

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN DEL URUGUAY

SECRETARÍA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

1- Denominación del Proyecto:

Diagnóstico de las dificultades de los estudiantes del ciclo básico de Ciencias Económicas que inciden el cursado de la carrera. El caso de la FCE-UCU

2- Duración:

14 meses- Fecha de inicio: 01-10- 2018 Finalización: 31/12/19.

Solicitud de prórroga hasta 30-06-2020

3- Resumen

El presente proyecto de investigación sustentado en un enfoque cualitativo, tuvo como antecedentes:

a- La tesina “Los aspectos internos y externos al estudiante que inciden en la decisión de abandonar sus estudios superiores. El caso del ciclo básico de las carreras de Ciencias Económicas de la Universidad de Concepción del Uruguay”, desarrollada por el Prof. CP. Danilo Oronoz.

En la misma se abordó el tema de los aspectos que inciden en el abandono de los estudios por parte de los estudiantes.

b- “Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la UCU-FCCyE y UCLV como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación”. Proyecto de innovación PID Novel aprobado por Resolución CSU 84/15- Resol. 141/16.

En el cual se abordó los estilos docentes con el cuál se despliegan las prácticas áulicas de los docentes de la UCU y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

c- La tesis doctoral: “La Orientación Educativa al docente para el desarrollo de Estrategias de Aprendizaje en el contexto universitario” (Mg. Blanca A. Franzante). Entre sus planteos se abordan las estrategias de aprendizaje que el docente de la

UCU reconoce poseer para orientar a los estudiantes, y las reconocidas por los estudiantes.

Los trabajos enunciados permitieron plantear la necesidad del presente proyecto de investigación, focalizando el campo de estudio en el Ciclo básico de las carreras de Ciencias Económicas. Ver Informe Final en Anexo I.

A su vez informe CONEAU, respecto a la evaluación sobre la dimensión docencia, recomienda favorecer la formación de posgrado y la formación docente disciplinar y pedagógica, y sobre la dimensión estudiantes, tener en cuenta la trayectoria escolar para planificar acciones tendientes a la permanencia estudiantil.

Teniendo en cuenta lo expuesto, los resultados del proyecto de investigación y las sugerencias de CONEAU, se propone como parte del trabajo de transferencia de los resultados:

- Proyecto de Actualización Docente: Orientación Educativa al docente. Elevado a las autoridades correspondientes para su aprobación (Ver Anexo IV)
- Proyecto de investigación- acción- participativa “Desarrollo de estrategias para aprender a aprender en el contexto universitario” (en elaboración)

4- Fundamentación

Se parte de asumir lo planteado en la Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO 2009) que el “Acceso, Equidad y Calidad” (punto 9) implica que “La equidad no constituye únicamente una cuestión de acceso – el objetivo debe ser una participación exitosa y la culminación de los estudios, así como el aseguramiento del bienestar estudiantil...”

Tal planteo fue ratificado en la Conferencia Regional de Educación (CRES, 2018) poniendo el acento en pensar las Instituciones de Educación Superior desde modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje, los cuales permiten un proceso de enseñanza- aprendizaje donde el protagonismo del estudiante cobre una real

importancia estimulando el aprender a aprender y la construcción de conocimientos a lo largo de la vida.

A ello se puede sumar, y específicamente respecto a las universidades de gestión privada lo referido:

El acceso, la inclusión y la equidad, la calidad y la pertinencia son, en conjunto, objetivo estratégico regional de un sistema de educación superior de gestión privada por lo que esta última está en condiciones no sólo de invertir recursos financieros adicionales, sino también de introducir enfoques, experiencias e innovaciones. De igual forma, este sistema de gestión debe continuar apuntando, a la par de las instituciones públicas, al logro de este objetivo estratégico (Declaración y Plan de acción. CRES, 2018. p.15)

Teniendo en cuenta lo expuesto, dando continuidad a la línea de investigación centrada en los estudiantes, se propuso en esta etapa indagar, cuáles han sido y son las dificultades que encuentran durante el cursado de asignaturas del ciclo básico que inciden en el surgimiento de obstáculos para aprender. Cabe aclarar que en el ciclo básico concurren estudiantes de las carreras de Contador, Licenciatura en Administración de Empresas y Licenciatura en Economía.

Por último se destaca que la mayor parte de la bibliografía consultada refiere a los procesos de acceso o ingreso a la universidad, o de permanencia en el primer año de las carreras, mucho menor a la indagación del recorrido del estudiante. En este caso en tanto la indagación incluye el ciclo básico, el presente informe adquiere relevancia académica aportando aspectos que se abordan en forma insuficiente en la literatura examinada en general y de la UCU en particular.

5- Características del proyecto

Investigación aplicada con enfoque cualitativo.

6- Palabras claves

Educación Superior- Diagnóstico- Dificultades - Estudiantes

7- Estado actual del conocimiento sobre el tema:

La temática sobre de la retención o permanencia del estudiante es un tema que no sólo debe abordarse en el ingreso, por el contrario debe sumarse el ciclo completo de los estudios en la carrera elegida.

Expresa Rodríguez Caamaño (2011) entre sus conclusiones del trabajo de investigación desarrollado en las Universidades de Istmo Americana y de Sotavento, México, que "Rezago, fracaso, baja, abandono, deserción, eficiencia terminal, todas expresiones de un mismo fenómeno, que en sus diferentes matices, afectan la permanencia de los estudiantes y con ello la calidad del sistema. La importancia del tema y la necesidad de su estudio desde diferentes perspectivas y disciplinas ha sido reconocida mundialmente" (pp.8)

Teniendo en cuenta lo expuesto, desde la perspectiva de la permanencia Ezcurra (2005), refiere en su trabajo de investigación sobre las dificultades de los estudiantes ingresante a la Universidad de General Sarmiento, que buena parte de los estudiantes identifica una dificultad central: la distancia académica entre el grado, por un lado, y las experiencias educativas previas, por otro. Si bien su diagnóstico refiere al ingresante, resulta interesante su punto de partida. Agrega la autora entre sus conclusiones, que "la jerarquización del primer año del grado demanda, por un lado, el montaje de actividades dirigidas al alumnado y, en particular, programas de orientación y apoyo académicos. No obstante, también requiere otras mejoras institucionales y, sobre todo, una revisión de la enseñanza y, en ese marco, de las prácticas docentes". (Ezcurra, 2005, p.131) Cuestión relevante que se considera se puede hacer extensiva al ciclo básico de las carreras de ciencias económicas.

En la región en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, sede concepción del Uruguay se desarrolló el proyecto "Los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el primer año universitario y las estrategias construidas para afrontarlos", si bien el mismo también refiere sólo al primer año, es destacar entre los resultados sobre las decisiones educacionales de los sujetos de permanecer en la

universidad, aquellas que refieren a la influencia no sólo de las capacidades y habilidades del estudiante, sino también del apoyo familiar, del grupo clase y el contexto institucional. Señalan los autores que “la contención y el acompañamiento de los primeros momentos del ingresantes aparecen en los relatos como cruciales al momento de analizar los aspectos que inciden en la permanencia” (Franzante, et. al 2011) Tal lo expresado para el trabajo mencionado anteriormente, identificar los aspectos que inciden en la retención más allá del primer año, torna relevante a la presente propuesta de investigación.

8- Justificación

Tal lo señalado en el proyecto inicial, el problema del acceso y la permanencia en la universidad es un tema que preocupa a todos los actores del Sistema Educativo en general y del Universitario en particular, no sólo argentino sino internacional. Tal afirmación se desprende de encuentros, congresos, seminarios de educación superior, a través de sendas investigaciones que dan cuenta de los problemas del acceso, la permanencia y egreso de los estudiantes, y en este sentido la presentación y aceptación de trabajos con los avances de la presente investigación corroboran tal enunciación.

Se puede agregar que en tanto la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Concepción del Uruguay dicta en su Sede Central, las carreras de grado: Contador Público, Licenciatura en Administración de Empresas y Licenciatura en Economía, se estudió en esta primera etapa, las dificultades que manifiestan encontrar los estudiantes al cursar el ciclo básico de las mismas. Ello permitió identificar algunos aspectos que inciden en la permanencia del estudiante en la Universidad y pueden por consecuencia, en caso de no tenerse en cuenta desencadenar en el abandono.

Señala González González y Ramírez Ramírez (2010); que “las instituciones educativas del siglo XXI, tienen que estar dirigidas a ayudar a los estudiantes a aprender a aprender. Ninguna reflexión sería sobre el papel de la educación, deja de tener en cuenta como función esencial la de promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su preparación profesional y disponer de habilidades intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida” (p.3).

Centrar la mirada en el estudiante, implica hacerlo partícipe de su propio proceso de formación, y en este sentido se puede señalar junto a Vuelvas Salazar (2004) que en los últimos años se ha despertado el interés en quienes realizan investigación educativa de poder desarrollar las mismas desde la perspectiva del sujeto. “Estos estudios se han amparado en métodos de corte cualitativo, como son: la etnografía, la entrevista abierta y a profundidad, y las historias de vida. Sin embargo, existen ciertas resistencias para investigar desde esta perspectiva” (p.8) Pero, agrega el autor que vale la pena dichos estudios para comprender lo que significa para los propios actores los aspectos que se desean investigar, cuestión ésta que ha sido contemplada en la presente investigación

Objeto de estudio

Diagnóstico de las dificultades de los estudiantes del ciclo básico de Ciencias Económicas que inciden el cursado de la carrera. El caso de la FCE-UCU

Preguntas al problema

-¿Cuáles son las dificultades que, según reconocen los estudiantes, emergen en tránsito del ciclo básico de las carreras de Ciencias Económicas?

- ¿Qué aspectos internos (propios del sujeto) y externos (del medio), generan la emergencia de las dificultades en el espacio universitario?

9- Objetivos

En concordancia con dichos interrogantes, se plantean los siguientes objetivos:

- De generación de conocimientos:
- Identificar los las dificultades reconocidas por los estudiantes en su tránsito por el ciclo básico de las carreras de ciencias económicas.
- Analizar los aspectos internos (recursos propios del sujeto) y externos (recursos del medio) que inciden en la emergencia de las dificultades

- De acción:
- Aportar conocimiento emanado de los resultados de la investigación, que posibilite la reflexión de las políticas académicas que favorezcan la permanencia del estudiante y el tránsito con éxito por la carrera elegida.
- Formar recursos en investigación educativa.

