



Vargas Ustares, María Eugenia

El proceso de integración de los estudiantes de primer año (cohorte 2015) a la vida universitaria : el caso de la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación de la Universidad Nacional de Córdoba. ...



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Vargas Ustares, M. E. (2019). *El proceso de integración de los estudiantes de primer año (cohorte 2015) a la vida universitaria : el caso de la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación de la Universidad Nacional de Córdoba. (Tesis de maestría). Bernal, Argentina : Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes* <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1037>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

El proceso de integración de los estudiantes de primer año (cohorte 2015) a la vida universitaria. El caso de la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación de la Universidad Nacional de Córdoba.

TESIS DE MAESTRÍA

María Eugenia Vargas Ustares

mevu1975@gmail.com

Resumen

Esta tesis es fruto de una investigación que busca analizar el proceso de integración de los estudiantes de primer año en la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (FAMAF) de la Universidad Nacional de Córdoba. La perspectiva teórica que fundamenta esta tesis es la teoría del aprendizaje situado que permite una aproximación amplia al problema de investigación. Bajo este enfoque, el problema del ingreso a la carrera, puede analizarse como el encuentro entre los estudiantes que ingresan y la comunidad de las carreras a la que los alumnos pretenden integrarse. A través de una metodología cualitativa, los datos son recolectados a través de un año de trabajo de campo etnográfico focalizado en las materias de primer año. Mediante este trabajo de campo, es posible tomar contacto con las experiencias y dificultades que estudiantes, docentes y tutores del primer año viven cotidianamente. Los registros etnográficos son complementados y contrastados con entrevistas realizadas a los informantes principales del trabajo de campo como así también con cuestionarios realizados a una muestra de noventa estudiantes. En esta investigación, el aprendizaje se concibe como un proceso cultural, social e históricamente situado, que analiza qué saberes aprenden los estudiantes durante el ingreso a la carrera, los cuales definen estilos de trayectorias. Mediante la descripción de las prácticas cotidianas, se analiza la conformación de comunidades, de las cuales los estudiantes con los que se trabaja se intentan volver miembros, analizando las trayectorias que cada uno de ellos recorre dentro de las mismas. Por último, se describe la construcción de las identidades, del éxito y del fracaso como procesos sociales, culturales e históricos en los que intervienen una multiplicidad de personas. Las permanentes relaciones establecidas entre los análisis realizados al interior de cada categoría, permiten dar cuenta de las variadas trayectorias, vivencias y experiencias de los estudiantes participantes de la investigación.



Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades con mención en Sociología

Tesis de Maestría

El proceso de integración de los estudiantes de primer año (cohorte 2015) a la vida universitaria. El caso de la Facultad de Matemática, Astronomía , Física y Computación de la Universidad Nacional de Córdoba.

Lic. María Eugenia Vargas Ustares

Director de Tesis: Mg. Pedro Zamboni UNC

Co-director: Mg. Walter Campi UNQ

Gracias...

A Walter, mi codirector, que con gran generosidad, me acompañó en este proceso de escritura y me fue guiando con cariño y firmeza, con compromiso y dedicación.

A Pedro, mi director, que me inició en los primeros pasos de la docencia y la investigación, con quien tengo el gusto de compartir interesantes proyectos; su confianza es un un gran pilar en mi vida profesional....

A las Universidades Nacionales de Quilmes y de Córdoba que me formaron y me permiten experimentar la vida académica que tanto disfruto...

A mis compañeros de vida: Mauro y mis hijos Franco y Octavio, por ser mi gran estímulo en cada nuevo desafío que emprendemos juntos, y darle sentido a lo que hacemos ... este es un logro nuestro.

A mis queridos padres María Eugenia y Rolo, que con su gran esfuerzo me ayudaron a ser, a estudiar, a trabajar...a amar la vida...

A mis queridas hermanas Mariana, Silvina y Virginia, por sus palabras, sus abrazos, su compañía permanente en todo momento a pesar de la distancia y el tiempo...

A los estudiantes, docentes y tutores que colaboraron en esta investigación, por abrirme la puerta para que pueda aprender de ustedes...

a Franco y Octavio, mis pequeños grandes amores

INDICE GENERAL

1. Índice de tablas y gráficos [p.7]
- 1.2 Capítulo 1. Introducción** [p.8]
 - 1.3. Planteo del problema de investigación. [p.8]
 - 1.4 Marco conceptual acerca del problema. Enfoques sobre la permanencia.[p.13]
 - 1.5 La construcción de indicadores de ingreso, permanencia y deserción.[p.17]
 - 1.6 La tutoría como estrategia de integración estudiantil.[p.21]
 - 1.7 Persona: persona-en-acción y participantes. [p.26]
 - 1.8 Estrategias metodológicas para la construcción de los datos.[p.27]
- 2. Capítulo 2: Terreno y entorno de la investigación.** [p.31]
 - 2.1. El contexto. [p.31]
 - 2.2 Los participantes de la investigación. [p.32]
 - 2.3 Los estudiantes. [p.32]
 - 2.4 El trabajo de campo. [p.33]
 - 2.5 Las entrevistas. [p.36]
 - 2.6 El análisis de los datos a lo largo de la investigación. [p.37]
 - 2.7 La Facultad de Matemática, Astronomía y Física. [p.38]
 - 2.8 Análisis de los datos arrojados en los cuestionarios. [p.42]
- 3. Capítulo : Las prácticas de los estudiantes. Un relato de vida de los participantes de la investigación.** [p.53]
 - 3.1 La formación de comunidades. La vida cotidiana de los estudiantes. [p.53]
 - 3.2 Primeros encuentros. Encuentro con la forma de escritura. [p.53]
 - 3.3 El espacio físico compartido. [p.54]
 - 3.4 Permanecer en la FAMAF. [p.54]
 - 3.5 Los tiempos de recreo y almuerzo. [p.55]
 - 3.6 Las evaluaciones. [p.56]
 - 3.7 Construyendo la relación con los docentes. [p.57]
 - 3.8 Construyendo la relación con los compañeros. [p.59]
 - 3.9. Las comunidades de práctica. ¿Qué significa ser estudiante? ¿Qué necesita aprender un estudiante de primer año? [p.60]
 - 3.10 El concepto de aprendizaje situado. [p.61]
 - 3.11 Aprendiendo del éxito y el fracaso. [p.62]
 - 3.12 Las prácticas y los aprendizajes. [p.63]
 - 3.13 La empresa conjunta. [p.64]
 - 3.14 Las comunidades de práctica y el compromiso. [p.65]
 - 3.15 El repertorio compartido. [p.66]
 - 3.16 El compromiso y la implicación estudiantil. [p.67]

4. Capítulo 4. La construcción de identidades. [p.71]

4.1 Una manera de concebir la identidad.[p.71]

4.2 El aprendizaje y la construcción de identidades.[p.71]

4.3 Volverse miembro de una comunidad.[p.77]

4.4 La construcción de la identidad y el “oficio” de estudiante universitario.[p.79]

5. La concepciones del éxito y del fracaso. [p.82]

5.1 Los mecanismos sociales, culturales e institucionales en la construcción de las nociones de éxito y fracaso. [p.82]

5.2 Una manera de concebir el éxito y el fracaso.[p.84]

5.3 Un diálogo entre estudiantes y docentes alrededor del éxito y el fracaso. [p.87]

5.4 La evaluación como forma de retroalimentación y de posicionamiento. [p.95]

6. Conclusión [97]

Anexo [p.106]

Apéndice A. Guía del cuestionario [p.107]

Apéndice B. Guía de la entrevista a estudiantes [p.110]

Apéndice C. Guía de la entrevista a docentes [p.112]

Bibliografía [p.113]

1. Índice de tablas y gráficos

- 1.1 Tabla sobre la evolución de la cantidad de estudiantes ingresantes, alumnos y egresados de las instituciones universitarias nacionales (años 2000 – 2001). [p.17]
- 1.2 Gráfico sobre la cantidad de alumnos por carrera que ingresaron y egresaron en el año 2015 en la FAMAFA. [p.21]
- 1.3 Gráfico sobre la cantidad de alumnos distribuidos por carrera, que ingresaron y egresaron en el año 2015 a la FAMAFA. [p.21]
- 1.4 Gráfico sobre la cantidad de alumnos ingresantes respecto de los que cursaron en el primer y segundo cuatrimestre 2015. [p.21].
- 1.5 Porcentaje la cantidad de estudiantes, nuevos inscriptos y egresados de la FAMAFA en relación a la UNC. [p.41]
- 1.6 Materias que cursan los estudiantes en el primer cuatrimestre [p.43].
- 1.7 Carreras a las que pertenecen los estudiantes de la muestra estudiada. [p.44]
- 1.8 Estrategias de estudio utilizadas por los estudiantes para resolver ejercicios en clases prácticas. [44].
- 1.9 Grado de asistencia de los estudiantes a talleres y clases grupales organizadas por tutores. [p.46].
- 1.10 Evaluación de los estudiantes del tipo de relación establecida con los docentes. [p.47].
- 1.11 Cantidad de horas dedicadas a estudiar [p.48]
- 1.12 Evaluación del grado de comprensión percibido por los estudiantes de las clases teóricas. [p.48]
- 1.13 Dificultades manifestadas por los estudiantes para cursar las materias.[p.49]
- 1.14 Cantidad de alumnos que reciben ayuda económica y/o becas. [p.50]

I. Capítulo 1. Introducción.

Este trabajo describe y analiza la trayectoria de los estudiantes de primer año que inician su carrera en el año 2015 en la Facultad de Matemática, Astronomía y Física de la Universidad Nacional de Córdoba, trayendo al primer plano las relaciones, mutuamente constitutivas, de las comunidades sociales y de las identidades de las personas. El diseño de la investigación es de tipo exploratorio descriptivo. Se realiza una triangulación de métodos cualitativos y cuantitativos. A través de un trabajo de campo etnográfico, compartimos el espacio áulico durante un período de tiempo llevando a cabo observaciones en el aula, cuestionarios a una muestra representativa de estudiantes, entrevistas semiestructuradas a estudiantes de la cohorte 2015 y a docentes de primer año. A lo largo de un año lectivo, acompañamos la trayectoria de la comunidad de primer año y analizamos el proceso de integración de los estudiantes a la Institución.

Una exhaustiva descripción del terreno de la investigación y del cotidiano de docentes y estudiantes permite situar el análisis que se desglosa en tres categorías: la adquisición de prácticas que se consideran centrales para pertenecer a la comunidad de primer año, la construcción de identidades, y el éxito y el fracaso como procesos sociales, culturales e históricos en los que intervienen una multiplicidad de personas. Las permanentes relaciones entre estas categorías permiten dar cuenta de las variadas trayectorias y experiencias de los estudiantes participantes de esta investigación, en su intento por volverse miembros de una comunidad educativa particular.

Esta investigación se propone responder a las siguientes preguntas: ¿cómo es el encuentro entre los estudiantes recién llegados y la comunidad de la facultad?, ¿cómo son y cómo se negocian las prácticas consideradas importantes para lograr participar de las clases?, ¿cuáles son los procesos de construcción de identidad implicados?, ¿cómo se producen social, cultural e institucionalmente las ideas de éxito y fracaso?

La hipótesis que sustenta esta investigación es que el estudiante que ingresa va construyendo modos de permanecer en la institución, intentando adquirir prácticas de aprendizaje para formar parte de una comunidad. Todo este proceso define una trayectoria particular que no necesariamente implica una integración definitiva. Este camino dinámico implica avances y retrocesos definiendo distintas formas de permanencia o de deserción en algunos casos.

1. 2. Planteo del problema de investigación

Esta tesis es fruto de una investigación cuyo objetivo es analizar las estrategias de integración de los estudiantes en el primer año. A través de una descripción de su experiencia durante el cursado de las carreras en FAMAFA, buscamos conocer las prácticas que utilizan los estudiantes en el intento de ser parte de esta institución educativa.

A través del registro cotidiano de lo que los estudiantes vivencian desde su ingreso a la Facultad,

buscamos interrelacionar a los objetivos, la teoría, la recolección y análisis de datos dentro de una investigación. Cada uno de estos componentes, al comienzo difusos, va tomando progresivamente forma y en este proceso va ayudando a moldear a los demás.

La elección de la perspectiva teórica se centra en los autores Lave y Wenger (citados en Losano L. 2014: 6) acerca del aprendizaje situado y las comunidades de práctica ya que articulan los conceptos que se trabajan. También incluimos aportes de las investigaciones recientes realizadas en universidades argentinas, como la Universidad de General Sarmiento, donde el equipo de Ana María Ezcurra investiga sobre la permanencia y deserción de estudiantes universitarios desde 2003.

La siguiente cita de Wenger (citados en Losano 2014: 2) muestra claramente el enfoque que queremos otorgarle a esta investigación.

“Nuestras instituciones (...) se basan principalmente en el supuesto de que aprender es un proceso individual, que tiene un comienzo y un final, que es mejor separarlo de nuestras restantes actividades y que es el resultado de la enseñanza.

(...) ¿Qué ocurriría si adoptáramos una perspectiva diferente que colocara el aprendizaje en el contexto de nuestra propia experiencia de participación en el mundo? ¿Qué ocurriría si supusiéramos que el aprendizaje es una parte de nuestra naturaleza humana, igual que comer o dormir, que es sustentador para la vida y al mismo tiempo inevitable, y que —si se nos da la oportunidad— somos bastante buenos en él? ¿Qué ocurriría si, además, supusiéramos que el aprendizaje es un fenómeno fundamentalmente social que refleja nuestra propia naturaleza profundamente social como seres humanos capaces de conocer? ¿Qué tipo de comprensión acerca de cómo se produce el aprendizaje produciría una perspectiva como ésta y qué haría falta para apoyarla?” (Wenger, en Losano 2014: 2)

El acento de esta investigación está puesto en la persona en su totalidad, como un miembro de una comunidad sociocultural (Lave & Wenger, en Losano, 2014). El aprendizaje deja de ser un proceso «neutral» para convertirse en un proceso de negociación de significados donde son altamente relevantes los posicionamientos considerados lícitos y posibles por la comunidad. Entran en juego, entonces, los distintos intereses y posibilidades de los participantes quienes “improvisan luchas de manera situada respecto del valor de determinadas definiciones de la situación, en términos tanto inmediatos como amplios” (Lave, en Losano 2014: 3).

Otro concepto relacionado con nuestra investigación y que esta teoría ilumina desde nuevos ángulos es el de fracaso en el aprendizaje. En primer lugar, Wenger (1998) afirma que el aprendizaje es algo que podemos dar por asumido aunque podamos o no verlo y aunque nos guste o no cómo se desarrolla. Este autor añade, además, que aún cuando una persona falla en aprender lo que se espera en una situación dada esto suele implicar aprender otra cosa en su lugar (Wenger, 1998: 122). En segundo lugar, Lave (1996a) transforma la cuestión considerando al éxito y al fracaso en el aprendizaje como

producciones sociales, culturales e institucionales que se desarrollan dentro de las actividades colectivas de forma tan habitual como la producción de conocimiento corriente. Según la autora:

“El fracaso en el aprendizaje se produce socio culturalmente, para comprenderlo es necesario analizar cómo las personas aprenden identidades y a identificar el significado de lo que se debe aprender así como el modelamiento específico de la identidad de las personas como aprendices” (Lave, 1996a: 23).

Estas cuestiones implican dentro de la investigación, al análisis de los mecanismos socioculturales a través de los cuales se van construyendo las ideas de éxito y fracaso siempre presentes en el discurso de la facultad y la carrera.

Los procesos de construcción de identidades en el marco de la participación en una comunidad se tornan, entonces, importantes para el análisis de la experiencia de aprendizaje.

Teniendo en cuenta los aportes de Wenger (1998) para nuestro trabajo, se puede definir a la identidad como una trayectoria de aprendizaje: “a medida que pasamos por una sucesión de formas de participación, nuestras identidades forman trayectorias, tanto dentro de las comunidades de práctica como entre ellas” (Wenger, 1998: 192). A través de esta investigación nos proponemos, entonces, intentar desentrañar qué trayectorias recorren los distintos estudiantes durante el primer año de la carrera, qué trayectorias propone la carrera y qué relaciones se establecen entre ellas.

Dentro de esta perspectiva, las personas y el mundo social de la actividad no pueden ser tomados como elementos separados. Se vuelve de particular importancia el análisis de dos mecanismos simultáneos: aquel a través del cual el mundo social de la facultad y la carrera es reproducido por los participantes y aquel a través del cual los participantes son moldeados por la carrera. Consideramos que el aprendizaje va más allá de la capacidad para realizar ciertas tareas involucrando también el desarrollo de identidades y la encarnación, en formas transformadas, de las características estructurales de las comunidades de práctica (Lave & Wenger, en Losano 2014:4).

A su vez, los autores Winbourne y Watson, (citados en Losano, 2014) definen el concepto de comunidad de práctica local —en términos de espacio, tiempo y de membresía— a través del cual adaptan el concepto acuñado por Wenger a las situaciones áulicas. Su perspectiva es que una escuela no es una sola comunidad de práctica, sino que: “es (. . .) más útil pensar a las escuelas y a las aulas como múltiples intersecciones de prácticas y trayectorias donde estas prácticas se extienden en el espacio y el tiempo más allá de las fronteras de la institución” (Winbourne, 2008: 79)

La Facultad y la carrera también poseen ciertos rasgos característicos que permiten inferir que docentes y alumnos construyen un compromiso mutuo, un repertorio compartido y una empresa conjunta que son las tres características que definen a una comunidad de práctica. En primer lugar, el número de ingresantes es bastante bajo comparado con otras facultades de la UNC (495 ingresantes en el año 2013) y el número de estudiantes va disminuyendo marcadamente en los años superiores (63

egresados en 2013). En segundo lugar, la carga horaria del primer año es elevada (28 horas semanales, concentrada en tres asignaturas por cuatrimestre). En tercer lugar, la relación docente-alumno es aproximadamente 1:23 el primer día de clase, de modo que las interacciones son fuertes y el grado de confianza elevado, construyendo vínculos más estrechos de los habituales en otras facultades. En cuarto lugar, muchos de los docentes poseen cargos de dedicación exclusiva y desarrollan investigación dentro de la facultad. Por esta razón poseen oficinas donde pueden —y suelen—ser ubicados por los estudiantes para diversas consultas en horario extra clase. Finalmente, una parte de los egresados permanece en la institución realizando carreras de posgrado convirtiéndose en los docentes que formarán a los nuevos ingresantes.



La Facultad y la población con la cual trabajamos se asemejan a las caracterizadas por Ana María Ezcurra en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de General Sarmiento, en cuanto a las exigencias en el horario de cursado en primer año, la cantidad de años reales de duración de las carreras, las características de la población de primer año. Por este motivo, incluimos aquí conceptos de la autora mencionada.

Ezcurra (2011), haciendo referencia a las problemáticas frecuentes en primer año, explica respecto de los estudiantes de carreras de Ingeniería que, en el ámbito universitario, la noción de capital cultural se refiere a ciertas habilidades cognitivas y hábitos académicos críticos. Entre otros, saber estudiar y saber aprender. Por ejemplo, y según los alumnos (UNGS), este concepto se aplica a cómo estudiar bibliografía y comprenderla, cómo tomar apuntes en clase, cómo planificar, organizar y aprovechar el tiempo de estudio, cómo preparar exámenes (Cols, 2008, Ezcurra, 2011).

Este conocimiento es denominado por Pierre Bourdieu, (citado en Ezcurra, 2009:4) como técnicas del trabajo intelectual y arte de organizar el aprendizaje, un saber que engloba otros conocimientos como el uso de la biblioteca y de herramientas informáticas, y la lectura de cuadros estadísticos y de gráficos. Por lo regular, en las universidades ese saber no es objeto de enseñanza, se lo presupone y, por lo tanto, se suele abrir una grieta entre el alumno real y el esperado, entre el capital cultural de los

estudiantes y las demandas académicas.

Por ello, sobrevienen dificultades por desconocimiento, agudas. De ahí que los alumnos, “si aprenden, con frecuencia lo hacen solos, por ensayo y error” (Ezcurra, 2009: 5).

Entonces, se puede observar que existe una enseñanza comúnmente omitida, en los programas de las asignaturas y, también, en los planes de estudio, que por lo general no contemplan unidades ad hoc, dirigidas al desarrollo progresivo de esas habilidades y hábitos críticos.

La autora compara las problemáticas en primer año en las universidades argentinas, con lo que ocurre en universidades públicas en Estados Unidos, donde se propagan los llamados seminarios de primer año, un dispositivo curricular orientado a ese desarrollo, se trata de enseñar lo frecuentemente omitido, arriba mencionado.

Este saber incluye también, habilidades cognitivas como el saber pensar, el pensamiento crítico, que en los alumnos de primer ingreso (UNGS), afirma Ezcurra, aún no tendría el desarrollo requerido por ciertas demandas académicas, para las que no estarían preparados. Así, se verifican dificultades respecto de algunas operaciones cognitivas complejas, como analizar situaciones y fenómenos, entablar relaciones entre hechos y procesos, y entre ideas, textos y autores, parafrasear y reformular, “pensar por sí mismos” (Ezcurra, 2009:7).

La autora señala como una problemática de aprendizaje central, la dificultad en la lectocomprensión, esta falencia no sólo lesiona el desempeño, sino que además puede favorecer el abandono. Se trata de obstáculos para recibir y asimilar información de modo comprensivo, ya sea en clase o en la lectura de textos.

Según Ezcurra y Cols en la esfera del aula, los estudiantes demarcan ciertos problemas con la forma de docencia, por un lado, de orden didáctico. En particular, falta de claridad en las exposiciones, así como clases marcadamente expositivas, con interacción docente-alumno baja, con poco intercambio y participación de los estudiantes (Cols, 2008, Ezcurra, 2009).

Esta situación descrita también fue mencionada por los estudiantes objeto de esta investigación en la FAMAFA, en las entrevistas realizadas tanto a estudiantes como a docentes.

Existen, según los autores, ciertas prácticas docentes que traban el planteo de dudas y preguntas, el pedido de aclaraciones debido a un vínculo “distante”, con la consecuente inhibición en alumnos de primer ingreso, reforzada por esas prácticas (Ezcurra, 2009:37).

Por otra parte, se observa un ritmo de enseñanza muy rápido, un obstáculo crítico en las Matemáticas iniciales. Este es un problema institucional perdurable, y reiterado en todos esos estudios (UNGS), que obstruye la comprensión y facilita la decisión de abandonar, la materia y, en algunos casos, la Universidad (Ezcurra, 2009). Esta misma situación ocurre en nuestra Facultad en la UNC.

Asimismo, mencionan las autoras, los tropiezos en la comprensión también se dan en la lectura de textos, una problemática muy generalizada. En definitiva, lo que resulta difícil es la comprensión autónoma (Cols, 2008). Al respecto, los alumnos delimitan diversas dificultades. Entre otras, aluden a la complejidad de algunos materiales, que suponen conocimientos que los estudiantes no poseen. Es

decir, presumen un saber que los alumnos no manejan: informaciones, conceptos, marcos de interpretación (Cols, 2008). Entonces, se dan por sentados conocimientos ausentes, una presunción que conlleva una brecha académica.

También Ezcurra citando a Cols, explica que se pueden ver dificultades metacognitivas, insuficiencias en el auto-monitoreo, en el control del propio aprendizaje. Así, los alumnos manifiestan no saber si comprenden bien, si han interpretado adecuadamente, y si solucionan correctamente los problemas (Cols, 2008).

Todas estas dificultades académicas y de integración a la vida universitaria, repercuten en gran manera en las posibilidades de permanencia y conforman estilos de trayectorias.

