

Formar y Formarse en la UNSAM

La Formación en el Ingreso a la Universidad

2016

Publicaciones de la Secretaría Académica

ISSN 2545-6938



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

SECRETARÍA
ACADÉMICA

Publicaciones de la Secretaría Académica de la UNSAM
ISSN 2545-6938

Autoridades

Rector: Carlos Ruta
Vicerrector: Daniel Di Gregorio
Jefatura de Gabinete: Hugo Nielson
Secretaría Académica: Silvia Bernatené
Secretaría Administrativa: Esteban Videla
Secretaría de Consejo Superior: Solange Novelle
Secretaría de Extensión Universitaria: Oscar García
Secretaría General: Maximiliano Schwerdtfeger
Secretaría de Gobierno: Héctor Mazzei
Secretaría de Innovación y Transferencia Tecnológica: Diego Hurtado
Secretaría de Investigación: Aníbal Gattone
Secretaría Legal y Técnica: Eduardo Ratti
Secretaría de Planificación: Lucas González
Secretaría de Producción y Vinculación Editorial: Daniela Verón
Secretaría de Rectorado: Geraldina Brid
Secretaría de Relaciones Institucionales: Ana Castellani

Publicaciones de la Secretaría Académica de la UNSAM

Directora: Silvia Bernatené
Editor en jefe y Coordinador académico: Hernán Borisonik
Asistencia editorial: Natalia Fariña
Diseño: Javier Passaglia

Contacto

Ayacucho N° 2197. CP 1650 San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina
Tel: (54-11) 4580-7258 / (54-11) 4580-7276 E-mail: sga@unsam.edu.ar

Política de acceso y limitación de responsabilidad

La presente publicación provee acceso libre e inmediato a su contenido bajo el principio de hacer disponible gratuitamente sus textos al público, lo cual tiene como fin promover el crecimiento de la lectura y el debate ciudadano. La UNSAM no se hace responsable de las ideas enunciadas en los diferentes documentos, ni de las opiniones vertidas por quienes participan en su confección. Del mismo modo, es posible que no suscriba al contenido de todos los trabajos publicados. El objetivo es darlos a conocer y fomentar la libre circulación de ideas.

Copyright

Esta publicación y su contenido se brindan bajo una licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Es posible copiar, compartir, comunicar y distribuir públicamente su contenido siempre que se cite a los autores individuales y el nombre de esta publicación, así como la institución editorial. El contenido de esta revista no puede utilizarse con fines comerciales. La licencia completa puede consultarse en: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Elaboraron este informe:

Este informe se encuadra dentro del proyecto interuniversitario “Programa de articulación entre Universidad y Escuelas Secundarias UNGS-UNQ-UNSAM”¹, financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Los objetivos y el desarrollo de este trabajo se definieron en función de las políticas institucionales que desde la Secretaría Académica, con la conducción de la Lic. Silvia Bernatené, se impulsaron en el período 2015-2016 para las carreras de grado y posgrado.

La dirección del proyecto y la elaboración del presente informe estuvieron a cargo de la **Dirección de Grado de la Secretaría Académica de la UNSAM:**

Dirección: Mg. Alejandra De Gatica

Coordinación general: Esp. María Mercedes Romero.

Equipo profesional: Lic. Karina Agüero, Prof. Laura Bort, Nahir de Gatica.

Colaboradores: Prof. Lucía Rodríguez, Prof. Rosana Stucchi.

La información estadística fue producida por la **Dirección de Información Académica e Investigación de la Secretaría Académica:**

Directora: Lic. María Gabriela Marcalain

Equipo profesional: Lic. Patricia Sánchez Khalil

Se destaca y agradece la colaboración de la Directora General Académica, Lic. Mónica Monteiro, y de los Secretarios Académicos de las Escuelas e Institutos de la UNSAM que gentilmente brindaron datos e información. Agradecemos, además, a los docentes de la universidad y de las escuelas secundarias, así como a los estudiantes, que respondieron tanto entrevistas como encuestas de forma generosa y entusiasta.

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Quilmes y Universidad Nacional de San Martín.

Índice

1. Presentación.....	7
2. Objetivos del componente	8
3. Marco teórico: antecedentes normativos y teóricos para pensar “el ingreso”	12
4. El ingreso en la UNSAM	17
3.1. Curso de Preparación Universitario (CPU).....	18
3.2 CPU en datos: el fenómeno del abandono inicial	20
Cuadro N° 1. Evolución de los aspirantes inscriptos de pregrado y grado 2009-2015. UNSAM 2015.....	21
Gráfico N° 1.....	21
Cuadro N° 2. Aspirantes inscriptos de pregrado y grado que no registraron actividad en el CPU 2009-2015. UNSAM 2015 (en porcentajes).....	22
3.2.2. Más aspirantes, ¿mismos ingresantes?	23
Gráfico N° 2.....	23
Cuadro N° 3. Total de alumnos aspirantes por condición al término del CPU y tasas de aprobación. UNSAM 2015.....	23
3.2.3 Implementación del CPU en cada una de las unidades académicas de la UNSAM ..	25
3.3 Comparación y análisis global del CPU.....	28
Cuadro N° 4. Alumnos aspirantes por condición al término del CPU según UA y tasas de aprobación. UNSAM 2015.....	29
3.3.1 Extensión del CPU	30
Cuadro N° 5. Distribución de carreras y UA según extensión de CPU. UNSAM 2015.....	30
Gráfico N° 3.....	31
Gráfico N° 4.....	32
3.3.2 Los módulos que conforman el CPU	32
Cuadro N° 6. Distribución de las carreras según cantidad de módulos que se dictan en el CPU. UNSAM 2015.....	33
3.3.3 Objetivos del CPU vinculados con los contenidos seleccionados para IEU	34
Gráfico N° 5.....	35
4. El primer año de los estudios universitarios.....	37
4.1 El rendimiento académico de los ingresantes analizado desde la condición de regularidad	37
Gráfico N°6.....	38
Gráfico N°7.....	39

4.2 El primer año en la propuesta curricular de las carreras de pregrado y grado de la UNSAM.....	40
4.2.1 Escuela de Ciencia y Tecnología (ECyT).....	42
Cuadro N° 7. Nuevos inscriptos por carrera según condición de regularidad durante el 1° año. Carreras seleccionadas. ECyT, UNSAM 2014 (en porcentajes)	43
Cuadro N° 8. Nuevos inscriptos por carrera según cantidad de materias aprobadas durante el 1° año. Carreras seleccionadas. ECyT, UNSAM 2014 (en porcentajes).....	44
Gráfico N° 8.....	46
4.2.2. Escuela de Humanidades (EHU), Escuela de Política y Gobierno (EPyG) e Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES)	47
4.2.2.1 Escuela de Humanidades	48
Cuadro N° 9. Nuevos inscriptos por carrera según condición de regularidad durante el 1° año. EHU, UNSAM 2015 (en porcentajes).....	48
Cuadro N° 10. Nuevos inscriptos por carrera según cantidad de materias aprobadas durante el 1° año. EHU, UNSAM 2015 (en porcentajes).....	49
Gráfico N° 9.....	49
4.2.2.2. Escuela de Política y Gobierno (EPyG)	51
Cuadro N° 11. Nuevos inscriptos por carrera según condición de regularidad durante el 1° año. EPyG, UNSAM 2015 (en porcentajes).....	51
Cuadro N° 12. Nuevos inscriptos por carrera según cantidad de materias aprobadas durante el 1° año. EPyG, UNSAM 2015 (en porcentajes).....	51
Gráfico N° 10.....	52
4.2.2.3. Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES)	53
Cuadro N° 13. Nuevos inscriptos por carrera según condición de regularidad durante el 1° año. IDAES, UNSAM 2015 (en porcentajes).....	53
Cuadro N° 14. Nuevos inscriptos por carrera según cantidad de materias aprobadas durante el 1° año. IDAES, UNSAM 2015 (en porcentajes)	54
Gráfico N° 11.....	54
4.2.3. Escuela de Economía y Negocios (EEyN)	55
Cuadro N° 15. Nuevos inscriptos por carrera según condición de regularidad durante el 1° año. EEyN, UNSAM 2014 - 2015 (en porcentajes).....	56
Cuadro N° 16. Nuevos inscriptos por carrera según cantidad de materias aprobadas durante el 1° año. EEyN, UNSAM 2014 - 2015 (en porcentajes).....	56
Gráfico N° 12.....	57
4.2.4. Instituto de Ciencias de la Rehabilitación y el Movimiento (ICRyM).....	58
Cuadro N° 17. Nuevos inscriptos por carrera según condición de regularidad durante el 1° año. ICRyM, UNSAM 2015 (en porcentajes)	58
Cuadro N° 18. Nuevos inscriptos por carrera según cantidad de materias aprobadas durante el 1° año. ICRyM, UNSAM 2015 (en porcentajes).....	59

Gráfico N°13.....	59
4.2.5. Instituto del Transporte (IT)	60
Cuadro N° 19. Nuevos inscriptos por carrera según condición de regularidad durante el 1° año. IT, UNSAM 2015 (en porcentajes).....	60
Cuadro N° 20. Nuevos inscriptos por carrera según cantidad de materias aprobadas durante el 1° año. IT, UNSAM 2015 (en porcentajes)	61
Gráfico N° 14.....	61
4.2.6. Unidad Académica de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (UADU)	62
Cuadro N° 21. Nuevos inscriptos por carrera según condición de regularidad durante el 1° año. UADU, UNSAM 2015 (en porcentajes).....	62
Cuadro N° 22. Nuevos inscriptos por carrera según cantidad de materias aprobadas durante el 1° año. UADU, UNSAM 2015 (en porcentajes)	63
Gráfico N° 15.....	63
4.3 Rendimiento académico de los nuevos inscriptos 2015 y máximo nivel educativo alcanzado por los padres	64
Gráfico N° 16.....	65
Gráfico N° 17.....	65
Gráfico N° 18.....	66
Gráfico N° 19.....	67
5. El aula universitaria: una mirada hacia las prácticas de enseñanza.....	67
5.1 El cuerpo docente en el ingreso a la UNSAM	69
5.1.1 El cuerpo docente del CPU	69
Cuadro N° 23. Docentes del CPU según su antigüedad, dedicación y designación. UNSAM 2015 (en porcentajes).....	69
Gráfico N° 20.....	70
5.1.2 Cuerpo docente de primer año	72
Cuadro N° 24. Docentes del 1° año según su antigüedad, dedicación y designación. UNSAM 2015 (en porcentajes)	73
Gráfico N° 21.....	74
5.2 Hacia un análisis del “aula universitaria”	76
5.2.1 Los docentes y la enseñanza en el ingreso a la universidad	76
5.2.2 La especificidad de la enseñanza en el ingreso	77
5.2.3 Los docentes y su visión sobre los estudiantes del ingreso.....	82
5.2.4 Espacios de acompañamiento.....	93
6. Conclusiones	95
7. Bibliografía	99

1. Presentación

En noviembre del año 2015 la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación efectivizó el financiamiento del **Programa de articulación entre universidad y escuelas secundarias. UNGS-UNQ-UNSAM²**.

En el marco de este programa cada Universidad propuso una línea de trabajo interna, en función de las necesidades y objetivos institucionales propios; además, se definió una línea de investigación compartida que se focalizó en la problemática de la articulación entre la universidad y las escuelas secundarias.

Desde la UNSAM se definió que este Programa Interuniversitario partiera y se anclara en los lineamientos políticos que la Secretaría Académica desarrolla respecto al tema de la formación en los primeros años de los estudios universitarios.

Desde la Dirección de Grado de la Secretaría Académica, se impulsaron diversas acciones. Algunas de intervención directa, como el desarrollo de diversos talleres con docentes de la universidad que abordaron temáticas ligadas al quehacer cotidiano de las prácticas de enseñanza (evaluación de los aprendizajes, elaboración de programas, entre otros). Otras líneas se orientaron a indagaciones sobre núcleos problemáticos de la agenda de nuestro sistema universitario con el fin de observar las características particulares de ellos en la UNSAM.

En este sentido, en el año 2015 se realizó un estudio acerca de las características y funcionamiento del CPU en la UNSAM vinculado con datos referidos al rendimiento académico de los estudiantes durante este trayecto y con el rendimiento del primer año de la carrera.

Asimismo desde el Programa de Vinculación con Escuelas Secundarias la UNSAM viene consolidando una línea de trabajo con el nivel medio que amerita una indagación de la estrategia, en términos de sus implicancias e impacto. A su vez se presentaba como necesario sistematizar las diversas acciones que desde las distintas Unidades Académicas y Áreas de la UNSAM se desarrollan en pos de una articulación con el nivel educativo precedente.

² Universidad de General Sarmiento, Universidad Nacional de Quilmes y Universidad Nacional de San Martín.

En síntesis, la Secretaría Académica definió, como una de las líneas de trabajo para las carreras de pregrado y grado, un trayecto educativo comprendido entre la finalización de los estudios secundarios y el primer año de estudios en la universidad, considerando que este trayecto es la etapa de “ingreso” para un estudiante.

Esta definición del “ingreso” impone desafíos para el aprendizaje y para la enseñanza que ameritan una reflexión y análisis multidimensional –pedagógico, didáctico, epistemológico y político - en función de la complejidad del problema.

Con el propósito de definir políticas que retomen este desafío y su complejidad se impulsó una gestión donde la reflexión y la práctica formen parte de un mismo desarrollo.

El informe que aquí se presenta es un insumo para esta reflexión conjunta entre todos los actores institucionales que estamos preocupados y ocupados por los problemas y los desafíos que la formación de los primeros años en la universidad nos está planteando.

2. Objetivos del componente

La preocupación sobre el ingreso y la formación en la universidad ha sido un tema de agenda sostenido enfáticamente durante los últimos diez años por el sistema universitario en su conjunto. En América Latina, el interés por esta problemática es reciente. Sin embargo, en otros lugares del mundo esto tiene sus inicios hace algo más de 30 años: en 1981 se organizó en Estados Unidos un movimiento global que dio lugar al National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition. A éste se le han sumado otros en Australia y Europa como la Pacific Rim Conference on the First Year in Higher Education y la European First Year Experience Conference entre otros. Desde ese entonces se llevan a cabo periódicamente encuentros que han tratado la vinculación entre el ingreso, deserción y graduación. Pero fundamentalmente se centran en la investigación y la práctica sobre la mejora de la experiencia de los estudiantes que comienzan sus estudios ya que la hipótesis que dá sentido a la matriz de las acciones es que “el primer año no solo resulta crucial para la deserción, sino que también es vital en el aprendizaje y desarrollo cognitivo”. De modo que el problema como tal es un problema mundial (Ezcurra, 2011)

La extensión de la obligatoriedad de la educación en el nivel medio o secundario, la consecuente masificación del nivel superior y la incipiente idea de garantizar el libre ingreso a las universidades, junto con nociones como acceso, abandono, deserción, retención, permanencia y egreso, se convirtieron en categorías centrales de las investigaciones desarrolladas por las instituciones universitarias; como así también de las coordinadas por diversas agencias de investigación, nacionales e internacionales.

En este sentido, diversidad de trabajos realizados en nuestro país (Gorostiaga *et al.*, 2012; Cambours de Donini *et al.*, 2012; Tedesco, Zacarías y Aberbuj, 2014; García de Fanelli, 2015) dieron cuenta de la falsa dicotomía –calidad o cantidad– que subyace en los análisis sobre la masificación del nivel superior; objeto de discusión, además, cada vez que un nivel del sistema educativo nacional se constituyó en derecho universal.

Es entonces que esta controversia entre garantizar el acceso de todos los sectores de la sociedad a un nivel que históricamente estuvo “destinado” a una élite, parece estar fuertemente enraizada en las prácticas de sus actores, habiendo sido cuestionada recién en las últimas décadas. El incremento del acceso, junto con el aumento de las tasas de abandono o fracaso, justificaron diversas líneas de investigación que avalan “lo restrictivo” como algo inherente a la educación universitaria. La intención es restringir, de algún modo, el acceso de los que poseen un capital cultural (Bourdieu, 2005, en Ezcurra, 2007) limitado que, al parecer, resultaría insuficiente para transitar con éxito la formación universitaria.

En los últimos veinticinco años se crearon nuevas instituciones universitarias en diferentes puntos del país que reforzaron la idea del acceso posible al sistema. Esta creación fue el fruto de la descentralización de “las macro-universidades (en particular, la Universidad de Buenos Aires) [en] estructuras más ágiles, [con] una oferta curricular innovadora que atendiera áreas vacantes y una mayor articulación con las necesidades locales” (Cambours de Donini *et al.*, 2012: 8).

El primer ciclo de creación de universidades en el conurbano bonaerense se dio en el periodo 1989-1995, cuando se crearon las de Quilmes, La Matanza, Tres de Febrero, General San Martín, General Sarmiento y Lanús. Ya en el siglo XXI hubo un nuevo impulso, produciéndose hasta el 2015 la mayor ampliación del sistema

universitario público, no solo en la Provincia de Buenos Aires, sino en diversos puntos del país. Dentro de ese período se pueden identificar dos tramos en los que comenzaron a funcionar quince universidades públicas: el primero desde el año 2007 hasta el 2012 y el segundo en el año 2014 (Marquina y Chiroleu, 2015).

En la actualidad, el sistema universitario argentino está conformado por ciento veintisiete instituciones de educación superior universitaria: sesenta y dos son de gestión estatal (cincuenta y siete nacionales y cinco provinciales) mientras que sesenta y tres son privadas; además, existe una universidad extranjera y una universidad internacional³.

Si bien la creación de instituciones en todo el país favoreció el acceso (la matrícula nacional pasó de 1.536.469 estudiantes en 2004 a 1.871.445 en 2014), también surgió el desafío con relación a las posibilidades reales que aquellas poseen para hacer que quienes acceden también continúen sus estudios en las carreras de pregrado y grado. Los datos estadísticos del año 2014 indican que un 30% de los estudiantes que ingresaron a la educación superior universitaria abandonaron su carrera en el período inicial (los dos primeros años de cursada). Esta situación es la que nos invita a pensar qué sucede con las experiencias concretas de enseñanza y de aprendizaje.

Las investigaciones de los últimos años (Ezcurra, 2007 y 2011; Parrino, 2010; Marquina, 2011; Ortega, 2008) dan cuenta de la existencia de una genuina preocupación de las universidades públicas por “el ingreso”, que fue traducido en muchas de ellas en cursos de características diversas, cuyos objetivos plantean algunos interrogantes:

¿Se los piensa como remediales de deficiencias en la formación anterior de los estudiantes? ¿Se los concibe como un espacio en el que se desarrollan habilidades y estrategias propias de un nuevo ámbito? ¿Deben ser propedéuticas para la carrera que ha elegido cada estudiante? (Feeney, Valente, 2010: 4)

³Fuente: Departamento de Información Universitaria - DNPelU- SPU.

Dado este punto de partida, es necesario plantear un análisis focalizado sobre las prácticas que se desarrollan en el ciclo de ingreso a la universidad, tanto las referidas a la enseñanza como las del aprendizaje y sus condiciones de realización. Este podría ser el inicio de la discusión.

Para problematizar la cuestión del ingreso a la universidad hay que trascender la barrera reduccionista que considera que asegurar el acceso implica, únicamente, permitir que los estudiantes se inscriban y comiencen a transitar sus estudios universitarios. En esa línea de análisis, considerar el ingreso más allá del acceso nos permite reconocer y pensar las situaciones desde las cuales la institución universitaria puede acompañar la experiencia académica durante la etapa inicial de las carreras; instancia que posee un carácter esencialmente formativo, dado que la manera en la cual los estudiantes transitan su primer año en la universidad resulta fundamental para definir su futuro académico. Ese acompañamiento supera el concepto de inclusión en términos de oportunidad para pensarlo como posibilidad, implica un compromiso dentro de cada espacio institucional, incluidas las aulas.

Considerando este aspecto, se entiende que las categorías de “ingreso” y “retención estudiantil” son fenómenos complejos que precisan de un abordaje multidimensional, que logre recuperar las voces de todos los actores que participan en dichos procesos. Para ello es necesario contar con información variada recabada por medio de diferentes métodos y fuentes.

El ingreso, en términos formativos, será analizado en esta investigación en sus diversas dimensiones: la enseñanza y el aprendizaje, la propuesta curricular, los recursos y las políticas institucionales.

La finalidad del presente trabajo, entonces, es caracterizar el ingreso a la UNSAM a la luz de datos estadísticos e institucionales, junto con las representaciones de este que se formaron algunos actores implicados. El enfoque utilizado es multimetodológico; el análisis será cuantitativo, a partir de los datos estadísticos brindados por el sistema de la universidad, articulado con un análisis cualitativo, a partir de datos recabados por medio de cuestionarios a los diferentes actores de cada unidad académica y entrevistas semi-estructuradas a los docentes del ingreso.

Se pretende identificar y caracterizar los espacios, dispositivos y/o acciones de acompañamiento que se implementan en la universidad para favorecer la experiencia académica de los estudiantes de pregrado y grado de la cohorte 2015, entendiendo al ingreso como el período que se inicia en el Ciclo de Preparación Universitario (CPU) y continúa durante el primer año académico.

3. Marco teórico: antecedentes normativos y teóricos para pensar “el ingreso”

Al pensar en la dimensión macropolítica del acceso a la universidad (Sztulwark, 2015), es preciso mencionar la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe (2008). Esta representó un hito en materia de política educativa, dado que, a partir de su vigencia, la educación superior pasó a ser considerada un derecho humano y un bien público social para todos los Estados firmantes, entre ellos, la Argentina. El segundo artículo de la Declaración define:

El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes. (Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008).

En la Argentina la Ley de Educación Superior N° 24.521 (último ejemplar vigente de una serie de leyes de corte neoliberal) fue modificada en octubre del año 2015 en uno de sus aspectos fundamentales –motivo de arduos debates y posiciones encontradas dentro de las diversas comunidades académicas–: la posibilidad de garantizar un ingreso irrestricto genuino a las instituciones universitarias.

Las políticas educativas desarrolladas en la Argentina en los últimos diez años se constituyeron, con sus matices y contrastes, a partir un conjunto de ejes articuladores: calidad, pertinencia, inclusión e internacionalización. (Marquina y Chiroleu, 2015). Estos ejes permiten comprender y analizar medidas que se desarrollaron

específicamente en el nivel superior del sistema educativo, donde principalmente las ideas de “calidad” e “inclusión” tensionan entre sí constantemente.

La promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, a partir de la cual la educación es considerada como bien público y como derecho social, fue señalada por diversos autores (Rinesi, 2014; Marquina y Chiroleu, 2015) como una de las principales instancias que favorecieron el acceso de diferentes sectores a las instituciones universitarias. La extensión de la obligatoriedad hasta la finalización del nivel medio (catorce años de educación obligatoria) incorporó como “protagonistas relevantes a nuevos actores sociales” (Marquina y Chiroleu, 2015: 7) y se constituyó en una ampliación del horizonte de posibilidades para sectores que anteriormente no contemplaban la educación superior como opción posible para su proyecto de vida (Marquina, 2011).

Nociones como abandono, deserción individual⁵, deficiencias en la formación brindada en el nivel anterior, o aspectos vinculados con el perfil socioeconómico (máximo nivel educativo de los padres, por ejemplo) de aquellos recién llegados a la universidad fueron utilizadas en ocasiones para explicar y justificar el fracaso y la deserción de un alto porcentaje de estudiantes. Estas nociones, que supuestamente demuestran que solo algunos pueden pertenecer o ser universitarios, enmascaran distintos mecanismos de selección desarrollados en el interior de las instituciones.

Los aportes de Pierre Bourdieu, fundamentalmente su trabajo conjunto con Jean – Claude Passeron *Los Herederos* (1964), fueron considerados por diferentes líneas de investigación desarrolladas en la Argentina (Ortega, 2008; Carli, 2007; Ezcurra, 2007; Rinesi, 2014; Bracchi, 2009; Mónaco y Herrera, 2015) como el marco teórico propicio para analizar el fenómeno del acceso a la educación superior de sectores sociales desfavorecidos y la responsabilidad que debe reconocer como propia la institución educativa.

En este sentido, el no apelar a las condiciones objetivas del sujeto como determinantes de éxito o fracaso en la universidad implica reconocer a la misma institución como un actor fundamental. Un actor que debe desarrollar prácticas que

⁵, *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*, de Vicent Tinto (1989), es considerado por diversos autores como uno de los primeros trabajos de investigación donde se aborda el problema del abandono de las carreras por parte de los estudiantes en la universidad. Las nociones planteadas por el autor fueron criticadas y revisadas desde la realidad de las universidades públicas de la República Argentina.

favorezcan la experiencia académica y la filiación del estudiante a la institución⁶, y que aborde el fenómeno del ingreso desde su complejidad, superando la fragmentación de las dimensiones individuales o institucionales. Goldenhersh, Coria y Saino (2011) resaltan el valor de la comunidad social e intelectual de la institución como ayuda central, en un espacio que se presenta como algo nuevo y reclama un aprendizaje inédito por parte de los alumnos: las reglas de juego de la vida académica.

Se impone acompañar los procesos de aprendizaje de las nuevas reglas de juego de la vida universitaria y al mismo tiempo ofrecer herramientas culturales propias de los estudios universitarios que no se pueden suponer adquiridas o cuya adquisición puede haber sido muy diferencial (Goldenhersh, Coria y Saino, 2011: 118).

El ingreso a la universidad es un momento de pasaje, de cambio, de ingreso a un espacio desconocido, una instancia de ruptura con las estrategias aprendidas o incorporadas en el nivel primario y medio; son esas prácticas que Ortega define como “ajustes primarios y secundarios”: aquellas que el alumno universitario debe realizar en la institución “para adaptarse a ella, a su dinámica interna, al significado que tiene esa pertinencia dentro y fuera de la institución” (2008: 29). En palabras de Carlino: “los ingresantes a la universidad se encuentran con una cultura académica universitaria diferente a la cultura preponderante en la escuela media, de donde provienen” (2011: 1).

