las diversas problemáticas que atraviesan las trayectorias escolares de los alumnos en el nivel secundario, alcanzan los itinerarios de la Universidad. La educación superior ha ido evolucionando paralelamente a los profundos cambios sucedidos en el contexto social, económico, cultural y laboral, adecuándose a la gran diversidad y heterogeneidad del alumnado que ingresa a las instituciones, dando lugar a un nuevo escenario universitario. Frente a un contexto social en constante crisis política, económica y de valores, atravesado por la desocupación y por nuevos requerimientos de formación y capacitación, con una educación media insuficiente, los jóvenes, sus decisiones vocacionales y las dificultades en el ingreso universitario, pasan a constituir una de las mayores problemáticas a las que se enfrentan las universidades en la actualidad.

Se sabe que existen diversas barreras que deben enfrentar los alumnos cuando ingresan a la Universidad, socioeconómicas, en relación a los contenidos, competencias, prácticas pedagógicas, y es aquí donde la institución tiene un papel relevante en la construcción de dichas dificultades y en la producción colectiva de posibilidades. Alicia W. de Camilloni (2009) identifica situaciones que dificultan la transición de la escuela media a la universidad, tales como el déficit que presentan algunos alumnos respecto del manejo de

estrategias cognitivas de orden superior y de las diferencias de una institución a otra, frente a la responsabilidad que debe asumir el estudiante respecto a la administración del tiempo, la toma de decisiones, la organización de su estudio, entre otras cuestiones.

Los cambios en el sistema educativo han incrementado la brecha existente entre las competencias con las que egresan la gran mayoría de los estudiantes del nivel medio y las demandadas por el nivel universitario, ya que la distancia entre los modelos pedagógicos del sistema educativo puede imposibilitar a un gran número de estudiantes a adaptarse a los estudios superiores.

Tanto la retención como la deserción en el primer año están influenciadas por múltiples variables, personales e institucionales, que condicionan la evolución académica. Entre los aspectos personales puede mencionarse que la mayoría de los ingresantes cuenta con escasa información acerca de lo que significa "el oficio de ser estudiante". *"Los alumnos universitarios deben desarrollar actitudes y habilidades de auto- gestión, de auto- dirección, de trabajo autónomo e independiente y construir responsablemente, su propio proyecto de vida"* (Larran, 2012, p. 111).

Las posibles causas vinculadas a las pérdidas de cursadas y deserción en el primer año de las carreras universitarias, radican en dificultades para lograr una adecuada inserción académica en el ambiente universitario y social, la existencia de cambios afectivos asociado a ambos aspectos y la necesidad de adquirir autonomía para cumplimentar las tareas exigidas, a lo que se podría agregar la trayectoria académica de niveles anteriores, baja autoestima, incapacidad para superar obstáculos, elección inadecuada de estudios o dificultades en las estrategias de aprendizaje. Según De Garay (2001, citado en Silva Laya 2011) cuando los jóvenes llegan a la universidad, entran en un universo desconocido, en una nueva institución que rompe en muchos sentidos con el mundo familiar y escolar previo, lo que da cuenta del entramado de dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en este primer tramo de su formación. En vinculación con ello, Silva Laya (2011) afirma que la transición del secundario a la educación superior constituye un momento clave que conlleva una serie de cambios y exigencias que ponen a prueba la capacidad y posibilidades de los jóvenes.

Es por ello que en el nivel medio, la enseñanza debería garantizar el desarrollo de habilidades, destrezas, aptitudes y capacidades en los estudiantes, que les permitan un exitoso ingreso a la Universidad y un desempeño óptimo en dicho nivel, pero esto no siempre sucede.

La desarticulación entre los niveles es uno de los conflictos más críticos del sistema educativo, que surge como un desafío para mejorar el desempeño académico inicial de los estudiantes provenientes del nivel medio y lograr su inserción y permanencia en las carreras,

promoviendo el desarrollo de competencias que les permitan a los alumnos adaptarse a nuevas instancias académicas, comprender el funcionamiento de este nivel y afrontar el estudio superior con mayores posibilidades de obtener buenos resultados. Según Cambours de Donini y Gorostiaga; Marquina, 2011; Mundt et al., 2011; Pérez Centeno, 2015; Sigal y Dávila, 2003 (citado en García de Fanelli, 2021) en la actualidad se observa que varias universidades han incorporado cursos de ingreso, apoyo o nivelación no eliminatorios cuyo fin es esencialmente mejorar la articulación entre la escuela media y la universidad. *"El comienzo del cursado de materias propias de cada carrera normalmente está precedido por la realización de cursos preuniversitarios o universitarios de distinta naturaleza, cuya duración varía entre 5 o 6 semanas y un cuatrimestre"* (García de Fanelli, 2021, p. 45), los cuales contribuyen a familiarizar a los estudiantes con la vida universitaria y las estrategias de estudio (Gorostiaga et al. 2017; Cambours de Donini et al., 2019).

2. El Programa Articulatorio

Con el objetivo de atender a las necesidades antes mencionadas y como estrategia de ingreso, la FCV ofrece el PA destinado a alumnos que se encuentran cursando el último año de la escuela secundaria. En el año 2020, se inscribieron al Programa 250 estudiantes y sólo 3 no participaron en ninguna actividad.

2.1 Metodología

Este Programa tiene una modalidad de cursada a distancia, a través de un Aula Virtual, con la opción de asistir a encuentros presenciales, hasta el año 2019, para posibilitar y facilitar el acceso al ámbito universitario. El contexto de aislamiento social por Covid-19, implicó rediseñar dichos encuentros presenciales, los cuales se virtualizaron sin mayores dificultades, dado el trabajo previo con esta modalidad.

Los contenidos disciplinares que se trabajan, refieren a las áreas de Biología, Física, Matemática y Química, asumidos como prerrequisitos para los primeros cursos de las carreras, en especial la asignatura ICB de Medicina Veterinaria. Los contenidos son abordados desde propuestas de actividades con dos ejes: el disciplinar y el de desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para el logro de un aprendizaje autorregulado.

Los alumnos cuentan con un acompañamiento tutorial continuo desde que se inscriben hasta que finalizan el PA, teniendo a su disposición seis foros de consultas donde mantienen intercambios con los docentes de cada disciplina, pudiendo principalmente despejar dudas disciplinares y metodológicas.

Desde lo metodológico, el Departamento de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Ciencias Veterinarias, tiene un papel fundamental en el acompañamiento de la transición escuela secundaria – universidad, trabajando desde la individualidad, llevando a cabo entrevistas personalizadas con cada alumno que se inscribe, indagando sobre cuestiones personales, conociendo así las necesidades de cada uno, lo que posibilita conocer a los futuros estudiantes, y desde lo interdisciplinar, siendo que el desarrollo de técnicas de estudio es uno de los objetivos más importantes en el proceso educativo, porque estas técnicas o estrategias de aprendizaje, son la base de las futuras técnicas de trabajo profesional. Así es que se trabaja en lograr que los estudiantes adquieran y consoliden hábitos, estrategias y técnicas de estudio que les ayuden a mejorar su rendimiento académico, al tiempo que se forman íntegramente.

En los ocho encuentros sincrónicos se trabaja sobre la resolución de una situación problema de forma grupal, cuya temática se plantea anticipadamente en el Aula Virtual, lo que posibilita que cada alumno participe activamente expresando sus ideas y conocimientos, destacando el aporte del intercambio entre pares en el fortalecimiento de la autonomía, en la construcción de significados, en el desarrollo de la escucha y la comprensión, propiciando el nacimiento de dudas, interrogantes, afirmaciones, discusión, análisis, asociaciones, ejemplificaciones, uso de conocimientos previos y consolidación del diálogo (Anijovich, 2020). También se proponen actividades individuales que permitan al estudiante ser responsable de evaluar sus propios aprendizajes en espacios de cuestionarios y/o autoevaluaciones. Esta metodología de aprendizaje basado en el estudio de situaciones pretende que los alumnos desarrollen habilidades en la resolución de problemáticas reales, para lo cual contarán con el apoyo de materiales didácticos y bibliografía.

Los contenidos disciplinares que se trabajan, refieren a las áreas de Biología, Física, Matemática y Química, las cuales integran los contenidos que se consideran como prerrequisitos de la primer materia del plan de estudios de la carrera de Medicina Veterinaria, Introducción a las Ciencias Básicas (ICB). Los mismos son abordados desde la interdisciplinariedad, con el objetivo de que el estudiante se apropie de los contenidos, desarrolle estrategias cognitivas y metacognitivas para el logro de un aprendizaje autorregulado, que luego será evaluado de manera integral. Lo mencionado anteriormente se adecúa a las modificaciones acontecidas en la materia de ICB.

El temario o la referencia bibliográfica son acompañados por problemáticas diseñadas como actividades que se recomiendan resolver oportunamente para que cada uno sea responsable de evaluar sus propios aprendizajes, como así también les sirva de adaptación

a esta modalidad que favorece el tránsito Escuela media – Universidad. Estos constituyen los prerrequisitos necesarios para cursar ICB y los mismos son:

Biología: niveles de organización de la materia. Características de los seres vivos. Origen de la vida. Ciclo de los nutrientes y flujo de energía. Células procariontes y eucariontes: estructura y función. Diversidad y clasificación de los seres vivos. Análisis de estudios de casos biológicos.

Física: La Física y su vinculación con las Ciencias Naturales. Características del conocimiento científico. Conceptos metadisciplinares: cambio, conservación, interacción, sistema y magnitud. Movimiento y Leyes de Newton. Energía. Diferentes formas y energía mecánica. Principio de conservación. Hidrostática. Fuerza y presión.

Matemática: Números Reales. Operaciones y propiedades. Ecuaciones. Unidades de medida. SI.ME.L.A. Función. Componentes de la terna funcional (dominio, imagen, fórmula). Gráficos. Crecimiento, decrecimiento; máximos, mínimos. Función lineal. Casos particulares función de proporcionalidad directa, porcentaje, densidad. Gráficos. Interpretación de la ordenada al origen y la pendiente. Ceros. Función de proporcionalidad inversa.

Química: Uniones Químicas. Compuestos químicos. Estequiometría Atómico Molecular. Leyes de los Gases. Estequiometría de Reacción.

Finalizando dicho Programa, los estudiantes tienen la opción de rendir una evaluación final integral de forma virtual, con la posibilidad, en caso de aprobar, de acreditar el primer Trabajo Práctico de la cursada de ICB.

2.2 Resultados

Del total de los inscriptos, el 70% participó activamente en el Aula Virtual y en los encuentros sincrónicos, realizando consultas a docentes, y el 60% completaron las actividades en tiempo y forma.

Realizaron la evaluación 132 estudiantes, de los cuales aprobaron 49 (37%) y analizando el recorrido académico de los estudiantes que realizaron el PA, de los 250 inscriptos, 230 cursó ICB en febrero 2021 y un 80% aprobó dicha cursada.

3. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten concluir que el PA, como estrategia pedagógica, promueve la vinculación entre los niveles educativos, facilitando a los alumnos una

aproximación a la educación superior, acompañándolos en el último año escolar a través de actividades que promueven el desarrollo de habilidades y disposiciones para aprender en el nivel universitario.

El alto porcentaje de aprobación de los estudiantes que hicieron el PA y luego cursaron ICB, lo atribuimos a las nuevas prácticas de articulación de los contenidos y el trabajo interdisciplinar y a que los estudiantes estudian con un fin, siendo que antes la evaluación final del PA, resultaba sólo un diagnóstico para los docentes y para los alumnos, sin acreditación.

Si bien los resultados obtenidos muestran porcentajes elevados de aprobación y apropiación de saberes y habilidades por parte de los estudiantes, el abordaje de la articulación entre el nivel medio y superior constituye una tarea permanente dentro del ámbito universitario que implica una observación y revisión constante, así como también una adecuación de las acciones que se implementan, a los contextos donde se desenvuelven los futuros estudiantes, lo que permitirá que la población analizada obtenga aún mejores resultados en su primer acercamiento a este nivel.

El análisis de los datos obtenidos nos permite realizar una evaluación del cumplimiento de nuestros objetivos y la realización de los ajustes que consideremos necesarios, para una mejor implementación de dicho Programa.

Enfocar el acompañamiento desde los aspectos disciplinares, adecuando las herramientas metodológicas que traen consigo los estudiantes, es uno de los puntos que no debe descuidarse ya que, según diversos autores, los hábitos de estudio influyen considerablemente en los resultados obtenidos por los mismos. En todo proceso de construcción de conocimiento son imprescindibles las habilidades y destrezas que implican aprender a hacer en cada disciplina; que constituyen el conjunto de estrategias, reglas, pautas, modos, métodos, etc., para que el estudiante pueda ser capaz de utilizarlos en diversas situaciones y de diferentes maneras, con el fin de resolver problemas planteados y alcanzar las metas fijadas.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). "*El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*" Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.Camilloni, A.R. (2009) "*Los desafíos del ingreso a la universidad*". En: Gvirtz,S. y Camou, A. (coord.). *La universidad argentina en discusión*. Buenos Aires: Ed. Granica.

Davini, M.C (2009) *"Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores"*. Pp. 240. ISBN: 9789504619109. Buenos Aires: Ed. Santillana.García de Fanelli, A (2021) *"Transición*

secundaria-universidad y egreso: Desafíos para el logro de la equidad en la educación superior" en La Agenda Universitaria VI: Reflexiones sobre las universidades antes, durante y después de la pandemia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Universidad de Palermo. Libro digital, PDF - (Educación Superior / Miguel Angel Escotet)

Larran, S. (2012). Un espacio interdisciplinario para la articulación nivel medio- universidad. *Actas del IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias*, La Plata, Buenos Aires.

Silva Laya, Marisol. (2011). *"El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico".* Perfiles educativos, 33(spe), 102-114. Recuperado en 09 de diciembre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lng=es&tlng=es.

LA RELACIÓN ENTRE EL CURSO DE INGRESO Y LA ARTICULACIÓN CON ESCUELAS MEDIAS

Disertantes: Téc. Peñaloza Fernando Mauricio. Secretaría Académica. Articulación e Ingreso. Facultad de Ciencias de la Gestión. Universidad Autónoma de Entre Ríos.
Correo Electrónico: penaloza.fernando@uader.edu.ar
Modalidad de Participación: 2. Experiencias Pedagógicas y Educativas Eje 4: GESTIONAR LA HABITABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD:APUESTAS POLÍTICAS.
Palabras claves: INGRESO - ESCUELA MEDIA – UNIVERSIDAD - ARTICULACIÓN

RESUMEN:

Desde la Facultad de Ciencias de la Gestión (FCG) de UADER nos proponemos compartir la experiencia que hemos recolectado desde el año 2013, momento en el cual pusimos en marcha un proceso de construcción de un Curso de Ingreso sólido, acompañado con acciones de Articulación Escuela Media y Universidad, esta última funcionando como análisis de los saberes y decisiones que surgen en los estudiantes de la escuela secundaria.

Entre las características que más preocupan a las universidades de Argentina, se encuentran la heterogeneidad en el nivel educativo y cultural de los ingresantes al nivel superior, una importante cantidad de alumnos que abandonan la carrera elegida en el primer año de cursado y los bajos niveles de graduación.

Si bien estas características podrían leerse como obstáculos, pueden ser los intersticios que las instituciones educativas aprovechen para proponer metodologías de trabajo que se ajusten a las necesidades de lo cotidiano. La universidad no es ajena a la realidad que la enmarca y por ello debe considerar las posibilidades que tiene para adaptarse y, a partir de allí, contribuir al enriquecimiento de la sociedad a la que pertenece y, por sobre todo, crecer.

La FCG por resolución del Consejo Directivo ha decidido poner en práctica una política que articule la Universidad con la Escuela Media. Eso se hizo mediante talleres de Vida Universitaria y Difusión de Carreras.

Conocíamos el entusiasmo y las ganas con las que, año a año, se encara la instancia del Ciclo de Ingreso. Sin embargo, estas acciones no siempre producen el impacto esperado lo cual nos llevaría a pensar que, entre otras cuestiones, probablemente suceda que en las instituciones de educación superior se construye un estudiante ideal cuando se diseña un plan de estudios. El

problema radica en la distancia que media entre ese sujeto construido y los sujetos concretos, entre las expectativas y lo real.

Por ello consideramos que resulta vital repensar el ingreso y la permanencia en las carreras. Para esta tarea, es necesario un trabajo conjunto, continuo y cooperativo entre los diferentes actores y es esto lo que motiva nuestra propuesta inicial.

Acercarnos a los futuros ingresantes a la Facultad para conocerlos y al mismo tiempo darnos a conocer como institución. De este modo, se genera una relación vincular entre el nivel superior y los modos de transitar y habitar la universidad, para que cada estudiante se pueda visualizar como posible ingresante. Estas instancias de aprendizajes, nos permiten consolidar una referencia para la toma de decisiones respecto de la propuesta del Ciclo de Ingreso y Permanencia de los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

La facultad de Ciencias de la Gestión desde sus inicios propició para los estudiantes que ingresaban un curso propedéutico para los estudiantes ingresantes a las carreras de la facultad. Esta facultad posee una variedad de oferta académica y una distribución importante en la provincia y los cursos propedéuticos sólo tendían a realizar una revisión de contenidos básicos de las asignaturas de la escuela secundaria.

Durante el año 2008 se comenzó un primer proceso de selección de contenidos y de planificar una propuesta acorde a las carreras y a sus necesidades particulares, esto sobre todo en dos módulos en particular como matemática y el módulo específico de la carrera.

En el año 2013, la Facultad de Ciencias de la Gestión (FCG) de UADER decide, como política académica, continuar con el proceso de reformulación de los módulos, afianzar en el territorio la propuesta y unificarla cambiando además la forma de concebirlo para pasar de ser un curso propedéutico a un curso de Ingreso universitario. Ese proceso de transformación comienza en marzo de 2013 con la presentación de un proyecto que indica la necesidad de poner en marcha la construcción de un Curso de Ingreso sólido, tanto en los contenidos como en la organización pero identificando una problemática central: hasta ese momento, el Curso propedéutico era organizado en función de los contenidos que se deseaban revisar y no en las características de los estudiantes que efectivamente ingresaban a las carreras de la facultad, generándose allí una desconexión importante. La misma generaba que los saberes que se trabajaban no estuvieran bien orientados y que toda la estructura perdiera sentido, dado que no se lograban los objetivos planteados.

Respecto a las necesidades que las carreras planteaban la forma de recabar la información era

la constante conversación con los directores de carreras sin embargo para que Curso de Ingreso que se estaba diseñando no sea una experiencia rígida y desaprovechada, era necesario generar una forma de acercarnos a los futuros ingresantes de la facultad para conocer sus intereses, necesidades y temores en relación al ingreso universitario.

Si bien las ferias de las carreras son espacios sumamente importantes para brindar información, en este caso, no resultaba suficiente porque es muy difícil conocer a la gran mase de estudiantes que visita en cada momento los espacios brindados por ello era necesario pensar otro modo de aproximación.

En este sentido se crean y se ponen en práctica los Talleres de Articulación Escuela Media y Universidad y Difusión de Carreras, funcionando como análisis de los saberes y decisiones que surgen en los estudiantes de la escuela secundaria.

Los mismos se pensaron para desarrollarse en las escuelas secundarias. Esto es de suma importancia dado que como las escuelas no se acercan la Facultad se pone en juego otro aspecto simbólico importante: la Facultad no queda aislada, sino que forma parte de la sociedad y es un nodo más, que debe conectarse con los otros nodos de esa realidad.

Además estos talleres se diseñan como un espacio de intercambio, en primera instancia proponiendo a los estudiantes de escuelas secundarias comprender diferentes fenómenos que en la vida universitaria resultan evidentes pero que en la escuela secundaria son conceptos inexistentes como la no obligatoriedad, la forma de cursado, los derechos y deberes, los calendarios académicos y sus características así como qué implica ser alumno regular, libre o promocionar un espacio.

Fue así que se conformó el diseño del plan, las charlas iban a estar dirigidas a los estudiantes de los últimos años de las escuelas secundarias de Paraná, con dos encuentros. Uno enteramente dedicado a la Vida Universitaria, esto es:

- Lo que hay que tener en cuenta para elegir una carrera.
- Los requisitos de ingreso.
- Derechos y Obligaciones de los estudiantes.
- Lugares dedicados a los estudiantes.
- Beneficios que otorga la Facultad.
- Formación de un Profesional.

Como segunda instancia, la Difusión de Carreras, es decir, mostrar la oferta académica disponible en la FCG, pero analizándolas desde la forma de cursar y de la salida laboral. En esta parte no sólo se ofertan las propuestas académicas, sino que se analizan con los

estudiantes las formas de cursado, las fechas del calendario académico y, por último, la salida laboral.

Esta propuesta se fundamentó en el análisis de las características que más preocupaban a la universidad y entre ellas se encontró la heterogeneidad en el nivel educativo y cultural de los ingresantes al nivel superior, una importante cantidad de alumnos que abandonan la carrera elegida en el primer año de cursado y los bajos niveles de graduación.
Los Talleres de Vida Universitaria y Difusión de Carreras venían a resolver el problema de la distancia que media entre ese sujeto construido y los sujetos concretos, entre las expectativas y lo real.

Durante ese año 2013, se trazó un objetivo inicial: se le solicitó a la Departamental de Escuelas del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, un listado de escuelas que tuvieran orientaciones relacionadas a las carreras de la facultad.
Fue así que se confeccionó un listado de 20 escuelas con esas orientaciones. Se las contactó, se les envió la propuesta y se coordinaron los encuentros. En ese primer año se visitaron 20 instituciones de la ciudad de Paraná.
Aún con ese pequeño universo, las reacciones de los estudiantes a las charlas nos dieron un panorama de las verdaderas necesidades y de la conformación de los grupos de los futuros ingresantes.
Para empezar, los estudiantes secundarios provenían de escuelas de turno mañana, turno tarde y turno noche.
Las dos primeras tenían diferencias con la tercera, ya que en esta última conocían de antemano lo que es decidir seguir estudiando. Los estudiantes de escuelas nocturnas ya habían decidido continuar estudiando, por lo tanto, y en contra de la creencia, tenían una ventaja frente a los del turno mañana y tarde. Pero también, esos estudiantes sentían que estaban abandonados, no formaban parte de lo que se pensaba como futuro ingresante. Sin embargo, el mayor porcentaje del universo de ingresantes de UADER son estudiantes que son los primeros en la familia en ingresar a la universidad, que además son estudiantes trabajadores.
En los 3 turnos, se encontró que los estudiantes no accedían a charlas o información sobre lo que les esperaba en la vida universitaria, sólo tenían folletos informativos sobre las carreras, pero nada más. Esto provocaba que no supieran cómo encarar la vida universitaria, pero tampoco tenían las herramientas para analizar esos folletos. La Universidad era un monstruo y la vida universitaria era un sacrificio muy cuesta arriba.

Es por eso que las charlas iban orientadas a desentramar la acciones de la vida universitaria como así también la formación del profesional en cada una de las carreras ofrecidas.
Todas esas experiencias fueron recolectadas y generaron un cambio radical en el Curso de Ingreso de 2014.

El Curso de ingreso 2014 fue el primero generado a través del proceso paralelo entre Articulación Escuela Media, Universidad e Ingreso. Lo primero que se observó es un aumento de matrícula, de 250 estudiantes se pasó a 500. Ese extra vino apalancado por las charlas en las escuelas. Y eso sólo en la Sede Paraná.
Además, se sumó un módulo a los 3 que ya se dictaban, y estos, asimismo fueron reformulados.
El Módulo Métodos de Estudio pasó a llamarse Lectura y Escritura Académica, dado que los ingresantes necesitaban herramientas para poder leer, escribir y estudiar en la nueva comunidad discursiva universitaria y, aquellos que hace mucho habían terminado la secundaria, necesitaban recuperar saberes. Producto del análisis de las charlas en las escuelas secundarias se detectaron las dificultades que tenían los estudiantes para leer y comprender un texto. Esta característica no sólo se mantuvo en los siguientes ingresantes, sino que el nivel fue empeorando, con lo cual, este módulo requirió de actualizaciones permanentes para que se adapten a los niveles de los ingresantes.
El Módulo Sistemas de Información Organizacional pasó a llamarse Módulo Específico dado que era necesario que los estudiantes pudieran saber de qué iba la carrera y cuáles eran las posibilidades en el mercado laboral. En este módulo se buscaba ordenar la información que otorga un folleto, pero también apuntaba a que los estudiantes pudieran confirmar si la carrera era lo que creían o no.
El Módulo Matemática mantuvo su nombre y su propuesta de 2008. Esta propuesta se caracterizaba en trabajar recuperando los contenidos y capacidades necesarias para la carrera en la que se dictaba, con lo cual era común a todas las carreras, pero el contenido no era igual para todas ellas. Es decir se buscaba contestar específicamente para qué sirve la matemática en la carrera que se dictaba. Pero ha de destacarse que por primera vez se logró unificar esta propuesta en toda la provincia, es decir que esta propuesta que solo se desarrollaba en las Sedes Paraná y Crespo ahora llegara a todas las sedes.
Se sumó el Módulo de Vida Universitaria y Derechos Humanos no sólo porque los estudiantes necesitaban ampliar las nociones de la Vida Universitaria, sino que también la

universidad planteó como política académica que este módulo sea fundamental, tanto para conocer los derechos, las obligaciones, los trámites, sino además conocer la historia de la universidad y de las luchas históricas por la educación pública.

Este primer curso de ingreso bajo la nueva modalidad provocó un cambio gratificante en todo sentido. Los ingresantes se sintieron cómodos, contenidos y pasaron por el período de adaptación no de manera traumática. Pero además, provocó cambios estructurales y a largo plazo, durante ese año bajó la deserción y los estudiantes estaban más preparados para las materias del primer año. Por eso es clave que se trabaje en conjunto entre los docentes del último año de la escuela secundaria, los coordinadores de ingreso y los docentes del primer cuatrimestre del primer año de la carrera.

Como resaltamos antes, durante el año 2014 se generó un aumento del doble de la matrícula y fue sostenido de ahí en adelante. Durante todos los años posteriores, la matrícula continuó aumentando a medida que aumentaban las escuelas visitadas. Pero además, todo ese crecimiento fue acompañado por políticas de bienestar estudiantil, pensando también en el público. Fue así que la UADER creó las licencias estudiantiles y el régimen de estudiante trabajador, atendiendo de esta manera la cuestión académica y la cuestión de bienestar de los estudiantes para evitar algunas de las causales de deserción.

Desde el año 2014 al año 2019 la cantidad de escuelas interesadas fue creciendo a medida que los mismos docentes que habían presenciado la charla la solicitaban para otros establecimientos donde trabajaban. Todo esto acompañado de la difusión que la misma Facultad hacía de los talleres disponibles. A partir de eso, no sólo se visitaron escuelas de la ciudad de Paraná, sino que se visitaron las escuelas de todas las ciudades donde la FCG tiene sedes. Esto provocó que la cantidad de escuelas visitadas se quintuplicara para 2019. Por ende, creció la cantidad de estudiantes a los que se llegaba con los Talleres de Vida Universitaria y Difusión de Carreras y como consecuencia de esto, el curso de ingreso estaba adaptado al público real que se recibía.

Dada la llegada de la pandemia, la dificultad estuvo dada en reorganizar las charlas para la virtualidad y así poder llegar a las escuelas que necesitaban las charlas. Sin embargo la experiencia no fue la misma ya que la falta de conectividad provocaba que no todos los estudiantes pudieran acceder, torciendo así la fidelidad de ese público que luego iba a tener un Curso de Ingreso también virtual.

Para enunciar algunas conclusiones, se puede expresar que fue un gran acierto presentar la doble vía de pensar al Curso de Ingreso antecedido por Talleres de Vida Universitaria y

Difusión de Carreras, dado que generó una idea del público real, dejando de lado el ideal.
Pero sobre todo, se preparó a los estudiantes secundarios para la vida universitaria, ya no iban a entrar al curso de ingreso sin preparación previa, tenían una pequeña aproximación a lo que iban a vivir de ahí en adelante.
Cabe señalar que como efecto colateral, las visitas a las escuelas provocó el crecimiento de la matrícula en otras facultades, porque quién ya tenía elegida su carrera solicitaba los contactos para poder consultar lo que necesitaba.
Esos estudiantes, ya preparados y con las herramientas en la mano para iniciar la carrera universitaria tuvieron una ventaja contra aquellos que no tuvieron acceso a las charlas. Modificaron así el nivel durante la carrera, comprobado por los docentes del primer año. Dado esto, los estudiantes accedían mejor a los conocimientos y se bajó el nivel de deserción.
Es menester señalar que el mismo equipo que se encargaba de los Talleres de Vida Universitaria era el mismo que coordinaba el Curso de Ingreso. Esto generaba que los ingresantes tuvieran una "cara conocida" con quién referenciarse.
También, el Curso de Ingreso sufrió las modificaciones necesarias para adaptarse al público que iba a recibir, como ya se ha dicho antes, no para un público imaginario sino para uno real. El paso fue menos traumático para el ingresante y más dinámico para los docentes.
Sobre los docentes que trabajaron en los módulos del Curso de Ingreso hay que remarcar que fueron seleccionados en base a criterios que estaban relacionados con lo que los estudiantes secundarios necesitaban, a saber, se seleccionaron docentes graduados de la casa, con conocimientos sobre las prácticas necesarias, que estuvieran generacional o discursivamente cercanos a los ingresantes y que no dictaran materias de la carrera. Esto último evita miedos a la hora de plantear discusiones o debates.

Todo esto junto deja un reflexión para el después, que es algo sobre lo que estamos trabajando: es necesario que haya un trabajo coordinado entre los docentes del último año de la escuela secundaria, los coordinadores el Curso de Ingreso y los docentes del primer año de la carrera. Todos tienen que trabajar de manera conjunta para generar un espacio de transición para el estudiante. Todos tienen que hacerse cargo de la responsabilidad de preparar, recibir y acompañar de la mejor manera al ingresante. Esto cambiaría la forma de la educación secundaria, donde no está planteada de manera seria la preparación para la universidad, y no tiene que ver con los conocimientos impartidos, sino que las materias de Prácticas Educativas, que son aquellas donde los estudiantes de la secundaria trabajan sobre la vida universitaria y el espacio áulico donde los directivos nos permiten dictar los Talleres de Vida Universitaria y

Difusión de Carreras, son las que menos horas tienen en la currícula del último año de la secundaria.

Además, a lo largo de los años, este Taller de Vida Universitaria se fue sumando a las Ferias de Carrera, como acompañamiento luego de que los estudiantes recorrieran los stands de las diversas facultades. Se logró así que los estudiantes no se fueran de la feria sólo con los folletos que no alcanzaban a comprender en su totalidad.

Bibliografía consultada:

Anuario 2008 de Estadísticas Universitarias. SPU. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario_2008.pdf

Cabello, Roxana y López, Adrián. El modelo 1 a 1 en la articulación entre la escuela media y la universidad. Disponible en https://www.teseopress.com/unoauno/chapter/el-modelo-1-a-1-en-la-articulacion-entre-la-escuela-media-y-la-universidad/

Roja, Lida y Miquelestorena, Daniela. Articulación entre la Universidad y la EscuelaMedia. Disponible en: http://www.edutecne.utn.edu.ar/coini_2013/trabajos/COF07_TC.pdf

Zangrossi, Guillermo Mario. La articulación entre la universidad y la escuela media. Uncampo problemático. Disponible en: https://cdsa.aacademica.org/000-045/413.pdf

CONVOCATORIAS INSTITUCIONALES EN LA UNRC: PROPUESTAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA EN EL PRIMER AÑO EN LA UNIVERSIDAD

Autoras:

Clerici, Jimena – Universidad Nacional de Rio Cuarto

jimeclerici@gmail.com

Ledesma, María Luisa – Universidad Nacional de Rio Cuarto
marialuisaledesma89@gmail.com

Vogliotti, Ana – Universidad Nacional de Rio Cuarto

secacad@rec.unrc.edu.ar

Modalidad de participación: 1. Trabajos de Investigación - concluidos o en proceso de realización.

Eje: 4. Gestionar la habitabilidad de la universidad: apuestas políticas.

- El lugar del ingreso y permanencia en las agendas de las políticas educativas universitarias: discursos y prácticas. Continuidades y rupturas. Lo que se hace y lo que se deja de hacer.

Palabras claves: innovación - mejora de la enseñanza - primer año - proyectos institucionales - política académica

Resumen

Desde la década del 90, la política académica institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) promueve el desarrollo de proyectos pedagógicos de innovación tendientes a revisar y promover mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir del 2004 se incluye como dimensión central de estos proyectos la investigación de las prácticas de enseñanza, pasando a denominarse Proyecto de Investigación e Innovación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG).

Estos proyectos se presentan en el marco de convocatorias coordinadas desde Secretaría Académica Central y la Secretaría de Ciencia y Técnica, en conjunto con una Comisión Asesora -integrada por especialistas de las cinco facultades de la UNRC- que acompaña a los

equipos docentes en la elaboración, ejecución y evaluación de las propuestas en el marco de las convocatorias institucionales.

Las convocatorias se organizan en función de ejes temáticos que dan cuenta de las prioridades institucionales propias de las distintas épocas y gestiones. No obstante, cabe destacar que la problemática del ingreso y la continuidad de los/las estudiantes es un tema que siempre ha estado presente en la agenda académica.

En este trabajo, se propone realizar un análisis longitudinal de los proyectos presentados en las distintas convocatorias que tuvieron lugar desde el año 2004 hasta la actualidad, atendiendo principalmente a los ejes referidos al ingreso. Finalmente, nos centraremos en la última convocatoria, correspondiente al período 2020-2022, y principalmente a los proyectos presentados en el eje referido a "Estrategias para potenciar el ingreso y la articulación con los primeros años de las carreras". Al respecto, se realizará un análisis sobre las temáticas, problemas y/o intereses que los equipos docentes se proponen abordar en los proyectos; las propuestas de innovación que se plantean y los modos en que serán evaluados.

De manera general podemos anticipar que: el eje referido al ingreso, con pequeñas variaciones en sus enfoques, se sostiene desde el 2008 en las convocatorias institucionales; en todas las convocatorias se han presentado proyectos en el eje objeto de estudio; en la última convocatoria, vigente al día de la fecha, se han presentado un total de doce proyectos pertenecientes a las cinco unidades académicas que conforman la UNRC.

Introducción

Desde la década del ´90, la política académica institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) promueve el desarrollo de proyectos pedagógicos de innovación tendientes a revisar y promover mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir del 2004 se incluye como dimensión central de estos proyectos la investigación de las prácticas de enseñanza, pasando a denominarse Proyecto de Investigación e Innovación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG). Los mismos implican procesos de investigación diagnóstica-innovación-investigación evaluativa. En ese sentido, los proyectos pueden centrarse en la investigación diagnóstica a los fines avanzar en estudios sistemáticos sobre problemáticas relativas a la enseñanza y el aprendizaje en vistas a diseñar mejoras de las prácticas docentes; o incluir procesos de investigación evaluativa de las innovaciones propuestas.

Estos proyectos se presentan en el marco de convocatorias coordinadas desde Secretaría Académica Central y la Secretaría de Ciencia y Técnica, en conjunto con una Comisión Asesora -integrada por especialistas de las cinco[1] facultades de la UNRC- que acompaña a los equipos docentes en la elaboración, ejecución y evaluación de las propuestas.

Las convocatorias se organizan en función de ejes temáticos que dan cuenta de las prioridades institucionales propias de las distintas épocas y gestiones. No obstante, cabe destacar que la problemática del ingreso y la continuidad de los/las estudiantes es un tema que siempre ha estado presente en la agenda académica.

En este trabajo, proponemos realizar un análisis longitudinal de las distintas convocatorias que tuvieron lugar desde el año 2004 hasta la actualidad, atendiendo principalmente al eje referido al ingreso; como así también caracterizar los proyectos presentados en la última convocatoria, correspondiente al período 2020-2022 en el eje alusivo a *Estrategias para potenciar el ingreso y la articulación con los primeros años de las carreras*. Al respecto, realizaremos un análisis sobre las temáticas, problemas y/o intereses que los equipos docentes se proponen abordar en los proyectos; las propuestas de innovación e investigación que se plantean y los modos en que serán evaluados.

En definitiva, pretendemos, a partir del análisis de una determinada convocatoria institucional de la UNRC, revisar el lugar del ingreso y permanencia en la agenda de la política académica, identificando además las propuestas de los docentes que dan cuenta de continuidades y rupturas en el ingreso a la universidad.

La innovación educativa y el ingreso a la Universidad

La preocupación por el ingreso universitario no es un tema reciente. Por el contrario, desde hace varias décadas se encuentra en la agenda universitaria y ha sido -y sigue siendo- tema de investigación de varios equipos y actores. Mucho se ha dicho –y se dice- al respecto en diversos espacios y publicaciones académicas que lo han abordado desde múltiples enfoques y miradas (la política, las prácticas, las perspectivas de los actores involucrados).

Desde hace un tiempo parte de las preocupaciones referidas al ingreso universitario han centrado la mirada en las altas tasas de desgranamiento y deserción estudiantil. Observando,

[1] Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAV); Facultad de Ciencias Humanas (FCH); Facultad de Ciencias Económicas (FCE); Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales (FCEFQyN) y Facultad de Ingeniería (FI).

entre otros aspectos, que esta situación afecta principalmente a poblaciones con niveles de ingresos más bajos (García de Fanelli, 2005; Gentili, 2012). Esta realidad nos muestra que aún queda bastante camino por recorrer a los fines de legitimar ese derecho universal a la educación universitaria, principalmente si asumimos que las instituciones y las prácticas docentes cumplen un papel relevante para atender a dicha problemática (Ezcurra, 2016).

En el caso de la UNRC, a partir de la evaluación y el planeamiento institucional se reconoce a la etapa de ingreso y primer año de estudio como un nudo crítico; y se establece, en esa dirección, líneas prioritarias de acción como, por ejemplo, el desarrollo de prácticas innovadoras. Al respecto, parte de esas discusiones se sintetizan en el documento Plan Estratégico Institucional (PEI). Nuestra universidad cuenta con un PEI desde el año 2007 con su posterior actualización en 2017. En ambos documentos se plantea la problemática del desgranamiento y de la deserción estudiantil ubicada principalmente en el primer año de estudios, al mismo tiempo que se avanza en el establecimiento de líneas estratégicas que permiten orientar las políticas institucionales y académicas para abordar esa situación.

Concretamente, en el PEI 2007 una idea-fuerza que atraviesa la imagen objetivo de la universidad es la de concebirla como un espacio para la implementación de proyectos e ideas innovadoras. La finalidad es que las mismas se lleven a cabo, se evalúen y, sobre esas valoraciones, se introduzcan cambios que conduzcan a mejoras; todo a partir de un ciclo recursivo y permanente. A partir del año siguiente (2008), las convocatorias a PIIMEG se organizan en función de ejes prioritarios incluyendo, entre ellos, el de *acceso al conocimiento y retención de los estudiantes en los primeros años de estudio.*

En el PEI del 2017, entre las líneas de acción que se proponen para apoyar las trayectorias educativas de los/las estudiantes, se destaca la de darle continuidad a los proyectos innovadores. A su vez, se menciona la necesidad de sostener los proyectos de ingreso, así como también el desarrollo de diferentes acciones que garanticen el acompañamiento educativo como, por ejemplo, la realización de tutorías académicas y socioafectivas; implementación de propuestas de alfabetización académica; revisión de los formatos curriculares, entre otros.

En consonancia con las líneas estratégicas delineadas en el PEI, desde el año 2015 la UNRC cuenta con lineamientos referidos al ingreso para toda la universidad. En el vigente Programa-Marco para la Integración a la Cultura Universitaria -período 2022-2023- (aprobado por Resolución del Concejo Superior N°054/20), se menciona que la problemática de la deserción

o abandono de los estudios universitarios responden a múltiples causas, algunas de ellas vinculadas a cuestiones personales, pero también a institucionales y contextuales. Por lo tanto, y a los fines de reafirmar la concepción de ingreso irrestricto, se explicita que desde la universidad se deben promover políticas institucionales y académicas que potencien aprendizajes auténticos constructores de conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyan a lograr la pertenencia e integración de los/las estudiantes a la cultura institucional. Al respecto, se menciona que las propuestas innovadoras de enseñanza ocupan un lugar de preponderancia para contribuir a ese objetivo. En este sentido, las políticas académicas se traducen en programas que ponen en relación ingreso e innovación.

Metodología

Para la elaboración de este trabajo se recurrió a la estrategia *análisis documental* que permite realizar una reconstrucción del objeto de estudio a partir del análisis, caracterización, contextualización y comparación de datos y fuentes (Yuni, 2014). En ese sentido, para este estudio se consideraron las bases de las convocatorias PIIMEG correspondientes a los períodos 2008-2010; 2011-2012; 2013-2014; 2015-2016; 2017-2018 y 2020-2023; así como también los proyectos presentados y aprobados en la última convocatoria correspondientes al *eje 1 estrategias para potenciar el ingreso y la articulación con los primeros años de las carreras.*

El análisis de los documentos da cuenta de las formas de entender las intervenciones para el ingreso, los problemas que preocupan a los docentes de los primeros años, las propuestas de innovación diseñadas como así también las formas de evaluar esos cambios.

El ingreso como eje prioritario de las distintas convocatorias

Como ya hemos señalado, las convocatorias a presentación de proyectos tienen origen en los años ´90. No obstante, no es hasta 2008 cuando comienzan a fijarse líneas estratégicas de innovación. Con variaciones en cada convocatoria responden a las definiciones vertidas por la política institucional y por los equipos de gestión de cada período.

Uno de los que se han mantenido como prioritario, con algunas variaciones en sus denominaciones, es el referido al ingreso. En la convocatoria 2008, figura bajo la denominación *acceso al conocimiento y retención de los estudiantes en los primeros años de*

estudio; en 2011 con la designación *diseño, desarrollo y evaluación de experiencias orientadas a promover el acceso y la integración a las carreras en las instancias de pre-grado y grado*; a partir de 2013 y 2015 con el mismo título anterior y acompañado de otro eje referido a *experiencias de vinculación e integración con los niveles secundarios y superior no universitario*. En la convocatoria 2017, asume el título de *estrategias para potenciar el ingreso y la continuidad de los estudios en el primer y segundo años*; mientras que en la convocatoria 2020 refiere a *estrategias para potenciar el ingreso y la articulación con los primeros años de las carreras*. Advertimos entonces que el ingreso se sostiene como problemática que requiere ser abordada desde propuestas de innovación. Las diferentes denominaciones, si bien mantienen su objetivo de inclusión educativa con calidad, parecen dar cuenta del clima de época y de los desarrollos en las investigaciones y aprendizajes logrados en torno al ingreso. En ese sentido, se avanza de la idea de retención a concepciones que apuntan a promover el ingreso y la continuidad en los estudios; del acceso al conocimiento a la posibilidad de articulaciones e integraciones en los primeros años.

Los proyectos de la convocatoria 2020

En el eje *Estrategias para potenciar el ingreso y la articulación con los primeros años de las carreras,* correspondiente a la convocatoria 2020-2022, se han presentado un total de doce proyectos incluyendo a las cinco unidades académicas de la UNRC. Si analizamos la procedencia por Facultades, del total, uno corresponde a la FAV; otro a la FCE; cuatro a la FCEFQYN; un proyecto a la FI; y finalmente cinco a la FCH.

Si nos detenemos en las categorías y tipos de proyectos por Facultades, advertimos que el proyecto de la FAV es de innovación e investigación evaluativa; el de FCE, de investigación diagnóstica; en la FCEFQYN se encuentran un proyecto de investigación diagnóstica, dos de innovación e investigación evaluativa y uno en red de innovación e investigación evaluativa; en el caso de la FI, es de investigación diagnóstica; finalmente en la FCH, cuatro proyectos son de innovación e investigación evaluativa y uno en red de innovación e investigación evaluativa. Si miramos por categorías y tipos, tres son de investigación diagnóstica; nueve proyectos son investigación evaluativa y dos de ellos presentados en red entre diferentes carreras o facultades.

Estos proyectos implican a 116 docentes; 2 no docentes, 27 estudiantes, 3 becarios, 5 graduados, 1 docente de escuela secundaria, 2 docentes de institutos de formación, 1 docente

de otra universidad y 4 asesores. En total son 161 actores que participan de esta convocatoria en este eje.

Unidad académica	**Cantidad de proyectos por EJE 1**	**Cantidad por categoría y tipo.**
FAV	1	1 innovación e investigación evaluativa
FCE	1	1 investigación diagnóstica
FCEXFQYN	4	1 investigación diagnóstica
		2 innovación e investigación evaluativa
		1 innovación e investigación evaluativa en red
FI	1	1 investigación diagnóstica
FCH	5	4 innovación e investigación evaluativa
		1 innovación e investigación evaluativa en red
TOTALES	12	3 investigación diagnóstica 7 innovación e investigación evaluativa 2 innovación e investigación evaluativa en red

Cuadro 1. Cantidad de proyectos por facultad y por categoría y tipo

En los siguientes cuadros (2 y 3) nos centramos en los problemas que se proponen abordar a partir de la investigación diagnóstica o a partir de la innovación, las propuestas de innovación propiamente dichas y las formas de evaluar esos cambios.

Los proyectos referidos a *investigación diagnóstica* abordan temas vinculados a: las funciones que asumen principalmente los docentes en los primeros años y la necesidad de pensarse como docente orientador incorporando en su práctica la función tutorial; la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes a partir de modalidades diferentes de evaluación; y la evaluación de los procesos de innovación desarrollados a lo largo del tiempo. Temas sumamente relevantes para pensar el ingreso a la universidad y los cambios que son necesarios en vista a una real inclusión educativa.