Una vez definido el problema con el cual trabajamos y mencionados los conceptos teóricos en los que nos enfocamos, se plantean los siguientes objetivos específicos a alcanzar:

Este trabajo se estructura a través de un conjunto de objetivos generales que buscan:

- Caracterizar cómo se realiza el encuentro entre los alumnos recién llegados y la facultad a la que los estudiantes pretenden integrarse.
- Analizar el proceso de establecimiento, negociación y significación de las prácticas consideradas centrales para lograr participar de la comunidad de primer año de la FAMAFA.
- Describir los modos de permanencia y la construcción de identidades de los alumnos universitarios de primer año.
- Analizar los mecanismos sociales, culturales e institucionales a través de los cuales se construyen las ideas de éxito y fracaso dentro del primer año.

1.2 Marco conceptual acerca del problema. Enfoques sobre la permanencia.

Las investigaciones en Argentina demuestran que la mayor parte de los abandonos en universidades estatales de las carreras se producen en los primeros años, fundamentalmente en el primero (en torno al 65% de abandono) y algo en el segundo (en torno al 20%). Una vez superada esta fase, se produce una cierta estabilidad en los comportamientos académicos y se modera de gran forma el fracaso en el rendimiento académico. Así, de 100 ingresantes en 2002 concluyeron sus estudios 26,4 en 2008, mientras que esta proporción se incrementa a 30,8 cuando se comparan los graduados en 2012 con los ingresantes en 2006. (Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), 2014).

De acuerdo al marco teórico que sustenta esta investigación, centrado en el estudiante que es parte de una comunidad de práctica, hacemos énfasis en los estudios que hacen foco en el estudiante como sujeto social, producto de las interacciones que establece a partir de su inserción en el medio universitario.

Así, algunos estudios sostienen que los estudiantes con un mayor nivel de interacción con el claustro de profesores y con otros estudiantes, tienen menor probabilidad de abandonar. (Ezcurra 2011b: 10)

En relación a los factores sociales, Spady (1970) y Tinto (1975), como algunos de los primeros autores que trabajan este tema, explican que un mayor grado de integración del estudiante en el ambiente

académico y social contribuye a un mayor grado de compromiso institucional y esto afecta directamente a la decisión del alumno de permanecer o desertar.

“Desde una perspectiva amplia, el alejamiento de un alumno de una institución de educación superior puede ser interpretado como el resultado de un proceso longitudinal de interacciones con los sistemas académico y social de la universidad” (Tinto 1975).

La integración social abarca el desarrollo y la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes (oportunidad de interactuar) y, también, la participación en actividades extracurriculares. Además, considera que la reevaluación del compromiso con la meta de graduarse se encuentra más fuertemente determinada por la integración académica. Mientras mejor sea su rendimiento académico e integración social, menos probable es que el estudiante deserte (Tinto, 1975:82)

Investigaciones en la Universidad Nacional de Córdoba, sostienen que a través de la cualidad de las interacciones que tienen lugar en el primer año en la institución académica, se constituye un tipo particular de identidad en cada estudiante, y estos tipos de identidad se asocian a la permanencia (más aún, a distintas formas de permanencia) o al abandono de los estudios (a distintas formas de abandono) (Ambroggio, 1996: 6).

Se producen además, en una misma universidad, diferencias notables entre carreras y entre materias dentro de una misma carrera. A este respecto, algunos estudios apuntan que las diferencias entre las materias, dentro de una misma carrera, son más notables en aquellas carreras relacionadas con contenidos matemáticos. (Ambroggio, 1996:8).

En estudios realizados en la Universidad de General Sarmiento en Argentina, Ana María Ezcurra (2011b), demuestra cómo la aparente democratización de la universidad, se opaca con una realidad insoslayable: altas tasas de fracaso académico y abandono, en perjuicio de amplias franjas sociales desfavorecidas en la distribución del capital económico y cultural. Así, según la autora, las brechas de graduación universitaria son también brechas de clase social agudas. Esto supone, según Ezcurra, un viraje desde la explicación causal centrada en el individuo hacia el rol de las organizaciones centrada en la restricción de la acción individual. Desde este punto de vista, los factores individuales son mediatizados por factores institucionales: la estructura organizacional de los establecimientos, las prácticas y políticas pedagógicas, la preparación académica de los docentes, la cultura institucional, la estructura de la currícula, etc. (Ezcurra, 2011b:11)

Desde esta perspectiva, el problema no se resolvería facilitando el acceso, puesto que luego se abre otra brecha de oportunidades entre distintos grupos dentro de la población universitaria, en relación con las probabilidades de permanencia y conclusión de los estudios.

Esta situación descrita por Ezcurra se pone en evidencia en nuestra Facultad, donde en el primer año de cursado, conocemos las múltiples necesidades que presentan los estudiantes y que dan cuenta la heterogeneidad de sus realidades. El curso de nivelación busca homogeneizar sus conocimientos, sin

embargo el contraste que presenta la nueva vida universitaria los enfrenta con obstáculos difíciles de sortear, como se analizará en los capítulos posteriores.

Para Ezcurra, los jóvenes que acceden a la Educación Superior (ES) en el nuevo milenio, no presentan condiciones iniciales homogéneas en lo que respecta a la calidad de los conocimientos y capacidades adquiridas en el nivel medio, la política de acceso que busca asegurar el principio de equidad horizontal no sólo resulta insuficiente sino que puede promover aún más la desigualdad en términos de resultados logrados (Ezcurra, 2011b). Se impone entonces aplicar el principio de equidad diseñando políticas públicas e institucionales que brinden un tratamiento diferencial a los que se encuentran en una situación inicial desigual (Chiroleu, 2009).

Se amplía así el concepto de equidad educativa, de su meta inicial de igualdad de oportunidades formal en el acceso a la búsqueda de desarrollo de capacidades que garanticen la igualdad de oportunidades en la participación, los logros y la graduación e incluso en la inserción laboral posterior. (Chiroleu, 2009).

Se destaca además que esta educación democratizadora debe ser de calidad, garantizando así la inclusión social. (Ezcurra, 2011b).

Abdala Leiva (2008), en una investigación en la Universidad Nacional de Santiago del Estero, hace referencia a los factores de exclusión del sistema universitario, entre los cuales se encuentra el modo en que se percibe y se desarrolla el proceso académico de formación, las estrategias metodológicas que predominan en ese proceso, los modos en que se configura la interacción docente estudiante en los primeros años de las carreras etc. (Abdala Leiva, 2008:181).

Goldenhersch, a partir del seguimiento de una cohorte en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, se pregunta: ¿Depende la elección de permanecer o desertar de una decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios contándolos a ellos como sujetos de esa acción? ¿O refiere a un proceso cuyo carácter es institucional, donde el sujeto (institución) expulsa (por acción) o no es capaz de retener (por omisión), a quienes son los principales destinatarios de su acción formativa? (Goldenhersch y otros, 2006).

Entre las conclusiones de este estudio, se destaca la necesidad de acompañar al estudiante en el nuevo contexto universitario, especialmente para aprender las reglas de juego de la vida académica, vislumbrando el valor de la comunidad social e intelectual de la Institución como parte central de este proceso. (Goldenhersch y otros, 2006).

De esta forma, en esta tesis adoptamos una perspectiva social para analizar la trayectoria de los estudiantes y los mecanismos de integración que la institución universitaria les intenta brindar. La visión de las personas que fundamenta esta forma de entender este proceso involucra pensar que la trayectoria del estudiante está multideterminada por cuestiones relacionales, sociales e históricas. La condición y precondition para su desarrollo es la participación en formaciones sociales.

Las teorías psicológicas que conciben a la deserción desde un punto exclusivamente académico frecuentemente desconocen muchos de estos aspectos y presentan una visión del ser humano más

reducida (Lave, en Losano 2014:24).

Entre las autoras que analizan el tema del ingreso y la permanencia en las Universidades Nacionales, se encuentran entre los estudios más recientes, los realizados en la Universidad de General Sarmiento y Universidad de La Plata, correspondientes a las autoras Ezcurra A. M. y Bracchi C.

Bracchi C. (2005), explica que la expansión cuantitativa de alumnos trajo consigo de manera correlativa la diferenciación institucional. Ambos procesos generaron condiciones que hacen que resulte más difícil identificar denominadores comunes entre los jóvenes que asisten a las distintas facultades. Por tanto diversas son las trayectorias anteriores de los mismos y diversos también los modos de estar e integrarse a la Universidad.

La autora mencionada indica que, mientras que la élite de los estudiantes encuentra su experiencia construida por las escuelas, las esperanzas de un mercado y el cumplimiento vocacional, los estudiantes de la Universidad de masas están obligados a construir su experiencia ellos mismos, a “motivarse” sin disponer de los recursos que apuntalen sólidamente estas motivaciones. Deben llevar a cabo para ellos mismos el trabajo que la institución no efectúa, hecho que se pone de manifiesto con un elevado porcentaje de vacilaciones, abandonos, fracasos, y “crisis” diversas “ (Bracchi 2005: 56).

Se pueden observar numerosas publicaciones referentes al tema de ingreso y permanencia en las Universidades Nacionales que dan cuenta de la preocupación desde el ámbito de la educación superior por esta temática. A medida que la población estudiantil fue aumentando en nuestro país, nuevos problemas se le presentaron a la Universidad, ya que a aquellos trabajos de caracterización de los estudiantes universitarios en los años 80', se fueron incluyendo otros estudios en los que los nudos problemáticos estaban vinculados no solo al acceso, sino también a la permanencia de los alumnos en el sistema de educación superior. Más allá de las críticas, que en varias de las últimas investigaciones se realizan con respecto a la escuela media, nivel del sistema que también adquiere relevancia en cuanto a estudios e investigaciones, los trabajos profundizan cuestiones referidas a los jóvenes, el nuevo contexto sociocultural, la articulación escuela media- universidad y el aprendizaje de las competencias

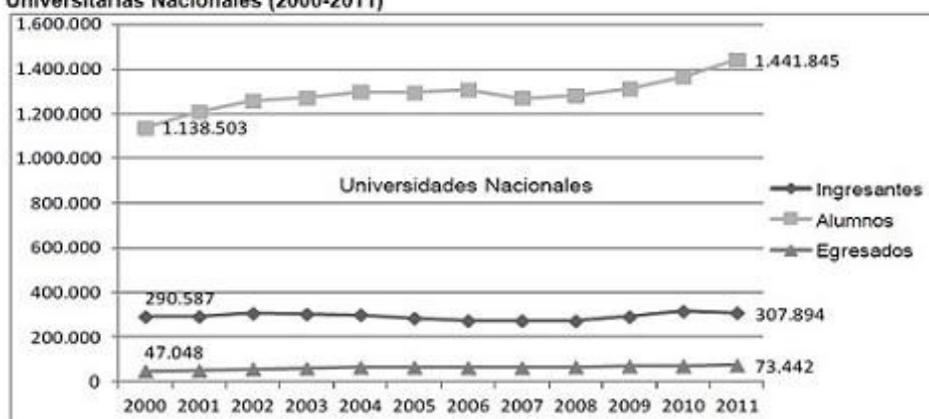
necesarias para transitar en mejores condiciones la vida universitaria.

Estas temáticas fueron adquiriendo gran preocupación en las Universidades a partir de los 90' y generaron el surgimiento en las distintas facultades, en este caso en la Universidad Nacional de Córdoba, de comisiones de ingreso, áreas pedagógicas o equipos de articulación de las materias de primer año de las carreras. Estos espacios se fueron creando gradualmente y centraron el interés en un principio, en generar las condiciones para introducir a los estudiantes en la vida universitaria; pero, a medida que el número de alumnos se multiplicaba y a su vez, se observaban procesos de abandono y dificultades de los estudiantes en las cursadas y aprobación de las materias del primer año de las carreras, algunas de las áreas pedagógicas comenzaron a ocuparse de temas vinculados al desarrollo de competencias para transitar los estudios universitarios, repasar contenidos básicos de la escuela secundaria e iniciar a los estudiantes en la lectura y producción de textos académicos.

La temática del ingreso con toda su complejidad fue adquiriendo gran relevancia ya que los altos porcentajes de estudiantes aspirantes y su reducción abrupta en el primer tramo de iniciada las carreras y el abandono paulatino, luego que se sucedieran los meses del primer año universitario, llevó a que los equipos de orientación, comisiones de ingreso, profesores de las cátedras del primer año, analizaran las condiciones necesarias que posibilitaren retener la matrícula ingresante.

1.3 La construcción de indicadores de ingreso, permanencia y deserción.

Gráfico I. Evolución de la cantidad de ingresantes, alumnos y egresados de las Instituciones Universitarias Nacionales (2000-2011)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la SPU

Como puede verse en el gráfico, la tasa de crecimiento anual promedio de los ingresantes a las universidades nacionales entre 2000 y 2011 fue de apenas 0,5% (ver Gráfico I), muy por debajo del crecimiento anual promedio de la población de 18 años en dicho lapso, que fue de 1,5% (INDEC). Como saldo positivo del periodo, se puede destacar un aumento en el ya de por sí muy reducido número de egresados, posiblemente como reflejo de la dinámica expansiva de la década previa (García de Fanelli, 2014:8)

Al respecto cabe tener presente que existe una brecha entre la duración real promedio de los estudios de grado y su duración formal. Los estudiantes de las universidades nacionales, aclara la autora, en 2005 demoraban entre un 30% y un 80% más que la duración teórica en concluir los estudios dependiendo de la carrera (SPU).

En otro trabajo del 2004, García de Fanelli, calcula la tasa de abandono para la población de 25 a 39 años que ya no asiste pero que asistió a la educación universitaria según datos del Censo Nacional de Población del año 2001. La tasa de abandono en ese trabajo indica que asciende al 39,2%. En dicho artículo se señala también que este dato era provisional, pues todavía se encontraban asistiendo el 31% de los jóvenes de dicho grupo de edad, una proporción de los cuales también podían llegar a abandonar sus estudios a futuro. (García de Fanelli, 2004).

Las estadísticas universitarias, armadas sobre la base de la información que brinda cada institución, dan cuenta además de un cociente entre egresados e inscriptos dentro de un periodo equivalente a la duración teórica de las carreras cercano al 20% (MECyT, 2000). Más allá de la falta de una dimensión precisa del fenómeno, existe coincidencia en que el abandono de los estudios superiores reviste una especial gravedad.

A su vez, si calculamos el cociente entre el promedio de egresados de grado en las universidades entre los años 2005 y 2009, y el promedio de inscriptos entre los años 2000 y 2004, el resultado muestra que de cada 100 inscriptos, en las universidades nacionales egresan un promedio de 22 estudiantes. (García de Fanelli, 2004).

Con relación al rendimiento académico de los estudiantes, un indicador disponible para el conjunto del sector es el número de materias aprobadas por aquellos que se reinscriben en un año determinado. En 2011, el 29 % de los jóvenes que se reinscribieron en las universidades nacionales no habían aprobado ninguna materia el año previo. En algunas universidades nacionales este guarismo era aún superior llegando al extremo de representar más de la mitad de los estudiantes reinscriptos (SPU). Esto revela problemas serios de rendimiento académico. (García de Fanelli, 2014).

Las estrategias para evitar la deserción son diversas en las Universidades Nacionales. Debido a la autonomía universitaria, las estrategias de retención de los estudiantes dependen principalmente de cada institución, por lo que resultan sumamente variadas y la información existente al respecto es escasa. (Ezcurra, 2011b)

Durante el año 2015, en las universidades nacionales continuaron en vigencia políticas universitarias tendientes a favorecer la permanencia, tales como los programas de tutorías, el desarrollo de áreas de inclusión social y educativa, becas y ayudas económicas a estudiantes.

Uno de ellos es el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU). Este Programa tiene como objetivo facilitar el acceso y/o la permanencia de alumnos de escasos recursos económicos para los estudios de grado en Universidades Nacionales o Institutos Universitarios. Desde su comienzo en 1996 otorgó 30.000 becas. Este programa de becas además, acompaña con distintas acciones que permitieron y permiten una mejor y mayor incidencia del estímulo económico en la población objetivo.

Se busca fortalecer las condiciones de base de los alumnos para acceder a la educación superior a través del desarrollo de cursos de nivelación en el último año del secundario, con la implementación de un sistema de tutorías. También se vienen implementando proyectos de mejoramiento de la enseñanza de carreras de grado y tecnicaturas prioritarias.

Las tutorías adquirieron mayor presencia en las universidades especialmente desde comienzos de 2000, como efecto de la acreditación de las carreras de grado por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y del financiamiento para la mejora de la enseñanza de éstas y otras carreras a través del Programa de Calidad Universitaria (Capelari, 2013:27). En las primeras acreditaciones de las carreras grado, las resoluciones de la CONEAU recomendaban la

incorporación de actividades de apoyo a los estudiantes, tales como las tutorías, para mejorar la retención, el rendimiento académico y la graduación (Capelari, 2013).

Las tutorías constituyeron uno de los componentes financiables, especialmente en uno de estos programas, el Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza de las Ingenierías.

Otra línea de financiamiento de este Programa de Calidad que impulsó la incorporación de las tutorías en las universidades ha sido el Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de Carreras de Grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática.

En general, estas tutorías se han incorporado como un mecanismo remedial para paliar los déficits en el conocimiento que poseen los estudiantes. Especialmente a lo largo del primer año y en casi la mitad de los casos relevados por la Secretaría de Políticas Universitarias en 2010, el modelo utilizado era la tutoría de pares por parte de alumnos avanzados de las carreras (Capelari, 2013:42).

Si bien algunos trabajos aportan evidencia cualitativa sobre el impacto positivo de las tutorías, por el momento es escasa la información sobre la eficacia de esta política en la mejora del rendimiento académico y la retención de los estudiantes. Al respecto es importante tener presente que, al ser las tutorías realizadas en muchos casos por los estudiantes avanzados, éstas pueden en principio cumplir un papel relevante en la mejora de la integración social del joven en la institución aportándole información sobre el funcionamiento institucional, las materias a cursar y todos aquellos datos de utilidad para mejorar la integración del estudiante en la organización universitaria. No obstante, difícilmente este tipo de tutoría contribuya a paliar el déficit de conocimiento que tienen los estudiantes que no han accedido a buenos colegios secundarios públicos y privados. Las tutorías de pares pueden ser de utilidad para atender uno de los problemas que, según Tinto (1982), actúa sobre la deserción universitaria: la falta de integración social. (Capelari, 2013:45).

Así también, la autora destaca que la deserción es fruto de la falta de integración en el sistema académico, lo cual se expresa en la deserción no voluntaria por fracaso académico. Difícilmente este tipo de tutorías pueda servir para paliar este tipo de abandono, pues los estudiantes no están capacitados para brindar este tipo de apoyo académico. Por otra parte, la concurrencia de los estudiantes a las tutorías en las universidades nacionales de la Argentina es voluntaria, lo cual no garantiza, entonces, que quienes se acercan a los tutores sean realmente quienes más lo necesiten (Capelari, 2013:47).

Finalmente, existen varios programas de tutorías dentro de las universidades nacionales, pero estos están poco articulados entre sí. Son además financiados casi en un 60% por parte del gobierno nacional, lo cual pone en duda su institucionalización cuando esos fondos dejen de estar presentes (García de Fanelli, 2014:13).

La Secretaría de Políticas Universitaria creó en 2010 además, el Programa Nacional de Becas para Carreras de grado en Área TICS (PNBTICS) que tiene como objetivo implementar un sistema de becas que fortalezca los recursos humanos en el sector de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, promoviendo el incremento de la matrícula de estudiantes de grado a las carreras

TICs y favoreciendo la retención y graduación de estos estudiantes en el sistema universitario.

En nuestra Facultad, FAMAF, como se pone en evidencia en los cuestionarios administrados para este trabajo (capítulo 2) el 16 % de los estudiantes de primer año que han recibido ayudas económicas, han sido becarios en algunos de los programas de becas nacionales como así también propias de la institución¹

Uno de los problemas que dificulta el diagnóstico sobre la población estudiantil es la dificultad para definir porcentajes para realizar el seguimiento de alumnos.

Desde el Programa de tutorías PACENI² se intentó establecer indicadores para medir la permanencia y allí se pusieron en evidencia situaciones relacionadas a la cultura organizacional de tipo “informal” de nuestra Facultad (por su tamaño, cantidad de estudiantes y permanencia de los docentes en sus oficinas de casi toda la jornada laboral) que no favorecían el relevamiento de alumnos en cuanto a su situación académica.

Debido a la demora en el proceso administrativo de corrección de parciales y carga de notas por parte de los docentes en el sistema de gestión Guaraní, no se realiza el procedimiento de cargado de notas en tiempo y forma con la información necesaria para elaborar indicadores.

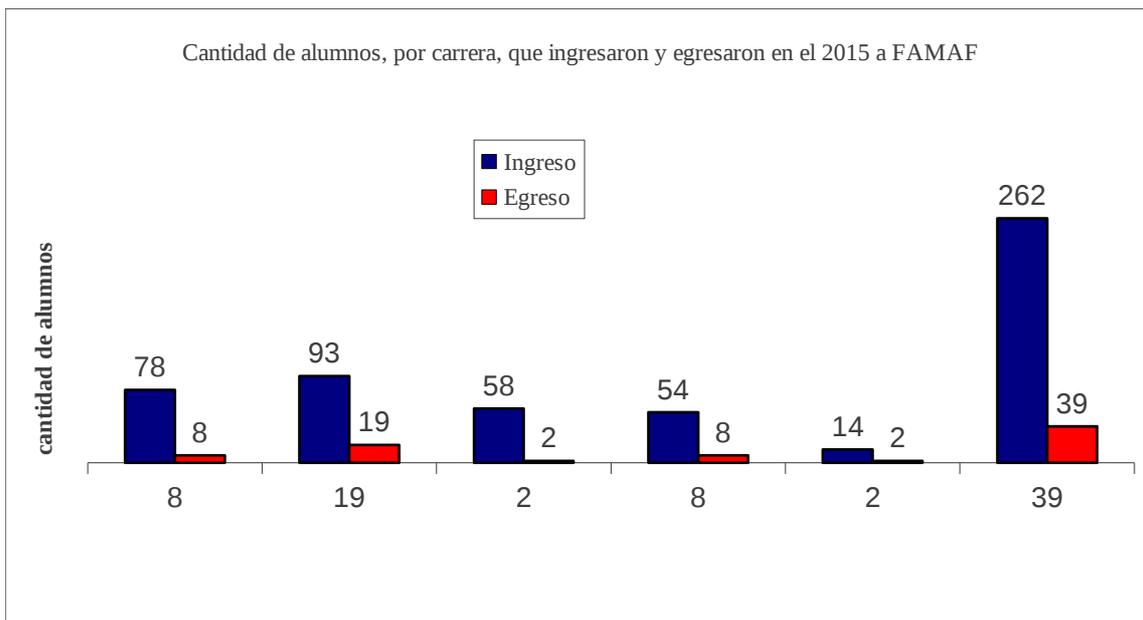
Así también, se pone en evidencia que cada docente dispone arbitrariamente la forma de evaluación que quiere llevar a cabo. Algunos utilizan dos parciales para evaluar a sus alumnos y otro utilizan cinco denominados “parcialitos”, esto dificulta conocer los modos de exigencia para regularizar materias. Desde el programa de tutores PACENI, se ha intentado desde 2012, construir como posible indicador de permanencia a la relación entre los ingresantes (estudiantes que ingresan a la Institución habiendo aprobado el curso de ingreso) y los asistentes al primer parcial de materias de primer año. Sin embargo, al no contar con información clara sobre los asistentes a los primeros parciales de cada materia, no se pudo obtener esa información.