Problematizar el ingreso a la universidad implica reconocer ese pasaje como un momento que no es atravesado por todos de forma homogénea, dado que cada estudiante se ha conformado a partir de trayectorias educativas heterogéneas (Arcanio, Falavigna y Soler, 2013). Brindar institucionalmente la posibilidad de que esas experiencias disímiles de los jóvenes ingresantes se mixturan con otras, dando lugar a otros tipos de intercambios sociales y culturales, y desafíen a la enseñanza universitaria a trabajar política y académicamente con las diferencias y las desigualdades de la población estudiantil (Carli, 2014) se presenta como un gran desafío para la institución.

⁶ Pierella (2013) analiza el ingreso desde la noción de “miembros afiliados a la institución” de Coulon, señalando que existen tres tiempos en ese proceso de afiliación: el tiempo de alienación, el tiempo de aprendizaje y el tiempo de afiliación.

Visibilizar el impacto de las mediaciones desarrolladas por la institución durante el ingreso conlleva identificar, por lo menos, dos niveles de análisis: uno vinculado con los dispositivos institucionales implementados, ya sean estos de información, de acompañamiento, de apoyo, de seguimiento, etcétera; y otro vinculado con la experiencia académica cotidiana de los estudiantes en las aulas (Ezcurra, 2007), donde las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes influyen sobre su desempeño de forma directa.

Dichas prácticas pocas veces han sido identificadas como la variable institucional de mayor trascendencia para el desarrollo estudiantil, pero, igual que en cualquier aula del sistema educativo, ellas no se limitan a la enseñanza de un contenido disciplinar (Achilli, 1986), sino que, en términos de Stenhouse (1991), también consisten en ayudar a los estudiantes a introducirse en una comunidad de conocimiento y capacidades, es decir, en proporcionarles algo que otros poseen. En este sentido, reconocer a los estudiantes como sujetos portadores de un saber y un conocimiento particular, también implicará enseñarles las reglas del juego de la vida universitaria.

Son claras las discontinuidades/rupturas con las reglas incorporadas en la escuela secundaria, frente a un nuevo sistema normativo y prácticas académicas en la vida cotidiana que irrumpen contra el orden incorporado, muchas veces ritual. Demandas de autorregulación en el plano del aprendizaje, la gestión del tiempo, la concreción de trayectos curriculares, criterios de enseñanza y evaluación, constituyen ejemplares de prácticas novedosas que reclaman ser incorporadas (Goldenhersh, Coria y Saino, 2011: 114).

Existen en las aulas universitarias variedad de supuestos y mitos⁷ respecto de los ingresantes: se supone que deben poseer una serie de saberes, habilidades y estrategias que les posibilitarán transitar la carrera “exitosamente”. La institución espera (los docentes esperan) que los estudiantes ingresen con cierto tipo de capital cultural, sobre el cual el sistema escolar y la sociedad en su conjunto tienen una gran responsabilidad (Bourdieu y Passeron, 1964).

⁷ Para ampliar sobre mitos en la Educación Superior, véase Martini, M. y Steiman, J. (2015) *Prácticas sociales, práctica docente y prácticas de enseñanza*. Ficha de Cátedra. Inédito.

La deserción en el período inicial de la carrera universitaria puede ser interpretada a partir de la relación entre dicho fenómeno y la carencia del mencionado capital, entendido en términos de la posesión de disposiciones y saberes sobre el cómo ser y actuar en la universidad, sobre las reglas que rigen la actividad académica y la relación con el conocimiento en la educación superior. Saberes y disposiciones que fueron construidos a lo largo de toda la trayectoria educativa y que en la universidad adquieren nuevos sentidos y significados, los cuales deberán ser aprendidos para permanecer en la institución. Los cuales deberán ser enseñados si se pretende acompañar a los alumnos, favoreciendo la experiencia académica. Entonces, la formación en el ingreso deberá implicar, también, como lo señalan Bourdieu y Passeron la enseñanza de las reglas de la cultura académica: “Toda enseñanza, y más particularmente la enseñanza de la cultura (incluso la científica), presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir que constituye el patrimonio de las clases cultivadas” (1964: 38).

A su vez, pensar el acompañamiento en el ingreso implica reconocer y jerarquizar la práctica pedagógica que los docentes desarrollan en dicha etapa. Como expresa Ezcurra, “normalmente los profesores universitarios son los únicos del sistema educativo que no han tenido una formación sistemática para el ejercicio de la docencia. Por eso, el oficio se estructura [...] en base a un saber práctico” (2007: 42). Por tal motivo, siguiendo a la autora, existe la necesidad de pensar estrategias desde la institución para que el acceso a la cultura académica sea una responsabilidad de todos los actores involucrados, reconociendo que la experiencia de ser estudiante universitario no es una –unificada y unificadora (Bourdieu y Passeron, 1964)–, sino que es preciso, para favorecer el aprendizaje, valorar la convergencia en las aulas de trayectorias educativas heterogéneas y saberes disímiles.

Reconocer y objetivar lo novedoso de esas prácticas será el puntapié inicial para desarmar aquel constructo de “alumno ideal” que se espera encontrar en la universidad, y así comenzar a favorecer la experiencia académica de los “alumnos reales” (Ezcurra, 2007).

4. El ingreso en la UNSAM

La Universidad Nacional de General San Martín fue creada por Ley Nacional N° 24.095 el 10 de junio de 1992. Las primeras actividades académicas de grado y posgrado tuvieron lugar en 1994. Su campus universitario se encuentra ubicado en la zona de Miguelete, partido de General San Martín, Provincia de Buenos Aires. Asimismo, la UNSAM cuenta con otras sedes dentro del partido, otras locaciones en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y un Instituto que desarrolla sus actividades en la localidad de Chascomús (Provincia de Buenos Aires).

En la actualidad, la UNSAM se encuentra organizada en diecisiete Unidades Académicas: cuatro escuelas⁸ y trece institutos⁹. Se ofrecen más de ciento cincuenta carreras de pregrado, grado y posgrado, dentro de las áreas de las Ciencias Humanas, las Ciencias Sociales, las Ciencias Básicas, las Ciencias Aplicadas y las Ciencias de la Salud¹⁰.

Se estima que la cantidad total de estudiantes en la UNSAM en el año 2015 fue de 13.682, siendo los aspirantes inscriptos¹¹ 5008 y los ingresantes¹² 2232.

La Ley de Educación Superior N° 24.521, en su artículo N° 29, inciso J, determina que las Universidades Nacionales tendrán autonomía académica e institucional para establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias. A su vez, en su artículo N° 35, señala que los alumnos que deseen ingresar a una universidad deberán cumplir con los requisitos del sistema de admisión que cada institución establezca.

⁸ Escuelas: Ciencia y Tecnología (ECyT), Economía y Negocios (EEyN), Humanidades (EHU), Política y Gobierno (EPyG).

⁹ Institutos: Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES), Instituto de Artes Mauricio Kagel (IAMK), Instituto de Calidad Industrial (INCALIN), Instituto de Ciencias de la Rehabilitación y el Movimiento (ICRyM), Instituto de Estudios en Ciencias Jurídicas (ICJ), Instituto de Investigación e Ingeniería Ambiental (3IA), Instituto de Investigaciones Biotecnológicas (IIB-INTECH), Instituto de Investigaciones sobre el Patrimonio Cultural (TAREA-IIPC), Instituto de Nanosistemas (INS), Instituto de Tecnología Nuclear Dan Beninson (IDB), Instituto de Tecnología Profesor Jorge Sábato (IS), Instituto del Transporte (IT), Unidad Académica de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (UADU), Unidad Interdisciplinaria de Salud (UIS), Centros de Estudios Universitarios San Martín (CUSAM) y Observatorio de Educación Superior y Políticas Universitarias (OESPU).

¹⁰ Áreas de Conocimiento propuestas por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

¹¹ El Art. 1° del Reglamento General de Alumnos (RGA), aprobado por Resolución CS N° 275/12, establece: “*alumno aspirante* es quien habiendo cumplimentado los requisitos administrativos para la inscripción, se encuentra realizando el Curso de Preparación Universitaria (CPU)”.

¹² El Reglamento General de Alumnos (RGA), aprobado por Resolución CS N° 275/12, no contempla la figura del *alumno ingresante*. Se considerará ingresantes a todos aquellos estudiantes que hayan aprobado el CPU y se encuentren cursando el primer año académico.

Dentro de este marco normativo nacional, el Estatuto de la Universidad Nacional de General San Martín establece:

Art. 26: Las condiciones generales de ingreso para los distintos niveles del régimen de enseñanza en la Universidad son las siguientes:

a) Para el nivel de grado: tener aprobado el nivel de educación medio o el ciclo polimodal de enseñanza en cualquiera de las modalidades existentes en nuestro país y sus equivalentes del extranjero reconocidos por la autoridad competente.

b) Para el nivel de posgrado: poseer título de grado.

Art. 27: Para ingresar a la Universidad Nacional de General San Martín los aspirantes deberán completar las exigencias de ingreso según normativas específicas.

Art. 28: Sin perjuicio de lo establecido en el artículo anterior, la Universidad podrá exigir estudios complementarios o cursos de capacitación antes de aceptar la incorporación de aspirantes a determinados Departamentos, Carreras o Escuelas. Asimismo, la Universidad se reserva el derecho de incorporar aspirantes que no hayan cumplimentado el nivel anterior, mediante la acreditación de las aptitudes y conocimientos requeridos, en conformidad con el Art. 12 de la Ley 24.195 y el Art. 7 de la Ley 24.521.

Las normativas específicas (vigentes) a las cuales refiere el artículo 27 del Estatuto fueron determinadas en el año 2001 y 2012, según el Reglamento General de Admisión de Alumnos (RCS N° 19/01) y el Reglamento General de Alumnos (RCS N° 275/12).

3.1. Curso de Preparación Universitario (CPU)

De acuerdo con la normativa vigente para el sistema universitario nacional, cada universidad determina su propio sistema de ingreso.

La UNSAM establece el Curso de Preparación Universitaria (CPU) como el sistema de admisión que deben aprobar los alumnos aspirantes para ingresar a las carreras de pregrado y grado. La coordinación, organización y gestión del CPU es descentralizada, es decir, está a cargo de cada una de las Unidades Académicas. En este sentido, desde la institución solo se delimitan algunas cuestiones referidas a la extensión, la cantidad de módulos y los objetivos del curso en los Reglamentos anteriormente mencionados.

El Reglamento General de Admisión de Alumnos de la UNSAM en su artículo n° 6 determina:

(...) La UNSAM reconoce tres modalidades de admisión de alumnos en sus carreras de grado: A) mediante cursado y aprobación de asignaturas en curso de 16 semanas de duración; B) mediante cursado y aprobación de asignaturas en curso de 6 semanas de duración; C) mediante acreditación, en pruebas de nivel, de las asignaturas establecidas como requisito de admisión a la carrera elegida. Las reglamentaciones específicas correspondientes a las modalidades mencionadas se adjuntan como anexos a la presente. Las Unidades Académicas que admitan alumnos de grado podrán adoptar una o más de las mencionadas modalidades, lo que se efectuará mediante Resolución del Consejo de la Unidad (Reglamento General de Admisión de Alumnos, Resolución CS N° 19/01).

El Reglamento General de Alumnos de la UNSAM (aprobado por Resolución CS N° 275/12) define como objetivos específicos del CPU:

- Introducir al estudiante en la vida universitaria e interiorizarlo sobre los fines y objetivos específicos de la UNSAM.
- Familiarizar al estudiante con el trabajo académico propio de los estudios universitarios.
- Contactarlo con las disciplinas básicas e instrumentales afines a la carrera o área que haya elegido.
- Favorecer en ellos la posibilidad de evaluar sus propias aspiraciones como estudiantes universitarios y la elección de carrera que hayan realizado.
- Diagnosticar el nivel de dominio de conocimientos y de los procedimientos cognitivos relacionados con ellos, afines a la carrera en que se haya inscripto el estudiante para iniciar sus estudios universitarios.

En base a este reglamento, es importante destacar que el CPU de la UNSAM presenta una considerable heterogeneidad entre las unidades académicas (ya sean Escuelas o Institutos), sin embargo, todas ellas deben considerar para su implementación los artículos N° 14, 15, 16 y 18 del Reglamento General de Alumnos:

Art. 14°: El CPU estará compuesto por un módulo común a todas las carreras de grado y pregrado identificado como “Introducción a los Estudios Universitarios”

(IEU) y por lo menos otros dos módulos que serán definidos por cada una de las Unidades Académicas.

Art. 15º: La aprobación de cada uno de los módulos que lo componen se realizará a través de exámenes finales presenciales e individuales. Cada Unidad Académica establecerá los criterios de aprobación de los mismos.

Art. 16º: Los alumnos aspirantes podrán optar por rendir los exámenes del CPU sin haber cursado los módulos que lo integran, según los criterios que establezca la Unidad Académica donde este se desarrolle.

Art. 18º: En aquellas Unidades Académicas en las cuales el CPU esté compuesto por tres módulos, la aprobación de la totalidad de ellos habilitará al alumno para su inscripción en las unidades curriculares del primer año de la carrera correspondiente. En aquellas Unidades Académicas en las cuales el CPU esté compuesto por más de tres módulos, la aprobación de un mínimo de tres de ellos habilitará para una inscripción condicional en las unidades curriculares del primer año del plan de estudios de la carrera que se aspira cursar.

3.2 CPU en datos: el fenómeno del abandono inicial

El crecimiento que ha tenido la UNSAM desde el año 2009 puede observarse en la cantidad de carreras de pregrado, grado y posgrado creadas, así como en la cantidad de aspirantes que se presentaron en cada ciclo lectivo. Si bien este no fue un crecimiento sostenido, habiendo incluso años en que el número descendió (el mayor descenso se dio entre los años 2011 y 2012), en términos generales la cantidad aumentó en más de un 80%, dándose su mayor incremento entre los años 2013 y 2014.

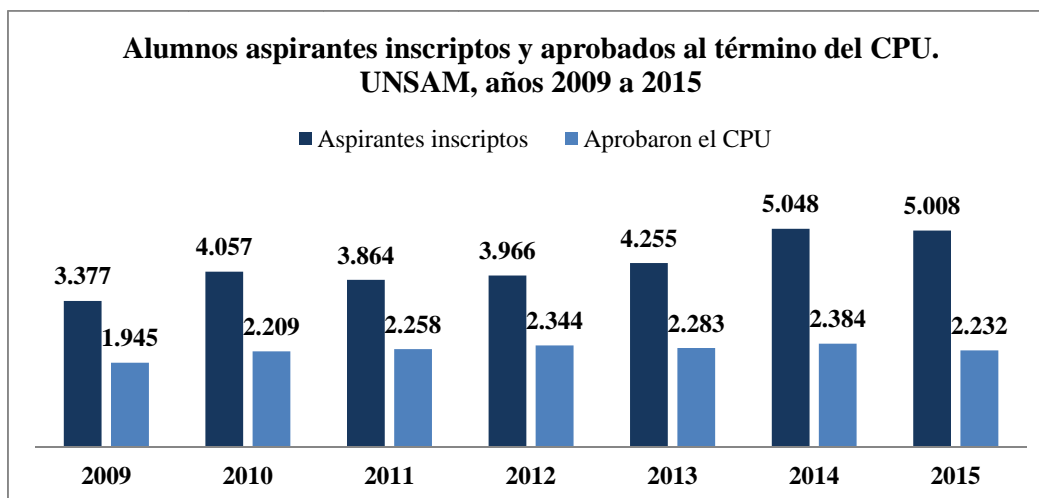
Cuadro N° 1. Evolución de los aspirantes inscriptos de pregrado y grado 2009-2015. UNSAM 2015.

Año	Aspirantes inscriptos
2009	3.377
2010	4.057
2011	3.864
2012	3.966
2013	4.255
2014	5.048
2015	5.008

Fuente: SIU Guarani. Dirección de Información Académica, Secretaría Académica, UNSAM 2016.

El gráfico N° 1 muestra la cantidad de aspirantes y de aprobados en el CPU desde el año 2009. Allí están contabilizados todos los alumnos que se inscribieron, hayan estos asistido o no al curso.

Gráfico N° 1



Fuente: SIU Guarani. Dirección de Información Académica, Secretaría Académica, UNSAM 2016.

Un dato significativo es que de la totalidad de inscriptos, cierta cantidad no llega a registrar actividad en el CPU, por eso un dato certero para establecer qué cantidad efectivamente inicia y se encuentra haciendo el curso se obtiene a partir de la cantidad de aspirantes evaluados en sus módulos.

Cuadro N° 2. Aspirantes inscriptos de pregrado y grado que no registraron actividad en el CPU 2009-2015. UNSAM 2015 (en porcentajes)

Año	Aspirantes Inscriptos que no registraron actividad en el CPU
2009	58%
2010	55%
2011	58%
2012	59%
2013	54%
2014	38%
2015	34%

Fuente: SIU Guaraní. Dirección de Información Académica, Secretaría Académica, UNSAM 2016.

Como se observa en el cuadro, la tasa de aspirantes inscriptos que no registraron actividad en el CPU descendió en forma constante desde el 2009. No obstante en el año 2015 el porcentaje sigue siendo superior al 30% (aproximadamente mil setecientos alumnos).

De aquí se desprende un fenómeno que no será objeto de la presente investigación pero que requiere ser visibilizado y analizado: qué sucede con aquellos alumnos que aspiran a ingresar a la UNSAM, se inscriben, pero no llegan a registrar actividad en los módulos del CPU.

Es necesario generar nuevas líneas de indagación sobre esta clase de “abandono”, donde se identifiquen las causas fundamentales por las cuales esta gran cantidad de aspirantes no llegan siquiera a los exámenes del CPU. Detectar si ese abandono está vinculado con lo que Tinto (1989) denomina “*deserción voluntaria*” (por ejemplo, la inscripción simultánea en varias universidades, la falta de definición por parte de los alumnos en cuanto a la carrera elegida, entre otras razones), o indagar si es producto de la “*exclusión académica*” (Tinto, 1989), es decir, si es consecuencia de ciertas situaciones a las cuales se enfrentan los alumnos en las primeras clases del CPU, y que generan que estos decidan no continuar sus estudios universitarios.

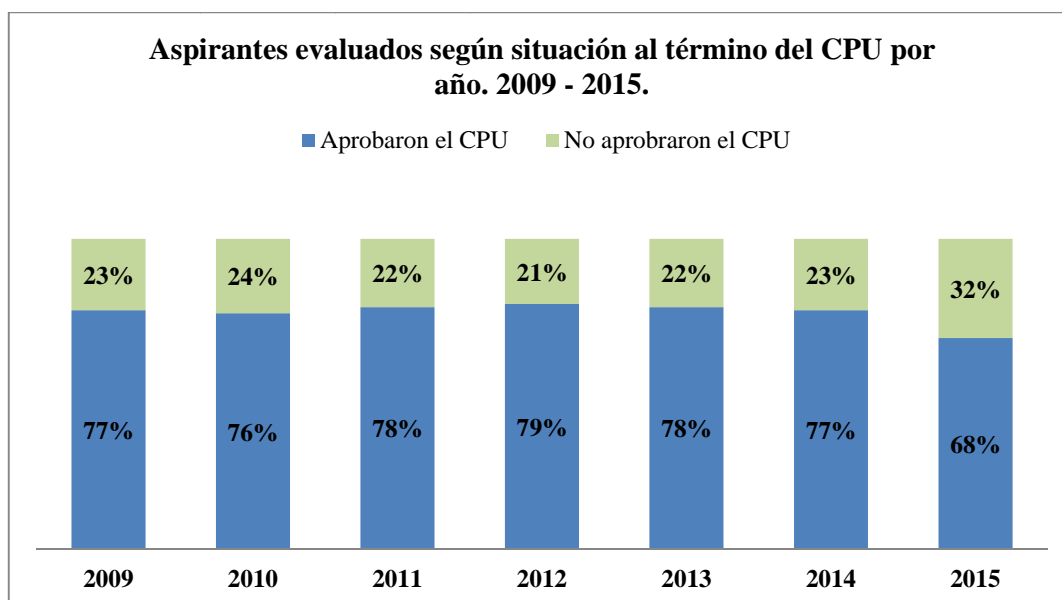
La indagación sobre este abandono temprano requiere nuevas estrategias institucionales destinadas a generar información específica. Por ejemplo, a partir de listados de asistencia eficientes que permitan conocer si los aspirantes comenzaron a cursar y luego desistieron, o si en verdad no iniciaron la cursada.

Por lo tanto, en esta investigación sobre el ingreso en la UNSAM se consideró pertinente utilizar solo los datos de aprobación/desaprobación del CPU sobre la cantidad de alumnos que fueron evaluados en el curso.

3.2.2. Más aspirantes, ¿mismos ingresantes?

Como se ha señalado en apartados anteriores, la cantidad de aspirantes aumenta cada año en el sistema universitario. En la UNSAM, los datos de la serie histórica desde el 2009 demuestran que la cantidad de inscriptos aumentó en más de un 80%. Sin embargo, la cantidad de alumnos que cursaron y aprobaron el CPU no ha variado significativamente.

Gráfico N° 2



Fuente: SIU Guaraní. Dirección de Información Académica, Secretaría Académica, UNSAM 2016.

Cuadro N° 3. Total de alumnos aspirantes por condición al término del CPU y tasas de aprobación. UNSAM 2015.

Total alumnos aspirantes inscriptos cohorte 2015	Abandonaron antes de ser evaluados	Total evaluados	Tasas de aprobación	
			Aprobados sobre el total de inscriptos	Aprobados sobre el total de evaluados
5.008	1.720	3.288	45%	68%

Fuente: SIU Guaraní. Dirección de Información Académica, Secretaría Académica, UNSAM 2016

La tasa de aprobación sobre el total de aspirantes evaluados de la cohorte 2015, que alcanza un 68%, marca el mayor descenso sobre el porcentaje histórico desde el 2009: nueve puntos menos.

Los datos analizados en el apartado anterior sobre aquellos aspirantes que no llegaron a registrar actividad en el CPU demostraron que en el 2015 este porcentaje había descendido con respecto a la serie histórica, llegando a ser de un 34%; sin embargo, al cruzar los datos con el gráfico N° 2, se verifica que, al aumento de aspirantes que efectivamente comenzó el CPU le corresponde un incremento de aquellos que no aprobaron dicho curso.

Desde aquí surgen varios interrogantes: ¿por qué aumenta la cantidad de aspirantes año tras año pero se mantiene igual o disminuye la cantidad de ingresantes?, ¿este fenómeno está relacionado con la modalidad de los cursos de ingreso implementados?, ¿cuáles son los factores que influyeron en la tasa de aprobación/desaprobación del curso propuesto por cada una de las unidades académicas?

A continuación se presentarán los datos correspondientes a cada unidad académica y se describirán cada uno de los CPU implementados en el año 2015, tratando de establecer una comparación entre los mismos, a partir de semejanzas y diferencias en su extensión, cantidad de módulos incorporados y sus contenidos, modalidades de evaluación, finalidad del curso para cada unidad. El propósito del análisis consiste en identificar aquellas características que incidieron en la experiencia académica de quienes se propusieron ingresar a la UNSAM.

3.2.3 Implementación del CPU en cada una de las unidades académicas de la UNSAM

Las unidades académicas¹³ consideradas para realizar el presente informe son aquellas que abrieron cohorte en las carreras de pregrado y grado completas durante el año 2015. No se consideraron los Ciclos de Complementación Curricular (CCC) ni las carreras con requisitos especiales de ingreso.

- ***El CPU en la Escuela de Humanidades***

En el año 2015 cinco carreras de grado compartieron el CPU en la EHU. El curso tuvo una duración de seis semanas y la carga horaria semanal fue de nueve horas.

El CPU estuvo compuesto por tres módulos: Introducción a los Estudios Universitarios (IEU), Taller de Lectura y Escritura y un módulo específico para cada una de las carreras.

Para aprobar el CPU se requirió que los estudiantes aprobaran los tres módulos que lo conformaron.

- ***El CPU en la Escuela de Ciencia y Tecnología***

El Curso dentro de la Escuela de Ciencia y Tecnología tuvo una particularidad: se implementó tanto para carreras que dependen exclusivamente de la Escuela como para las que tienen dependencia compartida u otra dependencia institucional¹⁴. Algunas de ellas solo comparten el dictado del CPU, mientras otras comparten el bloque de las denominadas “Ciencias Básicas”, que corresponde a los dos primeros años de las carreras. Entre todas suman cinco carreras de pregrado y trece de grado.

El CPU tuvo una duración cuatrimestral con una carga horaria semanal que osciló entre dieciséis y veinte horas.

Para las carreras de grado (Ingenierías y Licenciaturas) se implementaron cuatro módulos: Matemática, IEU, Física y Química. Para pregrado se sumó un módulo específico a los cuatro básicos.

¹³ Escuelas: Humanidades, Política y Gobierno, Ciencia y Tecnología y Economía y Negocios.

Institutos o Unidades: Arquitectura Diseño y Urbanismo, IDAES, del Transporte, de Ciencias de la Rehabilitación y el Movimiento, Investigaciones Biotecnológicas.

¹⁴ Carreras del Instituto de Tecnología Nuclear Dan Beninson, del Instituto del Transporte, del Instituto de Investigaciones Biotecnológicas y del Instituto de la Calidad Industrial.

Se propusieron diferentes modalidades de aprobación: exámenes libres, cursada y aprobación de parciales y finales de cada módulo, reconocimiento de equivalencias de unidades curriculares aprobadas en estudios anteriores de Educación Superior.