En los últimos años las *tutorías* se han instalado en las universidades como dispositivos de acompañamiento a los ingresantes. Se trata de propuestas, como señala Ezcurra (2016), añadidas a las asignaturas y dirigidas a los estudiantes que no cambian la experiencia académica cotidiana en las aulas. De allí la relevancia de implementar propuestas de investigación e innovación que permitan pensar en el rol docente y los modos en que desempeña su función de enseñar. En otras palabras, pensar en innovaciones con potencialidad transformadora de las propuestas de enseñanza y de lo que acontece en el aula. "En suma, se postula un cambio de rumbo, una nueva dirección. Una renovación educativa. Una renovación sustancial, que desplace las innovaciones de orden marginal al núcleo de la experiencia académica cotidiana, con eje en el primer año del grado. Por ello el foco se traslada al aula y a los docentes. También al aprendizaje, más que a la enseñanza. Entonces, no sólo se trata de enseñar lo omitido, sino de renovar lo enseñado" (p. 38).

Unidades académicas	**Título**	**Problemas**	**Objetivos**	**Características de la evaluación**
Facultad de Ciencias Económicas	Orientaciones para el aprendizaje ¿qué estrategias ponen en marcha docentes de los primeros años?	Acciones de orientación desarticulada y aislada de la enseñanza. ¿Qué estrategias de orientación del aprendizaje ponemos en juego cuando pasamos de ser tutoras de ingreso a docentes de las asignaturas?	Identificar las estrategias de orientación para el aprendizaje que las docentes ponen en marcha en el marco de sus espacios áulicos. Describir las estrategias de orientación que brindan las docentes y aquellas que perciben los estudiantes; Identificar factores que condicionan y/o posibilitan el desarrollo de acciones de orientación y acompañamiento de los estudiantes.	Investigación orientada a la práctica educativa. Tipo cualitativa, exploratoria y descriptiva. Análisis de documentos; Observación de clases; Encuentros de discusión y reflexión sobre las propias prácticas; Encuestas a los estudiantes. Espacios de formación.
Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales	Nueva evaluación de aprendizaje de Química Biológica para los estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas	Cambio del equipo docente el cual implementó modificaciones en el cursado y evaluación. Los estudiantes expresaron desconocer la forma de evaluación.	Indagar que percepción tienen los estudiantes en relación a dos formas de evaluación. Propiciar contextos de trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes, graduados de la universidad y profesores de escuelas secundarias.	Encuestas para conocer las percepciones de estudiantes sobre ventajas y desventajas de tipos de evaluación. Análisis de producciones de los estudiantes.
Facultad de Ingeniería	Impacto de las innovaciones implementadas en cátedras	Participación en innovaciones desde 2004 Identificar los cambios en las	Analizar el alcance de los cambios realizados, centrando la atención en los que se consolidaron en las concepciones	Encuesta y entrevistas. Análisis documental de trabajos prácticos y evaluaciones elaboradas

	de matemática de las carreras de ingeniería en el marco de las convocatorias PIIMEG	prácticas y los modos de pensar de los docentes.	y prácticas de los docentes. Generar conocimiento sobre la evolución de: las ideas de los docentes sobre su práctica; los aprendizajes de los estudiantes y sus dificultades; los cambios en las acciones de los docentes a partir de su participación en los proyectos de innovación.	por los estudiantes, y además guías de trabajos prácticos, programas, textos, evaluaciones elaboradas por docentes.

Cuadro N°2: Características de los proyectos de investigación diagnóstica

De igual relevancia es ocuparse de *evaluar las innovaciones* desarrolladas en vistas a reconocer las potencialidades de esas propuestas. El proyecto presentado plantea una evaluación superada que indaga, no solo los aprendizajes de los estudiantes, ni la incorporación de las prácticas sino los cambios en las concepciones. De esa manera se supera un sesgo muy habitual en la evaluación de las innovaciones que generalmente se centra en la medición del impacto en el aprendizaje de los estudiantes dejando de lado otros aspectos como las comprensiones de los actores implicados, el nivel de maduración de una innovación, el nivel de institucionalización o de transferencia.

Una de las grandes dificultades observadas en los proyectos radica en la posibilidad de explicitar los enfoques de investigación desde los que se desarrollaran los mismos.

Sobre la evaluación de los aprendizajes haremos referencia más adelante, en tanto es un tema sobre el que no solo es necesario continuar estudiando a los fines de conocer los motivos de las dificultades que genera, sino también pensar en estrategias de cambio concretas.

Por su parte, en algunos de los *proyectos de innovación e investigación evaluativa* se abordan problemas como las dificultades de los estudiantes para integrar conocimientos ya sea de distintas disciplinas o conocimientos de un mismo sistema; asimismo se ocupan de las dificultades para integrar y relacionar los contenidos disciplinares, en ocasiones del ciclo básico, con las actividades propias del perfil profesional, o articular teoría y práctica. En la misma línea algunos de los proyectos identifican dificultades de los estudiantes en la resolución de casos propios del campo profesional. Otros proyectos se centran en los problemas para leer y escribir en determinados campos disciplinares y profesionales. Otro grupo de proyectos pone el acento en la evaluación de los aprendizajes, en los procesos de

reflexión metacognitiva y el desarrollo de habilidades emocionales que tiendan al bienestar académico.

Para el primer grupo de problemas, las innovaciones que proponen apuntan a: vincular los contenidos con el perfil profesional; articular espacios curriculares de los primeros años y de los últimos; y reorganizar los contenidos en términos de ubicación y jerarquización. Para el segundo grupo, en los que la lectura está en juego, se apunta a la elaboración de materiales, de guías de trabajo y a la modalización de textos profesionales. Los proyectos que ponen el foco en la evaluación proponen avanzar de exámenes estandarizados o denominadas pruebas objetivas hacia instancias de evaluación que posibiliten desarrollos, análisis e interpretación de situaciones de la práctica profesional y hacia modelos de evaluación formativa. Finalmente, el último grupo de propuestas apuntan al trabajo explicito y consciente en torno a la metacognición y las emociones.

Lo que se observa en algunos casos es que se trata de innovaciones que no abordan los motivos más profundos del problema, sino que intervienen, en general sobre dimensiones didácticas. A modo de ejemplo, en el caso de las integraciones de contenidos esas dificultades no dependen solo de los estudiantes, del tipo de materiales y de actividades, sino que también suelen estar vinculadas con la conformación de los equipos docentes, los programas de las asignaturas o los planes de estudio. No obstante, no desconocemos el valor de este tipo de proyectos que intentan abordar las problemáticas de los primeros años y proponer estrategias superadoras en vistas a la inclusión educativa.

		primeros años. Proyecto en red		de habilidades de autorregulación emocional que pueden contribuir a mejorar su bienestar académico. Formación docente. Diseño de materiales didácticos	
	Abogacía	Innovaciones en el uso de casos que faciliten el aprendizaje basado en problemas (ABP). Aportes para la enseñanza del Derecho.	Bajo rendimiento por parte de los estudiantes en el primer cuatrimestre y el alto nivel de deserción, principalmente luego de las instancias de parciales. Dificultades en la resolución de situaciones problemáticas contenidas en casos. Persisten dificultades asociadas a la comprensión y operan como obstáculos en la resolución de los casos y la fundamentación de las posibles soluciones desde el punto de vista técnico-jurídico.	Favorecer aprendizaje significativo y situado en los estudiantes. Recuperar estrategias de comprensión, gestión de las emociones y juego de roles. Acompañar a los estudiantes en la resolución de situaciones problemáticas, contenidas en casos o relatos extraídos de las fuentes del derecho aplicando en el proceso de resolución el juego de roles y la dramatización para lograr una mejor comprensión y abordaje del "caso".	Evaluación basada en criterios en relación a datos de aprobación y regularización de las asignaturas involucradas por parte de los estudiantes. Evaluación para la comprensión en el sentido de explicar a través de los sujetos involucrados en la experiencia y sobre los cambios propuestos. Procedimientos para recoger datos que se utilizaran: observación sistemática entrevistas a los estudiantes, narrativas o registros de los miembros del proyecto y rubricas.
	Lic. en Psicopedagogía y Educación Especial.	Regulación metacognitiva para promover aprendizajes significativos en Neurofisiología y Psicofisiología y Neuropsicología, en carreras de Psicopedagogía y Educación Especial.	Preocupados por lograr que los alumnos de 2° año de las carreras de Psicopedagogía y Educación Especial logren aprendizajes significativos en las materias que denominan las Neuro.	Modificaciones en la cursada de ambas asignaturas. Profundizar la modalidad de los trabajos prácticos, las evaluaciones parciales y análisis metacognitivos, tanto por parte de los alumnos como del equipo de cátedra completo en vinculación con asignaturas de los años posteriores	Transeccional o transversal: tenemos como propósito describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado
	Licenciatura en inglés	Potenciando la práctica gramatical en los estudiantes de segundo año del profesorado y la licenciatura en inglés: una innovación desde la taxonomía de Bloom y el aprendizaje basado en tareas.	Desde la perspectiva de los alumnos se percibe dificultad para: Construir y resignificar el conocimiento teórico. Integrar y aplicar conocimientos teóricos a la práctica. Aplicar estrategias y herramientas que potencien el desarrollo de competencias metacognitivas Desde la perspectiva del docente se percibe la necesidad de: Identificar un marco conceptual para organizar, sistematizar e implementar los objetivos propuestos. Articular de manera sistemática teoría, práctica y otros elementos curriculares. Establecer y graduar objetivos de aprendizajes claros y sistemáticos. Diseñar, secuenciar e integrar tareas que articulen teoría y práctica a lo largo de las unidades didácticas de acuerdo a los objetivos de aprendizaje planteados	Diseñar e implementar actividades de práctica gramatical en una secuencia progresiva tanto en la complejidad del contenido como en la demanda cognitiva; Generar contextos de enseñanza y aprendizaje que propicien la integración de teoría y práctica gramatical Generar contextos de enseñanza y aprendizaje que propicien el desarrollo de estrategias metacognitivas.	Producir conocimiento valorativo que dé cuenta de la utilidad de la metodología propuesta para a) transformar y mejorar nuestra propia práctica en la asignatura Gramática Inglesa I del Profesorado y la Licenciatura en Inglés; b) potenciar el aprendizaje de los alumnos a partir de la integración teórico-práctica y el desarrollo de estrategias (meta)cognitivas.

Cuadro N°3: Características de los proyectos de innovación e investigación evaluativa

Reflexiones finales

Consideramos relevante resaltar la existencia de políticas académico-institucionales que a través de convocatorias pongan como eje prioritario de trabajo el ingreso a la universidad.

Pensar el ingreso desde la innovación posibilita seguir analizando los problemas que lo atraviesan, al tiempo que diseñar acciones que posibiliten abordarlos en vistas a su superación. No obstante, reconocemos la necesidad de que se traten de innovaciones que identifiquen los reales motivos a los que obedece esos problemas y se pueda actuar sobre ellos, proponiendo lo que Ezcurra (2016) denomina reformas sistémicas de la enseñanza.

Referencias

Ezcurra, A. M. 2016. Igualdad en educación superior: un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU.

García de Fanelli, A. M. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. Propuesta Educativa Número 43 – Año 24 – Jun. 2015 – Vol1 – Págs. 17 a 31.

Gentili, P. (2012). Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente. 1a ed. 1a reimp. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Macchiarola, V. (2012) Rupturas en el hacer y el pensar. Políticas y prácticas de innovación en la universidad. (Coordinadora) UniRío.

Vogliotti, A. (Comps.) (2019). Creer, crear y crecer con experiencias pedagógicas innovadoras. Río Cuarto, Argentina: UniRío editora. Libro digital, PDF - (Innovaciones Pedagógicas y Curriculares / Vogliotti, Ana) Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-688-344-3.

Yuni, J. A. (2014). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. 1a ed. - Córdoba: Brujas. E-Book. ISBN 978-987-591-548-01.

Documentos consultados

Plan Estratégico Institucional de la UNRC, aprobado por Resolución N°20/2007 del Consejo Superior.

Plan Estratégico Institucional de la UNRC, aprobado por Resolución Nº517/2017 del Consejo Superior.

Programa-Marco para la Integración a la Cultura Universitaria de la UNRC -período 2022-2023-. Aprobado por Resolución Nº054/2020 del Consejo Superior.

DINÁMICAS CONTEMPORÁNEAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES: DIGITALIDAD, ALT-RIGHT, COMUNIDAD

Chuit Roganovich, Roberto[1]

Abstract

De un tiempo a esta parte, la universidad nacional argentina no ha podido resolver ni 1) las grandes tasas de deserción en los primeros años universitarios, ni 2) la adaptación del estudiantado ingresante a las dinámicas y exigencias propias de una carrera universitaria. El objetivo político de una educación de calidad, laica, gratuita y popular no puede desatender estas problemáticas. En este trabajo ensayaremos la delimitación de un conjunto de espacios problemáticos en los Ingresos Universitarios, muchos de ellos referidos a las dinámicas contemporáneas de construcción de subjetividades alineadas al mundo digital; del mismo modo, intentaremos definir los objetivos, los alcances y los límites de políticas a corto plazo que permitan subsanar problemas acuciantes del campo educacional.

Palabras clave: digitalidad – alt-right – comunidad – educación

I - Presentación

Al día de hoy el derecho a la educación universitaria sigue siendo un derecho vulnerado.

El contexto sanitario, el aumento de la pobreza, la falta de políticas progresivas en la redistribución de la riqueza y las magras partidas presupuestarias que reciben las universidades nacionales son solo algunos de los obstáculos que entorpecen el acceso real de muchos argentinos y argentinas jóvenes al sistema de educación universitaria. Ahora bien, sería un error de diagnóstico —pero sobre todo una irresponsabilidad política— considerar que los problemas que atañen a la accesibilidad a la educación universitaria refieren

[1] Nacido en 1992 en la Ciudad de Córdoba. Es Licenciado en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente se encuentra escribiendo su tesis doctoral a través de una beca interna doctoral CONICET con el proyecto titulado "Hacia una crítica epistemológica de la teoría literaria: objeto y método en el estructuralismo francés (1963-1969)", dirigido por la Dra. Analía Gerbaudo y el Dr. Silvio Mattoni. Se desempeña como becario en el Instituto de Humanidades (IDH) y es Adscripto de la Cátedra de Ingreso Universitario de la Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: r.chuitroganovich@gmail.com.

únicamente a problemas estructurales del Estado, sean estos puntos ciegos de la política nacional educativa o de los lineamientos macroeconómicos que los diferentes gobiernos argentinos han tomado en los últimos años.

Lo cierto es que, por fuera de estas variables, sin dudas indispensables para acercarnos a un análisis serio del problema de la educación, existen también otros obstáculos de marcada relevancia que señalan falencias al interior mismo de nuestras universidades nacionales. Sin deseos de realizar un *racconto* exhaustivo, creemos que las dinámicas políticas corporativistas, la ausencia de sutura política entre los diferentes claustros que componen las universidades nacionales, la falta de representatividad gremial cohesiva y las estructuras camaristas al interior de cada escuela y cada departamento, son elementos que no contribuyen en absoluto a la apertura de las universidades públicas a las clases populares del país.

De un tiempo a esta parte, la universidad nacional argentina no ha podido resolver ni 1) las grandes tasas de deserción en los primeros años universitarios, ni 2) la adaptación del estudiantado ingresante a las dinámicas y exigencias propias de una carrera universitaria. El objetivo político de una educación de calidad, laica, gratuita y popular no puede desatender estas problemáticas. En este contexto, y dado el propósito del presente volumen de *Apertura,* ensayaremos la delimitación de un conjunto de espacios problemáticos en los Ingresos Universitarios; del mismo modo, intentaremos definir los objetivos, los alcances y los límites de políticas a corto plazo que permitan subsanar problemas acuciantes del campo educacional.

II – Digitalidad y construcción de subjetividades

Al breve diagnóstico económico-político realizado deberíamos sumarle un diagnóstico de corte cultural referido a los procesos socioculturales contemporáneos de construcción de subjetividades. El problema estriba en preguntarnos si efectivamente tenemos conocimiento de las nuevas condiciones objetivas de vida de nuestros ingresantes y si contamos al día de hoy con herramientas, tanto teóricas como prácticas, para estar a la altura de estas nuevas dinámicas.

En este ámbito problemático, el trabajo triangulado entre la sociología, la psicología social y la antropología social ha sido de gran valor. Sin embargo, es innegable que parte de la formación que hemos recibido en los diferentes departamentos de pedagogía se encuentra hoy, al menos en su generalidad, fuera de tiempo. Encontramos que la pedagogía con la que nos hemos formado, toda vez que ella refiera a las *nuevas tecnologías* del siglo XXI, repara

siempre más en las categorías de sujeto e individuo que en las propias dinámicas contemporáneas de sociabilidad.

Las categorías de sujeto e individuo —históricamente problemáticas en el debate filosófico— encuentran en la literatura pedagógica sobre las nuevas tecnologías un campo franco y válido de acción: allí anidan reflexiones acerca de capacidades motrices hasta ahora inéditas, redefiniciones de la 'tipología de inteligencias', reformulación de las dinámicas de aprendizaje en los planes de estudio, entre otras cosas. En este marco, de lo que se trataría es de asegurar la correcta incorporación y el *uso* responsable de las nuevas formas de tecnologías.

Ahora bien, y aquí es donde se muestra el campo de invisibilidades que nos interesa abordar, todo parece indicar que estas consideraciones no dejan de tomar a las innovaciones tecnológicas como un *afuera* suplementario del espacio áulico. Este *afuera*, creemos, es incorporado a los espacios de aprendizaje como elementos subsidiarios y exógenos pasibles de ser *apropiados* sin la necesidad de una revisión exhaustiva de nuestras propias instituciones educativas y de nuestra propia práctica docente. Esta conducta —recurrente en el sistema medio de educación, pero también en los espacios de ingreso universitario—, debiera ser revisada. Sostenemos que, fuera de funcionar como adendas de los espacios de sociabilidad estándar (familia, escuela, espacios barriales), las nuevas tecnologías se posicionan hoy como un conjunto de discursos y dinámicas con un carácter determinante en la construcción del sujeto del aprendizaje contemporáneo. En este sentido, toda la literatura de la pedagogía hoy se encuentra frente a una nueva tarea: ensayar —en conjunción con los aportes contemporáneos de la filosofía, de la sociología y de la antropología social— nuevas caracterizaciones ya no del mero sujeto de aprendizaje sino de los mecanismos contemporáneos de interpelación y construcción de sujetos e identidades.

III – Las nuevas derechas

Tal vez como ningún otro momento en la historia moderna, los mecanismos de sociabilidad ya no hacen cuerpo de forma obligatoria en espacios otrora insoslayables como la familia y las instituciones educativas. La apertura a la información de los sujetos contemporáneos de aprendizaje es bastante más prematura y sin dudas más amplia: la televisión, la radio, los

diarios y revistas se encuentran hoy en retroceso frente a nuevas plataformas digitales que parecen tener un mayor nivel de pregnancia discursiva en el público joven[2].

El fenómeno, y aquí es donde nuestra lectura empieza a tomar forma, excede en mucho una nueva reconfiguración de las prácticas infanto-juveniles para convertirse en nuevas dinámicas de comunicación que atraviesan todos los campos de la cultura: la posición antes privilegiada que se le otorgaba en la teoría política a los medios hegemónicos de información (bajo la signatura de *soft power*, en palabras de Joseph Nye) se encuentra hoy amenazada frente a la atomización sin precedentes de nuevos espacios generadores de contenido.

En este nuevo mundo digital, las plataformas de transmisión, retransmisión y almacenamiento de contenido textual y audiovisual han logrado democratizar aún más la personalización del consumo, el acceso a la *producción* de contenido, el acceso a la *información* y los mecanismos a partir de los cuales las demandas masivas de contenido son atendidas. Este avance de la "cultura libre" (muchas veces adversa a los intereses de grandes corporaciones mediáticas, musicales, cinematográficas y editoriales) ha podido desarrollarse en la medida en que las plataformas digitales operan en espacios que escapan a los mecanismos tradicionales de control institucional y gubernamental: el internet.

Ahora bien, este orden alterno de producción de contenido y nuevas subjetividades contemporáneas —orden que aquí tomamos, sólo a fines expositivos, como un todo— no se encuentra en absoluto exento de la reflexión y de la práctica política. A tal punto la discusión política es un fiel inalienable en estas nuevas plataformas digitales que no es sino en estos espacios donde la literatura especializada coloca, si bien no la génesis, al menos sí la difuminación y atomización del pensamiento propio de las llamadas *alt-right* o nuevas derechas alternativas.

La derecha alternativa es un movimiento heterogéneo, de extrema derecha, nacionalista y blanco. Si bien este nuevo fenómeno político no se encuentra, salvo contadas excepciones, abordado con seriedad teórica, los grupos que se identifican con esta etiqueta defienden, entre otras cosas, el supremacismo y separatismo blanco, el populismo y nacionalismo de derecha,

[2] Si bien el objetivo de este trabajo no es ensayar una caracterización exhaustiva de las plataformas digitales de mayor tráfico *on-line*, creemos necesario hacer ciertas distinciones generales. Las siguientes distinciones no son necesariamente excluyentes y más de una vez pueden solaparse. La primera distinción es entre aquellas plataformas que consisten en la transmisión de material audiovisual (Youtube, Twitch, Tik Tok) y aquellas plataformas que siguen respetando el viejo formato de foros de discusión (4chan, Reddit, 8chan, entre otras). La segunda distinción es entre aquellas plataformas abiertas al acceso público (como todas las nombradas anteriormente) y aquellas propias de la llamada *Deep Web*, plataformas con acceso restringido que consisten mayoritariamente en el intercambio ilegal de bienes (desde películas y discos piratas a la venta de drogas ilegales, desde el tráfico de material de pornografía infantil y a la trata de blancas).

el antisemitismo, la islamofobia, el negacionismo del Holocausto, ciertas teorías conspirativas (como El club del Bildelberg, *QAnon*, terraplanismo) y la xenofobia, entre otras cosas.

Si desconocemos, como colectivo docente, de qué se trata esto que la teoría política contemporánea conoce con el nombre de las *alt-right*, se debe, creemos, a varios elementos sobre los que intentaremos pasar revista de forma breve. Los mecanismos de interpelación política propios de las *alt-right* corren muy por fuera de las dinámicas de construcción de representatividad y consenso estandarizadas en las sociedades del mundo capitalista. Dos elementos nos ofrecen una idea general de este fenómeno: el anonimato y la sátira. Frente a la cultura de la cancelación y la presión de la corrección política, el anonimato se ha construido como forma identitaria regular en múltiples plataformas digitales donde las *alt-right* se encuentran presentes. El fenómeno del anonimato, que suele presentarse como una extensión de la libertad digital, oblitera entonces no sólo la capacidad de representación entre una dirección y una base militante sino también —por lo laxo de los vínculos que se establecen— la capacidad de desarrollar esquemas programáticos de intervención política perdurable. La sátira, por otro lado, como activo táctico fundamental de las nuevas derechas —y que engloba no solo al *trolleo* como forma de guerrilla cultural sino también al meme como herramienta política de interpelación— parece mostrarse a veces como una intervención sin fines más elaborados que la mera provocación. Si bien esta estrategia contribuye al desarrollo interno del diálogo virtual de las nuevas derechas y al *fishing* (es decir, a la cooptación de nuevos individuos que se sienten interpelados por la burla al 'establishment'), es innegable que la *sátira como mero fin* aporta poco al desarrollo de mecanismos de organización política estable como es recurrente en los partidos políticos tradicionales.

Estos elementos, que dibujan, en el marco de la virtualidad anónima, un hiato entre los "intelectuales orgánicos" de las nuevas derechas y sus representados, y también entre el paso del debate digital a la acción política real, producen intervenciones que la política y el periodismo contemporáneos no pueden del todo asimilar. Así, la toma del capitolio (liderado por personajes de las agrupaciones *QAnon*, *Boogaloo*, *OathKeepers* y otros), los tiroteos en masa en mezquitas y bares gays, y a un nivel nacional, los asaltos homofóbicos neonazis de la ciudad de La Plata junto a ciertas figuras polémicas que durante el bienio 2020-2021 han aparecido en marchas anticuarentena y antivacunas, han llegado a ser caracterizados como meros 'casos aislados'. A lo sumo, tanto los partidos políticos clásicos como los medios de comunicación hegemónicos apuntan a una tesis válida: hay un gran número de descontentos populares que no forman parte de la agenda de la política tradicional. El problema, en todo

caso, es cuando estos descontentos se encuentran en oferta para ser capitalizados por espacios abiertamente antidemocráticos, racistas, supremacistas, misóginos, etcétera.

De forma simultánea, la *alt-right* parece estar consciente de sus limitaciones y de un tiempo a esta parte ha tomado otras estrategias que les permita acceder a las grandes planas mediáticas con el objetivo de construir un sujeto político colectivo de derechas. Personajes como Nicolás Márquez, El Presto, Agustín Laje, Tipito Enojado, Javier Milei, Emanuel Dannan, entre otros, han logrado entrar al debate público con consignas que promueven la idea de que la República Argentina se encuentra presa del marxismo cultural (esto es, espacios políticos que defenderían la laicidad, la legalización del aborto, el lenguaje inclusivo, entre otras cosas) y de una democracia 'subóptima', a la que se le pueden oponer, como remedio, ideas del llamado "posfacismo", como las del voto calificado o la monarquía ilustrada.

IV - ¿Qué hacer?

Siguiendo la tesis de Zeev Sternhell (2006), según la cual el fascismo no se habría presentado como la contrarrevolución al comunismo sino como una revolución *otra*, esto es, con otra idea de futuro, con otra idea política de nación, de mundo y de identidad, es necesario preguntarse hasta qué punto el derecho por "indignarse" por las circunstancias políticas, culturales y económicas de nuestros países sigue siendo un derecho propio del pensamiento progresista o de izquierda.

La tesis de Zeev Sternhell, destaca algo claro: lo efectivo del proyecto fascista se debió a su capacidad de capitalizar descontentos generalizados genuinos. Hoy, las crisis económicas, la inestabilidad cambiaria, la inestabilidad laboral, la inseguridad respecto del futuro, las inseguridades respecto de los estándares de belleza, entre otros conflictos, vuelven a oxigenar núcleos problemáticos (mucho más ampliados que los meros problemas de clase) sobre los cuales se establecen disputas políticas de capitalización ideológica. A pesar de eso, todo indica que los partidos tradicionales no han encontrado la forma de acercarse a la población joven. Por el contrario, descubrimos que, según los últimos estudios de Fraser (2019, 2020) y Stefanoni (2021), quien mejor ha desarrollado herramientas de interpelación efectivas adecuadas a nuestro tiempo —y por tanto, de construcción de subjetividades e identidades políticas— ha sido la extrema derecha: que, como docentes, desconozcamos parte del vocabulario digital propio de los foros de la *alt-right* (como *QAnon, Pizza Gate*, *cuckservative, doxing, Gran reemplazo, Incel, LOLcat, MAGA, Marxismo cultural, MGTOW, Normie, Rana Pepe, SJW, Redneck, Red pill,* entre otros) es síntoma claro de que hemos

perdido el registro de espacios cruciales de sociabilidad en donde hoy se construyen identidades políticas. En este contexto, es posible que los contenidos y enfoques desde donde construimos nuestros programas de estudio puedan estar quedando desfasados en relación a una coyuntura específica que requiere ser estudiada.

En este sentido, cabe preguntarse si nuestros programas de estudios, nuestras interpelaciones al estudiantado y nuestras estrategias pedagógicas se encuentran hoy aptas para hacerle frente a una re-organización (al menos por ahora incipiente) de las políticas de derechas antidemocráticas, re-organización que está efectivamente sucediendo, independientemente de nuestra voluntad e independientemente de la agenda *mainstream* de los medios hegemónicos de comunicación.

Si bien ninguna táctica puede presentarse como definitiva, creemos necesario organizar nuestro mapa de acción sobre la base de diagnósticos precisos y sólidos. En el primer apartado, habida cuenta de nuestra posición en un Cursillo de Ingreso Universitario identificamos dos problemas: 1) las grandes tasas de deserción en los primeros años de cursado, y 2) la adaptación muchas veces deficiente del estudiantado ingresante a las dinámicas y exigencias propias de una carrera universitaria.

La generalidad de los dos puntos planteados puede permitirnos desarrollar un abanico amplio de estrategias. En la medida en que, como dijimos anteriormente, la resolución de ciertos conflictos excede en mucho nuestra capacidad efectiva de intervención, intentaremos limitarnos a estrategias circunscriptas al espacio áulico y universitario.

Las altas tasas de deserción pueden ser morigeradas. Sin sopesar las variables sobre las cuales no tenemos control (presiones horarias por familiares a cargo, largas jornadas laborales, dificultades económicas), hay tareas que pueden realizarse. El grupo Innuendo Studios publicó en 2019 un video llamado *The Alt-Right Playbook: How to radicalize a normie* (en español, El libro de jugadas de la Alt-Right: cómo radicalizar a un *normie*), en el que se exponen de forma clara y accesible al público general las herramientas que utiliza en las redes la *alt-right* para interpelar a los usuarios jóvenes de la internet. En muchos casos, las tácticas de cooptación de las derechas alternativas apuntan a varones blancos heterosexuales, a menudo 'betas', involuntariamente célibes, víctimas del bullying y el acoso, con inseguridades financieras y también físicas, con inseguridades respecto de su futuro, respecto de su posición en la sociedad, entre otras cosas. La condición de éxito de estas estrategias es, según *Innuendo Studios*, el trabajo sobre el temor y el miedo de individuos inseguros, recluidos, exiliados de dinámicas colectivas, expulsados de espacios que contribuyan a su desarrollo como sujetos libres e independientes.

Para combatir la deserción se vuelve una tarea esencial presentar a la universidad como un espacio atractivo de construcción de comunidad. Construir el sentido de comunidad universitaria podría combatir, al menos de manera incipiente, la concepción estandarizada del tiempo futuro por parte de los espacios de las nuevas derechas: la idea de un futuro incierto y de crisis inminente. Es necesario un nuevo planteo de la temporalidad y de la idea de futuro, ya no de crisis inminente sino como promesa de realización individual y de construcción de vínculos duraderos y sanos. En este sentido, la idea de comunidad —ya no anónima y oculta bajo un avatar, sino efectiva y real—, materializada en redes efectivas de contención en tiempos de crisis e inestabilidad, puede tener resultados efectivos en nuestros índices de deserción.

Es posible, en este punto, ensayar algunas estrategias.

Existen en la universidad derechos obtenidos para estudiantes en situaciones adversas al desarrollo académico (alumnos trabajadores, con capacidades especiales, con familiares a cargo, con problemas de salud —física y mental—, etcétera). Estos derechos aseguran, entre otras cosas, moderar las cargas horarias, disponibilidad abierta de fechas en las instancias evaluativas, guarderías, comedores universitarios, entre otras cosas. Muchas veces, sin embargo, el estudiantado desconoce estos derechos o los mecanismos a través de los cuales pueden acceder a ellos. Este desconocimiento, no sólo de parte de los estudiantes sino también de los *integrantes de las cátedras de ingreso*, lleva a que ciertos problemas que podrían encontrar su resolución por cauce institucional terminen resolviéndose de palabra al interior de las cátedras. Este núcleo problemático no puede ser resuelto bajo ninguna forma de voluntarismo; al contrario, podrá resolverse únicamente a través de un consenso generalizado sobre la base de una voluntad política institucional, voluntad comprometida con la formación periódica de quienes ocupan hoy espacios de docencia (desde los titulares de cátedra a los ayudantes alumnos). Al mismo tiempo —dado el contexto sanitario que atravesamos, y habida cuenta de que nuestra 'normalidad', de hoy en adelante, será *otra*— es necesario que las plataformas virtuales universitarias sean diseñadas acorde a las necesidades del estudiantado y no acordes a una "experiencia de usuario estandarizada" en otros campos de la práctica social. La intervención como claustro docente en los equipos de diseño y programación de nuestras plataformas —vía comisiones deliberativas o jornadas de capacitación— parece ser ahora un nuevo objetivo a definir.

En segunda instancia, la articulación temprana de los ingresantes con los proyectos de extensión universitaria no es una tarea que se haya planteado de forma explícita. En este punto se replica lo destacado en el anterior: no sólo el estudiantado novel sino también las

cátedras de ingreso desconocen los programas de extensión al día de hoy activos en la UNC. La oferta de proyectos de extensión es tan amplia que pasar revista aquí, en este breve trabajo, sería un despropósito; en todo caso, la imposibilidad de inventariar aquí la oferta disponible es síntoma de su magnitud. El trabajo de des-monadización de las universidades nacionales parece ser hoy la herramienta más directa con la que contamos para hacer de nuestras casas de estudio espacios de sociabilidad ampliada, espacios en donde de forma espontánea y a través del trabajo colectivo sobre conflictos específicos se gesten acuerdos políticos —y con ello, colectivos favorables al fortalecimiento de la vida democrática— que excedan la vida académica. Esta proyección, que sólo podría desarrollarse por el trabajo colectivo del cuerpo universitario con anuencia de los diferentes órganos universitarios, debería tener como objetivo fundamental el diseño y ensayo de otras formas de apertura de las universidades a la sociedad civil. Sólo habiendo sopesado algunos de los problemas que abordamos en este breve artículo la lógica de la extensión podrá ser subvertida, de modo tal que las universidades nacionales dejen de funcionar como meros núcleos productores de programas *hacia el afuera constitutivo* del cual provienen para pasar a ser plataformas cívico-culturales de contención y abiertas a la *ocupación* civil.

El objetivo de facilitar la adaptación óptima del estudiantado ingresante a las dinámicas y exigencias propias de una carrera universitaria también debe ser abordado críticamente. Aquí las herramientas de las que nos podemos valer difícilmente sean encontradas en la bibliografía canonizada de pedagogía. Si nuestro objetivo es contribuir a una universidad realmente inclusiva, eso requiere que dejemos de abordar al mundo digital y las nuevas plataformas en internet como mera exterioridad y comencemos a caracterizarlas como elementos constitutivos de construcción contemporáneas de subjetividades. El trabajo sobre esta consideración podría modificar distinguiblemente nuestra perspectiva como docentes. En cuanto cualquier estrategia basada en la asistencia personalizada a ciertos estudiantes podría, debido a los abultados números de ingresantes, resultar contraproducente —cosa que hemos visto en puntos anteriores—, es necesario crear estrategias institucionales colectivas, multifocales y transdisciplinarias. En este marco, es necesario ensayar, al menos de forma preliminar, estudios de recolección de datos (encuestas anónimas y amplias adjuntas a instancias evaluativas, por ejemplo) que nos permita construir un mapeo en principio vago de los consumos culturales, de las preocupaciones políticas y psicológicas y de los deseos (laborales, espirituales y del orden de lo volitivo) de nuestros ingresantes. Esta tarea, en principio simple, podría llegar a arrojar datos esenciales que nos permitan comprender de

forma cabal cuán alejados están nuestros programas de estudio y cuán alejados estamos nosotros como claustro docente de las condiciones objetivas de vida del público joven.

V – Conclusiones

Las limitaciones formales de una publicación de este calibre nos obligan a ser estrechos en la definición de un diagnóstico; nos obligan a destacar sólo aquello esencial que pueda funcionar como el punto de partida a un análisis más rico y ajustado sobre las dinámicas contemporáneas de construcción de subjetividades. Del mismo modo, las estrategias disponibles que puntuamos a lo largo de este aporte también pecan de generalidad. Este trabajo, por tanto, no pretende ser perentorio. Pretende ser más bien un llamado a la comunidad universitaria acerca de lo que implica en nuestra vida democrática las nuevas formas de sociabilidad del siglo XXI, y en específico, de los efectos más nocivos de estos procesos, y que hoy llevan el nombre de *Alt-right.*

Por fuera de todo voluntarismo, es necesario que quien se sienta identificado o interpelado por estos problemas vuelque sus inquietudes en los espacios al día de hoy disponibles, espacios que al día de hoy se encuentran incapaces de hacerse cargo de estas nuevas formas de coyuntura con la altura que ameritan, o espacios que al día de hoy todavía ni siquiera existen.

Es necesario construir una universidad pública, laica, gratuita, popular y de calidad que pueda, simultáneamente, 1) funcionar como herramienta de *construcción de conocimiento* capaz de desmantelar los discursos del odio (transodiantes, homodiantes, islamofóbicas, antisemitas, etcétera), fomentando así la construcción de identidades políticas amplias y colectivas, y 2) funcionar como plataforma de contención y de desarrollo de capacidades, en donde los diversos actores de la sociedad civil puedan desarrollarse como sujetos libres e independientes.

La respuesta será colectiva: con claridad de programa y organización, sin mezquindades, con dinámicas de debate y activismo real y efectivo, con llamados creativos con la capacidad de interpelar desde el estudiantado en general a las agrupaciones estudiantiles, del claustro docente al no docente, de los órganos consultivos a los órganos deliberativos.

Bibliografía

Fraser, N. (2020): Los talleres ocultos del capital. Un mapa para la izquierda. Barcelona, España. Morata.

Fraser, N. (2019) ¡Contrahegemonía ya! Por un populismo progresista que enfrente al neoliberalismo. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI.

Innuendo Estudios (2019): El libro de jugadas de la ultraderecha: Como radicalizar a un "normie". Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=P55t6eryY3g

McKay, A. (2021): Q into the Storm, EEUU, HBO Documentary Films.

Stefanoni, P (2021): ¿La rebeldía se volvió de derecha? Cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están contruyendo un unevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio), Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI.

Sternhell, Z (2006). El nacimiento de la ideología fascista. Madrid, España. Siglo XXI.

INICIACIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS COMO POLÍTICA DE INGRESO A LA UNL

Blesio, Marcel
Universidad Nacional del Litoral- Facultad de Humanidades y Ciencias - Cátedra de Política Educativa y Organización Escolar. Directora de Articulación e Ingreso UNL.
marcelblesio@gmail.com

Morelli Ivana
Universidad Nacional del Litoral- Facultad de Humanidades y Ciencias - Adscripta en la Cátedra de Política Educativa y Organización Escolar. Área de Articulación e Ingreso.
ivimorelli@gmail.com

Odetti Lucia
Universidad Nacional del Litoral- Área de Articulación e Ingreso.
luodetti@gmail.com

Pacífico Andrea
Universidad Nacional del Litoral - Facultad de Ciencias Económicas
andpacifico@yahoo.com.ar

Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas Eje temático 4: Gestionar la habitabilidad de la Universidad: Apuestas Políticas **Palabras claves:** Política institucional, Ingreso, Experiencia educativa, Innovación

Resumen

El año 2020 se convirtió en sinónimo de incertidumbre y puso a las instituciones educativas en la necesidad de revisar sus prácticas y normativas en pos de adecuarse a las nuevas circunstancias. En tal sentido se tomó la decisión de revisar integralmente el dispositivo del ingreso según la ordenanza vigente 7/2006, que establece cuatro cursos de articulación (dos generales y dos disciplinares), y reemplazarlos por un trayecto común denominado *Iniciación a los Estudios Universitarios* (Resol. Cs.341/20), cuyas dinámicas y exigencias no se presentaban como un obstáculo para los ingresantes, sino más bien, como un acompañamiento y apoyo para la progresiva incorporación al mundo universitario.

En este sentido, podríamos decir que se aceleraron algunos procesos que estaban siendo revisados y apuraron la toma de decisiones políticas que implicaron modificar sustancialmente tanto la modalidad del dictado de las instancias de articulación, como el sentido que éstos fueron adquiriendo a lo largo de los años. A su vez, la implementación del Programa de Análisis y Diagnóstico de las instancias de Articulación e Ingreso, (Res. N°

542/18), más conocido como Prueba Piloto, se convirtió en un elemento disruptivo para las políticas de ingreso, que venían siendo puestas en consideración a través de diversos documentos institucionales que expresaban que el ingreso, tal como se venía llevando a cabo, no alcanzaban a cumplir con las expectativas que generaban en cada uno de los actores. En esta ponencia trataremos de dar cuenta sobre el camino recorrido y hacia dónde nos encaminamos.

Introducción

La irrupción de la pandemia, acompañada por las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio nos ha obligado a tomar una serie de medidas de excepción, sobre todo en el ámbito educativo, con relación a la modalidad de cursado del Ingreso a la UNL y a diferentes actividades académicas para atender el nuevo contexto y seguir adelante. Desde el área de Articulación e Ingreso se desarrollan acciones específicas para ingresantes a la Universidad. En este marco, y en acuerdo con las unidades académicas, el Consejo Superior aprobó la resolución Nro. 341/20 en la cual se crea el curso Iniciación a los Estudios Universitarios (IEU) para los ingresantes 2021, orientado a la formación general, comprensión lectora, conocimiento de los ambientes virtuales de la UNL y ambientación a la vida universitaria.

La intención de esta nueva propuesta fue recuperar contenidos y experiencias valiosas que formaron parte del ingreso a nuestra universidad en los últimos años como el caso de los cursos de articulación: *Problemática Universitaria, Ciencia, Arte y Conocimiento, Lectura y Escritura de Textos Académicos, Estudios Universitarios y Tecnologías*, este último para el ingreso a carreras que se ofrecen a distancia. Se diseñaron nuevos entramados enriquecidos con una gran disponibilidad de materiales, recursos y actividades, que se resignifican en una propuesta de enseñanza en el marco del espacio virtual del aula y las nuevas tecnologías.

A lo largo del recorrido se propusieron aproximaciones a problemáticas comunes entre la universidad y el contexto socio-cultural, promoviendo prácticas académicas de producción que dieran cuenta del carácter provisional y controversial del conocimiento, la cultura digital y sus vinculaciones con el mundo universitario; y fundamentalmente el rol de los universitarios como sujetos críticos, con sólida formación científica y de ciudadanía.

Se propuso, además recuperar enseñanzas tendientes a redefinir y repensar el sistema de pasaje del nivel secundario al universitario, a partir de una propuesta de recursos digitales y actividades que intentaron dar cuenta de la importancia del conocimiento científico y la interdisciplinaridad para el abordaje de los problemas que atraviesan hoy las sociedades

contemporáneas, así como el valor de la universidad, comprometida con su medio social, cultural y productivo, en pos del bienestar común.

Un breve recorrido por el programa de ingreso

Al asumir la nueva gestión se contaba con un gran camino transitado en cuanto a las instancias de articulación e ingreso, y lo más importante, con muchas evaluaciones de cómo estaban funcionando las mismas, en las que se evidenciaba una gran distancia entre los esfuerzos invertidos y los efectos producidos. La experiencia que nos antecede, los diferentes documentos institucionales donde el ingreso fue objeto de análisis y evaluación han sido muy valiosos para la nueva gestión del área de Articulación e Ingreso. A partir de los mismos se han venido haciendo ajustes, tanto en lo que refiere a la constitución y rol de los equipos centrales de los cursos disciplinares, la revisión de los contenidos y materiales del ingreso, como también las estrategias de selección de los docentes tutores que estuvieron a cargo de los mismos, así como el diseño de diversas instancias de formación pedagógica.

Por otro lado, la larga tradición que nuestra Universidad tiene en materia de políticas orientadas a la articulación y el ingreso constituyeron un gran activo y un punto de partida sólido para avanzar en nuevas experiencias. A inicios del 2018 con la nueva gestión de gobierno, desde la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico se comienzan a pensar alternativas y variantes al modo en que los ingresantes a las carreras de la Universidad venían transitando estas instancias. A modo de Prueba Piloto, y fundada en una perspectiva democratizadora, se diseñó una propuesta que fue implementada durante el 2019 y 2020 que se denominó 200/19 y 1000/2020, haciendo referencia al número de estudiantes/ingresantes que participaron en ella. Ambas constituyeron experiencias innovadoras y en cierto modo disruptivas, habilitando nuevas discusiones y marcos de análisis. Desde el Programa de Análisis y Diagnóstico de las instancias de Articulación e Ingreso, aprobado por el Consejo Superior mediante Res. N° 542/18, se instrumentaron diversas acciones tendientes a redefinir y repensar el sistema de pasaje del nivel secundario al universitario en la UNL. Dicho programa remarca que: *"uno de los desafíos centrales de la educación universitaria es la democratización, que involucra tanto ampliar el acceso como garantizar la permanencia*".

Para la agenda de la UNL contar con propuestas inclusivas que posibiliten que el conjunto de la población encuentre en la Universidad Pública y en la Educación Superior un trayecto posible y viable resulta relevante. En este marco se torna imprescindible que el estudiantado pueda cumplir con todo el trayecto formativo por el cual opta. Imaginar y bosquejar otro diseño institucional que atienda ese propósito, fueron las guías de ambas

experiencias. Al mismo tiempo, se consideraron la implementación de otras experiencias muy valiosas llevadas a cabo en escuelas de nivel secundario del sistema educativo provincial, y especialmente en las escuelas secundarias de la UNL, durante el año 2018 y 2019 en el marco del Proyecto Nexos, financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias. Luego de lo transitado, lo vivido y recorrido en el programa de ingreso de la UNL el desafío ahora es dar lugar a un nuevo ingreso fundado en el análisis y evaluación de este proceso.

Propuesta de enseñanza

Iniciación a los Estudios Universitarios como política de ingreso a la Universidad.