9- Marco teórico y metodológico

Teniendo en cuenta el objeto de estudio y objetivos se consideró que un diseño cualitativo era el andamiaje apropiado para construir el proceso de investigación.

9. 1- Sobre el marco teórico conceptual

En este apartado, se realizará un breve recorrido por los conceptos teóricos que fueron el punto inicial del proceso y aquellos que se sumaron a partir de la relación trabajo de campo y teoría.

Sobre el aprender en la universidad

Partimos de considerar, que al ingresar a la universidad el estudiante lo hace con un bagaje de conocimientos, habilidades y competencias que, si bien son el andamiaje necesario para afrontar los estudios universitarios, serían incompletos si no se transforman para abordar los nuevos conocimientos.

En este sentido nos preguntamos junto a Crispín Bernardo y otros (2011), si ¿es tarea de los profesores universitarios orientar a sus estudiantes para que “aprendan a aprender” de manera autónoma? Varias son las respuestas que pueden darse a esta pregunta, según la concepción del aprendizaje universitario tenga no sólo el docente sino la institución universitaria en sí misma. Se puede considerar que los estudiantes ya deben traer los conocimientos, herramientas y habilidades necesarias para afrontar los estudios universitarios; que tales aprendizajes corresponde adquirirlos en el nivel educativo anterior; que al llegar a la Universidad el estudiantes es autónomo en sus aprendizajes por lo cual el profesor solo debe “enseñar los contenidos de su materia y el papel de los alumnos es aprender, en cuyo caso los docentes no tienen por qué preocuparse de orientarlos en su aprendizaje”. (et. al. p.8). Pero si aceptamos que el aprendizaje en la universidad tiene connotaciones propias del nivel, que a su vez el conocimiento de complejiza y por ende las estrategias de aprendizaje son diferentes, no contemplar estos aspectos pueden ser generadores de dificultades que redunden en el rendimiento académico del estudiante.

Propone Carlino (2005), que en la universidad debe continuarse con la alfabetización, ahora académica. Alfabetización no en el sentido de aprender a leer y escribir las primeras letras sino aprender “de las oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos. La universidad es una de ellas” (p.15).

Agrega la autora que el concepto de alfabetización académica, implica un conjunto de nociones, conceptos y estrategias que se necesitan para poder participar en la “cultura discursiva de la disciplina”, como así también en las diferentes actividades que se requieren para aprender en la universidad.

Sobre las dificultades de aprendizaje

Señala Bachelrad (2000) que descubrir, analizar y abordar los obstáculos que se presentan cuando se desea acceder al conocimiento, es la tarea cotidiana del quehacer científico, "es en el acto mismo de conocer íntimamente, donde

aparecen por una necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones" (p.15).

Acceder al conocimiento implica la destrucción de conocimientos anteriores mal adquiridos o superar los que han sido "in"- suficientes. En este sentido, explica el autor que el hombre "necesita necesidad" que provocará crisis del pensamiento, lo que lleva a refundir el sistema del saber, cuestionarse, preguntar. Todo conocimiento es una respuesta a una pregunta bajo la premisa que nada está dado ni es espontáneo, todo se construye.

Así, las dificultades que se presentan en la producción de conocimientos, se originan por la naturaleza contradictoria y resistencial del objeto de conocimiento, dando lugar a los obstáculos. Por ello, agrega el autor, el epistemólogo tendrá que captar los conceptos científicos en síntesis progresivas mostrando que, a cada noción le corresponde una escala de conceptos y a su vez, cada concepto produce otro y se vincula con otros, sin desconocer que siempre se parte de conocimientos previos y que son las preguntas las que abren el conocimiento científico.

Podemos agregar, junto a Camilloni (1997) que, "la educación científica se presenta como una ardua tarea, en la que no es suficiente pensar qué es lo que el alumno debe aprender sino también, qué y cómo debe desaprender lo que ya sabía" (p.14).

Señala Peterfalvi (1997), la importancia que adquiere la identificación de los dificultades por parte de los propios alumnos, en tanto promueve: en primer lugar la reflexión, luego la estructuración de nuevos conocimientos y, a su vez, "evitar los cuestionamientos personales que implican una desvalorización en el nivel emocional" (Peterfalvi en Camilloni, 1997, p. 162).

Ampliando el concepto de los autores sobre las dificultades que originan los obstáculos epistemológicos, se considera que otros aspectos como los afectivos, institucionales y sociales pueden ser generadores de dificultades que implícitamente subyacen junto a las cognitivas. En todo caso debe pensarse el fenómeno como complejo y multicausal.

Respecto a los **aspectos internos** al sujeto que pueden ser generadoras de dificultades, podemos pensar que junto a las capacidades, habilidades y competencias para aprender, las expectativas, motivaciones y metas individuales del sujeto entran en juego al momento de analizarse las mismas. Respecto a las metas individuales existen, según Tinto (1989), tres clases de estudiantes para los cuales el cumplir con el programa de estudios puede no ser su objetivo: alumnos con metas más amplias que las de la universidad en la que ingresaron, alumnos con metas educativas restringidas y estudiantes que trabajan. Pero que de igual modo los estudiantes pueden modificar sus metas a lo largo de su trayectoria académica. Generalmente este cambio se debe a una mayor madurez de la persona, y/o por experiencias que ha tenido en sus estudios superiores.

Respecto a los **aspectos externos** al estudiante, tal lo señalado la familia, institución, y el contexto social pueden ser generadoras de dificultades.

La familia en tanto ponen grandes expectativas sobre los estudios superiores de sus hijos ya que desean mejores posibilidades laborales que el sistema solo ofrece a quienes hayan recibido estudios universitarios. Ello genera por un lado una gran motivación por parte de la familia centradas en el deseo de la concreción de una formación universitaria para sus hijos, por otro una presión extra en el estudiante para cumplir con el mandato familiar.

Desde la perspectiva institucional se puede señalar que los aspectos institucionales inciden en forma innegable en el acceso y la permanencia de los estudiantes en la universidad. Si bien en términos de Bourdieu (1997), se sabe que el campo universitario implica una nueva adaptación para el estudiante, un espacio de constantes luchas, desigualdades de competencias y de formas de dominación institucionalizadas por todos aceptadas y reproducidas, que lo enfrenta no sólo a un nuevo proceso de alfabetización académica, sino también a aprender a jugar un nuevo juego de relaciones sociales; también podemos sostener que dicha adaptación puede ser menos dificultosa si la institución asume un compromiso de acompañamiento y sostén (Franzante y otros, 2011).

Las estrategias de aprendizaje

Si bien el apartado anterior refiere a las dificultades de aprendizaje, en tanto se aborda la problemática desde el estudiante que permanece, resulta interesante poder referir aquellas estrategias de aprendizaje que los mismos manifiestan haber desarrollado para subsanar los obstáculos encontrados.

Se entiende por estrategias de aprendizaje junto a Bixio(1988), que las mismas, son los procesos que el estudiante “pondrá en juego para resolver una determinada situación o de aprendizaje de determinado concepto, principio, hecho o procedimiento” (p.67). Así, se sostiene que las estrategias de aprendizaje cumplen una función esencial en el proceso de aprendizaje facilitando y promoviendo la construcción de conocimientos significativos.

Se puede agregar junto a autores como Franzante y otros (2019) Crispín Bernardo, y otros (2011), Camarero Suárez, del Buey y Herrero Diez (2000), Díaz Barriga y Hernández Roja (1998), entre otros, que las estrategias de aprendizaje tienen una característica esencial común, su carácter de ser un proceso consciente, que permite organizar los conocimientos en un todo favoreciendo la transferencia de las mismas a la resolución de problemáticas en el contexto educativo y más allá del mismo.

A partir de la caracterización realizada por los autores mencionados, los componentes comunes que constituyen las EA pueden agruparse en:

- *Internos al sujeto*: la estructura cognitiva y los esquemas de acción; los conocimientos previos; las destrezas, habilidades y recursos; el Interés, motivaciones y objetivos hacia el estudio y las condiciones psicofísicas.
- *Externas al sujeto*: el tiempo y espacio físico para estudiar; el material bibliográfico y de apoyo, el contenido a estudiar; la presencia de otros con quienes compartir el estudio (pares, familia, docentes) y el tiempo y espacio para actividades de tiempo libre. A su vez puede sumarse a los componentes de las estrategias, que en tanto las mismas son controladas y no automáticas facilitan conocer los recursos con los que se cuenta para seleccionar, planificar e implementarlas, y reflexionar sobre el modo de emplearlas, saber cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente (Franzante, y otros, 2019).

9. 2- Sobre los aspectos metodológicos

Se propuso para la presente investigación un abordaje cualitativo, partiendo de la premisa que el núcleo central de las metodologías cualitativas es la preocupación, por captar el significado que los sujetos dan a las acciones y a los sucesos de sus vidas. Agregan Taylor y Bogdan (1992), que la investigación cualitativa, todos los escenarios y personas son dignos de estudio y son, a la vez, similares y únicos. Similares en tanto se pueden determinar procesos sociales con características de tipo general y único, porque se ponen de manifiesto procesos que de otra forma permanecen desdibujados. En este sentido el énfasis estuvo puesto en el contexto de descubrimiento, que permite captar el significado que los sujetos entrevistados atribuyen a sus acciones para “comprender desde dentro” el fenómeno que se pretendía abordar, ello implicó “encontrar el significado de las inferencias. (...) es decir el significado histórico y de la vida de la gente común y de las interpretaciones que ellos hacen de sus vidas” (Sautú, R.; 1999. Pág. 55).

Teniendo en cuenta lo expuesto y en concordancia con el sustento teórico y metodológico de la presente investigación, el enfoque propuesto permitió ir reconstruyendo posiciones a partir de la salida a terreno.