- ***El CPU en la Escuela de Economía y Negocios***

Durante el año 2015 en la Escuela de Economía y Negocios se implementaron dos CPU diferentes: para los aspirantes inscriptos a la Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial y la Licenciatura en Economía el CPU fue cuatrimestral. En cambio, para los aspirantes inscriptos a la Licenciatura en Turismo, el CPU fue de cinco semanas (esta situación se modificó en el 2016, al unificar el dictado del CPU cuatrimestral para las tres carreras).

El CPU cuatrimestral estuvo organizado en cuatro módulos: Elementos de matemática, Elementos de contabilidad, IEU e Introducción a las carreras de grado.

En cambio, el CPU de cinco semanas estuvo compuesto por dos módulos: Introducción al turismo e IEU.

En ambas modalidades la carga horaria fue de dieciséis semanas.

Se propusieron diferentes modalidades para la aprobación del curso: exámenes libres, cursada y aprobación de parciales y finales de cada módulo, reconocimiento de equivalencias de unidades curriculares aprobadas en estudios anteriores de Educación Superior.

- ***El CPU en la Escuela de Política y Gobierno y el Instituto de Altos Estudios Sociales***

En el año 2015 estas unidades académicas compartieron el dictado del CPU para cinco carreras de grado (tres de la EPyG y dos del IDAES).

El curso tuvo una duración de seis semanas con una carga horaria semanal de dieciséis horas. A diferencia del resto de las unidades académicas, de acuerdo al resultado obtenido por los estudiantes, se planteó la posibilidad de realizar un CPU extendido. Aquellos estudiantes que obtuvieron más de siete puntos en las evaluaciones finales iniciaron la cursada de las materias del primer año de la carrera. Los que obtuvieron entre seis y cuatro puntos en alguno de los módulos pudieron comenzar a cursar las materias de primer año, asistiendo en forma paralela al módulo que habían desaprobado a lo largo de un cuatrimestre. Aquellos estudiantes que

obtuvieron una calificación inferior a cuatro en el examen final de alguno de los módulos pudieron realizar un CPU extendido de duración cuatrimestral, con el objetivo de favorecer la comprensión de los contenidos no aprendidos en el CPU corto.

El curso estuvo conformado por dos módulos: Introducción a los Estudios Universitarios (IEU) y Taller de Lectura y Escritura.

- ***El CPU en el Instituto del Transporte***

Dos carreras de pregrado compartieron el CPU dictado por el Instituto del Transporte (los aspirantes inscriptos a la Ingeniería en Transporte cursaron el CPU en la ECyT). El curso tuvo una duración de seis semanas y la carga horaria semanal fue de catorce horas.

El CPU estuvo compuesto por tres módulos: Nociones de matemática, Técnicas y metodología de estudio e IEU.

Se propusieron diferentes modalidades para la aprobación del curso: exámenes libres, cursada y aprobación de parciales y finales de cada módulo, reconocimiento de equivalencias de unidades curriculares aprobadas en estudios anteriores de Educación Superior.

- ***El CPU en el Instituto de Ciencias de la Rehabilitación y el Movimiento***

En el año 2015 dos carreras de grado compartieron el CPU dictado por el Instituto de Ciencias de la Rehabilitación y el Movimiento. El curso tuvo una duración de cuatro semanas y la carga horaria semanal fue de ocho horas.

El CPU estuvo compuesto por tres módulos: Introducción a las ciencias de la rehabilitación y el movimiento, Introducción a las ciencias biológicas e IEU.

Para aprobar el CPU se requirió que los estudiantes aprobaran los tres módulos que lo conformaron.

- ***El CPU en el Instituto de Investigaciones Biotecnológicas***

Para la carrera de Tecnicatura Universitaria de Laboratorio (única carrera del Instituto que incluye CPU¹⁵) se implementó un curso de un cuatrimestre de duración.

El curso estuvo compuesto por cinco módulos: Matemática, Física, Química, Biología e IEU.

Se propusieron diferentes modalidades de aprobación del curso: exámenes libres, cursada y aprobación de parciales y finales de cada módulo, reconocimiento de equivalencias de unidades curriculares aprobadas en estudios anteriores de Educación Superior.

- ***El CPU en la Unidad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo***

Para la carrera de Arquitectura (única carrera que conforma actualmente la oferta académica de la Unidad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo) en 2015 se implementó un CPU de seis semanas de duración. La carga horaria semanal fue de veinticuatro horas.

El curso estuvo compuesto por tres módulos: Matemática, Lecto-escritura e IEU.

Se propusieron dos modalidades para la aprobación del curso: cursada y aprobación de parciales y finales de cada módulo, reconocimiento de equivalencias de unidades curriculares aprobadas en estudios anteriores de Educación Superior.

3.3 Comparación y análisis global del CPU

Luego de esta descripción, vamos a vincular los datos obtenidos mediante diversas fuentes (datos del SIU Guaraní y formulario on line completado por los Secretarios Académicos) para obtener una visión panorámica de los CPU implementados en la UNSAM durante el año 2015. Se analizará la extensión propuesta para los cursos, los módulos desarrollados y los objetivos perseguidos.

En primera instancia, se presentan las tasas generales de rendimiento en el CPU de la UNSAM y el desglose por unidad académica:

¹⁵ La oferta académica de pregrado y grado del Instituto se completa con dos Ingenierías que determinan condiciones espaciales de ingreso y una Licenciatura que se dicta en forma conjunta con la ECyT.

Cuadro N° 4. Alumnos aspirantes por condición al término del CPU según UA y tasas de aprobación. UNSAM 2015.

Unidad Académica	Total alumnos aspirantes	Condición al término del CPU			Tasas de aprobación	
		Evaluados			Aprobados sobre el total de inscriptos	Aprobados sobre el total de evaluados
		Total evaluados	Aprobados	No aprobados		
Total general	5.008	3.288	2.231	1.057	45%	68%
Escuela de Ciencia y Tecnología	2084	1,251	555	696	27%	44%
Escuela de Economía y Negocios	1335	865	672	193	50%	78%
Escuela de Humanidades	478	334	247	87	52%	74%
Escuela de Política y Gobierno	209	162	157	5	75%	97%
Instituto de Altos Estudios Sociales	237	206	197	9	83%	96%
Instituto de Ciencias. de la Rehabilitación y el Movimiento	225	155	128	27	57%	83%
Instituto de Investigaciones Biotecnológicas	42	21	7	14	17%	33%
Instituto de Tecnología Nuclear Dan Beninson	14	10	4	6	29%	40%
Instituto del Transporte	222	168	164	4	74%	98%
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	162	116	100	16	62%	86%

Fuente: SIU Guaraní. Dirección de Información Académica, Secretaría Académica, UNSAM 2016.

3.3.1 Extensión del CPU

Según la extensión durante el año 2015 hubo cuatro clases de CPU: de cuatro semanas, cinco semanas, seis semanas y de un cuatrimestre de duración. La carga horaria semanal osciló entre las ocho y las veinticuatro horas.

En el cuadro que se incorpora a continuación se observa la extensión del CPU propuesto por cada unidad académica y las carreras en las cuales se implementó. En el caso de la ECyT se incluyen carreras que poseen dependencia compartida o que dependen de otra unidad académica pero comparten el dictado del curso.

Cuadro N° 5. Distribución de carreras y UA según extensión de CPU. UNSAM 2015.

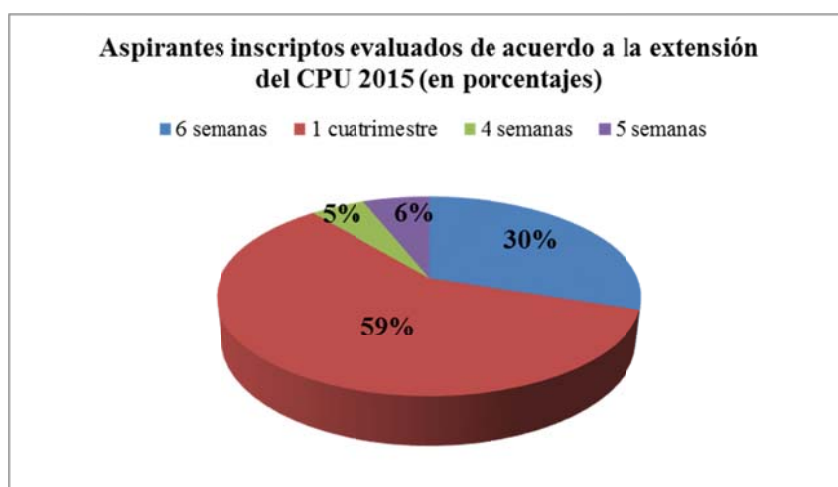
Extensión	Unidad Académica	Carreras
Cuatro semanas	ICRYM	Licenciatura en Órtesis y Prótesis
		Licenciatura en Terapia Ocupacional
Cinco semanas	EEyN	Licenciatura en Turismo
Seis semanas	EHU	Licenciatura en Educación
		Licenciatura y Profesorado en Filosofía
		Profesorado Universitario en Letras
		Profesorado en Ciencias de la Educación
		Licenciatura en Psicopedagogía
	EPyG	Licenciatura en Administración Pública
		Licenciatura en Ciencia Política
		Licenciatura en Organización y Dirección Institucional
	IDAES	Licenciatura en Sociología
		Licenciatura en Antropología Social y Cultural
	IT	Tecnicatura Universitaria en Administración y Gestión Ferroviaria
		Tecnicatura Universitaria en Tecnología Ferroviaria
	UADU	Arquitectura
	Un cuatrimestre	ECyT
Ingeniería Ambiental		
Ingeniería Biomédica		
Ingeniería Electrónica		
Ingeniería Espacial		
Ingeniería en Energía		
Ingeniería Industrial		
Ingeniería Nuclear		
Ingeniería en Telecomunicaciones		
Ingeniería en Transporte		
Licenciatura en Análisis Ambiental		
Licenciatura en Biotecnología		
Licenciatura en Física Médica		
Tecnicatura Universitaria en Diagnóstico por Imágenes		

		Tecnicatura Universitaria en Electromedicina
		Tecnicatura Universitaria en Programación Informática
		Tecnicatura Universitaria en Redes Informáticas
		Tecnicatura Universitaria en Aplicaciones Nucleares
	EEyN	Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial
		Licenciatura en Economía
	IIB	Tecnicatura Universitaria de Laboratorio

Fuente: Elaboración propia en base a los datos extraídos de los planes de estudio. UNSAM 2016.

En el gráfico siguiente se observa el porcentaje de aspirantes evaluados que cursaron cada modalidad de CPU. El mayor porcentaje cursó el CPU cuatrimestral. En segundo lugar se ubica el porcentaje de aspirantes inscriptos evaluados que cursaron un CPU de seis semanas de duración.

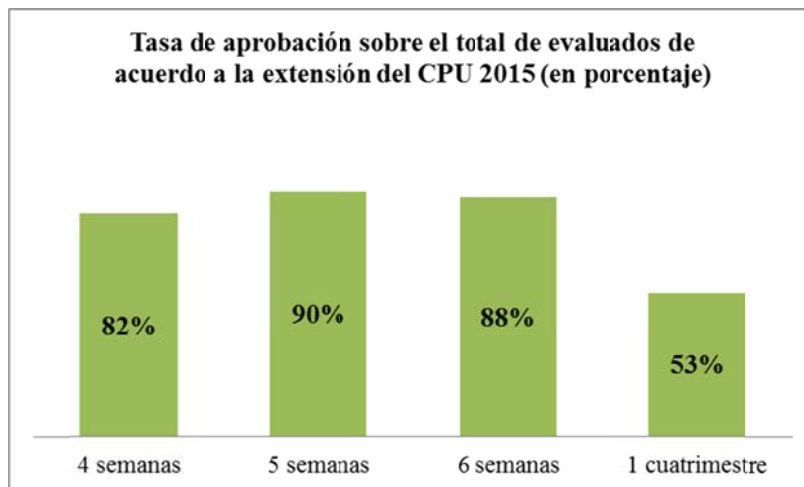
Gráfico N° 3



Fuente: SGA. Elaboración propia en base a los datos recabados en las encuestas respondidas por los responsables de cada UA. UNSAM 2016.

Del análisis de la cantidad de aspirantes evaluados que aprobaron el CPU en cada una de las unidades académicas, vinculado con la extensión del curso, surge el gráfico que se incorpora a continuación, en el cual se observa el porcentaje de alumnos aprobados en cada una de las modalidades de CPU:

Gráfico N° 4



Fuente: SGA- SIU Guaraní. Elaboración propia en base a los datos recabados en las encuestas a responsables de cada UA. UNSAM, 2016.

Es notable la diferencia entre el porcentaje de aspirantes evaluados que aprobaron los CPU de menor extensión (cuatro, cinco y seis semanas) y los que aprobaron el CPU cuatrimestral. En todos los casos también habrá que vincular el dato con la cantidad de aspirantes inscriptos, los contenidos implicados, las modalidades de evaluación empleadas y las prácticas desarrolladas por los docentes. Dado que se ha delimitado al ingreso como el período que se inicia en el CPU pero también incluye el primer año de las carreras, se planteará luego la necesidad de analizar si es que existe una diferencia en el rendimiento en primer año de aquellos alumnos que cursaron un CPU corto o uno cuatrimestral.

3.3.2 Los módulos que conforman el CPU

La cantidad de módulos varió en cada propuesta de CPU. Los que mayor cantidad de módulos presentaron son los que estipulan una extensión cuatrimestral (cuatro o cinco módulos). Aquellos de seis semanas de duración incorporaron dos o tres módulos. El detalle de la cantidad de carreras de acuerdo a la cantidad de módulos propuestos en el CPU es el siguiente:

Cuadro N° 6. Distribución de las carreras según cantidad de módulos que se dictan en el CPU. UNSAM 2015.

2 módulos	3 módulos	4 módulos	5 módulos
5	10	15	6

Considerando la denominación y los contenidos propuestos en cada uno de los módulos que conformaron los diferentes CPU, se verifica que, en más de la mitad de los cursos analizados, se presentaron módulos relacionados con nociones de matemática y técnicas de estudio.

En casi todas las unidades académicas se incorpora dentro del CPU un módulo que aborda contenidos relacionados con las prácticas del lenguaje y la escritura académica y se denomina Taller de lectura y escritura o algo similar (EHU, EPyG, UADU, IDAES), o bien se incorpora en el módulo de IEU (EEyN, ECyT y en ICRyM).

Pensamos dos razones por las cuales existió la necesidad de vincular a la gran mayoría de alumnos que desean ingresar a la universidad con estos contenidos: una es la presunción desde las unidades académicas de que existe una falencia sobre estas prácticas en todos los aspirantes; otra es el reconocimiento de que habría una distinción en las formas de leer y escribir que se desarrollan en la universidad con respecto a las prácticas de lectura y escritura aprendidas en los otros niveles del sistema educativo. Al respecto, Paula Carlino señala que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos y que la alfabetización no es una habilidad básica aprendida de una vez y para siempre. En ese sentido es que plantea que existe una responsabilidad en los docentes para alfabetizar académicamente: “pensar que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (2005: 15).

Aparecen entonces ciertos interrogantes: ¿es pertinente incluir estos contenidos aislados de la disciplina?, ¿alcanza con la inclusión de módulos que abarquen la temática solo en el CPU?, ¿existe en las instancias posteriores de las carreras situaciones donde se continúe el proceso de alfabetización iniciado en el CPU?

3.3.3 Objetivos del CPU vinculados con los contenidos seleccionados para IEU

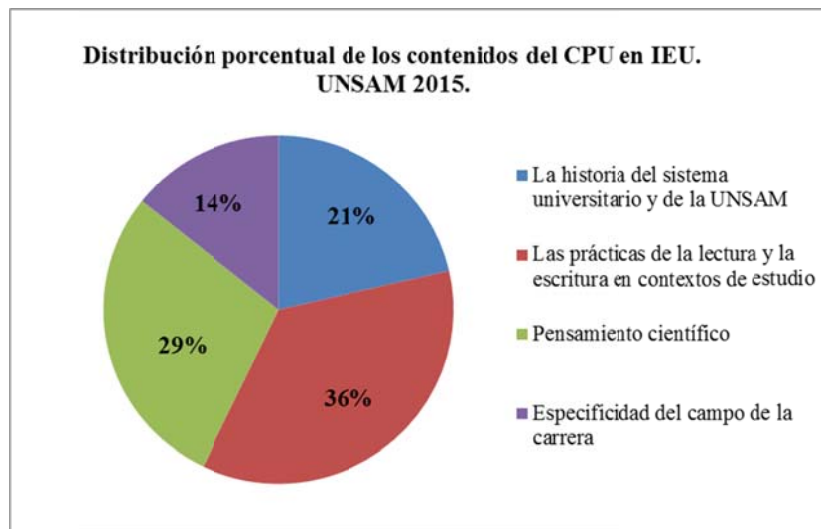
Si bien los objetivos del CPU están determinados en el artículo 12 del Reglamento General de Alumnos, las características que los cursos presentan también ofrecen una visión acerca del sentido que estos adquieren para la unidad académica: si se trata de una instancia de nivelación, de compensación (de aquellos contenidos no aprendidos en el nivel medio) o de aproximación a la cultura universitaria.

Uno de los módulos en los que se encuentra ese sentido es la asignatura común a todos los cursos (art. 14 del RGA): Introducción a los Estudios Universitarios (IEU), dado que sus contenidos varían según cada unidad académica. De la comparación surgen cuatro enfoques diferentes:

- 1) La historia del sistema universitario y de la UNSAM.
- 2) Las prácticas de lectura y escritura en contextos de estudio.
- 3) Pensamiento científico.
- 4) Especificidad del campo de la carrera.

El siguiente gráfico nos permite visualizar en qué medida están distribuidas las categorías transversales en los diferentes módulos de IEU:

Gráfico N° 5



Fuente: elaboración propia en base a los datos recabados en las encuestas a responsables de cada UA. UNSAM 2016.

En el Reglamento General de Alumnos se establecen los objetivos específicos del Curso de preparación universitaria. El primero de ellos consiste en la presentación de “las características de la vida universitaria en general” y la interiorización “sobre los fines y objetivos específicos de la UNSAM” (Art. 12, inc. a, RGA). Por lo que se puede observar, algunas unidades académicas responden a dicho objetivo incorporando en la asignatura IEU contenidos vinculados con la “historia del sistema universitario y de la UNSAM”. A pesar de que dicho eje es abordado desde diferentes perspectivas (el recorrido histórico desde el surgimiento de la universidad en la Edad Media hasta la creación de universidades nacionales argentinas, o el desarrollo acerca de las nuevas instituciones universitarias del conurbano bonaerense), hay una coincidencia significativa respecto de la inclusión de contenidos referidos a la UNSAM, señalando sus particularidades institucionales, la historia y el marco normativo en que se inscribe.

El enfoque de “Las prácticas de lectura y escritura en contextos de estudio” tiene su correlato con los objetivos planteados en el RGA cuando se propone “familiarizar [a los estudiantes] con el trabajo académico propio de los estudios universitarios” (art. 12, inc. b, RGA). Además de las hipótesis propuestas anteriormente respecto de que todas las unidades académicas coinciden en la necesidad de trabajar las Prácticas del Lenguaje en el CPU, se entiende al trabajo académico como el proceso de producción escrita, de lectura y de desarrollo de la oralidad; por ello incorporan en este eje

contenidos que abarcan diferentes objetos: estrategias para la comprensión lectora, técnicas de estudio y nociones de gramática.

El tercer y cuarto objetivo están estrechamente vinculados, ya que ambos facilitan información respecto del campo profesional en el que los estudiantes podrán desempeñarse. Tanto “contactar [a los estudiantes] con las disciplinas básicas e instrumentales afines a la carrera o área que hayan elegido” (art. 12, inc. c, RGA), como “favorecer en ellos la posibilidad de evaluar sus propias aspiraciones como estudiantes universitarios y la elección de carrera que hayan realizado” (art. 12, inc. d, RGA), se traducen, en el enfoque de “Especificidad del campo de la carrera”, en la asignatura de IEU, mientras que en las restantes se contará con un módulo particularmente definido con contenidos de las carreras escogidas. El dictado de estos módulos brinda herramientas a los estudiantes para evaluar sus elecciones, facilitando, por ejemplo, el traslado de una carrera a otra proponiendo módulos comunes a todas las carreras como en el caso de EEyN o en la EHU. En este sentido, Carli (2012) señala la importancia de proponer situaciones en donde el estudiante se vincule tempranamente con temáticas específicas del campo profesional.

Como último objetivo del CPU se encuentra el “diagnosticar el nivel de dominio de conocimientos y de los procedimientos cognitivos relacionados con ellos, afines a la carrera en que se haya inscripto el estudiante para iniciar sus estudios universitarios”. En este caso, se observan particularidades según cada unidad académica. Aunque hay una gran coincidencia respecto de la modalidad de evaluación escrita como insumo para diagnosticar el nivel de conocimiento que poseen los aspirantes, la variación se encuentra en la cantidad de instancias o las formas de implementación: en algunas es una única evaluación final, mientras que en otras hay al comienzo, semanales o integradoras. Especialmente en aquellas asignaturas que poseen una modalidad de taller (“Técnicas y Metodología de Estudio” en IT o en “Matemática” en ECyT), el diagnóstico se realiza mediante la interacción entre docentes y estudiantes.

Respecto del uso que se le da en las unidades académicas a la información recabada, se encuentra variedad de respuestas. La mayoría se concentra en la idea de que el diagnóstico se utiliza para reformular el dictado del curso en años posteriores

(IDAES y ECyT); solo en un caso los docentes del CPU trabajan directamente con los profesores del primer año.

4. El primer año de los estudios universitarios

4.1 El rendimiento académico de los ingresantes analizado desde la condición de regularidad

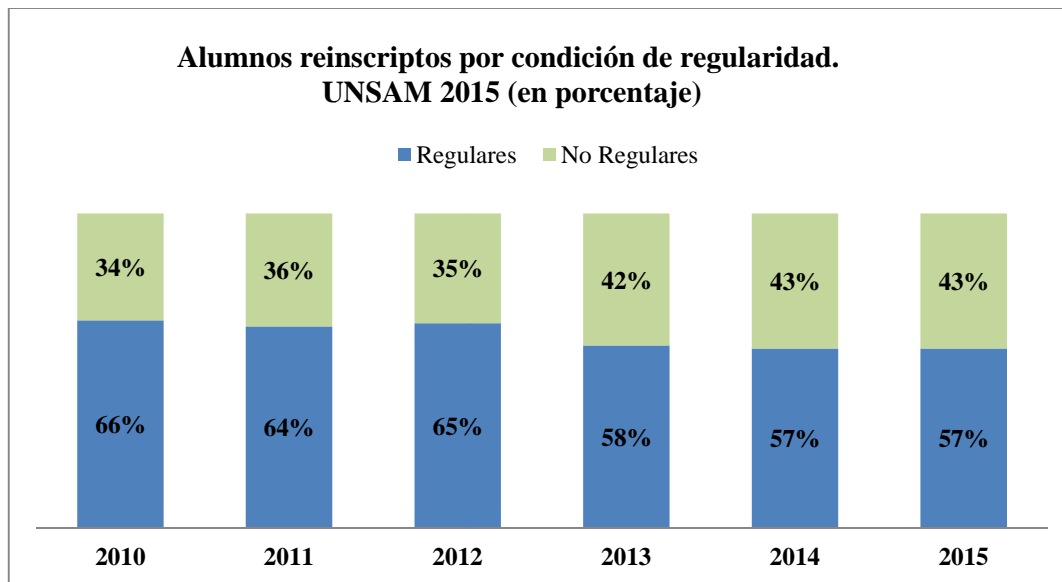
De acuerdo con lo establecido en el Reglamento General de Alumnos, alumno regular es aquel que estando inscripto en una carrera aprobó, al menos, dos unidades curriculares por año académico. Dicho Reglamento señala requisitos diferenciales para alumnos que cursen carreras con menos de cuatro unidades curriculares por año calendario, pero en el caso de las carreras consideradas para la elaboración del presente informe, ninguno de los planes de estudio presenta esa característica.

La condición de regularidad es una de las variables que se puede considerar para analizar el rendimiento académico de los alumnos. Además, la regularidad determina la posibilidad de acceder a algunos beneficios, como pueden ser: becas de apoyo económico, becas de intercambio, becas de estudios, pasantías, adscripciones, entre otros.

Los planes de estudios de las carreras de pregrado y grado de las UNSAM son heterogéneos en cuanto a la cantidad de unidades curriculares que proponen para cada uno de los años de la formación (desde seis hasta diez unidades curriculares). Por lo tanto, la condición de regularidad, o sea el aprobar al menos dos materias al año, brinda un parámetro común a todas las unidades académicas para indagar un aspecto del rendimiento académico más allá de la cantidad teórica de materias estipuladas por cada plan para cada año de la carrera.

Como puede observarse en el gráfico N°6, donde se indica la distribución porcentual del total de alumnos reinscriptos en carreras de pregrado y grado por condición de regularidad, desde el año 2010 al 2015 el porcentaje de alumnos regulares en la UNSAM ha descendido 11 puntos, llegando a ser en el año 2015 del 57 %.