El ingreso a la UNL siempre ha sido pensado como política global que trasciende a las Unidades Académicas o carreras específicas, por lo que el gran desafío era diseñar un trayecto común, que incorpore lo necesario para que se construya la ciudadanía universitaria. En este sentido, el ingreso 2021 tuvo como característica central aproximar una propuesta que represente una interfase entre ambos dispositivos diseñados en momentos diferentes de nuestra historia institucional vinculados a las políticas de ingreso, dando lugar a la incorporación de elementos valiosos e innovadores, potentes para la enseñanza recuperados a partir de la Prueba Piloto y de la experiencia de más de 20 años de los cursos generales y disciplinares del Programa de Ingreso, vigente desde el año 2006 (ordenanza 07/06). A su vez, se suman las experiencias y aprendizajes logrados por nuestros equipos docentes en el marco del Proyecto Nexos, que posibilitó espacios de trabajo conjunto y colaborativo entre docentes y directivos de ambos niveles, fomentando el diálogo fecundo y alejado de cualquier mirada culpabilizadora o deficitaria. Con la experiencia transitada y la irrupción de la pandemia en el año 2020, se redefinió el sentido del ingreso dando lugar al curso Iniciación a los Estudios Universitarios (IEU). IEU buscó condensar y recuperar aquellos elementos que componen lo "común", en lo que denominamos la construcción de la ciudadanía universitaria, en síntesis, "se trata de volver operacional una perspectiva de ingreso que amplíe cualquier concepción encerrada sobre lo disciplinar particular (sin desvalorizar lo disciplinar que no debe estar ausente, pero asegurando que su presencia no devenga motivo de exclusiones). Este curso, fue pensado teniendo en cuenta por un lado las nuevas lógicas de un mundo en permanente cambio, que exigen revisar los modos más tradicionales de enseñar y aprender y, lo que esto implica en tanto vínculo con el conocimiento, sus modos de producción y apropiación, la interfase digital-presencial, que media las relaciones pedagógicas, generando nuevas demandas a las instituciones educativas. A su vez y por otro lado el reconocimiento de un nuevo perfil de alumnos/as que sepan pensar, reflexionar, saber articular, relacionar,

un nuevo perfil de alumnos/as que sepan pensar, reflexionar, saber articular, relacionar, conectar, resolver problemas, dando fin a la presencia del currículum enciclopedista y muchas veces alejado de las necesidades actuales. En tal sentido es importante generar espacios de innovación pedagógica, dialogar con el mundo digital, afrontar el desafío de incorporar nuevos saberes relevantes para poder integrarse a un nuevo contexto. En términos de Mariana Maggio (2012), en los escenarios de la contemporaneidad, las tecnologías de la información y la comunicación, entramadas con la cultura y el conocimiento, generan hoy más que nunca posibilidades ricas y diversas para la enseñanza poderosa, que implica en términos de esta autora, una práctica aggiornada, compleja, reflexiva y genera aprendizajes valiosos y perdurables. En resumen, la experiencia acumulada en estos últimos años, el fuerte quiebre que se produjo a partir de la pandemia nos plantea importantes desafíos que ponen en juego los nuevos modos de enseñar y aprender y se nos presenta como una oportunidad para imaginar otro diseño institucional que se considere más pertinente a los fines que quienes eligen estudiar encuentren en nuestra universidad un trayecto posible y viable y lo más importante que pueda cumplir con el trayecto formativo por el que optan. Esto fue, lo que de alguna manera nos alentó a avanzar en una propuesta que pueda recuperar aquellos elementos que consideramos valiosos y que deben incorporarse en la totalidad del ingreso, recuperando el sentido propedéutico de los saberes que son necesarios para ingresar a diferentes campos del conocimiento, reforzando la idea de pensar la aproximación a problemáticas comunes promoviendo prácticas que den cuenta del carácter provisional y controversial del conocimiento, el impacto de las Tics, y el rol del estudiantado como sujetos críticos lo que conllevó a la recuperación de las referencias históricas y contextuales de la situación universitaria. Pensar estas trayectorias con sentido propedéutico implicó repensar la formación general que requiere un estudiante que inicia sus estudios universitarios. En este marco la formación general se refiere a la formación básica que, al mismo tiempo, es científica como de ciudadanía. En directa vinculación con el propósito de las trayectorias propuestas bajo formato de cursos, o seminarios, se encuentra la definición de los contenidos que deben proponerse desde los mismos. En consonancia con lo mencionado en párrafos anteriores, en el curso IEU se plantearon tres tramos que hacen referencia a grandes temáticas: los estudios universitarios y las tecnologías, ciudadanía universitaria y pensar el conocimiento en la universidad en relación a las profesiones. Estos grandes ejes constituyeron la propuesta para el ingreso 2021 que se ofreció en modalidad virtual. A continuación desarrollaremos brevemente cada uno de ellos:

Tramo 1: *Los Estudios Universitarios y las Tecnologías.* El sentido de pertenencia a una comunidad académica de aprendizaje es algo que va más allá de la geolocalización y del encontrarse cara a cara en un mismo recinto. Sabemos que el verbo "estar" para referirnos a nuestra presencia en un lugar determinado ha incorporado nuevos significados en función de los avances de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de cómo nuestras prácticas con/sobre ellas han incidido en los modos que tenemos para relacionarnos y realizar todo tipo de tareas.

Tramo 2: *Ciudadanía Universitaria.* La idea de ciudadanía universitaria refiere al conjunto de derechos y deberes a los cuales las personas están sujetas en relación con la sociedad en que viven. La ciudadanía es la condición que se otorga al ciudadano/a de ser miembro de una comunidad. El movimiento reformista es una instancia definitoria en la constitución del estudiantado como sujeto político, en clave de ciudadanía universitaria. Esta noción tiene íntima referencia con el Estatuto universitario, documento institucional que proporciona los marcos jurídicos fundamentales para su desarrollo y desde el cual organiza sus propias normas de ordenamiento jurídico. En este sentido, este tramo se presenta como introducción a las múltiples experiencias estudiantiles, la historia de la universidad, su organización y el gobierno de las instituciones universitarias y todo lo que hace a la vida universitaria. Se buscó reconocer desde el pasado y en el presente, los desafíos que la universidad como institución conlleva y el abordaje de los temas y problemas universitarios, su naturaleza compleja y sus múltiples dimensiones.

Tramo 3: *Pensar el conocimiento en la universidad en relación a las profesiones.* Se propusieron recorridos por una serie de problemáticas contemporáneas que se vinculan con la interacción entre las ciencias, las tecnologías y las artes y con la conformación y el acercamiento a los distintos campos profesionales. Se partió de la consideración del conocimiento científico como práctica social, que emerge del conjunto de relaciones sociales, culturales e históricas que se configuraron a lo largo del tiempo. Las reflexiones y actividades se sustentaron en líneas temáticas elaboradas a partir de la Asamblea General de las Naciones Unidas, con un fuerte anclaje en el Desarrollo Sostenible en su Agenda 2030 y propone líneas de desarrollo a favor de las personas, el planeta y la

prosperidad, con la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia. Durante el 2020, la UNL retomó estos lineamientos para las convocatorias a proyectos de investigación y de extensión. El objetivo principal de la propuesta que aquí se presenta es reflexionar acerca del conocimiento científico y sus vinculaciones con la tecnología y las artes así como también presentar una serie de problemáticas atinentes a los distintos campos profesionales, entre los que se seleccionaron: Salud y bienestar; Educación inclusiva, equitativa y de

calidad; Igualdad de género y diversidad sexual; Energía asequible y no contaminante; Trabajo y economía; Ciudades y comunidades sostenibles; Producción y consumo responsable; Ambientes/ecosistemas sostenibles; Paz, justicia y derechos humanos; y, Cultura, patrimonio y creatividad.

El aula virtual fue el lugar de encuentro, de diálogo, de conversaciones y de trabajo colaborativo entre los estudiantes y tutores responsables de llevar adelante la articulación de la carrera que han elegido cursar. A través del abordaje de diversas lecturas teóricas, el acceso a recursos audiovisuales digitales y la realización de distintas actividades y micro actividades, se pretendió poner énfasis en las prácticas propias de la iniciación a la vida universitaria para favorecer un buen ingreso, tanto en lo que respecta a los aspectos académicos como a los propios de cada campo de conocimiento y profesional.

Como consecuencia directa de esta selección, se presenta el debate recurrente acerca de la duración óptima, la posible y la necesaria; y, la adecuación de la propuesta de contenidos y didáctica (contenidos a abordar, modalidades de cursado y evaluación). Por último, y no por ello menos importante, es el papel clave que juegan los profesores en el aula a partir de su experiencia, así como también las dinámicas institucionales dominantes que se ponen en juego en pos de favorecer el acceso y permanencia.

Propuesta ingreso 2022. Algunos elementos centrales básicos para avanzar.

La experiencia que nos antecede son los pilares con los que contamos y nos permiten aventurar una propuesta que recupere el recorrido, lo vivido, lo aprendido para el ingreso 2022. En tal sentido mencionaremos los elementos centrales que constituirán la propuesta para el nuevo ingreso donde la virtualidad, la presencialidad, así como lo común y lo específico se condensan en un dispositivo de ingreso innovador y enriquecido. A partir de ello, se propone:

- Sostener y fortalecer el curso de Iniciación a los Estudios Iniciación a los Estudios Universitarios, como un trayecto único recuperando los diferentes tramos que lo componen y sus contenidos. Que sirva de “puente”, que aliente la introducción a nociones básicas de las problemáticas disciplinares, que vuelva disponibles unos contenidos culturales amplios, abordando algunas problemáticas de actualidad, que propicien los debates e intercambios, así como el trabajo de argumentación; con acercamientos a producciones de los diversos lenguajes.
- Profundizar contenidos vinculados a saber leer, saber escribir y aprender, conocido como

alfabetización académica. Este concepto no significa transmitir un saber elemental, separado del contenido sustantivo de las materias. Alfabetizar académicamente implica, según Paula Carlino, "el conjunto de conceptos y estrategias necesarios para participar en la cultura y el discurso de las disciplinas, así como en las actividades de lectura y escritura requeridas para aprender en la universidad". Según esta autora, son aprendizajes que no se resuelven en un determinado momento, no empiezan y terminan, es una práctica que debe ser incorporada desde los primeros pasos de la vida universitaria, y a lo largo de toda la formación. En el nivel superior la lectura, escritura de textos académicos es un conocimiento y una práctica que requiere ser incorporado en todas las áreas, y para ellos es necesario aprender los conceptos de sus disciplinas como las prácticas discursivas propias de las mismas.

- Incorporar un tramo presencial- específico co-gestionado con la Unidad Académica denominado: ***Conociendo tu facultad.*** Luego del recorrido virtual, en este 4to tramo se buscará recuperar la singularidad de cada Facultad y carrera en particular. Se trata de complementar el recorrido virtual antes mencionado; con una propuesta que recupere el análisis y reflexión sobre representaciones o imaginarios que cada estudiante construyó sobre la carrera que eligió; cuales son las motivaciones que se juegan, en esta decisión y los espacios o personas que ayudaron en esta elección.

En esta cuarta instancia se propone un trabajo de planificación que sostenga un encuadre de lo común y singular puesto en consideración por cada U.A. y/ó Centro Universitario, donde se expresen las particularidades de cada disciplina poniendo en marcha diversas actividades tales como: bienvenidas, presentaciones de autoridades, planes de estudios, docentes, palabras de la disciplina, talleres de trabajo, paneles de discusión, entrevistas a personajes claves de las disciplinas y/o campos profesionales, saberes y conocimientos, problemáticas contemporáneas de la disciplina, momentos de síntesis, tareas de investigación, intercambio con otros y entre otros, visitas a la biblioteca, obras de arte, entre otras posibles.

Habilitar el espacio para intercambio con docentes de los primeros años (vinculados a materias como introducción a los campos profesionales, etc), con egresados/as que se encuentren en diferentes actividades, espacios laborales o de desarrollo profesional. Este momento se organiza sobre cuestiones que hacen a la relación de los sujetos, los saberes, el mundo y lo contemporáneo. Se propone articular con las Unidades Académicas cuestiones más específicas en forma conjunta con docentes; estudiantes avanzados, graduados, en temáticas propias cada carrera (charlas, talleres; conferencias, etc).

Algunas cuestiones centrales para el diseño de una política de ingreso.

Los cursos de articulación disciplinar (CAD), han sido implementados en nuestra universidad durante más de dos décadas de manera sistemática. Las últimas investigaciones y evaluaciones realizadas institucionalmente -evaluación de expertos y consultores externos, PAITI, y evaluación interna (Observatorio Social UNL) entre otras-, muestran el bajo o nulo aporte que los mismos realizan a los propósitos que le dieron origen. En diferentes documentos institucionales encontramos largas listas que enumeran las cuantiosas dificultades que los mismos ocasionan. Por momentos se pretende que, en pocos encuentros, de breves semanas, con propuestas atiborradas de nociones y ejercicios que se entienden como "compensatorios" o "remediales" a lo que muchos consideran "los déficits de la secundaria", reparen los huecos en los inventarios de adquisiciones de saberes faltantes. Esta "misión imposible" puede volverse una profecía autocumplida que deja fuera de la institución a muchos estudiantes.

En este último punto, es preciso mencionar que la ordenanza 07/06; establecía la implementación de los CAD (Cursos de Articulación Disciplinar) habilitando a cursar determinadas materias del primer ciclo; por lo tanto, podríamos afirmar que sus contenidos se consideran más vinculados al curriculum universitario que a las áreas de conocimiento de la propia escuela secundaria; situación en donde la articulación se desdibuja y aparecen aspectos más selectivos en tanto se planteaba la casi imposibilidad de iniciar el cursado con asignaturas propias de la carrera sin la acreditación de los cursos correspondientes . Al respecto, todas las Unidades Académicas prevén la implementación de actividades acreditables, obrantes en los planes de estudios, se trate de asignaturas o de requisitos para la obtención del título. Sin perjuicio de lo cual, se presentan algunos casos en los que de hecho existen restricciones para la inscripción a examen de las actividades curriculares con las que no se establece algún tipo de articulación formal.

En este sentido, sostenemos que estas complejidades merecen ser revisadas en vistas a mejorar los procesos de articulación desde la perspectiva que venimos sosteniendo en la UNL, para lo cual mencionamos algunas cuestiones que consideramos claves:

•Pensar en nuevos tiempos y momentos relacionados con la formación general y específica, con un eje central en la ciudadanía universitaria, combinando diversos formatos, saberes y prácticas, articuladas con todas las funciones sustantivas de la Universidad.

•Contar con docentes con una sólida formación y experiencia, integrados a las materias del primer ciclo de las carreras, con conocimiento de las características de la escuela secundaria y de los ingresantes portadores de nuevas culturas juveniles.

•Apostar a una nueva relación pedagógica, que atienda a las problemáticas transversales que impliquen desde su definición la mirada interdisciplinar, el abordaje multidimensional de la misma y habilitar nuevas concepciones sobre la evaluación, entendida como parte de la enseñanza y como terreno propicio para los nuevos aprendizajes.

• Revisar y diseñar nuevos marcos normativos que respondan a los sentidos y alcances construidos colectivamente.

Desde la Dirección de Articulación e Ingreso entendemos que el lugar ocupado por la UNL en la atención de esta problemática ha sido clave, a partir del desarrollo de políticas propias, junto al hecho de contar con un Programa de Ingreso centralizado. Actualmente, nos encontramos con la necesidad de una redefinición de sus políticas que permitan conjugar aspectos comunes y canalizar el reconocimiento de las particularidades en juego en las tensiones entre la Universidad y las Unidades Académicas, como un desafío sostenido en el tiempo.

Reflexiones finales

Teniendo en cuenta la complejidad que en los últimos años ha adquirido la instancia de articulación e ingreso a nuestra universidad, y asumiendo que esta política debe continuar teniendo una definición e implementación centralizada, se hace imprescindible seguir trabajando en aquellos aspectos que hacen a la identidad institucional, que significa, recuperar desde las políticas de articulación e ingreso de la UNL, la opción por unos rasgos de cultura institucional común a todas las unidades académicas sin que se desdibuje la singularidad de cada una de ellas. Se trata de poner en primer plano un rasgo común propio a la misma historia de la Universidad surgida al calor de la Reforma Universitaria, esto es, la identificación de la UNL con la educación como derecho. Creemos que el pasaje entre la educación secundaria y el ingreso a la universidad, extendido hacia el primer ciclo de las carreras, forma parte de un proceso que involucra a diversos actores (estudiantes, docentes, tutores pares, autoridades), que son los interlocutores para la gestación y desarrollo de estas políticas. En síntesis, ningún esfuerzo en torno a las preocupaciones vinculadas al abandono puede lograr efectos relevantes sin el compromiso de la comunidad académica en general, especialmente de los docentes, y de una política que promueva el diálogo inter e intrainstitucional. Partimos del reconocimiento de la complejidad que implica el inicio de estudios superiores para cada estudiante, puesto que, coincidiendo con Frigerio, *"las trayectorias educativas se inscriben en una trama social e institucional que nos exige reconocer las diferencias, los puntos de partidas disímiles, las situaciones sociales y las*

trayectorias educativas particulares de cada uno de los aspirantes a ingresar a la Universidad, implica una dimensión más a tener en cuenta y ponderar en la instancia del ingreso para hacer lo necesario a los fines de evitar que las diferencias devengan desigualdades".

Aspiramos a promover políticas más acogedoras capaces de reafirmar la calidad de la propuesta académica de la universidad y mejorar las condiciones institucionales en este complejo pasaje entre niveles educativos. Mucho se ha avanzado, y sin dudas todas estas experiencias constituyen una valiosa fuente de reflexión para continuar pensando el ingreso a la UNL.

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, 6(20), 409-420. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
Maggio, M. (2012): "Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad". Buenos Aires. Paidós.
Frigerio G. (2019 -2020). Documento elevado al C.S sobre las Experiencias Piloto de Ingreso
Yapur, M. (2015). Documento interno para discutir el Programa de ingreso a la UNL. Consultora.
Programa de Ingreso a la UNL. Ordenanza 07/2006
Programa de Análisis y Diagnóstico de las instancias de Articulación e Ingreso. Resolución del C.S Nro. 542/ 18
Trayecto normativo de cursado obligatorio "INICIACIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS" para los Ingresantes 2021. Resolución del C.S Nro. 341/20 Artículo 7°.-

EL PROGRAMA INGRESO, PERMANENCIA Y GRADUACIÓN (IPG) EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS:

EL CAMINO DE CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES DESTINADAS AL ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL DE LOS Y LAS ESTUDIANTES.

Ballester, María Alejandra (FCH-UNICEN) aballes@fch.unicen.edu.ar
Eizaguirre, María Daniela (FCH-UNICEN) deizag@fch.unicen.edu.ar
Saad, Silvina (FCH-UNICEN) silvinasaad@gmail.com
Varela María Josefina (FCH-UNICEN) mjvarela@fch.unicen.edu.ar

Modalidad de particiaciòn: Experiencia pedagógica y educativa
Eje 4: Gestionar la habitabilidad de la Universidad: apuestas políticas.
Palabras claves: Ingreso- Permanencia- Graduación- Políticas Institucionales- acompañamiento.

Resumen:

El Programa de Ingreso, Permanencia y Graduación (IPG) se aprueba en el año 2010 por Resolución de Consejo Académico N° 386/10 en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), en un contexto nacional y latinoamericano en el cual cobra relevancia la tematización y problematización de cuestiones inherentes al acceso y la democratización de las universidades públicas. Esta relevancia se manifiesta en la producción y difusión académica sobre la temática, como así también en el despliegue de políticas al interior de las universidades. En esos espacios, y en otros, se hizo notoria la preocupación sobre la masificación de los ingresos en la Universidad Pública, la articulación con el nivel secundario, la didáctica en el nivel superior, las prácticas docentes, la particularidad de los primeros años de las carreras universitarias y las estrategias de tutorías, entre otras.

En primer lugar, esta comunicación propone historizar la construcción, implementación y consolidación del IPG en nuestra unidad académica haciendo énfasis en los diferentes hitos que marcaron rupturas y continuidades. Desde sus inicios, el Programa intenta recuperar acciones desarrolladas en la institución y propone nuevas que atiendan a una política de inclusión abarcando los principales momentos por los que atraviesa el y la estudiante

universitario: su inserción en la facultad, su permanencia con avances en la carrera y la graduación en sus estudios universitarios. Entre algunos de sus propósitos se encuentran: brindar las condiciones necesarias para el desarrollo de sus estudios, la apropiación de conocimientos, el logro de la autonomía, el mejoramiento de su rendimiento académico, mediante estrategias concretas para la progresión de su carrera hacia la titulación, como así también, el desarrollo de estrategias que apunten a lograr una mayor tasa de egreso (Programa IPG: 2010). De este modo, en el proceso de consolidación se irán redefiniendo ciertos propósitos y metas apuntando a mayores niveles de inclusión para garantizar el derecho a la educación superior.

En segundo lugar, explicaremos el modo que la irrupción del aislamiento, social preventivo y obligatorio (ASPO) dado por la pandemia mundial por Covid-19 interpela las acciones programadas y obliga a desarrollar otras para responder rápidamente a las demandas del contexto con el fin de sostener las trayectorias educativas de los y las estudiantes vulneradas por la situación extraordinaria que atravesamos.

De esta manera, y por último, plasmaremos los nuevos desafíos que se nos presentan a la hora de pensar acciones y políticas institucionales que abonen a la noción de Universidad pública, democrática, inclusiva y accesible para todos y todas.

Introducción: El ingreso, permanencia y graduación en la agenda nacional y latinoamericana

Desde el retorno a la democracia a la fecha (Araujo, 2016; SPU, 2020) se ha visto un crecimiento significativo y constante de la matrícula en las Universidades Públicas. Esto se ha evidenciado en relación a las discusiones acerca de la democratización en el acceso a la Universidad y en la consiguiente reformulación de las políticas institucionales que garanticen la continuidad de los estudios de los sujetos que deciden ingresar en ella. A su vez como sostiene Gesualdi (2015), en este contexto, la investigación acerca de la inclusión en educación superior se ha incrementado en relación con los debates nacionales e internacionales acerca de las reformas educativas, la calidad educativa y la igualdad de oportunidades. La Universidad tiene una responsabilidad importante en el desarrollo y la implementación de estrategias institucionales para favorecer el ingreso de estudiantes de distintos grupos sociales.

En este marco, podemos ubicar las discusiones regionales en relación al derecho de la educación superior. La Comisión Regional de Educación Superior (CRES) de la Organización

de las Naciones Unidas por la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) planteó, en el año 2008, que la Educación Superior es:

> (...) un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región (Declaración de Cartagena de Indias).

A nivel nacional, Argentina como miembro de dicha comisión, adhirió y generó las condiciones para que años más tarde se modificaran algunos artículos de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95. En el año 2015, específicamente, fue aprobada la modificación del artículo Nº 7 estableciendo "...el acceso a la universidad como libre e irrestricto para todas las personas que aprueben la educación secundaria" y señalando la inconveniencia de exámenes eliminatorios u otros mecanismos de exclusión.[1]

En el 2018, el Preámbulo de la Declaración Final de la III CRES para América Latina y el Caribe, realizada en Córdoba, Argentina, en conmemoración del Centenario de la Reforma Universitaria, reivindicó estos principios y estableció que:

> Los sistemas de educación superior deben pintarse de muchos colores, reconociendo la interculturalidad de nuestros países y comunidades, para que la educación superior sea un medio de igualación y de ascenso social y no un ámbito de reproducción de privilegios. No podemos callarnos frente a las carencias y los dolores del hombre y de la mujer, como sostuvo Mario Benedetti con vehemencia, 'hay pocas cosas tan ensordecedoras como el silencio´(Preámbulo de la Declaración Final:CRES:2018)

En este sentido, como unidad académica consideramos necesario rediscutir un plan estratégico que contemple el nuevo contexto, los acuerdos pactados en la CRES 2018 y así, actualizar constantemente las estrategias para dar respuesta a las demandas reales de los y las estudiantes que ingresan a la Universidad y a la sociedad en su conjunto, en este caso desde la

[1] LEY DE IMPLEMENTACIÓN EFECTIVA DE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR.
ARTÍCULO 4º — Sustitúyese el artículo 7º de la ley 24.521, por el siguiente:
Artículo 7º: Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.
Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador.

especificidad de una política institucional destinada al estudiantado que tenga como objetivo la formación de profesionales comprometidos con su mundo.

En este marco la FCH-UNICEN implementó, en el año 2011, el Programa IPG como estrategia de política académica más relevante destinada a sus estudiantes. A diez años de su formalización, puesta en marcha y habiéndose consolidado el funcionamiento de las tres áreas que lo componen con equipos especializados, se torna imprescindible la reformulación de los propósitos que lo han orientado en función de dar respuesta a nuevos desafíos que interpelan a la Universidad pública hoy.

El presente trabajo propone historizar la construcción, implementación y consolidación del IPG haciendo énfasis en los diferentes hitos que marcaron rupturas y continuidades. También haremos referencia a las acciones y estrategias diseñadas para hacer frente a la situación epidemiológica atravesada en 2020 y que aún transitamos como institución educativa. Esto nos permitirá pensar en los futuros desafíos que será necesario abordar para re-pensar y rediseñar nuestro Programa en la FCH.

El camino de construcción del Programa IPG-FCH-UNICEN.

La preocupación por el ingreso, la permanencia y la graduación es de larga data en la FCH. El Programa IPG se aprueba en el 2010 (Resolución de Consejo Académico Nº 386 del 24/11/2010) y se implementa en el 2011 lo que ofició como síntesis de acciones e iniciativas que se venían desarrollando.

Tal como lo hemos explicitado en trabajos anteriores (Ballester y Varela, 2019) dicho programa se elabora con el objetivo de "Mejorar las condiciones y estrategias institucionales para facilitar el tránsito de la escuela secundaria a la universidad, el ingreso, el progreso en los estudios y la graduación de los estudiantes"(IPG, 2011).

Este Programa responde a varios propósitos, entre los cuales podemos mencionar:

- Posibilitar el ingreso de las y los estudiantes que deseen estudiar en la institución mediante una política de inclusión con calidad en la formación, con el objeto de propiciar una mayor retención de los y las ingresantes.
- Brindar a las y los estudiantes las condiciones necesarias para el desarrollo de sus estudios, la apropiación de conocimientos, el logro de la autonomía, el mejoramiento de su rendimiento académico, mediante estrategias concretas para la progresión de su carrera hacia la titulación.
- Desarrollar estrategias que apunten a lograr una mayor tasa de egreso. (IPG, 2011)

Antecedentes institucionales en relación al Programa IPG.

El acompañamiento al estudiantado se constituyó como eje primordial de política académica. Los Cursos de Ingreso fueron una de las estrategias privilegiadas que, en las transformaciones en sus formatos y propósitos nos permite advertir continuidades y rupturas en el modo de concebir dichas estrategias.

Previo al año 2000 los mismos se estructuraban sobre la premisa de poner en marcha dispositivos formativos que subsanen las falencias de lectura, escritura y oralidad que acarreaban de niveles anteriores de escolaridad.

En el 2000, el curso de ingreso estaba a cargo de un equipo conformado por un coordinador y auxiliares docentes de distintas carreras en las que se dictaba un único módulo destinado a introducir a los estudiantes en problemáticas vinculadas a las Ciencias Sociales.

A partir del 2001 se implementan, junto a este módulo general, módulos específicos (uno por carrera) con el fin de introducir al estudiantado en el objeto de estudio de la carrera elegida. Se trabajó con un doble sentido la articulación entre ambos módulos, contemplando que el ingreso es institucional a un campo de conocimiento de las Ciencias Sociales y Humanas, al tiempo que se ingresa a una carrera de grado específica, siempre se buscó un equilibrio entre las particularidades y la identidad institucional.

Otro suceso que impactó en las definiciones de políticas académicas en relación a estos temas fue que, hacia el año 2002, un grupo de auxiliares de docencia de la facultad se autoconvocaron y conformaron un grupo denominado GESEAU[2]

> (...)con el objetivo de elaborar e implementar a corto, mediano y largo plazo acciones que incidan en el desarrollo profesional de los docentes, en la calidad de la enseñanza impartida y, especialmente, en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. (...) la revisión de las propias prácticas docentes a partir de las dificultades observadas en los alumnos de los diferentes años. (Baldoni y ots, 2005)

La mayoría de los integrantes no sólo se abocaron en la elaboración de programas de acción con respecto a la enseñanza universitaria, sino también de investigación. Por ello participaron de un PICTO[3] en el año 2002 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANCPCyT) y UNICEN "Formación universitaria y éxito académico: disciplinas, alumnos y profesores " cuya directora responsable fue la Dra. Sonia Araujo.

[2] Grupo de Estudios sobre Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad. Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA. Este grupo estaba conformado por auxiliares que dictaban clases para las carreras de Ciencias de la Educación, Educación Inicial, Trabajo Social, Historia y Geografía.

[3] Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados

A partir del trabajo de este grupo se fue gestando y se formalizó desde mediados del 2004 el Proyecto *Tutorías de Estudio* como parte del *Programa de Ingreso y Permanencia,* perteneciente a la Secretaría Académica de la Facultad.

> "El objetivo central que este espacio persigue es aportar a la formación de un sujeto de aprendizaje autónomo, flexible, con capacidad de autogestión, de reelaborar la información y de reconstruir el conocimiento para su inserción en la cultura académica universitaria y su posterior desempeño profesional en la sociedad actual" (Baldoni y ots, 2006).

En paralelo, el grupo también fue organizando y participando de encuentros de Desarrollo Profesional Docente con el asesoramiento de la Dra Paula Carlino, promoviendo desde el proyecto de tutorías un trabajo articulado con los docentes de primer año cuyos resultados y repercusión fluctuaron a lo largo de los años.

A partir de esta experiencia y siguiendo los propósitos de las tutorías, se generaron e implementaron talleres sobre el sentido y uso de los programas de las asignaturas, consignas y resolución de parciales y preparación de exámenes finales los que aún hoy se llevan adelante en el ingreso y en los espacios de tutorías pares con algunas variaciones.

Aprobación y consolidación del Programa IPG.

Durante el 2010 se reelabora el Programa de Ingreso y Permanencia mencionado y, a fin de ese año, se aprueba el Programa IPG el cual se implementará a partir del 2011. A partir del mismo se crea el Equipo Permanente de Ingreso (EPI), conformado por los y las referentes de cada una de las carreras teniendo como propósito desarrollar el curso de ingreso y acciones de articulación con escuelas secundarias que se esperaba derivara en un posible curso articulatorio.

Hasta aquí se puede observar como varían las estrategias y propósitos. En primer lugar, pretendieron suplir "las falencias" con las que el estudiantado llegaba de las escuelas secundarias, posteriormente introducirles en las discusiones disciplinares propias de las ciencias sociales y el objeto de estudio de la carrera elegida. Por otra parte, en la propuesta de tutores docentes hubo un fuerte énfasis en el acompañamiento en prácticas de estudio iniciales, y en relación con el cuerpo docente, espacios de capacitación y reflexión en torno a la enseñanza y el aprendizaje.

Esto se constituyó en el primer quiebre en el ideario y en las acciones: la institución comienza a hacerse cargo de repensar la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura propias de este

ámbito y de cada disciplina (Carlino, 2005), aunque sigue puesto el eje puesto en aspectos vinculados a la dimensión académica de la formación del estudiantado.

En el año 2012 se designa un referente para el Área de Graduación con el propósito de atender cuestiones ligadas a la concreción de los trabajos de tesis, así como generar acciones para dar a conocer a los estudiantes avanzados posibles inserciones laborales en sus respectivas carreras.

En el año 2013, a partir de un cambio de gestión en la Secretaría Académica, se produce una redefinición del IPG, con algunos rasgos distintivos. El documento define como premisa que:

> El ingreso, la permanencia y la graduación deben ser analizados desde una mirada pedagógica, una mirada integral política educativa, organizativa, administrativa. Es decir: la educación es ética–política y ello incluye tanto la formación académica, científica, teórica, profesional como la formación ciudadana. El IPG supone la operativización de una política de inclusión social y de fortalecimiento institucional cuyo fin último es la formación de un sujeto crítico y comprometido socialmente. (IPG, 2013).

Se afirma entonces que es necesario incorporar nuevas acciones orientadas a aspectos "socio-educativos, socio-económicos, estrictamente didácticos referidos tanto a alumnos como a docentes" (IPG, 2013)

Además de la redefinición del enfoque y propuesta de acciones, algo a destacar es la conformación de una *Comisión Interclaustro* de IPG -con una prominente participación estudiantil- que tenía como función dinamizar los objetivos del programa. La misma se mantuvo con un funcionamiento regular por aproximadamente dos años y como logros principales tuvo la reformulación del Reglamento del Ingreso, el Reglamento para alumnos en situaciones especiales de Cursada (RASEC) y la puesta en marcha del tercer módulo: Módulo de Introducción a la Vida Universitaria (MIVU) coorganizado por la coordinación del ingreso y un referente designado por el Centro de Estudiantes. Su objetivo primero fue introducir a los y las ingresantes en la dinámica de la vida universitaria y las particularidades institucionales que la caracterizan, pretendiendo lograr un sentido de pertenencia con la misma (Proyecto Módulo Introducción a la Vida Universitaria; 2013). Un alto porcentaje de las actividades eran llevadas a cabo con la participación de estudiantes pertenecientes a las distintas organizaciones que conformaban el Centro y, al mismo tiempo, se incorporaron en el marco de este módulo otras actividades (presentación de lenguas extranjeras, actividades con la Secretaria de Bienestar Estudiantil, entre otras)

Si bien la Comisión Interclaustro del IPG se diluyó, dejó como legado una práctica de construcción colectiva de cuestiones vinculadas al programa que se vieron reflejadas en las revisiones sucesivas de los reglamentos que atañen al estudiantado, de los propósitos y acciones desplegadas en el MIVU y de la construcción de un proyecto de Tutorías Estudiantiles Pares que se aprobó y puso en marcha a fines del 2019.

A lo largo de los años se fue fortaleciendo el Programa, no sólo a partir del reconocimiento institucional sino también desde la formación de recursos para cada área.

En 2013 se designa un referente para el Área de Ingreso que se ocupará exclusivamente de la planificación, puesta en marcha y evaluación del Curso y de la coordinación del Equipo Permanente que permitió avanzar en las sucesivas reformulaciones del mismo. En este sentido, se empiezan a llevar adelante talleres de formación para ayudantes alumnos/as que participaban de los módulos, se regulariza la designación de los referentes docentes a partir de su participación en selecciones internas, entre otras.

Al mismo tiempo, se fortaleció el Área de Graduación. Como mencionamos, en el 2012 se designó su referente. Fue así que se profundizó el trabajo sobre el proceso de graduación articulando tres ejes de acompañamiento, a saber: la finalización de las Tesis de grado, la articulación con las prácticas pre-profesionales, y específicamente, el acompañamiento de trayectorias personalizadas.

Posteriormente, en 2017, las autoridades de la FCH decidieron reorganizar la Secretaría Académica destinando el espacio de la Subsecretaría exclusivamente a Asuntos Estudiantiles y en la cual quedaría anclada la coordinación del Programa. Esto facilitó dar continuidad a las acciones pero a la vez jerarquizar el lugar que las políticas destinadas al estudiantado requerían.

Uno de los principales propósitos de la Subsecretaría, plasmado en el Plan Estratégico de Gestión 2016- 2020 fue la consolidación del Área de Permanencia. En este sentido y por último, no fue hasta 2019 que se pudo concretar la formalización de la mencionada Área. Si bien, desde la aprobación del Programa hubo acciones que intentaron respuesta a la problemática de la retención y sostenimiento de las trayectorias estudiantiles, fue necesario contar con un equipo de profesionales (Psicóloga, Trabajadora Social y Prof. en Ciencias de la Educación) que pudieran reformular los propósitos y líneas de acción prioritarias del espacio. Es así que, se aprueba a finales de 2019 por Consejo Académico (Resolución de Consejo Académico N° 574/19) la conformación del equipo del Área, en conjunto con el Proyecto de Tutorías Estudiantiles Pares. Ambas políticas fueron centrales para comenzar a pensar y caminar hacia el acompañamiento integral de los y las estudiantes de la FCH.

La redefinición de la política institucional a partir del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio: 2020-2021. Acciones desarrolladas desde el Programa IPG.

Durante el transcurso del 2020 el contexto del ASPO dictado por Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020 del Gobierno Nacional, la FCH vio alterado el desarrollo de las cursadas presenciales como también los programas y actividades institucionales.

En el caso del ingreso, fue la única y última instancia presencial que se desarrolló en nuestras instalaciones ya que el mismo se dictó durante los meses de febrero y marzo. Luego, se tornó urgente y prioritario profundizar los canales de comunicación y de vínculos para sostener las trayectorias educativas.

El Área de Ingreso y el Área de Permanencia planificaron y desarrollaron actividades mancomunadas unificando esfuerzos y fortaleciendo las acciones durante este periodo.

El Proyecto de Tutorías Estudiantiles Pares fue aprobado en diciembre de 2019. A inicios de 2020, las condiciones, planificaciones y mecanismos estaban dados para comenzar con la implementación de las TEP en la FCH. Sin embargo, el contexto de pandemia hizo que este proyecto, pensado para implementarse en la modalidad presencial, requiriera de adecuaciones.

Una de las principales acciones consistió en convocar a los/as aspirantes a tutores/as a participar de una propuesta de formación integral que les brindara las herramientas necesarias para acompañar, desde múltiples dimensiones, a los/as tutorandos/as.

Es así que se puso en marcha el Ciclo de Talleres virtuales de carácter abierto, denominado *"A la Par: Transitando la Universidad Pública"* que buscó promover la reflexión y la problematización a partir de ciertos ejes, donde se recuperaron ideas previas sobre determinadas cuestiones que hacen al acompañamiento par.

Por otra parte, el Área de Permanencia también redefinió las líneas de acción tanto para el año 2020 como para 2021. Las principales estrategias y acciones estuvieron vinculadas a lograr la permanencia de los y las estudiantes con avances en la institución, tendiendo a disminuir los índices de desgranamiento, aumentar la tasa de egreso, y reducir el tiempo real de duración de las carreras. Algunas de las acciones fueron las siguientes:

- *BECA de la FCH: AYUDA ECONÓMICA PARA CONECTIVIDAD:* Se otorgó una ayuda de carácter económico para los/las estudiantes de la modalidad presencial que manifestaron problemas de conectividad.
- *AULA VIRTUAL "LA MOCHILA DEL ESTUDIANTE DE LA FCH":* Este dispositivo fue pensado con un formato particular y específico: el de considerar que allí dentro se ubican muchos instrumentos que todo estudiante debe llevar consigo a lo largo de su recorrido académico. En ese sentido, el Aula virtual posee materiales heterogéneos,

incluyendo información administrativa, herramientas para facilitar el uso del Campus Virtual, información sobre agrupaciones estudiantiles, tutoriales sobre diversas temáticas, información sobre mesas de examen, becas, convocatorias a selección de ayudante alumno, convocatorias a pasantías, etc.

- *PROYECTO "PUENTE DE CONEXIÓN SOLIDARIA" PC'S:* en articulación con el Centro de Estudiantes de la Facultad (CEFCH) se realizó un relevamiento a fin de detectar los principales impedimentos para llevar adelante las cursadas; entre las cuales se destacó: dificultades en torno a la conectividad y la ausencia de dispositivos electrónicos. El proyecto apuntó a ser un mecanismo de articulación e intercambio donde confluyen personas que ofrecen en préstamo (temporal)- o comodato- computadoras a estudiantes de la FCH que se encuentren cursando virtualmente las carreras que son originalmente presenciales y no poseen dichos dispositivos para hacerlo.
- *Intervenciones en problemáticas específicas*: Además de la puesta en marcha de proyectos, se continuó con la intervención sobre problemáticas específicas manifestadas por estudiantes individuales o grupos de estudiantes. En este sentido: se mantuvieron reuniones con los equipos docentes; se colaboró con estudiantes que se encontraban en otras ciudades y a los que los beneficios de becas no les resultaban útiles; se diseñaron distintas estrategias para abordar 48 situaciones particulares de estudiantes que solicitaron intervención psicológica, psicopedagógica y/o socio-económica; En casos de estudiantes con problemas de salud complejos o tratamientos prolongados, se mantuvo comunicación con integrantes de su familia cuando la situación lo ameritaba; y junto a la Dirección de Alumnos se respondieron consultas específicas sobre inscripciones a exámenes, condicionalidades, inscripción a materias, reválidas, correlativas, acceso al aula virtual, etc.

En lo que concierne al Área de Graduación, en función de las redefiniciones descritas en apartados anteriores, se establecieron 3 (tres) líneas de trabajo, presentándose a continuación las principales acciones desarrolladas en cada una de ellas:

Línea 1: Acompañamiento a estudiantes en proceso de escritura de Tesis de Licenciatura

- *"AULA VIRTUAL PARA TESISTAS":* Dicho dispositivo se puso en funcionamiento en el 2019 como parte de una estrategia de acompañamiento a estudiantes avanzados/as, en primera instancia de las carreras que poseen la tesis de licenciatura como requisito para la graduación. Desde 2020 está destinada a estudiantes de todas las carreras con modalidad presencial de la FCH.

- *CHARLAS INFORMATIVAS para TESISTAS EN ARTICULACIÓN CON EL ÁREA DE GRADUACIÓN DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA*: las mismas abordaron diversas temáticas tales como la defensa oral de la tesis, la selección del director/a los requisitos presentación de proyecto, bajo modalidad de taller y con participación de graduados/as recientes
- *TALLER DE ESCRITURA DE TESIS:* Los contenidos se dividen en cuatro ejes: 1) La escritura de la tesis de licenciatura, problemas y desafíos; 2) El planteo de la tesis: tema, problema, objetivos y estado del arte; 3) El desarrollo de la investigación: teoría, metodología y capítulos de análisis y 4) La estructura de la tesis.

Línea 2: Prácticas pre-profesionales y futuras inserciones laborales:

En este marco, se realizaron charlas informativas en relación a:

- *INGRESO A LA DOCENCIA:* Actividad realizada en articulación con la Secretaria de Asuntos Docentes en la que se informa sobre los distintos listados, fechas y requisitos tanto para la inscripción a la docencia como para acceder a los cargos docentes "disponibles" para suplencias.
- *BECAS DE INVESTIGACIÓN:* En articulación con el Centro de Estudiantes, la Secretaría de Investigación y Posgrado y otras áreas de investigación de la UNICEN se realizaron charlas informativas acerca de las Becas de CONICET y las Becas de Estímulo de las Vocaciones Científicas (EVC) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)

Línea 3: Acompañamiento de trayectorias: Se trabajó un "Plan de terminalidad", en virtud de ello, fue necesaria la articulación de acciones tanto con la Dirección de Alumnos (rematriculación anual obligatoria, reválidas, correlatividades, condicionalidades, mesas especiales) como con las carreras. También se concretaron mediaciones en situaciones particulares entre tesistas y directores/ras de tesis.

Las diferentes áreas del IPG fueron re-diseñando sus propuestas para comenzar el 2021 con una planificación estratégica que permita continuar y sostener los avances realizados hasta el momento. Cabe destacar, que durante el 2021 se profundizaron las acciones y se planificaron nuevas en relación a la experiencia ganada durante el transcurso del ciclo académico tan particular. Asimismo, destacamos dos cuestiones centrales desarrolladas durante el 2021.

En primer lugar, referido al Ingreso, el contexto de pandemia nos impuso un tema de agenda que consiste en repensar el conjunto de propuestas y estrategias que se venían desarrollando y focalizar no sólo en la alfabetización académica e informacional sino también digital. Castronovo (2017) se refiere a tres alfabetizaciones: académica, informacional y digital, y en

este sentido, a las relaciones y el entrecruzamiento de estas alfabetizaciones múltiples, en las prácticas docentes y en los trayectos formativos de los estudiantes, en el ámbito universitario. En este marco, el Equipo Permanente de Ingreso elaboró un documento (2020) en el cual se plasmaron las principales líneas de acción y posicionamiento pedagógico para desarrollar el Curso de ingreso 2021. En este se planteó que:

> Lo virtual demandó ciertas adaptaciones y apropiaciones por parte de los y las estudiantes, los y las docentes y la estructura institucional, por lo cual el ingreso y la continuidad académica asume "características particulares que implican, entre otros aspectos, la dispersión espacial y la asincronía de las experiencias educativas, la utilización de recursos técnicos como facilitadores del aprendizaje y la comunicación y la individualización del aprendizaje a través del trabajo independiente y la flexibilidad espacio-temporal de la modalidad (Garcia Aretio, 2001, citado en Gesualdi, 2015: 7).

En línea con lo explicitado en el documento se hace referencia a que si bien se reconoce las posibilidades que la virtualidad ofrece al estudiantado para acceder a una propuesta formativa en la universidad "en un contexto de aislamiento y emergencia sanitaria, resulta imprescindible reconocer los nuevos condicionantes emergentes." (Equipo Permanente de Ingreso:2020:2).

El desafío residió en pensar y construir espacios educativos que se constituyan como comunidades inclusivas, lugares donde los y las docentes comprenden a sus estudiantes y se relacionan con ellos.

En segundo término, durante principios de 2021 el Proyecto de Tutorías Estudiantiles Pares comenzó a dar los primeros pasos. Fue así que se realizaron talleres, conversatorios y actividades destinadas a estudiantes de todos los años con el fin de acompañar las trayectorias académicas. Sin embargo, también hubo un trabajo personalizado contemplando las diversas cuestiones socio afectivas y económicas que los y las tutores pudieron derivar con diferentes profesionales de nuestro equipo. Cabe destacar, que el camino de construcción de dicho proyecto viene acompañado no sólo de la planificación de estrategias que fortalezcan los vínculos entre pares sino que también quienes llevan adelante el rol de tutores están continuamente formándose en este sentido con especialistas de diversas áreas, como por ejemplo en alfabetización académica, oralidad, formación docente, asesoramiento en bienestar estudiantil, entre otros.

De esta manera, luego de casi dos años de trabajo bajo la modalidad virtual, a partir de la baja de casos en nuestra región, de la campaña de vacunación y del aumento de los aforos y

esquema de protocolos, es que decidimos para Noviembre de 2021 llevar a cabo una Jornada Presencial con estudiantes de 1er año cohorte 2021.

Dicho encuentro surgió de la necesidad de generar una instancia entre pares y docentes referentes de los primeros años, con el fin de abordar temáticas vinculadas a:

- La construcción de la territorialidad (propia de nuestro Campus Universitario- Sede Tandil)
- El oficio de ser estudiante y la ciudadanía universitaria
- Y problematizar algunos ejes del objeto de estudio de las carreras en relación a las cursadas de las primeras materias de las carreras.