Los datos obtenidos sobre la cohorte 2015 son los siguientes:

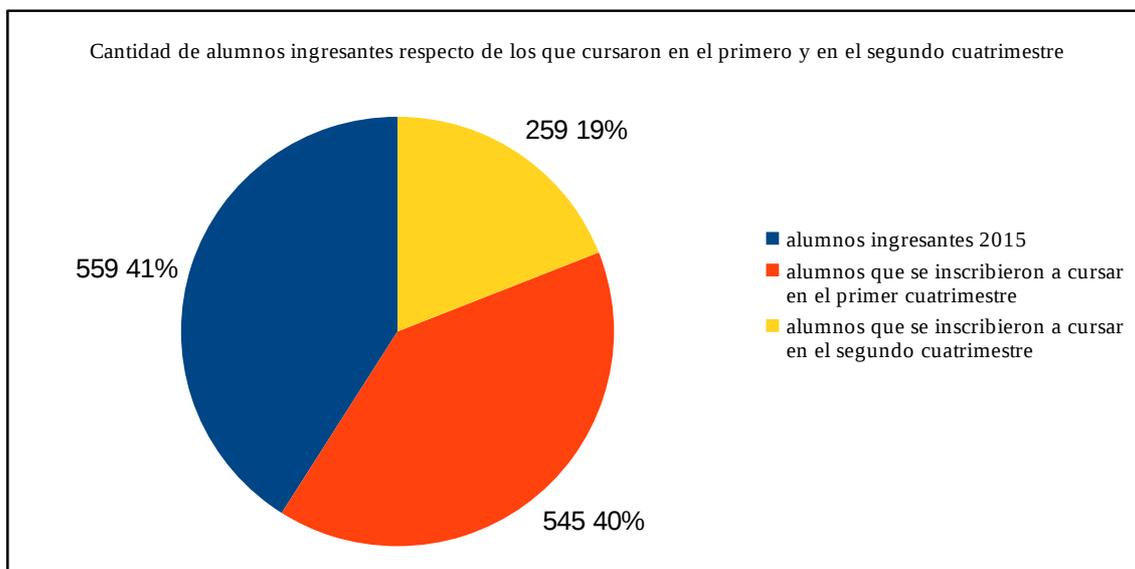
Los estudiantes inscriptos en febrero 2015 fueron 559, de los cuales 347 aprobaron el curso de nivelación. De esa población, 25 se presentaron a rendir exámenes en el primer turno de julio-agosto y 4 en las mesas de diciembre.

1 Becas PIOE “Programa de Igualdad de Oportunidades Educativas”, consta de ayuda económica y acompañamiento académico a los estudiantes. Inició en 2011.

2 Programa de apoyo Programa de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en primer año de carreras de grado de Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ciencias Económicas e Informática, inició en 2009.



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes de FAMAFA. De los 559 estudiantes ingresantes, 545 se inscribió a cursar al menos una materia del primer cuatrimestre 2015 y 259 se inscribieron a cursar al menos una materia del segundo cuatrimestre 2015.



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes de FAMAFA

1.4 La tutoría como estrategia de integración estudiantil

Como lo explica Miriam Capelari (2014), la figura de la tutoría surge a partir de ciertas problemáticas como la masividad, como consecuencia de la expansión de la Educación Superior en las últimas décadas, que se acompañan de debates sobre inclusión, igualdad y democratización. En particular, la deserción de los estudiantes se plantea como un obstáculo y un problema estructural, derivado de la

masividad como una de las condiciones centrales de su producción (Ezcurra, 2011a; 2011b). En este contexto, se observa la emergencia de políticas educativas vinculadas a favorecer el ingreso, la retención y la graduación de los alumnos en las universidades. La tutoría surge en los países latinoamericanos con esta impronta y es uno de los dispositivos privilegiados para la solución de los problemas mencionados.

Algunas investigaciones abordan las percepciones y representaciones del rol del tutor en las instituciones (Solomon y Crowe, 2001; Lobato, del Castillo y Arbizu, 2005). Son menos los trabajos hallados que discuten los alcances y significados del rol del tutor y los motivos de su existencia. Gardner et al (2007), advierten sobre la tendencia a generalizar los efectos positivos de la tutoría a distintos ámbitos, señalando la vinculación entre los mismos y las culturas académicas específicas en que se desarrollan.

En nuestro país, como señala Capelari (2014), la tutoría aparece como dispositivo para resolver los problemas señalados, a través de las reformas estatales iniciadas en la década de los noventa con recomendaciones de los organismos internacionales, como en el caso del proyecto del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA) en el marco del Programa para la Reforma de la Educación Superior (PRES). Entre los objetivos prioritarios que se apoyaron con estos fondos, se incluyó la implementación de prácticas para disminuir la deserción y la duración real de las carreras, y la mayor eficiencia en la cantidad y calidad de egresados (Capelari, 2014: 13).

Los sistemas de tutorías fueron una de las prácticas propuestas para responder a estos problemas. Ahora bien, las políticas de tutoría como solución a los problemas mencionados, evidencian en su trayectoria, interpretaciones y rumbos distintos, según manifiesta Capelari y los autores que ella cita en su investigación sobre los sistemas de tutorías existentes en nuestro país arriba mencionados.

La tutoría como una de las estrategias para evitar la deserción no se vinculó en su génesis a la función docente según explica la autora. En un porcentaje cercano al 50% el rol es desempeñado por alumnos avanzados -tutoría de pares- y el resto está a cargo de docentes de distinta categoría y dedicación, y/o de profesionales de la educación y/o la psicología, que deseen asumir el rol. En el caso de los tutores de FAMAF, en su mayoría eran egresados y a su vez docentes jóvenes, para que los estudiantes se sientan cercanos en edad.

Con relación a los impactos de las políticas de tutoría, se identifican resultados que no son los esperados en términos de masividad, ya que continúan los problemas que dieron origen a la tutoría. Sin embargo, explica Capelari (2014), se recuperan aspectos positivos, como mejoras en índices de retención de los alumnos y graduación, pero se señala que la forma de implementación no ha favorecido la identificación de cambios atribuidos exclusivamente a la tutoría. La continuidad de los programas financiados en las universidades, se piensa en términos de consolidación de sistemas ya instalados, basados en evaluación de resultados. Una particularidad actual en nuestro país, es la emergencia de otras voces nacionales, como el organismo representativo de las universidades públicas de gestión estatal (Consejo Interuniversitario Nacional-CIN), que ha solicitado la institucionalización

generalizada de la tutoría como política pública para todos los estudiantes (Capelari, 2014: 14).

Este efecto no esperado parece generar, desde un movimiento de abajo hacia arriba, la tracción de las universidades hacia un reconocimiento y valoración del rol, que se ha construido e instalado a lo largo del tiempo.

Un resultado contundente de esta política es la inserción del rol del tutor en las unidades académicas, a través de procesos de institucionalización progresivos y con variedad de configuraciones en las modalidades de intervención. Se incorporan funciones que privilegian la mirada sobre los alumnos y sus aprendizajes, ya sea para resolver problemas y/o promover su formación académica y profesional.

Una característica observada en la modalidad de implementación de las políticas y programas de tutoría es la inter institucionalidad, como dimensión que ha acompañado los procesos de construcción del rol en los casos estudiados y la conformación de redes inter institucionales (Capelari 2014: 16)

Esto se pone en evidencia en los congresos nacionales a los que asistieron los tutores de nuestra UNC y de otras unidades académicas intercambiando experiencias y enriqueciendo sus visiones sobre los modos de acompañar a los estudiantes.³

La tutoría, como nuevo campo organizacional y profesional, se enfrentó y se enfrenta al desafío de instalar nuevos roles y funciones en las universidades y lograr un reconocimiento a su interior. Las dificultades implicadas en este proceso, pueden explicar que la interinstitucionalidad juegue un importante rol legitimador.

También se encuentra, según Capelari (2014), que las redes entre las universidades involucran ámbitos que favorecen la reflexión crítica y las dinámicas colaborativas para la apropiación significativa del rol a partir de dificultades compartidas. Estos vínculos configuran estructuras de comunicación reflexiva que impactan en los procesos de análisis y reconceptualización de los dispositivos tutoriales, imprimiendo nuevas direccionalidades en las propuestas a futuro (Capelari 2014: 17).

La inserción de la tutoría, como nuevo rol y dispositivo de prácticas, evidencia procesos de construcción paulatinos con diferentes formas de inclusión, a través de: a) la definición de políticas y/o programas de tutoría en las unidades académicas, b) la aprobación de nuevas normativas para acompañar su implementación, c) la inclusión en la estructura organizativa de la institución, y d) la definición de nuevos roles.

Las conclusiones a las que arriba Capelari respecto de los programas de tutoría, coinciden ampliamente con la sistematización sobre las percepciones de los tutores de FAMAFA respecto de su experiencia como tutores, la cual se recopiló en una publicación denominada “Tutorías para ingresantes. Experiencias en la UNC” (2012).

En carácter de coordinadora de los tutores de FAMAFA, nos reunimos junto a coordinadores de otras Facultades de Ciencias Exactas, para realizar esta sistematización que contribuye a seguir construyendo el rol de los tutores hacia adentro de la institución, entre otras cosas.

3 “El proyecto de tutorías en la FAMAFA. UNC. Sistematización y abordaje de las problemáticas actuales”. Ponencia presentada en las Cuartas Jornadas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas en la Ciudad de Rosario, mayo 2014.

Capelari (2014) coincide con nuestras conclusiones, en que la perspectiva de los tutores sobre logros alcanzados evidencia áreas de mayor impacto y otras sin influencia significativa. Las valoraciones que realizan, categorizadas según problemas en los que se ha incidido, muestran influencias en tres grandes grupos de problemas: inserción en la universidad, aprendizajes de los estudiantes, y enseñanza. El área de mayor impacto es la inserción en la universidad. Se señalan también logros relacionados con los aprendizajes académicos y profesionales.

Se ha observado coincidencia con la percepción de los tutores sobre las áreas de impacto. En el aspecto personal-social, los resultados constituyen fortalezas para favorecer la permanencia y mejores condiciones para aprender. La continuidad en la carrera y el avance en los estudios, son también aspectos destacados.

En la diversidad de experiencias relevadas sobre la conformación del rol del tutor en el tiempo, y transcurridos varios años desde el inicio de la implementación de los programas, los actores consultados han encontrado dificultades comunes que persisten: la escasa participación de alumnos en actividades extra al cursado, el insuficiente involucramiento de profesores y la construcción del rol del tutor.

La explicación de tutores y coordinadores sobre la falta de participación de los estudiantes en la tutoría, alude al escaso conocimiento y valoración institucional del programa. También se realizan planteamientos críticos por parte de tutores y alumnos, que incluyen otras razones tales como: a) la tutoría implica un tiempo extra que se agrega a las actividades obligatorias de los estudiantes, b) el carácter remedial y centrado en la atención de dificultades, que remite a un lugar resistido por el impacto subjetivo y la posición en que se sitúa a los estudiantes, y c) la falta de respuesta a los problemas y necesidades académicas inmediatas de los alumnos.

Según Capelari:

“El rol del tutor es problemático en su configuración, y actualmente es objeto de revisiones, reflexiones críticas y debates. En particular, se identifican tensiones vinculadas a su definición, en su atravesamiento y problematizaciones respecto al rol docente”. (Capelari 2014: 18)

En la investigación realizada en FAMAFA, todos los tutores reafirman la importancia y el valor de brindar ayudas personalizadas a los alumnos, frente a la toma de conciencia de los problemas que se presentan en la vida universitaria, tanto en aspectos académicos como personales. También se debaten los alcances y límites de las intervenciones, con la necesidad de delimitar un campo de intervención más pedagógico que psicológico para los tutores que son docentes. La responsabilidad por los impactos de las propias intervenciones es señalada por algunos tutores, que advierten sobre los riesgos de asumir roles para los que no fueron formados y en algunos casos por sus perfiles personales más cercanos a lo científico, no se sienten cómodos realizando actividades de servicio y contención de los estudiantes. En este sentido, se ha encontrado heterogeneidad de sentidos individuales atribuidos a la

tutoría aún al interior de un mismo programa.

En relación con estas tendencias, algunas investigaciones sobre políticas para la inclusión y la permanencia en instituciones educativas aluden a las intervenciones centradas en los estudiantes y sus supuestos déficits, y señalan la invisibilización de los condicionantes institucionales que las mismas producen (Ezcurra, 2011a). Son conceptualizaciones que destacan ir más allá de innovaciones en los márgenes para lograr reformas sistémicas en el curriculum y los profesores (Ezcurra, 2011b), que interroguen sobre los efectos de las prácticas educativas en los sujetos y consideren la situación, la historia y la cultura en la que los alumnos están implicados. Otras perspectivas también transformadoras del contexto educativo, dan cuenta de abordajes curriculares integradores, con dispositivos que se enmarcan en comunidades de aprendizaje (Baquero, 2006, Ezcurra, 2011 b) y cambios en las estructuras de apoyo, el curriculum y la didáctica, con pedagogías colaborativas, e interdisciplinarias y prácticas de aprendizaje profesional desde los primeros años (Sánchez, Morales Cruz y Hurtado Barajas, 2011).

En las valoraciones de impacto que realizan gestores, coordinadores, tutores y alumnos sobre la tutoría y el cumplimiento de los propósitos iniciales, se evidencian procesos de apropiación crítica de los problemas que se abordan y los propósitos de sus intervenciones, con cuestionamientos y propuestas para reorientar y resignificar las prácticas.

Las transformaciones que se plantean a futuro, tanto para solucionar dificultades como para optimizar los programas que se desarrollan actualmente, refieren a: a) revalorizar el lugar de la tutoría en la institución, b) a incrementar y/o modificar sus dimensiones y alcances, y c) a revisar las características de la tutoría y el rol del tutor. Las propuestas se relacionan con cambios cuantitativos como cualitativos, con una doble tendencia en los posicionamientos institucionales. Una de ellas se orienta a reforzar la tutoría tal como se desarrolla y a consolidarla a través del incremento de tutores y de la estructura institucional, pensada como un dispositivo de acompañamiento personalizado a lo largo de la carrera. La otra tendencia apunta a cambios estructurales y cualitativos, como reconceptualizar los propósitos de la tutoría y el rol del tutor, con una mayor integración a la docencia y la enseñanza (Capelari 2014:22).

Con respecto a los logros alcanzados a nivel institucional, pueden señalarse aportes valiosos de la tutoría para la formación académica, integral y profesional, con experiencias enriquecedoras que complementan los aprendizajes universitarios.

Capelari concluye en que:

“La tutoría universitaria evidencia un recorrido y una experiencia rica, innovadora, así como impactos no pensados en sus inicios. Se instala como respuesta a un problema de agendas nacionales en el ámbito latinoamericano, con una interpretación política de estos problemas y soluciones, que cobra fuerza en el tiempo a partir de mandatos originales, pero que a la vez toma direcciones propias. Se conforma como un campo en búsqueda de profesionalización, con

procesos de institucionalidad no previstos y propósitos diversos” (Capelari 2014: 23).

En las experiencias relevadas en el texto elaborado en la UNC, antes mencionado, “ Tutorías para ingresantes. Experiencias en la UNC”, elaborado en 2012, identificamos aportes valiosos a la comunidad universitaria, para pensar los problemas, para considerar a los estudiantes y a los profesores, y para articular acciones de formación. La responsabilidad política de los ámbitos de gestión, nacionales e institucionales, por los programas en desarrollo, cobra una importancia crucial. La desnaturalización del rol del tutor a partir de los discursos que lo instalan, su interpelación y su análisis a la luz de la historia de las instituciones y acciones de los sujetos, muestra nuevos significados y formas de intervención, develando prácticas ficticias o simuladas, pero también transformaciones diversas no pensadas en sus inicios, con procesos enriquecedores y transversales. La riqueza de la tutoría como nuevo rol en busca de sentido, también puede contribuir a abrir posibilidades y horizontes para optimizar aprendizajes desde acciones colaborativas y con sentido para los sujetos (Duarte, Vargas; 2012)

1.5 Persona: persona-en-acción y participantes.

Lave, (citada en Losano, 2012) afirma que la persona se constituye socialmente. Esto contrasta con la división convencional entre mente y cuerpo que permite a muchos investigadores suponer que la mente puede aislarse fácilmente con fines de estudio. La «persona», incluyendo a la persona pensante —el *self*— y la mente, no existen en aislado, previamente a la acción, separados de ella y del mundo: “La «persona», incluyendo a la persona pensante, se constituye en relación a otros aspectos del mundo cotidiano” (p. 48).

Como una manera de superar las dicotomías entre mente y cuerpo, la autora propone incorporar en la unidad de análisis el carácter activo que tiene la experiencia construyendo la categoría persona-en-acción. El *self* y el cuerpo son dos aspectos de la persona-en-acción, ambos se implican mutuamente y poseen carácter físico y social. Así, el *self* tiene un carácter histórico, contingente y construido. Se desarrolla en un entorno dado en relación con otros *selves* y está, por lo tanto, “situado en el mundo”. La autora resume estas ideas diciendo que “la persona-en-acción y el mundo social, mutuamente constituidos, no siempre están divididos exactamente a nivel de la superficie corporal” (Lave en Losano 2012:48).

En su trabajo posterior junto a Wenger, el foco también está colocado en la persona como un todo actuando en el mundo. En este caso los autores utilizan las categorías persona-en-el-mundo y miembro de una comunidad sociocultural (Lave & Wenger, 1991).

Más adelante, Wenger (1998) utiliza la categoría participante para referirse a la constitución social de la persona.

Elegimos este último término para hablar de las personas involucradas en la investigación porque la idea de participación en comunidades y de membresía dentro de ellas resulta iluminadora para el

problema que estamos explorando. Esta decisión nos permite englobar y relacionar las ideas de que la persona se constituye, en su totalidad, socialmente y en la acción en el mundo, con los conceptos de comunidad de práctica y de membresía.

Desde esta perspectiva, la actividad es intrínsecamente social en su existencia, lo que implica que su naturaleza no es individual.

Al concebirla en términos dialécticos, posee un carácter abierto, autogenerativo y su estructura se nutre del conflicto. Las personas-en-acción, los terrenos y los entornos están implicados conjuntamente en la constitución de la actividad (Lave en Losano, 2012). Así, una acción se considera en relación a las actividades de otros y adquiere sentido en las redes de acciones y en los sistemas de actividades de los que es parte.

Este pequeño recorrido por los conceptos fundamentales de la teoría del aprendizaje situado nos permiten delinear y localizar mejor las cuestiones que trataremos en este capítulo. Que los terrenos y los participantes se constituyan socialmente implica que poseen un carácter histórico, que se construyeron a lo largo del tiempo, y que no son cuestiones fijas, dadas, estáticas, sino en permanente transformación.

1.6 Estrategias metodológicas para la construcción de los datos

Para realizar esta investigación, utilizamos la integración de métodos que plantea Gallart (1993) y Flick (2004). Elegimos la opción de la integración de métodos, ya que según Gallart, a partir de la experiencia de investigación que trata de integrar métodos, surge claramente que lo más positivo es la comprensión más completa del fenómeno estudiado ya que agrega conocimiento interpretativo, y como tal, permite elaborar hipótesis más ricas que aquellas que solo enuncian regularidades estadísticas. (Gallart 1993:17)

El gran instrumento de validación de la integración de métodos y de la mayor parte de los estudios cualitativos es la triangulación. Este término se deriva de la navegación, donde se define la situación de un objeto por el entrecruzamiento de líneas trazadas desde distintos puntos. La idea subyacente es que al contrastar puntos de vista distintos, teniendo en cuenta el lugar desde donde se enfoca, se obtiene una imagen más completa de un objeto. Esto exige definir la ubicación desde la cual se orienta cada perspectiva y corregir el sesgo que esta implica, solo así la imagen no estará distorsionada (Gallart, 1993:17).

Según Gallart, las investigaciones efectuadas con una aproximación cuantitativa mediante datos primarios relevados a través de una encuesta o una muestra de unidades de análisis (generalmente individuales), estadísticamente representativa, permiten caracterizar a una población o universo, en función de variables, entendidas estas como conceptos operacionados. El análisis cualitativo, en cambio, se efectúa en base a información operacional, o de información oral o escrita, poco estructurada, recogida con pautas flexibles, difícilmente cuantificable. Mediante la información que se releva, se intenta captar la definición de la situación que utiliza el propio actor social y el significado

que éste da a su conducta, los cuales son claves para interpretar los hechos. El análisis es por tanto, holístico. Se basa en un método comparativo que va enfrentando casos similares entre sí, pero que se diferencian en algunas características, tratando de formular interpretaciones que incluyan conceptos teóricos. Consecuentemente, el criterio para selección de la muestra no es probabilístico sino intencional. Por este motivo, el análisis no consiste en la estimación cuantitativa de parámetros de un universo dado, sino en el estudio comparativo de la conducta de los actores dentro de un contexto determinado y en circunstancias situadas en el tiempo, que plantea hipótesis y tipologías útiles para interpretar la diversidad y semejanza de las conductas observadas. (Gallart, 1993:18).

En este sentido y recurriendo a bibliografía específica es que se planteó, teniendo especial cuidado, la convergencia y consistencia de ambos análisis.

Es decir, se hizo necesario definir los interrogantes previos que se tenían al inicio de la investigación, los supuestos subyacentes y la forma en que se analizarían los casos. De esta manera y como lo explicitaran en uno de sus textos Gallart o de los “interrogantes, análisis y supuestos, así como la adecuación y creatividad de la integración cuantitativo-cualitativa, dependerá la calidad del estudio” (Gallart, 1993:108).

Los aportes de Flick (2004), también fueron tenidos en cuenta respecto de la triangulación de métodos. El autor considera que el investigador debe reflexionar sobre aspectos como los métodos y técnicas apropiados para construir un texto con determinadas características que permitan un tipo de interpretación, las posibilidades de generalización en concordancia con las preguntas de investigación, y la naturaleza de las preguntas de investigación para intentar obtener una respuesta adecuada.

Los investigadores necesitan tener claridad sobre las posibilidades, métodos y técnicas que se podrán utilizar; como decidir entre entrevista, narración o método de grupo, como separar el “como es la observación” del “como debería ser”, como realizar los registros y la edición de datos: grabaciones, notas de campo, diario de investigación, hojas de documentación, transcripciones, y, qué tipo de acciones e interacciones le permitirán profundidad y posibles interpretaciones.

La actitud de investigador debe tener características como; honestidad en la relación entre los resultados encontrados y los resultados presentados, tanto como en la transparencia del proceso, claridad sobre las diferentes relaciones que operan en el proceso de investigación, visión amplia y fundamentada sobre el modo de presentar el fenómeno que fue estudiado, y las inferencias que de allí obtenemos, haciendo óptimo uso del análisis de datos.

El investigador, según Flick, necesita desarrollar habilidades “nuevas” para mirar e interactuar con realidades “nuevas” y en permanente transformación, como por ejemplo; uso de programas, bases de datos, grupos de investigación, grupos de intercambio de información, textos con hipervínculos, relaciones entre investigación cualitativa y cuantitativa, no calificándolas como buena o mala, sino viéndolas como diferentes formas de presentar resultados de forma apropiada para producir teorías con redes y estructura (Flick 2004: 178).

Teniendo en cuenta los aportes de Gallart y Flick, es que realizamos en una primera etapa una observación minuciosa de la población estudiada. Durante el Curso de Nivelación que se realiza en el mes de febrero, en este caso de 2015, presenciamos clases teóricas y prácticas de diferentes comisiones de los ingresantes. Compartimos con docentes, ayudantes alumnos y tutores de los programas PACENI y PROMINF⁴, sus percepciones respecto de los estudiantes, las clases, la metodología de estudio, las evaluaciones y todo lo referido a esta primera etapa de contacto con la Institución.

Una vez finalizado el Curso de Nivelación y habiendo sido iniciadas las clases en el mes de marzo, elaboramos en el mes de abril un cuestionario intentando conocer de forma masiva aspectos de la experiencia de los estudiantes que comienzan con este proyecto de volverse miembros de la Universidad.

En este cuestionario, administrado a una muestra de 90 estudiantes (de los 350 que asistían a cursar) de las 6 carreras que se cursan en FAMAF, indagamos sobre las materias a las que asisten a cursar, la cantidad de horas de estudio que requiere el cursado de las materias, la relación con los docentes, la relación con sus compañeros, las estrategias de estudio frecuentemente utilizadas, las evaluaciones, las dificultades en el cursado de la carrera, etc.

El objetivo que se planteó fue conocer, de forma masiva, las primeras percepciones de los estudiantes sobre la metodología de cursado de las carreras y sus primeras experiencias en las relaciones que fueron estableciendo tanto con pares como con otros miembros de la Facultad.