Gráfico N°6

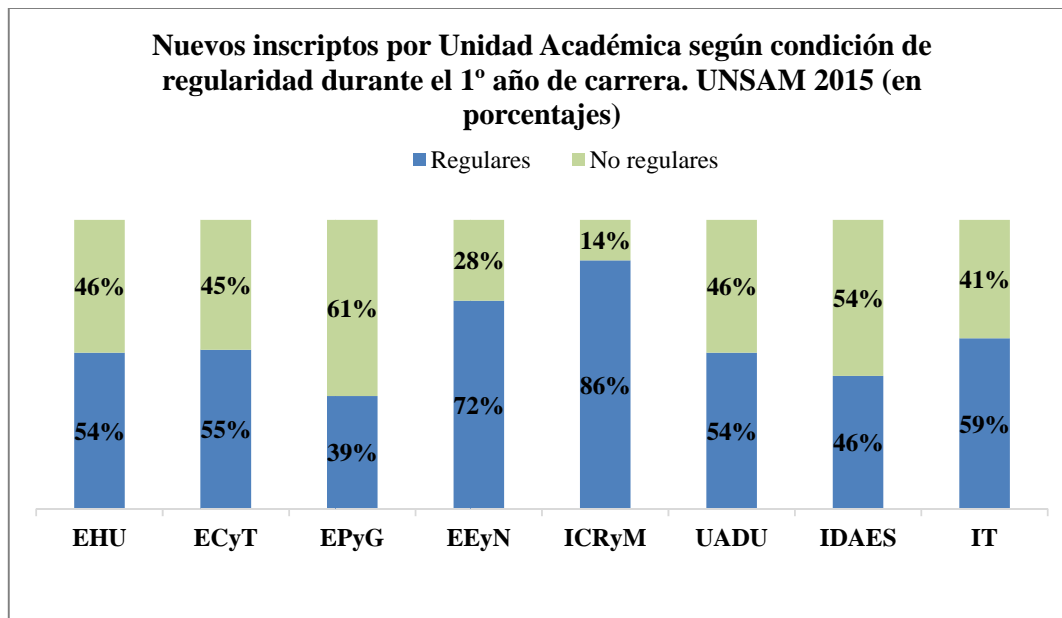


Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

Coincidentemente, el porcentaje de los nuevos inscriptos 2015 (promedio obtenido de los datos presentes en el gráfico N° 7), que alcanzaron la regularidad, fue también de un 57 %, lo cual indica que un 43% no lograron aprobar dos materias en su primer año en la universidad. Este dato no representa el porcentaje de alumnos que abandonaron los estudios universitarios, dado que pueden seguir cursando materias sin rendir los finales hasta cuatro cuatrimestres después de haber aprobado la cursada (art. 30 del RGA). Pero sí puede ser considerado como un indicador de la dificultad que representa, para los estudiantes que están transitando su primer año en la universidad, el aprobar el mínimo de materias exigidas para alcanzar su condición de alumnos regulares.

En el gráfico N°7 se expone el porcentaje de nuevos inscriptos 2015 según su condición de regularidad en cada una de las unidades académicas.

Gráfico N°7



Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guarani. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM2016.

Con excepción de la EPyG y el IDAES, el porcentaje de alumnos regulares supera al de alumnos no regulares en casi todas las unidades.

Al realizar el cruce entre los datos relevados con respecto a la aprobación del CPU (cuadro N° 4) y el rendimiento académico de los alumnos en el primer año (gráfico N° 7), pudo agruparse a las unidades en tres situaciones diferentes.

La primera es la representada en la EHU, el IT, la UADU y la EEyN, donde el porcentaje de alumnos regulares en el primer año es mayor que el de no regulares. Sin embargo, en el CPU el porcentaje de alumnos que lo aprobaron, es levemente inferior.

Una segunda situación es la de la ECyT y el ICRyM, donde la proporción de alumnos regulares es superior a la de no regulares, y a su vez, el porcentaje de alumnos que aprobaron más de dos materias supera el de alumnos que aprobaron el CPU. Es decir, que si bien el porcentaje de aprobación del CPU de estas dos Unidades Académicas fue bajo en comparación al resto, el rendimiento académico en primer año mejora considerablemente.

En el caso de la ECyT, el porcentaje de aprobación del CPU había sido de un 44%, mientras que en primer año la regularidad fue de un 55%. En el ICRyM el porcentaje

de aprobación del CPU había sido de un 83% mientras que en primer año la regularidad fue de un 86%.

La tercera situación es la que corresponde a la EPyG y el IDAES. En estos dos casos el porcentaje de aprobación del CPU fue de un 97% y 96%, respectivamente, siendo estos los porcentajes más altos de aprobación del curso. Sin embargo, en el primer año, alcanzaron la regularidad solo el 39% y 46% de los alumnos inscriptos en estas Unidades Académicas.

En el apartado siguiente se analizará la información del rendimiento académico de los nuevos inscriptos 2015 en las carreras de pregrado y grado, seleccionadas a partir de: la estructura curricular propuesta en cada plan de estudios, la regularidad y la cantidad de materias aprobadas en el primer año.

4.2 El primer año en la propuesta curricular de las carreras de pregrado y grado de la UNSAM

De acuerdo con lo establecido en la Ley de Educación Superior N° 24.521, corresponde a las instituciones universitarias otorgar el título de grado de licenciado y títulos profesionales equivalentes. Los conocimientos y capacidades que tales títulos certifican son fijados y dados a conocer por las instituciones universitarias, debiendo los respectivos planes de estudio respetar la carga horaria mínima fijada por el entonces Ministerio de Cultura y Educación.

Exceptuando a aquellas carreras cuyos títulos se encuentran incluidos en el régimen del artículo 43° de la Ley de Educación Superior, cada universidad diseña, crea e implementa las carreras con sus respectivos planes de estudio, de acuerdo con el conceso establecido dentro de su comunidad educativa.

Susana Barco propone pensar al plan de estudios como el documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas o disciplinas), con sus contenidos mínimos y los formatos que les son propios (seminarios, talleres, asignaturas etcétera), y experiencias (prácticas profesionales, trabajos de campo, etcétera) que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye, además, requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a

otorgar, alcance del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas (Barco, 2005).

Realizar una mirada global de la propuesta de materias en los planes de estudios de la UNSAM será un insumo para analizar cómo se concibe la formación universitaria en distintos campos disciplinares, haciendo foco en el primer año de las carreras; indagando allí sobre las concepciones que sustentan las asignaturas establecidas como puertas para el ingreso a una determinada cultura académica.

Del análisis de los planes de estudio vigentes de las carreras de pregrado y grado de la UNSAM se concluye que, longitudinalmente, poseen una estructura curricular similar: un primer ciclo de materias denominado Ciclo de Formación Básica, Ciclo Introductorio, Ciclo Propedéutico, Primer Ciclo o Bloque de Ciencias Básicas; un segundo grupo de materias denominado Ciclo Superior o Ciclo de Formación Específica; y un tercer grupo en el que se incluyen materias vinculadas al desempeño o la práctica profesional. En algunos casos existe un cuarto bloque con materias complementarias, por ejemplo, idiomas.

En términos generales, se verifica que en el Ciclo Inicial de los planes de estudios se incluyen unidades curriculares comunes a varias carreras ofertadas por las unidades académicas, con asignaturas que incluyen contenidos generales, o de fundamento, u otras cuyos contenidos se vinculan específicamente con la formación que se está iniciando. En ambos casos se trata del trabajo sobre áreas y problemas que se consideran indispensables para la formación disciplinar. En palabras de Barco: implica un debate sobre lo central de cada campo disciplinar, aquello que da cuenta del modo de pensar la disciplina y su modo de resolución de problemas. En la mayoría de los casos las materias específicas se encuentran a partir del segundo o tercer cuatrimestre.

A continuación se describirá, brevemente, qué características asume la estructura curricular del primer año en carreras de pregrado y grado para vincularla con los datos referidos al desempeño académico de la cohorte 2015. El análisis se realizará a partir de dos variables: la condición de regularidad y la cantidad de materias aprobadas.

La información por cada Unidad Académica se presenta a partir de dos cuadros y un gráfico: en los cuadros se incluye información detallada sobre cada una de las

carreras que componen la oferta de grado y pregrado de las diferentes Unidades. En los gráficos se agrupa el porcentaje de estudiantes de la Escuela o Instituto, según cantidad de materias aprobadas en primer año.

Resulta necesario aclarar que en el caso de las Escuelas de Ciencia y Tecnología y Economía y Negocios, cuyo CPU fue de extensión cuatrimestral, se considerarán los datos de la cohorte 2014 (y 2015 para la Licenciatura en Turismo) a los fines de poder analizar el primer año académico completo.

4.2.1 Escuela de Ciencia y Tecnología (ECyT)

En la ECyT los planes de estudios comparten un tramo inicial denominado Bloque de Ciencias Básicas. La Resolución Ministerial N° 1232/01 indica que las Ciencias Básicas “abarcan los conocimientos comunes a todas las carreras de ingeniería, asegurando una sólida formación conceptual para el sustento de las disciplinas específicas y la evolución permanente de sus contenidos en función de los avances científicos y tecnológicos”.

En el caso particular de las Ingenierías, por ser carreras cuyos títulos están incluidos en el régimen del artículo 43° de la LES, este Bloque de Ciencias Básicas (al igual que el resto del plan de estudio) está organizado de acuerdo con lo establecido en las diferentes resoluciones emanadas por el Ministerio de Educación.

En la ECyT el Bloque de Ciencias Básicas abarca los dos primeros años de las carreras de Ingeniería, por lo tanto, estas materias son cursadas en forma conjunta por la mayoría de los estudiantes de grado de la Escuela y algunos Institutos que también ofrecen ese tipo de carreras. De modo que, en el primer año de las Ingenierías, las materias, los contenidos, las clases, la bibliografía y las modalidades de evaluación implementadas, son los mismos.

Las carreras de pregrado de la Escuela poseen materias específicas de acuerdo con el área disciplinar a la que pertenecen, por ejemplo, tanto para la Tecnicatura Universitaria en Redes Informáticas como para la Tecnicatura Universitaria en Programación Informática, de las seis unidades curriculares previstas para primer año,

se prevén dos niveles de Laboratorio de Computación y otra asignatura llamada Sistemas de Procesamiento de Datos.

A continuación, se observan diferentes cuadros y gráficos referidos a la condición de regularidad durante el primer año y el rendimiento académico de la ECyT.

Cuadro N° 7. Nuevos inscriptos por carrera según condición de regularidad durante el 1° año. Carreras seleccionadas. ECyT, UNSAM 2014 (en porcentajes)

Carrera	Inscriptos cohorte 2014	Inscriptos cohorte 2014		
		Total	No regulares	Regulares
Ingeniería Ambiental	82	100%	38%	62%
Ingeniería Biomédica	30	100%	27%	73%
Ingeniería Electrónica	63	100%	38%	62%
Ingeniería en Energía	49	100%	37%	63%
Ingeniería en Telecomunicaciones	31	100%	52%	48%
Ingeniería Industrial	99	100%	42%	58%
Tecnicatura Universitaria en Programación Informática	72	100%	58%	42%
Tecnicatura Universitaria en Redes Informáticas	18	100%	72%	28%
TOTAL	444	100%	45%	55%

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

Cuadro N° 8. Nuevos inscriptos por carrera según cantidad de materias aprobadas durante el 1° año. Carreras seleccionadas. ECyT, UNSAM 2014 (en porcentajes)

Carrera	Cantidad de materias de 1° año según plan de estudios	Nuevos inscriptos cohorte 2014	Materias aprobadas durante el 1° año														
			Total	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Más de 12
Ingeniería Ambiental	8	82	100%	32%	6%	11%	6%	22%	6%	2%	11%	0%	0%	1%	1%	0%	1%
Ingeniería Biomédica	8	30	100%	23%	3%	20%	3%	13%	10%	13%	10%	3%	0%	0%	0%	0%	0%
Ingeniería Electrónica	8	63	100%	29%	10%	13%	21%	5%	6%	3%	3%	0%	0%	0%	0%	3%	8%
Ingeniería en Energía	8	49	100%	20%	16%	16%	14%	12%	8%	4%	2%	2%	0%	2%	0%	0%	2%
Ingeniería en Telecomunicaciones	8	31	100%	48%	3%	10%	6%	6%	3%	3%	0%	6%	0%	3%	0%	3%	6%
Ingeniería Industrial	8	99	100%	30%	12%	13%	8%	7%	6%	8%	4%	1%	1%	0%	5%	1%	3%
Tecnicatura Universitaria en Programación Informática	6	72	100%	44%	14%	14%	8%	1%	10%	6%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Tecnicatura Universitaria en Redes Informáticas	6	18	100%	67%	6%	11%	6%	0%	6%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

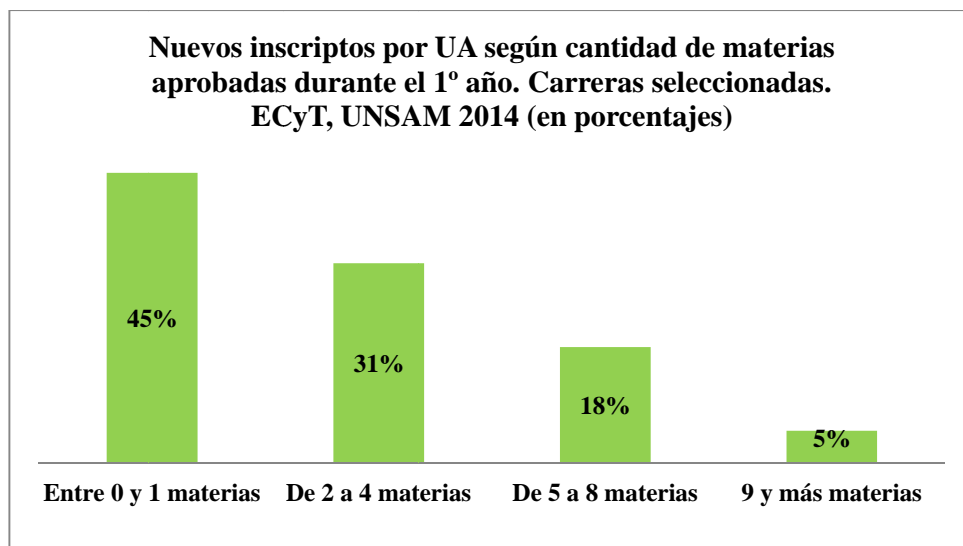
Nota: Los totales pueden no resultar 100% debido a que existen diferencias por redondeo de decimales.

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

Formar y Formarse
en la UNSAM



Gráfico N° 8



Nota: Los totales pueden no resultar 100% debido a que existen diferencias por redondeo de decimales.

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Grado. Secretaría Académica. UNSAM 2016.

Surge de los cuadros N° 7 y 8 que el mayor porcentaje de ingresantes a las carreras seleccionadas no aprobó ninguna materia en el primer año de cursada.

Del gráfico N° 8 surge que del total de ingresantes, el 45% aprobaron entre 0 y 1 materia. El mayor porcentaje (31%) está representado por quienes rindieron entre 2 y 4 materias, es decir que alcanzaron el mínimo de materias exigido para ser considerados alumnos regulares, pero no alcanzaron la cantidad teórica de materias determinadas en los planes de estudios (8 en las Ingenierías y 6 en las Tecnicaturas). También cabe resaltar que, si se toman las últimas dos columnas, el 23% de los estudiantes de la Escuela ha tenido un buen rendimiento académico.

Las carreras de Ingeniería reunieron un mayor porcentaje de alumnos de ingreso regulares con respecto a las carreras de pregrado, exceptuando la Ingeniería en Telecomunicaciones. Sin embargo, la cantidad de ingresantes que aprobaron la cantidad teórica de materias (realizando la misma excepción) no supera el 3%.

Un dato a señalar sobre las carreras de pregrado seleccionadas es que el porcentaje de alumnos que aprobaron la cantidad teórica de materias de primer año es superior al de las carreras de grado, pero, igualmente, no supera el 6%. La

Tecnicatura Universitaria en Redes Informáticas fue la que registró el menor nivel de regularidad, a pesar de ser una de las carreras con menor matrícula de la Escuela en 2014.

4.2.2. Escuela de Humanidades (EHU), Escuela de Política y Gobierno (EPyG) e Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES)

La EHU, el IDAES y la EPyG comparten el dictado del grupo de materias que componen el Diploma en Ciencias Sociales, el cual corresponde a un Ciclo General de Conocimientos Básicos en Ciencias Sociales y Humanidades que abarca los dos primeros años de las carreras. El Ciclo está compuesto por dos clases de asignaturas: las básicas y las específicas. Las asignaturas básicas son concebidas como un “recorte de contenidos de las disciplinas centrales del campo de las ciencias sociales que se consideran básicos para la producción y apropiación de nuevos y futuros conocimientos de dichas ciencias”¹⁶. La mayoría de estas asignaturas son comunes a las carreras que componen el Diploma¹⁷. En ellas confluyen ingresantes de algunas de las Licenciaturas y Profesorados de la EHU y todas las carreras de grado de la EPyG y el IDAES. Las asignaturas denominadas específicas están orientadas a la formación propia del campo disciplinar, y no son comunes a todas las carreras mencionadas anteriormente.

En el caso del Profesorado Universitario en Letras y la Licenciatura en Psicopedagogía (EHU), si bien incluyen algunas materias comunes a otras carreras de la Escuela (como Pedagogía), ambos planes presentan una estructura diferencial con respecto a las carreras del Diploma en Ciencias Sociales.

El primer cuatrimestre de la Licenciatura en Psicopedagogía corresponde a un Ciclo Propedéutico y a partir del segundo cuatrimestre comienza el Ciclo Profesional.

¹⁶ Plan de estudios de la Licenciatura en Antropología Social y Cultural, RCS N° 325/10.

¹⁷ EHU: Lic. en Educación, Prof. en Ciencias de la Educación, Lic. y Prof. en Filosofía. EPyG: Lic. en Ciencia Política, Lic. en Organización y Dirección Institucional y Lic. en Administración Pública. IDAES: Lic. en Sociología y Lic. en Antropología Social y Cultural.

En el Profesorado Universitario en Letras se proponen, desde el primer cuatrimestre, materias que incluyen contenidos vinculados específicamente con la formación disciplinar, como, por ejemplo, Gramática o Lingüística General. Los ingresantes a esta carrera solo cursan una materia del primer año en forma conjunta con otros ingresantes de la Escuela (Pedagogía).

4.2.2.1 Escuela de Humanidades

Cuadro N° 9. Nuevos inscriptos por carrera según condición de regularidad durante el 1° año. EHU, UNSAM 2015 (en porcentajes)

Carrera	Inscriptos cohorte 2015	Inscriptos cohorte 2015		
		Total	No regulares	Regulares
Licenciatura en Educación	45	100%	44%	56%
Profesorado en Ciencias de la Educación	40	100%	55%	45%
Profesorado Universitario en Letras	49	100%	57%	43%
Licenciatura y Profesorado en Filosofía	53	100%	49%	51%
Licenciatura en Psicopedagogía	170	100%	26%	74%
TOTAL	357	100%	46%	54%

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guarani. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

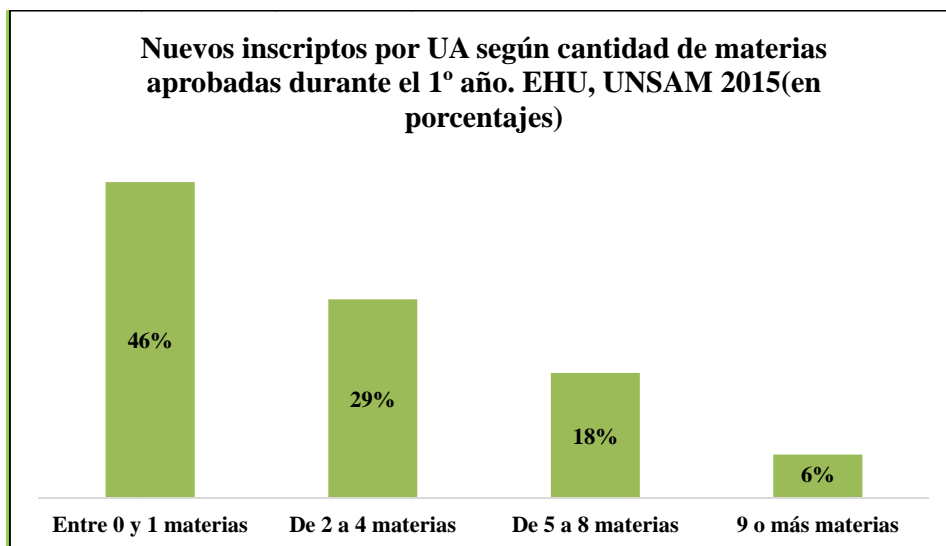
Cuadro N° 10. Nuevos inscriptos por carrera según cantidad de materias aprobadas durante el 1° año. EHU, UNSAM 2015 (en porcentajes)

Carrera	Canti dad de materi as de 1° año según plan de estudi os	Inscri ptos coho rte 2015	Materias aprobadas durante el 1° año														
			Tota l	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Má s de 12
Licenciatur a en Educación	6	45	100 %	27 %	18 %	27 %	13 %	4%	4%	2%	0 %	0 %	0%	0 %	0 %	0 %	4%
Profesorad o en Ciencias de la Educación	8	40	100 %	48 %	8%	18 %	3%	3%	5%	3%	0 %	5 %	0%	0 %	3 %	3 %	5%
Profesorad o Universitari o en Letras	8	49	100 %	49 %	8%	10 %	8%	12 %	4%	2%	4 %	2 %	0%	0 %	0 %	0 %	0%
Licenciatur a y Profesorad o en Filosofía	8	53	100 %	43 %	6%	4%	9%	6%	9%	21 %	2 %	0 %	0%	0 %	0 %	0 %	0%
Licenciatur a en Psicopedag ogía	9	170	100 %	24 %	2%	10 %	11 %	9%	10 %	6%	8 %	4 %	16 %	1 %	0 %	0 %	0%

Nota: Los totales pueden no resultar 100% debido a que existen diferencias por redondeo de decimales.

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

Gráfico N° 9



Nota: Los totales pueden no resultar 100% debido a que existen diferencias por redondeo de decimales.

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guarani. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

En los cuadros N° 9 y 10 se observa que el porcentaje de alumnos ingresantes regulares en la Escuela superó al porcentaje de los no regulares. En cada una de las carreras (con excepción de la Licenciatura en Educación) el mayor porcentaje de alumnos se concentró entre quienes aprobaron entre 0 y 1 materia.

Es importante resaltar que, del gráfico N° 9, surge que el porcentaje de ingresantes que aprobaron entre 2 y 8 materias (47%) es similar al de alumnos que aprobaron entre 0 y 1 materia (46%).

La Licenciatura en Psicopedagogía fue la carrera que recibió mayor cantidad de ingresantes y a la vez la que reunió el mayor porcentaje de alumnos regulares. Además, el porcentaje que aprobó la cantidad teórica de materias (9) de esa carrera supera ampliamente al de otras carreras de grado de la Escuela. Igualmente, ese porcentaje solo alcanza el 16%.

En cambio, en la Licenciatura y el Profesorado en Filosofía el porcentaje de ingresantes regulares superó tan solo en dos puntos al porcentaje de no regulares. Sin embargo, es importante señalar que el 21% de los ingresantes aprobaron seis materias, lo cual se acerca al rendimiento ideal (8 materias es la cantidad de materias definida para el primer año en el plan de estudios de esas carreras).

En el caso del Profesorado en Ciencias de la Educación, el 11% de los ingresantes aprobaron más de la cantidad teórica de materias previstas para el primer año; esto, probablemente, se relacione con las equivalencias, ya que esta carrera admite a los graduados de la Licenciatura en Educación.

4.2.2.2. Escuela de Política y Gobierno (EPyG)

Cuadro N° 11. Nuevos inscriptos por carrera según condición de regularidad durante el 1° año. EPyG, UNSAM 2015 (en porcentajes)

Carrera	Inscriptos cohorte 2015	Inscriptos cohorte 2015		
		Total	No regulares	Regulares
Licenciatura en Administración Pública	55	100%	73%	27%
Licenciatura en Ciencia Política	116	100%	60%	40%
Licenciatura en Organización y Dirección Institucional	22	100%	50%	50%
TOTAL	193	100%	61%	39%

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

Cuadro N° 12. Nuevos inscriptos por carrera según cantidad de materias aprobadas durante el 1° año. EPyG, UNSAM 2015 (en porcentajes)

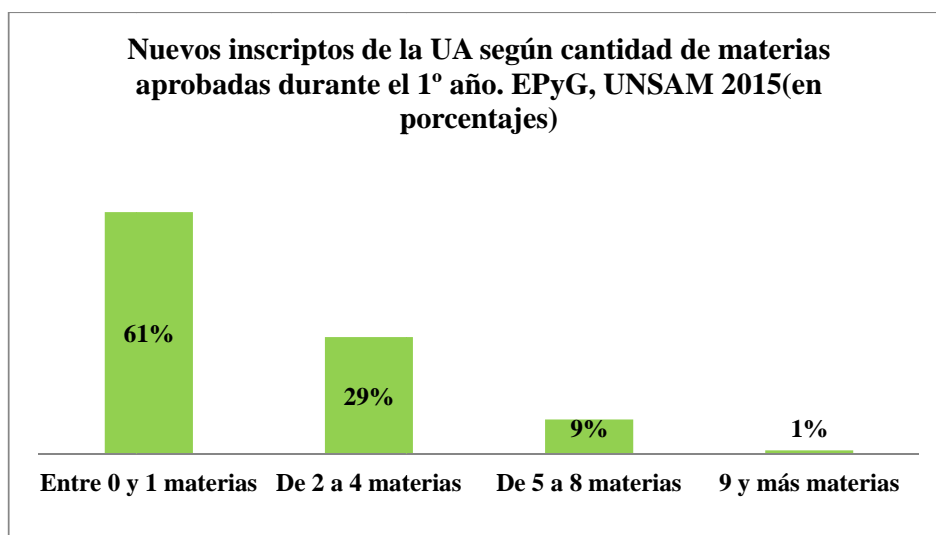
Carrera	Cantidad de materias de 1° año según plan de estudios	Inscriptos cohorte 2015	Materias aprobadas durante el 1° año														
			Total	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Más de 12
Licenciatura en Administración Pública	6	55	100%	53%	20%	13%	9%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Licenciatura en Ciencia Política	6	116	100%	45%	16%	11%	11%	7%	4%	3%	1%	0%	1%	0%	2%	0%	0%
Licenciatura en Organización y Dirección Institucional	6	22	100%	41%	9%	23%	5%	5%	9%	5%	0%	5%	0%	0%	0%	0%	0%

Nota: Los totales pueden no dar 100% debido a que existen diferencias por redondeo de decimales.