Tuvo como principales propósitos: generar una instancia de encuentro y diálogo entre estudiantes, haciendo hincapié en las diversas trayectorias académicas transitadas en el 2021, problematizando el rol de estudiante universitario. A su vez, se presentó e informó sobre los usos de los principales espacios de referencia del Campus Universitario.

Es por esto que, el camino transitado a lo largo de los diez años de implementación del Programa IPG y de dos años de trabajo en contexto de emergencia sanitaria nos permitió generar las articulaciones intra-programa para encontrarnos en la actualidad fortalecidos como política institucional. Esto nos permite pensar nuevas líneas de acción en pos de consolidar nuevas articulaciones y acciones necesarias dentro de nuestra unidad académica: es decir, con otras áreas de gestión, con departamentos docentes, con grupos de investigación y con las carreras que forman parte de la comunidad de la FCH. Creemos fuertemente que el camino colectivo y la construcción de una política académica integral nos permitirá fortalecer la trayectoria de los y las estudiantes.

Conclusiones finales: Nuevos desafíos y articulaciones necesarias.

Hoy enfrentamos desafíos más complejos; en primer lugar porque en los acuerdos regionales plasmados CRES 2018 se profundizan y desagregan dimensiones a atender cuando nos referimos a la Educación Superior como derecho humano: la interculturalidad, las cuestiones de género, etnia, discapacidad, la necesaria vinculación con otras instituciones y organizaciones de la sociedad civil, la internacionalización de la educación superior entre otros nos sitúan ante la pregunta ¿cómo se construye la experiencia de ser estudiante universitario hoy? ¿cómo se camina hacia una cultura institucional más inclusiva? ¿A través de qué dispositivos, estrategias y acciones se moldea una trayectoria que contemple las funciones sustantivas de la universidad hoy?

A lo mencionado anteriormente se suman los avatares a los que nos sometió la pandemia y que nos enfrentan a problemas de índole psicosocial, económico, pedagógico del estudiantado, lo que dificulta la construcción de comunidad de aprendizaje.

Sostenemos que pertenecer a la comunidad universitaria, específicamente, ser estudiante universitario es más que consumir conocimientos para una formación profesional, es ejercer ciudadanía universitaria, es transitar y compartir con otros y otras espacios, es comenzar a pertenecer a una comunidad profesional.

En este sentido como Programa y con las áreas de Ingreso, Permanencia y Graduación consolidadas tanto desde los recursos humanos con los que se cuenta como con los proyectos que motorizan cada una, el principal desafío al interior es articular acciones pensando en la trayectoria de cada estudiante o grupo de estudiantes: las prácticas de estudio propias de este ámbito, la construcción de comunidad y pertenencia, la participación en prácticas socioeducativas, la vinculación con los centros de investigación, la atención a la diversidad y a las desigualdades de diversa índole son los desafíos que hoy nos convocan.

En síntesis la meta está orientada a elaborar y llevar adelante propuestas integrales de formación, donde las funciones sustantivas de la Universidad: Docencia, Investigación y Extensión sean un eje para la formación del estudiantado y para la puesta en marcha de políticas institucionales.

Si revisamos el recorrido realizado advertimos avances, aunque el diseño de dichas estrategias es un camino en construcción y requiere del trabajo colectivo y mancomunado entre las y los miembros de la comunidad universitaria: docentes, nodocentes, equipos de gestión, estudiantes.

Bibliografía:

Araujo, S. (2018, octubre 2). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, (27), 35-61. Recuperado a partir de https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/100

Baldoni, M. M.; Barrón, M. P.; Capristo, V. ; Corrado, R; Eizaguirre, M. D.; Fernández, G.; Goñi, J.; Izuzquiza, V.; Laxalt, I.; Tomellini, M. (2006) "Caracterización de las experiencias de los alumnos universitarios en el marco de las Tutorías de Estudio de la Facultad de Ciencias Humanas", Primer Congreso Nacional "Leer, escribir y hablar hoy", Tandil.

Baldoni, M. M.; Barrón, M. P.; Capristo, V. ; Corrado, R; Eizaguirre, M. D.; Fernández, G.; Goñi, J.; Izuzquiza, V.; Laxalt, I.; Tomellini, M. (2005). "Las tutorías de estudio. Reflexiones

de un proyecto en marcha en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires". Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires. Trabajo completo publicado en CD Rom, ISBN 987-22622-0-9.. Disponible en la WEB www.saece.org.ar.

Ballester, Giaconi, Varela (2021) A la par: transitando la Universidad Pública. Relato de experiencia del Proyecto de Tutorías Estudiantiles Pares en la FCH-UNICEN. II Workshop de Tutorías en la Educación Superior: "Relatos de experiencias en escenarios virtuales a partir del contexto de Covid- 19".

Ballester, Varela (2019) La experiencia del Curso de Ingreso a la Facultad de Ciencias Humanas desde la perspectiva de los ingresantes. VII Encuentro Nacional y V Latinoamerica sobre Ingreso Universitario. Salta

Gesualdi, M. G. (2015). El ingreso universitario y las prácticas de acompañamiento: el caso del TVU y el CIS en la Universidad Nacional de Quilmes. Sociales y Virtuales, 2(2). Recuperado de: http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/el-ingreso-universitario-y-las-practicas-de-acompanamiento-el-caso-del-tvu-y-el-cis-en-la-universidad-nacional-de-quilmes/

Documentos consultados:

Comisión Regional de Educación Superior (CRES) (2008) Declaración Final Cartagena de Indias.

Comisión Regional de Educación Superior (CRES) (2018) Preámbulo de la Declaración Final Córdoba. Argentina

Documento elaborado por el Equipo Permanente de Ingreso (2020) FCH-UNICEN.

Informe Programa Ingreso, Permanencia y Graduación (2021) FCH-UNICEN

Ley de Educación Nacional: ley Nº 26.206 (2006) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina. Republica Argentina

Ley de Educación Superior N° 24.521/95. Ministerio de Cultura y Educación. Presidencia de la Nación. República Argentina.

Ley de Educación Superior N° 25.573/02, modificación de la Ley N° 24.521/95. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. República Argentina.

Plan Estratégico de Gestión 2016- 2020 FCH-UNICEN.

Propuesta Curso de Ingreso FCH-UNICEN (1999)

Propuesta Curso de Ingreso FCH-UNICEN (2000)

Proyecto de Tutorías Estudiantiles Pares. FCH- UNICEN

Resolución de Consejo Académico Nº 386/10 FCH-UNICEN.

Resolución del Consejo Académico Nº026/13 FCH-UNICEN

Síntesis de Información Estadísticas Universitarias (2018-2019). Secretarías de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina.

ACOMPAÑAR Y SOSTENER EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD COMO POLÍTICA DE GESTIÓN ACADÉMICA

Cassano, Valentín[1]; Grumelli, María[2]; Ibañez, Fernando[1]; Reynoso, María Marta[3] Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. Universidad Nacional de RíoCuarto.
[1]ingresantes@exa.unrc.edu.ar;
[2]asuntosestudiantiles@exa.unrc.edu.ar;
[3]academica@exa.unrc.edu.ar;

Modalidad de participación: Experiencias pedagógicas y educativas.
Eje 4
Palabras claves: política académica, inclusión educativa, estrategias cognitivas, cultura universitaria

1. MARCO NORMATIVO REFERENCIAL

El proyecto **Encuentros de Integración Universitaria** de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales (FCEFQyN) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), se ubica en el primer tramo de las líneas estratégicas que la Facultad lleva a cabo en materia de ingreso, continuidad y egreso de estudiantes en las carreras de pregrado y grado y se enmarca en el Plan Estratégico Institucional 2017-2023 (Res. CS Nº 517/2017) y particularmente, en el Plan Estratégico de Exactas 2019-2023 (Res. CD. N° 410/2019).

La **propuesta 2021** se elaboró tomando como base el *Programa Académico Integral (PAI). Ingreso, continuidad y egreso de estudiantes en las carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Rio Cuarto –Período 2020-2023–* (Res. CS N° 053/2020) y el Proyecto Marco *Orientaciones para un ingreso excepcional: Adecuaciones académicas para el ingreso a la Universidad* (Res. CS N° 173/2020). Asimismo, se tuvieron en cuenta las intenciones de estudiantes, docentes y no docentes aportadas en diferentes instancias durante el período 2017–2020, los aportes realizados por las Comisiones Curriculares Permanentes (CCP) durante el proceso de autoevaluación en el marco del Proyecto PIIMEI 2017-2020 (Res. Rec. 450/2018) y el análisis de las múltiples problemáticas vinculadas al ingreso, permanencia y graduación de los estudiantes en el marco del Proyecto "*Deserción y Rezago en Exactas*" (Res. C.D. 254/2019).

2. INTRODUCCIÓN

En la FCEFQyN se dictan 15 carreras (3 de pregrado y 12 de grado -5 profesorados y 7 licenciaturas-). Nuestra Facultad reconoce a la etapa de inicio del cursado de una carrera universitaria como una *etapa plena de emociones, incertidumbres, instancias de encuentros y desencuentros, de toma de decisiones, nuevos roles, problemáticas y dificultades* que inciden en el desarrollo del cursado de las distintas carreras que se ofrecen. En este contexto, *nos preocupa y ocupa* el acceso de los/as jóvenes a la educación universitaria. Consideramos fundamental estimular la responsabilidad social, reducir la deserción y mejorar el rendimiento académico de los/as estudiantes, teniendo como principio que el ingreso a nuestra Universidad es libre y gratuito.

En el trayecto de formación académica y cultural universitaria que realizan los/as estudiantes en su tránsito por la carrera elegida, existen múltiples problemáticas relacionadas con las elecciones vocacionales, los intereses y expectativas, sus condiciones académicas, económicas, socio-culturales y personales y a los que no siempre la institución como contexto de formación, acompaña o problematiza. Ello da lugar a situaciones-problemas que preocupan tanto a la universidad como a la sociedad.

Se trata de perspectivas teóricas que interpelan a este equipo de gestión, sobre las cuales se reflexiona una y otra vez en busca de mejores análisis y lecturas que permitan orientar las políticas y las acciones institucionales. Interpelan porque, aunque la cantidad de estudiantes que recibe nuestra Facultad se ha mantenido desde hace más de veinte años, *"... es importante destacar que en la mayoría de los casos, el número de jóvenes que acceden y permanecen en el nivel universitario disminuye considerablemente a medida que transitan los primeros tramos de la carrera iniciada"* (1).

Desde hace varios años la matrícula de ingreso en la Facultad se viene incrementando en algunas carreras, en otras se mantiene y en pocas ha disminuido levemente; sin embargo esa situación no se refleja en las cifras de egreso. En consonancia con las estadísticas de la UNRC y nacionales, en el período 2011–2019 la tasa de egreso osciló entre el 20 al 33,1% (media = 26,3%).

En cada cohorte que ingresa, el desgranamiento comienza a producirse después de finalizado el primer cuatrimestre de primer año (entre un 26% y 44%) y al finalizar el primer año (entre un 10% y 15 %); el resto se produce durante y al finalizar el segundo y tercer año y también al final de las carreras.

Entre las razones del abandono y recursado o lentificación en el cursado, la bibliografía al

respecto reconoce múltiples y diversos indicadores: extrañamiento, desorientación vocacional; desencanto y falta de motivación para los estudios; razones económicas;

inadecuación de las propuestas pedagógicas al capital cultural de los/as estudiantes, dificultades en la alfabetización académica, falta de contención afectiva; obstáculos para la integración a la cultura universitaria; ausencia de hábitos de estudio; dispersión en horarios de las clases y excesiva carga horaria; multiplicidad de exigencias de evaluación en simultaneidad; brecha profunda entre las modalidades pedagógicas del nivel secundario y la universidad, entre otras (2-10).

Si bien el problema por su complejidad responde a múltiples razones (muchas ajenas a la institución universitaria), las investigaciones muestran que la universidad, *puede hacer mucho desde sus contextos institucionales y académicos para anticiparse y hacerse cargo de la problemática y proponer alternativas que potencien el ingreso, la continuidad y el egreso de los estudios universitarios*.

3. PENSANDO EN EL INGRESO 2021

Desde que comenzó del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y luego, Distanciamiento (DISPO), como consecuencia de la pandemia provocada por COVID-19, el sistema educativo se vio fuertemente afectado, por lo cual la implementación de las actividades académicas en su conjunto y de modo abrupto, debieron adaptarse a una modalidad no presencial.

Los escenarios posibles que se contemplaban a mediados de 2020 eran el de una *menor actividad académica presencial* como consecuencia de medidas sanitarias de distanciamiento interpersonal que limitaban el aforo permitido en las aulas y el de la *suspensión completa de las actividades presenciales*. Si bien no había certeza de cuáles de los escenarios eran los posibles durante el ingreso 2021, era evidente que debíamos planificar una interacción virtual con los/as nuevos/as estudiantes (total o parcial).

Por este motivo, para que el ingreso 2021 resultara exitoso, brindara igualdad de posibilidades de inserción y motivación de los/as estudiantes, como así también facilitara la enseñanza y el aprendizaje, eran necesarias la reorganización y la readecuación pedagógico-didácticas de las actividades propuestas.

En cualquiera de los escenarios posibles, nuestra preocupación estaba centrada en *pensar estrategias pedagógicas e institucionales que consideraran las particularidades de la población estudiantil* y *propuestas para el sostenimiento de procesos académicos e*

institucionales que potenciaran la continuidad de los estudios.

Sin dudas, el ingreso 2021 sería particularmente diferente al que tradicionalmente hemos ofrecido como institución. Por un lado, recibiríamos a estudiantes que cursaron su último año del secundario en la virtualidad, con diferentes experiencias de aprendizajes y que posiblemente podrían incorporarse a la universidad en distintos momentos de acuerdo a cómo y cuándo finalizaran sus estudios secundarios. Por el otro, deberíamos pensar una propuesta de ingreso adecuada a las circunstancias, adaptada excepcionalmente a la virtualidad o, en el mejor de los casos, mixta.

Para diseñar las actividades no presenciales se tuvieron en cuenta los resultados de las encuestas dirigidas a los/as estudiantes de primer año de 2020 sobre la virtualización de emergencia de los procesos educativos. En ese momento, el 95% de los/as estudiantes afirmaron estar cursando virtualmente todas las asignaturas en las que se inscribieron, y de estos, el 95,5% manifestó tener acceso a internet. El 8,5% sólo tenía acceso a través de datos móviles, mientras que el 87% tenía acceso en su casa (red o wifi) y el 4% debía trasladarse a otro lugar. En cuanto al uso de dispositivos para el acceso a clases, todos/as contaban con alguno; los dispositivos más usados eran PC o notebook (81%) y teléfono celular (61%).

En cuanto a las problemáticas, algunos/as estudiantes manifiestan **problemas de conectividad, aun teniendo internet** (conexiones lentas, recursos compartidos entre miembros del hogar), **falta de recursos** (computadora, impresora, fotocopias, etc.), **problemas de estudio** (concentración, organización, comprensión, cuidado de familiares, trabajo); **implementación de dictado no presencial** (falta de consultas, ausencia de clases online o grabadas, escasa comunicación docentes-estudiantes); **problemas de vínculos con sus pares** (no se forman grupos de trabajo, estudio solo, no conozco a mis compañeros).

4. PROPUESTA: INGRESO 2021

El **Proyecto Encuentros de Integración Universitaria Exactas 2021** tuvo como propósito central generar un contexto institucional adecuado que facilitara la integración, aún en el contexto de virtualidad, de los/las aspirantes/ingresantes a las carreras de grado y pregrado de la FCEFQyN de la UNRC.

El proyecto involucró un trabajo colaborativo entre el equipo de gestión de la Secretaría Académica, Áreas de Ingreso, Asesoramiento Pedagógico y Comunicación de la Facultad, Registro de Alumnos, miembros del Programa de Estadísticas Académicas de Exactas (PEAE), Comisión de Difusión y Divulgación de Carreras, docentes, tutores/as pares,

estudiantes y graduados/as.

Según los lineamientos de la UNRC, en el ingreso pueden diferenciarse tres etapas o momentos interrelacionados, no necesariamente sucesivos, que contienen algunas continuidades y momentos de cambios necesarios para avanzar en la integración universitaria en general y en la carrera elegida en particular:

Etapa 1: comprende el año anterior al del ingreso y está dedicada a las actividades de promoción e información de la propuesta educativa de las carreras de la Facultad.

Etapa 2: refiere a las actividades concretas que se desarrollan antes de iniciar las asignaturas del primer cuatrimestre, actividades que se organizan en el módulo Integración a la Cultura Académica (ICA) y en de Integración a la Cultura Institucional (ICI).

Etapa 3: continuación de los procesos abordados en la etapa anterior, así como los procesos de integración a la Universidad, que abarca al menos el primer año de las carreras.

En la etapa 2 y 3, los/as estudiantes aspirantes/ingresantes están acompañados por los/as tutores pares, programa que la FCEF-QyN sostiene desde 2013.

4.1. PRIMERA ETAPA: Interacción con la escuela secundaria y la comunidad (2020)

La FCEFQyN se caracteriza por su fuerte compromiso con la vinculación educativa con los diferentes niveles del sistema, principalmente con las escuelas secundarias de la ciudad y la región. Dada la situación excepcional debida a la pandemia por COVID-19 y las medidas de DISPO, estas iniciativas se vieron afectadas en su desarrollo, en tanto implican en su mayoría experiencias de contacto directo con investigadores/as, docentes y graduados/as en los ámbitos donde las Ciencias Exactas y Naturales se producen y se enseñan. En este sentido, fue necesario apelar a nuevas vías de comunicación con las escuelas secundarias, adoptando otros formatos y diseñando alternativas que, aún desde la virtualidad, permitieran acompañar los procesos de elección de estudios superiores de los/as jóvenes y acercar información pertinente y de calidad acerca de las carreras de la Facultad.

En este marco, una de las primeras actividades que se llevaron a cabo fue actualizar la ***difusión de oferta académica en la página web de la Facultad*** (https://www.exa.unrc.edu.ar/carreras-de-grado/). Se trabajó en el diseño y contenido de la información sobre la oferta académica de grado y pregrado, elaborando textos de presentación de cada carrera con información sobre perfil profesional, ámbitos de inserción profesional, orientaciones o áreas de formación, duración y particularidades de cada propuesta curricular.

Además, se diseñaron folletos digitales de los planes de estudio que contenían información sobre el perfil profesional y una breve descripción de los objetivos y modalidades definidas para trabajos finales de grado y prácticas profesionales. Finalmente, se incluyeron videos testimoniales de graduados/as y estudiantes de cada carrera.

En septiembre de 2020, se llevó a cabo la ***Semana de difusión de carreras de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales: "Un viaje virtual por Exactas"***, destinada a estudiantes de escuelas secundarias de los últimos años, de la ciudad y región, interesados/as en alguna de las carreras que ofrece la Facultad. Entre los objetivos de la propuesta se destacan: a) aportar a la orientación vocacional de los estudiantes del nivel secundario y b) difundir las posibilidades y potencialidades académicas y científicas de las carreras de la Facultad.

En este marco, se organizaron ocho encuentros virtuales en vivo, organizados por carreras o grupos de carreras afines, donde los/as participantes tuvieron oportunidad de dialogar con docentes, investigadores/as, graduados/as y/o estudiantes acerca de las fortalezas de las carreras y aquellas particularidades que pueden resultar atractivas o de interés. Además, los/las invitados/as compartieron sus trayectorias de formación y experiencias profesionales, así como los alcances y metas que dan sentido al desarrollo profesional en cada área. Se abordaron también las principales contribuciones que las Ciencias Exactas y Naturales realizan en Argentina y la región y la diversidad de ámbitos y trayectos de actuación profesional vinculados con cada carrera. Cada encuentro se transmitió en vivo por el canal de YouTube de la Facultad (Exactas Play).

Por otro lado, en el marco de las ***Jornadas Universidad de Puertas Abiertas 2020*** (JUPA) online se produjeron videos de presentación de las carreras de la Facultad incluyendo información de relevancia sobre cada propuesta de formación y testimonios de estudiantes, docentes y graduados/as. La realización de dichos videos fue coordinado por la Comisión de Difusión y Divulgación de carreras (https://www.unrc.edu.ar/unrc/ingresantes/carreras-jupa.html) y participaron alrededor de 70 docentes, estudiantes y graduados/as. Además, en una segunda instancia, se participó en vivo de encuentros por carreras con la intervención de docentes, estudiantes y graduados/as.

4.2. SEGUNDA ETAPA: cursado de módulos ICA e ICI (febrero y marzo de 2021)

Teniendo en cuenta las necesidades de interacción e integración a la cultura universitaria, los interrogantes que podrían surgir sobre cuestiones académicas, las incertidumbres que tendrán

los/as nuevos/as estudiantes en esta etapa en sus vidas, se fortaleció el proceso de comunicación institucional a través de diferentes medios para aclarar dudas acerca de las carreras, trámites a realizar, planes de estudios y perfil de los/as graduados/as, días y horarios de los encuentros virtuales, plataformas, preguntas frecuentes, entre otras.

Las actividades del Ingreso 2021 se realizaron de forma virtual-no presencial para todas las carreras durante 6 semanas (febrero-marzo). Debido a que los/as estudiantes podrían estar finalizando sus estudios secundarios, se diseñaron una serie de encuentros sincrónicos con una duración menor de lo que habitualmente se ofrecía (10 horas semanales), que abarcaron los contenidos de los módulos ICA e ICI. Asimismo, se diseñaron una serie de materiales audiovisuales de manera que su acceso sea asincrónico (Figura 1). Se previó una fuerte articulación e integración entre ambos módulos.



Figura 1. Diseño de las actividades del ingreso 2021.

Antes de comenzar con las actividades del ingreso, se les brindó a los/as docentes capacitación y asesoramiento en las herramientas digitales (Herramientas de Google para la Educación: Classroom, Meet, Jamboard, Chat, Calendar, Sites, etc.), elección de contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje y evaluación en la virtualidad.

Módulo ICA: este espacio estuvo a cargo de docentes de primer año y/o con experiencias en ediciones anteriores. Incluyó el abordaje de contenidos mínimos/prioritarios y metodologías que promovieran la identificación de conceptos centrales de las asignaturas de primer año y que aportaran a un aprendizaje contextualizado, con estrategias para el trabajo intelectual que abonaran un proceso de alfabetización académica digital en entornos virtuales.

Para el desarrollo de los contenidos disciplinares se dispuso de espacios virtuales sincrónicos

entre los/as estudiantes y equipos docentes. Además, se grabaron videos explicativos (cortos, sencillos) a fin de que los/as estudiantes puedan reforzar los contenidos, autogestionar el tiempo de estudio y que estuvieron disponibles en el Classroom de cada asignatura.

La metodología de trabajo propuesto fue: material de lectura y análisis de textos, síntesis, redacción, análisis de casos, resolución de problemas, correspondencia de ideas, resumen, conclusiones, ideas principales, autoevaluaciones, actividades de metacognición, etc. a partir del material bibliográfico.

En todo momento se procuró generar contextos motivadores para el establecimiento de relaciones interpersonales a fin de facilitar la constitución de grupos y de un trabajo colaborativo entre los/as estudiantes, a la par que favorecieran los procesos comunicativos entre ellos/as y con los/as docentes, a través de diferentes medios y dispositivos.

Las actividades programadas tuvieron una instancia de autoevaluación a fin de suministrar a los/as estudiantes retroalimentación sobre su trabajo y proporcionar a los/las docentes elementos para readecuar la enseñanza a las necesidades del contexto.

Módulo ICI: este espacio estuvo a cargo de la Secretaría Académica de la Facultad, el Área de Ingreso, Comisión de Divulgación y Difusión de carreras, CCP, tutores/as pares y estudiantes del CECEx y FURC.

Se desarrolló de manera sincrónica con la utilización de diferentes recursos tecnológicos y variadas estrategias metodológicas: talleres, paneles, tareas prácticas, charlas informativas, etc., con una duración aproximada de 3 horas semanales. Los/as estudiantes aspirantes, divididos por carreras/grupos de carreras, tuvieron la oportunidad de dialogar con docentes, investigadores/as, graduados/as y estudiantes con la intención de comenzar a transitar la vida universitaria propiciando la integración social y académica.

En este sentido, se abordaron temáticas tales como:

– Dinámica de trabajo en el ingreso, cronograma, herramientas y plataformas digitales, otros;

– La UNRC y la Facultad a través de la historia, considerando que en el año 2021 se cumplen 50 años de su fundación;

– Presentación de algunas pandemias que azotaron a la población a lo largo de la historia a fin de que los/as estudiantes lograran comprender que las pandemias transformaron las sociedades en las que aparecieron y han cambiado o influido decisivamente en el curso de la historia;

– Presentación de algunos criterios para organización de la información como prácticas de

escritura estratégica e introducción de orientaciones para organizar el uso del tiempo de estudio en virtualidad;

- Actividades que permitieran fortalecer las decisiones sobre la elección de la carrera.

Relación entre el plan de estudio con los alcances y perfil profesional, campos laborales.

- Universidad sin violencia de género.

Por otro lado, el CECEx y la FURC abordaron temas relacionados a la importancia y funciones del centro de estudiantes, becas, boleto educativo gratuito; espacios de la Universidad, plataforma SIAL y EVELIA (aulas virtuales); régimen de estudiantes y de enseñanza de grado en la UNRC; calendario académico; organizaciones gremiales y estudiantiles, historia del movimiento estudiantil, etc.

4.3. TERCERA ETAPA: Integración a la carrera (primer año, 2021)

A fin de dar continuidad a las actividades iniciadas en la segunda etapa del ingreso referidas a alfabetización académica en entornos virtuales y a la construcción del "oficio del estudiante universitario", se realizaron talleres no presenciales a lo largo de todo el año 2021, contando con una buena participación de estudiantes. Las temáticas abordadas fueron: "Leer y escribir para aprender"; "Aprender a aprender: construyendo el oficio de estudiante universitario en la cultura académica–disciplinar"; "Estrategias y herramientas comunicacionales para la expresión oral en los exámenes finales"; "Regulación emocional de la ansiedad ante exámenes"; ¿De qué hablamos cuando hablamos de perspectiva de género?; entre otros.

5. PROGRAMA TUTORIAS PARES

Como se expresó anteriormente, en nuestra Facultad existe un Programa de Tutorías Pares desde 2013, aunque a partir de 2017 se introdujeron algunas modificaciones en el régimen e implementación y se amplió la población de estudiantes tutorados/as, a estudiantes con alguna situación de discapacidad.

Las tutorías cumplen una función de acompañamiento a los/as aspirantes/ ingresantes desde el comienzo de las actividades de ingreso y se extienden durante el primer año. Constituyen una alternativa para desarrollar un proceso de orientación integral a través de la contención, el acompañamiento y el seguimiento de los/as estudiantes, brindando apoyo y orientación en los procesos de aprendizaje y de integración al ámbito universitario, para lograr mejores niveles de desempeño académico y favorecer la permanencia en el sistema universitario.

Durante este periodo los/as tutores/as pares han realizado un fuerte acompañamiento a los/as aspirantes/ingresantes a través de diversos medios (grupos de Whatsapp, correo electrónico, etc.). En este contexto, han relevado algunas situaciones y problemáticas no detectadas por los/as docentes, lo que ha significado un valioso aporte para llegar a un mayor porcentaje de la población estudiantil y conocer su realidad. Asimismo, trabajaron colaborativamente con los equipos docentes que requerían su apoyo a fines de contactar aquellos/as que se habían rezagado o presentaban inasistencias prolongadas.

Cabe destacar que dadas las particularidades de implementación de clases no presenciales, los/as tutores/as pares han ampliado la población de estudiantes tutorados/as, integrando a sus grupos a los/as estudiantes recursantes. Este trabajo articulado y colaborativo, en todo momento ha propendido al logro de la autonomía de los/as aspirantes/ingresantes.

Finalmente, como parte del acompañamiento y formación de los/as tutores/as, durante 2021, la Secretaría Académica realizó diversos encuentros de trabajo y sociabilización de problemáticas relevadas.

6. EL INGRESO 2021 A PARTIR DE LAS VOCES DE LOS/AS DOCENTES

A fin de facilitar un análisis comparativo entre las experiencias del módulo ICA, la Secretaría Académica realizó una consulta a los docentes participantes de las actividades de ingreso 2021.

El 86,7% de los/as docentes consideró que se habían cumplido satisfactoriamente los objetivos planteados en el Proyecto de Ingreso 2021, principalmente en lo relacionado a la introducción de los/as aspirantes en las asignaturas de primer año y la promoción del interés en las disciplinas básicas correspondientes a la carrera elegida.

Algunos/as docentes expresan al respecto:

- *Considero que la modalidad virtual hace más complejo realizar un seguimiento del trabajo efectuado por el estudiante. En las clases sincrónicas los alumnos que estaban conectados, lo hacían sin cámaras y la mayor parte de ellos no participó del desarrollo de las mismas. Es decir, considero que los estudiantes que participaban de las clases han alcanzado de manera satisfactoria los objetivos. Pero este porcentaje ha sido mínimo. Con esta forma de trabajo, juega un rol fundamental la actitud y predisposición del estudiante frente al aprendizaje.*
- *En virtualidad sólo hemos podido revisar lo aprendido con Formularios, lo cual hace muy difícil responder respecto a los objetivos.*

– *Hubiese sido súper provechoso haber tenido la oportunidad de llevar adelante un trabajo práctico de laboratorio presencial. Lógicamente no es lo mismo mostrar fotos o videos, que poder manipular elementos de laboratorio y "hacer".*

– *La ponderación está en función de los resultados observados en las producciones escritas de los y las estudiantes: actividades domiciliarias que subían a la plataforma classroom; actividad final del curso realizada usando la plataforma google meet.*

– *Por momentos sentí que necesitábamos con lxs estudiantes más tiempo virtual sincrónico,o quizá el tiempo se me pasaba muy rápido.*

– *Este módulo rescata mucho el trabajo en grupos entre alumnos como medio para el intercambio de ideas, su discusión y como manera de integración al grupo y a la vida universitaria. Debido a la virtualidad, este tipo de trabajo se intentó llevar a cabo, pero sin dudas, no se concreta de la misma forma que en la presencialidad*

Al indagar sobre las **principales fortalezas o potencialidades de la propuesta**, expresaron:

– *Las actividades de ingreso han sido muy bien programadas y me parece que el tiempo dedicado a actividades sincrónicas para cada módulo ha sido adecuado.*

– *Brindar material audiovisual a los alumnos, de manera tal que cada alumno haga uso de dicho material, de la forma que crea conveniente y las veces que lo necesite. Esto posibilita que mayor cantidad de alumnos puedan cumplir con los requisitos mínimos (ya que pueden acceder al material en cualquier horario).*

– *Promover la autogestión del tiempo*

– *Información disponible en diferentes formatos (texto, audio, video)*

– *El material asincrónico, ayudó mucho para interpretar los contenidos del cuadernillo. Fue una muy buena idea por parte de los organizadores. Creo que fue una gran idea para esta realidad virtual que nos tocaba atravesar y es un recurso que se considera positivo conservar en el futuro.*

– *La realización de actividades de tipo autocorrección a partir del material asincrónico. Permite estimar el nivel de interés y compromiso de los alumnos hacia las actividades propuestas.*

7. EL INGRESO 2021 A PARTIR DE LAS VOCES DE LOS/AS TUTORES/AS

Al indagar sobre las **principales fortalezas o potencialidades de las tutorías pares**, los/as tutores/as expresaron:

– *El gran acompañamiento socioafectivo, guiando a los ingresantes en su periodo de adaptación no solo a la vida universitaria, sino a la modalidad virtual.*

– *El contacto virtual con los ingresantes, que se sientan acompañados en esta nueva etapa y tengan a quien acudir para resolver cualquier tipo de problema.*

– *Creemos que es súper importante saber llevarles tranquilidad y mantener la paciencia. Nos fue muy útil trabajar organizados entre los tutores mismos y con el equipo de la facultad.*

– *Ser un nexo importante entre docentes e ingresantes, permitiendo una mejor comunicación y adaptación en el ámbito universitario, ya sea desde el estudio, contacto con los profesores, comprobación y efectivización de los trámites correspondientes.*

– *Poder acompañar a los ingresantes desde el lugar de alumno brindando nuestra propia experiencia.*

– *El gran grupo humano y multidisciplinario detrás del proyecto, tanto docentes como alumnos aportan desde su experiencia, voluntad y conocimiento para lograr cubrir las inquietudes de los ingresantes y así mejorar la inserción de los nuevos estudiantes a la vida universitaria.*

Al preguntar sobre las **principales debilidades o aspectos a mejorar**, expresaron:

– *Nuestra falta de experiencia en la virtualidad, que no nos permitió establecer un mejor vínculo con todos los ingresantes.*

– *La modalidad virtual dificulta la interacción con los ingresantes ya que no podemos conocerlos personalmente.*

– *La virtualidad lleva a que el trabajo como tutor sea doble respecto a lo presencial ya que por ahí no es muy fácil dar solución a problemas por mensajes de WhatsApp o mails.*

– *Anticipada capacitación de los tutores ante las distintas problemáticas que surgen duranteel ingreso.*

– *Quizás un aspecto a mejorar sea lo relacionado al proceso de inscripción ya que la mayoría de los alumnos manifestó algún inconveniente para cargar los documentos. No obstante, creemos que esto es propio de la actual situación que estamos atravesando. En casi todos los casos los inconvenientes se han podido solucionar y se puede mejorar aún más, teniendo más encuentros virtuales con los estudiantes.*

Sobre las **problemáticas detectadas** manifestaron:

– *El caso que más se repetía estaba relacionado con la superposición de los horarios de*

cursado con los de trabajo. Además se presentaron casos puntuales de alumnos que abandonaron el grupo de WhatsApp que al consultarle por privado manifestaron problemas de comprensión en las clases y falta de acceso a clase.

- *Abandono por problemas económicos, "burocráticos" y personales.*
- *Trámites de equivalencia al venir de otra carrera/universidad.*
- *Acceso a los Classroom's de las materias.*
- *Falta de comunicación entre docentes - alumnos.*
- *Problemática de conectividad.*
- *Problemáticas administrativas: solicitar la partida de nacimiento, solicitud del analítico del secundario, cargar la documentación requerida para la inscripción, solicitar becas y el BEG, inscripciones de las materias.*

8. EL INGRESO 2021 EN NÚMEROS

En 2021, ingresaron a la FCEFQyN 622 nuevos/as estudiantes (11% más que en 2020), de los/as cuales 591 (95%) completaron las actividades del ingreso. Del total de ingresantes, el 52% son mujeres, el 64,6% tienen entre 19 a 24 años, el 80,2% no trabaja (al momento de la inscripción) y el 84,6% proviene de la provincia de Córdoba. Al indagar sobre el acceso a internet, el 92,4% manifestó tener acceso (red o wifi).

9. REFLEXIONES FINALES

Partiendo de la premisa que, sin dudas, el ingreso 2021 fue particularmente diferente al que tradicionalmente hemos ofrecido como institución, consideramos que se han desarrollado estrategias adecuadas al contexto de virtualidad para facilitar la integración de los/as aspirantes/ ingresantes a la universidad.

Desde el equipo de ingreso de la Secretaría Académica, creemos que se han realizado propuestas mejoradoras, aunque perfectibles y revisables, tanto en los encuentros sincrónicos como en las actividades asincrónicas, desde su diseño como en la integración de las distintas disciplinas por carrera. Por otro lado, dado el contexto de virtualidad, consideramos que la creación de vínculos entre los/as estudiantes y docentes y, entre los/as ingresantes, no ha sido el óptimo. Esto, quizás, podría incidir en la problemática del abandono, principalmente en primer año, y puede estar aún más invisibilizado en esta temporal virtualidad que hemos adoptado.

Investigaciones actuales identifica los procesos de socialización de los/as estudiantes con el

medio universitario, como una de las principales variables explicativas de la permanencia y abandono de estudios (2-3, 6-10), siendo fundamentales las interacciones establecidas por los/as estudiantes con los/as docentes, compañeros, personal universitario, para las decisiones de permanencia o abandono. Especial relevancia cobran en este caso aquellas actividades académicas, sociales, culturales, deportivas, artísticas, de esparcimiento, etc. que generan las universidades en modalidad presencial.

Por lo tanto, es una gran oportunidad para las universidades comprender la importancia de la socialización estudiantil y promover el acompañamiento y monitoreo sistemático (para docentes y estudiantes), trabajo colaborativo, efectividad en los canales de comunicación y una constante evaluación del proceso. Estas y otras acciones pueden favorecer efectivamente la permanencia de los/as estudiantes en la universidad y contribuir a reducir la deserción. Desde el punto de vista de los/as estudiantes, la estimación del costo social y emocional que implica para ellos/as y sus familias la decisión de abandonar la universidad es definitivamente es incalculable.

10. BIBLIOGRAFÍA

Bracchi, C. (2005). Los "recién llegados" y el intento para convertirse en "herederos": Un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios. Tesis de maestría. Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO Argentina.

Coulon, A. (1998). El Arte de ser Estudiante. Entrevista con Valérie Becquet. París: PUF

Coulon, A. (2005). Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. ECONOMICA, Paris, Francia.

Ezcurra, A. M. (2011). Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En Elichiry, N (comp.). Políticas y Prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Buenos Aires: Noveduc.

Garcia de Fanelli, A. M. (2005). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. En: Actas pedagógicas de la Universidad de Palermo. Revista de Educación Universidad de Palermo. Facultad de Educación 1 (1): 73-86.

Tinto Vincent (2012). Completin college rethinking institutional action. The University of Chicago Press University of Chicago Press, Chicago (2012)

Tinto Vincent. (2006). Research and practice of student retention: what is next? Journal of college student retention, 8 (1): 1-19.

Tinto, Vincent (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent

research. Review of Educational Research 45: 89-125.

Tinto, Vincent (1997). Classrooms as comunnities: Exploring the educational character of student experience. Journal of Higher Education 68 (6): 599-623.

Tinto, Vincent (1998). Colleges as communities: taking research on student persistence seriously. The educational character of student experience. Review of Higher Education 21 (2): 167-177.

POLÍTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN TIEMPOS DE COVID EXPERIENCIAS TUTORIALES EN LOS PROFESORADOS DE LA UNRN SEDE ANDINA BARILOCHE

Delgado Mariana Laura ml.delgado@unrn.edu.arUNRN Sede Atlántica IFDC Bariloche

Eje 4: Gestionar la Habitabilidad de la Universidad: apuestas políticas Palabras clave: experiencias tutoriales- inicios- prácticas de acompañamiento

Resumen ampliado

La educación superior en América Latina durante las últimas décadas ha sufrido una ampliación significativa de la base institucional, así como la masificación de su matrícula. Esta última ha de ser entendida, tal como propone Brunner (1990) desde múltiples dimensiones: social (cambios en el mercado ocupacional, estratificación social), educativa (gratuidad, bajas barreras de acceso, feminización de la matrícula en un grupo de carreras específicas y regionalización, ampliación de carreras, entre otras). Bajo este marco de heterogeneidad institucional se observa la dificultad de impulsar políticas unitarias de carácter sistémico, con profundo impacto en la distribución de oportunidades de acceso al sistema, composición del cuerpo docente y construcción de capacidades de investigación científico tecnológicas.

En el plano nacional Buchbinder & Marquina (2008) sostienen que en la actualidad el sistema universitario es más "amplio y democrático", pero también más "caótico y fragmentario". Al respecto, observan que el crecimiento que se ha desarrollado no estuvo acompañado de planificación ni financiamiento acorde, como así tampoco se han logrado resolver los altos niveles de desgranamiento y finalización de estudios con políticas sistemáticas. En este sentido explican que, por ejemplo, las carreras siguen siendo muy largas, junto a la diversificación de ofertas académicas y la desarticulación regional, así como su relación con los objetivos prioritarios nacionales.

Particularmente Giménez y Del Bello (2016) observan una tendencia de ampliación de la "autonomía académica" que permite revisión, planificación de la oferta académica, así como la pertinencia en los planes de estudio. Pero también de la "autonomía para determinar el sistema de ingreso, permanencia y egreso" potenciando desde la universidad

el desarrollo de la educación preuniversitaria así como la urgente reinterpretación del "ingreso irrestricto", contradiciendo el art. 29 de la Ley que se refiere justamente a la definición de

sistema de admisión, permanencia y egreso.

Frente a la masificación del nivel superior, se vuelve necesario abordar aquellos procesos, en términos de Gluz y Grandoli (2009) de "democratización- selectividad social" que aún persisten en la universidad, los cuales se acentúan en los momentos de transición[1]. Ello "... implica reconocer el aporte propiamente institucional a la desigualdad educativa, a través del análisis del modo en que la escolarización perpetúa el privilegio social" (p. 3).

Se observa así, la existencia de ciertos "*habitus* organizacionales" propios de la universidad, que son modeladores de conductas y a la vez expresan interacciones, dinámicas de clases, ritmos académicos, que llevan a las autoras a interrogar si los mismos, no terminan por privilegiar ciertos capitales culturales, establecer brechas entre unxs[2] y otrxs estudiantes, pero también en qué medida la "universidad es capaz de crear mecanismos tendientes a neutralizar los procesos de selectividad social en el ingreso" (p.8).

En este marco las condiciones materiales, culturales, sociodemográficas de estudiantes que acceden a primer año se mostrarían aun desacopladas de las pretensiones históricas de discursos y sentidos que se entraman en prácticas, experiencias educativas. En el nuevo recorrido para muchxs, se presentan "preparaciones académicas variadas", así como las dudas que lxs sujetxs poseen "sobre sí mismos" las cuales se traducen en inseguridades y obstáculos surgidos en torno al "menor conocimiento de la vida universitaria" al que lxs familiares no tuvieron acceso (Ezcurra, 2011: p. 28- 30).

Dicho (des) conocimiento construye diferencias y distancias para lxs sujetxs, que se traducen en desventajas, disparidades y brechas que cobran mucha fuerza en el primer año como sostiene Tinto (en Ezcurra, 2011). Si bien se destacan significativas ampliaciones y conquistas en el acceso al nivel superior, pareciera que lxs recién llegadxs, en muchos casos primeras generaciones en transitar este tramo del sistema educativo, aún "padecen desventajas fuertes y variadas" (2011: 7).

El contexto de COVID, como "hecho social total", al decir de Boaventura de Sousa Santos (2020), ha agravado desigualdades profundas que sufría nuestra región y un virus remoto llevó a la comunidad científica y al Estado argentino a declarar el ASPO[3] para evitar o

---

[1] La transición es concebida como "…período durante el cual el estudiante sufre procesos de cambio e integración a una nueva dinámica de funcionamiento" (2009: 3)

[2] Se adopta como convención en este escrito, desde los aportes de Péchin (2013) el uso de la "x" como una reflexión y posicionamiento con respecto a los usos sintácticos de género, en la complejidad de la gramática política del discurso convencional. En este sentido "la "x" intenta cancelar o impugnar la lectura de género, interrumpirlo al menos como binario, marcar el silencio frente a la hipersignificatividad de la declinación femenina y masculina de la lengua castellana".

su transmisión. Esta medida trajo como consecuencia el cierre de las instituciones educativas y el confinamiento en una primera etapa en los hogares, dejando al descubierto la brecha amplísima en acceso a dispositivos, conectividad, de lxs estudiantes y en definitiva la afectación del derecho a la educación.

En palabras de Puiggrós (2020), un "salto tecnológico desigual e inorgánico", en el cual "el sufrimiento que causa la pandemia es desigual en términos socioeconómicos (...) pero no (…) la resiliencia (…) de luchar contra la adversidad, y adquirir nuevos saberes" (p. 38). Bajo este orden, se ubica la "problemática de los inicios" en el nivel superior, como expresión que presenta la "diversidad de experiencias" en el "ser devenir estudiante" no ha quedado exenta (Mancovsky, 2019: 200).

Por su parte Cardinaux (2020), advierte que "la relación entre educación e igualdad quedó solapada por otras cuestiones que parecían más urgentes como el acceso a la salud, en una segunda etapa ya se avizora una fuerte discusión en torno a cómo frenar o contrarrestar la desigualdad generada o profundizada por un acceso a la educación restringido y hasta nulo para vastos sectores de la población…" (p.2)

Este trabajo, se inscribe en un proceso de escritura del trabajo final correspondiente a la Especialización en Docencia Universitaria de UNRN y deviene de una línea investigativa propuesta en tesina de maestría en educación en torno a los acompañamientos. Busca interpretar, caracterizar y comprender a partir de entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos institucionales, aquellas políticas de acompañamiento y experiencias tutoriales, centrándose en las tutorías virtuales, que implican acciones y prácticas, desplegadas inéditamente en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO).

Centra su interés en los primeros años de los profesorados de la UNRN Sede Andina, Bariloche[4]. Retoma las "tutorías virtuales" a partir del tratamiento normativo institucional y las voces de Coordinadores de Carrera, Responsable de Vida Estudiantil y Tutores virtuales, en su relación con la democratización del acceso y permanencia al nivel superior. En este escrito solo se recuperarán las voces de lxs tutores virtuales.

En la normativa de la UNRN[5], las tutorías se constituyen en un "derecho" y un "dispositivo de ayuda y orientación sistemática". Su obligatoriedad lleva a ofrecerlas a lxs estudiantes a lo largo de su trayectoria no solo en grado sino también en posgrado. Tienen como finalidad la promoción de la efectiva inserción en la vida académica universitaria, seguimiento al

[3] El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, ASPO, es una medida excepcional adoptada por el gobierno nacional argentino en un contexto crítico de emergencia sanitaria a través del DNU 297/2020.

desarrollo académico y personal, elevación de la calidad del proceso educativo, disminución de deserción y aumento de la terminalidad. A través de los Programas de Tutorías, e implementados por la Secretaría de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil (SDEyVE) se propone su desarrollo en los diversos momentos formativos: ingresantes, *itinere*[6], egreso y modalidades: virtual, presencial (Res. 249/09).