Partir de conceptos generales y proposiciones amplias orientó la focalización del objeto, y guió el trabajo. Ello implicó un proceso dialéctico, en espiral desde la empiría a la teoría y de la teoría a la empiría, favoreciendo la emergencia de categorías y nuevas proposiciones teóricas que se reflejan en los resultados.

Las técnicas de recolección y análisis de la información

Teniendo en cuenta el enfoque metodológico propuesto se consideró que los grupos de discusión serían la técnica más apropiada

Junto a Valles (2003), se puede encuadrar a los grupos de discusión en la familia de entrevistas grupales orientadas a la obtención de información cualitativa. Agrega el autor que, si tenemos en cuenta una definición comparada del grupo de discusión, el mismo “no es equiparable a ninguna de sus modalidades próximas: no es una conversación grupal natural, no es un grupo de aprendizaje como

terapia psicológica (...), tampoco es un foro público...; sin embargo, parasita y simula (parcialmente), a la vez, cada una de ellas”, enfatizando que dicha “definición comparada sintetiza las reflexiones metodológicas de diversos autores (Ávila Espada y García de la Hoz, 1994; e Ibañez, 1981,1991; entre otros) y subraya lo específico y lo compartido de esta técnica con respecto a otras modalidades grupales, ordinarias o profesionales” (Valles, 2003: 294).

Los grupos de discusión se conforman con un número reducido de personas, que se reúnen con el objetivo de mantener un intercambio alrededor de un tema acordado previamente. Los intercambios alrededor de un tema específico es lo que lo distingue de otras técnicas, y allí reside su especial interés. Más allá de buscar el acuerdo entre los participantes sobre la temática elegida, resulta importante obtener la mayor cantidad de sentires y perspectivas sobre la cuestión central de la reunión. En el caso que nos compete, los relatos sobre las experiencias del tránsito del primer año en la universidad. Señala Carli (2006) que las narraciones estudiantiles sobre la propia experiencia universitaria favorecen, entre otras cuestiones, una aproximación a la vida cotidiana, a las formas de la sociabilidad, a la sensibilidad, a los afectos, a los modos de la tradición selectiva, a los procesos de identificación, a los aprendizajes pedagógicos y culturales de los estudiantes.

Podemos agregar que otra de las características tenidas en cuenta para la selección de esta técnica se basó en el estar ligada al concepto de **interacción**, en tanto la situación grupal abre la oportunidad de escucharse y dialogar sobre las propias experiencias (en este caso de aprendizaje), en un contexto donde dichas experiencias adquieren significación. La situación de grupo hace que las respuestas o intervenciones surjan como la reacción a las respuestas o intervenciones de otros miembros presentes en la reunión, produciéndose un efecto de sinergia.

La selección del contexto

El objeto de estudio se sitúa en el contexto de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Concepción del Uruguay

-El **universo**, estuvo constituido por los estudiantes que habían cursado el ciclo básico de las carreras de Ciencias Económicas, en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Concepción del Uruguay.

Se realizaron cuatro grupos de discusión con alumnos de tercer y cuarto año.

Análisis de la información

Para el análisis de la información se tuvo en cuenta el planteo realizado por autores como Woods (1977), Taylor y Bodgan (1986), así como Glasser y Strauss (1967), quienes esbozan diferencias poco significativas en el desarrollo del proceso de inducción.

Folgueiras Bertomeu (2009) señala entre las características del análisis cualitativo las siguientes:

Concurrente con la recogida de datos

Proceso sistemático, ordenado, flexible

Actividad reflexiva –Notas analíticas-

Los datos se “segmentan” en unidades de significado.

Categoriza las unidades de significado

Las categorías son tentativas y flexibles

El recurso intelectual es la comparación

El tratamiento de datos es una actividad ecléctica

Los procedimientos no son “mecánicos” –es una “artesanía intelectual”

El proceso pone el acento en la construcción y generación inductiva de categorías para poder clasificar los datos recogidos

Como proceso metodológico podemos sintetizar citando a Valles (2003) que se siguieron los pasos:

1. Categorizar, codificar y sistematizar los relatos elaborando categorías.

2. Crear y elaborar una matriz de categorías.
3. Interpretar y conceptualizar las categorías emergentes.
4. Elaboración de conclusiones.

10.- Los resultados desde la perspectiva de los estudiantes

Los mismos son presentados teniendo los objetivos propuesto para esta etapa de investigación referidos a

- Los **obstáculos** identificados tanto internos como externos al estudiante que entorpecen el normal cursado de la carrera elegida.
- Las **estrategias de aprendizaje** que los estudiantes elaboran para afrontarlos, convirtiéndose en un aspecto sumamente importante para tener en cuenta.

Retomando lo señalado en el marco teórico, siguiendo a Bachelard (2000) los **obstáculos epistemológicos**, son entendidos como aquellas dificultades que se presentan en este caso en el estudiante, frente a la necesidad de acceder al conocimiento científico, ya sea porque no cuenta con los conocimientos previos suficientes para acceder a los nuevos, o bien los mismos fueron mal aprehendidos. A su vez, emergen dificultades relacionados con aspectos afectivos, institucionales y sociales que, tal lo señalado remiten a pensar el fenómeno como complejo y con orígenes múltiples.

En tanto, las **estrategias de aprendizajes** son procedimientos conscientes, interrelacionados y coherentes, que selecciona el estudiante para alcanzar un objetivo, resolver un problema, conseguir una meta (Franzante, 2019).

Ambos aspectos emergieron en forma entrelazada, cuando surge la dificultad el estudiante busca estrategias para abordarlo, por lo cual las diferentes categoría emergentes del trabajo de campo son presentadas en todos los casos identificados desde ambas perspectivas.

10.1. Algunos datos del perfil socio- familiar, educativo y laboral del grupo entrevistado

Los datos sobre el perfil del estudiante permite según Bartolucci (1994), "explicar los fenómenos de ingreso y permanencia en la universidad y la elección de carreras profesionales a partir de las decisiones personales tomadas en un contexto de oportunidades sociales, en parte reales y en parte imaginarias, que cada cual percibe desde su punto de vista particular forjado en el transcurso de la experiencia cotidiana" (59). A su vez se puede agregar, que resulta un punto de partida sumamente necesario para planificar las acciones, tanto institucionales de apoyo, como áulicas para desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La mayoría de los estudiantes tienen en la actualidad un **rango de edad** entre los 20 y 22 años, lo cual indica su ingreso a la carrera una vez finalizado el nivel secundario.

Si bien la mayoría **no trabaja**, varios alumnos que sí lo hacen, manifiestan estar trabajando en actividades relacionadas con la carrera,

"...trabajo, siempre trabajé. Entre como pasante a trabajar, en compras, suministros, tesorería y siempre relacionado a la administración y contabilidad"

(E.G.1)¹

"...sucede que yo trabajo en el sector público, entonces estamos más orientados porque estudiamos el sector privado, yo lo veo todo desde el otro lado..."

(E.G. 3)

Sumado a lo expresado, salvo pocos estudiantes, la mayoría refieren provenir de escuelas con orientación en administración, economía, ciencias contables y ciencias sociales. Y a su vez, manifiestan haber tenido un buen rendimiento académico.

"... en la escuela secundaria me fue bien... (la mayoría acuerda)" (E.G.2)

¹ Las referencias indican el número de grupo entrevistado 1, 2, 3 o 4.

“...me fue bien, salvo algunas materias, aunque te dan todo servido” (E.G.4)

Puede inferirse entonces que indicadores como la edad, la modalidad del colegio secundario de egreso y el rendimiento académico, son aspectos que inciden en forma positiva en la decisión de continuar con los estudios superiores, si bien como se retoma más adelante también los estudiantes reconocen los aspectos de la escuela secundaria que obstaculiza el mejor desempeño en la universidad.

Respecto al **lugar de residencia** manifiestan ser de la localidad o bien de municipios cercanos y localidades de la región.

“(Empecé otra carrera)...Soy hija única y entonces extrañaba y no me había gustado... así que bueno...me volví” (E.G.2)

“...yo soy de Caseros...viajo...” (E.G.4)

“yo soy de Villa del Rosario, Chajarí, alquilo en Concepción...”

Si bien son pocos los estudiantes que no son de la localidad, el desarraigo, es un aspecto siempre importante a tener en cuenta, pues conlleva en muchos casos a privaciones afectivas, materiales y “se traduce en pérdida parcial o total del sentido de identidad, de pertenencia y el sentido de responsabilidad social (Chabolla Romero 1998, en Cidale, y otros, s/f).

A ello se puede sumar que, el período de adaptación al nuevo contexto, produce una carga mayor de incertidumbre para aquellos alumnos que se han alejado de su lugar de origen, pues implica además de un cambio en el trayecto educativo, poder elaborar el duelo propio de las experiencias migratorias en la cual se pierden referentes familiares, amistades, quienes brindan a los sujetos su sentido de pertenencia a una determinada comunidad.

Así, de estos primeros datos relevados se puede observar que se cuenta, en su mayoría, con un estudiante de tiempo completo. Ello implica una ventaja respecto a tener más tiempo para estudiar, asistir a clases y participar en la experiencia de aprendizaje (Tinto, 1999). Pero como se analizará a lo largo del trabajo, dicha

característica debe ser contemplada con acciones diferente de adaptación por la institución, especialmente en el primer año universitario.

10.2. Los motivos de elección de la carrera

Las motivaciones en general para realizar cualquier actividad, surgen a partir de la necesidad de un ser humano para satisfacer las mismas. En el caso particular durante el proceso educativo emergen desde el inicio hasta el final de todo proceso de aprendizaje y son el motor para transitar el mismo.

En este apartado analizaremos las motivaciones internas que expresan los estudiantes frente a la elección de la carrera elegida.

*“En cualquier lugar vas a trabajar y te sirve saber economía...-Si... (varios)”
(E.G.2).*

“...primero me inscribí en Licenciatura en Administración y cambie a Contador Público, me parece que tiene diferente evolución en cuanto a ejercer en diferentes ramas de contador que no tiene el licenciado, por eso me cambie en el momento...” (E.G.1).

“...en mi caso en el colegio teníamos la orientación en economía y teníamos muchas materias contables, me gustó mucho y además tiene mayor apertura laboral....” (E.G.4)

“...En mi caso como la compañera también, la secundaria que todos los años tenía orientación contable y siempre me gusto por eso elegí contador” (E.G.1).