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guarani. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

Gráfico N° 10



Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guarani. Dirección de Grado. Secretaría Académica. UNSAM 2016.

En el total del cuadro N° 11 se observa que en dos de las tres carreras de grado de la Escuela el porcentaje de alumnos ingresantes no regulares es mayor que el de regulares.

En la Licenciatura en Administración Pública, si bien más de la mitad de los ingresantes no aprobó ninguna materia, el 47% aprobó entre 1 y 4. Ningún ingresante de esa carrera logró aprobar la cantidad teórica de materias (6) establecida en el plan de estudios para el primer año.

En la Licenciatura en Ciencia Política el 52% de los ingresantes aprobó entre 1 y 6 materias y un 45% no aprobó ninguna.

La Licenciatura en Organización y Dirección Institucional fue la carrera que recibió menor cantidad de ingresantes; de lo cuales el 56% aprobó entre 1 y 6 materias.

En el gráfico N° 10 se observan los valores más extremos de todas la Unidades Académicas: el 61% del total los ingresantes a carreras de esta Unidad Académica, aprobó entre 0 y 1 materia, siendo éste el porcentaje de alumnos más alto concentrado en este rango de materias. En tanto, solo el 1% aprobó 9 o más materias, siendo éste el porcentaje más bajo entre todas las Unidades relevadas.

4.2.2.3. Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES)

Cuadro N° 13. Nuevos inscriptos por carrera según condición de regularidad durante el 1° año. IDAES, UNSAM 2015 (en porcentajes)

Carrera	Inscriptos cohorte 2015	Inscriptos cohorte 2015		
		Total	No regulares	Regulares
Lic. en Antropología Social y Cultural	113	100%	51%	49%
Lic. en Sociología	111	100%	56%	44%
TOTAL	224	100%	54%	46%

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guarani. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

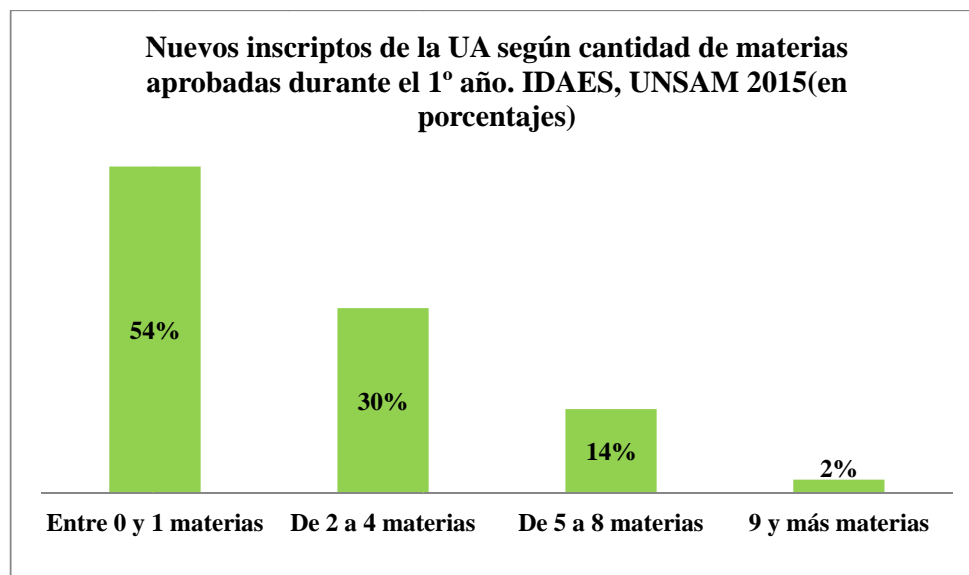
Cuadro N° 14. Nuevos inscriptos por carrera según cantidad de materias aprobadas durante el 1° año. IDAES, UNSAM 2015 (en porcentajes)

Carrera	Cantidad de materias de 1° año según Plan de Estudios	Inscriptos cohorte 2015	Materias aprobadas durante el 1° año														
			Total	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Más de 12
Lic. en Antropología Social y Cultural	6	113	100%	30%	21%	9%	9%	12%	5%	10%	3%	0%	0%	0%	0%	1%	1%
Lic. en Sociología	6	111	100%	40%	16%	14%	13%	5%	3%	5%	1%	2%	2%	0%	0%	0%	1%

Nota: Los totales pueden no dar 100% debido a que existen diferencias por redondeo de decimales.

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

Gráfico N° 11



Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Grado. Secretaría Académica. UNSAM 2016.

El cuadro N° 13 muestra que el porcentaje de alumnos ingresantes no regulares es superior al de regulares en las dos carreras de grado del Instituto. Sin embargo, en

ambos casos, el mayor porcentaje no logró aprobar ninguna materia en el primer año de cursada.

Del cuadro N° 14 se desprende que en la Licenciatura en Antropología Social y Cultural el 66% de los ingresantes aprobó entre 1 y 6 materias, y el 5% superó la cantidad teórica de materias prevista para el primer año (6 materias). Similarmente, en la Licenciatura en Sociología el 56% de los ingresantes aprobó entre 1 y 6 materias y el 6% superó la cantidad teórica de materias prevista para el primer año (6 materias).

Del 46% de los ingresantes del IDAES que aprobó más de 2 materias (gráfico N° 11), el 30% se concentró entre quienes aprobaron 2, 3 o 4 materias. Sin embargo hubo un 16% que aprobó entre 5 y 9 materias o más lo que, teniendo en cuenta la cantidad teórica de materias previstas para primer año, demuestra un muy buen desempeño académico de ese grupo de ingresantes.

4.2.3. Escuela de Economía y Negocios (EEyN)

En la EEyN, las reformas curriculares desarrolladas en los últimos tres años condujeron a la implementación de un Ciclo de Nivelación y de Formación General en los dos primeros años de las carreras compuesto por diez materias comunes a las tres carreras de grado (la Licenciatura en Turismo implementó este Ciclo común a partir del año 2016). El mencionado Ciclo tiene como objetivo “introducir al alumno en la vida universitaria y ofrecerle una preparación amplia en diversas disciplinas”¹⁸.

¹⁸Plan de estudios de la Licenciatura en Turismo, RCS N° 278/15.

Cuadro N° 15. Nuevos inscriptos por carrera según condición de regularidad durante el 1° año. EEyN, UNSAM 2014 - 2015¹⁹ (en porcentajes)

Carrera	Inscriptos cohorte 2014 - 2015	Inscriptos cohorte 2014 - 2015		
		Total	No regulares	Regulares
Licenciatura en Turismo	265	100%	33%	67%
Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial	332	100%	26%	74%
Licenciatura en Economía	40	100%	25%	75%
TOTAL	597	100%	28%	72%

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

Cuadro N° 16. Nuevos inscriptos por carrera según cantidad de materias aprobadas durante el 1° año. EEyN, UNSAM 2014 - 2015 (en porcentajes)

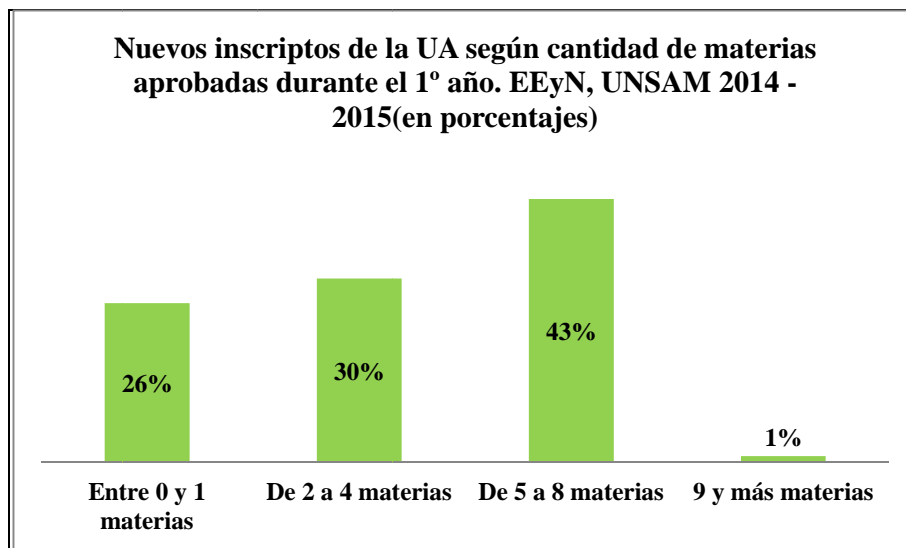
Carrera	Cantidad de materias de 1° año según plan de estudios	Inscriptos cohorte 2014 - 2015	Materias aprobadas durante el 1° año														
			Total	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Más de 12
Licenciatura en Turismo	8	265	100%	24%	9%	3%	2%	6%	7%	6%	5%	6%	10%	9%	11%	2%	1%
Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial	8	332	100%	18%	8%	9%	11%	10%	12%	13%	8%	9%	2%	0%	0%	0%	0%
Licenciatura en Economía	8	40	100%	18%	8%	10%	8%	13%	13%	8%	5%	20%	0%	0%	0%	0%	0%

Nota: Los totales pueden no resultar 100% debido a que existen diferencias por redondeo de decimales.

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

¹⁹ Los datos de la cohorte 2015 solo fueron contemplados para la Licenciatura en Turismo.

Gráfico N° 12



Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección Grado. Secretaría Académica. UNSAM 2016.

El cuadro N° 15 y el gráfico N° 12 proporcionan datos generales de la Escuela: en el promedio de las tres carreras de grado, el porcentaje de ingresantes regulares superó en cuarenta y cuatro puntos el porcentaje de los no regulares. Además, la proporción de los alumnos que aprobaron entre 5 y 8 materias es superior a lo observado en el resto de las Unidades Académicas. Por otra parte, en esta Escuela se presenta el mayor porcentaje de ingresantes que aprobaron 8 materias (cantidad teórica de materias en el primer año de cursada) o más.

Del cuadro N° 16 surge que en la Licenciatura en Turismo, el 33% de los ingresantes superaron la aprobación de las 8 materias previstas en el plan de estudios para primer año.

La Licenciatura en Economía concentró el mayor porcentaje de aprobación en la cantidad teórica de materias, aunque ningún ingresante superó esa cantidad (8).

En la Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial, el 80% de los ingresantes aprobó entre una y ocho materias y el 2% aprobó más de la cantidad teórica (8).

En este caso, el gráfico N° 12 arroja los mejores resultados hasta el momento relevados: el 44% de los ingresantes a las carreras de la Escuela tiene un excelente desempeño académico.

4.2.4. Instituto de Ciencias de la Rehabilitación y el Movimiento (ICRyM)

En el ICRyM los planes de estudios de las carreras de grado incorporan para el primer año materias generales y específicas, pero con una característica particular en la Licenciatura en Órtesis y Prótesis: su plan propone asignaturas prácticas, denominadas ortoprotésicas, desde el primer cuatrimestre, en las cuales se desarrollan habilidades y técnicas específicas de la profesión en el laboratorio de ortesis y prótesis del Instituto²⁰. Por su parte, en la Licenciatura en Terapia Ocupacional, la asignatura “Ocupaciones Terapéuticas 1”, presente en el primer año, también propone la vinculación temprana del ingresante con contenidos y prácticas específicas de la formación profesional.

Cuadro N° 17. Nuevos inscriptos por carrera según condición de regularidad durante el 1° año. ICRyM, UNSAM 2015 (en porcentajes)

Carrera	Inscriptos cohorte 2015	inscriptos cohorte 2015		
		Total	No regulares	Regulares
Licenciatura en Terapia Ocupacional	123	100%	28%	72%
Licenciatura en Órtesis y Prótesis	12	100%	0%	100%
TOTAL	135	100%	14%	86%

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guarani. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016

²⁰ Plan de estudios de la Licenciatura en Órtesis y Prótesis, RCS N° 49/00.

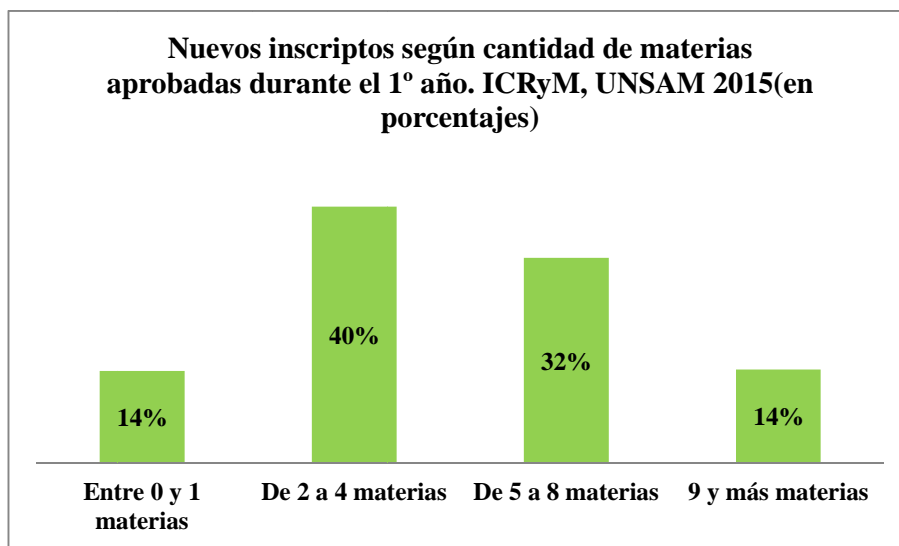
Cuadro N° 18. Nuevos inscriptos por carrera según cantidad de materias aprobadas durante el 1° año. ICRyM, UNSAM 2015 (en porcentajes)

Carrera	Cantidad de materias de 1° año según plan de estudios	Inscriptos cohorte 2015	Materias aprobadas durante el 1° año														
			Total	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Más de 12
Licenciatura en Terapia Ocupacional	8	123	100 %	22 %	7 %	5 %	11 %	13 %	13 %	6 %	2 %	9 %	7 %	6 %	0 %	0 %	0 %
Licenciatura en Órtesis y Prótesis	10	12	100 %	0 %	0 %	17 %	25 %	8 %	25 %	8 %	0 %	0 %	8 %	0 %	8 %	0 %	0 %

Nota: Los totales pueden no resultar 100% debido a que existen diferencias por redondeo de decimales.

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

Gráfico N°13



Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Grado. Secretaría Académica. UNSAM 2016.

El cuadro N° 17 y el gráfico N° 13 proporcionan datos generales del Instituto: en las dos carreras de grado el porcentaje de ingresantes regulares (86%) superó al de los no regulares, siendo este el mayor porcentaje de regularidad alcanzado en todas las Unidades Académicas de la UNSAM para el período analizado. En promedio, el 15%

aprobó, o incluso superó la cantidad teórica de materias propuestas en el plan de estudios de estas carreras.

En la Licenciatura en Terapia Ocupacional el 57% de los ingresantes aprobó entre una y siete materias. En el cuadro N° 18 se observa que el 22% de los ingresantes aprobó o superó la cantidad teórica de materias (8), cifra que iguala el porcentaje de ingresantes que no aprobó ninguna.

La Licenciatura en Órtesis y Prótesis fue la carrera que recibió menor cantidad de ingresantes del Instituto y todos ellos alcanzaron la regularidad. En el cuadro N° 18 se observa que de los ingresantes 2015 ninguno aprobó la cantidad teórica de materias (10) pero el 8% superó esa cantidad y el 83% aprobó entre dos y ocho lo cual es bueno.

4.2.5. Instituto del Transporte (IT)

En el IT el primer año brinda materias de formación general, como Matemática o Estado y Sociedad Argentina, y materias de la formación específica, como Transporte I o Introducción a la Tecnología Ferroviaria. Los estudiantes de ambas tecnicaturas comparten seis de las siete materias que conforman el primer año en el plan de estudios de cada una de las carreras. La materia que varía entre ambas se ofrece en el segundo cuatrimestre.

Cuadro N° 19. Nuevos inscriptos por carrera según condición de regularidad durante el 1° año. IT, UNSAM 2015 (en porcentajes)

Carrera	Inscriptos cohorte 2015	Inscriptos cohorte 2015		
		Total	No regulares	Regulares
Tecnicatura Universitaria en Administración y Gestión Ferroviaria	95	100%	44%	56%
Tecnicatura Universitaria en Tecnología Ferroviaria	91	100%	38%	62%
TOTAL	186	100%	41%	59%

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

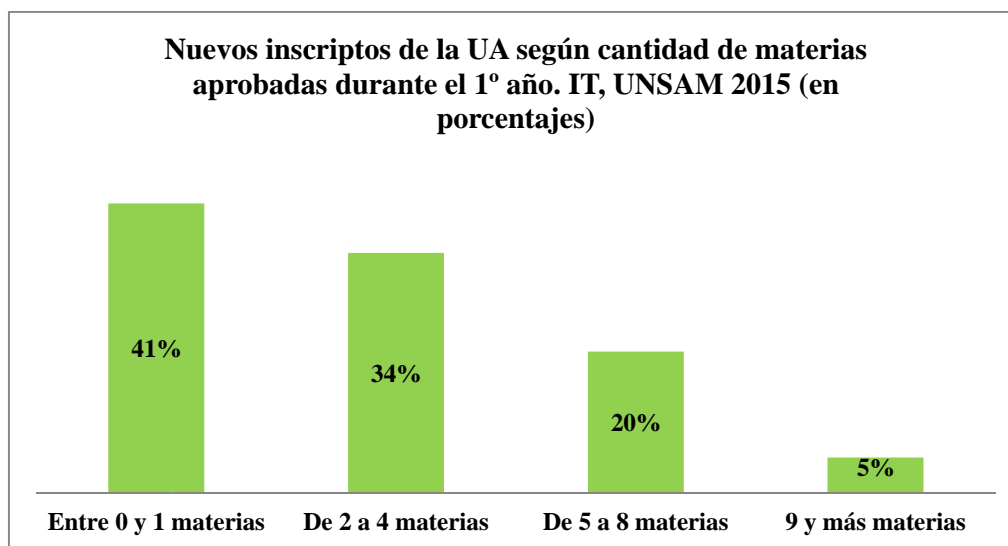
Cuadro N° 20. Nuevos inscriptos por carrera según cantidad de materias aprobadas durante el 1° año. IT, UNSAM 2015 (en porcentajes)

Carrera	Cantidad de materias de 1° año según plan de estudios	Inscriptos cohorte 2015	Materias aprobadas durante el 1° año														
			Total	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Más de 12
Tecnicatura Universitaria en Administración y Gestión Ferroviaria	7	95	100 %	36 %	8 %	9 %	9 %	14 %	6 %	4 %	3 %	3 %	3 %	2 %	0 %	1 %	0 %
Tecnicatura Universitaria en Tecnología Ferroviaria	7	91	100 %	34 %	4 %	15 %	12 %	7 %	10 %	7 %	5 %	1 %	1 %	0 %	0 %	0 %	3 %

Nota: Los totales pueden no resultar 100% debido a que existen diferencias por redondeo de decimales.

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guarani. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

Gráfico N° 14



Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guarani. Dirección de Grado. Secretaría Académica. UNSAM 2016.

En el cuadro N° 19 se observan datos generales del Instituto que indican que el porcentaje de ingresantes regulares supera en un 19% al de no regulares en promedio en ambas Tecnicaturas.

En el cuadro N° 20 se presenta información respecto al rendimiento académico: en las dos Tecnicaturas el porcentaje que no aprueba ninguna materia en primer año promedia el 35%, concentrando allí el mayor porcentaje de alumnos.

De la información procesada en el gráfico N° 14, se desprende que el 54% de los ingresantes aprobaron entre 2 y 8 materias. Específicamente, puede decirse que el 25% de los ingresantes tuvo un buen rendimiento en primer año.

4.2.6. Unidad Académica de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (UADU)

En la UADU el primer tramo del plan de estudios, denominado Inicial, abarca el 1° y 2° año. En esta instancia se identifica la adquisición de conocimientos y capacidades básicas e instrumentales²¹.

Cuadro N° 21. Nuevos inscriptos por carrera según condición de regularidad durante el 1° año. UADU, UNSAM 2015 (en porcentajes)

Carrera	Inscriptos cohorte 2015	Inscriptos cohorte 2015		
		Total	No regulares	Regulares
Arquitectura	104	100%	46%	54%

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guarani. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

²¹ Plan de estudios de Arquitectura, RCS N° 323/13.

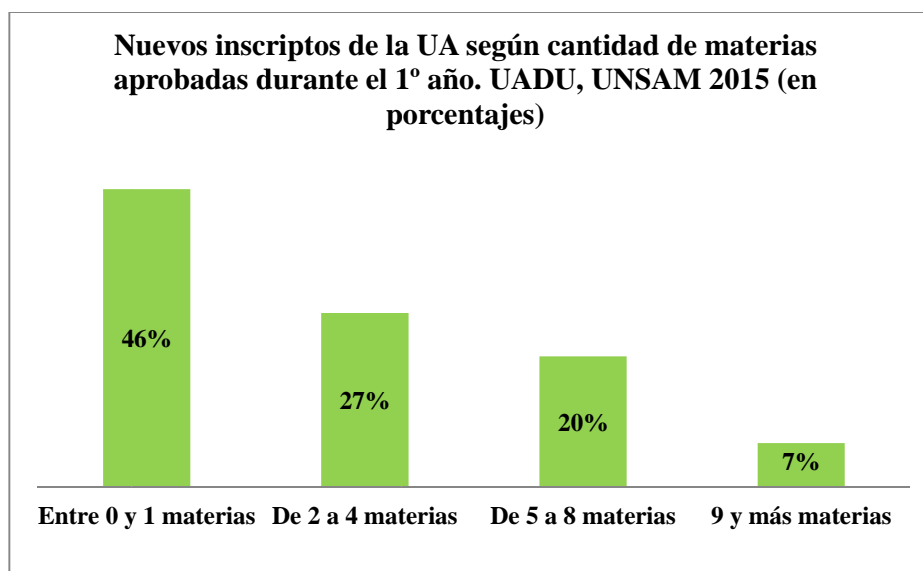
Cuadro N° 22. Nuevos inscriptos por carrera según cantidad de materias aprobadas durante el 1° año. UADU, UNSAM 2015 (en porcentajes)

Carrera	Cantidad de materias de 1° año según plan de estudios	Inscriptos cohorte 2015	Materias aprobadas durante el 1° año														
			Total	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Más de 12
Arquitectura	10	104	100 %	30 %	16 %	11 %	5 %	12 %	6 %	7 %	5 %	3 %	4 %	2 %	1 %	0 %	0 %

Nota: Los totales pueden no resultar 100% debido a que existen diferencias por redondeo de decimales.

Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

Gráfico N° 15



Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Grado. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

Los ingresantes 2015 conforman la segunda cohorte de la carrera. En el año 2014 el porcentaje de ingresantes regulares fue de un 60%, mientras que en el 2015 descendió al 54%.

Si bien, como indica el gráfico N° 15, el 54% de los ingresantes aprobó más de 2 materias, hay que tener en cuenta que este plan de estudios exige una mayor cantidad teórica de materias aprobadas para el primer año que otras carreras seleccionadas para elaborar este informe: 10 (comparte esa cantidad teórica con una de las Licenciaturas del ICRyM). Pero solo el 2% aprobó esa cantidad de materias. También hay que destacar que, alrededor del 20% de los ingresantes tiene un buen rendimiento académico si se considera que lograron aprobar entre 6 y 8 materias en el primer año.

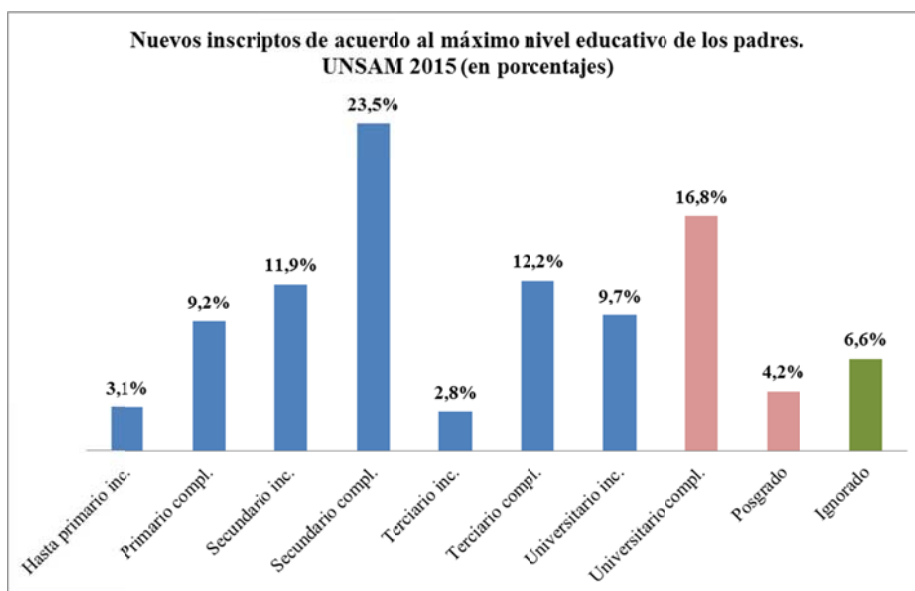
4.3 Rendimiento académico de los nuevos inscriptos 2015 y máximo nivel educativo alcanzado por los padres

Existe en los análisis sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios una tradicional apelación a la vinculación entre éste rendimiento y el máximo nivel educativo de los padres²².