Estos datos nos permiten imaginar algunos parámetros de la conducta de los estudiantes que luego serán contrastados por la observación y las entrevistas. Por ejemplo, si el grado de participación de los estudiantes en clases teóricas es muy bajo, sus percepciones sobre la relación con los docentes de clases teóricas es evaluada como poco satisfactoria y en las entrevistas nos encontramos con cierta desaprobación sobre estos docentes que se puede reflejar en el grado de descontento con el cursado en general, o con la dificultad para comprender las clases teóricas, podemos analizar estas recurrencias y establecer un diagnóstico más certero sobre la experiencia de los estudiantes en primer año.

Los cuestionarios se repartieron a la totalidad de estudiantes de primer año, pero fueron respondidos 94, de los cuales 4 estaban incompletos por lo tanto fueron descartados.

Una vez finalizada la etapa de administración de cuestionarios, se continuó con las observaciones en el terreno y se iniciaron, en el mes de mayo, las entrevistas a una muestra de estudiantes de cada carrera. Los alumnos se seleccionaron durante las clases prácticas donde intentamos identificar estudiantes de diferentes carreras en primer término, de diferentes edades y de diferentes ciudades de origen. Con cada uno de los seis estudiantes establecimos un acuerdo para que colaboren con esta investigación y les explicamos que íbamos a tener contactos durante todo el año lectivo 2015.

Luego de asistir a una primera entrevista, logramos establecer con ellos un vínculo de confianza que

4 P.A.C.E.N.I: Programa de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en primer año de carreras de grado de Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ciencias Económicas e Informática" involucra a cuatro facultades y 15 carreras de la UNC. PROMINF: Programa de mejoramiento de la enseñanza en carreras de Informática.

nos permitía, en encuentros posteriores en otros contextos, saludarlos y preguntarles “en qué andaban” tratando de generar un vínculo de informalidad.

Dada la familiaridad que caracteriza a la cultura de la Institución, es frecuente observar múltiples interrelaciones entre docentes, ayudantes, miembros del centro de estudiantes, no docentes y autoridades, por lo tanto es esperable que los estudiantes busquen y se contacten con cualquier persona que sea miembro de la Institución y que supuestamente podría orientarlos.

Durante el segundo cuatrimestre, solamente uno de los estudiantes convocados para participar de la investigación, Facundo, dejó la Facultad. Por lo tanto dejamos de tener contacto con él en el mes de septiembre. Intentamos contactarlo en varias oportunidades pero no lo logramos. De acuerdo a su relato, su trabajo le ocupaba más de seis horas, inferimos que fue una dificultad importante, adaptarse al ritmo de estudio.

Los docentes de primer año también fueron entrevistados (de los 12 docentes de primer año, fueron entrevistados 3).

Este proceso metodológico posterior a la investigación se caracteriza por ser dialéctico, donde la observación es una constante, fue realizada desde febrero hasta diciembre (con ciertas intermitencias como los recesos o los períodos de análisis de cuestionarios y entrevistas).

La investigación se plantea desde una lógica compleja/dialéctica que concibe al mundo social como en permanente cambio, lo que requiere desplegar un “proceso dialéctico en el que no se disocian las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimientos” (Achili, 2005: 39).

Consideramos que era imprescindible darle a este trabajo la forma de una investigación etnográfica. Según Rockwell (2009), el término etnografía no se identifica únicamente con un método, sino que: “se refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación” (p. 19).

Esta autora presenta un conjunto de características que definen a una investigación etnográfica. En primer lugar, la etnografía busca documentar lo no-documentado de la realidad social que, en las sociedades modernas es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. En segundo lugar, el producto de una etnografía es una descripción que permita conservar la riqueza de las relaciones particulares que se producen en la localidad en que se realizó el estudio. Ahora, estas descripciones no se construyen desde el vacío sino a partir de una integración entre lo observado y la teoría. En tercer lugar, el etnógrafo realiza una estancia prolongada en una localidad lo que le permite sumergirse en el cotidiano de las personas que allí habitan. La recolección de los datos y el trabajo de análisis son, en la etnografía, partes indisolubles del trabajo de investigación y son asumidas por la misma persona. En cuarto lugar, el etnógrafo busca comprender el conocimiento local; para ello crea vínculos con las personas de la localidad, permaneciendo abierto a sus formas de entender el mundo, valorando sus conocimientos e integrándolos en la construcción de su descripción. Finalmente, la etnografía construye conocimiento; por más que describe realidades particulares, también propone relaciones importantes para responder a inquietudes teóricas y prácticas más generales (Rockwell, 2009:20).

De esta manera, el resultado de la investigación que presentamos aquí busca ser una descripción densa del proceso estudiado que muestre una serie de categorías —seguramente superpuestas o entrelazadas— que permitan dar cuenta de las estructuras de significado que se producen en el aula y la interpretación de las acciones de los participantes dentro de este marco (Geertz, 1973:119).

Intentamos reflejar la relación entre las categorías preestablecidas con las que nos introducimos al campo y aquellas creadas por los estudiantes y docentes al analizar su cotidianeidad y manifiestas en las entrevistas.

2. Capítulo 2: Terrenos y entorno de la investigación.

Este capítulo está dedicado a presentar el terreno en el que se desarrolla esta investigación. Esto nos lleva, en primer lugar, a examinar la manera en que la teoría del aprendizaje situado conceptualiza a la persona, al mundo y a sus relaciones. Luego, haciendo uso de los conceptos que Lave y Wenger construyen en sus distintos trabajos, describimos el terreno de la investigación. Realizar esta tarea supone explorar brevemente el desarrollo histórico de la FAMAFA.

Destinamos la última sección del capítulo a los participantes de la investigación. Allí, cada uno de ellos relata, a su manera, las trayectorias que recorrieron en 2015.

La teoría del aprendizaje situado postula que existen relaciones mutuamente constitutivas entre la actividad, la persona y los entornos en los que estas personas actúan. A continuación detallamos cómo se entienden estos tres términos y en esta tarea nos enfrentamos, a la “dificultad de conseguir, en un texto lineal, transmitir y discutir ideas que son pensadas y propuestas precisamente por su complejidad y recursividad” (Lave en Losano 2012: 31).

2.1. El contexto

Lave, citada en Losano (2012) indica las dificultades que aparecen cuando se intenta teorizar sobre el contexto desde las principales tradiciones teóricas. Por un lado, la perspectiva funcionalista que, al concebir al contexto como el factor que determina la conducta, excluye del análisis a la relación entre las personas actuando y los entornos en los que actúan. Por el otro, la postura fenomenológica que, si bien supera parte de las limitaciones de la perspectiva funcionalista, deja sin explicar las estructuras macrosociales que no pueden ser negociadas directamente por los individuos pero que contribuyen a construir el contexto.(p.32)

Según esta autora:

“Un entorno de actividad no puede conceptualizarse ni como una lista de componentes (. . .) ni como una construcción intersubjetiva, ni como una estructura de conocimiento. Y, ciertamente, no es una forma de economía política en pequeño” (Lave, 1988:164).

Como una salida al carácter unidimensional de estas formas de comprender el problema del contexto, define el concepto de entorno como “una relación entre las personas en acción y los terrenos en las que actúan” (Lave, 1988:164).

Los terrenos son entidades con una organización física, económica, política y social duradera en el tiempo y en el espacio. No son directamente negociables por las personas, son exteriores a ellas y aportan un marco de orden superior dentro del cual se constituye el entorno. Por ejemplo, el supermercado, en el caso estudiado por Lave, y un conjunto de aulas con sus espacios de esparcimiento, para el caso que estamos estudiando aquí, son, en cierto sentido, terrenos en los que tiene lugar la actividad de los estudiantes y docentes, según el caso considerado. Simultáneamente, para cada comprador, estudiante o docente, tanto el supermercado como las aulas son entornos, en el sentido que son vividos y ordenados de manera personal; para cada uno de ellos algunos sectores de los mismos son altamente significativos mientras que otros son insignificantes.

Habiendo introducido esta diferenciación Lave afirma que “la actividad se constituye dialécticamente en relación con el entorno” (p. 165). Esto implica que los espacios que ocupan los estudiantes y docentes del primer año deben analizarse tanto como terrenos y como entornos, describiendo las características y los límites de sus aspectos fijos como de los maleables.

2.2 Los participantes de la investigación

Dedicamos esta sección a presentar a los distintos participantes de esta investigación, estudiantes y docentes. Decidimos incluir estas pequeñas descripciones porque las trayectorias previas de cada uno de ellos ayudan a comprender muchas de las formas de participar en la comunidad que desarrollan en torno al primer año de la carrera. Las personas son en parte fruto de su historia y son estas experiencias pasadas las que les permiten tomar decisiones, actuar en el presente y proyectarse en el futuro.

Durante una serie de entrevistas que realizamos con los participantes y luego del trabajo de campo, les preguntamos explícitamente acerca de sus trayectorias previas y sobre los motivos que los llevaron a ser parte de la facultad. Elegimos aquí incluir estos fragmentos de entrevista con la idea de que cada uno de ellos se fuera presentado utilizando sus propias palabras, su propia voz. Frente a las mismas preguntas —¿podríamos hablar un poco sobre tu historia? ¿cómo y por qué llegaste a la FAMAFA?— todos fueron resaltando aspectos diferentes. Algunos fueron muy sintéticos, otros se explayaron mucho más. Presentar estos fragmentos permite mostrar cómo cada uno escoge contar su historia y esto habla mucho, también, de quiénes son.

Los nombres de los estudiantes y docentes que aparecen en esta tesis son seudónimos. Tomamos esta decisión junto con ellos como forma de resguardar su anonimato.

2.3 Los estudiantes

Los estudiantes que participan de esta investigación fueron contactados desde que iniciaron el Curso de Nivelación, no forman parte de un grupo en particular y cada uno de ellos cursa una carrera diferente dentro de la FAMAFA.

Rocío, de 18 años, viaja desde Villa General Belgrano para asistir a clases. Su intención de cursar la

carrera de Lic. en Física surge de la motivación por conocer fenómenos físicos, no busca una salida laboral inmediata. Se inscribió en las tres materias del primer cuatrimestre ya que quiere tratar de llevar el ritmo de la carrera de acuerdo a lo estipulado por el programa. En el segundo cuatrimestre, se inscribió en tres materias, sin embargo no logró aprobar las tres primeras materias y tuvo que recurrir a una.

Facundo de 19 años, eligió Lic. en Matemática. Es de un barrio cercano a Ciudad Universitaria. Trabaja en una vidriería, le apasiona la matemática y en un futuro próximo se imagina que podría iniciar el Profesorado en Matemática ya que le gusta mucho enseñar.

Como el régimen de cursado de la FAMAFA no está pensado para estudiantes que trabajan (el horario es de 9 a 18 horas de lunes a viernes), a Facundo le cuesta adaptarse al ritmo de estudio. Manifiesta que comprende bien los temas y no le cuestan, pero no puede practicar ni leer lo suficiente en su casa. Esto repercute en su rendimiento académico y se pone en evidencia en las notas de sus primeros parciales, que no fueron buenas. En dos parciales reprobó y al tercero lo aprobó con baja nota. Esto lo fue desmotivando y en el segundo cuatrimestre amenazó con dejar la carrera en varias oportunidades. Comenzó a faltar a clases y esto fue agravando su situación. Hasta que finalmente, en el mes de septiembre manifiesta que dejaría de asistir a la Facultad e intentaría ingresar el año próximo, “ahora que ya conoce las exigencias”, dice.

Micaela es de Córdoba Capital, tiene 17 años y de acuerdo a su experiencia, la carrera no es complicada. Cursa Lic. en Computación y manifiesta que por su buena base en Matemática en la escuela secundaria nunca le costó demasiado estudiar. Su motivación por la elección de la carrera vino de la mano de su hermano, quien es programador, esto la acercaba a la carrera que había elegido.

Micaela desde el inicio, incorporó rápidamente lo que le exigía el estudio de la carrera, en su casa estudiaba dos horas por día y los fines de semana también dedicaba tiempo a estudiar. Se define como prolija y atenta a lo que le solicitan los docentes para poder llevar las materias al día.

Natalia es estudiante de Lic. en Astronomía, es del interior de Córdoba y está muy convencida de la carrera elegida. Se dedica a bailar danza clásica y su temor radica en no tener tiempo para asistir a clases de danza. Se muestra muy introvertida y le cuesta acercarse a sus compañeros y a los profesores. El ingreso a la Universidad le significa un cambio muy grande en su vida ya que manifiesta con mucho pesar que no le alcanza el tiempo y va a tener que dejar su pasión que es la danza, ya que le requiere hábitos especiales de entrenamiento y dieta.

2.4 El trabajo de campo

La antropóloga Rosana Guber define al «campo» de una investigación etnográfica como: “(. . .) la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen.

Se compone de todo aquello con lo que se relaciona el investigador, pues el campo es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades” (Guber, 2004: 83–84).

Siguiendo la descripción de esta autora, la “porción de lo real” comprende los fenómenos observables, las significaciones que los actores le asignan a su entorno, la trama de acciones en las que están involucrados, prácticas, nociones, conductas y representaciones. Integra, además, hechos pasados y presentes. Este recorte no está dado de antemano, previamente al comienzo del trabajo de campo, sino que se va construyendo en la relación entre el investigador y sus informantes (Guber, 2004).

De esta manera, el trabajo de campo engloba tres aspectos. En primer lugar, el terreno de la investigación, ya descrito en el capítulo anterior, es decir la Facultad y los espacios que recorren los estudiantes de primer año. En segundo lugar, los participantes de la investigación, también descritos en el capítulo 2. En tercer lugar, las relaciones que cada uno de los participantes iba estableciendo con el terreno, es decir, el entorno.

El ingreso al campo

Este trabajo comienza el 4 de marzo de 2015, el primer día de clases. Se realiza una presentación en las aulas frente a los estudiantes habiendo conversado con los docentes previamente, comentando el objetivo de la investigación, agregando que íbamos a asistir a algunas clases teóricas y prácticas y que íbamos a necesitar la colaboración de los estudiantes. Además, se resaltan los cuidados que tendríamos para respetar su anonimato. Al comenzar las clases en el mes de marzo, se toman las entrevistas individuales. En el mes de abril se administran noventa cuestionarios a todos los estudiantes de primer año de todas las carreras.

Construir relaciones con un grupo de estudiantes no es una tarea sencilla. Los primeros días del trabajo de campo intentamos acercarnos a distintos alumnos con muy poco éxito.

Al inicio de nuestro trabajo teníamos, entonces, la sensación de que todos, incluso los docentes, nos estaban «midiendo», intentando, como dice Rockwell (2009) “adivinar la intención de la visita, la ubicación profesional, laboral, social y política de quien llega a pedir permiso para anotar, mirar, preguntar y, sobre todo, escribir”(p. 53).

Los primeros encuentros

Durante los primeros encuentros con los estudiantes, dedicamos un tiempo a contestar sus preguntas respecto de lo que haríamos con los datos recabados, garantizando los cuidados necesarios para preservar sus identidades y subrayando que la investigación busca poner en primer plano sus vivencias y no evaluarlos o juzgarlos.

Poco a poco los estudiantes abren las puertas de su experiencia.

En este proceso, se nos permite ser testigo de episodios que no suelen ser mostrados a extraños, como conversaciones sobre los profesores, diálogos sobre problemas personales, historias de vida y expresiones de los sentimientos que les generaba la carrera.

Realizar un trabajo de campo etnográfico involucra construir relaciones con otros seres humanos, con toda la complejidad que esto conlleva. Así, con cada uno de los estudiantes se establecen vínculos

diferentes.

Al terminar el cuatrimestre conseguimos registrar un gran volumen de datos relacionados con situaciones muy diversas que se convirtieron en un corpus más que suficiente para realizar esta tesis y que daba cuenta de que habíamos captado gran parte de la experiencia de los alumnos. Al mismo tiempo, las trayectorias de cada uno de los estudiantes se diversificaría en la segunda parte del año — algunos recurrarían las materias, otros dejarían la carrera—. Por estas razones, decidimos completar datos y profundizar el análisis en una instancia de entrevistas con algunos de los participantes de la investigación.

Los objetivos que perseguimos al realizar un trabajo de campo de esta naturaleza son los que enuncia Guber (2004): “recabar información y material empírico que permita especificar problemáticas teóricas” (p. 86): En nuestro caso, procuramos recolectar datos para dar cuenta de la problemática del ingreso universitario, de la construcción de identidades al comienzo de una facultad marcada por la deserción y el “fracaso” y de las prácticas que es preciso aprender para lograr una participación legítima y una membresía, es decir, “reconstruir la organización y la lógica propias de los grupos sociales” (p. 86).

Para nuestra investigación, esto implica construir una descripción de la vida cotidiana de los estudiantes y docentes del primer año de la carrera, “reformular el propio modelo teórico, a partir de la lógica reconstruida de lo social” (p. 86): Buscamos analizar cómo se especifican y se resignifican en el caso particular estudiado, las categorías que propone la teoría del aprendizaje situado. Así, procuramos dilucidar qué aspectos de la experiencia del primer año este enfoque nos permite iluminar y cuáles no y qué relaciones se pueden establecer con las categorías que utilizan los estudiantes —por ejemplo, las formas en que los estudiantes definen el éxito y el fracaso y las definiciones teóricas elegidas sobre esos mismos conceptos.

Por lo tanto, no puede decirse que nos acercamos al campo ausentes de una teoría ni que intentamos aplicar esta teoría unidireccionalmente a los hechos que observamos. Durante la etapa de campo intentamos establecer un diálogo activo entre la teoría del aprendizaje situado y los datos recabados, diálogo que se intensificó aún más en la etapa de análisis.

Tal como lo describe Rockwell, estar en el campo, ir estableciendo relaciones con estudiantes y docentes e ir registrando esa experiencia involucra una dimensión subjetiva:

“Lo que de hecho se hace en el campo depende de la interacción que se busca y se logra con personas de la localidad y de lo que ellos nos quieran decir y mostrar. Intervienen nuestros propios procesos inconscientes, las formas en que manejamos nuestras angustias en el trabajo y las interpretaciones de la situación que apenas articulamos como tales.(. . .) no es válido negar nuestra presencia en el lugar, con todo lo que llevamos ahí: el estar ahí en ese momento, con lo que nos genera —interpretaciones, sensaciones, angustias— el hecho de estar ahí”. (Rockwell, 2009: 49).

Así, al ser esta nuestra primera experiencia de trabajo de campo etnográfico; consideramos que en este sentido, la presencia en las materias de primer año, nos da un acceso seguramente parcial a la realidad

que viven cotidianamente las personas involucradas. Como lo dice Rockwell (2009) la experiencia del trabajo de campo no nos convierte en «nativos». Más allá de la confianza que desarrollamos con los participantes de la investigación siempre seguimos siendo participantes extraños o marginales en el primer año.

El proceso de construcción de los registros

Además de participar de las clases, continuamente elaboramos registros de estas experiencias. Justamente poder “documentar lo no documentado” del ingreso a la carrera y de los procesos de aprendizaje allí envueltos implica construir registros que incluyan otras “maneras de mirar, entender y transformar la vida local” (Rockwell, 2009: 80) además de la nuestra. Muchos fragmentos de estos registros aparecen en esta tesis.

Los registros buscan volverse documentos que luego permitan analizar y reconstruir en múltiples análisis compartiéndolos con distintos investigadores.

Según Rockwell (2009), “una aproximación a lo textual se logra si se reservan largos períodos dedicados a reconstruir de memoria el hecho o la interacción verbal inmediatamente después de que ocurra” (p. 52).

Todos estos registros y los fragmentos que aparecen en esta tesis, aun los más textuales, poseen el carácter de contruidos. Como lo expresa Bourdieu (1999) “transcribir es necesariamente escribir, en el sentido de reescribir” (p. 540). Así, al elaborar estos registros está siempre presente la tensión entre mantenernos lo más fiel a todo lo dicho, visto y oído, lo que implica devolverle a las conversaciones todo lo que el paso al escrito les quitan (Bourdieu, 1999).

2.5 Las entrevistas

Después de finalizado el trabajo de campo, luego de haber organizado la masa de registros elaborados en base a los cuestionarios y de haber realizado un primer análisis de los mismos, llevamos a cabo un conjunto de entrevistas con docentes y estudiantes. Realizamos diez entrevistas en total, ellas son semi-estructuradas en función de un guión que contiene preguntas abiertas que cada entrevistado interpreta según su perspectiva.

Las preguntas que componen dicho guión buscan ser descriptivas, intentando ahondar en respuestas que reflejen la interpretación de diversos episodios desde la perspectiva de los entrevistados. Se busca obtener una visión retrospectiva —a la luz de los meses y de las experiencias que transcurren en ese período— de algunos sucesos, intentando dilucidar mejor el sentido que le daban en su momento y el que le dan en la actualidad.

Entrevistas con los estudiantes

La entrevista se estructura en cinco ejes:

Las materias: explora la experiencia de los estudiantes en los distintos espacios didácticos, sus

posibilidades de participación en ellos y de establecer relaciones entre los mismos.

La relación con los docentes: indaga acerca del rol que los distintos profesores tienen para el estudiante, las expectativas que los docentes tienen para con ellos y la opinión del alumno respecto de su labor docente.

Las relaciones con los compañeros: Se busca analizar el rol y la importancia que le otorgan a la colaboración entre pares en el aprendizaje, los conflictos que surgen dentro del grupo clase y la opinión acerca de la deserción en el primer año.

Formas personales de percibirse como estudiante: En función de las diversas formas de categorizar a los demás compañeros que surgen a lo largo del trabajo de campo —por ejemplo, “los estudiantes promedio”— el objetivo es analizar cómo se ubican los estudiantes en relación con dichas categorías.

Percepción del éxito – fracaso: Cómo definen estas categorías, cómo se posicionaban frente a esto y cómo los perciben los docentes en relación a estas posibles categorías.

Entrevistas con los docentes

Con respecto al grupo de docentes, realizamos tres entrevistas con los docentes de primer año. Una de ellas es titular de la materia, un docente Jefe de Trabajos Prácticos y un ayudante alumno. La docente fue entrevistada por su trayectoria en el dictado de materias en primer año, ya que hace más de diez años que se encuentra dictando el Curso de Nivelación y Álgebra I. El JTP también es docente de primer año hace más de cinco años, y el ayudante alumno se encuentra en el Centro de Estudiantes y suele mostrarse muy interesado en las problemáticas del primer año, asistiendo a alumnos que realizan consultas en general.

Las entrevistas se enfocan específicamente en sus percepciones respecto del grupo de primer año que tienen a cargo.

Percepción del primer año: Se busca conocer sus expectativas respecto de los alumnos, la trayectoria esperada por los docentes, cómo perciben el proceso de la permanencia y deserción, es decir el problema que dio origen a esta tesis.

2.6 El análisis de los datos a lo largo de la investigación

Según Rockwell (2009), para que las horas transcurridas en el campo puedan conducir a la producción de nuevo conocimiento deben estar acompañadas de un trabajo teórico y analítico cualitativo y exhaustivo. Dicho análisis abarca gran parte del tiempo de un estudio etnográfico y atraviesa desde las primeras decisiones tomadas en el proceso de observar hasta las últimas etapas de la escritura.

El propósito de este análisis es ir permitiendo modificar las ideas iniciales sobre el problema que se está tratando:

“La etnografía nos transforma la mirada (. . .) Nunca se emerge de la experiencia etnográfica pensando sobre el tema lo mismo que al inicio. No se trata, en un sentido estricto, de desechar esa concepción original sino de matizarla, enriquecerla y abrirla” (Rockwell, 2009: 66).