De lo expuesto se puede señalar que en la motivación para elegir la carrera, la orientación de la escuela secundaria es, en el grupo estudiado, una fuente importante de estímulo. Por un lado, relacionado con contar con contenidos previos que darían seguridad de una base de conocimientos pertinentes, y por otro con una idea del futuro de la profesión que asegura una salida laboral, ambas cuestiones parecen orientar su comportamiento universitario. Señala López Bonelli

(2003), que establecer un vínculo satisfactorio con la profesión estimula la creatividad, el gozo y la realización personal; Y, en el caso que nos ocupa se convierte en un aspecto importante al momento de analizar la retención.

10.3. Los conocimientos previos

En el proyecto de investigación reseñado en la introducción referida al abandono, el reconocimiento por parte de los estudiantes de no contar con conocimientos previos, fue considerado como un aspecto que incidió en la decisión de dejar de estudiar. Los estudiantes que permanecen, siguiendo lo reseñado en el punto anterior, reconocen como fuente de motivación, contar con conocimientos previos en tanto recursos para enfrentar el nuevo trayecto educativo.

Como podrá observarse, una vez iniciado el cursado y habiendo terminado el primer año, se reconocen conocimientos previos que favorecen y aquellos que la escuela secundaria no ofrece y surgen como dificultades u obstáculos en el proceso de aprendizaje.

a- Los conocimiento previos favorecedores

En el caso que nos ocupa, las narraciones de aquellos que permanecen junto a su perfil cognitivo, permitieron observar dos indicadores que podrían considerarse como relevantes, y permiten desde otra mirada, reconocer aspectos de trayectos anteriores que favorecen el proceso de aprendizaje sobre todo en primer año.

Por un lado la mayoría expresa provenir de escuelas de nivel medio con orientación en economía, administración y /o ciencias contables; por otro, haber tenido un buen rendimiento académico:

“...la verdad que el primer año de acá no tuve problemas con la parte contable, el primer año fue el más fácil que tuve, salvo por matemática” (E.G.3)

“...como decía la compañera, que nosotros que tuvimos tantos años de contabilidad en toda la secundaria me sorprendió en el introductorio y en el primer año la cantidad de contenido que se da, que quizá en la secundaria se da a lo largo de varios años. Y en el primer año me sorprendió el avance que tenía, de tantos años que venía dando eso” (E.G.1)

“En la escuela secundaria me fue bien... (la mayoría de los estudiantes asienten...” (E.G.4)

Se puede inferir entonces que, tener conocimientos previos relacionados con el campo disciplinar, junto a un rendimiento escolar exitoso pueden ser por un lado, indicadores que estimulan el ingreso. Pero también, motivadores para generar estrategias de permanencia, en tanto el reconocimiento de sus posibilidades y limitaciones, se asocia a la autovaloración que sostiene el deseo de aprender. Esta primera afirmación puede sostenerse en tanto los estudiantes manifiestan en su mayoría, también un buen rendimiento académico en el trayecto cursado hasta el momento, tal como podrá observarse en próximas categorías..

b- Los conocimiento previos que faltan

Si bien en el apartado anterior se referenciaban los aspectos reconocidos por los estudiantes que pueden influir positivamente el ingreso, también reconocen aspectos de los estudios de nivel medio que no son favorecedores;

*“... en el secundario...nos dan todo servido”
(E.G.2)*

*“es tan distinto como se estudia en la secundaria que en la universidad”
(E.G.3)*

*“Por ahí cambia mucho lo que es lo que estudias en la secundaria a lo que tenés que acostumbrarte y los tiempos para poder estudiar en la universidad...”
(E.G.1)*

“...no es lo mismo que en la secundaria que estudiabas en una mañana ahora tenés que tomarla con más tiempo una semana quince días para prepararla bien... y eso no se sabe...”

(E.G.1)

“Yo iba a una escuela técnica y me paso que en el último año no tuvimos matemática y me parece que fue super cruel esa parte al entrar, como dijimos antes, yo siempre fui muy buena alumna nunca tuve problemas en el secundario y llegue acá y la parte de matemática me pareció horrible, me paso cuando rendí, no pude hacer nada, tuve que aprender un montón, tuve que estudiar mucho matemática....” (E.G.4)

De esta manera, reconocer los recursos y conocimientos con que se cuenta para resolver situaciones problemáticas en un momento y contexto determinado, muestra un estudiante con un cierto grado de autonomía en sus procesos de aprendizaje. Pero, cuando surgen dificultades y las mismas no pueden ser superadas, se debería favorecer desde la clase y la institución estrategias de aprendizaje para afrontarlas. Se puede sostener que “una menor preparación en el nivel secundario hace que el estudiante tenga que realizar un esfuerzo (individual) mucho mayor durante los primeros tiempos en la universidad” (Giovagnoli en Mastache y otros, 2014, p. 25).

10.4. El acompañamiento frente al ingreso

Varios son los autores que señalan la importancia de la etapa de adaptación en el ingreso a la universidad, Tinto, (1989, 2002), Ezcurra (2005), (Mastache y otros, 2014), entre otros. En tanto no se consideren además de los contenidos, aspectos afectivos, el contexto, la participación activa, los tiempos y el apoyo y orientación necesaria, “pareciera transformarse en un problema para los ingresantes y dificultar su adaptación” (Mastache y otros, 2014, p.41)

En este sentido los relatos de los estudiantes son diversos en cuanto a vivencias y experiencias de los diferentes módulos cursados.

“Y en introducción a la vida universitaria, estuvo bueno que nos relacionamos con otros chicos de otras carreras, pero me parece que contabilidad y matemática es más importante para el ingreso” (E.G.1)

“...me parece que la materia introducción a la universidad nunca entendí para que estaba (risas), o sea yo venía a todas las clases pero nunca la entendí. Sinceramente creo que puede ser que estaba (la materia) por la relación que tenías con nuevos compañeros, pero no le saque nada de positivo...” (E.G.1)

*“en el introductorio...te dan montón de ejercicios y para leer y hacer que no te sirven...no te explican cómo es la universidad, qué se debe hacer...”
(E.G.3)*

*“Si, te ayuda en contabilidad y matemática, pero después no siguen...”
“debería haber más apoyo extra clase... seguir con apoyo”
(E.G.3)*

“Había si profesores que daban ya por entendido muchas cosas que yo no sabía ni las palabras, pero otras cosas me parece que estuvo bueno para dar un pantallazo más profundo de contabilidad y matemática...” (E.G.2)

*“Y en introducción a la vida universitaria, estuvo bueno que nos relacionamos con otros chicos de otras carreras, pero me parece que contabilidad y matemática es más importante para el ingreso”
(E.G.3)*

Puede observarse en las expresiones de los estudiantes, aquellos que reconocen los cursos introductorios como ayuda en la revisión o adquisición de conocimientos y favorecedores en la relación con los pares; y aquellos que no comprendieron el sentido de algunos módulos. Puede pensarse que la explicitación de los objetivos que se pretenden con cada módulo, contar con un diagnóstico inicial de cada grupo y planificar estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a ello, pueden ser aspectos a tener en cuenta al momento de seleccionar, más allá de los contenidos, las actividades para abordar las temáticas.

Señala Tinto (2002), que hay aspectos sumamente importantes para retener al estudiante, si bien el autor refiere al primer año, puede considerarse que los mismos deberían ser tenidos en cuenta desde los cursos de ingreso. En este sentido, plantea cuatro condiciones institucionales que se destacan como apoyo de la atención al estudiante: información, apoyo, participación y aprendizaje.

La **información** que se brinda debe ser clara y relacionada con los requisitos que la institución espera. Agrega el autor, que el **apoyo académico, social y personal**, favorece la permanencia. A lo cual se debe agregar en este caso, tomando la palabra de los estudiantes, que el mismo debería ser continuo, no solamente frente al ingreso sino durante el cursado de la carrera.

En tercer lugar, se refiere a reconocer a los estudiantes como miembros valiosos de la universidad, estimulando la **participación**, “la frecuencia y la calidad del contacto con la facultad, el personal y otros estudiantes han demostrado ser predictores independientes de la persistencia del estudiante” (p. 4). La participación activa, es considerada clave, en tanto los alumnos se integran a través de actividades de aprendizaje especialmente con los pares, aumentan las posibilidades de aprender y por ende de permanecer.

Por último, y reconocida como la condición esencial de adaptación y permanencia es el “aprendizaje”. Si los estudiantes aprenden se quedan “las instituciones que tienen éxito en la construcción de entornos que educan a sus estudiantes son instituciones que tienen éxito en retener a sus estudiantes” (p.5).

A ello, y en el marco de los obstáculos para aprender, se puede agregar que las experiencias y vivencias de la mayoría de los estudiantes no refieren a estrategias institucionales de apoyo y participación continua, explícitamente se manifiesta un corte luego del período de ingreso. Si puede inferirse, como se desprende de las categorías posteriores la importancia de los lazos que se crean entre pares.

10.5. El proceso de enseñanza- aprendizaje en el ciclo básico

En el presente apartado se describen y analizan las dificultades explícitas e implícitas identificadas a partir del relato de los estudiantes que emergen en el cursado del ciclo básico

10.5.1- Aspectos relacionados con la insuficiencia de estrategias de aprendizaje

Los relatos muestran que las dificultades encontradas surgen en una primera instancia con las formas y tiempos diferentes de estudiar respecto al nivel medio.

- “La manera de estudiar, yo la manera de estudiar...Por la cantidad de cosas que hay que estudiar. Todo cambia. Yo no sabía cómo estudiar y empecé a hacer cuadros...” (E.G.1)

“Resumen... Resumen... (varias voces repiten resumen) ...Nos juntábamos en grupo a leer y al principio llegábamos justos con el resumen, ahora ya nos organizamos en el tiempo...” (E.G.3)

“Aparte el tiempo es distinto porque en el secundario estudiabas la noche anterior... Leías un poco y aprobabas, ahora no, esa es la diferencia...” (E.G.4)

Podría inferirse que si bien el estudiante al ingresar trae un bagaje de conocimientos, recursos y habilidades no son suficientes para afrontar los estudios en el nuevo trayecto educativo. Se puede sostener junto a Bachelard (2000) que los conocimientos insuficientes pueden generar obstáculos que se profundizan cuando el profesor no plantea estrategias de enseñanza para continuar con la alfabetización académica (Carlino, 2005). En tanto ésta implica un conjunto de nociones, conceptos y estrategias que se necesitan para poder participar en la “cultura discursiva de la disciplina”, como así también en las diferentes actividades que se requieren para aprender en la universidad.