En el gráfico N° 23 se observa la distribución de los nuevos inscriptos 2015 en la UNSAM de acuerdo con el máximo nivel educativo alcanzado por sus padres:

22 Esta apelación es posible interpretarla como una herencia de un estudio de Pierre Bourdieu presentado en el libro "Los herederos. Los estudiantes y la cultura", sobre el cual nos explica Ricardo Sidicaro: "donde se propuso demostrar que las instituciones escolares actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimiento educativo a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dones naturales de inteligencia. Así el paso por las instancias educativas formales consagraba, mayoritaria sino exclusivamente, a los estudiantes cuyas procedencias familiares –culturales, económicas y de vinculaciones sociales – los colocaban en situaciones aventajadas, o de complicidad objetiva, ante la acción escolar "igualitaria", que valoraba positivamente, las sensibilidades, predisposiciones y conocimientos que traían de sus hogares y trayectorias previas, en múltiples aspectos coincidentes con los contenidos y destrezas impartidas como "nuevas" para todos pero que algunos ya poseían" (Ricardo Sidicaro, en Bourdieu 2010). Es interesante observar un mecanismo de *transposición herética* en donde se recurre a referentes teóricos para fundamentar conclusiones, estrategias o recursos metodológicos opuestos a lo que se plantea teóricamente. Bourdieu no encontraba una explicación del fracaso escolar en las condiciones socioculturales de origen de los estudiantes, sino una fundamentación al papel reproductor de las desigualdades sociales del sistema educativo. "Es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos algunas oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar".

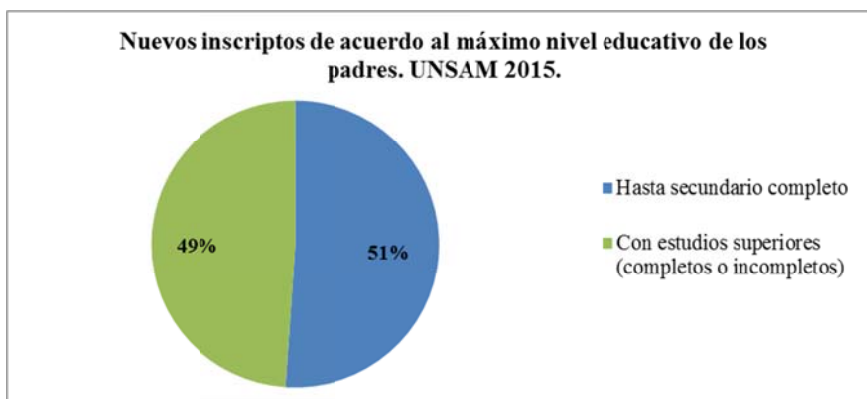
Gráfico N° 16



Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM, 2016.

Si se suman los porcentajes correspondientes a los estudiantes cuyos padres no realizaron estudios superiores, se verifica que el 51% de los nuevos inscriptos 2015 en la UNSAM son primera generación de estudiantes en el nivel superior de sus familias. El restante 49% corresponde a estudiantes cuyos padres iniciaron estudios en el nivel superior. Con relación a la cohorte 2013, el porcentaje de estudiantes cuyos padres no realizaron estudios superiores descendió 2, 8%.

Gráfico N° 17



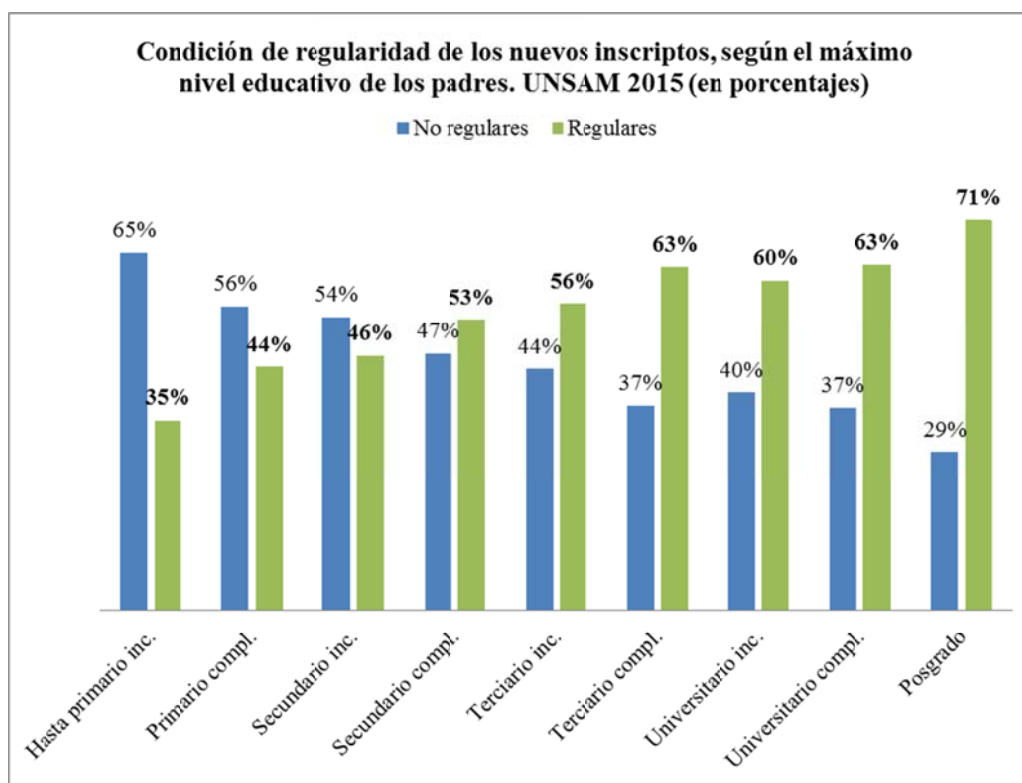
Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría

Académica, UNSAM 2016.

Los datos del gráfico N°25 muestran que la relación entre alumnos regulares/no regulares se invierte y aumenta en forma constante en aquellos casos en que el máximo nivel educativo alcanzado por los padres supera al secundario completo.

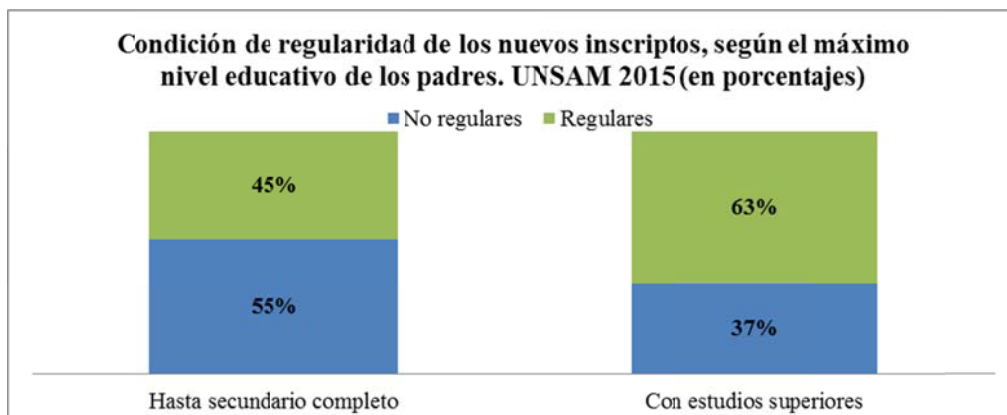
Para los estudiantes cuyos padres no concluyeron sus estudios primarios, el porcentaje no regular es mayor en treinta puntos al regular. En cambio, para los estudiantes cuyos padres realizaron estudios de posgrado, el porcentaje regular supera en cuarenta y dos puntos a los no regulares.

Gráfico N° 18



Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM2016

Gráfico N° 19



Fuente: procesamientos propios en base a datos del SIU Guaraní. Dirección de Información Académica e Investigación. Secretaría Académica, UNSAM 2016.

Los gráficos N° 25 y N° 26 resumen los datos expuestos anteriormente: cuando los padres poseen estudios superiores, aumenta el porcentaje de alumnos regulares, llegando al 63%. Por lo tanto, si bien la proporción de alumnos que son primera generación de estudiantes en el nivel superior en sus familias es similar a los que no los son, sí existe una diferencia en el rendimiento académico, dado que entre quienes no son primera generación de estudiantes en el nivel superior, se observan mayores porcentajes de regularidad.

5. El aula universitaria: una mirada hacia las prácticas de enseñanza

El ingreso a la universidad posee algunas características particulares, cuya primera instancia es que la lógica e historia universitarias difieren de cualquier otra institución del nivel superior, con instalaciones dispersas en varias localizaciones y múltiples espacios por conocer y habitar. Celman (2013) plantea una serie de interrogantes que sirven para pensar a qué nos referimos cuando hablamos de ingreso, proceso que no es único sino con múltiples dimensiones, ya que, en principio, desde la inserción institucional, un estudiante ingresa simultáneamente a tres espacios diferentes: la institución, la facultad y la carrera.

A su vez, el alumno ingresa en una Escuela o Instituto particular donde la dinámica administrativa y académica difiere de aquella que se desarrolla en el resto de las unidades académicas. Por último, el estudiante ingresa en una carrera con un perfil de estudiante definido y un plan de estudios que lo antecede, estructurada a partir de una lógica disciplinar específica, y en la que se encontrará con incontables formas de estar, aprender y ser estudiante universitario.

A los fenómenos descriptos hay que agregar otro espacio al cual ingresan los estudiantes: el aula universitaria. Esta es un aula construida históricamente, inmersa en procesos sociales e institucionales dinámicos, significada por quienes en ella confluyen y se relacionan. En este sentido, pensar el aula universitaria brinda la posibilidad de reconocer y revalorizar las experiencias cotidianas que otorgan sentido a la vida universitaria de quienes son partícipes en ella de una práctica pedagógica²³.

El aula universitaria, entonces, será el eje de este aparatado; tomándola desde el punto de vista de los docentes porque, como dice Ezcurra, “los docentes y el aula aparecen como el condicionante primordial de la experiencia de los alumnos de nuevo ingreso” (2007: 42). Para conseguir un abordaje completo desde esta perspectiva, primero se analizarán quiénes son los docentes del ingreso de las carreras de pregrado y grado de la UNSAM –cuáles son sus condiciones de contratación, horas y años en los cargos–. Luego se presentará un análisis de testimonios de docentes de materias del CPU y del primer año de las carreras de pregrado y grado de la UNSAM, recogidos a partir de entrevistas semi-estructuradas –instrumento que se presentó como idóneo debido a su versatilidad para adaptarse a las argumentaciones de los entrevistados–, con el objeto de conocer sus experiencias y su percepción sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan dentro de las aulas universitarias, reconociendo a la enseñanza como una de las dimensiones fundamentales para analizar el ingreso a la universidad.

²³Elena Achilli definió a la práctica pedagógica como “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender” (1986: 6).

5.1 El cuerpo docente en el ingreso a la UNSAM

A fin de conocer a quiénes refiere la noción de docentes de ingreso, a continuación se presentarán los datos relevados acerca de la composición del cuerpo docente que dicta clases en el ingreso, considerando el CPU y el primer año de las carreras. Dicha información se obtuvo a partir de los datos suministrados por los Secretarios Académicos de cada Escuela e Instituto. Asimismo, se vincularán estos datos con los testimonios surgidos de las entrevistas a los docentes del CPU y de materias del primer año.

5.1.1 El cuerpo docente del CPU

En la información analizada en este primer apartado están representadas las unidades académicas que se detallan a continuación: EHU, IDAES, EPyG, ECyT (incluye las carreras de IDB, INCALIN, 3IA), EEyN, ICRyM e IT. En el año 2015 ciento noventa y un docentes trabajaron en el CPU. En el cuadro que se incorpora a continuación se sistematizaron los datos que fueron ofrecidos por los referentes de cada unidad académica:

Cuadro N° 23. Docentes del CPU según su antigüedad, dedicación y designación. UNSAM 2015 (en porcentajes)

Docentes del CPU	Antigüedad como docentes del CPU		Designación		Dedicación		Docentes del CPU que también dictan clases en 1° año
	Menos de 5 años	Más de 5 años	Interinos o contratados	Cargos concursados	Simple	Semi o Exclusiva	
100%	60%	40%	87%	13%	89%	11%	8%

Fuente: cuadro de elaboración propia en base a los datos ofrecidos por responsables de cada UA. UNSAM 2016.

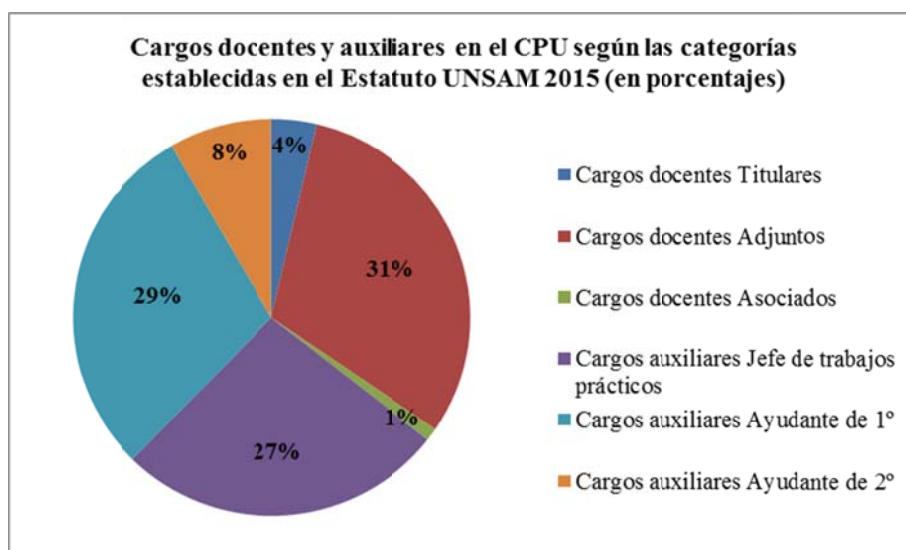
Si se observan los datos en forma general, se desprende que la mayoría de los docentes que dictan clases en el CPU son interinos o contratados, tienen una

dedicación simple y dictan materias en el CPU hace menos de cinco años. El porcentaje de docentes que tiene continuidad en las carreras al finalizar el CPU representa el 8%.

Este último dato indica que, al menos en cuanto a la designación de los profesores, el ingreso no es pensado en la mayoría de las unidades académicas como una continuidad entre el CPU y el primer año. Dado que las propuestas formativas son diferentes, también se conforman equipos docentes diferenciados.

El 87% de los docentes son interinos o contratados, lo cual implica que la estabilidad en la asignatura en la que han sido nombrados no está garantizada. Esto surge de observar la antigüedad en los cargos, ya que un 60% posee menos de cinco años de trabajo en el CPU, y del elevado número de cargos auxiliares (Jefe de Trabajos Prácticos y Ayudantes de 1° o 2°).

Gráfico N° 20



Fuente: Gráfico de elaboración propia en base a los datos suministrados por responsables de cada UA. UNSAM 2016.

Del testimonio brindado por algunos de los docentes entrevistados surge la confirmación de la hipótesis planteada sobre la escisión que existe entre el CPU y el primer año de las carreras. Tanto los que dictan clases solo en el CPU, como aquellos que son profesores en el primer año, o los que están presentes en ambas instancias,

perciben a esos dos momentos iniciales como bloques separados, con lógicas de organización disímiles. Cabe aclarar que, de los docentes entrevistados, solo dos tienen continuidad a lo largo del ingreso.

Una de las docentes que da clases tanto en el CPU como en el primer cuatrimestre de una carrera destacó positivamente la posibilidad que se ofrece desde la unidad académica de poder acompañar a los estudiantes en todo el ingreso. Señaló que se brinda la oportunidad de pensar en un proceso donde se favorecen instancias de construcción de aprendizajes que, según su percepción, no pueden lograrse en seis semanas o en un cuatrimestre: “lo que teníamos que lograr era que fueran avanzando en la construcción del conocimiento”.

En contrapartida, aquellos que solo dictan materias en el primer año, puntualmente donde el CPU fue de corta duración (cuatro, cinco o seis semanas), señalaron la desconexión que existe entre la formación propuesta en cada uno de los momentos del ingreso, y agregaron que en muy pocos casos recibieron información relacionada con lo que ocurrió en el desarrollo del CPU.

Sin embargo, a partir de los datos obtenidos, se verifica que existieron algunas experiencias de articulación entre ambas instancias de formación, las cuales se desarrollaron en dos dimensiones: una vinculada con la continuidad del equipo docente y otra con los contenidos a enseñar.

En algunas Unidades, como el IT o el ICRyM, se propone la continuidad de algunos docentes del CPU y materias del primer año. En el IT el equipo de docentes del área de Matemática es el mismo en ambas instancias de formación; así también, en el ICRyM la asignatura “Introducción a las Ciencias Biológicas” es desarrollada por el mismo equipo docente que dicta “Anatomía y Fisiología 1 y 2” durante el primer año.

Por otro lado, dos docentes que solo dictan materias en el primer año señalaron que articulan los contenidos de sus primeras clases con los contenidos que los estudiantes abordaron en el CPU con otros profesores. En este sentido, la articulación no se presentó como una política impulsada desde la unidad académica, sino que estuvo relacionada con la comunicación y el diálogo que pudo llegar a establecerse entre los equipos docentes.

Otro aspecto que surgió en las entrevistas realizadas a docentes de las unidades académicas que recibieron mayor cantidad de aspirantes es la gran cantidad de alumnos que se asignaron por comisión. Esta situación fue señalada como una de las razones que afectó el desarrollo de las clases, o que impidió la implementación de ciertas estrategias didácticas, por ejemplo, la producción de escritos en modalidad “Taller”, donde los estudiantes realizan borradores y los docentes intervienen en cada una de sus producciones con el objeto de hacerles sugerencias que tiendan a la mejora de las mismas. Argumentaron que es imposible que un docente con una dedicación simple realice ese tipo de tareas:

Son 90 alumnos por comisión. Cada uno realiza sus producciones más los parciales. Tuvimos que modificar la modalidad para poder preservar y conservar a los docentes. Porque éramos un equipo que teníamos bastante continuidad, pero en el último año fuimos perdiendo docentes, porque la relación compensación económica con trabajo no les cierra, entonces se van. (Profesora del CPU)

Asimismo, la modalidad de contratación de docentes del CPU muchas veces impidió el desarrollo de líneas de acción continuas, ya que cada año los docentes fueron contratados por el tiempo que dura el curso, para luego desvincularse de la institución hasta el próximo período de ingreso.

5.1.2 Cuerpo docente de primer año

En el cuerpo docente de las materias del primer año se pueden observar algunas variantes respecto de la composición del cuerpo docente del CPU. Para este análisis se consideraron los datos aportados por las siguientes unidades académicas: IDAES, EPyG, ECyT (incluye las carreras de IDB, INCALIN, 3IA), EEN e ICryM. De los ciento sesenta y nueve que trabajan en materias del primer año surge:

Cuadro N° 24. Docentes del 1° año según su antigüedad, dedicación y designación. UNSAM 2015 (en porcentajes)

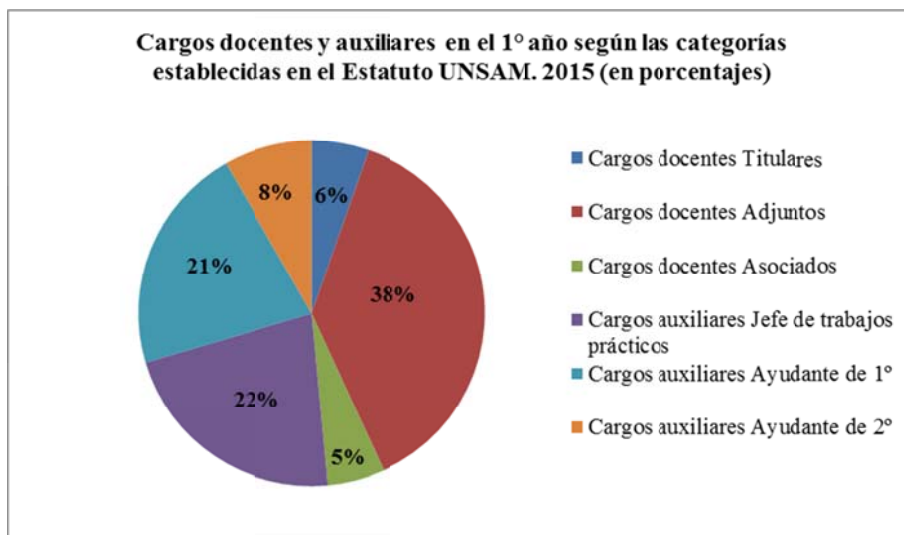
Docentes del 1° año	Antigüedad como docentes de 1° año		Designación		Dedicación	
	Menos de 5 años	Más de 5 años	Interinos o contratados	Cargos concursados	Simple	Semi o Exclusiva
100%	40%	60%	78%	22%	78%	22%

Fuente: cuadro de elaboración propia en base a los datos suministrados por los responsables de cada UA. UNSAM 2016.

En primer lugar, es notable la modificación en la distribución porcentual de los docentes respecto de la antigüedad en sus cargos: en las materias de primer año el 60% de docentes supera los cinco años de antigüedad, siendo que éstos en el CPU representaban el 40%. Por lo tanto, más de la mitad de los docentes del primer año tiene más de cinco años de antigüedad en sus cargos.

Otra variación que existe en el cuerpo docente del primer año con respecto al del CPU es la mayor igualdad que existe entre la cantidad de cargos de profesores y de auxiliares. A diferencia del CPU, donde los auxiliares representaban el 64% de los cargos, en el primer año este porcentaje desciende trece puntos, llegando a representar el 51% del total del cuerpo docente. Es decir, se equipara la cantidad de profesores y auxiliares. El porcentaje de docentes interinos y contratados (78%) es similar al de los docentes con esa misma situación contractual en el CPU.

Gráfico N° 21



Fuente: gráfico de elaboración propia en base a los datos brindados por los responsables de cada UA. UNSAM 2016.

Los cargos docentes ordinarios representan el 49% del cuerpo docente de las Escuelas e Institutos. En el caso de las materias del primer año, la mayoría de cargos que están concursados son aquellos que corresponden a los Profesores Titulares; los Adjuntos y Asociados están designados como interinos.

Una situación particular es la de los Ayudantes de 1° y 2°, los cuales conforman el 29% del cuerpo docente analizado. En su mayoría están contratados con una dedicación simple y una designación cuatrimestral.

La situación laboral de los profesores universitarios aparece, en algunos testimonios de los docentes entrevistados, como naturalizada. Al respecto, una profesora de primer año expresó: “si querés hacerte rico, no te hacés docente, y menos, docente universitario”. Varios destacaron positivamente “la política de la UNSAM de no tener docentes ad honorem”, en contraposición a otras instituciones donde es “habitual” trabajar en esa condición por años. Sin embargo, señalan que la cantidad de profesores y auxiliares resulta insuficiente en las materias del ingreso, donde la cantidad de estudiantes es notablemente superior a las materias de años posteriores de las carreras.

Según las palabras de algunos profesores, los equipos docentes, por lo general, se organizan entre docentes “del teórico” (profesor/es titular/es o adjunto/s) y docentes

“del práctico” (JTP y ayudantes). En las materias que dictan los docentes entrevistados, las comisiones “de prácticos” oscilan entre sesenta y cien estudiantes.

En este relevamiento se indagó sobre los criterios que son empleados para la selección de los docentes de materias del primer año (nombramientos que se realizan al interior de cada unidad académica, es decir, que no se realizan por concurso). Se destacó como un criterio preponderante la exigencia de experiencia profesional en el área solicitada junto con la experiencia docente. En algunas Escuelas e Institutos la experiencia valorada en el nivel superior no es exclusiva de una trayectoria de dictado de clases, sino que, también, se consideran los antecedentes académicos y de investigación.

En el 80% de las unidades se emplean criterios diferenciales para la selección de docentes del ingreso. Esto marca que existe un reconocimiento del primer año como momento inicial de las carreras; por lo tanto, también exige profesionales que puedan establecer vínculos más próximos con los estudiantes, relacionados con la “empatía y acercamiento a su futuro campo laboral”, además de poseer “una conciencia pedagógica específica” para acompañarlos. Muchos estudios sobre la enseñanza en el inicio de la carrera universitaria han ponderado la idea de que los mejores profesores deben dar clases en el primer año.

En una unidad académica se distinguen los criterios en función de la asignatura que los docentes tendrán a su cargo, es decir, dependiendo del bloque donde se encuentre ubicada la materia en el plan de estudios: se privilegian saberes profesionales y disciplinares para el caso de las asignaturas específicas de la carrera, o un saber pedagógico para aquellas disciplinas generales.

En pocos casos, para la selección de los docentes del ingreso, no se consideran criterios diferenciales, o no se tiene en cuenta ninguna particularidad.

5.2 Hacia un análisis del “aula universitaria”

Luego de conocer quiénes son los docentes del ingreso, se procederá a analizar el aula universitaria. Se retomarán los testimonios recogidos a través de entrevistas semi-estructuradas realizadas con docentes, considerando que, si bien la experiencia narrada por cada uno de estos actores no remite a la generalidad de lo que pasa en el aula universitaria sino a lo que le pasa a cada entrevistado en particular. El conocimiento de las diferentes voces permite pensar a la universidad a través de las representaciones que cada actor implicado tiene de ella; representaciones, que además, están insertas en un marco histórico-colectivo. Desde aquí surgen las continuidades y discontinuidades (Pierella, 2014) que conformaron, históricamente, esto que denominamos aula universitaria.

5.2.1 Los docentes y la enseñanza en el ingreso a la universidad

Las experiencias que los estudiantes atraviesan en el primer año impactan en el desarrollo de la totalidad de su carrera universitaria. Desde esta perspectiva, el ingreso es algo más que el simple acceso a la institución. Como señala Coulon (Pierella, 2014), existen distintos tiempos que conforman el estatuto de estudiante universitario: un primer momento de extrañamiento, del encuentro con un espacio nuevo y desconocido; un segundo momento de aprendizaje, relacionado con la adaptación progresiva; y un tercer momento de afiliación, donde el estudiante ya se apropia e interpreta las reglas institucionales de este nuevo espacio y puede comenzar a operar estratégicamente con ellas.