Parte de este proceso, que recorrimos, está relatado en el primer capítulo de esta tesis. Cuando empezamos a explorar los múltiples registros, las categorías de la teoría —por ejemplo, comunidad de práctica, legitimidad, identidad— parecían demasiado abstractas, globales, apartadas de las experiencias concretas que se habían documentado en el campo. En medio de ese gran volumen de datos nos preguntamos: ¿qué sentido adquiere el concepto de comunidad de práctica en el ingreso a la carrera? ¿qué sentido tiene para los estudiantes construir una identidad? ¿qué quiere decir “tener éxito o fracasar” en la materia? y, fundamentalmente, ¿cómo se relacionan estas ideas con los múltiples episodios particulares que recogimos? Las respuestas a estos interrogantes, todos ellos surgidos a partir de los objetivos de esta investigación, se nos aparecían algo confusas y desdibujadas, pero luego fueron tomando forma.

La escritura es la herramienta principal que nos permite ir avanzando, progresivamente, en el análisis. Elaboramos numerosos escritos en los que fuimos conectando distintos fragmentos de registros y asignándoles diversas categorías.

2.7 La Facultad de Matemática, Astronomía y Física

En esta sección se describe a la institución en donde se situó esta investigación. Intentamos construir una visión situada de la misma, a través de la comprensión de algunos aspectos de su pasado, fundamentalmente, de su nacimiento como instituto. En segundo lugar, detallamos su estructura actual valiéndonos de algunos indicadores para describir a su población y a las carreras que se dictan en la FAMAF.

La génesis como instituto

El Instituto de Matemática, Astronomía y Física (IMAF) fue creado en 1956 como una dependencia del rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) a través de la Ordenanza 6/56 del Consejo Superior (HCS) de la universidad.

Esta ordenanza establecía que el instituto funcionaría dentro del Observatorio Astronómico debido a que esta institución contaba con valiosos recursos —biblioteca, instrumental, talleres y personal con dedicación exclusiva—. Del observatorio surgiría, entonces, gran parte del cuerpo docente.

Los títulos que el IMAF expediría serían los de Doctor en Matemática, Doctor en Física y Doctor en Astronomía. Para aspirar a uno de dichos títulos era necesario aprobar una cierta cantidad de materias y elaborar un trabajo original de investigación. El estudiante que aprobase las materias pero que no presentase el trabajo de investigación podría optar por el título de Licenciado (Ord HCS No 6/56).

La idea fundamental del proyecto de creación del IMAF era crear una institución donde se pudiese realizar investigación y, al mismo tiempo, formar a los nuevos investigadores.

Una condición fundamental para poder llevar a cabo esta empresa era contar con regímenes laborales apropiados, sobre todo con la dedicación exclusiva de su personal. Así queda reflejado en la siguiente cita tomada de una carta que le envió al rector de la universidad en noviembre de 1956:

“La falta de dedicación exclusiva es el vicio básico de la Universidad Argentina (. . .) Hacer otra escuela científica sin dedicación exclusiva sería injustificable; sería preferible reforzar y ampliar la Escuela de Bariloche y enviar allí todos los alumnos del país” (Gaviola, E. en Díaz Núñez, 1993 pp. 238).

Siguiendo estrictamente este principio, Gaviola proyectó una institución donde no sólo los docentes tuvieran dedicación exclusiva sino también los estudiantes y todo el personal técnico, operarios y auxiliares de laboratorio.

En relación con los estudiantes, ideó un régimen de cursado intenso —clases de lunes a las 8hs hasta el sábado a las 13hs, con dictado de clases a la mañana y a la tarde— y solicitó becas para 22 de los 26 estudiantes admitidos en el primer año. Con respecto al personal técnico, propuso un sistema de doble horario de manera de tener el mismo personal presente todo el día. Esto último provocó gran resistencia entre los operarios y finalmente derivó en la revocación del contrato de Gaviola como director del IMAF y como director del Observatorio Astronómico.

El IMAF fue un instituto reservado para una élite de estudiantes y docentes, no apuntaba a la educación masiva. Para los alumnos el ingreso no era una tarea sencilla: era preciso aprobar un examen de selección luego de un curso preparatorio de cursado intensivo. En el primero de dichos cursos, que se dictó en febrero de 1957, se inscribieron 72 estudiantes de los que sólo aprobaron 26. En esta misma dirección, en el primer plan de estudios quedaba establecido que si un alumno era aplazado dos veces en la misma materia quedaría automáticamente eliminado del instituto (Díaz Núñez, 1993).

Un rasgo que evidenciaba la importancia concedida a la investigación dentro del instituto era la ausencia de cátedras, figura ampliamente extendida en la UNC. Dentro del IMAF se suponía que un docente-investigador estaba capacitado para dictar cualquier materia dentro del plan de estudios, por lo que su cargo no estaba supeditado al dictado de una materia en particular tal como sucede en el sistema de cátedras. Entonces, su posición dentro de la institución no se aseguraba únicamente por su maestría en ciertos temas y su capacidad didáctica para desarrollarlos en un aula, sino también, y bastante fuertemente, por su producción científica. Reflejando estos aspectos el primer plan de estudio organizaba la enseñanza en grupos de cursos cíclicos a cargo de un mismo profesor. De esta forma, un grupo reducido de docentes que recibiría buenos salarios, iría siguiendo el desarrollo de los estudiantes a lo largo de toda la carrera.

El perfil de los investigadores formados en este instituto que Gaviola anhelaba era el de científicos que pudieran aportar al desarrollo del país, científicos que no tuvieran ‘las manos atrofiadas’, como solía decir, sino que fueran capaces de aportar soluciones prácticas a los problemas concretos que afrontaba el país, creando, inventando y construyendo aparatos, instrumentos y dispositivos que puedan remediarlos.

El IMAF pasó a ser la Facultad de Matemática, Astronomía y Física en 1983. A lo largo de estos años la institución se ha ido transformando, modificando muchos de los rasgos del IMAF original pero

manteniendo otros.

En la actualidad, la facultad ofrece seis carreras de grado: Licenciatura en Matemática, Licenciatura en Física, Licenciatura en Astronomía y Licenciatura en Ciencias de la Computación —con un título intermedio de Analista en Computación—, Profesorado en Matemática y Profesorado en Física. Cuenta además, con cuatro carreras de posgrado: Doctorado en Matemática, Física, Astronomía y Ciencias de la Computación.

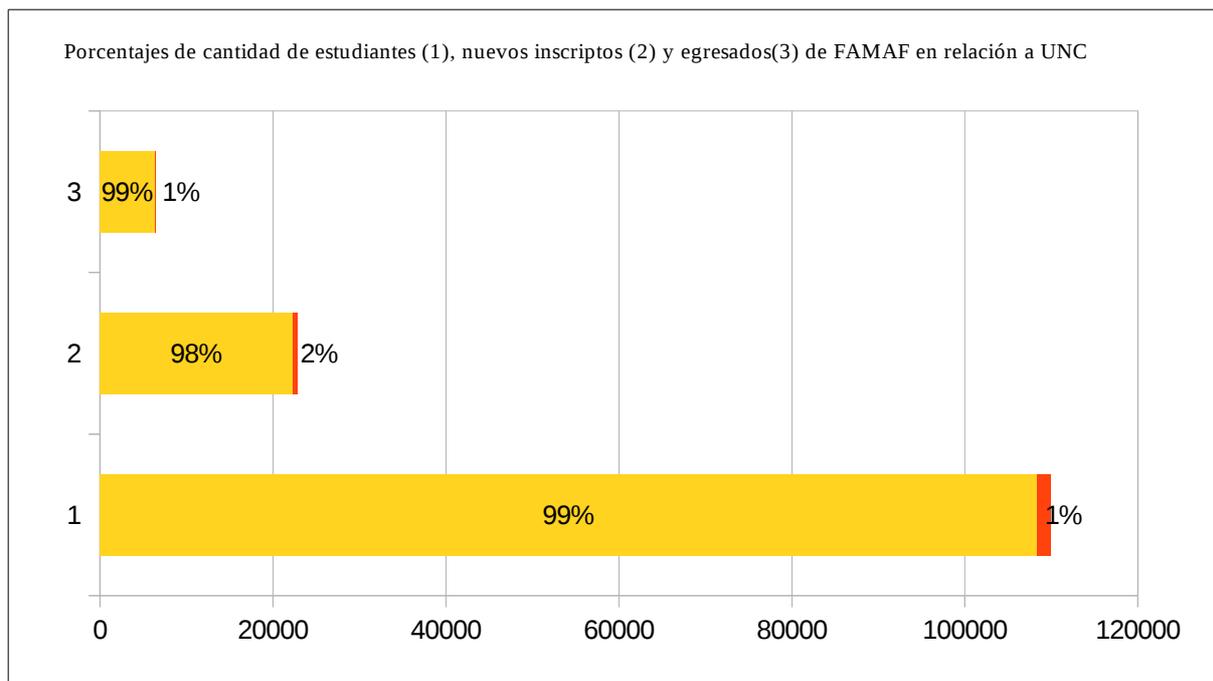
La inclusión de la carrera de computación y de los profesorados, fundamentalmente el de matemática, implicaron un gran aumento en el número de estudiantes sobre todo en los primeros años de estas carreras. Actualmente son las dos carreras con mayor número de alumnos de la facultad, lo que significa un cambio importante en la institución.

El curso preparatorio y el examen de selección fueron reemplazados por un curso de nivelación que se considera la primera materia del plan de estudio siendo correlativa a todas las otras. Esto implica que un estudiante puede cursar, aunque no rendir, todas las materias de primer año aunque no haya aprobado el curso de nivelación. Asimismo, el régimen que establecía que un alumno que desaprobara dos veces la misma materia sería dado de baja también ha desaparecido.

Para describir la población actual de la FAMAf utilizamos datos extraídos del Anuario Estadístico 2013 de la UNC. Como las estadísticas sólo adquieren su significado cuando se utilizan para establecer relaciones, cada indicador será contrastado con el valor que toma para el caso de la UNC y, a veces, para otras facultades.

A nivel de población estudiantil, es la facultad más pequeña en diversos sentidos. En primer lugar, posee la menor cantidad de estudiantes (1596 en 2013) en contraposición con la de Derecho y Ciencias Sociales que cuenta con 21459, siendo la que mayor cantidad de estudiantes alberga. En segundo lugar, es la facultad que aporta menos nuevos inscriptos (495) mientras que la facultad con mayor número de inscriptos es Derecho y Ciencias Sociales (4088). En tercer lugar, y en parte como consecuencia de los dos puntos anteriores, contribuye con el menor número de egresados (63) al total de egresados de la UNC (6340) (Anuario Estadístico, 2013).

Si bien hace unos años la matrícula creció considerablemente debido, principalmente, a la gran cantidad de estudiantes inscriptos en la Licenciatura en Ciencias de la Computación, esta tendencia se ha revertido en los últimos años. Así, si se considera el período 2009-2013, la matrícula ha decrecido en una tasa similar a la que experimentó la UNC, alrededor de un 2% (Anuario Estadístico, 2013).



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes de FAMAF Comparada con la UNC, la FAMAF tiene un mayor porcentaje de estudiantes comparativamente más jóvenes, comprendidos entre los 18 y los 20 años. Los porcentajes disminuyen fuertemente a partir de los 22 años.

En relación con las formas de costear los estudios, en la FAMAF más de la mitad lo hace con la ayuda familiar (62 %) mientras que un 20% los financia trabajando y un 18% lo hace a través de la ayuda familiar y el trabajo (para la UNC estos porcentajes son, respectivamente, 57 %, 26% y 17 %).

La FAMAF es un terreno que, a nivel estudiantil, se caracteriza por la deserción. Durante el primer año, la facultad ostenta el menor porcentaje de retención de la UNC (59,8 %) seguida por la Facultad de Ciencias Médicas (62,8 %). Ya desde el cursillo de ingreso se observa que, de la totalidad de los aspirantes, el 53% se inscribe para cursar las materias del primer cuatrimestre (Anuario Estadístico, 2013).

El régimen de cursado de todas las materias es intenso. Los estudiantes tienen entre cuatro y ocho horas diarias por día de clases. Cada materia se dicta en un solo horario comprendido en la franja de 9 a 18 hs, lo que dificulta la posibilidad de trabajar. Los planes de estudio de todas las carreras se organizan en materias cuatrimestrales (salvo contadas excepciones dentro de los profesados) siendo generalmente la materias del primer cuatrimestre correlativas de algunas de las del segundo —por ejemplo, Análisis Matemático I y Análisis Matemático II—.

A partir del primer cuatrimestre del 2008, y como una estrategia para bajar la deserción, la facultad ha implementado un sistema de recursado de las materias del primer año de todas las carreras. Así, estos cursos se dictan dos veces por año, en el primer y segundo cuatrimestre, de forma que si un estudiante no consiguió aprobar una materia del primer cuatrimestre tiene la posibilidad de volver a cursarla y no perder un cuatrimestre completo antes de que el curso vuelva a dictarse. A partir del segundo año todas las materias se dictan una sola vez por año.

Con respecto a la población docente, la distribución de cargos y de dedicaciones difiere bastante de la de la UNC. Dentro de la facultad los docentes tienen, fundamentalmente, dedicación exclusiva (43 %) o simple (52 %), siendo el porcentaje de profesores con dedicación semi-exclusiva muy pequeño.

El porcentaje de dedicaciones exclusivas es mucho mayor al de la UNC (15 %). De los profesores con dedicación semi-exclusiva o simple un 35.5% complementan su cargo como investigadores del CONICET lo que, en definitiva, incrementa el porcentaje de profesores con dedicación exclusiva, señalamos esto porque es característico de la Facultad que los docentes permanezcan en la Institución largas horas y estén disponibles para las consultas de los estudiantes.

Una característica que la facultad hereda desde la creación del IMAF es que en esta institución nunca se aplicó el sistema de cátedras, por lo que los docentes son distribuidos en distintas materias cuatrimestralmente. El tiempo establecido de permanencia en una misma materia es de tres años aunque actualmente existen algunas excepciones a esta regla.

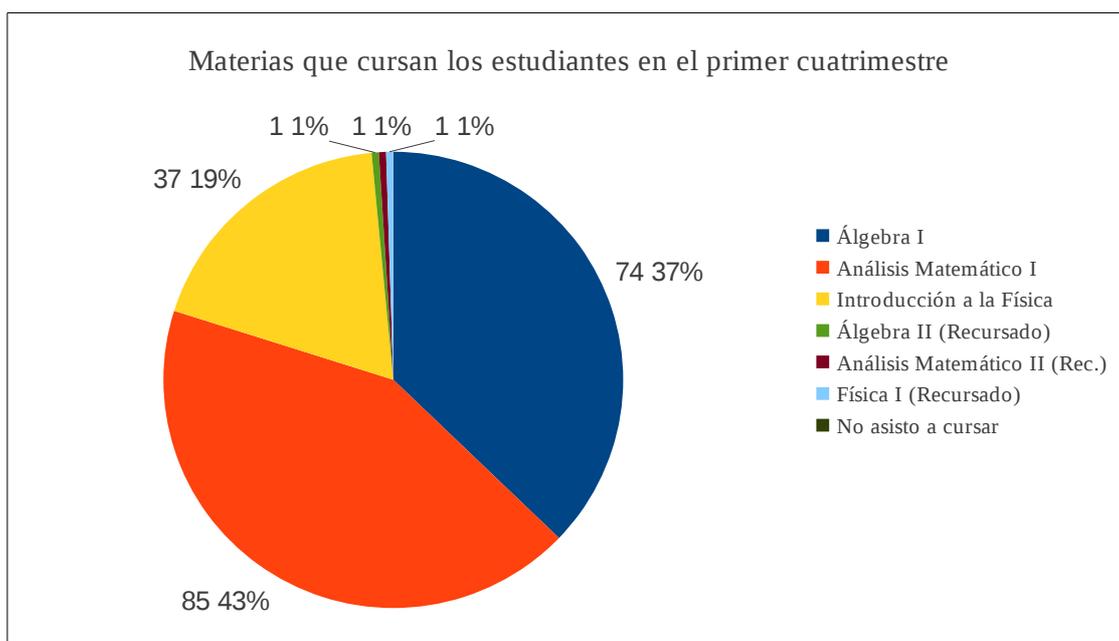
Al no existir las cátedras, los cargos docentes están asignados a cuatro grandes áreas: matemática, física, astronomía y computación. La cantidad de cargos que pertenecen a cada área no es pareja. El primer lugar lo ocupan los físicos, luego los matemáticos, los astrónomos y, finalmente, los científicos de la computación. La cantidad de docentes de cada área no se corresponde con la cantidad de estudiantes de grado de esa disciplina sino que está más relacionada con el desarrollo histórico de la institución, con las disciplinas que se fomentaban al momento de su creación y con el establecimiento y la consolidación de grupos de investigación. A su vez, cada área posee distintos grupos de investigación, algunos más numerosos y antiguos que otros.

La importancia otorgada a la investigación se revela también en la distribución espacial. El edificio en donde funciona la facultad está compuesto por tres bloques y uno más en construcción. De esos tres, dos son utilizados completamente para laboratorios, oficinas y centros de investigación y el restante para aulas.

Consideramos importante resaltar que la FAMAF, como prácticamente todas las instituciones educativas actuales, es una institución compleja y contradictoria, que intenta adaptarse a nuevos requisitos pero a su vez defiende las concepciones que le dieron origen y se resiste a grandes cambios; donde conviven cotidianamente diferentes modelos de institución, poderes de distinta naturaleza, muy diversas concepciones sobre los estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje e intereses ampliamente diversificados. Cualquier descripción simplista que pierda de vista estos fenómenos y sus interrelaciones parece ser poco adecuada.

2.8 El análisis de los datos arrojados por los cuestionarios

Para conocer las características y hábitos de la población de primer año, analizamos los datos relevados por los cuestionarios. Como se mencionó al explicar la metodología utilizada en este trabajo, utilizamos una muestra de 90 estudiantes pertenecientes a las seis carreras de la Facultad.

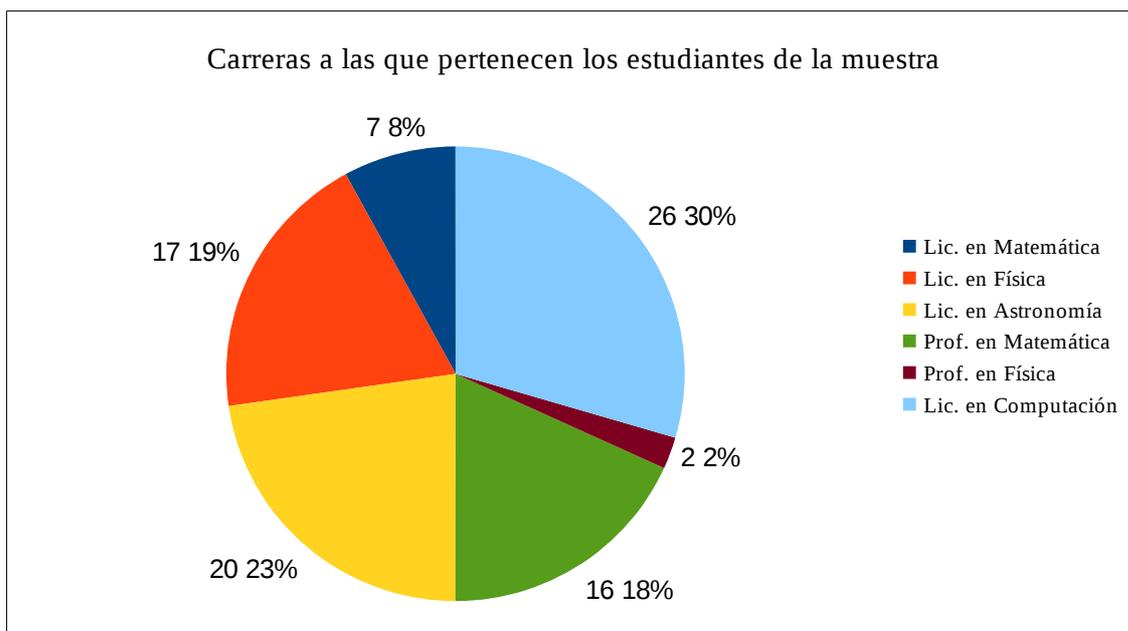


Fuente: Elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes de FAMA F

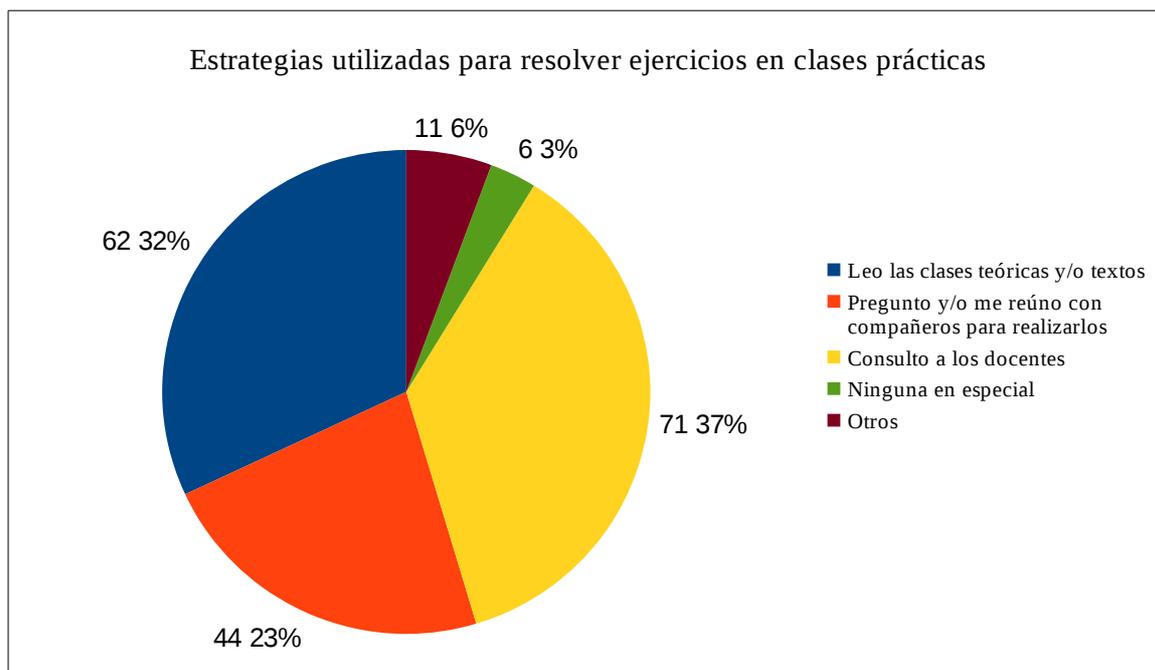
Respecto de las materias que cursan los alumnos en primer año, vemos a continuación, que de los 90 estudiantes consultados, el 43 % asiste a cursar Análisis I, que es una de las dos materias troncales en primer año y a Álgebra I asiste un 37%. Introducción a la Física no es una materia troncal, así también hay que tener en cuenta que la asistencia al régimen de recursado⁵ es muy pobre, esto sucede en muchos casos porque los estudiantes manifiestan la preferencia de seguir “avanzando en el cursado” y no volver a cursar una materia a la que ya asistieron. El problema es que se les acumulan las materias que no rindieron y deciden no recursarlas porque “se aburren de volver a cursar”. Sin embargo, es una de las formas que ofrece la Facultad para que los estudiantes puedan aprenderlas y/o repasarlas para poder rendir el examen final.

En relación a las estrategias utilizadas por los estudiantes para resolver ejercicios, en clases prácticas, los estudiantes emitieron las siguientes respuestas:

⁵ Régimen de Recursado Ordenanza FAMA F HCD 4/11



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes de FAMAF



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes de FAMAF

Como puede verse, en los cuestionarios se incluyen preguntas que buscan conocer las estrategias de integración a la vida académica y a la vida universitaria en general que utilizan los estudiantes. Se destaca como favorable, que el 23 % de los alumnos se reúne con sus compañeros, lo cual es muy positivo ya que se generan vínculos que también implican un sostén anímico, según lo manifiestan las entrevistas.

Otra cuestión positiva es que sólo un 3% no utiliza ninguna estrategia, el resto de los alumnos acude a sus docentes o a los libros.