Durante el año 2020, la UNRN, mediante Resolución, resolvió instrumentar tutorías virtuales por carrera, en asignaturas presenciales, desarrolladas a través del campus bimodal, en el marco del ASPO. Las mismas, con la coordinación de la SDEyVE contenían como finalidad el "apoyo a estudiantes y docentes" para el "acompañamiento del proceso educativo en el campus" desde junio hasta diciembre (Res. 0334/20).

En una comunicación institucional posterior[7] a la normativa mencionada, la SDEyVE enfatiza en la función de tutores virtuales, "enteramente orientativa y de acompañamiento de aquellos estudiantes con una baja/nula participación en las aulas virtuales (…) Dicho rol no comprende ninguna función de docencia". En este sentido destaca como ocupación el mantenimiento de un contacto personalizado. Son tareas y funciones además, propiciar ambientes de confianza, coordinar espacios de diálogo, promover el uso de la sala, detectar problemas de conectividad, colaborar con el cuerpo docente, orientar en la gestión de trámites, presentar informes de seguimiento.

Los perfiles de lxs tutores virtuales de los profesorados de la UNRN Sede Andina Bariloche, corresponden a profesores y estudiantes avanzados pertenecientes a la carrera de grado en la que se desarrollan su tarea. El lugar de residencia es la localidad de Bariloche mayoritariamente, con un caso en una ciudad cercana. De los cuatro tutores, dos de ellos poseen formación de grado en otras instituciones universitarias.

Un primer aspecto a destacar de las trayectorias y lugares de formación de lxs tutores, es aquel que refiere a la construcción de la pertenencia institucional. En este sentido, para una tutora el trabajo en el campus bimodal, espacio privilegiado para la enseñanza y el aprendizaje en ASPO; "se asienta en la construcción institucional, conocer los cimientos", de allí la "importancia que el tutor-a tenga un tiempo de construcción del edificio que es la UNRN y el profesorado".

[4] Profesorado de Lengua y Literatura, Profesorado de Nivel Medio y Superior en Teatro, Profesorado en Física y Profesorado en Química.
[5] Reglamento del Sistema Integral de Tutorías
[6] Estudiantes reinscriptos.
[7] Comunicación de la Secretaría de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de la UNRN. Producido por: Dirección de Educación a Distancia, 27 de abril de 2020.

Porque la tutoría, como advertía en otro pasaje del relato, era una "ventana a la institución".

En este sentido otra de las entrevistadas que transita la carrera y se encuentra en una etapa de finalización de la misma, resalta la función en términos de: "acompañar desde mi experiencia (…) el profesorado necesitaba estas tutorías desde antes de la pandemia y está bueno como espacio acompañar a mis compañeros/as en lo que es cursar". Se podría ubicar en el (des) conocimiento, propuesto por Ezcurra (2011) de lxs estudiantes en el ingreso a la institución de nivel superior y la construcción de pertenencia, cierta simultaneidad con experiencias de tutores que llevarían a interrogar grados de acompañamientos en los inicios y en los lugares de pasaje.

Interesa destacar en el escrito las interpretaciones que establece la entrevistada entre posibles causas del desgranamiento en los primeros años, y el movimiento singular en la comprensión del problema a partir del pasaje de ser-devenir estudiante, a tutora. Es llamativa además la distinción que establece entre cursadas presenciales y en ASPO en su vinculación con ese "salto desigual e inorgánico" que presentaba Puiggros (2020) en los primeros años. La entrevistada advierte:

"…muchas de las cuestiones que yo pensaba que hacían al abandono no eran tales. Yo decía, la complejidad de las materias (…) la matemática en sí misma; me corrí de la idea que la carrera, la disciplina es el problema. Es un poco más complejo (…) Los análisis de la deserción en la presencialidad son muy distintos de los que podés hacer en la virtualidad. Una persona en la presencialidad no abandona una carrera por no tener una computadora, se arregla un ratito yendo en la biblioteca y lo resuelve. Pero en la virtualidad no tener computadora, sostener cursadas desde el celular fue muy fuerte. No tener internet, nadie deja los profesorados por no tener internet, casi no lo necesitás" (Entrevistada 1, 2020)

En el marco de procesos que Gluz y Grandoli (2009) denominaban "democratización-selectividad social", persistentes en las universidades, interesa identificar cómo acompañaron los inicios en tiempos de ASPO y cuáles fueron aquellas tareas, momentos y aspectos que destacaron lxs tutores virtuales. Además reconocer qué cuestiones se vinculan con las propuestas del marco normativo institucional, el derecho a la tutoría y qué recreaciones y novedades propusieron lxs actores.

En este orden, una de las entrevistadas destacó lo que podría denominarse como una fase previa al trabajo con lxs estudiantes, ligada a la construcción de un "plan de trabajo" con diversxs actores y la "colaboración como componente clave". Lo hizo en los siguientes términos: "se necesita un plan articulado, con la Dirección de Carrera, con lxs docentes". En dicho plan identificó: un momento fuertemente cuantitativo que suponía "tomar contacto con estudiantes que desertaron, sin aviso, sin reclamo" para luego en un segundo momento buscar información con lxs docentes y construir el rol (tutorial) de "colaborador". En este orden

advierte la importancia de la "construcción por parte de los estudiantes del lugar de la tutoría en el nuevo contexto". En el cual se "juegan otras cosas (…) con trayectos no mediados por el cuerpo y emociones percibidas de otros modos".

También destacaron la "comunicación" con lxs estudiantes como un componente clave del desempeño profesional: "avisar novedades, ofrecer información", "por momentos transformarme en una persona densa; necesitás ayuda" y en ese movimiento percibir un "desfasaje" con un tiempo de trabajo, "disponibilidad full time". También una plataforma bimodal que era trascendida con apelaciones a casillas de mail personales, plataformas de envío instantáneo como wps y videollamadas en otras plataformas.

Por otra parte se presentó como desempeño, la "eficiencia en el uso del tiempo" en la voz de un tutor ligada a la "compresión de archivos" que eran entregados a lxs estudiantes en el campus y por fuera. Es decir, archivos de rápida descarga, para "diversos equipos"; "volviéndolos eficientes para el ancho de banda". En esta mención parecía prevalecer la función de tutor- facilitador, quien adecúa en relación a la necesidad de lxs estudiantes, disponibilidad y acceso a internet.

En el documento normativo destaca que el rol del tutor virtual no supone tareas de docencia, sino de articulación con lxs docentes. En palabras de una entrevistada, una función "intermediaria: si tenía que hablar con alguien lo hacía yo". No obstante en las expresiones de tutores hubo menciones a: ofrecer, asesorar en bibliografía, brindar orientaciones para lecturas, explicar, aprender a estudiar, entre otras.

En este orden de ideas, es importante destacar que la adopción de las TIC no supone que sus públicos tengan manejo de las mismas y comprensiones que puedan poner en juego en función de la demanda en las aulas virtuales. Al respecto advierten Canella y Albarello (2008) que "es un tipo de uso más cercano al consumo que al aprovechamiento formativo o educativo" (2008: 86). De allí que la tarea pedagógica supondrá muchas veces una "mediación pedagógica", que supera la lógica consumista y el racionalismo tecnológico (2008: 94).

Para finalizar retomar en los desempeños la construcción de espacios de confianza. Lo que lxs entrevistadxs denominaron "la compañía y el saber que hay alguien del otro lado";"el poder acompañar desde la experiencia y "abrazarlos cuando lleguen". En tiempos inéditos, donde la llegada se tradujo en experiencias tutoriales virtuales que caracterizaron como "creativas, flexibles, empáticas, de contención, intensas, compartidas, de contacto, encuentro, solitarias y desafiantes"; donde estar a la escucha, cobró centralidad. De múltiples formas, para profundizar el lazo con quienes poseen un "menor conocimiento de la vida universitaria" (Ezcurra, 2011).

BIBLIOGRAFÍA

ADINOLFI GRECO, S; BRUGO, M. P; CAMPELO, A. (2020) “El lugar del otro y de los vínculos en tiempos de aislamiento. La función tutorial y el acompañamiento a las trayectorias en tiempos de pandemia. Ministerio de Educación de la Nación, INFOD

-BOMBINI, G. (2019) Desafíos para una escritura académica en contexto. *Álabe* 19. Disponible en: http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/512 Consultado en diciembre 2020

BUCHBINDER, P; MARQUINA, M. (2008) Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el Sistema Universitario Argentino 1983-2007. Universidad Nacional General Sarmiento

BRUNER, J.J. (1990) “La gran transformación”. En *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos.* FCE

CANELLA, R; ALBARELLO, F; TSUJI, T. (2008) Periodismo Escolar en Internet. Del aula al ciberespacio. La Crujía Ediciones.

CAPELARI, M. I. (2009) Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación N°49/8. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

CARDINAUX, N. (2020) *El derecho a la educación atravesado por el COVID 19*. En: Juan Pablo Bohoslavsky (ed), Covid-19 y derechos humanos. La pandemia de la desigualdad. Biblos

CORTÉS, M; KISILEVSKY, M. (2019). El primer año en la Universidad: reflexiones sobre las prácticas de evaluación, lectura y escritura. Número especial de la Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata (en prensa)

CORNEJO, I; RUFER, M. (2020) "Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología". CLACSO. CALAS Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados. Introducción

DE VINCENZI, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Revista Educación y Educadores, 12(2)*, 87-101.

EDELTEIN, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Revista Perspectiva*, 20(2), 467-482

EZCURRA, A. M. (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Cuadernos de Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional de General Sarmiento

(2011) Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En: Gluz, N. (Editora) Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingresos". Editorial UNGS.

GIMÉNEZ, G; DEL BELLO J. C. (2016) *La Ley 24521 de Educación Superior. Su impacto modernizante y la necesaria nueva agenda de política pública universitaria.* Debate Universitario.

GLUZ, N; GRANDOLI M. E. (2009) Los procesos de admisión a la universidad ¿Democratización o postergación de la selección? Buenos Aires: XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología

PECHÍN, J. (2013) *De la indicación de "perversiones" por parte de la(s) norma(s) a la "perversión" política de la (a)normalización: ¿sujetxs de deseo como sujetxs de derecho?* En: LES Online, Vol. 5, N° 1. Disponible enhttps://lesonlinesite.files.wordpress.com/2017/03/sujetxs-de-deseo-como-sujetxs-de-derecho.pdf Consultado en febrero de 2020

PUIGGRÓS, Adriana (2020) *Balance del estado de la educación, en época de pandemiaen América Latina: el caso de Argentina.* En: I. Dussel; P. Ferrante; D. Pulfer (comp.) "Pensar la educación en tiempo de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria. Colección Políticas Educativas

Documentos consultados Resolución UNRN N° 249/2009 Resolución UNRN N° 0334/20 Comunicación SDEyVE N° 01/2020Comunicación SDEyVE N° 04/2020

HACER DE LA UNIVERSIDAD UN ESPACIO HABITABLE: ACCIONES DE SEGUIMIENTO CON LOS INGRESANTES... ENTRE ELCOMPROMISO Y EL DESAFÍO

Barrón, María Pía - Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES) - UNICENE-mail: mapiabarron@gmail.com

Modalidad de participación: (2) Experiencias pedagógicas y educativas.Eje 4: Gestionar la habitabilidad de la universidad: apuestas políticas.

Palabras clave: Ingreso universitario - Virtualidad - Estrategias - Habitabilidad - Experiencia

A modo de introducción

La importancia que la institución universitaria tiene en la concreción del derecho a la educación superior ha empezado a enfatizarse, sobre todo, desde los años ´80. Considero oportuno en esta presentación, compartir la experiencia en relación a las acciones de seguimiento y acompañamiento de los y las estudiantes que realizan el Curso de Ingreso para acceder a la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas -en adelante FCH- de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires -UNICEN-, al tiempo que problematizar los modos actuales de habitar la universidad más allá de los tiempos del ingreso... es decir, en términos de la complejidad que implica la trayectoria académica y con las particularidades que la misma asume en los actuales escenarios.

Entiendo que el aprendizaje del "oficio" de estudiante universitario se vincula con la apropiación -por parte del sujeto- de reglas de juego institucionales y esto implica, también, aprender modos específicos de vinculación con el conocimiento. Ello requiere del desarrollo de estrategias básicas que involucran elaboraciones complejas como parte de un proceso, por cierto, también complejo.

Es indudable que las diferencias en las estrategias de aprendizaje guardan relación con el tipo de carrera que se estudia; es decir, así como no es posible establecer una tipología de estudiante general o universal, en el mismo sentido considero que tampoco es viable determinar una regla de estudio válida para todo estudiante. Vale pensar entonces, que la adquisición de saberes requerirá de distintas prácticas de estudio y de procesos diversos de construcción de conocimientos específicos de cada disciplina.

La preocupación compartida por un grupo de docentes, junto al interés evidenciado por la Secretaría Académica de la FCH de la UNICEN, posibilitó -luego de un largo tiempo de discusiones y arduo trabajo- la conformación de un Programa de Ingreso, Permanencia y Graduación -IPG- como espacio de construcción colectiva que tiene como propósito delinear una serie de acciones tendientes a colocar al estudiante en el centro de la escena.

Demás está decir que los dos últimos años -2020 y 2021- han sido sumamente particulares a nivel mundial a raíz de la emergencia sanitaria causada por la pandemia y, obviamente, nuestro país no ha estado ajeno a esta situación.

En el caso que nos ocupa, las cohortes 2020 y 2021 se vieron directamente afectadas ya que, a la fecha continúan cursando la carrera con modalidad virtual. Específicamente en el caso de la cohorte 2020, los y las estudiantes realizaron el Curso de Ingreso con modalidad presencial y luego, al momento de comenzar a cursar el primer año de la carrera y ante la declaración de emergencia sanitaria, debieron hacerlo de manera virtual. Por su parte, quienes conforman la cohorte 2021, ni siquiera han llegado a conocer el campus de la universidad, dado que han realizado de manera virtual tanto el Curso de Ingreso, como la cursada de las asignaturas correspondientes al primer y segundo cuatrimestre del primer año de su carrera. Afortunadamente, desde el equipo de Ingreso, hemos logrado concretar un encuentro presencial que tuvo lugar la tercera semana del mes de Noviembre del corriente año, lo cual fue sumamente valioso no solo para los ingresantes, sino también para nosotros como docentes y para la institución en su conjunto.

El Ingreso en la FCH - UNICEN

Desde hace ya varios años, en la FCH se piensa y se aborda el Ingreso desde una política inclusiva con el propósito de favorecer la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación. En este sentido, la propuesta de Ingreso no está aislada de otros aspectos inherentes a la vida universitaria, tales como la calidad de la enseñanza, las oportunidades de aprendizaje, la permanencia y los factores que en ella inciden, las diferentes realidades socioeconómicas y la evolución personal de los y las estudiantes, entre muchos otros aspectos. Es precisamente en este contexto que se piensa el Ingreso más allá del curso inicial, enfatizando la continuidad del mismo -mediante diversas acciones- a lo largo de todo el primer año de las carreras.

Tal como se adelantó en la Introducción, la estructura que hoy en día asume el área de Ingreso en la FCH es resultado de un largo camino recorrido que hizo -y continúa haciéndolo- posible la reflexión en torno a la temática del Ingreso y que además nos ha permitido pensar y

pensarnos desde nuestro rol, en relación a los y las estudiantes, al tiempo que repensar también de manera sostenida propuestas tendientes a integrar el compromiso institucional y docente a fin de promover una efectiva inserción a la vida académica universitaria.

La FCH de la UNICEN cuenta en la actualidad con ocho carreras de grado: Profesorado y Licenciatura en Historia, en Ciencias de la Educación, en Educación Inicial, en Geografía y Licenciatura en Trabajo Social, en Diagnóstico y Gestión Ambiental, en Relaciones Internacionales y en Turismo. El Curso de Ingreso de estas carreras tiene carácter obligatorio no eliminatorio y, en relación a la estructura del mismo, vale decir que está estructurado en torno a tres módulos -Módulo General, Módulo Específico y Módulo de Introducción a la Vida Universitaria-.

En el año 2011 (Resolución de C.A. N° 386/2010) la FCH de la UNICEN implementa el Programa de Ingreso, Permanencia y Graduación -IPG- que intenta recuperar acciones que ya venían desarrollándose en la institución -tal vez no de forma sistemática- y promover nuevas estrategias que atiendan a una política de inclusión, contemplando los diferentes momentos por los que atraviesa el estudiante universitario: su inserción en la Facultad, su permanencia con avances en la carrera y la culminación exitosa de sus estudios universitarios. Es en el marco de este Programa que la Facultad logra conformar un Equipo Permanente de Ingreso -EPI- integrado por un docente perteneciente al 1º o 2º año de cada carrera, un docente del Módulo General del Curso de Ingreso y un docente coordinador con dependencia en la Secretaría Académica de la Facultad. Este equipo se ocupa de la planificación y el desarrollo de estrategias de articulación con las escuelas secundarias, el planeamiento, implementación y evaluación del Curso de Ingreso y la planificación, desarrollo y evaluación de estrategias de seguimiento y acompañamiento de los y las ingresantes durante el primer año de sus carreras. A este equipo permanente se suman dos auxiliares por carrera -un estudiante avanzado y otro promediando la misma- y, año tras año, se renueva un auxiliar de cada carrera mediante procesos de selección interna.

Considero que esta dinámica que viene sosteniéndose en el tiempo, es lo que hace que el EPI tenga una vasta trayectoria de trabajo, lo que ha posibilitado una consolidación del equipo y, sin lugar a dudas, esto se ve reflejado en la riqueza de los diálogos e intercambios que se entablan en las diferentes reuniones generales de las que participamos a lo largo de cada ciclo académico. Si bien, claro está, cada carrera tiene especificidades y problemáticas que le son propias, la diversidad de experiencias favorece siempre el trabajo colectivo.

En el ciclo académico 2021 se ha incorporado además la figura de tutorías estudiantiles pares

enriqueciéndose el equipo con dos tutores estudiantes por carrera -uno dependiente de facultad y otro dependiente de universidad-. La idea es trabajar articuladamente y si bien hasta el momento solo hemos logrado llevar a cabo algunas acciones aisladas, la apuesta es a largo plazo, en el sentido de poder transitar un camino de cara a un verdadero trabajo colaborativo. No esta demás decir que conformar equipos de trabajo es una tarea sumamente compleja, que excede las decisiones políticas y que insume también tiempo y esfuerzo.

Los tres módulos que componen el Ingreso se cursan de forma simultánea, durante los meses de Febrero/Marzo, es decir las semanas previas al inicio de las cursadas, a excepción del Módulo Específico de Carrera que, si bien inicia en esa fecha, tiene continuidad en los meses subsiguientes a lo largo de todo el primer año de la carrera.

- El **Módulo General** es común a todas las carreras y se propone introducir a los ingresantes en los principales debates y discusiones que hacen a las Ciencias Sociales.
- El **Módulo Específico** de cada carrera es organizado y dictado por docentes y auxiliares de la carrera e intenta brindar una aproximación al objeto de estudio de la misma, al tiempo que introducir al estudiante en las prácticas de lectura, escritura y oralidad académicas. Tiene una duración total de quince encuentros de tres horas cada uno. Los primeros once (11) están distribuidos en un bloque -Febrero y Marzo- y hay un segundo bloque a lo largo del primer año de cada carrera en el que se incluyen los cuatro encuentros restantes.
- El **Módulo de Introducción a la Vida Universitaria (MIVU)** comprende encuentros obligatorios y diversas actividades de carácter optativo para el estudiante. Está planificado de forma conjunta entre la Coordinación del Ingreso y el Centro de Estudiantes de la FCH a fin de propiciar el conocimiento de las diferentes áreas de la Universidad con la finalidad de que los y las estudiantes que se incorporan a la vida universitaria, conozcan sus derechos, la dinámica de funcionamiento del Centro de Estudiantes y participen de propuestas y actividades diversas.

Contexto actual: entre la virtualidad y la presencialidad

Desde hace ya varios años, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han logrado introducirse con fuerza en la cultura, lo que ha dado lugar a diversas investigaciones en torno a los modos “emergentes” de producción del conocimiento.

A la luz del contexto que nos ha tocado vivir a raíz de la pandemia, no hubo alternativa más que la virtualidad. Si bien es poco el conocimiento del que aún se dispone en relación a la importancia de la virtualización en la concreción del derecho a la educación superior, sin duda alguna será éste un gran tema en la agenda de la investigación educativa. Resulta evidente, no

obstante, que en este contexto han ido surgiendo nuevos modos de vinculación con los y las estudiantes a partir de la creación de aulas virtuales o de la potenciación de aquellas que ya existían, con el propósito de garantizar la tan mentada "continuidad pedagógica".

Según Cannellotto (2020) La preocupación por la continuidad pedagógica -aún con sus fragilidades- y por el derecho a la educación se incorporó rápidamente en los debates académicos y en las discusiones de política universitaria. Se tenía conciencia de que la velocidad con la que las universidades, los profesores y los estudiantes tuvieron que mudarse hacia la formación en línea no tenía precedentes. Como apuntan Hodges et al. (2020), las universidades se convirtieron en una suerte de MacGyver necesitado de resolver en poco tiempo y con escasas herramientas una situación inesperada. La virtualidad como dimensión de la realidad; la desigualdad de acceso, conexión y uso; las posibilidades y limitaciones pedagógicas de la virtualidad y sus herramientas recorrieron, entre otros temas, parte importante de los foros y webinar en todo el país. (p. 214)

Lejos de poner en cuestión el valor de las herramientas tecnológicas, considero que aún hoy persisten -aunque a menor escala, claro está- ciertas resistencias tanto en docentes como en estudiantes; no obstante el "potencial educativo" requiere de la construcción de modelos pedagógicos que lo incluyan dado que el mismo dista mucho ser algo intrínseco a la propia tecnología. Al respecto, entiendo que se impone la urgente necesidad de repensar cuestiones tales como el modelo didáctico, el rol del docente, las actividades por parte del estudiante, los recursos y materiales utilizados, entre muchas otras variables.

En el caso que nos ocupa, desde la FCH-UNICEN y, específicamente desde el Ingreso, teníamos ya un camino transitado en el trabajo con aulas virtuales, pero siempre pensando lo virtual como complemento y soporte de la modalidad presencial; es decir que en el marco del Curso de Ingreso, en el espacio de aula virtual -a través de la plataforma Moodle-, veníamos planteando distintas actividades, algunas de ellas con propósitos estrictamente académicos y otras con un propósito más socializador. En este sentido, el uso del aula virtual prepandemia ha posibilitado la profundización en el tratamiento de diferentes temáticas planteadas en el Módulo, ya que en ocasiones nos hemos visto en la necesidad de recortar contenidos y actividades por cuestiones de tiempo, de modo tal que el aula virtual -en tanto complemento- ha permitido recuperar categorías abordadas en los encuentros presenciales, constituyéndose en un valioso instrumento de trabajo.

En relación a la virtualidad, considero oportuno recuperar a Skliar (2021), quien invita a la reflexión en torno a la experiencia de habitar la universidad durante la pandemia y en torno a

todo aquello que, como docentes universitarios hemos realizado durante de estos dos años y bajo condiciones cambiantes. De alguna manera aquello que teníamos como certezas ameritó procesos de revisión, se hizo necesario también repensar la educación a distancia y resignificar los lazos entre docentes y estudiantes. Al respecto, dice el autor que se vuelve necesaria una verdadera disputa cultural a propósito de la educación que es y de la educación que vendrá postpandemia en razón de que se trata de un debate álgido que involucra el presente y el devenir de la humanidad.

El autor traza también una interesante distinción entre dar clases e ir a la escuela, entre la presencia y la existencia, entre la conectividad, la comunicabilidad y la disponibilidad, entre la función y la forma de hacer escuelas y habla de una suerte de "fuerza docente" que consiste en levantar los escombros de las crisis sociales, económicas y culturales para reconstruir el sentido de la educación.

Las ideas que anteceden nos hacen pensar en lo que la pandemia nos deja y, al mismo tiempo, en el (por)venir.

Al respecto, dice Cannellotto (2020) La pandemia puso sobre la mesa una serie de discusiones entre intelectuales y académicos respecto de su significado y sus consecuencias. El carácter político, social, sanitario y económico del fenómeno y su alcance mundial mereció las más variadas reflexiones. La cuestión tecnológica estuvo entre uno de los tópicos visitados con más frecuencia. Como reseñan varios analistas, con la covid-19 la tecnología pasó a desempeñar un rol aún más central en diversos ámbitos de la vida colectiva y personal, así como en la continuidad de la tarea universitaria. Si bien la experiencia que estamos viviendo no se limita a una discusión sobre ella, no podemos evitarla. Por eso y, aunque algunos de esos intelectuales no vieron en la pandemia sino una ocasión más para reforzar sus propias ideas previas, diluyendo así el peso de la novedad que traía consigo el acontecimiento, darle sentidoa la experiencia vivida sigue siendo una tarea colectiva. (p. 223)

Sobre los modos de habitar la universidad: el encuentro en el centro de la escena

El ingreso a la vida universitaria supone, como se dijo anteriormente, que los y las estudiantes se apropien de lógicas institucionales que rigen la vida de la universidad; conocer nuevas "reglas de juego" para poder "ser parte de" y construir, progresivamente, un sentido de pertenencia. El tránsito del nivel secundario al nivel superior conlleva un proceso madurativo y de aprendizaje individual del propio Sujeto pero requiere, al mismo tiempo, de la orientación y el acompañamiento de la Institución.

Los y las ingresantes portan matrices de aprendizaje como resultado de sus recorridos previos y deben comenzar a transitar espacios y tiempos nuevos, estructuras curriculares que resultan también novedosas, contenidos, bibliografía, equipos de cátedra, metodologías, intervenciones didácticas, abordajes, posicionamientos que se vinculan con los principios epistemológicos de cada campo del saber.

Tras varios años de experiencia trabajando en este ámbito, entiendo que el aprendizaje del estudiante de primer año se vincula más bien a los modos de aprender y a las nuevas demandas que la Universidad instala en sus vidas, que a los contenidos disciplinares propiamente dichos. Todo ello exige por parte del estudiante procesos de autonomía que van de la mano de sus formaciones previas, de trayectorias, de prácticas, de su contexto social, pero que se relacionan también con la especificidad del ámbito universitario, con sus actores y con sus propias dinámicas.

En primer lugar considero oportuno detenerme en el concepto de encuentro al que hago referencia en el título del apartado. Al respecto, comparto diferentes acepciones:

-Acción de encontrarse dos o más personas en un lugar o una persona con una cosa: el encuentro del hombre con la naturaleza.

- Coincidencia de dos o más cosas en un punto.

Pero encuentro refiere, también, a oposición, contradicción y competencia.

Etimológicamente la palabra encuentro proviene de encontrar, del latín *in contra* (en contra). Originalmente se refería a salir al encuentro, de ahí el término "encontronazo" como choque violento y, más tarde, en el siglo XVII el vocablo tomó el sentido de hallar.

Es decir que se piensa entonces la acepción "salir al encuentro" como acción de recibir, de coincidir personas en un mismo lugar. Dice Duschatzky (2003) que la palabra encuentro remite no a una mera reunión de términos, sino a la capacidad de que esos términos se afecten y es precisamente el encuentro lo que en tiempos estatales, en tiempos de sociedad disciplinaria, fundaba el principio de la situación educativa. Desde esta perspectiva, la imposibilidad de situación educativa no reside en el hecho de que no se enseñen contenidos pedagógicos, sino más bien en un estar desencontrados.

En estos dos últimos años, nos hemos visto en la necesidad de construir formas de encuentro diferentes a las habituales y, de este modo, se ha intentado sostener el vínculo con nuestros estudiantes. Es precisamente en este sentido que valoro positivamente la respuesta tecnológica, pero creo también que la misma ha tenido y tiene costos elevados al dejar por fuera del aula física otro tipo de experiencias, experiencias distintas, pero no por ello menos significativas, experiencias que hacen, en definitiva, a la filiación institucional.

Dice Larrosa (2011) La experiencia suena a finitud. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso. Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma. Porque la experiencia tiene que ver, también, con el no-saber, con el límite de lo que ya sabemos, con el límite de nuestro saber, con la finitud de lo que sabemos. Y con el no-poder-decir, con el límite de lo que ya sabemos decir, de lo que ya podemos decir, con el límite de nuestro lenguaje, con la finitud de lo que decimos. Y con el no-poder-pensar, con el límite de lo que ya sabemos pensar, de la que ya podemos pensar, con el límite de nuestras ideas, con la finitud de nuestro pensamiento. Y con el no-poder, con el no-saberqué-hacer, con nuestra impotencia, con el límite de lo que podemos, con la finitud de nuestros poderes. (pp.110-111)

A partir de las ideas de Larrosa y, en relación a los modos de habitar, surgen entonces algunos interrogantes:

¿Qué significa habitar la universidad? ¿Quién es el Otro para el docente? ¿Quién es el Otro para la institución? ¿Qué sentidos se ponen en juego? ¿Qué sentidos propios y de la comunidad académica en su conjunto? Preguntas éstas que conducen a problematizar los modos actuales de habitar la universidad y a repensar y promover prácticas educativas desde el proceso de democratización del saber. Habitar un territorio es marcarlo, pero también recorrerlo, explorarlo, reconocerlo.

La construcción del rol de estudiante se configura como un proceso que implica una forma particular de socializar y de aprender e involucra, también, expectativas variadas en relación a la carrera elegida. Dos aspectos se me presentan como cruciales al momento de pensar en el estudiante ingresante:

- Su relación con el conocimiento.
- Las experiencias y relaciones intersubjetivas que la institución hace posible (o no).

Esa compleja tarea de "hacerse" estudiante universitario da cuenta entonces de un recorrido con obstáculos y facilitadores que, en ocasiones desencadena -más de lo deseado-, la deserción, el abandono y hasta un sentimiento de fracaso.

Considero oportuno hacer referencia a Todorov (1995) quien plantea que, de alguna manera, todos tenemos una necesidad imperiosa de los otros, no para satisfacer nuestra vanidad, sino más bien porque adquirimos el sentimiento de nuestra propia existencia por la mirada de los otros. La necesidad de ser mirado y reconocido constituye el deseo más fuerte de los seres humanos y es, a su vez, la fuente de todas las demás necesidades. Queremos ser reconocidos como semejantes y, al mismo tiempo, también como diferentes de los demás. Queremos pertenecer pero, en ocasiones, además queremos que nuestra forma singular de ver las cosas sea también reconocida.

Es aquí donde las políticas institucionales se constituyen en elementos clave. Ingresar a la universidad puede significar para el estudiante un mero trámite a cumplimentar, o bien puede constituirse en experiencia sumamente enriquecedora. En el mismo sentido, para la institución universitaria el ingreso puede conformarse tan solo como un acto formal para con quienes aspiran a formar parte de ella, o bien puede significar una propuesta pedagógica que además de alojar e integrar, pueda sostener a los y las estudiantes en la educación superior.

Quienes formamos parte del EPI apuntamos a construir ese espacio de intercambio y reflexión en torno a las complejidades y desafíos que plantean los distintos ámbitos de teorización e intervención en relación al ingreso universitario... espacio en el que podemos plantear coincidencias pero, al mismo tiempo, también disidencias que nos habilitan para seguir pensando y construyendo.

Dice Duschatzky (2017) "hay política de la escucha cada vez que nuestro pensamiento se hace y deshace, hay política de la escucha en la construcción de un entramando que trabaja en la lengua (escolar) tornándola menos escolar y volviendo más viva la escuela" (p. 22). Esta es una experiencia potente que permite al sujeto abrir nuevas interrogaciones y afectaciones. La autora se pregunta entonces acerca de lo que encuentra un docente en el aula y que, confrontado en esa escena, se abre a preguntas, o bien constata sus propias desilusiones... se pregunta si el docente es capaz de realizar otros movimientos, es decir, cambiar a una posición que permita la apertura de otro lenguaje, otro modo de estar con los problemas.

A modo de cierre... algunas reflexiones en torno a la habitabilidad y las políticas institucionales

La construcción de prácticas específicas por parte del estudiante universitario constituye un desafío para la institución y para cada uno de los docentes que en ella participamos. Los ingresantes son -en su mayoría- adolescentes y esto nos obliga a pensar que el ingreso a la Universidad implica también la inscripción en un proyecto de estudio, laboral, social… en definitiva, en un proyecto de vida. El tránsito de la Escuela Secundaria a la Universidad trae aparejadas ciertas rupturas; rupturas que constituyen una experiencia significativa en la vida del sujeto y que, sin lugar a dudas, impactan en la conformación de la subjetividad. En este punto me parece oportuno plantear el concepto de hospitalidad, categoría que es analizada -desde una perspectiva ética- por filósofos contemporáneos como Levinas y Derrida.

Si bien la hospitalidad no resuelve la cuestión del Otro, lo cierto es que nos da pistas para desapegarnos de nuestro Yo. Se asume que nuestro vínculo con el Otro es imposible, pero se resignifica esa imposibilidad en la posibilidad de transformarnos a nosotros mismos, de entender que, en última instancia, todos somos *extranjeros*, todos somos Otros. Valiéndonos de esta idea, resulta claro que quien ingresa a la Universidad, necesariamente se enfrenta a una nueva cultura académica; situación que le genera cambios y, a su vez, la necesidad de adaptarse a ellos para poder permanecer.

Señalé anteriormente -al recuperar a Todorov- que nuestra identidad es igual a la de otros y, al mismo tiempo, diferente; es decir somos parte de un todo, pero a su vez somos individuales y singulares. La idea de hospitalidad implica precisamente esto... que el Otro deja de ser un igual para ser un diferente.

Por lo expuesto, entiendo que los actores que conformamos la institución universitaria y, en especial, quienes tenemos a cargo la incorporación de los "recién llegados", debemos cuestionarnos acerca de los modos de recibir y alojar a estos estudiantes a fin de que logren transitar por la Universidad articulando sus saberes y sus biografías escolares con los nuevos conocimientos académicos y con las prácticas profesionales que intentarán aprehender. Se trata, sin lugar a dudas, de un verdadero desafío que interpela al proyecto institucional en su conjunto.

El camino recorrido nos coloca en el lugar de pensar el Curso de Ingreso no sólo como la primera instancia académica de la vida universitaria, sino más bien como un proceso de acercamiento hacia la carrera, donde cada estudiante se conoce con muchos "otros" que están en su misma condición. Juntos recorren miedos, ansiedades e incertidumbres de todo aquello

que está por venir. El tránsito al inicio de la formación resulta muchas veces sinuoso y contradictorio, pero asumimos la idea de un seguimiento y acompañamiento permanente de los y las ingresantes con el objetivo de hacer de ese camino un trayecto fructífero.

Resulta oportuno vincular las demandas a la institución con la necesidad de dar continuidad a esta instancia de Ingreso mediante otras propuestas que involucren también a docentes de la Facultad que no participan del mismo, en especial, docentes de los primeros años de cada carrera. A su vez, se hace necesario continuar avanzando en el diseño y en la implementación de proyectos para estudiantes de los últimos años del nivel secundario que les posibiliten realizar el tránsito de un nivel a otro de manera fluida a fin de que su inserción en la vida universitaria no genere rupturas bruscas que obstaculicen o, peor aún, paralicen su paso por la carrera elegida. De allí entonces la importancia de abrirnos a un diálogo que los reciba, que les dé la bienvenida, que los interpele como sujetos que, más allá de sus certezas, se incorporan a un espacio desconocido con el que poco a poco deberán ir familiarizándose y convirtiéndolo en un lugar.

Por último, resulta claro entonces que el Ingreso se constituye como desafío permanente, como una propuesta en constante construcción. En el mismo sentido, resulta también un gran desafío desafío poder sostener todas aquellas acciones que se vienen realizando más allá de las gestiones de turno... se trata más bien de que las mismas se constituyan en punto de partida de políticas institucionales con miras a una mejor inserción de los y las estudiantes en la vida académica universitaria. Posicionarnos ante la temática del Ingreso desde una actitud reflexiva y abierta nos coloca ya en un proceso de mejora, que nos habilita a seguir construyendo entre lo deseable y lo posible.

Bibliografía

BARRÓN, M. P.; GOÑI, J. (2007) "Prácticas y hábitos de estudio: un modo específico de vincularse con el conocimiento". En *Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa: sociedad, cultura y educación. Una mirada desde la desigualdad educativa.* Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti, Río Negro, 18,19 y 20 de abril de 2007.

BECHER, T. (1993) "Las disciplinas y la identidad de los académicos". En *Revista Pensamiento Universitario.*

*CANNELLOTTO, A. (2020) "*Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia".

En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (compiladores) *Pensar la educación en*

tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6)

CARLINO, P. (2004) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

DUSCHATSKY, S. (2003) *Estar a la deriva modos de habitar la escuela* (s/f).

DUSCHATSKY, S. (2017) *Política de la escucha en la escuela*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

LEMKE, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores.* España. Paidós.

LEVINAS, E. (2001) *Entre Nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia, Pre-Textos.

SKLIAR, C.; LARROSA, J. (Comp.) (2011) *Experiencia y alteridad en educación* FLACSOy Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

SKLIAR, C. (2021) *Desafíos de la educación en tiempos del coronavirus.* Disponible en https://www.surenio.com.ar/desafios-de-la-educacion-en-tiempos-del-coronavirus/

TODOROV, T. (1995) *La vida en común.* Taurus, Madrid, España.

TUTORÍAS COMO DISPOSITIVOS DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES: UNA MIRADA DESDE LAS ASESORÍAS PEDAGÓGICAS

Amieva, Rita Lilian - Facultad de Ingeniería - Universidad Nacional de Río Cuarto

ramieva@ing.unrc.edu.ar,

Clerici, Jimena Vanina - Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Río Cuarto

ap@fce.unrc.edu.ar,

Rainero, Daniela - Facultad de Ciencias Humanas/Facultad de Agronomía y Veterinaria Universidad Nacional de Río Cuarto

mdanielarainero@gmail.com,

Alija, Azucena Beatriz - Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales- Universidad Nacional de Río Cuarto

aalija@exa.unrc.edu.ar,

Modalidad de participación: Trabajos de Investigación.

Eje temático en el cual se incluye el trabajo: Eje 4.

Palabras clave: asesorías pedagógicas, tutorías, ingreso, trayectorias académicas, acompañamiento

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto "Integración de la función tutorial a la enseñanza de grado: posibilidades y desafíos. Aportes desde las asesorías pedagógicas", aprobado y subsidiado por las Secretaría Académica y de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, y actualmente en curso.

Se trata de un proyecto de innovación e investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado que surge por iniciativa de las asesorías pedagógicas de las facultades de Agronomía y Veterinaria, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales y de Ingeniería, con la finalidad de indagar sobre las posibilidades de una aproximación e integración entre tutorías y docencia de grado que facilite el acompañamiento a las trayectorias académicas de los estudiantes para potenciar su continuidad y egreso de la carrera.

En la UNRC, asesorías pedagógicas y tutorías tienen en común varios aspectos que ameritan considerarlas como objeto conjunto de investigación, entre otros: se basan en una "relación de ayuda", con las consecuentes dificultades que tal relación comporta dependiendo de cómo se entienda o conceptualice esa ayuda; desempeñadas, por lo general, por actores (profesionales, grupos, etc.) designados específicamente al efecto; desarrolladas al margen del currículo; operando desde una demanda por lo regular centrada en el tratamiento de dificultades (enfoque remedial); con un origen institucional compartido ya que en varias unidades académicas ambas surgen en el marco de programas nacionales de mejora de la enseñanza.

Desde la perspectiva del asesoramiento pedagógico, esta situación requiere ser problematizada a efectos de que ambos dispositivos de ayuda tengan la potencialidad suficiente para mejorar las condiciones de un acceso incluyente a la universidad: ¿Qué relación existe entre las tutorías y las asesorías, con relación al ingreso y a la continuidad académica?¿Cuál es el papel que desempeñan y qué acciones desarrollan las asesorías pedagógicas en los programas de tutorías?¿Qué lugar ocupan institucionalmente ambas funciones en el acompañamiento a las trayectorias académicas?

El enfoque de investigación elegido para abordar estas cuestiones es de carácter cualitativo, con un diseño de tipo exploratorio consistente en el análisis de documentos institucionales, de la UNRC y facultades que permiten conocer los aspectos normativos, contextuales, históricos, organizacionales, etc., de las tutorías.

Los resultados preliminares derivados de dicho relevamiento dan cuenta que: hay diversas modalidades de tutorías; actúan como dispositivos poco articulados al interior de, y entre, las unidades académicas; y poco articulados con otros programas nacionales o provinciales; con una dependencia orgánica-funcional distinta en cada facultad; desarrolladas con o sin normativas que las regulan según los casos; se siguen entendiendo como rol y no como función; y no en todos los casos tienen relaciones con las asesorías pedagógicas.

Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto "Integración de la función tutorial a la enseñanza de grado: posibilidades y desafíos. Aportes desde las asesorías pedagógicas", aprobado y subsidiado por la Secretaría Académica y la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, actualmente en curso.

Se trata de un proyecto de innovación e investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado que surge por iniciativa de las asesorías pedagógicas de las facultades de Agronomía y Veterinaria, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales y de Ingeniería, con el propósito de indagar las posibilidades de una aproximación e integración entre tutorías y docencia de grado que redunde en un mejor acompañamiento a las trayectorias académicas de los estudiantes.

En la UNRC, asesorías pedagógicas y tutorías tienen en común varios aspectos que ameritan considerarlas como objeto conjunto de investigación, entre otros: a) se basan en una "relación de ayuda", con las consecuentes dificultades que tal relación comporta dependiendo de cómo se entienda o conceptualice esa ayuda; b) desempeñadas, por lo general, por actores (profesionales, grupos, etc.) designados específicamente al efecto; c) desarrolladas al margen del currículo; d) operando desde una demanda por lo regular centrada en el tratamiento de dificultades (enfoque remedial); e) con un origen institucional compartido, ya que en varias unidades académicas ambas surgen en el marco de programas nacionales de mejora de la enseñanza (PROMEI, PACENI, PROMAGRO, PROMVET).

Desde la perspectiva del asesoramiento pedagógico, esta situación requiere ser problematizada a efectos de que ambos dispositivos de ayuda tengan la potencialidad suficiente para mejorar las condiciones de un acceso incluyente a la universidad: ¿Qué relación existe entre las tutorías y las asesorías, con relación al ingreso y a la continuidad académica?¿Cuál es el papel que desempeñan y qué acciones desarrollan las asesorías pedagógicas en los programas de tutorías?¿Qué lugar ocupan institucionalmente ambas funciones en el acompañamiento a las trayectorias académicas?

Estos son algunos interrogantes que el proyecto intenta dilucidar y cuyas respuestas preliminares, producto de la investigación, nos proponemos compartir en este trabajo con la convicción de que contribuirán a revisar estrategias vigentes y delinear nuevas que fortalezcan el ingreso, la permanencia y la posibilidad de egreso de los/as estudiantes, propósito al que tanto asesorías como tutorías han estado vinculadas.

Puntos de partida para pensar las tutorías: antecedentes y encuadre

Desde comienzos de siglo, las tutorías han cobrado inusitada importancia en las políticas académicas de la educación superior, tanto a nivel internacional como regional y nacional.

Promovidas de muy diversas formas, las tutorías se presentan así, como: a) un importante soporte para el incremento de la calidad educativa en un sistema internacionalizado e interesado en procesos de convergencia académicos, tal el caso del Espacio Europeo de Educación Superior (Lobato y Guerra, 2014; Martínez y Crespo, 2009; Álvarez, 2008;); b) principalmente en los países iberoamericanos, como una estrategia para atender y disminuir las problemáticas de reprobación, rezago y deserción (Cruz Flores y otros, 2011; SPU, 2005; ANUIES, 2000); c) desde la perspectiva de políticas de inclusión educativa, como recurso con potencialidades para promover prácticas inclusivas en la formación universitaria (Capelari, Napoli y Tilli, 2019; Capelari y Salvatierra, 2017; Capelari, 2014).

En el caso de nuestro país, y particularmente en las carreras científicas y tecnológicas, las tutorías básicamente han estado dirigidas a atender, en un principio, problemáticas estudiantiles con repercusiones en la elección y la eficiencia terminal de estas carreras, ampliando luego su perspectiva en el marco de políticas de inclusión educativa que consideran a la educación superior como un derecho.

Es en este tipo de carreras también, que *tutorías* y *asesorías pedagógicas* reconocen un origen común en la mayoría de las unidades académicas; ya que luego de los primeros procesos de acreditación a comienzos del nuevo siglo, ambas figuras se incorporan de manera masiva bien como propuestas institucionales o como recomendaciones de mejora de la calidad educativa por parte del organismo de acreditación.

Conceptualizadas, por lo general, como *herramientas* o *estrategias de mejora* en el marco de los programas de calidad, asesorías y tutorías también pueden ser consideradas como una *relación de ayuda*, con toda la complejidad que este tipo de relación comporta dependiendo de cómo se la entienda, se la plantee, practique y evolucione. Por ello, problematizar el carácter herramental, estratégico o de ayuda de estos dispositivos institucionales, es a nuestro juicio central para comprender las dinámicas de cambio en la universidad y lo que cabe esperar de las mismas como mejora efectiva.

En lo que respecta a las tutorías —y desde la perspectiva de las asesorías de la UNRC, espacios con el que mantienen estrechos contactos—, consideramos que algunas dificultades reportadas para el desempeño de la práctica tutorial en distintos contextos universitarios, dan cuenta del tipo de estrategias y de concepción de ayuda que estaría obturando o abriendo posibilidades genuinas de cambio y mejora en la enseñanza y el aprendizaje. En ese sentido, López Gómez (2016) identifica algunos aspectos que pueden considerarse como dificultades

propias de la práctica tutorial, a saber: a) la formación del profesorado, b) el compromiso de la comunidad universitaria, c) el reconocimiento de la función tutorial, d) la creación de un marco normativo y organizativo para la práctica tutorial, e) el disponer de recursos para la práctica, y f) el disponer de recursos para la investigación sobre tutoría universitaria.