Cada estudiante atraviesa este proceso de filiación institucional en tiempos disímiles, a partir de sus posibilidades de adaptación al nuevo espacio y de apropiación de las reglas institucionales. No se trata de un único tiempo, medido en cuatrimestres o años objetivos, sino un tiempo de construcción personal que excede la propuesta curricular. Así lo ejemplifican dos docentes con sus testimonios:

Me parece que el ingreso es un tiempo muy escaso si uno pone le pone el propósito ambiciosísimo de lograr con eso que el alumno... me parece que se queda corto el ingreso,

es mi sensación en lo relativo a mi materia pero, me parece que hay que hacer entradas a lo largo de toda la carrera y más fuerte en los primeros años (Profesora del CPU).

Si alguien abandonó, es porque no pudo constituirse como alumno universitario (Profesora del CPU y 1º año).

Sin embargo, el proceso de ingreso a la institución no debería estar únicamente determinado por las estrategias que el estudiante –en forma solitaria– sea capaz de desarrollar, sino que, también, es tarea de la institución brindar herramientas para el acceso.

En este sentido, dado que los docentes del ingreso son los actores institucionales encargados de dar la bienvenida a quienes desean comenzar su carrera universitaria, es fundamental reconocer la responsabilidad y el valor de la tarea que desarrollan, como lo mencionó uno de los profesores de primer año entrevistado: “es mi responsabilidad que ellos se queden”.

Algunos docentes entrevistados coincidieron en reconocerse como encargados de recibir a los estudiantes en la institución, por lo que deben demostrar compromiso e identidad institucional. También señalaron el trabajo y el esfuerzo mayor que implica dar clase en los primeros años, no solo por los cambios personales que atraviesan los estudiantes, sino también, por poder minimizar la sensación de incertidumbre que les genera el estar en una institución desconocida: “Trabajamos mucho sobre la autoestima, porque el discurso de ellos es yo no voy a poder” (profesora del CPU). El vínculo que se genera con los profesores resulta ser un aspecto central dentro de la experiencia estudiantil (Carli, 2012, en Pierella, 2014).

5.2.2 La especificidad de la enseñanza en el ingreso

Se consultó a los docentes sobre la posibilidad de reconocer en las prácticas de enseñanza desarrolladas en el ingreso alguna particularidad con respecto a las prácticas de enseñanza de otros años de la carrera. Algunas repuestas fueron:

No cualquiera puede dar una introducción. [...] Las introducciones son para mí como un *metié* especial dentro de la docencia [...], exige mucha más responsabilidad, mucho más

trabajo. Para mí no cualquiera puede dar Introducción a la ... , la lógica es al revés, cualquiera puede dar una introducción, pero para mí exige una formación específica, exige una experiencia, no hay un curso de “introducción a la ...”, existe que vos te hayas problematizado eso (Profesor de 1° año).

Para mí fue reprogramarme. Después de tantos años de dar materias muy avanzadas en una carrera muy especializada en Matemática, explicarles a alumnos cuyo principal objetivo no es la Matemática y que recién están ingresando al sistema universitario, sí fue un cambio, fue un volver al primer casillero (Profesor de 1° año).

Es un desafío, todas las cosas, saber que tienen dificultades, saber que además de aprender lo que uno les está enseñando quizá algunos necesitan aprender técnicas de estudio (Profesor de 1° año).

En el principio hay temor, vos sabés que tenés que crear, que favorecer todas las instancias de construcción de conocimiento posible, porque sabés que los perdés, que ya con la baja autoestima que tienen ellos frente al estudio tenés que buscar cosas que sean accesibles y tenés que leer bastante para que ellos puedan encontrar sus propias herramientas para el aprendizaje. Es bastante de intuición, un poco de tener didáctica de la matemática y mucho trabajo (Profesora del CPU y 1° año).

En todos los casos reconocieron que la enseñanza en materias del ingreso, generales e introductorias, presenta desafíos diferentes a los de otras materias de grado o posgrado.

Ciertas características son relevantes, entonces, en un docente que desarrolla sus prácticas de enseñanza en materias de inicio a la carrera universitaria, vinculadas tanto a la formación disciplinar como a la formación pedagógica. Algunos ven allí un desafío, o un momento de temor, de acuerdo con la responsabilidad de ser los primeros actores institucionales con los cuales los estudiantes se relacionan.

En los testimonios que se incorporan a continuación, se observa una diferencia, marcada por los propios docentes, con respecto a la forma de comprender y problematizar la enseñanza en los primeros años. Diferencian a aquellos docentes que priorizan el saber disciplinar y la formación académica, de aquellos que reconocen la

necesidad de pensar la enseñanza a partir, no solo de los contenidos, sino también, desde el saber necesario para enseñarlos: el saber pedagógico sobre los contenidos, en palabras de Shulman (1987).

Este saber es valorado y reconocido por los docentes como uno de los conocimientos fundamentales que debe poseer aquel que pretende enseñar en los primeros años de las carreras:

Sabemos que acá tienen que construir el conocimiento matemático con el cual sino en las otras materias quedan re colgados. Los ingenieros son bastante exigentes y les cuesta bastante adaptarse a la población, porque ya vienen de otra trayectoria, de otra formación, mucho más académica, mucho más, como ellos dicen, “ordenada”, pero ¿qué es el orden? (Profesora de CPU y 1° año).

Ahora están ingresando un grupo de docentes nuevos que tienen mucha distancia con nosotros, que son docentes que todavía están haciendo instancias de posgrado, que tienen un perfil con bastante formación y menos experiencia didáctica, a los que tengo que convencer de que en esta materia las prácticas del lenguaje tienen la misma categoría, que a mí me interesa llegar a lo que ellos necesitan. No tengo un valor previo que es “hay que leer literatura”, no tengo ese valor y tampoco me interesa tener especialistas en lingüística. Yo quiero gente que tenga los instrumentos para la práctica. El ingreso es la zona donde a mí me parece que es más útil una mirada didáctica (Profesora del CPU).

En línea con la crítica realizada por los docentes a aquellos que se desligan de la mirada didáctica de la clase, Barco señala: “la universidad se estructuró desde hace diez siglos sobre una premisa que aún persiste: ‘el que sabe, sabe enseñar’” (2015: 34).

Steiman, en su conferencia titulada “Qué y cómo enseña la universidad, ¿es un problema que tiene que plantearse el docente universitario?”, propone pensar que uno de los mitos que condicionan la enseñanza en la universidad es el “del puro saber” (2007), donde el dominio del saber es lo único que se considera indispensable para ser docente y enseñar. Expone que los docentes rara vez asumen la profesión docente como su profesión, y la práctica de enseñar se mimetiza con la profesión de origen: “el

ingeniero da clase como ingeniero, el médico da clase como médico, el arquitecto da clase como arquitecto” (2007: 45).

De acuerdo con lo establecido en la Ley de Educación Superior N° 24.521, puede ser docente en las carreras universitarias todo aquel que tenga el título del nivel en que va a enseñar (pregrado, grado o posgrado). Por lo tanto, más allá de que sea valorado como antecedente de formación, no es un requisito para ser docente universitario el tener formación pedagógica o experiencia previa en docencia.

Al respecto, uno de los docentes entrevistados, de gran trayectoria académica, reconoce que hay saberes o competencias relacionados con la enseñanza de su disciplina que debería enseñarles a sus alumnos pero desconoce la forma de hacerlo:

A nosotros nos cuesta poder enseñar eso, digamos, a lo más que podemos llegar es agarrar y tratar de hacer una pausa cuando vos creés que tienen que pensar algo. Pero no, en nuestra materia nos cuesta incorporar eso como algo a enseñar; no sabría hacerlo además, ahí me declaro incompetente; lo que más podría hacer es decirles lo que hacía yo (Profesor de 1° año).

Por lo tanto, no se trata de priorizar o jerarquizar un saber por sobre otro (disciplinar o pedagógico), sino de reconocerlos como diferentes pero igualmente necesarios para las instancias de formación, dado que en la práctica pedagógica el docente debe constituirse como el mediador entre el alumno y el conocimiento que pretende enseñar, presentando situaciones que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos. El docente universitario interviene en la práctica pedagógica desde la situación social en la cual se desempeña; desde ella concibe, interpreta y da significado a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de su materia (Steiman, 2004). En este sentido, es necesario pensar qué status poseen las tareas de docencia dentro de la universidad, en relación con la investigación, por ejemplo. Aronson señala que existe en las instituciones universitarias un desplazamiento desde la enseñanza hacia la investigación, “lo que redundaría en una escasa valoración del proceso de formación de las jóvenes generaciones, tarea histórica de las universidades” (en Pierella, 2014: 18).

Otro aspecto surgido de los testimonios es una percepción particular de las materias introductorias: si bien algunos docentes destacan que estas unidades curriculares propician el espacio para la incorporación del estudiante a la vida universitaria, en su mayoría también las conciben como ingreso a una disciplina particular, focalizando sus prácticas en la enseñanza de contenidos específicos de una única disciplina. De esta forma, no se prioriza el ingreso del estudiante a la vida universitaria, sino que se multiplica el ingreso en muchos “ingresos disciplinares” simultáneos que atraviesa la misma persona, desdibujando la dimensión institucional del fenómeno. Para poder acceder al saber universitario, es necesario que el estudiante acceda a las lógicas institucionales propias de la universidad que permiten la transmisión de ese saber, las cuales suelen ser muy diferentes a las lógicas de la escuela secundaria Charlot (2015). El riesgo que representa este ingreso atomizado por disciplina es perder de vista la importancia de la enseñanza en aquellas lógicas institucionales y simbólicas que legitiman la relación con el conocimiento en la universidad.

Una particularidad de las materias introductorias de la UNSAM es que en ellas confluyen alumnos de varias carreras de una misma o varias unidades académicas. Al respecto, se les preguntó a los entrevistados cuál era su opinión sobre el dictado común de sus materias para alumnos de varias carreras, si esta modalidad incidía en algunas de las decisiones tomadas para pensar el desarrollo de sus clases.

Del análisis de las respuestas surgieron tres posturas: unos señalaron que al momento de pensar sus clases es indistinta la carrera de la cual sus alumnos proceden; el contenido y la forma de enseñarlos son las mismas.

Otro grupo manifestó que la pluralidad de enfoques teóricos propios de las diferentes carreras se convierte en un atractivo y enriquece las clases:

Para mí la pluralidad (refiriéndose a la cursada común de varias carreras en una misma comisión) como docente es súper rica, dado que los estudiantes aportan visiones diversas sobre un mismo tema a partir de las carreras que están comenzando, desde sus puntos de interés (Profesor de 1° año).

Un tercer grupo señaló que la enseñanza de ciertos contenidos debe estar pensada desde la lógica disciplinar para la formación profesional que se está iniciando,

por lo tanto, manifestaron que deberían existir comisiones donde se reúnan únicamente alumnos de una misma carrera:

Hay gente que va a ir a Economía, entonces no necesita tanta trigonometría pero el curso es único. En su momento, originalmente, estaban divididos. Me parece que era mejor. Pasa que luego cuando se fueron creando todos los cargos ya no había presupuesto ni aulas para poder subdividirlos (Profesora del CPU y 1º año).

Las materias comunes a varias carreras se constituyeron a partir de la necesidad institucional de reunir docentes y alumnos a los fines de poner en marcha varias carreras al mismo tiempo, pero la realidad de la UNSAM ha cambiado respecto de la de sus inicios. La cantidad de estudiantes aumenta año a año, por lo tanto las materias del ingreso son las que condensan mayor cantidad de alumnos. Es en esas materias donde la relación cuantitativa docente-alumno es la más alta, lo cual impacta de manera directa, a decir de los docentes, en la forma de pensar sus clases.

Por lo tanto, en esos espacios singulares donde la enseñanza se presenta como un desafío particular será el momento de, al menos, poner en pregunta la pertinencia o no de materias comunes, las cuales reúnen a más de cincuenta estudiantes que inician sus estudios universitarios y con un solo profesor.

5.2.3 Los docentes y su visión sobre los estudiantes del ingreso

La población que asiste al primer año de su carrera se encuentra inmersa en la lógica de la vida universitaria propia de la UNSAM, pero “la subjetividad es lo que permite que en el interior de estructuras generales sea posible la singularidad y la diferencia” (Urresti, 2008: 101). Propiciar en materias del ingreso, donde los estudiantes son muchos y diversos, instancias que favorezcan la construcción de su subjetividad como estudiante universitario es un desafío pedagógico, ya que pone en cuestión la propuesta educativa pensada solo para un perfil de estudiantes.

Carli (2014) describe a la universidad como un espacio o etapa de construcción de experiencia de vida, en el cual los estudiantes adquieren saberes que les serán útiles en el futuro, construyendo en parte su identidad y proporcionándoles cierta apertura y cosmovisión acerca de la vida misma. Esta mirada que va construyendo el estudiante

se ve enriquecida por la visión y vivencia de los otros, quienes con sus propias historias de vida convierten a la universidad en un lugar propicio para lo intersubjetivo. El docente, entonces, se constituye en ese otro que tiene la posibilidad de habilitar la experiencia académica de quienes ingresan.

Según los docentes las comisiones del ingreso son muy ricas en su conformación: el rango de edad de los estudiantes oscila entre los 18 y los 60 años, y en ellos se reconocen trayectorias educativas disímiles, recorridos previos en la educación superior, situaciones laborales y familiares complejas y muy diversas.

Un testimonio recurrente señala un cambio en la composición de las comisiones que se viene desarrollando desde hace algunos años en la UNSAM:

Las poblaciones van cambiando. Los alumnos de ahora no son los mismos que hace diez años. [...] Es decir, hubo como una primera etapa en la que la universidad tuvo que ganarse un lugar y entonces venía gente más grande o gente de segundas carreras o gente que había desertado de la UBA. Ahora tiene como un caudal propio que ya elige esta universidad (Profesora del CPU).

Hubo un cambio en los últimos años en la composición de las comisiones. Desde el 2011, aproximadamente, mayor cantidad de jóvenes recién salidos del secundario o que ya pasaron por otras universidades nacionales o privadas y que optaron por la UNSAM, por distancia o porque no les convencieron otras instituciones (Profesora de Historia, 1° año).

No hay tantos alumnos de escuelas estatales [...] cambió mucho la población cuando se crearon las ingenierías porque viene más gente del municipio. Porque cuando vos creás una carrera que no existía del municipio, de repente te va a venir más gente (Profesor de 1° año).

Una de las docentes empleó la categoría “estudiantes universitarios no tradicionales”²⁴ para caracterizar a los estudiantes que originalmente recibía el

²⁴Noción utilizada en el marco del proyecto RANLHE 2008-2010. Refiere a estudiantes de primera generación de universitarios, estudiantes de clase trabajadora, estudiantes maduros (mayores de 25 años), que combinan trabajo y estudio, mujeres con cargas familiares y/o situación de desigualdad, personas procedentes de la inmigración o de grupos étnicos minoritarios y personas discapacitadas (Chiachio, Messina y Sanguinetti, 2012: 426).

Instituto en el que ella se desempeña. Y agregó que en los últimos dos años el promedio de edad de los ingresantes descendió, además de ya no tratarse de sujetos con experiencia en el mundo del trabajo, sino estudiantes que recientemente finalizaron el secundario y encuentran en las Tecnicaturas que ofrece el Instituto una posibilidad para ingresar al mercado laboral. Si bien los otros docentes no utilizaron esa misma categoría, todos señalaron el descenso en el promedio de edad de los ingresantes.

Al preguntárseles cómo están compuestas las comisiones, un docente se refirió a la localización topográfica en el aula de acuerdo con la edad de los estudiantes: señaló que en el frente, tres filas aproximadamente están ocupadas por estudiantes de más de cuarenta años. El resto del aula, el 75 %, es más heterogéneo, pero “los más jóvenes siempre están cerca de la ventana, como para escapar”.

Sobre los estudiantes que conforman las comisiones en el ingreso los docentes tienen sus percepciones:

Es un alumno más visual [...] que atiende simultáneamente a varias cosas y lo primero que les pasa en lectura es que no pueden sostener la atención de lectura que exige un texto que dura más de una página. Esto se entrena. Tenés que ir y hacer (Profesora del CPU).

Los alumnos de ahora no son los mismos que hace diez años [...] A mí me parece muy saludable que los alumnos tengan una vida social normal y activa, me parece muy importante que tengan otros proyectos, algunos laborales, algunos de intereses extra carrera, todo eso me parece mucho más saludable que en nuestra época (Profesora del CPU).

La zona de pasaje entre la secundaria y la universidad está ahí, entonces es como que hay que poner muchas más palabras, más explicación, estar mucho más a su disposición [...] Es un alumno que queda fijado a los acontecimientos, que tiene dificultades para expresarse (Profesora de 1° año).

En cuanto vos dijiste quiero avanzar rápidamente, ellos mismos te ponen el freno para darte cuenta que no [...] ellos mismos levantan la voz para frenar y decir que no entendieron [...] no son pasivos (Profesora del CPU y 1° año).

No es el alumno que viene a quedarse sentado y tomar apuntes, porque no puede escribir nada que no entienda, no llega ni siquiera a plasmarlo en la hoja, siempre tiene que estar mediado por algún proceso interno, sino... sacan fotos del pizarrón, si no entienden, sacan fotos del pizarrón, no lo pueden procesar, si no lo pueden procesar tampoco lo pueden representar en la hoja (Profesora del CPU y 1° año).

Lo que noto en varios casos, muchos, es que falta voluntad de ejercitar. Eso sí cuesta. [...] Ellos a veces piensan que resolviendo diez parciales viejos ya entienden y les tomás tres ejercicios de la práctica y no saben hacerlo (Profesor de 1° año).

Las dificultades están dadas porque los estudiantes tienen que trabajar. Muchos abandonan porque tienen más faltas de las permitidas. La facultad no se puede ajustar a sus horarios (Profesor de CPU y 1° año).

En los testimonios plasmados algunos docentes valoraron positivamente la actitud y el desempeño de los estudiantes del ingreso; otros se centraron en las faltas o las dificultades que presentan. Quienes valoraron positivamente su desempeño, les reconocieron una forma particular de ser estudiante universitario, que difiere sustancialmente de aquella experimentada por ellos mismos. Destacaron actitudes como el interés por venir a la universidad, la no pasividad, la curiosidad. Se trata de un modo diferente (nuevo) de aprender y de vincularse con el conocimiento.

Aquellos que consideraron por sobre otras características las falencias, también se refirieron a falta de buenos hábitos para la lectura, el estudio o la ejercitación. Algunos señalaron que observaron en los estudiantes dificultades para organizarse con los tiempos y el material de estudio más allá de las horas de cursada; las obligaciones laborales muchas veces son percibidas como obstáculo para seguir la carrera. También reconocieron en ellos cierta incertidumbre sobre qué es y lo que implica iniciar una carrera universitaria.

Un aspecto en el cual todos los docentes coincidieron fue en las dificultades que detectaron en la lectura y la escritura. Uno de los testimonios refleja esta preocupación común:

Las dificultades en general son comunes, son problemas de lecto-comprensión cada vez más severos. La brecha es marcada entre el secundario y la universidad, entonces ahí hay

un hiato que no sé cómo resolverlo, que me parece que es un problema que no solamente me pasa a mí [...], la escuela media le echa la culpa a la universidad que no se adapta a la situación de los chicos y la universidad le echa la culpa a... Ahí tenés un problema que creo que no es deber nuestro resolverlo sino que tiene que ser una política educativa clara [...], pero sí uno puede implementar estrategias (Profesora de 1° año).

Todos los profesores coincidieron en las dificultades que encuentran en las prácticas del lenguaje que desarrollan los estudiantes, ya sea a nivel de la escritura, de la comprensión en la lectura, como en la oralidad. Frente a esto aparecen dos discursos bien diferenciados: aquellos que consideran que es necesario enseñar a leer y a escribir en un nuevo contexto (el universitario), y aquellos que no creen que esa sea tarea de la universidad, o sea de ellos. Los testimonios que se incorporan a continuación refleja el primero de los casos:

Todo alumno que ingresa a la universidad tiene que aprender a escribir y a leer en ese nuevo contexto (Profesora del CPU).

Hay unas representaciones sociales muy extendidas de que ahora escriben peor, que ahora no leen nada, ahora todo es imagen; yo descreo de todas esas representaciones sociales más o menos habituales y trabajo con los alumnos estas representaciones. Sí creo que muchos no han tenido instancias de aprendizaje de lectura y escritura, en el sentido que nosotros entendemos por qué significa leer y escribir o qué significa enseñar a leer y a escribir (Profesora del CPU).

Frente a estas representaciones muchos docentes diseñaron e implementaron diferentes estrategias y recursos didácticos. Para favorecer la mejora en la comprensión de los textos incluidos en la bibliografía obligatoria, implementaron guías de estudio o cuestionarios. En cuanto a la escritura, se propiciaron situaciones de escritura guiadas por el docente, como por ejemplo, la producción de síntesis y reseñas de los textos.

Solemos trabajar con algo que es un material accesorio, no es obligatorio, que son las guías de lectura de los textos, que tratan de ir al eje, estructurar los textos; no es un cuestionario sino que funciona como eso, una guía para la lectura (Profesora de 1° año).

En contrapartida, algunos docentes señalaron que detectaron esas dificultades, pero no implementaron ninguna estrategia que favoreciera la mejora en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. Bourdieu y Passeron (1964) señalan que, en muchas ocasiones, tras el discurso de los déficit o las falencias en las disposiciones de lectura y escritura para explicar el fracaso de los estudiantes, se esconde una práctica de selección, dado que: “decir con tono de lamentación resignada que los ´estudiantes ya no leen´ o que ´el nivel baja año a año´ es en efecto evitar preguntarse por qué es así y sacar de allí alguna consecuencia pedagógica” (1964: 104).

Arcanio, Falavigna y Soler (2013) señalan la existencia de un “perfil de alumno” con ciertas características particulares, a partir del cual generalmente los docentes planifican la materia y organizan sus clases: este se convierte en un perfil de alumno universitario esperado. Ese perfil, a su vez, es utilizado como parámetro para determinar los conocimientos y estrategias cognitivas con los cuales debe contar un estudiante para afrontar con éxito sus estudios universitarios. Se legitima de esta forma el éxito a partir de la posesión de un determinado capital cultural.

Desde esta perspectiva de análisis, el problema del abandono o la deserción en el ingreso a la universidad, no estará delimitado por lo que los alumnos puedan o no hacer, es decir, no es una cuestión de carencia o falencia real; sino que, es la percepción que los docentes tienen sobre ellos lo que condiciona su experiencia académica, naturalizando el fracaso de algunos y el éxito de otros, identificando falencias o carencias con respecto al capital cultural que deberían poseer para estar en la universidad.

Si se naturaliza que esa gente dé mal un ingreso, esa gente se pierde. Si uno ya tiene previsto que se pierda, seguramente suceda (Profesora del CPU).

Tal como lo señala Ezcurra, retomando la noción de capital cultural de Bourdieu, este capital solo adquiere sentido en contextos específicos, en campos particulares; un capital que, por ser capital, “es socialmente condicionado y está desigualmente distribuido” (2015: 29). Su enseñanza u omisión impacta de forma directa en el desempeño de aquel que está ingresando en la institución.

Según la autora, el capital cultural está conformado por conocimientos, habilidades y hábitos académicos críticos que se dan por supuestos, por lo tanto, los docentes los presumen dados. Este capital opera como un sistema de expectativas, en buena medida tácito, implícito; lo que Ezcurra denomina “formaciones de sentido”, las cuales “son colectivas, usualmente latentes, que resultan eficaces (producen efectos, condicionan la enseñanza), y que pueden ser más o menos homogéneas o heterogéneas en la institución” (2015: 31). Si bien puede existir más de un sistema de expectativas, suele haber uno que prevalece.

Barco (2015) señala que “no es solamente una cuestión del docente y su modo de hacer docencia en el aula; es justamente la intencionalidad que lo guía para hacer docencia de una u otra forma, en lo que se juegan sus conocimientos, valores y saberes”, donde intervienen las formaciones de sentido referidas por Ezcurra, las cuales son implícitas y eficaces.

A partir de estas formaciones de sentido en las prácticas se construye un “habitus académico”, un sistema de expectativas dominante que favorece a los estudiantes de mayor capital cultural, dado que delimita los parámetros del alumno esperado y favorece la exclusión de aquellos que no poseen ese capital cultural. Así, por ejemplo, se concibe como natural que los docentes se refieran a los estudiantes empleando categorías que establecen, no a partir de criterios pedagógicos, sino a partir de características vinculadas con la posesión o no de las disposiciones que se consideran relevantes para ser un buen estudiante:

Están los que volvieron a estudiar después de mucho tiempo, tienen trabajo y familia, hacen lo que pueden. La gente grande que es la primera experiencia universitaria, con ellos hay que hacer otro tipo de trabajo, darles confianza y contención desde lo personal, decirles que no desistan, son los que más se ponen (refiriéndose al estudio), porque es un desafío personal. Los más jóvenes son los que tienen la capacidad de abandonar sin ningún tipo de costo (Profesora de 1° año).

Las primeras clases hay dos grupos de estudiantes, los que están atentos y los que se los nota más desganados. Con el paso de las semanas esto se revierte y se decanta, además

de que muchos se dan cuenta de que la carrera no es para ellos. Los que llegan se acostumbran y ya saben cómo es la enseñanza (Profesor del CPU y 1° año).

Está el alumno que se siente más apichonado, donde es el docente el eje del saber, el que me va a decir y yo voy a cumplir a rajatabla con lo que me dice. Está el alumno más suelto, que entra más fácil en el debate en el discutir y también hay términos medios donde a veces el estar cursando en la universidad y Matemática, es como que se preguntan qué tengo que hacer. Esto tiene que ver con las representaciones del estar en la universidad y sus experiencias previas (Profesor de 1° año).