En los cuestionarios también se indagó por la forma de buscar el acompañamiento de los tutores de los programas PROMINF y PACENI antes mencionados. Como puede verse, son solamente un 16 % quienes buscan su acompañamiento en las clases prácticas. Esto puede suceder, porque según lo manifiestan las entrevistas y las observaciones en clases prácticas, en algunos casos los estudiantes confunden el rol del tutor con el de un ayudante alumno, y a su vez, los tutores también manifiestan que en algunos casos los estudiantes no se les acercan porque no quieren ser estigmatizados como “los estudiantes que necesitan ayuda”.

Cabe recordar, que la modalidad actual de clases prácticas en FAMAFA, se asemeja a una clase de consulta, ya que los docentes no exponen o proponen ejercicios grupales, sino que se sientan en un escritorio y esperan a que los estudiantes “resuelvan de manera autónoma”, los ejercicios de los prácticos, acercándose al escritorio si se les presentan dudas.

Con esta modalidad, según lo manifiestan los mismos estudiantes, se observa que el docente permanece rodeado de los estudiantes que se atreven a acercarse y logran tener contacto con el docente, en detrimento de aquellos que permanecen sentados en sus bancos esperando que exista un espacio de acceso o buscando a los ayudantes alumnos porque el docente está atendiendo a cada compañero de forma individual.

Esta modalidad de clases prácticas donde según algunos docentes se busca la “autonomía” del estudiante, ya que se resuelven los ejercicios aisladamente y se preguntan dudas individuales, ha sido cuestionada en el año 2012, ya que algunos docentes que no estaban de acuerdo con esta modalidad, consideraban que no favorecía el aprendizaje de los contenidos de las materias. Por este Motivo, se presentó un proyecto para proponer la nueva modalidad de enseñanza, al Consejo Directivo de la Facultad, el cual fue aprobado pero no totalmente aceptado en la práctica cotidiana.

Como lo menciona un docente investigador del Grupo de Enseñanza de la Física en nuestra institución:

“En la búsqueda por mejorar la permanencia de los estudiantes de la FAMAFA, se crea una modalidad de enseñanza denominada “Teórico-Práctica”, en la cual se busca construir una enseñanza centrada en el estudiante. Esto significa que el docente tiene que tratar de entender qué es lo que está pensando el estudiante y a partir de eso guiarlo para que llegue a conclusiones fructíferas. Para ello es necesario desarrollar estrategias de aula de tipo participativas, de modo tal de lograr que haya un ida y vuelta constante entre las ideas del estudiante y lo que el docente pretende enseñar...”. (Baudino, 2014:6)

Esta modalidad se intentó poner en marcha en el año 2012 bajo el supuesto de que las clases participativas suponían una ventaja para los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Consistían en integrar los contenidos teóricos con los contenidos prácticos, para que de esta forma los estudiantes puedan presenciar las clases de forma más activa, pasar al pizarrón, trabajar con ejemplos con los

docentes, etc. Sin embargo, fue resistida por algunos docentes que preferían la modalidad tradicional en la cual se dictaban y se dictan actualmente los teóricos, que consiste en la explicación de contenidos del docente y la participación casi nula de los estudiantes.

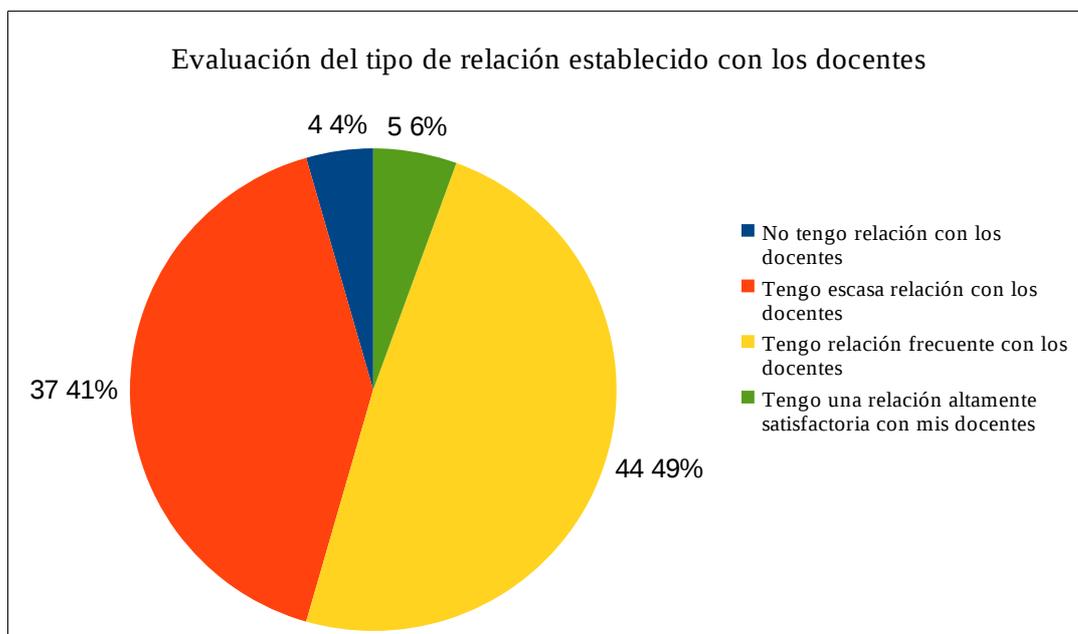
Actualmente en la Facultad, la mayoría de las materias de contenidos matemáticos se dictan con la modalidad tradicional de teóricos al inicio y luego la clase práctica para resolver ejercicios de manera individual. Las materias con contenidos de Lic. en Física y Lic. en Computación, utilizan la modalidad de clases participativas denominadas “teórico-prácticas”.

Respecto del grado de asistencia de los estudiantes a talleres y clases grupales de consulta organizadas por tutores, vemos como se muestra en el próximo gráfico, que sí es mayor la cantidad de estudiantes que asisten en comparación con la que no asisten.



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes de FAMAF

Los talleres se realizan sobre las siguientes temáticas: Adquisición de hábitos de estudio, Planificación de la agenda académica y organización de los tiempos, Herramientas para la inserción laboral, Estrategias para resolver problemas y demostrar teoremas, Simulacros de exámenes parciales y finales.

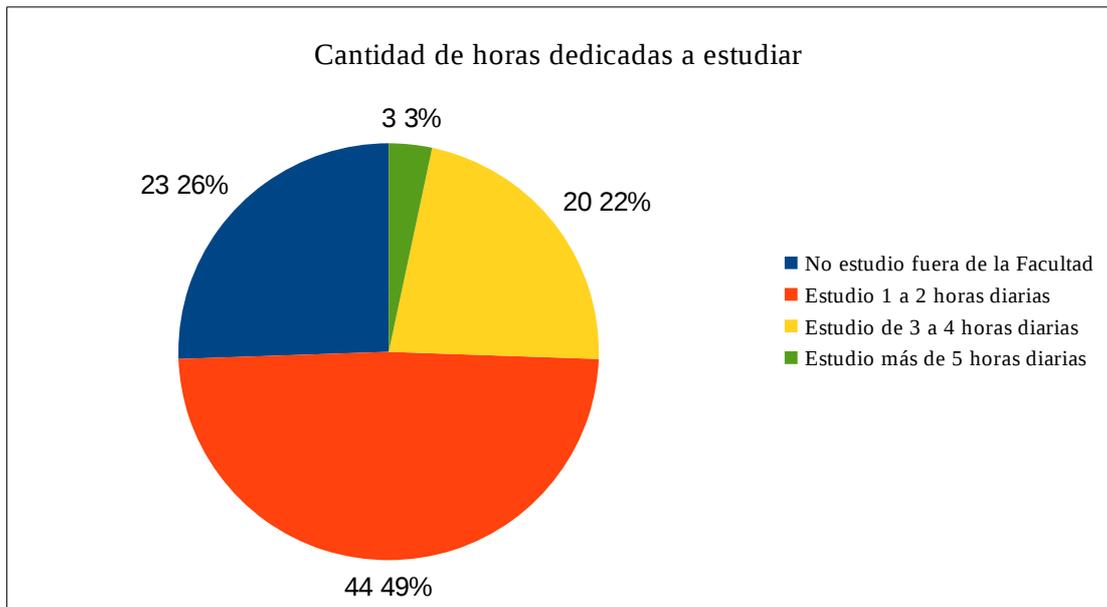


Fuente: Elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes de FAMAF

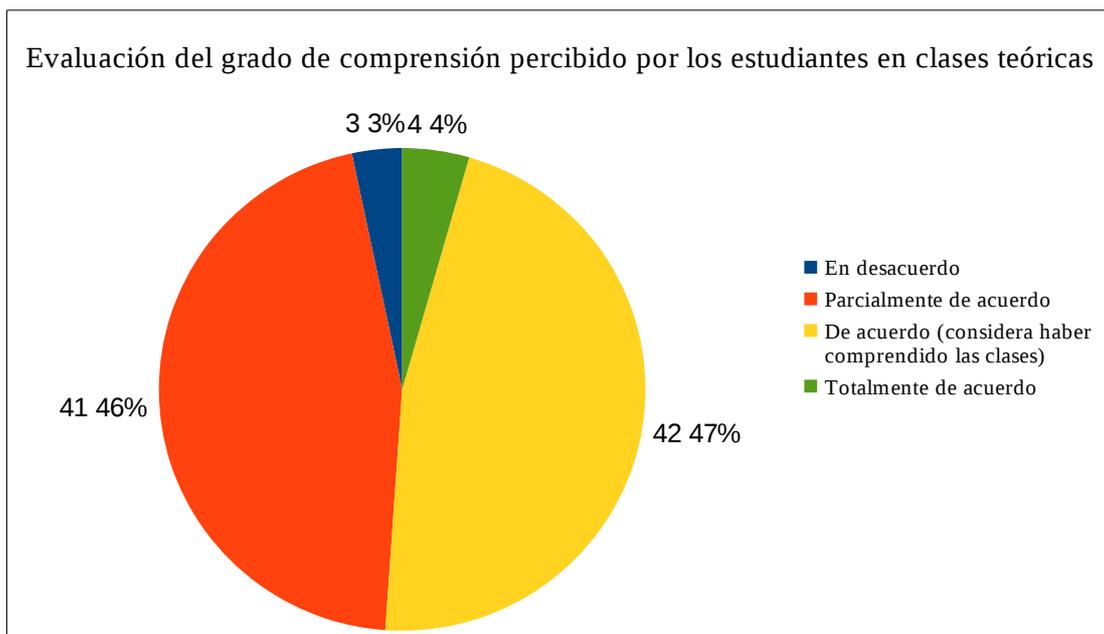
La relación con los docentes en la Facultad es bastante particular, ya que como fue descrita en el capítulo 2, las clases teóricas son masivas en primer año, lo cual dificulta la relación cercana con los docentes. Son pocos los docentes que realizan ejercicios en el pizarrón y explican contenidos a los estudiantes. En las entrevistas realizadas también puede corroborarse que los docentes explican que la idea es que los estudiantes se vuelvan “autónomos” y realicen los ejercicios solos, por lo tanto las clases en primer año son poco participativas, a excepción de las materias de Física y Lic. en Computación que utilizan la modalidad de “teórico prácticos”.

En cuanto a las horas dedicadas a estudiar, podemos ver que el 49% de estudiantes estudian en sus hogares por lo menos una o dos horas, lo cual es esperable para aquellos estudiantes que llevan las materias al día y realizan dos o tres materias. Un 26% no estudian en sus hogares o fuera de la Facultad además del cursado, esto ha sido observado por los docentes en las entrevistas, ya que recomiendan que los estudiantes intenten realizar los trabajos prácticos antes de venir a cursar, así de esa forma, pueden sacarse las dudas con los docentes.

Un 22% manifiesta estudiar de 3 a 4 horas diarias. Considerando que las materias se cursan de 9 a 18 horas, cabría preguntarse si los estudiantes tienen un margen de tiempo para realizar actividades rutinarias como cocinar, hacer compras, pagar impuestos, limpiar, como así también alguna actividad deportiva o social. Los estudiantes de FAMAF, debido al excesivo cursado, se enfrentan al desafío de cumplir con las exigencias académicas, sin descuidar su vida personal. A eso se refería Micaela en la entrevista, cuando lamentaba tener que haber dejado de practicar danza, que es su pasión, por tener que asistir a cursar y estudiar las materias. La Facultad parecería exigirles muchas renuncias a los estudiantes, que en algunos casos, no son consecuentes con los beneficios esperados (el avance en la carrera), como se verá en los próximos capítulos.



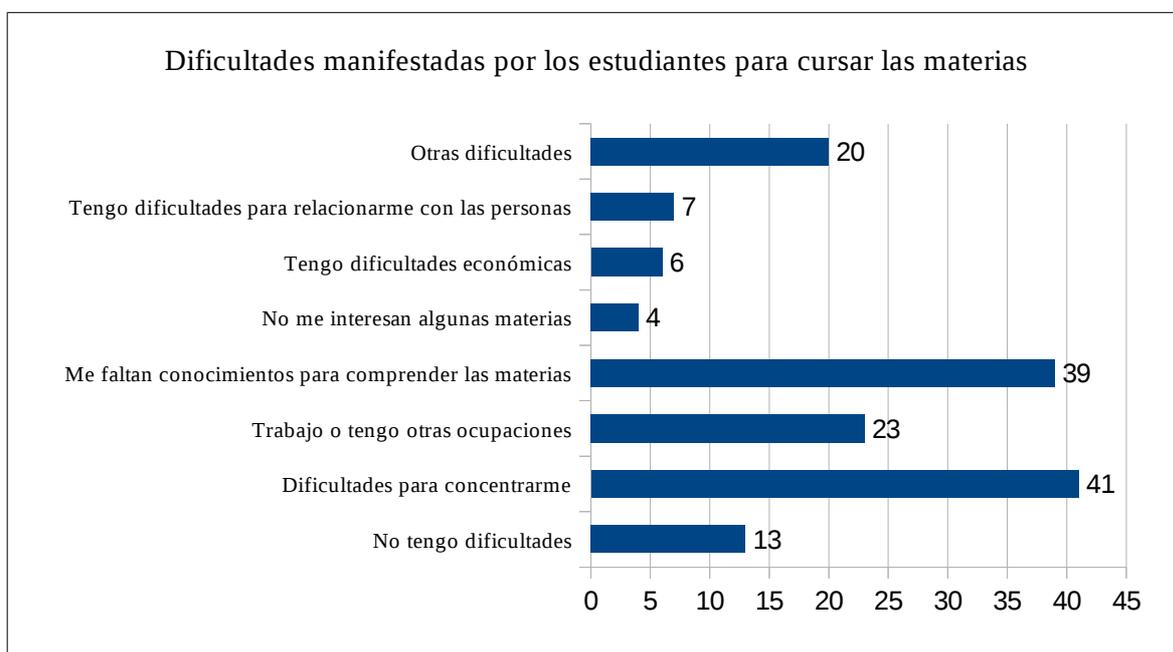
Fuente: Elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes de FAMAFA



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes de FAMAFA

Como puede verse, hay un 46% de estudiantes que dicen comprender las clases parcialmente, lo cual habría que tenerse en cuenta. Como se explica en el capítulo en que describimos el perfil de los docentes, los docentes de la Facultad en su mayoría no han realizado un Profesorado, sino que son doctores sin formación pedagógica. Esto repercute en su habilidad para explicar los contenidos. Los tutores se refieren a este aspecto en el libro editado en la UNC sobre el Programa de Tutorías, al explicar que en muchos casos el rol del tutor permite el acercamiento del estudiante al docente:

“El tutor hace las veces de facilitador. Existen docentes en primer año que se muestran distantes al estudiante, inaccesibles. Las clases consisten en un orador que habla durante dos horas, hace ejercicios en el pizarrón y los estudiantes escuchan. No hay interrupciones, no hay preguntas. El docente se va del aula sin la certeza de que los contenidos hayan sido comprendidos. El tutor intenta romper con esa estructura, acercarlos. La habilidad del tutor es acercarle al docente las inquietudes de los estudiantes, que el docente pueda lograr un ida y vuelta con los estudiantes...”
(Vargas et. al. 2012:56)



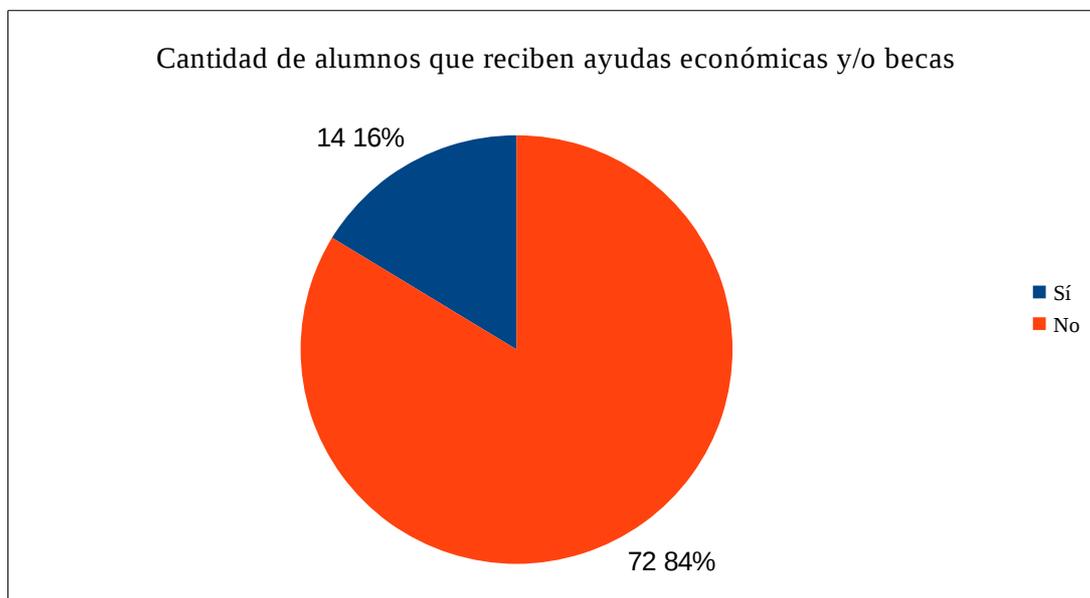
Fuente: Elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes de FAMAF

En cuanto a las dificultades para asistir a cursar materias, vemos que se repite el tema de la dificultad para comprender materias como así también la dificultad para concentrarse. Hay que tener en cuenta que la adquisición de hábitos de estudio es una cuestión central en primer año. La forma de encarar las materias y dedicarle al estudio más de cuarenta horas semanales (teniendo en cuenta que se cursa ocho horas diarias), más las horas de estudio en el hogar, implican un cambio de hábitos a veces traumático, como lo manifiestan los tutores en los talleres sobre “Adquisición de hábitos de estudio”(Vargas et. al. 2012:63).

Hay un 23% de estudiantes que trabajan, para lo cual se crea el Régimen de estudiantes trabajadores y/o con hijos a cargo en el año 2015. Si bien todavía no se han realizado evaluaciones sobre el tema, sí puede verse que los estudiantes lo utilizan y tienen el privilegio de mantener la condición de alumno regular aunque no asistan a cursar.

Como vemos a continuación, un 16% de alumnos recibe algún tipo de apoyo económico como el sistema de becas PIOE que es propio de la Facultad, becas de programas nacionales y provinciales. El

sistema de becas de la Facultad incluye además un acompañamiento académico que es muy utilizado por los estudiantes. Se realizan 190 entrevistas anuales a estudiantes becarios para planificar estrategias conjuntas de adaptación a la vida universitaria.



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionarios administrados a estudiantes de FAMAF

Para la confección de los cuestionarios se utilizó la técnica de juicio de expertos con el objetivo de asegurarnos la pertinencia en las preguntas y que las mismas respondan a los objetivos que persigue esta técnica. Con la técnica de administración de cuestionarios se buscaba conocer aspectos de la población de primer año para poder caracterizarla, como la cantidad de horas de cursado, las horas de estudio fuera de la institución, las dificultades académicas que se les presentan, etc., como así también la respuesta de los estudiantes a los mecanismos de integración que propone la Facultad, como la asistencia a tutorías, clases de consulta organizados por otros estudiantes, talleres, etc.

El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos calificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. La identificación de las personas que formarán parte del juicio de expertos es una parte crítica en este proceso, frente a lo cual Skjong y Wentworht (2000) proponen los siguientes criterios de selección:

- (a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras), (b) reputación en la comunidad, (c) disponibilidad y motivación para participar, y (d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. También plantean que los expertos pueden estar relacionados por educación similar, entrenamiento, experiencia, entre otros (Skjong y Wentworht, 2000: 121).

Varios autores como Skjong y Wentworht (2000), han propuesto diversos pasos para la realización del juicio de expertos: (a) Preparar instrucciones y planillas, (b) seleccionar los expertos y entrenarlos, (c) explicar el contexto y (d) posibilitar la discusión.

Existen varios métodos para la obtención de juicios de expertos, entre las técnicas grupales se encuentra la nominal y el consenso, en ambas se requiere reunir a los expertos, pero en la última se exige mayor nivel de acuerdo. Estas técnicas pueden tener problemas si se generan discusiones tensas o si existen variables individuales como la personalidad y las habilidades sociales de los jueces que generen sesgos.

El grupo de expertos estaba conformado por los nueve tutores que provienen del Programa PACENI ⁶. El perfil de los tutores se orienta a personas egresadas de las carreras a las que pertenecen los alumnos tutorados y los acompañan en el transcurso de primer año, orientándolos en la carrera no solamente académicamente sino de manera integral, a la vida universitaria.

Cuatro de ellos son doctores en Matemática, Física y Computación, como así también son docentes en la Facultad. Cinco de ellos tienen el grado de licenciatura y son docentes en materias de primer año. Para ser seleccionados como tutores⁷, deben tener experiencia en el acompañamiento de estudiantes y conocer la realidad actual de los alumnos de primer año.

El cuestionario se realizó con la herramienta Google docs, fue confeccionado por quien suscribe y luego fue sometido a la opinión y posterior consenso de los jueces tutores, quienes analizaron una a una las preguntas y realizaron críticas. Teniendo en cuenta los objetivos de la técnica del cuestionario, se tuvo en cuenta la cantidad y modalidad de las preguntas que debían realizarse. Algunas de ellas fueron preguntas cerradas y otras con un campo disponible para que los estudiantes puedan ampliar sus respuestas.

Se realizó una prueba piloto con dos alumnos y allí se corrigió una pregunta que fue mal interpretada. Se administró el cuestionario a 94 estudiantes de primer año y finalmente fueron tenidos en cuenta 90 cuestionarios ya que cuatro de ellos estaban incompletos.

La experiencia de los tutores al estar en contacto con los estudiantes, haber cursado la carrera, conocer a otros docentes y las características de la modalidad de cursado y de la institución, favorecieron la tarea de la crítica y revisión de cuestionarios.

Respecto de las conclusiones que se plantean al aplicar la técnica del cuestionario, podemos ver que existe gran correspondencia con los planteamientos que reflejan las entrevistas realizadas tanto con los estudiantes como con los docentes en capítulo posteriores en los siguientes aspectos:

- Alto grado de contacto con los docentes, en cuanto a la asistencia a clases como en consultas individuales, sin embargo el 46% de los estudiantes manifiesta no comprender las clases que estos docentes dictan, lo cual es un porcentaje alto.
- Baja relación y consultas individuales con los tutores de los programas P.A.C.E.N.I. y

⁶ Programa para el mejoramiento de la enseñanza en primer año de las carreras de Ciencias Exactas, Naturales e Informática.

⁷ Resol. CD N° 166/2016 FAMAFC UNC “Convocatoria de selección de tutores”

P.R.O.M.I.N.F., pero sí hay alto grado de asistencia a talleres y clases de consulta grupales organizados por tutores.