A continuación, nos referimos a cada uno de esos aspectos apartándonos un poco de lo expuesto estrictamente por López Gómez (*op. cit*) para incorporar otras perspectivas, entre ellas la nuestra, sobre los mismos. En principio, destacamos que, más allá de su especificidad, cada uno de los aspectos se interrelacionan inevitablemente con los otros y que de esta interrelación depende la fortaleza de las tutorías.

La formación de los profesores. Hay un conjunto de situaciones que conducen a revisar la formación de los docentes universitarios, en particular, de aquellos cuya formación disciplinar de grado no tiene a la docencia como horizonte formativo: las problemáticas asociadas con la masividad, las características socioculturales y cognitivas de los nuevos estudiantes universitarios, el papel de las TIC en el aprendizaje, la revisión de paradigmas de enseñanza centrados en los estudiantes y el aprendizaje, el diseño y adopción de currículos más flexibles, etc. La falta de reconocimiento de estos contenidos de la formación docente desde el enfoque de una *pedagogía del acompañamiento* (Moreau, 1990 citado por López Gómez *op. cit*) —lo que supone el desempeño de nuevos roles y funciones consistentes en la facilitación, la orientación, el asesoramiento— es a nuestro juicio una limitación para enfoques de tutorías integrados a la enseñanza de grado y al currículo como las mencionadas por Coriat y Sanz (2005), García Nieto (2008) y Álvarez González (2017), entre otros.

El reconocimiento de la función tutorial. Más allá de un marco normativo que regule su funcionamiento en la universidad, consideramos que el reconocimiento efectivo de la misma depende, en gran medida, de aceptar que es *una dimensión más de la docencia universitaria*, tal la posición de Zabalza (2003), Rodríguez (2004), Aguilera García (2019), entre otros. La incorporación periférica o al margen del currículo y de la enseñanza de grado ha mostrado ser de eficacia limitada para atender los problemas y las necesidades por las que la tutoría se incorpora a la educación superior. El reconocimiento de la tutoría como una dimensión más de la docencia podría dar lugar a lo que Ezcurra (2013) denomina “reformas educativas sistémicas” que tienen por centro la revisión de estructuras y prácticas, la planeación de conjunto, la incorporación de estructuras de apoyo que adquieren rango curricular y universal,

en tanto están dirigidas a la totalidad de los estudiantes en lugar de focalizadas en los grupos considerados "en riesgo" académico.

La creación de un marco normativo y organizativo para la práctica tutorial. Si bien los marcos normativos son importantes en tanto reconocen y validan la existencia de sistemas y prácticas tutoriales, su organización efectiva como "sistemas" contribuiría a atender la diversidad y la complejidad de las situaciones de la formación universitaria. De esta manera, la tutoría personal que es la que suele predominar y ser desarrollada por grupos designados al efecto, podría complementarse con la tutoría académica y la profesional desarrollada por los profesores en las asignaturas y en otros espacios curriculares y extracurriculares. Al respecto, coincidimos con Álvarez González (2017) en la necesidad de plantear la acción tutorial como una acción cooperativa, asumida por diferentes agentes educativos y que requiere de una tarea coordinada; lo que permitiría ir hacia un nuevo enfoque más comprensivo e integral de la tutoría.

La disposición de recursos para la práctica. Las tutorías surgidas al amparo de los programas de calidad contaron inicialmente con recursos para la designación de tutores consistentes, en la mayoría de los casos, en becas económicas. Recursos que con el tiempo fueron menguando hasta desaparecer. Por otra parte, un recurso básico como el espacio físico para el trabajo de los tutores, no es algo habitual; lo que también podría considerarse como una limitación para que los estudiantes demanden ayuda. En ese sentido, la ausencia de un espacio material para las tutorías es un analizador del espacio simbólico que las mismas tienen en algunas instituciones.

La investigación sobre tutoría universitaria. A la fecha, son numerosas y diversas las investigaciones realizadas sobre los modelos de tutorías (González-Palacios y Avelino-Rubio, 2016; Álvarez Pérez, 2014; Tejeda Rodríguez, 2016; Álvarez González y Álvarez Justel, 2015); la consideración de las tutorías desde la perspectiva de los profesores y tutores (Cid Sabucedo y Pérez Abellás, 2006; Aguilar Nery, 2012; López Martin, González Villanueva y Velasco Quintana, 2013); desde la perspectiva de los estudiantes y tutorados (Martínez Clares, Martínez Juárez y Pérez Cusó, 2016; Pérez Cusó, González Lorente, González Morga y Martínez Juárez, 2017), la evaluación de estos dispositivos (Sáiz Manzanares, Bol Arreba y Payo Hernan, 2014; Amor Almedina, 2016; Pérez Cuso, Martínez Clares**,** Martínez Juárez, 2015). Sin embargo, a juicio de Ducoing (2009), la naturaleza heterogénea y singular de las tutorías, nos habilita a preguntarnos si se trata de un nuevo campo que reclama una construcción teórica "en acto", y si es así, a cuestionarnos desde qué epistemologías, teorías y

metodologías podemos emprender este trabajo investigativo. Por su parte, Cruz Flores, Chehaybar Kury y Abreu (2011) plantean que se trata de un área aún emergente que requiere del desarrollo de un corpus teórico que dé sustento a la tutoría y a cuestiones metodológicas, dadas las limitaciones encontradas sobre estos aspectos en los trabajos analizados. Estas autoras identifican líneas de indagación que requieren ser abordadas, como la alineación entre currículo y tutoría; formas de organización de la tutoría alternas al modelo bipersonal, como la multitutoría y comunidades de práctica; ambientes de aprendizaje en la tutoría y desarrollo de capacidades abiertas; buenas prácticas y ética en la tutoría. Por nuestra parte, también consideramos importante —por el tipo de aprendizaje que comporta— que se tengan en cuenta enfoques investigativos como los de la investigación-acción y participativa, es decir, enfoques que contemplen el trabajo de inteligibilidad sobre las propias prácticas por parte de los tutores.

El análisis de los aspectos mencionados en cada una de las unidades académicas de la UNRC, nos proporciona, a nuestro juicio, un primer panorama general, revelador de las posibilidades y las limitaciones de las tutorías para cumplir con el cometido de acompañar las trayectorias académicas de ingresantes y estudiantes.

Metodología

El interés y la inquietud de las asesorías pedagógicas sobre las condiciones de posibilidad para que tutorías y docencia se aproximen e incluso se integren tras la mejora de la enseñanza de grado, nos han conducido a plantearnos una serie de interrogantes que guían nuestra investigación.

Tales interrogantes de conocimiento refieren a: los tipos, finalidades y relaciones de las tutorías existentes en la UNRC, el lugar de las tutorías en los proyectos institucionales y el currículo de grado; las perspectivas de los docentes sobre la función tutorial, las perspectivas de los tutores docentes y tutores pares sobre sus prácticas, aprendizajes en el rol, necesidades de formación y resultados de sus acciones; las relaciones entre asesorías, tutorías y docencia.

En esta ponencia nos centraremos en los dos primeros aspectos, reveladores de las particularidades de la práctica tutorial desde la perspectiva de los elementos considerados por López Gómez (*op.cit*). El enfoque de investigación elegido para abordar estas cuestiones es de carácter cualitativo, con un diseño de tipo exploratorio consistente en: a) el análisis de documentos institucionales, de la UNRC y facultades. Se trata de programas, proyectos y resoluciones referidos al ingreso, la continuidad y el egreso de las carreras, la enseñanza de

grado, la creación de grupos de acompañamiento, etc., en tanto permiten conocer los aspectos normativos, contextuales, históricos, organizacionales, etc., de las tutorías; b) la experiencia de las asesoras en el ámbito específico de cada facultad y sistematizada a través de informes, notas de campo y trabajos presentados a eventos académicos.

Resultados

En la última década, las tutorías se han perfilado con una continuidad y una visibilidad nunca antes experimentadas. En nuestra universidad existen distintos tipos de tutorías implementadas desde diferentes espacios y que solo comparten, al menos desde lo explícito, la finalidad de la inclusión educativa; ya que presentan enfoques de trabajo, modalidades de funcionamiento, actividades, tiempo previsto de desarrollo, y criterios de evaluación distintos, como puede apreciarse en el cuadro N° 1.

Los resultados preliminares derivados de dicho relevamiento dan cuenta que las tutorías:

1) se desarrollan bajo diversas modalidades

En todas las unidades académicas se desarrollan *tutorías de pares y docentes*. Algunas de ellas atienden a dimensiones de orden *académico-disciplinar* —como las tutorías de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), las del Programa Potenciar la Graduación (PPG), las que se desarrollan a partir de experiencias innovadoras o en el marco de la modalidad de educación a distancia— mientras que otras se abocan al a*compañamiento socio-afectivo*, a la *integración a la vida universitaria* e incluso a cuestiones *técnicas-administrativas,* como es el caso de las tutorías Ingreso a la Cultura Institucional o del Grupo de Acción Tutorial.

En general, se desarrollan de *manera periférica a la enseñanza y al currículo*. Solo en el caso de las PPS, el PPG, las tutorías en las asignaturas y de la modalidad de educación a distancia se *desarrollan dentro de los espacios curriculares* y por los mismos docentes que conforman los equipos de cátedras, lo que podría significar que las tutorías *se siguen entendiendo como rol y no como función,* como veremos más adelante.

Diversidad de modalidades en las que, a pesar de compartir objetivos, se van configurando de manera heterogénea enfoques, encuadres de trabajo y acciones, llegando a generar, en determinadas ocasiones, hasta confusión en los destinatarios de estas acciones.

2) actúan como dispositivos poco articulados al interior de, y entre, las unidades académicas y con otros programas nacionales o provinciales

Unidad académica	Tipo de tutoría	Período	Perfil del tutor	Ámbito de atención	Situación a atender	Destinatarios	Propósito	Articulaciones	Dependencia
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS	Tutores/ docentes de la modalidad EaD	Desde 2003	Docentes de las materias.	A lo largo de la carrera	Orientación a los estudiantes en el cursado de las asignaturas.	Estudiantes de las asignaturas.	Orientar a los estudiantes en los aprendizajes de la asignatura.	-	Secretaría Académica Dirección de Educación a Distancia
	Tutores/ docentes ICI	Desde 2015	Docentes de los primeros años y de cada una de las carreras.	Durante el primer año	Integración a la cultura universitaria. Orientación y acompañamiento.	Estudiantes ingresantes e ingresantes.	Acercar a los estudiantes a la vida institucional y a las diferentes tipos de conocimientos y experiencias que vivenciarán al transitar la universidad.	Asesoría Pedagógica. Diseño y coordinación de actividades	Secretaría Académica Dirección de Asuntos Estudiantiles
	Tutores docentes Potenciar la graduación	Desde 2016	Docentes de las asignaturas. Generalmente de los últimos años.	Trama final de la carrera	Rezago y abandono prolongado del estudio o pase de concluir la carrera.	Estudiantes que han abandonado estudios en los últimos 10 años y les falta completar hasta el 30% del plan de estudio.	Generar condiciones institucionales para potenciar la graduación. Orientar, informar a los estudiantes.	Con Asesoría Pedagógica. Diseño de planes para los estudiantes. Con docentes de las asignaturas.	Secretaría Académica
	Tutores docentes y de pares. SPU. Programa NEXOS	2018 y 2019	Docentes de los primeros años de las materias troncales. Estudiantes avanzados de las carreras.	Últimos años del secundario y durante el ingreso	Trayectorias académicas de los estudiantes secundarios en este nivel y en el ingreso al nivel superior.	Alumnos del último año del secundario e ingresantes universitarios.	Fortalecer la inserción de los alumnos en el nivel superior, promover la continuidad de sus estudios.	-	Secretaría Académica
	Tutores pares de la provincia	2019, 2020 y 2021	Estudiantes avanzados de las carreras.	Durante el primer año	Dificultades en el primer año universitario.	Ingresantes de universidades públicas, estatales y gratuitas.	Desarrollar acompañamiento académico y técnico-administrativo.	Con Asesoría Pedagógica. Coordinación del grupo de tutores.	Secretaría Académica Dirección de Asuntos Estudiantiles
FACULTAD DE INGENIERÍA	Tutoría docente (Grupo de Acción Tutorial)	Desde 2004	Docentes de distintos años de las cuatro carreras	Ingreso y 1er año.	Orientación y reorientación en la elección de la carrera, construcción del oficio de estudiante.	Ingresantes y estudiantes de 1º año	Fortalecer la inserción de los alumnos en el nivel superior, promover la continuidad de sus estudios.	Asesoría Pedagógica FI, docentes ingreso y 1º año.	Secretaría de Asuntos Estudiantiles
	Tutoría de práctica profesional	Desde 1998	Docente, por lo general del ciclo superior, especialista en el área de la PPS.	Final de la carrera.	La integración de conocimientos de la carrera para abordar problemas del ejercicio cotidianos de la profesión.	Estudiantes que deben cumplir con el requisito de la PPS para culminar la carrera.	Orientar el desempeño del pasante en la institución laboral elegida para la realización de la práctica.	Comisión de PPS. Tutor de la empresa.	Departamentos de la FI.
	Tutorías académicas de pares	2020	Estudiantes avanzados de las 4 carreras.	1er año	Necesidad de orientación en aspectos académicos y emocionales; y de integración y pertenencia en contexto de su primer ciudad.	Ingresantes y estudiantes de primer año.	Brindar apoyo y acompañamiento.	-	Docentes de primer año.
	Tutorías docentes de asignaturas	-	Docente de la materia.	Un tramo específico de la propia materia.	Orientación en el aprendizaje de un aspecto específico de la materia desarrollado en el marco de experiencias innovadoras.	Estudiantes de una materia.	Orientar en el desarrollo de habilidades.	-	Cátedras de distintas carreras de la FI.
	Tutorías de pares CEI	Permanente	Estudiantes de distintos años de las 4 carreras	Ingreso y 1er año.	Necesidad de orientación en aspectos académicos y emocionales; y de integración y pertenencia a la cultura académica y universitaria.	Ingresantes y estudiantes de primer año.	Brindar apoyo y acompañamiento.	-	Centro de Estudiantes de Ingeniería
	Tutoría docente Potenciar la graduación	Desde 2016	Docentes, por lo general, de las materias troncales.	Final de la carrera	Rezago y abandono prolongado del estudio o pase de concluir la carrera.	Estudiantes que han abandonado estudios en los últimos 10 años y les falta completar hasta el 30% del plan de estudio.	Generar condiciones institucionales para potenciar la graduación. Orientar, informar a los estudiantes.	Asesoría pedagógica. Área administrativa de la facultad.	Secretaría Académica central. Programa Potenciar Graduación
	Tutoría docente y de pares. SPU. Programa NEXOS	2018 y 2019	Docentes de los primeros años. De las materias troncales. Estudiantes avanzados de las carreras.	Últimos años del secundario y durante el ingreso	Trayectorias académicas de los estudiantes secundarios en este nivel y en el ingreso al nivel superior.	Alumnos del último año del secundario e ingresantes universitarios.	Fortalecer la inserción de los alumnos en el nivel superior, promover la continuidad de sus estudios.	-	Secretaría Académica central - SPU. Programa NEXOS.
	Tutoría de pares de la UNRC	2019	Estudiante efectivo, cursado hasta 3er año de cualquier carrera de la UNRC.	A lo largo de la carrera.	La importancia desmitida entre estudiantes que pasan hora.	Estudiantes con bajo rendimiento por la UNRC (rezago académico, discapacidad, adoptantes).	Dinamizar la docencia. Ofrecer acompañamiento académico en los procesos de aprendizaje y en los aspectos institucionales, socio-afectivos.	-	Secretaría de Bienestar y Secretaría Académica de la UNRC
	Tutoría de pares de la Provincia	2019, 2020 y 2021	Estudiantes avanzados de las carreras.	Durante el primer año	Dificultades en el primer año universitario.	Ingresantes de universidades públicas, estatales y gratuitas.	Desarrollar acompañamiento académico y técnico-administrativo.	-	Gobierno de la Provincia de Córdoba. Programa Provincial de Tutores Pares.
FACULTAD DE AGRONOMÍA Y VETERINARIA	Tutoría docente	2010-2013	Docentes de diferentes años de la carrera, implicados en el prolongado ingreso y primer año.	Prolongado, ingreso, primer año y algunos años de las carreras.	Tutorías académicas-disciplinares y de acompañamiento socioeducativo.	Aspirantes, ingresantes y estudiantes de los últimos años realizando trabajo final de grado.	Ofrecer acompañamiento a los aspirantes, ingresantes y estudiantes. Construir un espacio de trabajo conjunto cuyos propósitos a lo largo de toda la trayectoria	Asesoría pedagógica, Secretaría Académica. Docentes de las asignaturas participan de un proyecto de innovación "La tutoría en la Facultad de Agronomía y Veterinaria". Gestión del taller de escritura de TFG.	SPU- PROMAGRO/ PROMVET Proyecto Tutorías Res CD 25/10
	Tutoría docente	2013-2016	Docentes de diferentes años de las carreras y especialmente los de asignaturas de los primeros años	Ingreso, últimos años de la carrera y algunos tramos intermedios	Integración a la cultura universitaria. Tutorías académicas-disciplinares y de acompañamiento socioeducativo	Aspirantes, ingresantes y algunos estudiantes de años intermedios.	Reflexionar con los estudiantes acerca de lo que significa construir el oficio de ser estudiante universitario. Acompañar a estudiantes en situación de discapacidad	Asesoría pedagógica, Secretaría Académica. Docentes de las asignaturas participan de un proyecto de innovación Estudiar Ingeniería Agronómica y Medicina Veterinaria. La circulación del conocimiento entre procesos de lectura y escritura".	SPU- PROMAGRO/ PROMVET Res CD 25/10
	Tutoría docente	Desde 2015	Docentes de diferentes años de la carrera	Tramos intermedios de la carrera	Estrategias/ sesiones de la carrera	Estudiantes de todo el trayecto formativo	Acciones grupales para los alumnos que se ordenen. Articular entre la asignatura y el Sistema de Tutorías de la FAV. Acompañamiento en la elaboración de un Plan de Carrera.	Coordina el grupo de tutores. Diseño encuentros para que los docentes tutores adquieran o los estudiantes con conocimientos. Orienta a los docentes tutores en el	PEFI (Plan Estratégico para la Formación de Ingenieros)

FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS FÍSICO-QUÍMICAS Y NATURALES	Tutoría de pares	Desde 2010	Estudiantes de diferentes años de la carrera	Prelngreso, Ingreso, primer año	Trayectorias académicas de los estudiantes	Estudiantes de los primeros años y, con el PEFI, se extenderán hacia estudiantes de todos los años de las carreras.	Colaborar con el docente tutor. - Ser un nexo entre estudiantes y docentes. -Acompañar a los estudiantes.	1. Coordinar docentes y estudiantes en proyectos de innovación 2. Dialogar con los estudiantes tutores que provienen de Agrupaciones estudiantiles. 3. Coordinar una tutoría académica dependiente de la Secretaría Académica.	Secretaría Académica- UPE- PROMAGRO- PROMUVEI. PEFI
	Tutoría docente	2017 a la actualidad	Docentes de diferentes años de la carrera	Transición inicial, intermedio y final de la carrera	Se detecta al docente tutor desde la AP a aquellos estudiantes que requieren una atención académica disciplinar o requiere trabajar cuestiones que desconoce sintonía y conciencias de la disciplina a para su planificación.	Estudiantes - todo el trayecto de formación	Ofrecer al estudiante acompañamiento académico	APA tutorías primeria de los estudiantes y derivación al docente tutor Búsqueda de docente tutor en relación al perfil del estudiante que lo requiera Seguimiento y acompañamiento del docente tutor en el proceso.	Proyecto de tutorías 2018 RES CD N°267/18 Programa de Orientación y acompañamiento a estudiantes RES CD N°474/18
	Tutoría docente (Módulo ICI)	Desde 2016	Docentes de diferentes años de la carrera	Ingreso	Acompañamiento y orientación socioeducativa específico durante las actividades de ingreso.	Ingresante	Ofrecer acompañamiento socioeducativo a todos ingresantes en el marco del módulo de ICI del ingreso	Colaborar en la dilusión, coordinar lunes de aulas, gestionar la formación	Secretaría Académica de la FAY
	Tutoría de pares	Desde 2019	Estudiantes de diferentes años de la carrera	Transición inicial, intermedio y final de la carrera	La creciente deserción entre estudiantes que poseen becas	Estudiantes que perciben becas de la UNRC	Acompañar y orientar a todos estudiantes beneficiarios de las becas de ayuda económica, de discapacidad y de alojamiento otorgadas por la universidad.	Área de Asuntos Pedagógicos. Relación con tutores pares. Trabajo colaborativo con ese ingresante. Reuniones de trabajo entre la tutora, la estudiante y la nuestra.	Secretaría de Bienestar de la UNRC
	Tutorías de pares	Desde 2019	Estudiantes de diferentes años de la carrera	Ingreso y primer año de la carrera	Dificultades en el primer año universitario.	Estudiantes ingresantes	Brindar orientación y acompañamiento académico y/o técnico- administrativo a los estudiantes del primer año de las carreras de la universidad.	AP. Generar trabajo colaborativo con los/as tutores/as. Acompañamiento en la difusión de las tutorías y el contacto con los/as ingresantes. Reuniones periódicas con los/as tutores/as. Organización de formación para los tutores/as.	Tutorías Pares de la Agencia Córdoba Joven - Gobierno de la Provincia de Córdoba.
	Tutores pares	2003 a 2007	Estudiantes avanzados de las carreras.	Durante el primer año	Dificultades en el cursillo de ingreso. La modalidad otra con existentes en cada unidad.	Ingresante	Favorecer el ingreso a las carreras elegidas	Docentes responsables del ingreso con la Sec. Académica + la Facultad y el Área de Asesoramiento Pedagógico	Secretaría Académica
	Tutores pares de la Facultad	2008 a 2011	Estudiantes avanzados de las carreras.	Durante el primer año/ Participación en eventos académicos	Durante el ingreso y específicamente en el Módulo PUS (luego fue ICI) y acompañamiento durante todo el primer año	Ingresante	Favorecer el ingreso a las carreras elegidas y acompañamiento durante el primer año	Docentes responsables del ingreso con la Sec. Académica + la Facultad y el Área de Asesoramiento Pedagógico y CECos. Vinculación con el área + OV de la UNRC	Secretaría Académica
	Tutores Docentes Proyecto PACENI	2009 a 2011	Docentes de la Facultad financiados por PACENI	Durante el ingreso y el primer año	Apoyo en los módulos de Matemática, Química y Física para todas las carreras de la Facultad	Estudiantes de la Facultad.	Aumentar el número de alumnos efectivos	Área de Asesoramiento Pedagógico, Secretaría Académica, Centro de Estudiantes de las Ciencias, Coordinadores curriculares pertenecientes	Secretaría Académica
	Tutores pares de la Facultad	2011 a 2015	Estudiantes avanzados de las carreras. Por convocatoria semestral desde 2008	Durante el primer año/ Participación en eventos académicos	Durante el ingreso, responsables del módulo ICI y acompañamiento durante todo el primer año	Ingresante	Acompañamiento durante el primer año	Docentes responsables del ingreso con la Sec. Académica + la Facultad y el Área de Asesoramiento Pedagógico y CECos. Vinculación con Dirección de Bienestar Estudiantil y Dirección de Salud Vinculación con el área + OV de la UNRC	Secretaría Académica Subsecretaría de Asuntos Estudiantiles
	Tutores Tercer Ruca	2018 a 2021	Estudiantes avanzados Matemática - Química - Biología	Ingreso y Primer año	Clases de apoyo académicos en dos modalidades: presenciales / virtuales	Ingresante	Resolver dudas particulares en los contenidos de las materias de las carreras de la Facultad	Secretaría Académica de la Facultad/ Subs Asuntos Estudiantiles/ AAPedagógico	Agrupación Diálogos Exactos (CECos)
	Tutores pares de la Facultad Tutores Docentes para alumnos con discapacidad.	2016 a 2020	Estudiantes avanzados de las carreras. Por convocatoria anual	Ingreso y Primer año / Participación en eventos académicos	Durante el ingreso, responsables del módulo ICI y acompañamiento durante todo el primer año	Ingresante	Acompañamiento durante el primer año. Los tutores/ docentes realizan acompañamiento docente	Docentes responsables del ingreso con la Sec. Académica de la Facultad y el Área de Asesoramiento Pedagógico y CECos.	Secretaría Académica Subsecretaría de Asuntos Estudiantiles
	Tutorías docentes para estudiantes con discapacidades (Resol.CD 256/17)	2017 a 2020	Docentes de departamentos que se postularon para el acompañamiento específicamente fue el Dpto de Ciencias de la Computación en el cual se presentaron las situaciones a acompañar	Acompañamiento cotidiano para aspirantes, ingresantes y estudiantes efectivos de cualquier año de la Facultad, que presentan algún discapacidad y requieran acompañamiento. No Terapéutico	Participar en la planificación y realización de actividades, en vínculo permanente con la Sec. Acad. Relevar las problemáticas que presentan los aspirantes / ingresantes Informar a la Sec. Acad. sobre el progreso, requerimientos y/o necesidades de cada estudiante con discapacidad.	Aspirantes, Ingresantes y estudiantes efectivos con discapacidad	Apoyar y acompañar el proceso de ingreso, permanencia y egreso entre docentes responsables, colaboradores y equipos curriculares involucrados	Secretaría Académica - AAP- Bpms de la Facultad - SAE -CoPDA-	Secretaría Académica Subsecretaría de Asuntos Estudiantiles
	Tutores pares Agencia Córdoba Clavijo	2018 a 2021	Estudiantes seleccionados por ACC	Unidos a los tutores pares seleccionados por convocatoria en la Facultad	Apoyo en Ingreso y cursado de primer año	Ingresante	Ofrecer acompañamiento técnico y administrativo a ingresantes a la Facultad	Secretaría Académica de la Facultad/ Subs Asuntos Estudiantiles/ AAPedagógico	Secretaría Académica Subsecretaría de Asuntos Estudiantiles
	Tutores pares de la Facultad Tutores docentes para alumnos con discapacidad	2021 a 2023	Estudiantes avanzados de las carreras. Por convocatoria.	Ingreso y 2do año/ Participación en eventos académicos	Ingreso y Primer año	Ingresante	Ofrecer acompañamiento técnico y administrativo a ingresantes a la Facultad	Docentes responsables del ingreso con la Sec. Académica de la Facultad y el Área de Asesoramiento Pedagógico y CECos. Vinculación con Dirección de Bienestar Estudiantil y Dirección de Salud Vinculación con el área + OV de la UNRC	Secretaría Académica Subsecretaría de Asuntos Estudiantiles

Cuadro N°1: tutorías en la UNRC

Si bien en diversos documentos institucionales se alude a las tutorías como *sistemas,* son escasas las experiencias en las que se desarrollan como tales. Dicha desarticulación se advierte en la irrupción de programas que apuestan a la inclusión educativa generalmente externos a las unidades académicas, que desconocen la dinámica y lógicas de trabajo, las historias y desarrollos institucionales de los grupos de tutorías existentes (experiencias, aprendizajes, logros, resultados, dificultades y obstáculos superados o a superar). Se genera, de ese modo, una superposición de propuestas que se desarrollan de manera desarticulada, sin comunicación entre sí.

Al respecto, sucede entonces lo expuesto por Menghini (2012) en cuanto a las buenas intenciones inclusivas de las políticas educativas pero que en última instancia delegan las posibilidades de cambio en las estrategias que puedan desplegar los actores institucionales, considerando que deben ser éstos los que resuelvan cómo hacer posible la aplicación de tales políticas. De esta manera, continúa el autor recuperando a Ball (citado en Menghini 2012) se supone que los docentes y el contexto institucional deben ajustarse a las políticas y no estas últimas acomodarse al contexto.

3) tienen una dependencia orgánica-funcional distinta en cada facultad

En general, las tutorías docentes dependen de las *Secretarías Académicas* de las Facultades; aunque también se vinculan a otras dependencias como direcciones, áreas de Facultades, departamentos o cátedras. No obstante, en algunos casos dependen de la *Secretaría de Asuntos Estudiantiles*. Depender de una u otra secretaría da cuenta de las concepciones que se tienen de la tutoría: más vinculada a un enfoque remedial y centrada en el estudiante con dificultades o más bien en una tutoría que apunta a revisar la enseñanza, el rol y las funciones que asume el docente como tal, el aula como espacio privilegiado para el acompañamiento y la orientación a los estudiantes.

Por su parte, las tutorías de pares generalmente dependen de *Centros de estudiantes* y en los casos que dependen de las Secretarías Académicas se vinculan con *programas nacionales o provinciales*, salvo el caso de Exactas que depende de la Facultad. Como ya se ha señalado, esta tutoría no tiene vinculación con otros tipos de tutorías e incluso no tiene relación con los docentes de las asignaturas, aún cuando sean académicas.

4) se desarrollan con o sin normativas que las regulen

En términos generales, las tutorías se desarrollan a partir de proyectos en los que se definen, entre otras dimensiones, objetivos y acciones a desarrollar. No obstante, advertimos que en el caso de aquellas tutorías desarrolladas en el marco del currículo se cuenta además con reglamentaciones que fijan las funciones y alcances del tutor. ¿Será acaso que cuando lo que está en juego son los contenidos disciplinares se hace necesario resguardarlos y generar normativas que regulen las funciones de los tutores?

Por otro lado, también se advierte que en algunos de esos casos, estas normativas han quedado descontextualizadas y obsoletas dados los cambios en el contexto socio-cultural y educativos. A modo de ejemplo, nos preguntamos si la modalidad de educación a distancia puede seguir pensándose como en el 2003.

5) se siguen entendiendo como rol y no como función

En tanto las desarrolla un grupo de docentes o estudiantes designados específicamente, las tutorías no se vinculan desde sus inicios a la función docente. Los programas institucionales, internos y externos a la institución, convocan a quienes manifiestan interés en oficiar de tutores y asumir dicho rol por un tiempo determinado. En ese sentido Rascovan (2013, p. 208) se interroga "si la tarea educativa es orientadora por definición y su objetivo es que sea asumida por el conjunto de la institución, ¿por qué debería especializarse una función como esta? ¿Acaso definir un tutor para un grupo de estudiantes no produce efectos de desresponsabilización en los demás docentes?" Entendemos con el autor que la función de tutoría debería redistribuirse entre todos los actores institucionales sin distinciones, "para que cada uno ocupe su lugar y se restituya la misión educadora" (Rascovan, 2013. p. 208).

6) tienen un desarrollo temporal diferente, a término y permanente

Las tutorías que se desprenden de programas y proyectos nacionales o provinciales generalmente son a término. Los proyectos institucionales suelen ser por el período de gestión, por lo que de alguna manera se desarrollan también a término. Esta situación dificulta la consolidación de los grupos de trabajo, el afianzamiento en la tarea, construir aprendizajes y proyectar nuevas formas de desempeño de la función tutorial. No obstante, en la UNRC se cuenta con algunas excepciones en las que los grupos logran trascender las políticas y programas a término consolidándose como grupos de trabajo, y transfiriendo además esas experiencias a las aulas asumiéndose como docentes tutores.

7) predominantemente acompañan al tramo inicial y final de las carreras

Las tutorías se desarrollan principalmente en articulación con la *escuela secundaria* para *estudiantes de los últimos años* y en el *tramo inicial y final de las carreras universitarias*. Las tutorías destinadas a los estudiantes del secundario proponen acciones que permitan concluir los estudios en ese nivel y fortalecer su inserción en el nivel superior, promoviendo la continuidad de sus estudios. Objetivo que comparte con las tutorías de ingreso. Por su parte las tutorías vinculadas con el egreso, generalmente asociadas a espacios curriculares, apuntan a acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Son nulas o escasas las experiencias de tutorías en el tramo intermedio de formación: segundo, tercero y cuarto año de las carreras. Aun reconociendo la complejidad del primer año y las dificultades que se generan en el último año, resulta significativa la ausencia de tutorías para los tramos intermedios. ¿A qué obedece esta ausencia? ¿Será acaso que los estudiantes del tramo intermedio son aquellos que han logrado desarrollar estrategias para permanecer o continuar con sus estudios? Esta ausencia abre un nuevo campo de indagación y requiere de mayores análisis.

8) en general no establecen requisitos para su desempeño

En general no se precisan condiciones o requisitos. El solo hecho de desempeñarse como docente o ser estudiante es suficiente. No obstante, la experiencia ha puesto de manifiesto que la formación pedagógica posibilita nuevas miradas sobre la tarea, de comprender los problemas educativos, de pensar el rol docente. En ese sentido, se advierte que tanto docentes y estudiantes cuando se desempeñan como docentes comienzan a participar en espacios de formación, en convocatorias institucionales, en eventos académicos en los que pueden socializar, discutir y proyectar acciones sobre las tutorías y logrando conceptualizaciones y comprensiones más avanzadas sobre el tema.

9) se vinculan, generalmente, con las asesorías pedagógicas

Las articulaciones entre tutorías y asesorías pedagógicas se estructuran en diferentes planos: a) con docentes tutores la asesoría: 1) convoca e invita para desempeñarse como tutor, 2) promueve la formación específica y sistemática convocando a especialistas, 3) asesora para llevar adelante diferentes tipos de tutorías, 4) diseña actividades para trabajar en distintos tramos de la carrera; 5) coordina los grupos de tutorías; 6) media entre la gestión y los tutores y entre las convocatorias y la institución. b) con estudiantes pares la asesoría comparte las dos primeras funciones realizadas con docentes y además promueve la realización de tareas

colaborativas para la difusión de este tipo de tutorías, obra como mediador entre las demandas que reciben y las respuestas para estudiantes.

Conclusiones

Pensar las tutorías como estrategias para fortalecer el ingreso, la permanencia y la posibilidad de egreso de los/as estudiantes requiere, desde nuestro punto de vista, profundizar el carácter "institucional" de las mismas: a) que estas no se reduzca al mero reconocimiento de un rol o de un espacio en una unidad académica, sino a su planificación integrada contemplando tanto la actividad de los docentes en el aula como la desarrollada por otros docentes o estudiantes que se desempeñen como tutores y que continúan o completan la actividad de los primeros; b) que los tutores en articulación colaborativa con las asesorías pedagógicas y los equipos de gestión promuevan condiciones institucionales inclusivas, que "emerjan como desafíos de sostén" (Greco 2021), para fortalecer el ingreso, la continuidad y el egreso de los/las estudiantes, haciendo que las universidades sean más habitables; c) que los dispositivos de tutoría se enriquezcan al interior de las redes intra e interinstitucionales, legitimando su valor institucional que le permitan trascender los programas a término e inscribirse con carácter de permanencia en las instituciones; d) que se logren consolidar políticas institucionales que regulen y gestionen la acción tutorial como una tarea integrada a la docencia; y d) que se reconozcan las actividades del docente tutor en la evaluación de carrera docente.

Este tipo de "institucionalización" de las tutorías implica ampliar la visión sobre las necesidades de los estudiantes. Sin negar la importancia de los factores socioemocionales, de orientación y adaptación a la cultura institucional y académica de los que se ocupan los actuales tipos de tutorías, es necesario considerar "los procesos de generación y construcción del conocimiento, cometido de especial relevancia en el ámbito universitario" (Aguilera García, 2019, p. 16).

En tiempos de transformaciones de las subjetividades y de las instituciones, de los modos de habitarlas y narrarlas, la tarea de las asesorías pedagógicas se articula, cada vez más, en espacios múltiples y complejos donde las redes interdisciplinarias e interinstitucionales se entrelazan y emergen como desafío de sostén (Greco 2021).

Bibliografía

Aguilar Nery, J. (2012). La configuración de la tutoría en la Universidad Tecnológica de Tijuana: narrativas docentes. *Rev. educ. sup,* Ciudad de México , v. 41, n°. 164, p. 99-121, dic. 2012. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000400004&lng=es&nrm=iso.

Aguilera García, J. L. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições* | Campinas, SP | V. 30 | e20170038 | 2019. http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038

Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1),71-88.

Álvarez González, M. y Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *18*(2), 125–142. https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671

Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI,* Vol. 35 nº 2 · 2017, pp. 21-42 21

Álvarez Pérez, P. (2014). La función tutorial de los profesores universitarios: una nueva competencia del trabajo docente en el contexto del EEES. *Revista Portuguesa De Pedagogía*, (1), págs. 85-106. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-2_5

Amor Almedina, M. (2016). Evaluación de la Orientación y la Tutoría en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. *Educatio Siglo XXI*, *34*(1 Marzo), 93–112. https://doi.org/10.6018/j/253231

ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. México: ANUIES.

Capelari, M. (2014). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 41 / pp 41-54 / relec / Año 5 Nº5 / 2014 / ISSN 1853-3744 / Dossier • Internacionalización de la Educación Superior

Capelari, M. y Salvatierra, N. (2017). Políticas de inclusión y tutoría: análisis de sus relaciones e incidencias en la Pedagogía universitaria. *4to. Coloquio Internacional de Inclusión Educativa. Los desafíos de la educación inclusiva*. 17, 18 Y 19 de octubre. Buenos

Aires, Argentina. En http://coloquioinclusioneducativa.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Resumen-4to-Coloquio-CAPELARI-y-SALVATIERRA.pdf

Capelari, M.; Nápoli, F. y Tilli, P. (2019). Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en la Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas. Núm. 17 (17): Cuadernos de Educación Nº17. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25301/24657

Cid Sabucedo, A. y Pérez Abellás, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*, *24*(2), 395–421. Recuperado a partir de https://revistas.um.es/rie/article/view/96911

Coriat, M. y Sanz, R. (Eds.) (2005*). Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

De la Cruz Flores, G., Chehaybar Kury, E. y Felipe Abreu, L. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. Revista de la Educación Superior issn: 0185-2760. Vol. XL (1), No. 157, Enero - Marzo de 2011, pp. 189-209. ublicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista157_S5A2ES.pdf

Ducoing, P. (2009). *Mediación y tutoría I.* Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana. Primera edición digital en PDF 2015.

García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 1, abril, 2008, pp. 21-48 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España. En https://www.redalyc.org/pdf/274/27413170002.pdf

González-Palacios, A. y Avelino-Rubio, I. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38. Julio-septiembre de 2016. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/38/38_Gonzalez_Palacios.pdf

Greco, B. (2021). Intervenciones institucionales: el trabajo psicopedagógico en el cruce de caminos, fronteras y espacios de la experiencia educativa. En Filidoro, N.; Enright, P.; Mantegazza, S. y C. Lanza (coords.) *La construcción de la especificidad del campo psicopedagógico. V Jornada de Educación y Psicopedagogía.* Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Ezcurra, A. M. (2013). Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial. 1ª ed. 1ª reimp. Los Polvorines: UNGS; Bs As: IEC-CONADU.

Lobato Fraile, C. y Guerra Bilbao, N. (2014). las tutorías universitarias en el contexto europeo. *Orientación y sociedad* Vol. 14 | enero-diciembre 2014| ISSN 1515-6877. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9272/pr.9272.pdf

López Gómez, E. (2016). La tutoría universitaria como relación de ayuda *Opción,* vol. 32, núm. 9, pp. 1007-1024 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

López Martin, I.; González Villanueva, P. y Velasco Quintana, P. (2013). Ser y Ejercer de tutor en la universidad. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*. 11(2):107-134. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5569

Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Pérez Cusó, J. (2016). ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción: los estudiantes tienen la palabra. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 27, n.2, segundo cuatrimestre, 80-98.

Martínez Lirola, M. y Crespo-Fernández, E. (2009). La tutoría universitaria en el modelo de la convergencia europea.

Menghini, R. (2012). La nueva secundaria: acerca de las regulaciones que intentan garantizar su obligatoriedad. En Rocha, S., Gorostiaga, J., Tello, C. y Pini, M. (comp.) *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: La Crujía.

Pérez Cuso, F.; Martínez Clares, P. y Martínez Juárez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *Estudios sobre educación*, Vol 29, pp. 81-101. DOI: https://doi.org/10.15581/004.29.81-101

Pérez Cusó, F., González Lorente, C., González Morga, N. y Martínez Juárez, M. (2017). Tutoría en la Universidad: un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, *35*(2 Jul-Oct), 91–110. https://doi.org/10.6018/j/298531

Rascovan, S. (2013). Las prácticas de la orientación educativa. En Korinfeld, D.; D.Levy y S.Rascovan *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época.* Paidós. Bs. As.

Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2004). *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción.* Barcelona: Ediciones Octaedro.

Tejeda Rodríguez, M. (2016). La tutoría académica en el proceso de formación docente *Opción*, vol. 32, núm. 13, 2016, pp. 879-899 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048483042

Sáiz Manzanares, M., Bol Arreba, A. y Payo Hernan, R. (2014). Validación de una Escala de Evaluación de Tareas de Tutoría en la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 12(3), 835-852. ISSN: 1696-2095. 2014, N°. 34 http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?976

Secretaría de Políticas Universitarias (2005). *Proyecto de Mejora en la Enseñanza de la Ingeniería*.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

LA CONSTRUCCIÓN DE CRITERIOS QUE ORIENTAN EL DESPLIEGUE DE ACCIONES, INTERVENCIONES Y ESTRATEGIAS EN EL ÁREA DE PERMANENCIA - PROGRAMA IPG (FCH UNICEN)

Saad, Silvina - Facultad de Ciencias Humanas - UNICEN
silvinasaad@gmail.com
Ballester, Alejandra - Facultad de Ciencias Humanas - UNICEN
aballes@fch.unicen.edu.ar
Lauge, María Paz - Facultad de Ciencias Humanas – UNICEN
pazlauge@gmail.com
Ciancio, Natalia - Facultad de Ciencias Humanas – UNICEN
natalia.ciancio@rec.unicen.edu.ar

Modalidad de participación: Experiencias Pedagógicas y Educativas. **Eje 4:** Gestionar la habilidad de la universidad: apuestas políticas **Palabras claves:** permanencia estudiantil / criterios de la intervención

Resumen:

A partir del año 2010 la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires UNICEN) puso en marcha el Programa de Ingreso Permanencia y Graduación. El mismo surgió con la intención de sistematizar las actividades que en la FCH se realizaban en materia de ingreso, permanencia y graduación y proponer nuevas acciones. Componen el programa tres grandes Áreas: Área de Ingreso (aborda la articulación con escuelas secundarias y el ingreso de los/las estudiantes a la Universidad) - Área de Permanencia (aborda la permanencia con avances de los/las estudiantes en la Universidad) - Área de Graduación (incluye la realización de tesis, acreditación de últimos finales, inserción en el mercado laboral).

Interesa aquí, específicamente, el Área de Permanencia que comenzó a desarrollar sus primeras acciones y proyectos en marzo del 2020. En este sentido, el presente escrito tiene por finalidad registrar, sintetizar, analizar y comunicar la experiencia que ha supuesto la construcción de los principios que guían y orientan el accionar del equipo de trabajo del Área de Permanencia en tanto espacio que pretende diseñar e implementar estrategias que, teniendo como punto de partida las trayectorias educativas reales de los y las estudiantes, permitan lograr su permanencia con avances en la Institución, tiendan a disminuir los índices dedesgranamiento, aumenten la tasa de egreso, y reduzcan el tiempo real de duración de las carreras. En línea con lo anterior, es menester entender la complejidad que caracteriza a los

fenómenos mencionados, los múltiples factores que lo conforman y la necesidad de que sean considerados de modo integral a la hora de pensar y ejecutar propuestas que ayuden a su promoción. Lo anterior sólo es posible a partir de entender al estudiante desde una perspectiva integral, esto es como sujeto individual, con características físicas y psíquicas, con ideas particulares y con motivaciones y expectativas propias; pero al mismo tiempo como un sujeto social, condicionado por el devenir histórico- político-social y cultural que influye en sus posibilidades de construir una experiencia propia, particular, en el tránsito por la educación superior.

El abordaje de las diferentes situaciones que han manifestado los y las estudiantes (de índole socioeconómica, familiar, académica, etc.) y que han sido abordadas desde el Área de Permanencia han permitido avanzar en la construcción y definición de criterios o principios que guían / orientan la acción y sirven de brújula para analizar las situaciones que se presentan y la determinación de los caminos de intervención posibles.

Contextualización de la experiencia. Facultad de Ciencias Humanas - UNICEN.

El presente relato aborda una experiencia de construcción de criterios que orientan la acción e intervención en el Área de Permanencia (Programa IPG) de la FCH (Facultad de Ciencias Humanas) de la UNICEN (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires), durante los ciclos académicos 2020 y 2021.

La FCH es una de las primeras Unidades Académicas de la UNICEN, tiene su sede en el Campus Universitario en la ciudad de Tandil y entre su oferta académica se incluyen carreras de pregrado - grado y posgrado. Dentro de las carreras de grado que se dictan bajo la modalidad presencial se encuentran las siguientes: Prof. y Lic. en Educación Inicial / Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación / Prof. y Lic. en Geografía / Prof. y Lic. e Historia / Lic. en Relaciones Internacionales / Lic. en Trabajo Social / Lic. en Turismo y Lic. en Diagnóstico y Gestión Ambiental.

A su vez, la Facultad tiene más de 2000 estudiantes provenientes, en su mayoría, de ciudades/pueblos cercanos a la ciudad de Tandil, aunque también se reciben alumnos provenientes de otras zonas de la provincia de Buenos Aires e incluso de otras provincias.

Por otra parte, la diversidad de la oferta académica implica una planta de alrededor de 300 docentes (entre Profesores y Auxiliares).Programa de Ingreso, Permanencia y Graduación.