10.5.2. El cuánto, el qué y el cómo de los contenidos

En la literatura e investigaciones la temática de cómo seleccionar los contenidos, que estrategias de enseñanza son las pertinentes de acuerdo a los mismos, en cuales se pone mayor énfasis y en qué momento de la carrera se revisan y profundizan, es siempre una cuestión que genera debate y reflexión permanente, más allá del plan de estudio vigente.

Los estudiantes, refieren al tema de diferentes maneras:

“Hacer actas y cartas, te ayuda a escribir... pero el currículum en este momento es un desperdicio porque no nos sirve, debería ser más adelante”

“Dan mucho material, y nosotros recién salimos del secundario, no tenemos formas para asimilar tanto”

“Es la primer materia... debería estar después... es mucho en primer año...”

“(te ayudan al principio.) Pero después no hay más nada, más apoyo...”

“...también la cantidad de materias por cuatrimestre, son muchas...” (E.G.1)

Estas expresiones de los estudiantes remiten a la necesidad de acompañar al estudiante no solo en los cursos de ingreso, sino a continuar acompañando y guiando la adaptación en los diferentes momentos de la carrera en general, y en el caso que nos ocupa en el ciclo básico, desarrollando nuevas estrategias referidas, al tiempo para estudiar, al espacio, contar con nuevos recursos para construir un estilo propio de aprender a aprender en la universidad. En este punto resulta necesario retomar las palabras de Paula Carlino (2005), quien señala a partir del concepto de “alfabetización académica” que “cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (p.15).

10.5.3. La clase y las estrategias de enseñanza

Una observación importante en este punto es tener en cuenta, según aportes de investigaciones anteriores, que la mayoría de los profesores de la carrera no cuentan con formación pedagógica y didáctica para afrontar la docencia universitaria. En este sentido se puede sostener junto a Mastache, Monetti y Aiello (2014) que el aula universitaria no parece contemplar sentimientos, experiencias, intercambios entre quienes comparten el mismo espacio, sino por el contrario. el espacio áulico se ve colmado de información transmitida por el docente, cuestiones que puede relacionarse con las expresiones de los estudiantes.

a- Respecto a la clase:

“La clase es muy intensa y expositiva...” (E.G.1)

“Depende de la profesora... es preferible que no pierdan tiempo y te expliquen. Hay profesores que te dictan 5 hojas y vos estás copiando y no hablan y paran a explicar...” (E.G.1)

“Teníamos un profesor que se sentaba con un libro y nos dictaba de ese libro textual...” (E.G.2)

“...pasa que en vez de explicarte y hacer algo más fluido, una charla, te dictan textual de un libro, hasta con los puntos, así!” (E.G.3)

“También hay otras materias que los profesores no saben transferir los conocimientos, no saben cómo dar clases...” (E.G.4)

“Se nota que son personas que saben mucho pero a la hora de explicar son dispersas, se van por las ramas” (E.G.1)

b- Respecto a la comunicación docente- alumno:

“Hay profesores a los que se les puede decir, que van a buscar la forma de explicártelo y después hay otros que tenés que verlos en el final, cuando vas a rendir, entonces tenés que hacer un equilibrio” (E.G.1)

“(las dificultades)... Se plantea, pero no sé hasta qué punto puedes llegar a plantearlo y no sé hasta qué punto no te estás perjudicando a vos mismo, ese es el problema real. Como dije hoy, por ahí preferís quedar callado ante estas situaciones” (E.G.2)

*“Si te le acercas a otro profesor de la cátedra para que te explique un tema, te lo explica... O por ahí te dice, eso no me pertenece... A veces por no meter la pata no te lo explica, no quiere meterse en un tema de otro profesor”
(E.G.4)*

También surgen voces que enuncian las formas que consideran positivas y que ayudan a la apropiación de los contenidos

“Hay otros que sí saben, y si vos decís que no entendés, te explican de otra manera...” (E.G.3)

“... es mejor que te de clase el ayudante alumno... le entendés mejor, te explica de otra forma...” (E.G.3)

“Creo que se necesita más apoyo, sólo en matemáticas tenemos clases extra para consultas...” (E.G.4)

*“Hay cátedras, en la que tenés varios profesores dentro de la misma materia, pero hay otras donde tenés solo un profesor y es entenderle a ese profesor o nada”
(E.G.1)*

“...hay profesores que vienen a dar clases porque les gusta dar clases y transmitir lo que saben y otros que no sabes porque lo hacen...” (E.G.3)

“...también tenemos quienes nos dictan toda la hora... pero otros te dictan un concepto, una definición y luego nos explica, es distinto así...” (E.G.3)

“A mí me pasa que con los profesores que le ponen ganas la hora se te pasa volando...” (E.G.4)

A partir de lo expuesto, se puede sostener como primer indicador de dificultad una falta de acompañamiento y orientación del profesor en la elaboración de nuevas estrategias de aprendizaje para los estudiantes.

Ello nos muestra por un lado estilos docentes basados en modelos tradicionales de enseñanza, dónde el énfasis está puesto en el contenido, y proporciona al profesor seguridad para que el programa se cumpla. A su vez justifica su actuación independientemente de los resultados del alumno. Según este modelo los libros de texto son una fuente de gran valor para el Profesor porque la lógica de su escritura es la que sirve para desarrollar el contenido objeto de estudio. El papel del estudiante es pasivo se limita a copiar (tomar notas) y registrar las pistas

que da el profesor para el posterior estudio independiente, si es que se necesita. (Franzante y otros, 2017)

En este sentido, la reflexión sobre las prácticas áulicas, el trabajo colaborativo entre docentes, la formación pedagógica y didáctica se torna una cuestión prioritaria como política académica de la universidad. Señala Zabalza (2012) que se debe tener presente que no todas las prácticas son buenas en todos sus componentes, como así tampoco ningún profesor/a será un compilado de buenas prácticas; solo algunas podrán ser identificadas como tales. Por ello se justifica el sentido que tiene hablar y compartir las buenas prácticas, identificar aquellas que por sus características pueden ser consideradas como favorecedoras del proceso de enseñanza- aprendizaje y modificar otras que pueden obturarlo.

10.5.4. La evaluación...

Si bien este punto podría estar incluido en el anterior, surge en la literatura consultada como una problemática especialmente diferenciada y vigente en la Educación Superior en diferentes contextos.

“Vamos al escrito y ellas (profesoras) corrigen y van llamando a los que tuvieron 15 bien” (E.G.3)

“Yo por ejemplo me presenté tres veces para poder sacarla y hay chicos que más...” (E.G.4)

“Yo voy seis y no la puedo sacar... es el múltiple choice el problema, el resto yo me pongo a repasar y me acuerdo de todo...” (E.G.2)

“En el final se rinde solo la teoría...” (E.G.4)

“(en) la materia XXXtenés que saber todo de memoria...” (E.G.3)

“Ella te pide todo de memoria.” “Y después te lo toma como te lo dictó.”

(E.G.2)

“...si hay una materia que son muchos los alumnos que la rinden significa que el problema está más en los docentes que en los alumnos, y tendrían los directivos ver qué pasa con ese docente, ver sus clases o exámenes” (E.G.1)

Se puede observar un tipo de evaluación sumativa que apunta a los resultados del proceso de aprendizaje. La evaluación no es concebida como un proceso formativo sino como un mecanismo que busca excluir a través escalas de aciertos. El aprendizaje memorístico tradicional posee una fuerte presencia y se condice con el modelo de enseñanza asumido por el docente: en las clases se dicta y en las evaluaciones se recita. El sujeto que aprende no es el protagonista del proceso sino que el contenido y/o el docente asumen el rol preponderante. Se evalúa la capacidad de memorización de contenidos y no el aprendizaje.

A pesar de que las instancias de exámenes finales son momentos de cierre de etapas de aprendizajes también pueden ser concebidas como componentes didácticos y situaciones para aprender.

Por otro lado, dentro de la misma categoría aparecen las preocupaciones de los alumnos relacionadas con las consecuencias de las evaluaciones en sus trayectorias académicas que pueden lentificarse y/o desalentarlos.

“El tema es que hay muchas correlativas (...) es lo más difícil veo yo, no la materia en sí, sino las correlativas...” (E.G.3)

“Vos promocionás las correlativas si tenés aprobada esa, sino las perdés y cursas solo para regularizar y no podes promocionar...” (E.G.3)

“Yo la rendí 4 veces y... yo tendría que estar en 4to, pero pedí el año de gracia para adelantar...” (E.G.2)

“...también el caso que dice él que ha rendido 5 mesas... algo pasa... o hay un sistema creado que a la tercer vez que vos la rendís tomes otro camino y la puedas aprobar, acá es como que rendís, rendís, rendís, seguís rindiendo. Ese sistema no esta tan bueno...” (E.G.1)

Se manifiestan en este ítem, cuestiones relacionadas con el plan de estudio de la carrera, los mecanismos de promoción y acreditación de los espacios curriculares y el sistema de correlatividades. La complejidad de los mecanismos de evaluación genera que los alumnos deban rendir hasta seis veces para acreditar la asignatura, impactando en sus trayectorias académicas.

Así, la evaluación es concebida como suceso y no como proceso revelando ser un episodio de mucho estrés para los alumnos.

En la relación docente- estudiantes parece estar disociado el vínculo pedagógico de la valoración que se hace de los docentes como personas.

“Estas profes son buenas, no es que son malas, es el mecanismo...” (E.G.1)

“Ponele la titular es una o dos preguntas para saber y chau!” (E.G.1)

“... Cuando me senté (la profesora) me dijo: a ver si me das una alegría que todos vienen desaprobando!” (E.G.2)

“No, las profesoras te daban un miedo!!!” (E.G.4)

Puede inferirse que se adjudica al “mecanismo” ser el responsable de la modalidad de evaluación y se lo asume como inmodificable.