- Las principales dificultades que presentan los estudiantes son académicas.
- El 23% de los estudiantes trabaja y no se indagó si utilizan el régimen de alumno trabajador ya que este régimen comenzó a funcionar a fines de 2015.
- El 16% de los estudiantes acceden a becas de asistencia económica, como las becas P.I.O.E.⁸, Becas Bicentenario (Cap. 1.3), boleto educativo gratuito provincial, becas del comedor universitario.

Esta información que brindan los cuestionarios, respecto de las principales dificultades que se encuentran en los estudiantes, era mencionada por los tutores con frecuencia en las reuniones institucionales y fue recopilada mediante un libro publicado en 2012, de mi coautoría titulado: “Tutorías para ingresantes. Experiencias en la UNC”⁹.

8 Programa de Igualdad de Oportunidades Educativas de FAMAFA. Resol. CD N° 349/2015

9 Duarte M. E., Ambroggio G., Vargas U. M. E. y otros. Ed. (2012)

Capítulo 3

Las prácticas de los estudiantes: Un relato de la vida de los participantes de la investigación.

3.1. Formación de comunidades y la vida cotidiana de los estudiantes

Las semanas iniciales del cuatrimestre significan, para los estudiantes, el encuentro con muchas de las numerosas prácticas que se desarrollan dentro de la carrera y de la facultad: el aprendizaje de la escritura básica para el curso, la forma de organización del trabajo en cada espacio didáctico, la manera en que se relacionan los estudiantes entre sí y con los docentes, etc.

Durante estos días muchas de las conversaciones de los alumnos involucran comentarios acerca de sus primeras impresiones de la carrera y de los profesores. En algunas ocasiones, a través de estos diálogos los estudiantes hacen explícitas las razones de su elección vocacional.

“Elegí Licenciatura en Matemática, pero no sé si haré el Profesorado en Matemática. La elegí por un libro que leí, se llama “Las matemáticas y la imaginación”. De unos ingleses Stuart y Krafner. Siempre me gustaron las matemáticas pero me faltaba un empujón alguien que me diga “vos podés”, “es posible hacerlo”. Yo siempre trabajé, nunca había entrado a la universidad. Me interesaba entender la parte práctica de las cosas, entenderlas por ahí, la construcción y todo eso, pero ahora me interesa más lo teórico”. (Facundo)

Con respecto a los docentes, su forma de hablar y de vestir solía ser tema de conversación —“los profes hablan raro” era una frase que escuchaba muy frecuentemente—. Todas estas opiniones se construyen comparando la facultad y la carrera con las experiencias escolares más cercanas (la escuela secundaria u otros estudios universitarios o terciarios).

Para los docentes este período supone la construcción de un conjunto de percepciones acerca de algunos estudiantes.

Este período es una etapa de reconocimiento de los distintos participantes y de las reglas del juego en este nuevo espacio en donde las experiencias previas —como estudiante y como docente— juegan un rol importante.

Es el primer momento en el que los participantes se posicionan y, a su vez, son posicionados en relación con la carrera y la facultad.

3.2. Primeros encuentros. Encuentro con la forma de escritura

Durante las primeras clases del cuatrimestre, la actividad principal de los teóricos y prácticos gira en torno al aprendizaje de numerosos símbolos que se utilizan para designar a nuevos operadores y a las reglas que permiten combinarlos para construir fórmulas que tengan algún sentido. La gran variedad de tipos de datos que se presentan, la naturaleza novedosa de muchos de ellos, la diversidad de signos

introducidos y las relaciones entre la sintáctica y la semántica de cada símbolo conllevan al aprendizaje de una práctica bastante compleja como lo es el aprendizaje de un nuevo sistema de escritura.

Podemos observar que no es fácil para los estudiantes, adquirir este nuevo lenguaje matemático. Si bien ellos traen nociones básicas vistas en el curso de nivelación, los contenidos de las clases tanto teóricas como prácticas les requirieron mucho esfuerzo, concentración y dedicación. Se perciben cierta confusión y descontento principalmente en las primeras clases, donde deben tolerar la frustración de no comprender las explicaciones que los docentes dan y hacer ejercicios en las clases prácticas estando desorientados.

Transcribimos el siguiente diálogo sostenido en una de las clases prácticas:

Docente: “Ni intentes resolver este ejercicio de la guía en un día, vamos a ir resolviéndolos de a poco”.

Estudiante: “No entiendo bien qué tengo que hacer, cómo seguir”.

Docente: “Es normal que al principio te cueste, tienen que leer los teóricos y tratar de encontrar teoremas para poder demostrar”.

La cara de asombro y confusión de muchos estudiantes es habitual. Frente a esta situación algunos estudiantes permanecen cerca de los ayudantes-alumno o los docentes buscando escuchar cómo orientan a otros alumnos que se acercaban a preguntar.

3.3. El espacio físico compartido (Aulas D y A).

Uno de los factores que definen muchos aspectos de la cotidianeidad de los estudiantes, es el espacio físico, ya que tienen que cursar en aulas externas a la Facultad. Esto ocurre en el primer año, ya que es el año con mayor asistencia de estudiantes al cursado de las materias y las aulas de la Facultad son escasas y con capacidad para menos de cien alumnos cada una de ellas (la mayoría son para 40 estudiantes) y en las comisiones de las materias de primer año se inscriben grupos de 60 estudiantes. Por este motivo, la Facultad pide aulas prestadas a la Universidad. Estas aulas son de uso común a varias Facultades y están ubicadas a dos cuadras de la Facultad, dentro del predio de ciudad universitaria.

Las aulas son grandes y no están acondicionadas. Al no asistir al edificio de la FAMAFA, los estudiantes frecuentan un espacio sin identidad propia, donde no existe personal administrativo al cual acudir para hacer preguntas sobre los docentes o sobre la logística del cursado. No hay carteles ni avisos dirigidos a ellos como estudiantes de FAMAFA. Para obtener información o hacer trámites deben caminar hasta la Facultad exclusivamente para eso, por lo cual no asisten a ella con frecuencia y no logran apropiarse del espacio.

3.4. Permanecer en la FAMAFA

A través de todas estas citas se puede ver cómo cada estudiante construye prácticas con características particulares. Sin embargo, todas las prácticas se van edificando a través de una fuerte interacción con el espacio físico y con las herramientas disponibles. Mantener durante todo el cuatrimestre una ubicación dentro del aula, tanto en los teóricos como en los prácticos, les permite ser reconocidos más fácilmente cuando otros estudiantes los buscan.

Algunos estudiantes se sientan adelante porque, según ellos, allí pueden escuchar mejor a los profesores. En cambio para otros las primeras filas son las que ocupan los más “bochos” por lo que siempre se ubican más atrás. Las filas posteriores también permiten que los estudiantes puedan hablar durante la clase así como también salir del aula sin ser vistos por los demás. Sentarse al lado o cerca de algún compañero también facilita el trabajo conjunto y el planteo de preguntas.

Para todos los estudiantes con los que trabajamos, la ayuda y la colaboración de otros pares o de los docentes es una parte fundamental de la práctica sin importar qué decida hacer cada uno con los productos generados en estas interacciones.

3.5. Los tiempos de recreo y almuerzo

El tiempo del almuerzo ocupa una hora entre el final del práctico y el comienzo de las clases a la tarde. Los estudiantes tienen dos rutinas para el almuerzo. Una es ir al comedor universitario donde sirven un plato económico. Para los estudiantes esto significa llegar temprano o, en caso contrario, la posibilidad de quedarse sin comida. Además, ir al comedor supone dedicar bastante tiempo a hacer las largas filas que se forman, lo que deja poco tiempo para almorzar. La otra rutina es llevar el almuerzo desde su casa o comprar alguna comida rápida en las distintas cantinas de la universidad y almorzar sentados en algún sector del parque cercano a las aulas A y C, donde cursaban los alumnos de primer año, que pertenecen a la Facultad de Medicina.

La afectividad y la confianza que los estudiantes van construyendo al reconocerse en las mismas condiciones juega roles importantes en estos espacios y les permite expresar ideas que no se dirían abiertamente. Por ejemplo, comentarios sobre los profesores, su forma de hablar y de vestir, y los conflictos que tienen con ellos.

Otro tópico muy corriente son los resultados de las evaluaciones de todas las materias. Después de cada parcial o “parcialito” la pregunta más frecuente que se escucha es: “¿cómo te fue?” lo que motiva que cada uno cuente su experiencia del parcial o la nota obtenida. Las apreciaciones que pueden recoger de los docentes acerca de los exámenes —por ejemplo: “los parciales están bastante flojos”— suelen ser compartidas y se transforman en objeto de conversación. A medida que el cuatrimestre avanza, durante los recreos, se hace habitual que compartan y pidan consejos acerca de las decisiones que toman con respecto a cada materia, por ejemplo, dejar de asistir a las clases de una materia, para concentrarse en estudiar otra materia que todavía podían regularizar; o no rendir un parcial de una materia para poder estudiar para el parcial de otra.

Por todas estas características, los tiempos de recreo y de almuerzo cobran un significado importante

para los estudiantes.

3.6.Las evaluaciones

La evaluación siempre implica una fuerte carga emotiva y funciona también como un indicador del valor de las capacidades desarrolladas y del trabajo realizado. Dedicamos las próximas sub-secciones a relatar dos episodios que fueron importantes para los estudiantes y que además ayudan a develar el sentido que la evaluación va tomando para docentes y alumnos.

A partir del primer parcial en el mes de abril, comenzamos a percibir que algunos estudiantes estaban muy desanimados. Decían que se aburrían y que no les gustaba lo que tenían que hacer en las clases, inclusive antes de conocer la nota de su parcial. Parecía que habían abandonado la dinámica de trabajo duro que habían mantenido hasta el momento y cada vez pasaban más tiempo sin hacer nada durante las clases. Se trataba de un grupo que solía ubicarse al fondo de la clase y que no solía acercarse al docente, sino a los ayudantes alumnos. Para algunos estudiantes obtener notas bajísimas en los primeros parciales de todas las materias fue un indicador de que en esta carrera se estaba “perdiendo el tiempo”.

Nos parece significativa la elección de la expresión «dejar la carrera», que está muy extendida, para hablar sobre estos temas. La expresión «dejar la carrera porque me fue mal» pone toda la responsabilidad de lo que ocurre en el estudiante. Los pronombres que se utilizan para hablar sobre los resultados de los parciales y de las decisiones vocacionales siempre vienen a reemplazar al mismo sujeto: el estudiante. Por supuesto que la elección vocacional y el desempeño en los exámenes son también cuestiones personales. Pero la imposibilidad de ver el rol que cumplen otros actores en esta experiencia es lo que nos parece más revelador. En sus diálogos sobre estos temas nunca aparecen los docentes, el discurso que utilizan, las condiciones físicas en las que se trabaja o las creencias que mantienen muchos miembros de la facultad. Así, no conseguir aprobar los exámenes se vive como una experiencia personal, atribuyéndose a sí mismo la culpa por el fracaso con un sentimiento que disminuye la autoestima porque se relaciona con capacidades que el estudiante considera que no tiene. La tarea docente no es cuestionada. Los estudiantes se muestran más cercanos a ciertos docentes más jóvenes y les demandan más atención, asisten a sus horarios de consulta o permanecen en el aula una vez finalizado el práctico y naturalizan la buena predisposición de esos profesores que no escatiman en tiempo para ser consultados.

Hay otros docentes que se muestran más distantes y no se detienen en analizar las consultas de los estudiantes como para percibir si ellos van siguiendo las clases. En algunos casos escuchamos a dos estudiantes quejarse porque la profesora “es desordenada en el pizarrón” o “avanza muy rápido y no la podemos seguir”, sin embargo los docentes no se enteran de estas percepciones de los estudiantes.

Los estudiantes no demandan o participan en la forma que utilizan los docentes para dar sus clases, se muestran pasivos y toman nota, muchas veces sin comprender ni seguir la clase.

Esta forma de aceptar o conformarse con los estilos particulares de cada docente de dar clase sin

intentar expresar su descontento sobre aspectos como el ritmo acelerado de la clase, la cantidad de temas nuevos que no terminan de comprender o la desconexión existente entre los contenidos teóricos y prácticos, es también una forma de posicionarse como los únicos responsables de no comprender las clases y de tener que “rebuscárselas” para encontrar la forma de entender los teoremas que después necesitan utilizar para resolver ejercicios.

Podemos imaginar que aquellos estudiantes que no encuentren las estrategias necesarias para suplir esas “ausencias de comprensión” por las falencias que existen en el proceso de enseñanza -aprendizaje, pueden ser aquellos que elijan como opción “dejar la materia” o “dejar la carrera”.

3.7. Construyendo la relación con los docentes

Los estudiantes manifiestan que su relación con los docentes de clases teóricas es muy diferente a la de clases prácticas. En las observaciones que realizamos podemos percibir que en las clases teóricas la relación es más bien distante y no existe un intercambio y/o participación de los estudiantes. El docente expone un tema realizando notas o ejercicios en el pizarrón y los estudiantes copian. En muchas ocasiones los alumnos se muestran poco implicados en lo que se está explicando. Al finalizar una de las las clases de Álgebra I, Natalia realiza el siguiente comentario:

“Casi siempre copio lo que explica el profesor pero en realidad no entiendo bien el tema, después llego a mi casa y rehago los ejercicios y los comentarios que hizo el profe, eso me sirve y después de leer varias veces el teórico llego a entender algunas cosas, o veo ese teorema en el libro o lo busco en internet y ahí me queda más claro”.

También es evidente la desconexión entre el dictado de clase teórica y el contenido de la clase práctica, al inicio del cuatrimestre había cierta relación en los temas, teniendo en cuenta que el objetivo del programa es que exista cierta correlación y un mismo tema o unidad sea trabajada primero teórica y luego prácticamente, pero avanzado el cuatrimestre se produce cierto desfase.

Esto incrementaba aún más la confusión de los estudiantes ya que los teoremas o conceptos trabajados en la teoría no eran trabajados en la clase práctica.

Los estudiantes perciben a los docentes de clases prácticas más cercanos, ya que en su mayoría son más próximos en edad y en casi todos los prácticos hay ayudantes alumnos. Las clases prácticas se caracterizan por asemejarse a clases de consulta, ya que si bien los docentes informan que se trabajará con determinado práctico (suelen ser 5 a 12 prácticos por materia, y cada uno de ellos contiene 4 a 10 ejercicios por resolver), la dinámica de la clase depende de los estudiantes, ya que deben realizar los ejercicios solos o grupalmente y convocar a los docentes en caso de consultas.

Al no haber una estructura definida ni una distribución del tiempo para cada ejercicio, los estudiantes son los que van definiendo el ritmo de la clase y la participación de los docentes.

Se observa que cuando surge una duda común con algún ejercicio, el docente opta por realizarlo al

frente para que todos puedan verlo, pero esto no es frecuente.

Los estudiantes “más participativos”, suelen sentarse en las primeras filas y demandar más la asistencia de los docentes o preguntar a otros compañeros sus dudas.

Como dice Facundo en la entrevista:

“Tenés que ser muy vivo en preguntar, si te da vergüenza “fuiste”, tenés que ser activo. Hay chicos que no son extrovertidos, tenés que ser medio hartante. En el práctico todos nos movemos, nos levantamos...”

Este comentario de Facundo nos recuerda el concepto de “currículum oculto”, ya que como lo describe Jackson (2001), algunos aprendizajes que se efectúan de modo regular se adecuan a la perfección a los prescritos por el currículum formal; otros, en cambio, pasan casi desapercibidos, sin que figuren en ningún texto normativo y se llevan a cabo con total inconsciencia, tanto de maestros como de alumnos. Entre ambos extremos, hay sitio para una gradación continuada de aprendizajes que, sin estar totalmente ausentes del currículum prescrito, no aparecen formulados con claridad ni se asocian de manera explícita con los medios didácticos o con momentos determinados del horario escolar (Jackson 2001:31).

Estos aprendizajes implicarían la actitud proactiva que menciona Facundo para solicitar asesoramiento de los docentes y ayudantes alumnos, las diferentes formas que utilizan los estudiantes para acceder a los conocimientos adentro y afuera del aula, como en las consultas con los docentes, los talleres que organizan los tutores, los grupos de estudio con otros compañeros, los tutoriales de internet, los grupos de Facebook, etc.

Respecto de la distribución de los estudiantes en el aula y el acceso al conocimiento, podemos ver que los estudiantes que eligen las últimas filas para sentarse, en varias ocasiones se distraen con más facilidad.

En la entrevista realizada a Mariano, el ayudante alumno, recibimos el siguiente comentario:

E: ¿Suele pasar que los docentes trabajan mayormente con los alumnos de las primeras filas que más los requieren?

Mariano: Sí, es así...a veces yo me voy al final del curso para ver en qué andan los chicos o si están medio perdidos, pero el otro día me pasó que había uno jugando con un cubo mágico, y creo que era bastante inteligente porque lo resolvía rápidamente. Me acerqué a él y le pregunté si necesitaba algo, ya que no estaba escribiendo nada. Me dijo que no necesitaba nada, que estaba bien, dejó el cubo y se puso a mirar lo que hacían sus compañeros. A los quince minutos me di cuenta que estaba haciendo un barquito de papel. No sé si es que no tiene interés en la clase o es que se aburre, no creo que sepa cómo hacer los ejercicios porque no tenía nada

resuelto.

Otras habilidades a aprender según el currículum oculto en este caso, serían la capacidad para hablar con compañeros, establecer contactos y acuerdos para resolver ejercicios grupalmente de modo que si se complican los ejercicios a realizar, se pueda consultar a los compañeros que se encuentren cerca. Las actitudes de aislamiento y pasividad no contribuirían a encontrar las respuestas necesarias para completar los prácticos. La tarea de los tutores en muchos casos, apunta a lograr el acercamiento entre estudiantes que tienden a aislarse.

3.8. Construyendo la relación con los compañeros

Los estudiantes con los que trabajamos fueron tejiendo diversas relaciones entre ellos, todas muy vinculadas a la colaboración en el aprendizaje y a la contención frente a los exámenes, el desgano y la frustración. Suelen reunirse frecuentemente para estudiar, tanto en los prácticos como en largos encuentros luego de clases donde, según cuentan, se ayudan entre sí, discuten, corroboran resultados, intentan todos juntos, resolver un ejercicio particularmente difícil y también hablan de los más diversos temas.

Los compañeros tienen un rol importante a la hora de expresar sentimientos y de compartir opiniones frente a las vivencias que iban enfrentando. La afectividad y la confianza que se construye al reconocerse como personas en las mismas condiciones son importantes.

Las relaciones entre los estudiantes con los que trabajamos se fueron volviendo conflictivas cuando las definiciones de los comportamientos requeridos por la facultad no eran las mismas para todos los miembros del grupo. El ritmo al que debían avanzar y el tiempo dedicado al estudio, colocado muchas veces en términos de prioridades, fueron definiciones que causaron conflicto entre ellos y que culminaron con el alejamiento de algunos de sus integrantes.

Como puede verse en las citas anteriores, el ritmo al que debía avanzarse y la dificultad de los tópicos —puesta en términos del nivel de cada uno—no son problemas que se restringen sólo al vínculo entre docentes y estudiantes, sino que atraviesan también las relaciones entre pares. Vivido muchas veces como una carrera que los va dejando exhaustos a medida que el cuatrimestre avanza, la cuestión del ritmo no deja mucho margen para la solidaridad entre los que lo iban siguiendo y aquellos que no. Los grupos que terminan fortaleciéndose son aquellos en los que el nivel y el ritmo de estudio son más homogéneos.

3.9 Las comunidades de práctica. ¿Qué significa ser estudiante? ¿Qué necesita aprender un estudiante de primer año?

En este capítulo pretendemos realizar un primer análisis de los procesos situados de aprendizaje que se producen a partir de la participación en las prácticas del primer año de la carrera. Este objetivo nos llevará, en primer lugar, a recorrer la perspectiva teórica, interrogándola principalmente sobre el

significado del concepto de aprendizaje. A continuación, intentaremos construir una respuesta al interrogante ¿qué aprenden los estudiantes?, poniendo en relieve el carácter complejo, situado y original que adquieren estos procesos en el primer año. Luego, dado el profundo vínculo que la teoría establece entre aprendizaje y práctica, examinaremos las principales prácticas establecidas por el currículum y los docentes y las creadas por los alumnos, finalizando con una reflexión sobre su efectividad para generar aprendizajes. Por último, haciendo uso de las categorías propuestas por Lave (1996a) para indagar los fenómenos como ejemplos de aprendizaje, intentamos reseñar cuál es el telos de los estudiantes, qué relaciones se establecen entre las personas involucradas en el primer año de la carrera y el mundo social y qué mecanismos de aprendizaje se ponen en marcha.

3.10 El concepto de aprendizaje situado

Tratar de responder a la pregunta que da nombre a este capítulo involucra, inicialmente, escoger una perspectiva desde la cual concebir el aprendizaje.

En esta dirección presentaremos seguidamente, de forma resumida y general, el trabajo realizado durante años por Jean Lave y sus colaboradores en el marco de la llamada teoría del aprendizaje situado (Lave & Wenger, en Losano 2012). Nos centramos en las ideas que consideramos fundamentales en relación al aprendizaje mientras que algunas facetas de este complejo concepto se irán desarrollando con mayor profundidad en los capítulos siguientes.

En primer lugar, creemos que es preciso dilucidar qué significa que el aprendizaje sea una actividad situada. Existen diversas interpretaciones de este concepto. Para algunas el adjetivo situado da cuenta de que la actividad está localizada temporal y espacialmente. Para otras, que el significado de las acciones y del pensamiento dependen del contexto social que les dio origen, involucrando a otras personas. De acuerdo a Lave y Wenger (1991) el adjetivo sirve para denotar una característica constitutiva de la actividad: “no hay actividad que no sea situada”. La atención se vuelca entonces a la constitución mutua de las personas, la actividad y el mundo.

Por lo tanto, el aprendizaje se entiende como una actividad situada social, histórica y culturalmente lo que implica que posee una naturaleza interesada para quienes están involucrados en él. El carácter situado de la actividad permite también concebir al conocimiento y el aprendizaje como relacionales y al significado como negociado (Lave & Wenger, 1991).

Lave concibe al aprendizaje como un aspecto integral e inseparable de la participación en las prácticas situadas socialmente (Lave, 1996a; Lave & Wenger, 1991). La realización de actividades, vista desde una perspectiva situada, involucra cambios continuos en el conocimiento y la acción, es decir, involucra al aprendizaje. Se desprende, entonces, que está presente en todas las actividades en y con el mundo; es una parte integrante de la actividad, aunque frecuentemente no se lo reconozca como tal. De alguna manera, el foco de la cuestión se invierte: ya no es problemático que se produzca el aprendizaje, lo que es complejamente problemático es lo que se aprende (Lave, 1996a).

Así, no puede hablarse de aprendizaje como un tipo particular de actividad, separada de las demás, ni

del conocimiento como entidad estática.

Más bien se entiende que el conocimiento es una construcción que se transforma al utilizarse y que tanto el aprendizaje como el conocimiento son procesos de participación cambiantes en la práctica social en un mundo cultural e históricamente estructurado. Ambos residen en las relaciones entre las personas, las tareas asignadas, las herramientas y el medio y no pueden, por lo tanto, localizarse en lugares particulares como, por ejemplo, la mente de las personas (Lave, 1996a).

Por último, consideramos importante esclarecer los conceptos de práctica y de participación que se convierten en ideas claves a la hora de concebir el aprendizaje desde esta perspectiva. La práctica se comprende como una unidad teórica abarcadora en donde suceden las relaciones entre la persona, la actividad y la situación (Lave, 1996a).

Según Wenger: “práctica connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos” (Wenger, 1998: 47).

Focalizarse en la práctica implica adoptar una visión relacional de las personas, sus acciones y el mundo. El concepto de participación está basado en la idea de negociación y renegociación constante de significados en el mundo. La noción de participación disuelve las dicotomías entre pensar y hacer porque enfatiza que la comprensión y la experiencia se constituyen mutuamente (Lave & Wenger, 1991).