Entonces, las formaciones de sentido operan separando a los estudiantes por sistemas de características de origen cultural, contradiciendo de esta forma la igualdad ante la adquisición de la cultura académica formalmente declarada desde la propuesta pedagógica por los docentes (Bourdieu y Passeron, 1964).

Asimismo, estas formaciones de sentido intervienen al momento de explicar la deserción: termina resultando habitual que un tercio de la comisión no apruebe el primer parcial, termina sistematizándose información sobre el abandono a lo largo de la cursada sin cuestionarse el por qué de ese proceso de desgranamiento:

Fui notando tres etapas de deserción: la típica después del primer parcial, la típica porque les fue mal. Otra es en los primeros días después de las primeras clases [...] segunda, tercera o cuarta clase. Ahí también [...] Y una tercera, llegando al segundo parcial. Hay otra complementaria que es antes del primer parcial, porque se dan cuenta que no llegan (Profesor de 1° año).

Muchos que vienen al primer parcial, con lo puesto, sin saber nada, vienen a ver qué onda. Tenés los que vienen y les va mal y te dicen “no entendí la consigna” y yo les digo “ahí tenés un problema porque si no entendiste la consigna, ¿por qué no preguntaste?”. Obvio que se puede preguntar [...] En el primero suele haber un porcentaje de aplazos del 28, 30; hubo un solo año que el promedio fue más alto, fue el 40 % en el 2012, no me olvido más [...]. El segundo parcial suele estar entre un 15 y un 20 (de aplazos) (Profesora del 1° año).

Entonces tenés un bajón después del primer parcial en la asistencia a clase porque se les superpone con otros exámenes, y luego remonta un poco la asistencia pero nunca vuelve a ser ni hasta el mismo nivel que antes del primer parcial, ahí ya tenés gente que dejó. Hay algunos que reciben un aplazo en el primer parcial y ya dejan. Hay muchos otros que siguen y en el segundo parcial sacan buenas notas, aprueban, pueden aprobar con cuatro o con ocho pero aprueban, entonces ahí se pueden presentar al recuperatorio (Profesora del 1° año).

Por último, otro de los aspectos en los cuales se observa claramente cómo intervienen las formaciones de sentido es en la relación con el conocimiento que los docentes proponen en sus prácticas de enseñanza. Ortega (2008) señala que la forma más común de atajo en el plano del conocimiento, legitimada por años en la escolaridad, es la que pasa por alto el proceso de construcción del conocimiento para saltar al constructo, evitando situaciones que conduzcan al terreno de lo desconocido, apelando al uso exhaustivo de aquello ya conocido sin pasar al difícil plano de lo que se desconoce. En el plano educativo, es limitarse a saber lo que se pide y lo que debe hacerse para aprobar, desarrollando así estrategias de evasión que, por un lado, preservan la propia identidad frente a aquello no conocido y a su vez, aseguran una trayectoria exitosa. En los testimonios que se incorporan a continuación puede observarse cómo algunas de las propuestas que los docentes realizan en sus prácticas de enseñanza “chocan” con la forma de aprender que los estudiantes traen incorporadas. Estas estrategias evasivas son reconocidas como dificultades para la comprensión, imposibilidad de abstracción o generalización, falta de fundamento en las ideas o lecturas superficiales:

Yo siempre les digo la primera clase que más allá de los saberes previos con que ellos cuentan y más allá de las líneas historiográficas, digamos, que existen en la disciplina, nosotros seguimos una determinada, por elección, por diferentes razones, una de las tantas posibles; entonces me ha pasado situaciones de enfrentarme a que me digan “bueno, pero esto no es así”. Entonces, les digo: “bueno, más allá de la opinión personal ‘esto no es así’, pero ¿cómo lo justificás, desde qué perspectiva?, está bien pero ¿qué dice el autor?, ¿por qué estás refutando esto?”. Entonces, ahí hay una cosa del juzgar sin un saber y un fundamento (Profesora de 1° año).

Nosotros lo que tratamos es de hacer mucho hincapié en no aplicar recetas, sino entender lo que se está haciendo. Eso cuesta mucho. Un alumno que aprueba nuestra materia no es un alumno que la tiene clara, es un alumno que se defiende bien y creemos que puede seguir en la siguiente [...]. Tienen mucha dificultad para abstraer, para generalizar y a veces son demasiado dependientes de una receta. ¿Qué quiere decir una receta? Vos resolvés un ejercicio y te dicen “¿y cuándo puedo hacer esa manera para resolver el ejercicio?”. Y vos decís, “en este ejercicio sirve, en otro ejercicio no sirve”. Y te dicen, “¿y cómo me doy cuenta?”. No, vos no te tenés que dar cuenta si la receta sirve o no, vos tenés que entender qué te están preguntando y pensar qué receta sirve (Profesor de 1° año).

Les digo, “estás preguntando mal”, pero no porque estén preguntando mal, sino porque preguntan desde el sentido común, y ahí es cuando te das cuenta que no leen, porque el autor no dice eso, discutamos en función de lo que dice el autor, con un fundamento (Profesora de 1° año).

Como lo señalan Arcanio, Falavigna y Soler (2013), las prácticas de conocer están determinadas por el origen social; este condiciona las posibilidades de elegir cómo relacionarse con el saber. La manera en que el alumno se relaciona con ese contenido nuevo que se quiere enseñar no es una decisión individual; las disposiciones hacia el aprendizaje se desarrollaron en el marco de una trayectoria educativa, de una práctica social. Frente a estas estrategias evasivas desarrolladas por los estudiantes, los docentes muchas veces optan por generar situaciones de aprendizaje donde se reconozcan los saberes previos que los mismos poseen y se construyan a partir de ellos nuevas formas de relacionarse con el conocimiento:

Lo que intentamos es [...] que pudieran experimentar, o sea, que pudieran construir la matemática desde la experimentación [...]. Entonces midiendo aceleraciones con aplicaciones del celular vamos modelizando las curvas o las funciones que representan el tiempo. Ellos, a partir de los datos numéricos que obtuvieron, intentan reproducir o encontrar la función matemática que relaciona la aceleración en función del tiempo. Bien concreto [...]. Intentamos que sea una matemática accesible, que la motivación pueda

llegar a entrar. Igual no los engañamos, sabemos que tienen que construir el conocimiento matemático (Profesora del CPU y 1° año).

Habilitar el error todo el tiempo, porque si no es imposible, no creer que ninguna duda con el lenguaje, con la ortografía es una barbaridad (Profesora del CPU).

A partir de los tres aspectos tomados como ejemplo para evidenciar la presencia de formaciones de sentido que condicionan las prácticas de enseñanza (categorización de los estudiantes, legitimación de la deserción y relación con el conocimiento propuesta) es pertinente tomar el cuestionamiento que planteó Bernard Charlot en su conferencia titulada: “La relación con el saber de los alumnos y de los estudiantes”²⁵. Allí señaló que “el problema no es del capital, es del trabajo, el problema es cuáles son las prácticas que permiten transmitir lo que se puede llamar, desde el punto de vista de los resultados, el capital cultural” (2015: 49). Los aportes teóricos mencionados en el presente informe ya han descrito la diferencia entre el capital cultural real que los estudiantes traen y el capital cultural que esperan los docentes. Pero, para trascender la barrera de reconocer que no está aquello que desde la universidad se reclama, es necesario evidenciar la potencialidad de las prácticas que se desarrollan dentro del aula como motor de cambio para favorecer la retención y la permanencia de los estudiantes. Entonces, como lo plantean algunos docentes,

Creo que el quid de la cuestión está más en los docentes que en los alumnos, por esta cuestión de que muchas veces aparece este imaginario del docente del alumno que tiene que recibir, cómo debiera comportarse el alumno ingresante en la universidad, que muchas veces difiere de lo que recibimos (Profesor de 1° año).

Hay que trabajar mucho con los docentes de primer año, desde mi perspectiva, que es sobre todo didáctica, pensando en dos perfiles de alumnos: uno más autónomo y otro que requiere de un acompañamiento particular (Profesora del CPU).

²⁵ Desarrollada en el V Encuentro Nacional y II Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública, UNLU, 2013.

Gloria Edelstein propone trabajar con los docentes para poner en cuestión las matrices previas que condicionan sus prácticas, procurando generar “esquemas de pensamiento y acción alternativos” (2000:6) que permitan un ejercicio constante de reflexividad sobre lo que se hace para mejorarlo.

5.2.4 Espacios de acompañamiento

Se consultó a los docentes si dispusieron de algún espacio o dispositivo de acompañamiento para los estudiantes a lo largo de la cursada. Hubo una fuerte coincidencia al considerar a la tecnología como una herramienta que posibilita ampliar las fronteras del aula. La usaron brindando espacios de consulta e información a través de grupos cerrados en redes sociales, vía mail o la plataforma virtual de la UNSAM “Más campus”. También, algunos reconocieron como un valor haber incorporado a los equipos docentes a estudiantes avanzados, o recientemente graduados, que pudieron acompañar a los estudiantes desde su propia experiencia en el tránsito de la carrera.

El espacio virtual que tenemos tiene como tres objetivos: generar intercambios entre los alumnos, un espacio informativo donde el docente replica todas las semanas las tareas [...] y un espacio donde el docente decide colgar textos de alumnos para hacer comentarios (Profesora del CPU).

Las ayudantes dan su correo electrónico para que se comuniquen, hacen consultas [...], por ahí les responden todas las consultas que ellos tienen (Profesora del 1° año).

Además, se propusieron espacios de consulta o clases de apoyo para acompañar el aprendizaje. En este caso, hubo dos clases de respuestas de los estudiantes: cuando las clases de apoyo fueron sobre los contenidos abordados en las clases, asistieron durante todo el cuatrimestre, en días y horarios que no eran propios de la materia. En cambio, cuando se propusieron espacios de consulta abiertos, donde los estudiantes debían construir sus preguntas, no hubo repercusión: las preguntas se vinculaban con cuestiones de organización (bibliografía que entraba para un parcial, fechas de exámenes, certificados), antes que con relación al contenido de las clases.

En cuanto a los espacios de acompañamiento institucional, se indagó sobre el funcionamiento de los sistemas de tutorías y mentorías en las distintas unidades académicas. Un equipo de docentes que conforma uno de los sistemas de tutorías más antiguo de la UNSAM relató la misma experiencia: los alumnos concurren en pocas oportunidades por cuestiones de contenido (en esos casos, lo conversan con el profesor de la unidad curricular); la mayoría lo hace para solicitar ayuda en cuestiones vinculadas con la gestión (inscripción a materias, a exámenes, tramitar certificados o armar su CV, por ejemplo), o la organización de su trayectoria dentro de la carrera (qué materias seguir, cómo preparar un examen).

Pierella propone visibilizar la tensión que se puede establecer en el interior de las instituciones a partir de estos espacios de acompañamiento, dado que frente a un nivel (el universitario) donde se intentan afianzar prácticas más adultas, impersonales y autónomas, estos espacios pueden “correr el riesgo de prolongar rasgos propios de la infancia o la adolescencia” (Pierella 2014: 55).

Otro aspecto que surgió en muchos de los testimonios fue la relevancia que adquiere el grupo de pares como sostén en el ingreso a la universidad:

No estudian solos, no son independientes. Saben que si van a lograr algo, lo van a lograr con la “ayuda de”. La socialización es prácticamente inmediata. Aparte se reconocen fácilmente como pares [...]. Creo que el nivel no les pesa tanto como el encontrar en su casa o en su lugar de trabajo un momento para esta continuidad más allá de la clase (Profesora del CPU y 1º año).

Los que traccionan son los alumnos más experimentados, los que dicen "bueno, bajé tal trabajo práctico", se vienen ya con el trabajo práctico impreso y se los hacen fotocopiar a los otros. Hay mucho de sostén, de andamiaje de los compañeros (Profesora del CPU y 1º año).

Carli (2007: 9) identifica a la universidad como “un lugar de experiencia intersubjetiva” ligado con la creación de amistades y vínculos con profesores, que permanecen en el tiempo y se construyen en torno a la figura de estudiante. De acuerdo con Pierella (2011: 34), la amistad puede pensarse desde su función

integradora: cumple un rol importante en las instituciones masivas que no suelen caracterizarse por una adaptación sencilla, ni por un funcionamiento normativo simple. En este sentido, la imagen del compañero se ve como un sostén: aquel que apoya y acompaña. Si bien la conformación de los grupos de pares no es un aspecto directamente relacionado con la tarea de la universidad para acompañar el ingreso, proponer situaciones o actividades que propicien el vínculo de los estudiantes en las primeras clases puede ser parte de la propuesta pedagógica de los docentes del ingreso.

6. Conclusiones

Se analizó el ingreso a la UNSAM identificando y caracterizando espacios, dispositivos y/o acciones de acompañamiento que se implementan para favorecer la experiencia académica de los estudiantes de pregrado y grado; entendiendo al ingreso universitario como el período que abarca el Ciclo de Preparación Universitario (CPU) y el primer año académico de los estudiantes.

Se expuso el marco teórico y normativo desde los cuales se conceptualizó al ingreso. Se caracterizaron los cursos implementados en cada una de las unidades académicas (señalando diferencias entre los mismos y puntos de convergencia). Se analizó el rendimiento académico de los estudiantes, tanto en el CPU como en el primer año. Se tomó la composición del equipo docente en el ingreso y, junto con la información que arrojaron las entrevistas que se les realizaron, se consideraron sus representaciones acerca de los estudiantes que iniciaron su carrera universitaria en la UNSAM.

De la indagación realizada se desprenden algunas nociones que brindan la posibilidad de conocer, en forma general, cuáles son las características que asumió el ingreso en la UNSAM entre los ciclos lectivos 2014 y 2015:

En primera instancia, se pudo observar que el Curso de Preparación Universitaria adoptó diversas modalidades en las unidades académicas, tanto en la extensión propuesta como en la cantidad de módulos incorporados en cada caso.

También, fue posible identificar que el ingreso en la UNSAM no es concebido como un único periodo que comprende el CPU y el primer tramo de la carrera, sino

que ambas instancias se presentan escindidas. Se observó que estos dos momentos del ingreso se estructuraron como instancias de formación diferentes, entre las cuales, en la mayoría de los casos, no se presentaron mecanismos que favorecieran el pasaje de una instancia a la otra. Sin embargo, en algunos casos, una estrategia implementada para favorecer la vinculación y aumentar la retención de alumnos, fue la de dar continuidad al mismo equipo de docentes.

Finalizando el análisis focalizado en el CPU, otro dato significativo obtenido fue la baja variación que existió en la cantidad de alumnos ingresantes con relación a los aspirantes inscriptos, es decir, la cantidad de aspirantes aumentó año a año, pero la cantidad de ingresantes no se modificó en los mismos términos. Asimismo, es notoria la cantidad de estudiantes que se inscribieron pero que no presentaron actividad en el CPU.

En cuanto al rendimiento académico de los alumnos que ingresaron a las carreras, se observó que en la mayoría de las unidades académicas el porcentaje de estudiantes regulares supera al de no regulares. Sin embargo, la cantidad de materias aprobadas en casi todos los casos está por debajo de la cantidad teórica de materias estipuladas en cada plan de estudio para el primer año. Asimismo, es alto el porcentaje de estudiantes que no regularizaron ninguna materia en su primer año.

Por otro lado, en la mayoría de los casos, las materias del primer año son introductorias a distintas disciplinas, comunes a varias carreras y reúnen a gran cantidad de estudiantes (más de cincuenta por comisión, a cargo de un docente). En ellas se observaron los mayores índices de desaprobación.

Los docentes entrevistados que dictaron clases en las materias del ingreso, señalaron dos aspectos relevantes: uno está vinculado con la especificidad de la enseñanza en instancias introductorias, la responsabilidad que ellos sintieron como los actores institucionales responsables de dar la bienvenida a “los recién llegados”. El otro aspecto está relacionado con la distancia entre las representaciones que existen del alumno deseado y el alumno que realmente llega a las aulas, en los cuales observaron grandes dificultades relacionadas con el aprendizaje, tanto de los contenidos como de las reglas propias de la vida universitaria.

A la luz de los datos presentados anteriormente, es posible problematizar algunos aspectos del ingreso a la universidad que incidieron directamente en la experiencia académica de los estudiantes.

Si se considera la cantidad de estudiantes que abandonaron tempranamente el CPU (o sea, los que no registraron actividad en el curso) más los estudiantes que desaprobaron dicho curso, se observa que la cantidad de estudiantes que no iniciaron sus estudios en la UNSAM supera a la cantidad de los que sí lo hicieron. Esta realidad es un estigma histórico de todo el sistema universitario: pese a la intención de apertura y acceso, el ingreso asume la misma lógica expulsiva que se presenta y se presentó históricamente.

Existen mecanismos de selección implícitos que no solo obstaculizan la retención, sino que también trasladan la responsabilidad por los resultados a las falencias individuales, legitimando así el hecho de que solo algunos son poseedores del capital cultural que se requiere para permanecer en la universidad.

Se produce entonces una contradicción entre discursos de inclusión y prácticas excluyentes, no solo desde las prácticas de enseñanza que se desarrollan dentro del aula universitaria, sino también desde lo institucional. Por ejemplo, la escisión que se presenta entre el CPU y el primer año, la excesiva cantidad de estudiantes que conforman las comisiones del ingreso, la muestra labilidad en el carácter de la modalidad de contratación de los docentes que dictan clases en esos cursos numerosos.

Ya en el primer año de las carreras, otro aspecto que incidió en la experiencia académica del ingreso fue el diseño curricular. Como se señaló anteriormente, la mayor parte de los estudiantes no aprobó la cantidad teórica de materias previstas en el plan de estudios. En este sentido, será preciso repensar las lógicas que operan en el momento de planificar la formación universitaria, reconocer las particularidades de los destinatarios de esa formación y pensar en planes que realmente puedan ser desarrollados en los tiempos previstos. O, en su lugar, plantear otra lógica curricular que no se organice en torno a disciplinas estancas y divorciadas entre sí, sino en torno a ejes problemáticos que inviten a analizar e intervenir en los temas de la realidad desde el aporte teórico-metodológico proporcionado por las disciplinas.

Otro aspecto es el de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en el aula, condicionadas directamente por las formaciones de sentido a las cuales se hizo referencia en el apartado cinco: la distancia existente entre el alumno deseado y el alumno real. Muchos de los docentes entrevistados refirieron a estas categorías para explicar el abandono o la deserción. Es necesario deconstruir esa representación y visibilizarla como una de las formas en que se trata de explicar la selección que se realiza mediante ciertas prácticas pedagógicas, las cuales favorecen a aquellos alumnos que más se asemejan a ese alumno deseado, que se construyó a partir de una idea de cultura legítima, valiosa y superior: la cultura académica, una cultura que se rige por reglas propias, las cuales serán aprendidas por aquellos que posean cierto capital cultural. Reconocer cómo operan esas representaciones será el principio para deconstruirlas y poder abordar la problemática de la deserción como un fenómeno en el cual todos los actores institucionales pueden intervenir, favoreciendo así la trayectoria universitaria de los estudiantes.

Un último aspecto a considerar es la jerarquización de la docencia en el ingreso, que se puede abordar desde las condiciones laborales que se brindan a los docentes, el reconocimiento de saberes diferenciales y particulares relacionados con el enseñar y el aprender en la educación superior, y la propuesta de instancias de coordinación institucional (tanto entre profesores de la carrera como de las distintas unidades académicas que comparten materias).

Este trabajo pretendió ahondar en la indagación sobre la formación en el inicio de los estudios universitarios, porque es allí, en ese momento, donde se pone en juego la opción definitiva por un futuro mejor para todos los que aspiran a ser lo que alguna vez desearon ser.

7. Bibliografía

Achilli, E (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Cuadernos de Formación Docente, Univ. N. de Rosario.

Arcanio, Z. y Falavigna, C. (2011) “Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción”. En *Revista IRICE*, número 22, p. 7-16.

Arcanio, 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”. En *Cuadernos de Educación*, año 11, número 11, septiembre 2013.

Barco, S (2005): *Glosario. Para una estructuración de los currículos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.

Barco, S. (2015) “*Prácticas curriculares que afectan la inserción de los ingresantes en el primer año universitario*” en Benvegna (comp.) *Ingreso universitario, políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas*. Buenos Aires. EdUNlu.

Bracchi, C. (2009) *Los estudiantes y la universidad: los primeros años, la identidad y el inicio de la trayectoria en el campo universitario*.

Bourdieu, P. (2010) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2010) [1964] *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Carli, S. (2007) *Universidad pública y transmisión cultural en las narrativas estudiantiles*. 5to Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria”. Tandil.

Carli, S. (2012) “La llegada a la UBA: Ingreso irrestricto, tradición plebeya y tácticas estudiantiles”. En: *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Carli, S. (2014) “Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes”. En *Revista Política Universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad*, año 1, número 1, p. 15-19.

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Carlino, P. (2011). *Ingresar y permanecer en la universidad pública. Suplemento de educación del diario El eco de Tandil*, v. 30.

Celman, S. (2015). *Conferencia "Ingreso a la Universidad. Notas para un encuadre"* en Benvegnu (comp.) *Ingreso universitario, políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas.* Buenos Aires. EdUNlu.

Charlot, B. (2015). *Conferencia "La relación con el saber de los alumnos y de los estudiantes"* en Benvegnu (comp.) *Ingreso universitario, políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas.* Buenos Aires. EdUNlu.

Chiachio, G., Messina, V. y Sanguinetti, M. (2012) *"Un estudio exploratorio sobre saberes en estudiantes universitarios no tradicionales"* en Membriela, Casado, Cebreiro ed. *Retos y perspectivas en la enseñanza de las ciencias.* Ourense. Educ Editora.

Chiroleu, A. (2009). *La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión.*

Disponible en:
http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0061.pdf (acceso 5 de junio 2016)

Edelstein, G (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica*, en la Revista del IICE Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila.

Edelstein, G (2011). *Formar y formarse en la enseñanza.* Bs. As., Paidós, cap. 5

Ezcurra, A. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias.* Cuadernos Pedagogía Universitaria. Universidad de São Pablo, cap. 4 y 5.

Ezcurra, A. (2011). "Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos." En: *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Buenos Aires. UNGS, 23-62.

Ezcurra, A. (2015). *"Desigualdad social en el acceso a la educación superior: tendencias estructurales mundiales y algunos de sus impactos en el ingreso al ciclo"* en Benvegnu (comp.) *Ingreso universitario, políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas.* Buenos Aires. EdUNlu.

Feeney, S. y Valente, E. (2010) "Los diseños para el ingreso a las universidades del segundo cordón del conurbano bonaerense. La propuesta de la Universidad Nacional

de General Sarmiento”. Ponencia del Seminario Internacional Sistemas de Ingreso a la Universidad. Bariloche.

García de Fanelli, A. (2007). “Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina”. En *Educación Superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media*. Debate 5, SITEAL.

García de Fanelli, A. (2015). “La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI”. En *Propuesta Educativa* 43, número 43, año 24, junio 2015, vol. 1, p. 17-31.

Goldenhersh, H., Coria, A. y Saino, M. (2011). “Deserción estudiantil: desafíos de la universidad en un horizonte de inclusión”. En *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, año 3, número 3, julio 2011.

Gorostiaga, J., Arias, M., Lastra, K., Italia, P. y Donini A. (2012) *El acceso a la universidad en la Argentina y los dilemas de las políticas institucionales*. (ver cómo citar, es una ponencia)

Gutierrez, A (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*, Córdoba, Ferreyra Editor, caps. 2 y 3.

Litwin, E (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Bs. As, Paidós, cap. 9.

Marquina, M (2011): *El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento, Pp. 63 - 86.

Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015) “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina”. En: *Revista Propuesta Educativa*, Año 24, Nro. 43, págs. 7 - 16, Junio de 2015.

Mancovsky, V y Crescente, E. (2009) *Un volver a la escuela desde la palabra, la confianza y el pensar colectivo: el Acompañamiento Institucional*. (Material de difusión interna). Programa ZAP. Proyecto Maestro más Maestro. Ministerio de Educación, GCBA.

Steiman, J. (2004) *¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*, Buenos Aires. Baudino Ediciones.

Mónaco, J. y Herrera, D. (2015) “¿Quiénes son los nuevos estudiantes universitarios?”. En revista *Le Monde Diplomatique*, suplemento La educación en debate, número 30, p. 1-4.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015) *Radiografías de la experiencia escolar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Grupo Editor Universitario.

Ortega, F. (2008) *Saberes escolares y estrategias de evasión*. Argentina. Miño y Dávila Editores.

Pierella, M. P (2011) "El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario". En *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, año 3, número 3, junio 2011.

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

Rinesi, E. (2014) "La universidad como derecho". En *Revista Política Universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad*, año 1, número 1, p. 8-14.

Tedesco, J., Aberbuj, C. y Zacarías, I. (2014) "La enseñanza en el ingreso a la universidad: el caso de las carreras de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de San Martín (Argentina)". En *Curriculos en Fronteras*, volumen 14, número 3, septiembre-diciembre 2014, p. 32-45.

Tinto, V. (1989) "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva". En *Revista de Educación Superior*, número 71, Volumen 18, julio-septiembre 1989.

Zacarías, I., Guevara, J., Félix, M. y Aberbuj, C. (2014) "Programa de Mejora de la Enseñanza en la Universidad Nacional de San Martín: dos experiencias de mejora". Congreso Iberoamericano de Ciencia Tecnología, Innovación y Educación, noviembre 2014.

Normativa

Ley de Educación Superior N° 24.521.

Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Resolución Ministerial N° 1232/01

Declaración de Cartagena (2008).

Estatuto de la Universidad Nacional de General San Martín.

Reglamento General de Admisión de la Universidad Nacional de General San Martín (RCS N° 19/01).

Reglamento General de Alumnos de la Universidad Nacional de General San Martín
(RCS N°275/12).