Para complementar los puntos referenciados, pueden relacionarse los mismos con lo señalado respecto a la falta de preparación pedagógica del profesor, quién basa su actuación docente en modelos interiorizados de sus propios trayectos formativos, no lo hace de forma consciente si no porque es lo que puede y sabe hacer.

10.5.5. Las dificultades institucionales...

A lo referenciado en el ítem anterior surge otro punto relevante a ser tenido en cuenta, es el que refiere a cuestiones administrativas respecto a la comunicación y organización institucional.

“Hay problemas administrativos muchas veces...” (E.G.3).

“Por ejemplo el profesor te aprueba en los parciales, pero luego por asistencia en administración te dejan libre, y vos sabés que no tenés tantas faltas, pero no podés hacer nada...” (E.G.1).

“Por ejemplo llegas a rendir y te encontrás con la L de libre, y no te podés quejar porque está todo en “un papelito” (E.G.1).

“Otra situación es que nos ponen por ejemplo dos mesas el mismo día, y cuando vos pedís a las autoridades te dicen que lo cambian pero no avisan a los profesores, y ellos te llaman y te ponen ausente, después e enojan con vos”(E.G.2)

“También nos dicen que no podemos rendir más de dos materias por turno, pero nosotros nos preparamos, porque tenemos muchas materias, o nos ponen las correlativas el mismo día... no podemos decidir”(E.G.2)

“...no hay un mínimo interés por la relación docente- alumnos –administración” (E.G.1)

“Eso también podría ser en algún aspecto negativo, porque hay veces que faltan muchos profesores...” (E.G.4).

“Una gran dificultad es la carga horaria, es mucho, para las materias que son cuatrimestrales, ahora tenemos muchas materias, y si no tenés la mañana, de tarde cursas de 4 de la tarde a 10 de la noche, de lunes a viernes, viernes hasta

las 11:30 a veces y recién en tercer año a veces entras a las 4 a veces 5 y media, pero si no, es mucha carga horaria y a los que trabajan de mañana los mata, yo por suerte tengo toda la mañana pero si no, no sé qué haría...” (E.G.1).

La información que se brinda a los estudiantes sobre todos los aspectos administrativos relacionados con el desarrollo del plan de estudios y los requisitos para la mejor implementación posible, aparece como indispensable para la organización del estudiante.

Dos puntos deberían tenerse contemplarse al inicio del año y del cursado de cada asignatura. Por un lado, desde la institución y desde cada asignatura expresar claramente la organización del cursado del plan de estudios y los requisitos de aprobación de cada materia. Ello permitiría al estudiante una planificación adecuada teniendo en cuenta la necesidad de su formación integral que incluye el tiempo libre. Por otro, tender a una comunicación continua y coherente sobre las cuestiones cotidianas que entorpecen la relación del estudiante con la institución y/o el cuerpo docente. En este sentido, estar informado le permite “comprender el mapa de ruta para completarlo y saber cómo usarlo para decidir y alcanzar sus metas personales” (Tinto, 2002, p. 5)

10.6. Estrategias de aprendizaje elaboradas para afrontar las dificultades

En el apartado anterior se reseñaban aspectos relacionados con las dificultades señaladas por los estudiantes, en este ítem se presentan algunas de las estrategias de aprendizaje elaboradas para afrontarlas, donde no aparece la figura del docente favoreciendo la elaboración o desarrollo de las mismas. Retomando a Mastache, Monetti y Aiello (2014) quien citando a Álvarez Méndez (2003, p.124) señala que se justifica el accionar considerando que “dedicados los profesores con excesivo celo a la tarea de transmitir información sobre contenidos concretos, suelen dejar de lado componentes afectivos, de autoestima, la historia y el contexto propio de los sujetos a los que va dirigida tanta información”. Cuestiones

que en el caso que nos ocupa pueden ser considerados aspectos que dificultan la adaptación al primer año y la permanencia en el ciclo básico cuando los estudiantes no logran encontrar estrategias para afrontarlas.

10.6.1. “La cantidad” y el tiempo para estudiar

Como uno de las primeras dificultades expresadas refería a la cantidad para estudiar, también se plantean diferentes estrategias elaboradas para poder afrontarla.

- El resumen

El resumen es una de las estrategias cognitivas para aprender más comentada por los estudiantes en todos los grupos entrevistados. Entendiendo el mismo según Vásquez (2010) como “un sustituto del texto-fuente que debe conservar o reflejar la cualidad de la información y su organización estructural, y permite, además, tratar los textos sin necesidad de tenerlos presentes en todo su detalle y amplitud (p.5), los relatos expresan:

“Hacemos resúmenes porque es mucho material el que nos dan” (E.2)

“Nos repartimos los temas, las unidades o los libros y trabajamos luego intercambiando” (E.G.3)

“Todos estudiamos siempre del resumen de alguien, nadie lee todo...” (E.G.1)

“Yo cuento las hojas y las divido por los días que me quedan... una vez que termino el resumen...” (E.G.4)

Puede observarse que el resumen es priorizado como forma de organizar la información que se recibe e implicaría por un lado, la capacidad de los estudiantes de rescatar las ideas principales de un texto, comprensión lectora y, se puede sumar habilidad comunicativa. Pero también es la expresión individual de quien lo

hace, su mirada particular del tema, y es “el que se comparte y del cual se estudia”, por lo cual se convierte en un aprendizaje significativo para quien lo elabora y, si bien no ha sido parte de lo investigado en el presente trabajo, puede inferirse que quien lo recibe, ya elaborado, pierde el camino del proceso y recibe el resultado final.

Se puede agregar a lo señalado relatos particulares sobre los resúmenes “en los pasillos”, lo cual parece una práctica instalada y que se “transmite de generación en generación de estudiantes”

“Noooo... hay resúmenes de otros años también!”

“ahah! (gestos demostrando no saber del Eo.) (risas de todos)... Están en los pasillos...”

Tal lo señalado el resumen es una estrategia cognitiva para aprender sumamente valiosa, pero debería ser orientada como un proceso que parte de una producción individual y luego es “compartida” para su discusión en un momento grupal.

- *Esquemas, cuadros, tomar apuntes, uso de biblioteca...*

En menor medida se expresan otras formas de organizar la información recibida:

*“Por la cantidad de cosas que hay que estudiar. Todo cambia. Yo no sabía cómo estudiar y empecé a **hacer cuadros**” (E.G.3)*

*“Yo por ejemplo, la bibliografía, voy a biblioteca, busco el tema... los libros esta bueno, porque los profesores son los que te dicen en que libros y capítulos están los temas...leo... resumo... **hago gráficos...**” (E.G. 1)*

*“pero hay material muy viejo, no está actualizada la bibliografía en la biblioteca... por ejemplo nuevo que necesitamos hay sólo un libro, y como es uno solo te lo dan muy poco tiempo o de lectura en sala, y muchas veces no podemos, **lo vamos resumiendo y pasando...fotocopiamos...**” (E.G.1)*

*“**usamos exámenes viejos como modelos...**de años anteriores... los llevamos para practicar o ver si sabés...Claro, no es que están las respuestas, están las preguntas...escribimos las respuestas...” (E.G.2)*

*“**tomo apuntes** de lo que nos dictan...” (E.G.2)*

*“**sacamos fotos al pizarrón...** lo que escribe el profe...” (E. G.4)*

Contar con diferentes herramientas para organizar la información que se recibe es una parte esencial del proceso de aprendizaje, en tanto permite “guardar” la misma en la memoria por más tiempo y de manera ordenada para retomarla cuando se necesita (Tresca, 2019).

Pero se puede inferir de los relatos que el desconcierto prima en los momentos iniciales del cursado de cada asignatura, no se mencionan actividades propuestas desde la clase, sino que las estrategias de aprendizaje que se van elaborando emergen de la experiencia personal y grupal tal como se analizará en próximos apartados.

El no contar con las herramientas necesarias para apropiarse de los contenidos, es un aspecto que puede llevar al retraso del cursado y aún al abandono. Nuevamente aquí aparece la necesidad de asesoramiento y guía por parte del docente, en un contexto áulico donde se construyan aprendizajes significativos.

- El tiempo para estudiar

Otra de las cuestiones relacionadas con la cantidad para estudiar, surge el tiempo que se debe destinar no solo para apropiarse de los contenidos, rendir un examen sino para adaptarse a las exigencias del nuevo espacio educativo. Señala Litwin (2008), que los tiempos que demanda el aprender a los estudiantes es difícilmente predecible y, tanto el enseñar como el aprender requieren un tiempo para construir buenas propuestas; “es el tiempo lo que hace que los estudiantes busquen nuevas respuestas, narren sus experiencias y las doten de sentido” (p.50).

“Ahí tenés que amoldar tus tiempos, estudiar de noche, te levantas más temprano a estudiar, te cambia un poco el ritmo pero... te agota...” (E.G.1)

*“La cantidad de tiempo que le tenés que dedicar a cada materia que no es lo mismo que en la secundaria que estudiabas en una mañana ahora tenés que tomarla con más tiempo que una semana... quince días para prepararla bien...”
(E.G.4)*

“...tenés que acostumbrarte y los tiempos para poder estudiar en la universidad son muchos... hay veces que no te alcanza...”

“...Y vas viendo porque si desaprobás te das cuenta que tenías que estudiar tres tardes... Con dos no alcanzaba (muchas risas)... claro, antes alcanzaba con una tarde y ahora no... (E.G.3)

Así, en los relatos se puede apreciar que el tiempo necesario para estudiar, para apropiarse de los contenidos, para presentar un examen, es un indicador importante a tener en cuenta al momento de planificar una clase. Si bien se puede inferir en los estudiantes una toma de conciencia de las posibilidades y limitaciones que se transforman en estrategias y más allá del análisis que puede analizarse como positivas o no, aparece “el agotamiento” , “el tiempo que no alcanza”.