A partir del año 2010 la Secretaría Académica de la FCH - UNICEN puso en marcha el Programa de Ingreso Permanencia y Graduación[1]. El mismo surgió con la intención de:

"... recuperar acciones desarrolladas en la institución y proponer otras nuevas que atiendan a una marcada política de inclusión abarcando los principales momentos por los que atraviesa el estudiante universitario: su inserción en la Facultad, su permanencia con avances en la carrera, y la culminación exitosa de sus estudios universitarios." (Programa IPG, 2010, Pág. 1)

En el devenir y la ejecución de acciones dentro del Programa (dirigidas a la planificación y el fortalecimiento de estrategias vinculadas a la articulación con las escuelas secundarias -promocionando las carreras de la FCH y promoviendo el derecho a la educación superior-, el ingreso de los y las estudiantes a la Universidad y el acompañamiento durante el desarrollo de su trayectoria académica hasta el momento de la graduación e inserción en el mercado de empleo), se han definido - en su interior- 3 Áreas:

-Área Ingreso: Tiene como principal objetivo el

"Fortalecimiento del área de ingreso a partir de la mejora en los actuales proyectos y acciones con ingresantes, y el trabajo articulado con la escuela secundaria para establecer un diálogo entre ambos niveles y un conocimiento más acabado del "sujeto ingresante" y su inserción como alumno regular activo."[2]

-Área Permanencia: Tiene como principal objetivo la "Consolidación del Área de Permanencia a partir de líneas estratégicas transversales que vinculan el ingreso y la graduación, que consideren las múltiples causas que inciden en el desgranamiento y el alargamiento de las carreras"[3].

-Área Graduación: Tiene como principal objetivo la "Consolidación del área de graduación a partir de dos líneas estratégicas transversales y que vinculan la permanencia y el ingreso, profesionales"[4]

De este modo, se desarrolla el Programa IPG y se lo incluye dentro de las responsabilidades de la Subsecretaría de Asuntos Estudiantiles de la Secretaría Académica.

[1] Aprobado por Resolución de Consejo Académico N.º 386 del 24/11/2010.
[2] Documento institucional: Acciones de la Secretaría Académica - 2017/2018- de la Facultad de Ciencias Humanas.
[3] Idem anterior.puntualmente en relación al diseño y la elaboración de tesis y al área de prácticas

Sobre el Área de Permanencia

Interesa específicamente aquí el Área de Permanencia en tanto espacio desde donde se propone retomar y revisar las acciones ya ejecutadas en la materia y delinear nuevas acciones, graduales y articuladas entre sí, con el objetivo de promover/aportar/colaborar, en la medida en que ello resulte posible, en la permanencia con avances de los y las estudiantes en la institución, hasta su graduación.

El área se aprueba en la última sesión del Consejo Académico de diciembre 2019 y comienza a desarrollar sus primeras acciones en febrero de 2020. Varios fueron los motivos que demandaban con urgencia el funcionamiento del área, entre ellos: alto índice de deserción, alargamiento de la carrera en algunos casos superando el doble de la duración establecida por plan de estudios, problemáticas relacionadas a lo académico como la dificultad para comprender textos expositivos y argumentativos, mantener una práctica sostenida de leer para estudiar, falta de organización de ideas en los trabajos escritos, ausencia de reglas ortográficas y gramaticales, carencia de vocabulario adecuado, entre otros. A su vez, se había visto acentuada la cantidad de demandas de intervención relacionadas a situaciones diversas de los y las estudiantes, entre ellas: problemas psiquiátricos y psicológicos (muchas veces iniciados ó potenciados por el stress provocado por situaciones de la vida académica), discapacidades permanentes ó adquiridas, situaciones de violencia de género, enfermedades de largo tratamiento, situaciones conflictivas con docentes y, en menor medida, con compañeros, dificultades en el aprendizaje o en la organización de las cursadas, situaciones de empleo, maternidades, paternidades, problemas socioeconómicos y de hábitat, etc.

Teniendo en cuenta lo anterior y considerando que la permanencia y graduación del estudiante en la Institución es el objetivo buscado y deseado, se tornó prioritario consolidar el Área de Permanencia e iniciar acciones de indagación sobre las causas de la deserción, así como las correspondientes a la baja tasa de graduación y, al mismo tiempo, desarrollar estrategias y políticas de intervención que permitan acompañar a los y las estudiantes durante su trayecto formativo, promuevan su graduación y mejoren los índices registrados. En este sentido y considerando la descripción de la situación expuesta arriba, el Área de Permanencia se propuso conformar un equipo interdisciplinario, con objetivos / líneas de acción y actividades concretas que garanticen un abordaje integral de la problemática de la permanencia y graduación de los y las estudiantes.

[4] Idem anterior.

El estudiante desde una perspectiva integral

Diferentes autores han dedicado su tarea investigativa al objetivo de entender y explicar el fenómeno de la "permanencia" de los estudiantes en la Universidad, entre ellos: Franzante B, Hernández Peña Y, Hernández Rodríguez (2014) han definido a la misma del siguiente modo:

proceso de integración e interacción individual, social, académica e institucional que permite la mayor duración voluntaria del estudiante dentro de cada año académico en las aulas, garantizando la terminación de ciclos en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes, todo ello en un contexto histórico social determinado. La permanencia responde a diferentes aspectos, tanto internos como externos al estudiante junto a procesos dinámicos de selección, rendimiento académico y a la propia eficiencia del sistema educativo en general..." (p. 4)[5]

Queda claro allí la multi-causalidad que puede dar lugar al abandono estudiantil, o bien, a la promoción de su permanencia en el nivel superior del sistema educativo. En este sentido, es menester entender la complejidad que caracteriza al fenómeno, los múltiples factores que lo conforman y la necesidad de que sean considerados de modo integral a la hora de pensar y ejecutar propuestas que ayuden a su promoción.

Lo anterior sólo es posible a partir de entender al estudiante desde una perspectiva integral, esto es como sujeto individual, con características físicas y psíquicas, con ideas particulares y con motivaciones y expectativas propias; pero al mismo tiempo como un sujeto social, condicionado por el devenir histórico- político-social y cultural que influye en sus posibilidades de construir una experiencia propia, particular, en el tránsito por la educación superior.

Asimismo, tal como sostiene la Dra. Sandra Carli en sus diferentes investigaciones[6], la Universidad pública no es sólo un espacio en el que tiene lugar una formación de índole científico-profesional, sino, por sobre todo, una instancia de producción de subjetividades y experiencias culturales. Ingresar al nivel de Educación Superior supone participar de una

[5] Franzante B, Hernández Peña Y, Hernández Rodríguez Y. Permanencia estudiantil en el contexto universitario actual. Reto pedagógico para la igualdad de oportunidades educativas. Rev. Congreso Universidad [Internet].

2014 [citado 26 May 2019]; 3 (2): 1-9p. Disponible en: http://revista.congresouniversidad.cu/index.php/rcu/article/download/604/566/

cultura institucional particular, es decir, apropiarse de valores, creencias y actitudes compartidas por la comunidad de referencia, implica desarrollar autonomía en la gestión de la propia trayectoria académica (asistir a clase, estudiar, rendir exámenes parciales y finales, escritos y orales, realizar trámites administrativos) relacionarse con compañeros, docentes, nodocentes y autoridades, participar de proyectos con anclaje territorial, investigar, ejercer derechos políticos (elegir o ser elegido para participar en instancias de co-gobierno), entre otras actividades.

Dicha cultura institucional, producto del devenir histórico propio de cada organización, también requiere por parte de la comunidad educativa, de revisiones periódicas y consecuentes re-configuraciones con la finalidad de adelantarse y otras de adaptarse y dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, sean éstas de índole académica, personales o bien, resultantes de los avatares del entorno sociopolítico local, regional y nacional que, a veces, promueven y otras obstaculizan su paso por las aulas de la Universidad.

Por otra parte, teniendo en cuenta el Artículo N° 126 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el año 2006, los y las estudiantes tienen derecho a "una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades".

En este sentido, no se trata de diseñar estrategias "de supervivencia" para que permanezcan, sino que transiten sus estudios en un marco de bienestar psicológico y social, académico e institucional adecuado que les permita lograr la tan ansiada graduación. No significa ello caer en acciones paternalistas, es decir, de sobreprotección sobre el estudiantado. Por el contrario, se pretenden generar políticas que promuevan autonomía y el ejercicio responsable de los derechos y obligaciones que le competen en su rol.

Por otra parte, es conveniente resaltar que la promoción de la permanencia voluntaria, desde el inicio de su trayecto formativo hasta el final, es una meta que involucra a todos los actores institucionales. Es necesario contar con predisposición y compromiso por parte de quienes hacen día a día a la institución, incluyendo de este modo a los propios estudiantes, graduados, docentes, no docentes y autoridades.

[6] Específicamente, se retoma su libro "El Estudiante universitario. Hacia una historia presente de la educación pública". Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012.

La construcción de criterios que orientan las intervenciones y el diseño de estrategias

Como se mencionó anteriormente, el Área de Permanencia comenzó a desarrollar actividades hace 2 años, prácticamente el mismo tiempo de existencia de la Pandemia Covid-19, situación que complejizó y agudizó algunas problemáticas e instaló nuevos desafíos.

Durante este tiempo, el equipo del Área de Permanencia ha abordado diferentes situaciones que afectan a los estudiantes, siendo estas de índole académica, socioeconómica o psicosocial. El trabajo sobre cada situación implicó momentos de mucho análisis y reflexión sobre la necesidad o solicitud de apoyo/acompañamiento expresado por el/la estudiante, las posibilidades y límites de la intervención, la articulación del trabajo con otros (instituciones, áreas, profesionales, etc.), y en este devenir de la experiencia se fueron delineando ciertos criterios orientadores para la acción, ciertas premisas que indicaban el camino a seguir para lograr una acción/intervención adecuada. Dichos criterios formaban parte del proceso de abordaje de las situaciones problemáticas que se presentaban, eran retomados en cada análisis, intercambio, discusión, pero no habían sido explicitados ni plasmados en un documento, motivo por el cual se consideró oportuno iniciar el trabajo de tomar registro y dejarlos asentados en este escrito.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente se proponen entonces los siguientes criterios que orientan la acción, intervención y diseño de estrategias en el Área de Permanencia de la FCH:

- La intervención del Área de Permanencia puede ser solicitada desde cualquiera de los actores de la Facultad y/o Universidad, incluso de un familiar del/la estudiante, siempre con el acuerdo previo por parte del/la estudiante. El **consentimiento** es la base de toda intervención posible.
- Las situaciones sobre las cuales se puede iniciar alguna acción son diversas, siendo posibles diferenciarlas, a grandes rasgos, en situaciones de índole: académicas / socioeconómicas / psicosociales. Se mencionan algunos ejemplos: casos donde resulta necesario mejorar la comunicación entre estudiante y equipo docente, situaciones laborales, familiares o de salud, estudiantes con escasos recursos económicos, estudiantes que requieren atención y/o acompañamiento psicológico, etc. Asimismo, existen situaciones que abarcan y atraviesan variadas dimensiones.

- El **buen trato** y el **respeto**: el trato cordial, el ambiente ameno y el respeto por los otros sujetos es clave. Cualquier persona, sin importar el lugar que ocupe en la Institución, debe ser escuchada y tratada con respeto y seriedad. Lo indica así el Reglamento interno de la FCH en la declaración de principios: "El respeto mutuo de docentes y alumnos sobre la base de una enseñanza que estimule la autonomía, la crítica, las valoraciones personales, una relación dialéctica que enriquezca a ambos" (p.2)

- La **transparencia y claridad** en las acciones, intervenciones, diseño de estrategias para con las partes involucradas. Con el objetivo de abordar situaciones y lograr soluciones no se puede faltar a la verdad, difamar ni tergiversar hechos/acontecimientos, teniendo en cuenta que en estas siempre se encuentran otras personas involucradas.

- La **reserva** y **discreción**, atendiendo que hay situaciones muy delicadas, particulares y privadas que deben ser abordadas, pero no difundidas, se requiere absoluta reserva sobre las mismas.

- La **progresividad en las acciones.** El abordaje de las situaciones es gradual contemplando siempre un plan de acción que sirva de guía y nos acerque al objetivo de dichas acciones.

- La **articulación** con otros actores institucionales: Ciertas acciones, intervenciones, diseño de estrategias interpelan y requieren la participación de distintos actores, pudiendo éstos pertenecer al ámbito de la FCH, de la UNICEN, o incluso de la comunidad educativa. Resulta imprescindible aunar esfuerzos y lograr un trabajo articulado cuando la situación lo amerite.El **trabajo en equipo**: constituye una pieza fundamental ya que la construcción con otros enriquece a todas las partes. Esto implica poder poner en común distintos puntos de vista, perspectivas, disciplinas y tener en cuenta a todos los actores.

- La **autonomía estudiantil** es el principio que atraviesa todas las acciones, intervenciones y diseño de estrategias. Se promueve que el/la estudiante se constituya como un estudiante autónomo, es decir, desarrolle autonomía en la elección de opciones, tome decisiones y asuma las consecuencias de las mismas de modo comprometido.

- Abordaje desde una **perspectiva humanista:** las acciones, intervenciones y diseño de estrategias debe realizarse desde un enfoque que contempla, percibe y participa considerando a los sujetos en su contexto desde sus múltiples dimensiones.

- Generar **comunidades** que se integren e interactúen dentro de la gran comunidad de la FCH. La trayectoria universitaria es mucho más que recibir educación/formación, se trata también de participar de una experiencia de construcción de la subjetividad más amplia y esto debe darse en un marco de bienestar psicológico y social, académico e institucional adecuado.

La **gestión de situaciones de conflictos,** merecen una consideración especial dado que presentan un desafío particular. Ante la ausencia, en nuestra Institución, de protocolos de actuación al respecto (se cuenta sólo con un Protocolo ante situaciones de Violencia de Género) entendemos que es necesario avanzar en el desarrollo de criterios que nos permitan abordarlas.

En este sentido, y en un intento de delinear el marco desde el que intervenimos, nos resulta interesante adoptar una perspectiva **restaurativa o constructiva.** En esta línea nos nutrimos de los aportes de la justicia restaurativa entendido como:

un proceso dirigido a involucrar dentro de lo posible a todos los que tengan un interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa con el propósito de sanar y enmendar los daños de la mejor manera posible. (Zehr, H., 2006, p.45).Un gran porcentaje de demandas referidas a situaciones que implican la resolución de un conflicto, pretenden soluciones de tipo punitivas, pero ello no refleja el objetivo que el Área de Permanencia se propone. Es por ello que, ante situaciones de conflicto se promueve una **construcción colectiva** de la solución en la que participen las partes involucradas y se enfatiza el rol de mediador que adquiere el Área de Permanencia para facilitar la comunicación y el logro de consensos entendiendo que la resolución de un conflicto no se aborda ni se explica, en su totalidad, por su lógica interna sino que se analiza dentro de un contexto histórico, social y cultural en el que este evento o situación funciona como un emergente. A su vez, se lo comprende como un modo de hacer crecer la institución y las relaciones personales dentro de ella, permitiendo revisar mecanismos y procesos, ajustar procedimientos para lograr una convivencia adecuada.

Tomando los criterios antes mencionados, se explicitan a continuación los **pasos orientadores** en la definición de acciones, intervenciones y diseño de estrategias:

1. Dar la palabra. Escuchar atentamente a quien solicita intervención, sin juzgar ni incorporar la propia opinión.
2. Abrir a la pregunta. pedir al solicitante (o a las partes) qué es lo que requiere con dicha consulta, es decir, poder explicitar sus objetivos o finalidades.
3. Explicación. Es fundamental que aquella persona que realizó la consulta (o las partes) sepa que su voz es escuchada con el propósito de diseñar una estrategia adecuada a las posibilidades y el contexto complejo de nuestra institución. La FCH es una unidad académica con multiplicidad de actores y para la definición de acciones, intervenciones y diseño de estrategias, muchas son las dimensiones a considerar.
4. Trabajo en equipo. A fin de pensar opciones y caminos posibles es fundamental trabajar con otros que puedan pensar alternativas de abordaje/resolución.
5. Niveles. Podemos identificar un nivel de trabajo al interior del equipo del Área de Permanencia y, por otro lado, múltiples niveles donde se involucran distintos actores de la Facultad, tales como docentes, no docentes, estudiantes, integrantes de Departamentos, de Carreras, de Agrupaciones Estudiantiles, etc. Se debe ir de forma paulatina y consensuada, teniendo en cuenta el objetivo e implicancias al involucrar a un nivel de actores nuevo.Normativas. Tener en cuenta las normativas que la Facultad, la Universidad y otros organismos disponen en relación al tema y sentar las bases para elaborar protocolos y disposiciones propias que regulen y otorguen un marco de referencia para resolver situaciones.

Desafíos que se presentan en el espacio

El trabajo del Área de Permanencia presenta complejidades que requieren, además de definiciones instituciones plasmadas en reglamentos, resoluciones, etc., la apertura a otros posibles caminos en el diseño e implementación de estrategias, acciones e intervenciones. La experiencia transitada nos ha situado ante escenarios adversos en los que hemos podido advertir que las respuestas predefinidas no son suficientes. Por otra parte, nos ha llevado a identificar algunos desafíos a los que intentamos dar respuesta al mismo tiempo que se avanza en la consolidación del Área. Entre ellos:

-Construir colectivamente y explicitar los criterios que orienten las acciones para luego

revisar los protocolos de actuación existentes y crear nuevos. Estos criterios o principios son relevantes dado que actúan como marco de referencia para tomar decisiones ante situaciones inéditas en las que los reglamentos y protocolos no dan respuestas claras.

-Articular con múltiples actores: docentes, nodocentes, estudiantes, familias, comunidad en general. Entendemos la importancia del trabajo en red porque habilita espacios de construcción colectiva y la generación de acuerdos, consensos y respuestas más ajustadas a cada situación.

-El despliegue de acciones masivas frente a la atención particularizada. En estos dos años de funcionamiento del Área se ha generado el debate interno sobre qué lugar otorgarle a acciones destinadas a un público masivo (talleres, grupos de estudio, etc.) en contraposición a la atención personalizada, principalmente en el abordaje de situaciones particulares de índole psicológica y/o socioeconómica.

-El debate entre acciones a corto/ mediano plazo o las acciones en respuesta a emergentes. Se ha advertido que existen problemáticas y tareas impuestas por las demandas cotidianas, imprevistas y que requieren resolución urgente. Ello nos sitúa ante la necesidad de construir una agenda concreta que permita responder a todas las demandas que se reciben al tiempo que motorizar propuestas propias.

-Pandemia y regreso a la presencialidad. La concreción de la tan ansiada vuelta a la presencialidad nos situó ante problemáticas nuevas como, por ejemplo, estudiantes que durante la Pandemia comenzaron nuevos proyectos (trabajo, familia, etc.) en sus ciudades de origen y se dirimen entre retornar - o no - a su vivir en Tandil para terminar la carrera. A esto se suma la crisis habitacional que caracteriza hoy a la ciudad: escasez en el alquiler de viviendas a estudiantes y precios exorbitantes.

- Proponer y propiciar la construcción de una cultura institucional donde prime la convivencia entre los actores que participan de la institución, entendiendo que el clima institucional puede funcionar como un facilitador en la promoción de entornos saludables de estudio y trabajo.

La experiencia que hemos podido construir en este breve período de desarrollo del Área de Permanencia nos permite reafirmar la importancia del trabajo en equipo y del trabajo articulado con los actores involucrados en cada una de las temáticas que se abordan. Asimismo, la complejidad que implica definir criterios y principios que orienten el despliegue de acciones se acrecienta al intentar hacerlo en un espacio en construcción y, a la vez, en un escenario de incertidumbre continua en donde cualquier indicación sobre cómo actuar debe

ser revisada en función de las características de la situación específica que se aborda.

Se suma a lo anterior el hecho de que el destinatario de las acciones que se emprenden es un sujeto que está construyendo su oficio de estudiante, es decir es y está "siendo" estudiante al mismo momento que construye ese "ser" y dicho proceso de cambio también repercute o condiciona el trabajo del Área de Permanencia.

No obstante, a pesar de la incertidumbre y avatares que caracteriza el entorno socioeconómico y político, estamos convencidas de que el trabajo que se realiza en el Programa de Ingreso Permanencia y Graduación y, específicamente, en el Área de Permanencia aporta a la concreción del derecho a la educación de los y las estudiantes.

Bibliografía

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

Franzante B, Hernández Peña Y, Hernández Rodríguez Y. (2014) Permanencia estudiantil en el contexto universitario actual. Reto pedagógico para la igualdad de oportunidades educativas. Rev Congreso Universidad [Internet]. 2014 [citado 26 May 2019]; 3 (2): 1-9p. Disponible en: http://revista.congresouniversidad.cu/index.php/rcu/article/download/604/566/

Ley de Educación Nacional: ley Nº 26.206 (2006) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.

Programa IPG. Documento institucional. Resolución de Consejo Académico Nº 386 del 24/11/2010. Facultad de Ciencias Humanas – UNICEN.

Zehr, Howard (2006). El pequeño libro de la justicia restaurativa, Estados Unidos. Good Books.

LAS TRAYECTORIAS DE LOS/LAS ESTUDIANTES DE INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA EN LOS PRIMEROS PASOS DE SUS CARRERAS (2015 - 2017)

Ana Laura Marchel
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
analauramarchel@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo de investigación forma parte de una tesis de Maestría en Educación (FaHCE-UNLP) la cual se encuentra en proceso de evaluación. El principal objetivo de esta pesquisa fue describir y comprender las trayectorias de los/las estudiantes universitarios/as en sus primeros años de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciaturas en inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) durante el período 2015 - 2017. Este recorte temporal se debe a que en el 2016 cambia de manera significativa el curso de ingreso a las carreras en inglés producto de la modificación de la Ley de Educación Superior Nº 24521 en 2015, la cual introdujo cambios no sólo en el ingreso sino también en los Planes de Estudios de las carreras anteriormente mencionadas. Para llevar a cabo esta tesis, en este estudio de caso instrumental se implementó el método cualitativo interpretativo y se utilizaron diversas fuentes y técnicas de recolección de datos. Las mismas consistieron en entrevistas en profundidad semiestructuradas, documentos tales como las Estrategias y los Programas del ingreso elaborados por el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas (FaHCE) y el material de estudio brindado a los/las estudiantes durante el curso de ingreso y sus diferentes etapas. Los datos obtenidos de estas últimas fuentes reflejaron expectativas y regulaciones institucionales que fueron coherentes con la selección de los materiales brindados a los/las alumnos/as. Por otro lado, las entrevistas permitieron identificar no sólo la heterogeneidad de trayectorias sino también los diferentes procesos de adscripción identitaria que los/las alumnos/as construyeron en el tramo inicial de sus carreras. Afirmamos que estos procesos no están determinados, pero sí están influenciados y relacionados de manera multifactorial: trayectorias educativas previas, políticas institucionales,

relaciones intersubjetivas (pares, referentes cercanos y familia), contexto cultural, expectativas propias e institucionales y disciplina específica que estudian, entre otros. Con respecto a este último aspecto, los hallazgos de esta tesis mostraron que el nivel de la competencia lingüística en inglés que tenían los/las estudiantes al ingresar y el esperado por la institución educativa influyeron (y a veces traccionaron negativamente) sus trayectorias educativas. Además, en las narrativas de los/las entrevistados/as emergieron sentimientos comunes como sensaciones de frustración, miedo, incertidumbre y angustia al comienzo de la carrera, especialmente en las instancias evaluativas. A su vez, detectamos dificultades en relación a la gestión del tiempo en lo que respecta a la organización del estudio y a la organización universitaria. En línea con esto último, resaltamos que en las entrevistas gravitó la importancia de la UNLP no sólo como espacio simbólico (asociado fuertemente al prestigio) sino como espacio físico fértil para el estudio y relaciones vinculares significativas.

A modo de introducción

En Argentina durante estas últimas dos décadas, se ha dado un proceso de expansión de la educación en todos sus niveles el cual no sólo ha tomado amplia relevancia en los análisis de diversos investigadores [1] sino también ha impactado de diferentes maneras en el ámbito educativo (Krotsch y Suasnábar, 2002; Suasnábar, Rovelli y Di Piero, 2018; Chiroleu, 1999; 2009; Camou y Prati, 2010; Montenegro, 2020).

Entre 1995 y 2015 se sancionan leyes muy importantes en lo que respecta al sistema educativo argentino. Por una parte, en 1995 se sanciona la Ley de Educación Superior N^{ro} 24521 (en adelante, LES) la cual habilitó una heterogeneidad de estrategias y políticas institucionales ya que las universidades logran una mayor autonomía para regular y establecer su régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes. Un par de años más tarde, en un contexto sociopolítico totalmente diferente, se sanciona la Ley N^{ro} 26.206 la cual establece la obligatoriedad sobre la culminación del nivel secundario de educación y, finalmente, el 28 de octubre de 2015, el Senado de la Nación aprobó la Ley N^{ro} 27204 que contiene modificaciones a la Ley de 1995. Algunas de estas modificaciones incluyen la concepción de la educación superior (en adelante, ES) como "bien público y un derecho humano", cambio basado en la Declaración de Cartagena de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) del año

[1] Únicamente en pos de la agilización de la lectura se utilizará el masculino como genérico asegurando que no desconocemos las desigualdades de género que se dan en diferentes ámbitos de la vida social.

2008. Además, se establece la gratuidad de los estudios superiores y que es obligación del Estado "garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, permanencia, graduación y egreso." A su vez, se eliminó el párrafo del artículo 50 que permitía establecer un sistema de admisión restrictivo. Estas ideas se refuerzan en el Preámbulo del Estatuto de la UNLP (2008:3) en el que se enfatiza que "la educación superior se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad y establece como sus objetivos principales los de favorecer el acceso a sus aulas." La modificación de dicha ley explicita que "todas las personas que aprueben la secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel superior (…) Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacionales que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador." Esto último tuvo un fuerte impacto en la UNLP ya que se profundizó la coexistencia de sistemas de admisión muy disímiles dentro sus unidades académicas.

El caso de las carreras de inglés de la UNLP (2015- 2017) - Breve descripción

En el caso del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, de acuerdo a las Estrategias de Ingreso 2015 y 2016, teniendo en cuenta los contenidos mínimos de las asignaturas específicas de 1er año: Lengua Inglesa 1 , Fonética y Fonología Inglesa 1 y Gramática Inglesa 1 (en adelante, LFG 1), se esperaba que el ingresante a las carreras de inglés ya haya alcanzado un nivel intermedio superior correspondiente a un nivel B1/B2 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas [2] (en adelante, MCER) en el cual se espera un usuario independiente de la lengua.

Hasta el 2016 si los aspirantes no tenían ese nivel no podían cursar las materias en inglés, sólo podían hacerlo con las materias en castellano. Aquellos que no habían alcanzado el nivel esperado, mientras cursaban las de castellano, seguían con la segunda etapa del curso de ingreso (en adelante, CI) hasta julio. En esa instancia, nuevamente había una evaluación. Si los alumnos aprobaban, estaban habilitados para cursar su primera materia en inglés: Gramática Inglesa 1, la cual se dicta en el segundo cuatrimestre del año. Por otro lado, los que seguían sin aprobar continuaban en el Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE). Si esta

[2] Para más información acerca de este Marco consultar: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

instancia se desaprobaba, los alumnos volvían a realizar el CI en febrero del año siguiente (Ver Cuadro 1).

Como puede visualizarse en el Cuadro 2, en el 2016 cambia la dinámica del CI en el marco del cambio de la LES y provoca el cambio de plan de estudios de las carreras de inglés anteriormente mencionadas. A partir de este año en adelante, de acuerdo al resultado de la evaluación diagnóstica escrita y oral de febrero, los alumnos se ubican en distintos espacios curriculares: o bien las ya existentes LFG1 o bien la materia nueva, Introducción a la Lengua Inglesa (en adelante, ILI).

Cuadro 1: Duración del CI y materias habilitadas a cursar según la evaluación sumativa en el CI del 2015

		Duración	**La aprobación de la evaluación sumativa al finalizar la etapa habilita a cursar**
CI 2015	Etapa 1	Febrero - Marzo	Las materias en español + LFG1
	Etapa 2	Abril - Julio	Las materias en español + Gramática Inglesa 1
PEOE		Agosto - Noviembre	Las materias en español +LFG1 al año siguiente

Cuadro 2: Duración del CI y materias habilitadas a cursar según la evaluación diagnóstica en el CI del 2016 en adelante

	Duración	**El resultado de la evaluación diagnóstica habilita a cursar**	
CI 2016 en adelante	Febrero	Las materias en español + LFG1	Las materias en español + ILI

Durante el recorte seleccionado para la investigación (2015-2017), según datos aportados por el Departamento de Lenguas Modernas de la FaHCE y por la Dirección de Análisis Estadístico y Trayectorias Estudiantiles de la FaHCE, se inscribieron un promedio de 460 aspirantes[3] a las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en inglés. De los alumnos que efectivamente realizaron el ingreso en febrero (un promedio de 360 alumnos), alrededor del

[3] Aspirantes: aquellos que realizaron la inscripción a la carrera
Ingresantes efectivos: aquellos que durante el primer año de sus carreras completaron con los requisitos académicoadministrativos para constituir legajo.

30% comenzó a cursar LFG 1, quedando un alto porcentaje de alumnos en la 2da etapa del ingreso si fue en el 2015 ó del 2016 en adelante, cursando ILI. Este dato cuantitativo fue una línea directriz que guió e incentivó una exploración cualitativa y nos hizo poner la lupa en las trayectorias de aquellos que no habían alcanzado el nivel esperado, generando un insumo fundamental para atender y reflexionar sobre el camino recorrido de estos alumnos hasta llegar a cursar las tres materias de inglés anteriormente mencionadas.

Se han impulsado e implementado diversas políticas de ingreso y permanencia desde el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas a lo largo de estos años, incluyendo Programas de Equiparación, talleres orales y escritos, clases de apoyo, curso optativo de pre-ingreso virtual, entre otras estrategias, para facilitar el acceso a las cursadas de todas las materias ya que, como se mencionó anteriormente, si bien no quedaban excluidos de la universidad, sólo podían cursar las materias en español hasta llegar el nivel esperado.

Descripción y resultados de la investigación

En total se realizaron 14 entrevistas llevadas a cabo en ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires) entre julio de 2019 y mayo de 2020. Se entrevistaron 10 mujeres y 4 varones que comenzaron las carreras de inglés entre los 17/18 años y los 27 años de edad durante los años seleccionados. De todos ellos, 8 son del Gran La Plata, 4 son del interior de la provincia de Buenos Aires y 2 de Capital Federal. 4 de ellos ya habían transitado por otra carrera universitaria al momento de comenzar con las de inglés. Los 4 de Facultades dependientes de la UNLP: Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Medicina y Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas. En relación a su base de inglés, de los 14 entrevistados, el 85% tenía una base de inglés alta, es decir un Intermedio – Intermedio Superior (o B1/B2 según MCER) al momento de comenzar el CI, ya sea porque asistieron a colegios bilingües, profesoras particulares o institutos de inglés. El resto tiene su base en lo que aprendió en el colegio. Por último, en relación al clima educativo de los padres, tomamos la tipología que Cotignola, Lagarralde y Margueliche (2017) construyeron para caracterizar los hogares de procedencia de los ingresantes priorizando el miembro del hogar que haya alcanzado el máximo nivel educativo. En las entrevistas nos encontramos con los tres tipos de climas educativos prevaleciendo los hogares con clima educativo alto, seguidos por medio y bajo.

En cuanto al trabajo, un solo informante trabajó durante el primer año de estudios. Este es un dato no menor y que cabe destacar ya que teniendo en cuenta el contexto socioeconómico actual y la realidad de nuestras aulas hoy, seguramente cambiaría las experiencias de los mismos en estos primeros tramos. Sin lugar a dudas, es un factor que estaría íntimamente ligado a la gestión del tiempo tal como lo han señalado varias investigaciones (Ezcurra, 2011; Carli, 2006, 2012; Pierella, 2014).

En las entrevistas se pudo vislumbrar que el "factor tiempo" fue clave en la organización de sus tareas y se relacionó con las dificultades por desconocimiento como el hecho de "no saber cómo estudiar." Esto también se observó, aunque en menor medida, en aquellos que ya habían transitado por otras carreras de la UNLP, detectando que se encontraban en la etapa de aprendizaje (Coulon, 1997), ya que evidenciaban cierto dominio de reglas institucionales.

Estos aspectos están vinculados con la idea de que la afiliación institucional e intelectual está altamente atravesada por, en términos de Bourdieu (2016), el capital cultural, social, simbólico y económico que adquirieron y acumularon los alumnos a lo largo de su vida. En este sentido, el manejo del idioma a la hora de ingresar no queda exento de análisis e influye en sus recorridos. Tal como lo explica Ojeda: "En el caso particular de los estudiantes de Inglés, el dominio de la lengua extranjera es decir, la competencia lingüística cobra una preponderancia singular (...). Desde esta lógica, los procesos de afiliación institucional e intelectual parecen estar estrechamente vinculados al capital cultural de los estudiantes" (2018:2). Es decir, en esta investigación de tesis mediante este estudio de caso, sumamos un factor específico como es el nivel de inglés que traen los estudiantes a la hora de comenzar sus estudios, ya que este es una dimensión más de análisis que puede facilitar u obstaculizar su trayectoria posterior.

Varios entrevistados si bien contaban con una base de inglés alta y afirmaron no tener dificultades con el material brindado, continuaron con las etapas del CI o comenzaron a cursar ILI y no LFG1. Para ellos, en sus representaciones implicó "no haber entrado" a pesar de que no había (ni hay) un ingreso eliminatorio. Esto causó frustración y dejó en ellos "secuelas" (palabra de uno de los entrevistados) autopercibiéndose "inferiores" en términos de Tilly (2011) o "forasteros" en términos de Elías (2003) con respecto a aquellos ingresantes cuyas evaluaciones diagnósticas habían determinado que podían cursar las materias de inglés y de castellano. Esta autopercepción se describe y se refuerza una vez que los que cursaron diferentes etapas del ingreso o ILI aprueban y comienzan finalmente a cursar LFG1 provocando muchas veces que se formen grupos cristalizados al interior de las aulas.

En relación a las fuentes de naturaleza secundaria, se analizaron documentos tales como las Estrategias y los Programas del ingreso producidos por el Departamento de Lenguas Modernas y el material de estudio, el cual definimos como al conjunto de cuadernillos y/o libros en inglés que fueron brindados a los alumnos para el desarrollo de las clases durante el CI y sus diferentes etapas. Los datos provenientes de estas fuentes fueron usados para contextualizar y comparar los datos obtenidos a través de las entrevistas en profundidad semiestructuradas.

Al analizar las fuentes secundarias, observamos que en ellas se reflejaron regulaciones y expectativas que se vieron plasmadas en la selección de los materiales brindados a los alumnos. La elección de cambiar, sumar u omitir palabras, frases o conceptos claves en estos documentos a lo largo de estos años fueron aspectos atravesados por y coherentes con lo que ocurría en el terreno político y, sin lugar a dudas, tuvieron un significado y un impacto en los alumnos. Afirmamos que no fue casualidad, por ejemplo, que en las

Estrategias del 2017 hayan aparecido frases como “Igualdad de oportunidades” o “inclusión”, las cuales estaban en conexión con el clima epocal. A su vez, también hemos detectado la presencia del MCER o del examen internacional FC (presencia en algunos años más explícita que en otros y también presente en las tres universidades nacionales analizadas) como los puntos de referencias y las expectativas de dominio de la lengua; niveles que luego vimos gravitando en las narrativas de los entrevistados e influyeron en (y a veces traccionaron negativamente) sus trayectorias educativas.

En general, en las entrevistas se vislumbró que el material brindado no les resultó difícil de abordar, independientemente de su año de ingreso y a pesar de que en la mayoría se utilizaba material con un nivel intermedio alto según el MCER. Sin embargo, la tensión y dificultad se encontró principalmente en las evaluaciones las cuales determinaban sus trayectos académicos. En sus narraciones, los alumnos remarcaban la sensación de miedo al no saber con qué se iban a encontrar, ante la subjetividad de las correcciones y la falta de coherencia entre material y evaluación. Este aspecto invita a reflexionar, interpelar y rever la conexión entre el material, los criterios claros de corrección dados previamente a los alumnos, los objetivos de las evaluaciones y sus respectivas instancias de retroalimentación.

Por otro lado, describimos tres aristas de las relaciones intersubjetivas como lo fueron y son sus pares, sus familias y referentes cercanos. Al respecto, pudimos observar que ellos han sido diferentes modos de sostén. Sin embargo, no fue así en todos los casos. Algunos referentes, quizás ante el desconocimiento o propio miedo, han generado expectativas desalentadoras y

traccionaron el entusiasmo de los entrevistados. A pesar de ello, ante las crisis e incertidumbres, con el tiempo, la experiencia y la ayuda de otros lograron sobreponerse ante estos comentarios y pudieron desarrollar diferentes tácticas de permanencia (Ojeda, 2014). Es decir, se llegó a la conclusión que se construye significado a través de y con otros. La familia fue factor clave para sostenerse en las carreras, al igual que los lazos de amistad que algunos generaron y forjaron en estos primeros pasos, conservando su amistad hasta la actualidad. Coincidimos con Pierella cuando afirma que "la amistad como factor de integración a la institución ocupa un lugar destacado, fundamentalmente en instituciones masivas, en las que la adaptación al nuevo espacio y al funcionamiento normativo no suele ser un proceso simple." (2014: 57). A su vez, también resaltamos la omisión de comentarios con respecto a su relación con los docentes, que, si bien no constituyó una pregunta específica en la entrevista, tampoco salió de manera espontánea a excepción de un par de casos. Sospechamos que este aspecto pudo haber estado relacionado al hecho que además de mi rol como investigadora, soy docente y colega de muchas de esas profesoras de primer año.

En cuanto a la elección por la UNLP, el espacio y a la cultura institucional se pudo vislumbrar la importancia e influencia de la universidad como espacio no sólo simbólico sino también físico. Aquellos que transitaron por pensiones encontraron en la FaHCE un espacio fértil para el estudio y la socialización, aspectos que no podían encontrar en sus viviendas. A su vez, la elección (e idealización) de la UNLP como lugar privilegiado para el estudio gravita fuertemente en los relatos al igual que las ideas de esfuerzo y la dificultad como justificación para habitar y permanecer en ella. En sus narrativas, el prestigio está vinculado al esfuerzo individual. Es decir, la asociación y ecuación arraigada en la mayoría con respecto a la universidad, en particular a la UNLP, es que, al tener prestigio, es difícil y, si es difícil, entonces es bueno. En este punto, cabe remarcar que sólo el acceso a la UNLP fue considerado de esta manera ya que, a la hora de mencionar el terciario y/o la oferta privada como opción de ES, algunos entrevistados no lo consideran "prestigioso." Esta idea coincide con los ideales fundacionales de una universidad elitista cuyo lugar era para unos pocos, dejando entrever la idea de meritocracia. Barbosa (1999) define a la meritocracia como un criterio central de la jerarquización social en las sociedades modernas e igualitarias. La dimensión negativa de este concepto es que no da cuenta de las variables sociales de posición social, económica, cultural, de origen, etc. y conlleva a la responsabilidad individual ante los posibles fracasos o trayectorias disruptivas. En otras palabras, si se mira y se pone el foco sólo en medir el desempeño, talento,

habilidad y esfuerzo individual se estarían dejando de lado otros factores condicionantes que impactan de manera directa en los recorridos de los alumnos por las instituciones.

También nos planteamos caracterizar el modo en que los diferentes grados y tipos de capital cultural de los estudiantes que participaron de la muestra influyeron en sus trayectorias académicas y un aspecto a destacar en esta área es el clima educativo familiar. Al respecto, observamos que el clima educativo familiar, el cual fue heterogéneo entre nuestros entrevistados, influyó, pero no fue determinante. Podríamos decir tal como afirma Reygadas (2004) que hay una correlación entre origen y rendimiento, pero de ninguna manera hay una relación causal. Cotignola, Legarralde, Margueliche (2017) afirman que entre quienes acceden a la universidad desde hogares con un clima educativo bajo tienden a considerar a la educación universitaria como un "privilegio". Sin embargo, en nuestra investigación pudimos observar que todos los entrevistados consideraban que estar en la universidad era un lugar de privilegio, independientemente del clima educativo familiar. Con este dato inferimos que, en el imaginario de los estudiantes, el acceso a la ES como derecho es un aspecto a seguir trabajando y reforzando. A su vez, a raíz de esta cuestión, otro dato que hubiese sido interesante ahondar es cómo entienden ellos la diferencia entre derecho y privilegio y de qué manera están latentes y se (re)construyen permanentemente los imaginarios de universidad a lo largo de su carrera.

Este tema nos hizo poner en debate la razón de esta visión y problematizamos cuántas de las características de la Universidad como servicio hay y cuántas de la Universidad como derecho se cumplen para que la visión de los alumnos sea aún como servicio/privilegio más que como derecho. En este sentido, coincidimos con Ozollo y Paparini en que estamos en una transición de modelos en el que se necesita "que la universidad asuma un rol activo y responsable en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes como
"titulares de derechos", para cumplir con sus obligaciones como "portadores de saberes" (2016:61). Esto implica entender que la igualdad de oportunidades en la ES necesita de prácticas y políticas institucionales concretas que tiendan a evaluar en qué medida y cómo se está garantizando ese derecho teniendo en cuenta las singularidades y condicionamientos de cada sujeto.

Observaciones finales

Los relatos que se desprendieron de las entrevistas permitieron dar luz, recuperar y comprender el entramado de sentidos de la experiencia de los alumnos ante la compleja interrelación de

factores que entran en juego una vez que los mismos inician sus trayectorias en el mundo universitario (Ezcurra, 2011; Carli, 2006; 2012). Un recorrido que hacen en función de sus *habitus*. Es decir, los alumnos interpretan este camino nuevo que los rodea con sus esquemas de apreciación y percepción adquiridos previamente y los van modificando y actualizando. En otras palabras, asociamos estos sentidos a una concepción de identidad abierta a una temporalidad no lineal en la que los sujetos resignifican el pasado en relación a un presente y a una alteridad donde gravitan las transformaciones (Nicastro y Greco, 2012).

Cabe destacar que desde el recorte temporal seleccionado ha habido muchos cambios no sólo a nivel local sino a nivel mundial. Bien se sabe que, hacia fines del año 2019, el mundo entero experimentó un largo proceso caracterizado principalmente por el miedo a lo desconocido producto de una pandemia provocada por la enfermedad por coronavirus (COVID-19) la cual demandó la aceptación de un modo de (con)vivir y relacionarse con otros muy distinto al que veníamos acostumbrados y lo educativo no quedó ajeno a estos cambios.

En particular, en lo que respecta al CI de las carreras de inglés de la FaHCE es importante remarcar que se han generado importantes modificaciones en cuanto a evaluación, enfoque, prácticas, materiales, etc. Esto demuestra una intención de evaluación en las prácticas y en los resultados ya que el abordaje de diferentes realidades y trayectorias educativas genera desafíos e invita a la constante revisión y reflexión de prácticas y políticas.

Para finalizar, en línea con todo lo expuesto, nos posicionamos desde un enfoque que busca democratizar la universidad no sólo en términos de ampliación en el acceso. La igualdad de oportunidades no es suficiente sin acciones específicas que atiendan a la diversidad entendiendo que los puntos de partida de cada alumno son diferentes ya que nadie está libre de condicionamientos (Bracchi, 2016).

A su vez, sostenemos que estudiar y hacer un seguimiento de las trayectorias y experiencias estudiantiles habilita un marco que orienta a otras indagaciones y que permite formular estrategias anticipatorias para intervenir en momentos nodales en el camino que los estudiantes transitan durante el proceso de afiliación en los primeros pasos por la universidad. En otras palabras, este tipo de estudio cualitativo interpretativo habilita a delinear y planificar acciones superadoras y concretas para ofrecer y garantizar oportunidades reales del ejercicio de derecho.

BIBLIOGRAFÍA

Barbosa, L. (1999). Meritocracia a la brasileña. ¿Qué es el desempeño en Brasil? Revista del CLAD Reforma y democracia, 14. Barbosa, L. (1999). Meritocracia a la brasileña. ¿Qué es el desempeño en Brasil? Revista del CLAD Reforma y democracia, 14.

Bourdieu, P. (2011). Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias,2* (3). Disponible en: https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019

Camou, A. y Prati, M (2010). "Las políticas de evaluación universitaria en la Argentina" en Wainnerman, C. y Di Virgilio, M.M. El quehacer de la investigación en educación. Buenos Aires: Manantial.

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

_____ (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, *25*, 29-46.

Carrión, D., Sanmartín, S., Fernández, M S. (2014). Facilitadores y obstáculos en las trayectorias de los Estudiantes en la Universidad Nacional General de Sarmiento. Disponible en: http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/IIII/paper/viewFile/2991/1566

Chiroleu, A. (2009). "La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008, en Universidades. Vol. LIX.

_____ (1999). El ingreso a la Universidad: las experiencias de Argentina y educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina. La Plata: Edulp. (Libros de cátedra. Sociales).

Cotignola, M., Legarralde, M., Margueliche, J. (2017). Las trayectorias universitarias de estudiantes de Sociología de la FaHCE: Un análisis desde los registros administrativos. Cuestiones de Sociología (17),e045. En Memoria

Académica. Disponible en:http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8480/pr.8480.pdf

Coulon, A. (1997). “Le métier d’étudiant. L’entrée dans la vie universitaire”. Paris: PUF.

Elías, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. Reis, No 104, 219-255.

Ezcurra, A. (2011). Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial. Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento- IEC.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.672/pm.672.pdf

Krotsch, P. y Suasnábar, C. (2002). “Los estudios sobre la Educación Superior: Una reflexión en torno en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo”.

Legarralde, M., Cotignola, M. y Margueliche, J. C. (2016). Ingreso y egreso en la Fahce: acciones de fortalecimiento del lazo académico en los extremos de las trayectorias estudiantiles. IV Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria Hacia una mirada interdisciplinaria. Organizado por la Dirección de Inclusión Educativa y Articulación y la Dirección de Curriculum y Planes de Estudio de la Secretaría de Asuntos Académicos. UNLP.