La distribución del tiempo, frecuencia y cantidad de horas es una estrategia de aprendizaje que debería, especialmente en el primer año, ser desarrollada desde las diferentes asignaturas. Ello permitiría poder reconocer cuándo y cómo acentuar o profundizar la dedicación e impedir caer en los extremos de “el tiempo no alcanza” por lo cual “tanta dedicación agota”. “Ambos casos nos hacen pensar en obstáculos que, de no poder afrontarse pueden ocasionar efectos contrarios a los esperados, dificultando el rendimiento académico y el tránsito del primer año universitario” (Franzante y otros, 2012, p.50)

10.6.2. Para “aprender lo que no se entiende en clase”

Se parte de considerar que, si se tiene en cuenta la edad promedio de los estudiantes entrevistados, corresponden al grupo que se encuentra entre los que se engloban como nativos digitales, millennials, Generación Net, Generación Z, caracterizados por ser una generación digital, hiperconectada, para quienes las tecnologías de la información y la comunicación son parte de la vida cotidiana. Utilizan los recursos que éstas brindan de forma productiva, y no solo como medio de comunicación sino también de socialización. “Poseen una gran capacidad multitarea que significa una alternativa respecto del pensamiento lineal y estructurado, con una fuerte orientación a los fines, en relación a su desarrollo personal” (Cataldi y Dominighini, 2015, p.s/n).

Por ello, se puede observar que el uso de medios digitales se convierte en una estrategia de aprendizaje, en tanto utilizan los mismos para afrontar las dificultades que les permiten abordar la dificultad que presentan diferentes espacios curriculares. De esta forma cubren cuotas del aprendizaje que deberían lograr en el aula con tutoriales de youtube sin que los profesores participen de este proceso.

*“No, googleamos el tema... En matemáticas sobre todo están buenos... los
(videos) de Mario”*

“Los de “Mario Profe” (estallido de risas general)

...A “Mario Profe” se le entiende mejor (...) Es que no le enganchás...” (E.G.2)

*“busco el tema, trato de entender, youtube o lo que venga..(asienten los
compañeros)” (E.G.3)*

*“... Pero eso también te lo hace la computadora, nosotros hacemos desarrollos,
desarrollos, desarrollos y como que hoy en día es más fácil la práctica en ese
sentido.*

*(...) ¿quién se acuerda de un desarrollo?, yo capaz me lo acuerdo de memoria
hoy, pero ya pasado mañana no me lo acuerdo más.*

*(...) te pones a recordar porcentajes de cada una de las cosas, y yo sé que a eso
hoy lo hace una computadora que vos cargas datos y te salta”. (E. G.1)*

*“Yo he visto otros alumnos que usan los laboratorios, nosotros no sabemos ni
siquiera manejar Excel para nuestro trabajo” (E.G.3)*

*“Se usan muy pocas tecnologías en las clases... por ejemplo nos prohíben el uso
del celular, pero hay profesores lo usan mientras estamos dando exámenes y no
nos escuchan” (E.G.4)*

Si bien esta estrategia pone en evidencia nuevamente un modelo de enseñanza tradicional y la escasa formación pedagógica del profesorado, también puede pensarse en la capacidad de aprendizaje autónomo, autoregulado e individualmente diferente que poseen los alumnos. Se puede sostener junto a Tapscott (1998) (citado por Mastache, Monetti y Aiello, 2015) que la Generación NET, entre otras cuestiones “necesita un aprendizaje interactivo” (p.43). A partir de lo cual debería pensarse en la posibilidad de acompañar al estudiante por parte del docente, con actividades que permitan la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizajes basadas en recursos que las TIC ofrecen. En tanto “recursos de aprendizaje permiten pasar de un uso informativo y colaborativo a un uso didáctico para lograr unos resultados de aprendizaje” (Cacheiro González, 2001, p.75) Entre ellos se encuentran los tutoriales interactivos que mencionan los

estudiantes, las herramientas web.02 en tanto favorecen el trabajo participativo y colaborativo, entre otros; a los que pueden sumarse “los que señalan que les faltan” como por ejemplo, el uso de programas informáticos como puede ser Excel, el cual consideran sumamente valioso para su profesión.

10. 6. 3. El trabajo grupal y colaborativo

En un mundo de cambios vertiginosos, globalizado, donde el incremento de las tecnologías de la información y comunicación innova las formas en que se desarrollan las actividades en la sociedad, corresponde a todos los niveles educativos, y especialmente a la educación superior ofrecer “espacios para convivir y aprender a trabajar con personas en plena sociedad del conocimiento. Esto demanda tanto a profesores como estudiantes, habilidades para coordinarse y colaborar con otras personas distintas” (Campaña Vilo, 2015, p.1).

En este sentido, el trabajo en grupo y la colaboración entre pares surge como una estrategia para aprender de gran valor para los estudiantes

“¡Trabajar en grupo!” (asienten casi todos)” (E.G.2)

“Siempre hay un compañero que sabe un poco más que el resto...” (E.G.2)

“la mayoría de las veces es por iniciativa nuestra, muy pocos profesores nos dan trabajos en grupos” (E.G.3)

“Nos dividimos los temas teóricos y resumimos, los trabajos prácticos los hacemos a veces solos y luego nos juntamos para intercambiar...” (E.G.3)

“... a mí me paso que en el secundario estudiaba todo, nos daban diez hojas y las diez hojas la estudiaba, y me paso que en primer año quería estudiar todo y no podía estudiar todo, mis resúmenes eran el libro entero, no sabía. Y me encontré con una compañera que empezamos a resumir juntas, que sus resúmenes eran

muy cortos y los míos muy largos entonces entre las dos hicimos un equilibrio...”
(E.G.1)

“Yo creo que sin un compañero, sin alguien que te vaya llevando es muy difícil. En cantidad es difícil, en ánimos es difícil...” (E.G.4)

“Es bueno cuando te complementas como dice ella que una le enseña una cosa a la otra...” (E.G.4)

“... por ahí para la materia prácticas, que te cuesta entenderlos, o no le encontrás la razón y por ahí un compañero lo entiende mejor” (E.G.1)

Tal lo señalado, se puede observar que el trabajo grupal y colaborativo es reconocido como una estrategia de aprendizaje, no solo en sus aspectos cognitivos sino también afectivos, ambas características indispensables para aprender. El trabajo grupal, favorece la interacción, la comunicación, la cooperación, el sentido de pertenencia y por ende el aprendizaje cuando el grupo puede centrarse en la tarea propuesta y cumple sus objetivos.

El trabajo colaborativo en el ámbito educativosiguendo a Campaña Vilo (2015) refiere a “una expresión propia de la cultura de la colaboración y que otorga al estudiante la responsabilidad de aprender. Sin embargo, en esta situación el trabajo del profesor sigue existiendo”. Definición que no es visualizada en la práctica docente según las expresiones de los alumnos, sí se refiere a la responsabilidad de los mismos a su proceso de aprender, pero sin el profesor que diseña, articula y guía las actividades y, especialmente favorece la reflexión, opuesto a los modelos conductistas de aprendizaje.

10. 6. 4. Las estrategias para aprobar...

Junto a la temática de la evaluación, los estudiantes plantean también estrategias que han tomado para poder aprobar diferentes instancias parciales o finales.

“con el examen... justo encontramos uno que preguntaba lo mismo...

(Er. Y dónde están?)

No, más fácil, en la caja! (...) En la caja azul ahí...

O sea, no son exámenes, son como posibles preguntas...son como modelos...Que son 99% posible de que sean esas preguntas...” (E.G.2)

“... (recurrir a profesores particulares) Hay materias en que es muy difícil conseguir profesores particulares que den alguna materia universitaria que vayas y te puedan asesorar...” (E. G.1)

“Yo esperé a que se presentaran todos los de “asignatura X” y como fuimos 5 no tomaron multiplechoice....

Claro, cuando son poquitos no te toman, cuando son 4 o 5 no toman.

Cuando somos 7 toman.

-A partir de 7 alumnos toman para descartar...Si (varias voces)” (E.G.2)

Ampliando los aspectos reseñados en el apartado dedicado a la evaluación, se puede sostener que los diferentes momentos de evaluación surgen mayormente como espacios donde se exponen resultados para “aprobar” sin considerarse un espacio valioso de aprendizaje. Las expresiones de los estudiantes sugieren la elaboración de estrategias para enfrentar encrucijadas donde la cantidad de materias y horas de cursado excesivas, las obligaciones de parciales, trabajos prácticos y asistencia hacen que “el conocimiento vuelve a quedar relegado a segundo plano, se legitima poco a poco el limitarse a estudiar en función de la necesidad de aprobar” (Ortega, 2008, p. 21). Se puede agregar con el autor que no se elaboran estrategias de aprendizaje sino estrategias de cumplimiento que no benefician, por el contrario cargan de tensión el proceso de aprender.

10. 7 - Escuchando a los estudiantes... estrategias de aprendizaje propuestas

En este último apartado se resumen aquellos aspectos que los estudiantes entrevistados consideran serían necesarios para un mejor desarrollo de su proceso de aprendizaje y el futuro de la profesión.

Estrategias demandadas al cuerpo docente...

“para los alumnos... necesitaríamos tener oratoria, para poder expresarnos en los exámenes, para aprender a dar un buen examen oral” (E.G.3)

“...por ejemplo relacionar los temas con la actualidad, centrarse en la actualidad, no dar los temas textuales...” (E.G.1)

“prepararnos para trabajar, para la profesión, para eso no nos preparan...” (E.G.2)

“Yo he visto otros alumnos que usan los laboratorios, nosotros no sabemos ni siquiera manejar Excel para nuestro trabajo” (E.G.1)

“Se usan muy pocas tecnologías en las clases... por ejemplo nos prohíben el uso del celular, pero hay profesores lo usan mientras estamos dando exámenes y no nos escuchan” (E.G.2)

“Pero eso también te lo hace la computadora, nosotros hacemos desarrollos, desarrollos, desarrollos y como que hoy en día es más fácil la practica en ese sentido (...) Es que ¿quién se acuerda de un desarrollo?, yo capaz me lo acuerdo de memoria hoy, pero ya pasado mañana no me lo acuerdo más (...)O lo mismo liquidar en laboral, y te pones a recordar porcentajes de cada una de las cosas, y yo sé que a eso hoy lo hace una computadora que vos cargas datos y te salta” (E.G.1)

Las expresiones de los estudiantes muestran necesidades que emergen de la práctica cotidiana. Las mismas son claras, concretas y especialmente dirigidas a la adquisición de recursos para favorecer habilidades que permitan un mejor aprender a aprender.

A su vez, nuevamente pueden observarse cuestiones relacionadas con las TIC, las cuales en los contextos actuales son imposibles de ser negadas, o dejadas de lado.

Estrategias demandadas a la institución...

“Tenemos ayuda extra clase solo en una materia y muy poco... A mí me sirvió, después no tenés quien te ayude y quizás es lo peor” (E. G. 1).

“Cuando se plantea (un problema), pero no sé hasta qué punto puedes llegar a plantearlo... y no sé hasta qué punto no te estás perjudicando a vos mismo, ese es el problema real. Como dije hoy, por ahí preferís quedar callado ante estas situaciones... (E.G.2)

“Yo creo que la facultad particularmente no tiene gran cantidad de alumnos y podría hacer un seguimiento personal, mínimo. Yo creo que hay algo que separa mucho la parte directiva de los alumnos, que no se le da mucha confianza al alumno para que reclame ciertas cuestiones...”

“...debería haber un tutor con quien hablar, porque las autoridades no te escuchan, alguien más cercano a nosotros, a quien podamos decirles las cosas” (E.G.4).

“...otras dificultades institucionales es que no te brindan todo el apoyo que necesitamos, me parece que hay algo que falta ahí, por ejemplo no tenemos un

centro de estudiantes que sería grandioso en cuanto a muchas cosas que necesitamos respecto a pequeños detalles por ejemplo agua caliente, (...) son pequeños detalles que por ahí al alumno si le brindas está mucho mejor contenido...” (E.G.1).

“Que las autoridades observen clases para que puedan ver en los docentes:
la presencia...
algunos que no saben hablar...
las metodologías caducas que utilizan...
algunos dan pocas clases, faltan mucho...
otros ni dan clases...” (E.G.3)

El ser escuchados, contenidos, acompañados, implica retomar lo planteado en otros puntos del trabajo, que las nuevas pedagogías en la educación en general y en la Educación Superior en particular conlleva a poner como eje del proceso de aprender a aprender en el estudiante. En este sentido el rol del docente es un rol de orientador, lo cual implica propiciar espacios de interacción, diálogo, que favorezcan la autoestima y la metacognición. “Lo cual facilitará el acceso al conocimiento a través de proceso de aprendizaje placentero, que permita su aplicación a la vida cotidiana y de acuerdo su realidad sociocultural” (Franzante, 2019, s/n)

A su vez se puede agregar junto a (2005), que “la jerarquización del primer año del grado demanda, por un lado, el montaje de actividades dirigidas al alumnado y, en particular, programas de orientación y apoyo académicos. No obstante, también requiere otras mejoras institucionales y, sobre todo, una revisión de la enseñanza y, en ese marco, de las prácticas docentes”. (p. 131) Cuestión que en el caso de estudiado podría extenderse a una recomendación al ciclo básico.

Conclusiones...

Se pudo observar a lo largo del trabajo, por un lado una fuerte presencia de un modelo tradicional de enseñanza, evaluación y calificación. Este modelo tradicionalista puede relacionarse con lo señalado en el desarrollo del trabajo, respecto a la escasa formación y actualización pedagógica de los docentes que los lleva a enfrentar su labor con una lógica de tipo reproductivista teniendo como norte de sus prácticas sus propias biografías escolares.

Por otro, la relación entre pares se revela como una estrategia importante tendiente a aprendizajes colaborativos, donde “él que sabe más, o cuenta con habilidades para resolver una actividad” comparte con el que “no sabe” o tiene dificultades para afrontar un tema o problema. Estrategia que no parece generada desde el cuerpo docente, sino desde el aprendizaje más autónomo de los estudiantes. Si bien ello es deseable, surge la inquietud sobre las consecuencias cuando solos no lo logran.

Ambas cuestiones referidas en forma separada docente- estudiante- a lo cual podemos agregar el tercer eje estructurador de las prácticas universitarias “el contenido”, deben pensarse en constante interacción. Teniendo en cuenta que mientras los estudiantes más reconocen y valoran a sus docentes, su forma de transmitir los contenidos, la lectura de sus necesidades, posibilidades y limitaciones, el buscar “otras formas y recursos” en sus clases, más posibilidades existen de un aprendizaje centrado en el estudiante, que contribuya a la formación integral de los mismos.

Lo expuesto permite resaltar la relevancia que adquiere la formación pedagógica y didáctica de los profesionales que se dedican a la docencia y contar con estrategias de enseñanza que acompañen al estudiante a elaborar estrategias de aprendizaje tendientes a aprender a aprender.

Si bien es una cultura académica que se transita desde hace muchos años, en los contextos actuales, con las nuevas generaciones de estudiantes, que se desarrollan en contextos signados por la tecnología de la información y de la comunicación, las estrategias de enseñanza deberían atender las demandas de sujetos activos y críticos.

Para una continua reflexión sobre las prácticas universitarias que permita generar nuevos conocimientos, función esencial de la universidad a través de la investigación, se retoman las palabras de Maggio (2018)

“...una vez que hayamos concluido el ejercicio de determinar todo el tiempo que usamos explicando lo que ya dicen los libros- mejor que nosotros en clase- y de la eventual producción de estas explicaciones para ser puestas a disposición de otro formato, tenemos que preguntarnos qué es lo que nos queda afuera... reinventarnos como docentes, pero también las organizaciones en las que trabajamos, las materias que damos y, mientras lo hacemos inventar en cada clase (p.27-28)

Bibliografía consultada

-Abdala Leiva y otros: “La educación universitaria en el nuevo contexto del mercado laboral: Entre la lógica de las demandas y la identidad institucional”. Año 2008. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18519814003>

-Bachelard, Gastón; "La Formación del espíritu científico". Ed. Siglo XXI. México, 2000

-Bourdieu P. y Passeron J.C.; “Los herederos. Los estudiantes y la cultura”. Ed. Labor. Barcelona, 1967.

-Cacheiro González, M. L. (2011). RECURSOS EDUCATIVOS TIC DE INFORMACIÓN, COLABORACIÓN Y APRENDIZAJE. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (39), 69-81. ISSN: 1133-8482.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368/3681868500>

-Camilloni, Alicia (comp.) (1997). “Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza”. Ed. Gedisa S.A. México

-Carlino, Paula (2005); “Escribir, leer y aprender en la universidad”. Ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2005.

-Cataldi, Z. y Dominighini, C. (.2015). La generación millennial y la educación superior. Los retos de un nuevo paradigma. Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales. Vol. 12(19), págs.14-21. ISSN 1667-8338

Disponible en: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/121219/A3.pdf>

-Crispín Bernardo María Luisa (Coord.); Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia”. *Universidad Iberoamericana. Biblioteca Francisco Xavier Clavigero. publica@uia.mx - Primera edición electrónica: 2011-* ISBN: 978-607-417-137-2

-Ezcurra, Ana María; “Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias: Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. Universidad Nacional de General Sarmiento. Printversion ISSN 0185-2698. *Perfiles educativos vol.27 no.107* México 2005.

-Franzante, Blanca y otros; “Los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el primer año universitario y las estrategias construidas para afrontarlos. El caso de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, sede Concepción del Uruguay (UADER), un estudio cualitativo”. Res. 1595/10. Informe final de investigación.

-González González, Margarita y Ramírez Ramírez, Ignacio; “Enseñar a aprender un reto para la formación de profesionales universitarios en el nuevo siglo”.*Revista*

electrónica de pedagogía "ODISEO". Año 7 N° 14. México, 2010. Disponible en:
www.odiseo.com.mx

- Pérez Lindo, Augusto; “

Mercado, Roxana; "Ingresar a la universidad: un enfoque metodológico" Estudios N° 7-8. Junio 96-97. CEA de la Universidad de Córdoba..

-Oronoz, Danilo; “Los aspectos internos y externos al estudiante que inciden en la decisión de abandonar sus estudios superiores. El caso del ciclo básico de las carreras de Ciencias Económicas de la Universidad de Concepción del Uruguay”. Tesina para obtener el grado de profesor en educación Superior, UCU, 2016.

-Rodríguez Caamaño, Juan Manuel; tesis doctoral “Programa de atención a alumnos que propicie la permanencia en las Universidades Istmo Americana y de Sotavento, México”. Universidad de La Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. La Habana, Cuba, 2011.

-Taylor, S.J. y Bodgan R.; *“Introducción a los métodos cualitativos de investigación”*. Ed. Paidós. Barcelona, 1992.

-Tinto Vincent: “DEFINIR LA DESERCIÓN: UNA CUESTIÓN DE PERSPECTIVA” *Revista de la Educación Superior Número 71 Volumen 18* • Julio - Septiembre de 1989 Disponible en: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/71>

-Sautú, Ruth; *“Todo es teoría”*. Ed. Lumiere. Buenos Aires, 2003.

_____ (comp.); *“Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa”*. Ed. Lumiere. Buenos Aires, 2007.

- Sautu, R. (comp.): *“El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de sus actores”*. Editorial Belgrano (Universidad de Belgrano). Buenos Aires, 1999.

-Valles, Miguel S.; *“Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional”*. Ed. Síntesis S.A. Madrid, 2003.

-Vasilachis de Gialdino, Irene; “*Los métodos cualitativos I: Los problemas teóricos-epistemológicos*”. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires 1992.

----- (coord.); “*Estrategias de investigación cualitativa*”. Ed, Gedsa. Buenos Aires, 2006.

Campaña Vilo, K. (2015). Trabajo cooperativo vs trabajo colaborativo. ONG Innovacien. Coquimbo, Chile. disponible en:

<https://practicareflexiva.pro/trabajo-cooperativo-vs-trabajo-colaborativo/>

-Vuelvas Salas, Bonifacio; “La investigación en Orientación Educativa”. *Revista mexicana de orientación Educativa. Vol. II Nº 3*. México, 2004.