Nicastro. S y Greco. B (2009). Entre trayectorias. Escenas de pensamiento en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens

Ojeda (2018). Avance de tesis: estrategias y tácticas de permanencia estudiantil en la universidad. un estudio interpretativo sobre los relatos de estudiantes del profesorado de inglés en la universidad nacional de mar del plata. *I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación: investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral* ISBN: 978-987-544-825-4

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

Ozollo, M.F y Paparini, C.H (2016). El “Otro” Con-mueve la política Académica: El Derecho a la Educación Superior. Buenos Aires: Noveduc Libros.

Pierella, M.P. (2014). “El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional” en Revista Universidades. Pp. 51-62, Vol LXV, No. 60, abril-junio 2014, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Reygadas, L. (2004). “Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional”. Política y cultura 22: 7-25.

Suasnábar, C.; Rovelli, L.; Di Piero, E, coordinadores (2018). Análisis de política educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina. La Plata:

Edulp. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.672/pm.672.pdfTilly, C.

(2011). La desigualdad persistente. Buenos Aires: Manantial.

CONCLUSIONES



CONCLUSIONES FINALES DEL ENCUENTRO

En el marco del mes de la Memoria por la Verdad y la Justicia y, a 40 años de la Guerra de Malvinas, se realizó en la UNSL los días 28, 29 y 30 de Marzo del 2022, el **IX ENCUENTRO NACIONAL Y VI LATINOAMERICANO SOBRE INGRESO UNIVERSITARIO**.

Desde la memoria acumulada por el colectivo y, recuperando la historia y las preocupaciones que se configuraron en núcleos de las discusiones en los Encuentros anteriores, se organizó en cuatro Ejes Temáticos**: Eje 1** "*Pasajes y laberintos entre el Secundario y la Universidad", Eje 2 "Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria",* **Eje 3** *"Entre el ejercicio del derecho a la educación superior y las múltiples desigualdades",* **Eje 4 "*G*** *estionar la habitabilidad de la universidad: apuestas políticas".*

El Encuentro se desplegó por primera vez de manera virtual, dada la situación de fragilidad sanitaria con los rebrotes de las variantes del Covid - 19, lo que implicó generar condiciones que garantizaran la mayor participación posible.

Desde estaperspectiva, se organizaron **cuatro Paneles** que disparaban preguntas, saberes y reflexiones en torno al lema del Encuentro y a cada uno de los Ejes temáticos, **cuatro Conversatorios** que abordaron las prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas, las de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, la Enseñanza de las Artes y la Evaluación en el Ingreso Universitario, a fin de problematizar las condiciones que hacen posible la habitabilidad en las UP. Otros **cuatro Conversatorios** se centraron en lo planteado en el Eje 3 en relación a las Desigualdades en torno a las discapacidades, socioeconómicas, a las disidencias sexo genéricas y a los pueblos originarios y el Ejercicio del Derecho a la Educación Superior. Asimismo, se presentaron en el marco de este Encuentro, distintas redes ligadas a los ingresos universitarios tanto en carreras de formación científico tecnológicas como de institutos de educación superior.

Para poder dar cuenta de lo que dejó este Encuentro sobre Ingreso a las Universidades Públicas, seleccionamos particularmente algunos ítems, en clave de **Desafíos**, vinculados a los **Ejes Temáticos propuestos**, para finalmente, hacer foco en aquellos otros comunes, que transversalizan los sentidos, las prácticas y las apuestas del quehacer universitario en relación al Ingreso y Permanencia.

PASAJES Y LABERINTOS ENTRE EL SECUNDARIO Y LA UNIVERSIDAD

En relación a la complejidad que implica el pasaje de la Escuela Secundaria a la Universidad siguen como **desafíos pendientes**:

- Articular las lógicas de la vida universitaria en torno a los modos de estudiar, aprender, leer y escribir con las formas de aproximación a los saberes en la Escuela Secundaria, respetando las especificidades, los sentidos y las funciones sociales de cada uno de estos niveles educativos.

- Poner en tensión supuestos que guían las prácticas y discursos institucionales para poder escuchar, mirar, comprender las subjetividades que se movilizan en el pasaje de la escuela secundaria a la universidad.

- Comprender que en el pasaje de la escuela a la universidad se interrelacionan dimensiones socioeconómicas, identitarias, sistémicas, territoriales, intergeneracionales, culturales, pedagógicas y que es necesario trabajarlas de manera articulada.

- Revalorizar la tarea que realiza la escuela en la medida en que recupera la singularidad de los adolescentes y conocer qué y cómo se enseña.

- Generar espacios de trabajo colaborativo entre escuela secundaria y universidad.

- Centrar el trabajo de alojar y cuidar a lxs nuevxs desde una pedagogía de la ternura como concepto político.

- Poner bajo sospecha la omnipotencia pedagógica. Pensar la idea de adulto disponible que anteponga la escucha genuina ante el juicio valorativo demoledor, no sólo de lxs jóvenes, sino también de la Escuela Secundaria.

AVATARES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER LA HABITABILIDAD UNIVERSITARIA

Entre los desafíos pendientes:

- Necesidad de correr el foco de las dificultades de lxs estudiantes para ponerlo en la institución y, muy especialmente, en las prácticas pedagógicas (clases incomprensibles, exceso de contenidos, falta de flexibilidad, ausencia de articulación al interior de los equipos, etc.).

- Poner el foco en los modos en que nuestras prácticas de enseñanza inciden en la producción de (des) igualdad.

- Asumir que la Formación implica la incorporación a una comunidad científica o profesional que supone la apropiación de reglas vinculadas con la producción y comunicación del conocimiento y habitualidades (disposiciones, esquemas de pensamiento y de acción) propias de un campo y que, como tales, deben ser objeto de la enseñanza en la universidad para no reproducir mecanismos de exclusión.

- Revisar la tradición transmisiva de la enseñanza universitaria desde puntos de vista epistemológico, psicológico y didáctico.

- Interpelar la categoría de "generación" y lo que cada nuevo grupo de ingresantes trae como idea acerca de lo que es lo colectivo, lo que convoca y conmueve a cada generación.

- Profundizar la formación de estudiantes críticxs y reflexivxs, lo cual implica: reflexión metacognitiva, epistemológica y política.

- Sostener la confianza en la capacidad de aprendizaje de lxs estudiantes. Una pedagogía orientada a potenciar en el otro la capacidad de definir su proyecto de vida, la centralidad de una enseñanza que fortalezca la capacidad de narrar, de poder contar "lo que me pasa".

- Generar nuevas formas de inclusión, atender a la des- afiliación y a los nuevos escenarios que requieren re-construir la ciudadanía universitaria.

- Seguir tensionando las integraciones entre las cuestiones institucionales, los procesos subjetivos, los procesos de enseñanza, de aprendizaje y los de evaluación para superar las fragmentaciones.

- Revisar el uso del tiempo en las aulas y en la institución; la organización de las cátedras y la distribución de tareas en las mismas, de manera que cada uno aporte desde sus saberes y experticia.

- Necesidad de problematizar la enseñanza virtual, ya que la habitabilidad no es solamente física. No descartar la virtualidad o la hibridación, cómo hacemos para "abrazar" a lxs estudiantes en la virtualidad, en estos tiempos alterados, cómo desplegar nuestra humanidad para hacer realidad el derecho a la educación superior.

Acerca de los Desafíos, en la enseñanza de:

Las Ciencias Naturales:

- Insistir en la importancia de la formación y capacitación docente para profesionales de las diferentes Ciencias Naturales que se desempeñan en el grado y en particular en los primeros años.

- Repensar el papel relevante que tuvo la figura del estudiante en la pandemia, en un contexto donde la tecnología era el lugar de encuentro.

- Reflexionar acerca de la conveniencia de incluir aportes científicos, tecnológicos, prácticos de las Ciencias Naturales en los primeros años, cualquiera sea su elección de carrera.

- En las carreras de ingeniería trabajar en torno a las capacidades mínimas para el ingreso a estas carreras: Expresión oral y escrita. Interpretación de textos, saber resolver problemas básicos de física y química, actuar con responsabilidad para estudiar de manera autónoma.

Las Ciencias Sociales y Humanas

- Profundizar diálogos entre contexto de formación, la realidad y lo que ella ofrece: abordar conflictos, problemas ambientales, diversidad de situaciones de lo social, etc. y articular conocimiento científico con conocimiento cotidiano.

- Fortalecer el trabajo colaborativo para reconocer la polifonía de voces, relaciones y tensiones de lenguajes, tradiciones, formación en las instituciones educativas.

Las Artes:

- Trabajar el imaginario social en torno a que quien ingresa a una carrera artística tiene que tener un "talento o un ángel" especial, así como también la representación de que cuando se reciban, se van a convertir en artistas famosos.

- Poner en cuestión el imaginario social de estudiantes y muchos docentes en relación a la función del arte como decorativista, silenciando así su función social y política.

- Deconstruir con lxs estudiantes lo que esperan, los perfiles, qué formación vienen a buscar y cuál es la que brinda la institución y los imaginarios sociales del sentido del arte en nuestra sociedad.

- Desarmar las representaciones acerca de cuáles son los cuerpos aceptables para la música, el teatro: las manos para ejecutar un instrumento, los cuerpos para actuar.

- Incorporar a los contenidos la articulación entre DDHH y artes.

- Generar conciencia en docentes para que habiliten el acceso de todxs a sus clases y contenidos.

Acerca de los Desafíos de la Evaluación en el ingreso universitario

- Reflexionar acerca de qué evaluación queremos como docentes para contribuir a la habitabilidad universitaria.

- Pensar críticamente acerca de los "falsos versus" de la evaluación: virtualidad-presencialidad; sincrónica- asincrónica, individual- colaborativa; sumativa – formativa.

- Pensar la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje,

revisando los supuestos que le subyacen, tanto en docentes como en estudiantes .

- Habilitar la participación de lxs evaluados en un proceso de evaluación que sea de interacción y comunicación.

- Plantear la evaluación como contexto de oportunidades, donde esté clara la intencionalidad de parte de lxs docentes y en la cual lxs estudiantes pongan en práctica el ejercicio de su autonomía.

ENTRE EL EJERCICIO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS MÚLTIPLES DESIGUALDADES.

Respecto de los desafíos:

En torno a las Desigualdades Socioeconómicas:

- Contribuir a que lxs estudiantes superen la lucha por el reconocimiento por medio de la justicia afectiva, el amor, el derecho, la solidaridad, el respeto, en el proceso de configuración de su valía social, su autoconfianza.

- Reflexionar acerca de las condiciones sociales, los diferentes espacios, las experiencias escolares, las afiliaciones y desafiliaciones de estudiantes de nivel secundario y su impacto en los procesos de "anticipación de futuro", de proyectos de vida, para enfrentar desigualdades y defender más derechos, entre ellos el de acceso a la Educación superior.

- Ampliar la capacidad de demandas tanto a nivel de los sujetos como a nivel de las instituciones, para que reclamen cuando sus derechos no se cumplen, articulando políticas académicas y políticas públicas.

En torno a las Desigualdades del colectivo de Disidencias Sexo-genéricas

- Poner en cuestión los imaginarios institucionales construidos desde posiciones

androcéntricas, fuertemente encumbradas en la naturalización de los privilegios cis-género, de clase social y de etnias.

- Trabajar para asumir que la interseccionalidad de opresiones tiene que ver con corporalidades, y maneras de agenciar y habitar nuestros cuerpos que pone en una situación de subalternidad respecto de otras corporalidades hegemónicas.

- Revisar todas las prácticas institucionales, incluidas las administrativas, para ver si son binarias o no binarias (formularios, papeles a presentar, SIU GUARANÍ, etc).

- Hablar de las disidencias desde el ingreso universitario, en tanto asunto de justicia social y de justicia epistémica, de igualdad y acceso a la educación superior como derecho.

- Recuperar el papel estratégico del ingreso en tanto espacio// tiempo donde se comienza a analizar y desnaturalizar cuáles son las posiciones y relaciones socio-educativas en las que habitamos que no son ajenas al sexismo, a la violencia, a la exclusión por razones de género, reproductoras de este ordenamiento heterosexuado y androcéntrico.

En torno a las Desigualdades del colectivo de Discapacidades

- Reconocer a los sujetos con discapacidad como un colectivo con una historia social.
- Pensar en políticas públicas universitarias que visibilicen y comprendan la perspectiva de discapacidad para asegurar efectiva y operativamente el ingreso, permanencia y egreso, considerando las diferentes dimensiones de la accesibilidad: física- comunicacional- académica.
- Generar datos estadísticos acerca de la situación de discapacidad para poder pensar cuáles son los dispositivos y los apoyos que hay que poner a disposición.
- Poner en cuestión las narrativas de capacitismo que son hegemónicas en las instituciones universitarias, que ven al sujeto con discapacidad desde el déficit y no desde la potencia.

- Poner en diálogo el movimiento feminista, el movimiento de la discapacidad, y los estudios de género para comprender que no hay posibilidad de generar una política efectiva de inclusión si no se ligan todas las estrategias, los dispositivos, las prácticas y las normativas en esa relación.

- Asumir que la cuestión de la discapacidad es una cuestión de DDHH.

- Reconocer y problematizar las perspectivas desde las cuales las universidades se posicionan para abordar la discapacidad.

- Definir figuras de apoyo que se sostengan en el tiempo para lo cual se requiere asignación presupuestaria (intérpretes, accesibilidad a los materiales, etc).

En torno a las Desigualdades de los Pueblos originarios

- Reflexionar acerca de la invisibilidad respecto a los pueblos originarios en tanto se pone en cuestión su humanidad.

- Cuestionar las representaciones sobre los pueblos originarios, producto de la "racionalidad civilizatoria" que los presenta como incivilizados, inhumanos, improductivos.

- Poner en cuestión las representaciones estigmatizantes y estereotipadas que se manifiestan en los cuerpos y los haceres de manera violenta y discriminatoria.

- Develar nuestras propias concepciones acerca de los pueblos originarios para erradicar las formas de racismo y discriminación de las aulas no solo de educación superior

- Revisar planes de estudio y contenidos curriculares que replican posturas racistas, evolucionistas, discriminatorias

- Analizar críticamente las acciones que llevan a un retraimiento de las identidades de estudiantes de pueblos originarios en la universidad.

- Habilitar la inclusión de propuestas, proyectos, contenidos que abran el espacio al reconocimiento de la interculturalidad, de la multiplicidad de saberes, de prácticas, desde la cotidianeidad de las instituciones.

GESTIONAR LA HABITABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD: APUESTAS POLÍTICAS

Gestionar la Universidad para que ella sea habitable supone como desafíos:

- Asumir que gestionar es resolver problemas, trabajar con el conflicto, es cabalgar sobre las tensiones y contradicciones y que ellas se resuelven o no según el Proyecto de Universidad que se tiene como horizonte. La conflictividad y la habitabilidad definen las apuestas políticas de las instituciones universitarias.

- Establecer normas y reglas claras, que se sostengan en el tiempo, se respeten, que sean para todxs pero donde quepa el reclamo singular.

- Definir un financiamiento adecuado a las necesidades del ingreso y permanencia en los dos primeros años, para conformar equipos docentes específicamente capacitados y generar dispositivos pedagógicos heterogéneos.

- Generar espacios para que lxs docentes puedan acompañarse en sus trayectorias académicas y en la de lxs estudiantes.

- Elaborar diagnósticos permanentes, un mapeo de la situación de quienes ingresan, quienes abandonan y las razones por las cuales lo hacen, para generar políticas y dispositivos incluyentes.

- Redefinir institucionalmente y rediscutir acuerdos acerca de qué se entiende por ingreso universitarios en tanto proceso y como tal, se relaciona con: las formas en que se estructura el trabajo docente, las formas en que se estructura la institución, cuestiones presupuestarias,etc.

Desafíos comunes:

- Problematizar prácticas y discursos contradictorios, que ponen en juego desde el ingreso diversos modelos de universidad, unos que alojan, que contienen, garantizan y acompañan el ejercicio del derecho a la educación superior y otros que adhieren a la meritocracia, la selección natural, la segregación, la exclusión, la discriminación, etc.

- Valorar las instituciones como espacios de construcción de lo común, de un nosotros colectivo y hacerlas habitables, tornarlas confiables, asumir las interpelaciones, trabajar el malestar, procesarlo y dar respuestas desde el paradigma de los DDHH, en un momento histórico de supremacía de los sujetos por sobre lo institucional.

- Asumir que hace tiempo han emergido nuevos actores en la transmisión del conocimiento, se diversifican las fuentes a partir de las que lxs ingresantes acceden al saber, lo que contribuye a que entren en tensión las diferentes lógicas, los tiempos y los modos de conocer que ofrecen las instituciones universitarias y las que han construido lxs estudiantes.
- Construir relaciones con el conocimiento a partir de la conciencia colectiva de que los conocimientos son un derecho humano y un derecho colectivo de los pueblos, un bien público, social y común para el buen vivir, la soberanía, la emancipación de nuestras sociedades, en la construcción de ciudadanía.
- Aprovechar este volver a las aulas universitarias, como un portal, para transformar las prácticas anacrónicas que operan como obstáculo para poder ingresar y permanecer en la universidad.
- Repensar el concepto de aula y las coordenadas de espacio-tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de presencialidad a partir de las experiencias de enseñanza en la pandemia. Pensar, como espacios de aprendizaje otros territorios, no solo el aula.

- Revalorizar la docencia a partir de generar movimientos colectivos, horizontales y de reflexión permanente sobre las prácticas de enseñanza e investigación.

- Analizar críticamente las trayectorias universitarias como un continuum entre ingreso, permanencia y egreso.
- Insistir en la necesidad de que los criterios de evaluación sean visibles y comprensibles, para que lxs estudiantes puedan apropiarse de ellos.
- Valorar la importancia de devoluciones constructivas donde se reconozcan logros y dificultades.

- Discutir en las UP sus responsabilidades acerca de cómo interrumpir procesos de exclusión sistemáticos, sostenidos y permanentes hacia colectivos estudiantiles discriminados por diversas razones.

- Defender la presencialidad sin negar lo que ofrecen las tecnologías, puesto que las UP son uno de los últimos espacios de debate público y de encuentro colectivo.

- Aprovechar lo que la pandemia visibilizó como faltas: puso en debate los dispositivos de enseñanza, permitió que lxs alumnxs recuperen la capacidad de reclamo de aulas más propositivas, de criticidad con el saber y el ejercicio de una ciudadanía plena.

- Asumir la enseñanza como un asunto genuino de la institución, no sólo de lxs profesores.

- La universidad tiene que interrogarse a sí misma acerca de la alteridad y pensar colectivamente cómo tiene que resolverse.

A MODO DE CIERRE PROVISORIO

Este Encuentro se inscribió en el mes de la Memoria, a los 40 años de la Guerra de Malvinas y en un contexto regional de regreso a la presencialidad y a nivel mundial de una profunda preocupación desatada por la guerra y todo lo que ella conlleva en términos de vulneración de derechos. Los tres días de trabajo, han dejado numerosos **desafíos** para seguir pensando-nos desde nuestras prácticas concretas con quienes aspiran a ingresar a la Universidad, permanecer en ella y graduarse, como así también como institución.

Sin dudas, el concepto y la cuestión de la **habitabilidad** transversalizó ponencias, paneles, conversatorios y ella se constituye en el desafío mayor, en tanto es necesario construirle densidad, sentidos, apuestas para que sea la puerta de entrada a debatir, cómo efectivamente se garantiza y amplía el derecho a la Educación Superior. En ese sentido, creemos necesario construirle anclajes, desde la dimensión ético- política, la dimensión empírica y la dimensión praxeológica de las prácticas docentes, no docentes e institucionales. La Habitabilidad como una cuestión de la que las Universidades deben hacerse cargo, nos exige repensar los términos en que nuestras instituciones se democratizan, interpelando las matrices de pensamiento, los paradigmas eurocéntricos, androgénicos, patriarcales y colonialistas desde donde se aborda la transmisión de los saberes, a la vez que se siguen silenciando las voces y los diálogos con los colectivos oprimidos y los contextos en los que las instituciones están ancladas. A lo largo del Encuentro se reiteró una y otra vez la deuda que tenemos con los sectores discriminados y cómo se sigue reproduciendo la exclusión y la selectividad a partir de la (in) justicia cognitiva, la (in) justicia afectiva, la (in) justicia social. En este sentido se propone que, para próximos Encuentros, se incorporen las voces de los sujetos y colectivos de los sectores populares, la de los pueblos originarios, de las disidencias sexo- genéricas, de las mujeres, de los discapacitados, porque la Universidad tiene que dejar de hablar en representación "de" y hacerlo "junto con" y "a partir" de esas voces acalladas. Así también atender a las desigualdades/diferencias regionales que conlleva a contemplar las múltiples heterogeneidades en las trayectorias formativas. Ello exige repensar los modos en que nombramos las historias singulares y sociales de cada uno de los sujetos que pujan por ingresar a la universidad, puesto que la categoría de "ingresantes" homogeniza y poco informa acerca de quiénes son esos sujetos, qué les pasa, cuáles son sus devenires.

Desde esta perspectiva, se asumió que son las condiciones del sistema las que producen las trayectorias educativas de los sujetos, no los sujetos *per se* y que, por tanto es una cuestión de Derechos y una responsabilidad compartida ofrecer dispositivos y disposiciones para crear tránsito y pasajes que hagan posible la habitabilidad. Ello plantea la urgencia de producir más y mejor conocimiento pedagógico para comprender las configuraciones generacionales que ingresan a las universidades públicas y las cuestiones vinculadas con el conocimiento que se ponen en juego. Asimismo, se planteó la necesidad de transversalizar los Derechos Humanos en los ingresos y ello implica ampliar la mirada hacia las múltiples vulneraciones de derechos que habitan nuestros territorios, incorporar al análisis nuevos derechos como los ambientales, los de los colectivos silenciados, los sociales, culturales, etc., para promover memorias entre generaciones, construir futuros posibles, habitando

éticamente este presente histórico.

Finalmente se plantea la necesidad de reflexionar el momento histórico que estamos viviendo, lo que nos dejó la pandemia como posibilidad para dar lugar a lo novedoso, como así también alertarnos ante el peligro de funcionamientos regresivos, cuando se han fragilizado los lazos sociales.

En términos organizativos se sugiere la conveniencia de incorporar a estos Encuentros a los Institutos de Educación Superior y seguir apostando para que todos los campos del saber se apropien de este espacio, puesto que es fundamental y urgente pugnar por políticas públicas acerca de la especificidad y complejidad de los Ingresos a la Educación Superior.

Desde lo vivido en el Encuentro sostenemos que se ha avanzado mucho para que el Derecho a la Educación Superior se materialice, pero que aún sigue siendo una deuda pendiente de las Universidades Públicas. Seguir pensando de manera colectiva cómo construir *sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas,* es pues abrir caminos para que lo conquistado se fortalezca y lo adeudado sea el horizonte de sentidos de lo por venir.

Por esta vivencia, de la que hemos participado como colectivo de trabajo, es que deseamos y esperamos que en el próximo Encuentro podamos recuperar la presencia de nuestros cuerpos, las miradas, las voces, las emociones, para que los diálogos cobren una dimensión diferente, como una minga llena de alegría, música, voces y abrazos.

Comisión Organizadora del Encuentro.

ANEXO



Red de Ingreso, Permanencia y Graduación de las Universidades Públicas

DOCUMENTO DE CREACIÓN

AÑO 2021

RIUP
Red de Ingreso, Permanencia y Graduación de las Universidades Públicas

Índice

01 | Introducción

02 | Antecedentes e Historia

08 | Fundamentos de la Propuesta

11 | Propósitos

12 | Líneas de Acción

14 | Producciones de los Encuentros

Introducción

Este documento tiene como propósito presentar los Antecedentes, Fundamentos, Objetivos y principales Líneas de Acción, para la conformación de la Red de Ingreso, Permanencia y Graduación Universitaria. Un grupo de docentes de la Facultad de Trabajo Social (UNER); de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER) y de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL), comprometidos con estas problemáticas, asumen la iniciativa de conformar una Red de trabajo y producción que nuclee a las Universidades Públicas. Esta propuesta tiene su origen y desarrollo en cada Encuentro de Ingreso que se viene llevando a cabo de manera sistemática desde el 2004 y hasta la fecha.

Los tiempos de pandemia han dejado al descubierto viejos y nuevos desafíos a atender y a transitar en este campo. Asimismo, tenemos la certeza que es en las solidaridades que se gestan en los encuentros interinstitucionales, en la articulación y convergencia de miradas en torno a problemáticas comunes, desde donde podremos abrigar la esperanza de acciones de gestión y producción colectiva, para que las Universidades Públicas sean cada cada vez más hospitalarias y aporten lo necesario para ampliar y garantizar el Derecho a la Educación Superior.

Antecedentes e Historia

El trabajo colectivo en torno a las problemáticas del Ingreso, Permanencia y Graduación a las Universidades Públicas ha acumulado hasta el presente una larga historia de encuentros, reflexiones, debates, puestas en común en torno a aquello que nos es común, a aquello que es particular de algunas regiones, a aquellos temas aún no resueltos y otros que van emergiendo en función de las coyunturas. En ese sentido, se ha consolidado una práctica aún no institucionalizada, en la que se han ido pergeñando posiciones, supuestos, estrategias, dimensiones, ámbitos que configuran el campo específico de “Los Ingresos a las Universidades Públicas” y que sostienen, con un agudo saber construido, la posibilidad de configurar una Red que nuclee horizontes de sentido comunes y se enriquezca con la memoria construida hasta el presente. Damos cuenta brevemente de la trayectoria recorrida en estos “Encuentros sobre Ingreso”, que se constituyen en el germen para avanzar en la institucionalización de esta Red.

En el año **2004**, bajo el título “La problemática del Ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas” se llevó a cabo el primer Encuentro Nacional por iniciativa y coordinación de la Prof. Graciela Biber, de la Universidad Nacional de Córdoba que puso en el centro del debate la cuestión del Ingreso Universitario. El mismo se realizó en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, el 23 y 24 de septiembre de 2004. En él se condensaron las discusiones sobre los múltiples factores que se aglutinan bajo el “tema-problema” del ingreso. Así, las reflexiones giraron en torno a las articulaciones y desarticulaciones que suscitan el ingreso y la permanencia de los estudiantes universitarios; las prácticas docentes en el Ingreso; las relaciones, por un lado, entre la Escuela Media y la Universidad y, por otro, entre el Ingreso y el primer año universitario; las modalidades de Ingreso Universitario en las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes, la com-

plejidad de la evaluación en los cursos iniciales y los primeros años, entre otros. En su documento final se acordó que los Encuentros sobre Ingreso se realizarían cada dos años y se señalaron tanto las dificultades comunes que atraviesa la consolidación de los Ingresos en las diversas Universidades participantes, como los ejes en los que se debería ir trabajando para demarcar el territorio propio del Ingreso a las Universidades.

En el año **2006**, se llevó a cabo en Paraná el II Encuentro Nacional "Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la Universidad en las carreras de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes", organizado de forma articulada entre la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Retomando los desafíos abiertos en el I Encuentro, en éste se profundizó en torno a las políticas de ingreso, las prácticas institucionales inclusivas y excluyentes, las miradas disciplinarias e interdisciplinarias acerca de los problemas que convergen en las etapas iniciales del tránsito por la Universidad, las perspectivas de los diferentes actores involucrados, las relaciones entre la Universidad y la Escuela Media, las dinámicas entre enseñanza posible y aprendizaje probable, las complejidades de la construcción del oficio de estudiante universitario. En sus conclusiones, se acordó la necesidad de promover políticas y prácticas inclusivas, democráticas y críticas a través del debate colectivo y la de consolidar el campo de los ingresos con sus saberes y prácticas específicas, compartiendo los conocimientos producidos sobre este tema en toda su complejidad.

En el año **2008**, el III Encuentro Nacional de Ingreso Universitario "*Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la Universidad en las carreras de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes*", estuvo a cargo de la Universidad Nacional de Río Cuarto coordinado por la Facultad de Ciencias Humanas. Si bien se retoman los debates ya planteados por los dos encuentros anteriores, se avanza hacia cuestiones vinculadas a las políticas, dispositivos y estrategias en el ingreso a la Universidad Pública; los programas de acompañamiento en la inserción y permanencia; las prácticas de lectura, escritura y oralidad propias de la cultura universitaria; las relaciones entre la Escuela Media y la Universidad; y los modos en que se habita la Universidad durante el ingreso y el primer año.

En sus conclusiones emergió la necesidad de seguir problematizando cómo se configuran las subjetividades de los jóvenes que ingresan a las universidades y el oficio de estudiante universitario, los procesos de democratización del acceso a la Universidad y las políticas y experiencias de articulación interniveles del sistema educativo.

En el año **2011**, el IV Encuentro sobre ingreso, permanencia y graduación en las universidades públicas y I Latinoamericano, fue organizado por la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN. Allí se asumen dos desafíos: por un lado abrir al diálogo a todas los campos de saber de las universidades públicas y no solo a las Facultades de humanidades, Artes y Ciencias Sociales y por otro, darle carácter latinoamericano a esta apuesta. Los ejes que vertebraron el trabajo en este Encuentro se orientaron a sostener, ampliar y consolidar los espacios de debate y producción ya establecidos y favorecer mayor intercambio académico-científico a partir de la inclusión del conjunto de campos disciplinarios, como así también promover y fortalecer políticas democráticas e inclusivas para acompañar las trayectorias universitarias. En las conclusiones se pone énfasis en las problemáticas comunes que comparten los diversos campos disciplinares como así también las diferentes regiones, se sostiene la necesidad de una formación docente para el trabajo en los primeros años y la consolidación de políticas que posibiliten, en sus dimensiones múltiples, el abordaje de la problemática del ingreso universitario y la permanencia de los estudiantes en la universidad pública.

En el año 2013, el V Encuentro Nacional y el II Latinoamericano “Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas”, se realizó en la Universidad Nacional de Luján. En él se buscó reflexionar sobre el ingreso a la universidad pública en el contexto político del momento. Para ello se discutieron ejes como las condiciones institucionales para la construcción del conocimiento en los primeros tramos de las carreras universitarias; el ingresante universitario como sujeto de aprendizaje y su relación con los saberes; y las propuestas de enseñanza en los primeros años del tránsito por la Universidad. En las conclusiones se puso énfasis en la necesidad de comprender que el ingreso

no abarca solamente las etapas iniciales, sino que se extiende a todo el primer año de las carreras y ello implica prestar una especial atención a las prácticas de enseñanza y la formación de los docentes que trabajan en estos tramos de las vidas académicas de los estudiantes. Se destaca el desplazamiento que se va profundizando desde los aspirantes a ingreso para hacer foco en las prácticas de enseñanza. En concordancia con ello, ocupó un lugar central el debate sobre los procesos de inclusión excluyente que se generan en las instituciones universitarias, fundamentalmente con aquellos que no portan los capitales culturales esperados por nuestras instituciones.

En el año **2015** se realizó el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La interacción docente – ingresantes universitarios ¿subjetividades desencontradas o desconocidas? ", en la Universidad Nacional de Santiago del Estero. La propuesta se centró en el debate acerca del sentido de las políticas de ingreso y el lugar que deberían ocupar estos espacios en la agenda de las universidades, en las denominadas “nuevas identidades juveniles” y las formas de interacción educativa que se producen a partir de estas configuraciones identitarias[2] y en los desafíos que implica acompañar los procesos de lectura y escritura para poder habitar la cultura académica. Asimismo, se trabajó en torno a las acciones que, desde las Universidades, se pueden poner en marcha para hacer efectiva la democratización del acceso y permanencia de los estudiantes, la problemática de las prácticas de enseñanza en los primeros años y la complejidad de la evaluación. En las conclusiones se valorizaron las conceptualizaciones ya construidas a lo largo de los diversos encuentros sobre ingreso y en la necesidad de que se sigan compartiendo y sistematizando saberes, experiencias y proyectos institucionales de acompañamiento en la inserción y permanencia en la universidad para que los ingresantes puedan habitarlas.

En el año 2017, el VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano sobre Ingreso Universitario, titulado “*Los sentidos del Ingreso y su lugar en la agenda de las universidades*”, se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Cuyo. Como contexto particular, este Encuentro se realizó en el marco de la modificación de la

Ley de Educación Superior en Argentina, la cual puso en el centro de la escena del debate la antinomia entre la obligación indelegable del Estado de propiciar y garantizar el acceso libre y gratuito a la Educación Superior y las diversas y heterogéneas políticas de admisibilidad en las Universidades, atravesadas por las condiciones presupuestarias, infraestructurales, académicas y laborales. Las problemáticas y debates que surgen en torno del ingreso, sus actores y sus prácticas se ven atravesadas por una pregunta fundamental que intenta reflexionar acerca de su sentido y su lugar en la agenda de las universidades. En este marco, la necesidad de repensar el ingreso se volvió central, a la luz de las transformaciones normativas y sociopolíticas locales, nacionales y regionales. Desde allí, se compartieron saberes y experiencias en torno a los dispositivos y estrategias de acompañamiento de las trayectorias universitarias, las desigualdades sociales y el acceso a la Universidad, los problemas de la alfabetización académica, digital e informacional y las políticas institucionales en relación a los ingresos. En las conclusiones se puso énfasis en el papel del Estado en garantizar el Derecho a la Educación Superior, en las responsabilidades que deben enfrentar los docentes y los estudiantes y en el lugar de las instituciones en los procesos de integración y permanencia de los estudiantes.

En el año **2019** se realizó el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario “Derecho a la Universidad: a 70 años de la gratuidad en la enseñanza universitaria”, en la Universidad Nacional de Salta. Tal como su lema lo indica, el Encuentro estuvo atravesado por esta celebración y el foco se centró en aquellas discusiones, reflexiones y preocupaciones acerca del ingreso universitario en clave de derechos. Los ejes de debate se centraron en la diversidad de los actores, ámbitos y dimensiones involucrados en la problemática del Ingreso y la permanencia y en el lugar que ocupan en trabajar para ampliar el Derecho a la Educación Superior de diversos grupos. Se analizaron los desafíos actuales y futuros que involucra dar respuestas académicas, pedagógicas y políticas colectivas y articuladas frente a los problemas que persisten en la posibilidad de ingreso y permanencia, sobre todo de los sectores fragilizados

socialmente. En las conclusiones se recuperó lo trabajado en torno a las políticas universitarias y las estrategias de gestión de los sistemas educativos, en pos de realizar adecuaciones y reelaboraciones que consideren la diversidad cultural, la creciente internacionalización de la formación y la heterogeneidad social característica de los países latinoamericanos.

Dada la situación de pandemia se tuvo que posponer un año la realización del próximo encuentro y se prevé en el 2022 la realización del IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario, siendo la Universidad Nacional de San Luis la sede anfitriona.

Las memorias de estos ocho encuentros, a lo largo de estos 16 años de trabajo en los que han participado numerosas Universidades del país y de otros tantas Latinoamericanas, permiten advertir la existencia de un *continuum* en las reflexiones, producciones y acciones para abordar la problemática del ingreso universitario y lograr construir, de manera concreta y colectiva, procesos de democratización educativa y social.

Lejos de representar esfuerzos temporal y geográficamente aislados, la realización de estos Encuentros, evidencian las asignaturas pendientes para garantizar, ampliar, ensanchar el ejercicio del derecho humano, social, y colectivo a la Educación Superior. El compromiso puesto de manifiesto por los diversos actores y actrices institucionales en el trabajo colectivo de compartir saberes, interrogantes y experiencias para que esa zona de pasajes que constituye el ingreso, se transforme en un territorio que se habita, porque allí se encuentran los gestos necesarios para filiar a las culturas académicas, sociales, políticas de las instituciones universitarias.

Fundamentos de la propuesta

El punto de partida de la conformación de una Red de Ingreso, Permanencia y Graduación de las Universidades Públicas es entender a la Educación Superior, tal como la define la declaración de la CRES del año 2008, como un **bien público y social, pero además un Derecho Humano Universal** y, por tanto, una responsabilidad de los Estados. Desde esta perspectiva, asumimos la centralidad de la educación en los procesos de restitución y de ampliación de derechos y la responsabilidad y compromiso de las Instituciones Formadoras en el desarrollo de acciones que apunten al fortalecimiento de una ciudadanía universitaria activa; ampliando el horizonte de la educación superior y considerando la función social de la misma. Sostenemos que lo fundamental de “lo público” reside en el reconocimiento de que la educación universitaria es una cuestión de “interés general” y no particular, en términos de democracia y más derechos, y que en ello se juega la relación entre Educación Superior y Derechos Humanos, en tanto que contiene simultáneamente el carácter universal y la necesidad de generar las condiciones institucionales de habitabilidad y hospitalidad para ingresar, permanecer y graduarse de ellas.

Pensar la educación universitaria desde este posicionamiento, nos sitúa ante el desafío de reflexionar profundamente y de manera colectiva, en la necesidad de que las respuestas provengan del trazado de políticas, prácticas y dispositivos institucionales democratizadores del acceso a los saberes académicos, y a la construcción de sentidos de pertenencia a la vida universitaria, que involucren a los principales actores y actrices, redimensionando de esta manera, todo aquello que se juega en el ejercicio pleno del Derecho a la Educación Superior. En este sentido, las **dimensiones política, institucional y pedagógica** condensan el entramado de relaciones en las que se dirime la posibilidad del ingreso, permanencia y graduación.

Sabido es que, para la gran mayoría de quienes ingresan a la Universidad, este es

un momento inaugural y fundante de una nueva manera de *estar siendo* en el mundo, que implica procesos y migraciones hacia una cultura diferente, de la que desconocen casi toda su historia, sus códigos, sus reglas de juego, sus rituales, sus lenguajes. Quienes ingresan a un mundo todavía por conocer y, por tanto, por habitar; ingresan a una cotidianeidad académica que presupone múltiples aprendizajes y exigencias en tiempos acotados. En cuanto rito de iniciación, asumimos que el Ingreso no sólo constituye la posibilidad de estudiar, integrarse a un campo disciplinar y -de acuerdo a lo que señalan quienes ingresan- "*ser alguien...*", sino también integrarse a un universo socio-cultural diferente que, para la mayoría, es desconocido. Es en este momento donde se juegan, en gran medida, el Derecho a la Educación Superior y los procesos de inclusión y permanencia, fundamentalmente para aquellos y aquellas marcados por las múltiples, diversas y complejas desigualdades sociales.

Sostenemos entonces que, si las instancias de ingreso, en sus diferentes formatos, constituyen el umbral de entrada a ese nuevo universo, es necesario trabajar para que no se transformen en fronteras, en divisoria de aguas no fácil de percibir en prácticas menudas, cotidianas que se han ido institucionalizando. Las universidades no han estado exentas de las marcas que el neoliberalismo ha dejado inscriptas en la vida social. Entre ellas, podemos advertir cómo se juegan en las prácticas desapercibidas de muchas de nuestras instituciones, la creencia de que el "éxito" o el "fracaso" en los estudios universitarios es una responsabilidad y mérito individual y no una construcción socio-política e histórica. En este sentido, las posibilidades concretas de constituirse como estudiantes y la configuración de ciudadanías universitarias sustantivas y críticas también se juega en el terreno de la permanencia y graduación.

Muchas Universidades, matrizadas desde la lógica academicista, no siempre retornan sobre sí mismas para poner en cuestión sus *habitu*s y desentrañar las condiciones de posibilidad que ofrecen para que los/las aspirantes a ingreso puedan devenir como estudiantes en este Nivel Educativo. Se trata entonces, de generar espacios compartidos para que actores y actrices institucionales asumamos la responsabilidad de revisar los imaginarios y representaciones

respecto de quiénes son los sujetos del Derecho a la Educación Superior, qué significa ser un/a estudiante universitario/a, poner en cuestión las prácticas de enseñanza, las mediaciones pedagógicas, entre otras.

Sostenemos que, como universidades democráticas comprometidas con los principios antes señalados, el ingreso debe transformarse en permanencia y ésta en graduación, para lo cual es indispensable trabajar en las dimensiones política, institucional y pedagógica. Desde esta perspectiva, sostener la permanencia y la graduación supone el análisis crítico de las propuestas de formación que se ofrecen, la revisión de los planes de estudio, en tensión con las condiciones de posibilidad de transitarlos; el acompañamiento a las trayectorias académicas estudiantiles en tensión con las prácticas de enseñanza e institucionales que generan inclusiones excluyentes; el reconocimiento de los modos en que las nuevas generaciones se relacionan con el conocimiento confrontadas con las mediaciones pedagógicas instituidas, entre muchas otras cuestiones.

Los Encuentros sobre Ingreso, que se han sostenido durante casi dos décadas, están ayudando a visibilizar el valor subjetivo y social de las instancias inaugurales en tanto instituyentes del Derecho de Universidad. Al mismo tiempo que la necesidad de que las Universidad Públicas se responsabilicen por crear dispositivos pedagógico-sociales para hospedar y sostener a los/as recién llegados/as para que puedan habitarla. De allí, la importancia de construir redes que valoricen el trabajo de acompañar las trayectorias formativas universitarias de todo/a aquél/la que ha elegido ejercer su Derecho a la Educación Superior, desde el momento mismo del ingreso para garantizar que el recorrido devenga en permanencia y finalmente graduación.

En el contexto de pandemia (y pospandemia) se torna necesario aunar esfuerzos, tomando nota de las diferentes geografías y realidades, compartir saberes para hacer frente al desafío que nos presenta este momento histórico y a las incertidumbres del porvenir. El desafío es continuar tejiendo y profundizando esta Red para lograr su reconocimiento e institucionalización en el sistema universitario. Quienes conformamos la universidad pública argentina podemos y debemos hacerlo.

Propósitos

La cooperación interuniversitaria constituye la posibilidad de pensar en común, producir ideas de manera colectiva y alentar el intercambio de experiencias y prácticas. Es por ello que asumimos el compromiso de construir propuestas conjuntas a los desafíos que se nos presentan para posibilitar el derecho a la educación superior en función de atender las desigualdades estructurales y dinámicas con las que trabajamos.

En esta misma línea, nos proponemos:

01 | Promover un espacio de encuentro, debate, intercambio de experiencias y construcción de ideas y acciones que permitan repensar el sentido de las políticas de ingreso, su articulación con la permanencia y graduación.

02 | Reflexionar y producir conocimiento acerca del ingreso universitario, como instancia político pedagógica fundamental, así como de la permanencia y la graduación en la materialización del derecho a la educación superior y la educación superior como derecho y, desde esta perspectiva, aportar a las políticas que lo hagan posible.

03 | Construir líneas de acción que contemplen las temáticas prioritarias en la agenda de las universidades en diálogo e interlocución con los espacios de gestión y toma de decisiones.

Bajo este marco, se propone la creación de la Red de Ingreso, Permanencia y Graduación de las Universidades Públicas, que recupere los recorridos académicos ya realizados por las universidades públicas a fin de consolidar un espacio interinstitucional de gestión y producción de conocimiento de carácter federal, heterogéneo y diverso en el que se puedan articular estas acciones.

Líneas de Acción

Entendemos que la institucionalización de la red y la incorporación de nuevos actores y actrices permitirá una construcción consensuada y colectiva de diversas líneas de acción. Sin embargo, nos resulta necesario delinear algunas que consideramos prioritarias y que hemos sostenido a lo largo de estos años quienes nos hemos autoconvocado en relación a estas temáticas y problemas.

De las dimensiones identificadas como base del entramado en el que se sustancia el ingreso, la permanencia y el egreso/graduación sobre las que se puede incidir proponemos considerar la dimensión política, la institucional y la pedagógica:

- Difusión, sensibilización y relevamiento de problemáticas que atraviesan el Ingreso, la Permanencia y Graduación en las Universidades Públicas que posibilite el reconocimiento de núcleos comunes para la configuración de una agenda de trabajo colaborativo interinstitucional, regional y nacional.

- Promoción de políticas públicas que jerarquicen las áreas encargadas del ingreso dentro del sistema universitario como instancia inaugural para garantizar el ejercicio del derecho a la Educación Superior y que efectivicen programas de permanencia y graduación.

- Construcción de repositorios de experiencias, investigaciones, proyectos y/o programas institucionales, informes de gestión, que den cuenta de lo realizado y orienten la construcción de nuevas propuestas en relación al ingreso, la permanencia y la graduación, atendiendo a las dimensiones política, pedagógica e institucional.

- Elaboración de dispositivos para el trabajo institucional e interinstitucional sobre el acceso, la gestión y la organización de las instancias de ingreso,

permanencia y graduación universitaria.

- Participación en la organización de los Encuentros de Ingreso como espacios de socialización, debate y construcción de redes acerca de la producción de saberes y experiencias pedagógicas y de gestión.

- Creación de trayectos de formación universitaria a docentes y no docentes en temáticas específicas sobre el ingreso, la permanencia y la graduación, que contribuyan a hacer efectivo el derecho a la educación superior.

- Articulación de acciones en común con otras redes del CIN, con el propósito de establecer y consolidar estrategias y sentidos en pos de la inclusión, en los distintos contextos y territorios, con perspectiva de derechos atendiendo cuestiones de etnia, género, discapacidad, entre otras.

- Generación y fortalecimiento de las articulaciones entre la Universidad y la Escuela de Nivel Medio, propiciando espacios de trabajo y reflexión entre las diversas instituciones, con el fin de mejorar y acompañar el acceso y la permanencia de quienes ingresan a la Universidad.

El compromiso de la Universidad con la formación de ciudadanías críticas necesita del fortalecimiento de redes que cooperen con la tarea académica de consolidar el Derecho a la Educación Superior en dichas instituciones.
Esta Red constituirá un espacio federal de debate, articulación, formación y producción de conocimientos que aporten al diseño e implementación de políticas públicas estratégicas tendientes a garantizar el derecho a la educación superior como fenómeno complejo y multidimensional.



RIUP

Red de Ingreso, Permanencia
y Graduación de las
Universidades Públicas