Partiendo de la concepción de aprendizaje antes descrita, durante el trabajo de campo y en el proceso de análisis llegamos a comprender que los estudiantes estaban involucrados, simultáneamente, en una multiplicidad de aprendizajes.

Estaban aprendiendo, entre otras cosas: matemática, lógica, a interpretar enunciados; a resolver problemas y ejercicios; a autorregular su trabajo; a crear estrategias de estudio; a manejar artefactos como digestos, hojas de ejercicios, etc.; a participar de los distintos espacios didácticos de la materia; a relacionarse con estudiantes y docentes; a reconocer diferencias con la escuela secundaria y las posiciones que ocupan estudiantes y docentes en la carrera y la facultad y, en particular, las posiciones que pueden ocupar los ingresantes; a construir una visión de la carrera y de la facultad, una concepción del aprendizaje, el fracaso y la deserción; a rendir exámenes y construir el significado de la evaluación; a fracasar; a resistir; a percibir y lidiar con el ritmo establecido al que se debe avanzar; a amoldarse al currículum; a descubrir razones y estrategias para permanecer en la carrera; a manejar cuestiones administrativas; etc.

Pensando en que el aprendizaje es siempre complejamente problemático, cada uno de estos ítems no puede considerarse un bloque simple sino que cada uno está compuesto por un conjunto de aprendizajes profundamente relacionados. Aprender a relacionarse con otros estudiantes involucraba aprender a pedirles ayuda y consejos, por ejemplo, al momento de decidir a qué materias darles

prioridad; aprender a escuchar, a expresarse y a construir espacios para hacerlo.

3.11 Aprendiendo del éxito y del fracaso

Un aprendizaje importante durante el ingreso a la carrera que también se va produciendo continuamente durante las conversaciones entre estudiantes y docentes es el relativo al fracaso en el primer año. Si bien la cuestión del éxito y del fracaso es uno de los focos de atención del capítulo 5, es válido plantear aquí una serie de interrogantes relacionados con él: ¿se aprende a fracasar? ¿se aprende sobre el fracaso? ¿se aprende a partir del fracaso?

Habitualmente, se piensa al fracaso como algo distinto del aprendizaje. Así, frecuentemente las razones que se esgrimen cuando una persona no aprende suponen que no puede o no quiere involucrarse en algo llamado «aprendizaje». Pero si concebimos al aprendizaje como un aspecto integral de la práctica social, la distinción entre aprendizaje y fracaso se hace mucho más borrosa (Lave, 1996a). Podría decirse que cuando el fracaso se vuelve parte de la práctica cotidiana entonces hay un aprendizaje involucrado en ese proceso.

Desde este enfoque tanto el éxito como el fracaso se consideran organizaciones sociales e institucionales y no características de las personas. La falta de aprendizaje, el fracaso y el éxito son tanto posiciones como procesos sociales normales y activos, es decir, se construyen de forma tan habitual como la producción de conocimiento corriente (Lave, 1996a). La forma en que surgió esta investigación es uno de los ejemplos que da cuenta de la construcción sociocultural del fracaso dentro de la carrera.

3.12 Las prácticas y los aprendizajes

Pensando al aprendizaje como un aspecto integral e inseparable de prácticas de las que los estudiantes participan, emergen los interrogantes acerca de cuáles son dichas prácticas y cuál es su efectividad para dar origen a los aprendizajes descritos en la sección anterior.

La carrera y la facultad, como toda institución educativa, crean prácticas propias, diferentes de las originales, a partir de la visión de un conjunto de personas acerca de cómo se conoce y de cómo debería aprender.

Si suponemos que la práctica involucra el hacer dentro de un contexto histórico y social entonces no puedo afirmar que, por ejemplo, la práctica de las clases teóricas abarcaba sólo un docente hablando desde una tarima y un conjunto de estudiantes escuchando y tomando apuntes. Esta práctica comprendía también el contexto histórico y social de la carrera y de la facultad (los orígenes de la institución como un instituto de investigación, el surgimiento de las distintas carreras a lo largo del tiempo, la formación de sus docentes fuertemente orientada hacia la investigación, la imagen de la institución y de la carrera que se construye en los medios de comunicación, etc., cuestiones que describimos en los capítulos 3 y 5, así como todos los aspectos que se hacían explícitos en estas situaciones y los que no. Ejemplos de estos últimos pueden ser: el acuerdo tácito entre docentes y

estudiantes acerca de que cada uno está en el aula para hacer lo que se supone que debe hacer de la mejor manera posible, cuáles son los conceptos previos necesarios para el estudio de los temas y la idea de que el proceso de aprendizaje implica, en primer lugar, aprender la teoría y luego las aplicaciones.

En su participación en estas prácticas impuestas, los estudiantes fueron creando una multiplicidad de prácticas que les permiten habitar, darle un significado propio y, hasta cierto punto, transformar las primeras. Prácticas como los almuerzos grupales en el comedor universitario o en el parque, las juntadas a estudiar fuera del horario de clases, los comentarios por lo bajo, la especulación con el cronograma de exámenes, la resolución grupal de ejercicios, el venir hasta la universidad pero en lugar de entrar a la clase quedarse conversando afuera con los compañeros, el acompañarse, apoyarse y compararse entre ellos, etc., fueron construyéndose con un carácter sumamente original y situado, es decir, se crearon en la relación dialéctica entre los estudiantes actuando y el entorno de esa actividad.

A lo largo del cuatrimestre varias dimensiones de la vida de los estudiantes comenzaron a empaparse de los patrones de todas las prácticas involucradas en el primer año. Tal fue el caso de la organización de la rutina diaria y de los fines de semana, la realización de actividades extra-facultad, la forma de hablar, las relaciones de amistad y los temas en los que comenzaron a interesarse y de los que hablaban. Es más, la participación en las prácticas de la facultad y las exigencias derivadas generaban en algunos estudiantes una sensación de saturación. Así, los equilibrios que los estudiantes con los que trabajamos consiguieron lograr entre los tiempos destinados a la facultad y los dedicados a la familia, los amigos, el deporte, etc., siempre fueron inestables.

Si se toman como indicadores las evaluaciones parciales y finales, el conjunto de prácticas establecidas en el primer año pueden no resultar del todo efectivas para el aprendizaje formal de las materias. Por el contrario, sí lo son para muchos de los aprendizajes mencionados en la sección anterior. Al igual que Lave (1996a), consideramos que el principio de la efectividad reside en las intrincadas relaciones entre las prácticas, los cuerpos involucrados, el espacio y el tiempo en donde se desarrollan, los cursos de vida y las relaciones sociales que se construyen.

Así, la práctica de la clase teórica, llevada a cabo en un aula fuera de la facultad con capacidad para 300 alumnos, con asientos fijos al piso, un pizarrón y una tarima; donde los espacios que ocupan los estudiantes y el docente están diferenciados; con una organización temporal en la que la teoría precede a la práctica; donde el docente decide qué ejercicio se resuelve, cuánto tiempo otorga a la resolución y a continuación construye la demostración en el pizarrón; con una forma de interacción caracterizada por las preguntas del docente sobre los pasos necesarios para construir las demostraciones seguidas de las respuestas de algunos estudiantes que proponen el nombre de un teorema o axioma o recitan parte de una fórmula; era efectiva a la hora de aprender las diferencias con la escuela secundaria, las posiciones que pueden ocupar los docentes y los estudiantes de la carrera y una visión del aprendizaje como un proceso individual de asimilación que, debido a la dificultad de las temáticas tratadas, puede resultar dificultoso por lo que precisa también de perseverancia.

3.13 La empresa conjunta

La empresa de esta comunidad (pequeño grupo de estudiantes) podría caracterizarse globalmente como transcurrir el primer año intentando regularizar materias. Esto involucra prácticas como colaborar en el aprendizaje de los demás y pedir ayuda con el propio hasta acompañarse cotidianamente, apoyándose en los momentos de frustración y cansancio.

En la entrevista a Rocío se manifiesta esta relación:

“Con el grupo que armamos desde el curso de nivelación nos vemos una vez por semana, con los chicos (varones) también, aunque ellos se juntan más entre ellos. Nos reconocemos, nos vemos, sabemos todos que estamos en la misma aventura”.

En las prácticas de esta comunidad existen, entonces, continuas referencias a la comunidad de práctica educativa de primer año, y a veces, su empresa se adecua de manera acrítica a las actividades que proponen los docentes, situación que se explicita a través de frases como: “te lo aprendés o te lo aprendés, no te queda otra”. Aunque no siempre con este grado de aceptación, la sombra de la comunidad que los contiene y de la institución en donde están trabajando siempre los acompaña y se cuela en sus conversaciones. En momentos de encuentro importantes para la comunidad, como los almuerzos, se entremezclan continuamente charlas sobre salidas, hacer deporte u otras actividades como para “desconectarse”, con preguntas acerca de si alguno de sus miembros consigue que le suban la nota en un parcial.

Esta influencia continua de la comunidad educativa de primer año, no impide que los estudiantes construyan una empresa propia. Ellos elaboran su propia manera de hacer habitable el entorno en el que se mueven. Tal como lo afirma Wenger (1998):

“Incluso cuando la práctica de una comunidad está profundamente conformada por condiciones que escapan al control de sus miembros, (. . .) su realidad cotidiana sigue siendo creada por los participantes dentro de los recursos y las limitaciones de su situación” (p. 106).

Para llevar adelante su empresa, construyen momentos para hablar de temas sin ninguna relación con la facultad. Hacer habitable la comunidad educativa implica conversar mucho acerca de los parciales, quejarse por los ejercicios que allí se incluyen y compartir la frustración por los resultados:

Rocío: “Como en Física somos menos es más fácil, en las otras materias somos muchos, entonces explican algunas cosas en el pizarrón pero a veces no (...) es todo muy nuevo entonces cuesta, de todos modos la predisposición de los profesores es buena, pero somos muchos. Pienso que todo pasa por uno, hay chicos que van a academias, por eso en el práctico no trabajan mucho o no vienen a cursar, y por ahí hacen preguntas sobre temas que ya se vieron y los profesores se molestan. Todavía

tengo millones de dudas que resolver y eso me da vergüenza. Los prácticos sirven. Hacemos demostraciones y todas se parecen pero a veces tenemos que hacerlo solos y es difícil. Algunos tienen vergüenza de preguntar, a mí me pasa también. Yo trato de tener paciencia, el profesor dijo que tengamos paciencia”.

Es importante resaltar, como lo hace Wenger, que el término comunidad no se utiliza en un sentido positivo; el compromiso sostenido en la consecución de una empresa también genera tensiones y conflictos. En palabras del autor:

“Una comunidad de práctica no es ni un cielo de unidad ni una isla de intimidad aislada de relaciones políticas y sociales. El desacuerdo, los desafíos y la competencia pueden ser todas formas de participación” (Wenger, 1998: 77).

La participación en la empresa crea un régimen de responsabilidad importante. Una muestra de ello era el hecho de que frecuentemente sus miembros ponen en el tapete sus interrogantes sobre estudiar durante el fin de semana o no. Otra es la atención continua de los estudiantes al respecto de la asistencia de sus compañeros.

Todos los fragmentos incluidos en esta sección dan cuenta de que la empresa de esta comunidad involucra una multiplicidad de aspectos interrelacionados que precisan ser continuamente negociados, lo que conllevaba a saldar o aumentar tensiones entre los estudiantes. Esta empresa no podría llevarse a cabo, durante el tiempo que dura la comunidad, sin el compromiso sustancial de sus miembros.

3.14 Las comunidades de práctica y el compromiso

Un componente esencial para lograr la coherencia de toda comunidad es el compromiso mutuo de sus miembros en la práctica (Wenger, 1998). En este caso, el trabajo de «mantenimiento» de la comunidad que posibilitaba el compromiso diario de sus miembros supone una labor importante.

El compromiso mutuo de los miembros envuelve el expresar abiertamente sus dificultades, el escuchar y el crear un ambiente en donde todos se sientan como iguales. Luego de cada examen siempre se quedan esperando en la puerta o en la explanada de las aulas hasta que todos salgan. En esos momentos comparten su parecer sobre la evaluación:

Natalia: ¿Cómo les fue? Al último ejercicio ni lo intenté hacer, ¡los primeros me llevaron mucho tiempo !

Rocío: Era imposible el primero, le pedí a Mariano que me oriente un poco (el ayudante alumno) porque estaba re perdida.

Natalia: Era parecido al que hicimos en clase el martes, ¿vos viniste?

Rocío: Sí....pero no me acuerdo cuál es ese (ejercicio)....capaz ni lo hice....

3.15 El repertorio compartido

El repertorio de esta comunidad involucra rutinas —trabajo conjunto durante los prácticos, reuniones para estudiar extra clase, almuerzos en el parque del campus, encuentros a la salida de los exámenes—, opiniones sobre los profesores, formas de consultarse y momentos para hacerlo, estrategias para construir demostraciones, preocupación por los demás, lugares en el aula que ocupa cada uno, etc.

Este repertorio les provee de herramientas con las cuales negociar el sentido de lo que están haciendo, negociar cuando un tema o una demostración es difícil y negociar la situación particular en función de la situación de los otros. Un aspecto importante en este caso, es que:

“el compromiso con la práctica compartida es una forma dinámica de coordinación que genera “sobre la marcha” los significados coordinados que le permiten avanzar” (Wenger, 1998: 113).

Esto es exactamente lo que sucede cuando dos o más compañeros se encuentran con alguna dificultad en la resolución de un problema.

3.16 El compromiso y la implicación estudiantil

El concepto de compromiso mutuo mencionado por Wenger (1998) también es trabajado por Ezcurra (2007) cuando analiza el tema de la retención de alumnos en primer año. La autora explica que el compromiso se pone de relieve en algunas investigaciones al igual que el concepto de implicación estudiantil (*engagement*), un condicionante categórico del aprendizaje y la persistencia (Ezcurra, 2007). Centralmente, la noción alude al tiempo y al esfuerzo que los alumnos aplican al estudio y a otras actividades educativas, su cantidad y calidad. Así, y entre otros elementos, involucra al “tiempo en tarea”; en especial, fuera de clase, el cual considera que es un factor vital.

En la FAMAFA es un requisito importante para los estudiantes que refuercen lo trabajado en las clases prácticas y puedan realizar ejercicios para luego hacer consultas a los docentes y avanzar con los contenidos. Como puede observarse en los cuestionarios realizados, el 25.6% responde que no estudia fuera del horario de clases, el 48.9%, estudia una o dos horas por día, un 22.2% estudia 3 a 4 horas por día y un 3.3% cinco o más horas. En las entrevistas los alumnos mencionan que intentan hacer ejercicios fuera del horario de clase y que acuden a tutoriales de internet cuando no logran resolver los ejercicios.

Algunas investigaciones revelan que los alumnos de primer año dedican un tiempo bajo al estudio fuera de la Institución: simplemente, no estudian lo suficiente (Tinto, 2005). También sucede esto en la Universidad de General Sarmiento (Cols y Ezcurra, 2008). Este problema se acentúa en alumnos de franjas en desventaja, ya sea porque se trata de trabajadores con poco tiempo disponible, o porque

cuentan con tiempo pero carecen de ese hábito crítico, propio del saber estudiar (Tinto, 2005, Ezcurra, 2003).

Por otro lado, mencionan los autores, aquel compromiso no sólo depende del alumno, también es condicionado por la institución. Así, altos niveles de implicación estudiantil habitualmente se ligan con ciertas prácticas educativas, como pedagogías activas y en colaboración, y entornos institucionales percibidos por los alumnos como incluyentes y afirmadores, y en los que las expectativas en materia de desempeño son claramente comunicadas y ubicadas en niveles razonables (Ezcurra, 2003).

Además, en esa implicación también pueden incidir los planes de estudio, su extensión y estructura. En efecto, el ciclo inicial, con su acento en la formación general y la posposición del contacto con el campo de estudio elegido, puede vulnerar el interés, la motivación (Cols, 2008).

Al respecto, Ezcurra y Cols destacan la importancia de los llamados seminarios de primer año, que son talleres de capacitación sobre temáticas frecuentemente demandadas en primer año. Un cuerpo de investigación vasto corrobora que conllevan efectos positivos y sustanciales en la persistencia (en segundo año) y el desempeño. Hay diversas variantes, según mencionan las autoras, aunque se dan ciertos rasgos comunes. En efecto, y en términos de objetivos, prevalece el desarrollo de habilidades y hábitos académicos (64.2%) , así como el aporte de información sobre recursos y servicios del establecimiento (52.9%). De ahí que predomine un tipo, los Seminarios de Orientación (57.9%), que apuntan a ambos propósitos. (Cols, 2008; Ezcurra, 2007).

Los alumnos con los que trabajamos manifiestan en los cuestionarios, que un 62,9% asiste a talleres y actividades extracurriculares realizadas por tutores.

Tanto en la Facultades de Ciencias Exactas de la UNGS como en la FAMAFA de la UNC en materia de contenidos, dominan tópicos como habilidades de estudio, pensamiento crítico, planificación académica y manejo del tiempo.

Sin embargo, destaca Cols, también existen en las Facultades de Ciencias Exactas la llamada instrucción suplementaria, servicios de información y orientación, y tutorías, entre otros (Cols, 2008).

En universidades de Estados Unidos, menciona Ezcurra, se realizó un balance de esos dispositivos en su conjunto. La conclusión es que el grueso exhibe un impacto limitado; en particular, en la retención (Ezcurra, 2007). Se trata de programas añadidos a los cursos regulares y usualmente poco conectados con ellos, focalizados sólo en ciertos alumnos considerados en riesgo, y que solamente se ciñen a funciones de información, orientación y apoyo académicos que por lo regular no involucran la enseñanza en las aulas y las experiencias académicas cotidianas. Por lo tanto, muchos seminarios, si no la mayoría de esos intentos, transcurren en los márgenes del sistema académico.

Entonces, describe Ezcurra (2007), configuran innovaciones periféricas.

Por eso, se reclama otra orientación: de la periferia al centro, y ese centro es la enseñanza. Así pues, y como política vertebral, se alienta una mejora educativa. En esa línea, se mantiene que sin ubicar el foco en cómo los cursos de primer año se estructuran, organizan y enseñan, los

demás esfuerzos son meros antidotos a la experiencia académica nuclear de los nuevos estudiantes (Ezcurra, 2011).

Algo similar ocurre con la población de estudiantes de primer año con los cuales trabajamos. Los talleres y seminarios destinados a los estudiantes sobre estas temáticas se realizan de forma paralela al cursado de clases teóricas y prácticas sin una coordinación entre docentes, tutores y áreas que organizan estas actividades complementarias destinadas a la inclusión y permanencia de estudiantes, por tal motivo en ocasiones se superponen o no cuentan con la asistencia esperada de alumnos.

Al respecto, menciona Ezcurra, un dispositivo que levanta una atención alta y en ascenso son las comunidades de aprendizaje –sobre todo, en primer año, y para alumnos trabajadores, con tiempo parcial al estudio (Cols, 2008, Ezcurra, 2011).

“Es un dispositivo de enseñanza, que como tal, procura reestructurar las propias clases y alterar las formas en que los estudiantes experimentan el currículo y el aprendizaje en las aulas” (Tinto, 1982).

A la vez es un dispositivo que comporta impactos intensos y favorables en la persistencia (en segundo año) y en el desempeño. También en la implicación, ya que los alumnos participantes dedican más tiempo y esfuerzo a las tareas académicas, y asumen mayor responsabilidad por su propio aprendizaje. Adicionalmente, explica Ezcurra, y como los seminarios de primer año, esas comunidades integran el plan de estudios y, más aún, son una intervención curricular. En efecto, también adoptan diversas modalidades. Empero, las versiones más corrientes, y por añadidura más complejas y eficaces, apuntan al currículo y, sobre todo, procuran atenuar su fragmentación en cursos individuales, separados, tanto en contenidos como en grupo de pares, ya que por un lado, las comunidades de aprendizaje siempre entrañan una co-inscripción: un grupo de alumnos toma las mismas asignaturas, dos o más, y así forma un equipo de estudio. No obstante, usualmente el dispositivo va más allá, y las materias se articulan en torno a un tema en común, organizador, que da sentido al enlace. Así, se busca promover una experiencia interdisciplinaria coherente y, además, el trabajo de los docentes en equipo. Por otra parte, como menciona Ezcurra:

“Esas comunidades ponen el acento en las estrategias de enseñanza, y por eso animan una interacción docente-alumno intensa, una atmósfera alentadora y de apoyo, así como pedagogías activas y en colaboración, que mejoran la implicación estudiantil y también el “tiempo en tarea” (Ezcurra, 2011: 41).

En definitiva, las comunidades de aprendizaje suponen una estrategia integrada, académica y social, curricular y didáctica, que auspicia y logra un mayor compromiso de los alumnos, en clase y fuera del aula, entre pares y con los profesores. En suma, la estrategia de articular comunidades de práctica implica una mejora educativa de primer año sistémica y curricular, que hace hincapié en las aulas, que

sustituye la focalización por un enfoque universal, que articula las reformas en la enseñanza con dispositivos de apoyo académico, y fuertemente comprometida con el logro estudiantil y con el alumnado real.

En ese marco, esta estrategia produce, según la autora, una mejora educativa, adaptada a alumnos con preparación académica inadecuada y, por ende, basada en el capital cultural, entendido por la autora como el caudal de conocimientos, que dependen de las trayectorias educativas previas y que influyen en las posibilidades de ingreso y ejercen un rol determinante en las posibilidades de éxito y/o persistencia de los estudiantes (Ezcurra 2011, 43).

En la población de FAMAFA, si bien es bajo el número de alumnos comparado a otras Facultades, el trabajo de tutores y miembros involucrados en favorecer el ingreso y la permanencia de estudiantes estimula el trabajo grupal en comunidades de aprendizaje. Existen además, otros factores que pueden incidir en los bajos índices de retención de alumnos.

En los cuestionarios se pone en evidencia que el 47.7% de alumnos manifiesta tener dificultades para concentrarse en estudiar y el 45.4% de alumnos considera que le faltan conocimientos para comprender las materias. Es importante tener en cuenta que el 26.7% manifiesta que trabaja o tiene ocupaciones que le restan tiempo al estudio, como en el caso de Facundo.

Facundo: “Como trabajo en una vidriería, lo que más me cuesta es estudiar, en mi casa me distraigo y eso que tengo un pizarrón de vidrio enorme pero me quedo acá a estudiar, vivo con amigos y me distraen. Lo mejor que te puede pasar es llevar la materia al día y no estresarse. Uno tiene que estar bien psicológicamente para resolver los ejercicios, son cosas muy abstractas, a veces estudias dos días y te cae la ficha a los tres días, podés aplicar fórmulas pero no estás entendiendo el concepto por eso no hay que estresarse. Muchos se reciben con nueve, ellos (los estudiantes que no trabajan) se sacan un ocho o un nueve y eso cuesta un montón, pero eso es por el ego que ellos tienen, siempre están tranquilos están confiados, en cambio si uno se atrasa tiene que estudiar todo junto y te sacas un cinco”.

Debido a las exigencias en el cursado de las carreras, ya que cursan los cinco días de la semana durante ocho horas diarias, se ponen en evidencia las dificultades para “estar al día” con las tres materias que se cursan en cada cuatrimestre, por eso es frecuente que los estudiantes de primer año cursen dos materias en el primer cuatrimestre y luego recursen una materia del primer cuatrimestre en el segundo cuatrimestre. La creación de este régimen deja ver a las claras la dificultad general de cursar las materias que estipula el plan de estudios.

El objetivo según la resolución que da origen al régimen de recursado de materias es el siguiente: “Los estudiantes pueden recursar inmediatamente aquellas asignaturas que no hayan regularizado en el semestre anterior, como así también adecuar el número de materias a cursar por cuatrimestre de acuerdo a sus posibilidades sin perder por ello un año de cursada”. (Resol CD 223/2005).

Cabe destacar que en la última encuesta de calidad de vida realizada en 2009 en la Universidad Nacional de Córdoba, la FAMAFA figura como la facultad que presenta mayor nivel de exigencia por carrera (64%), encontrándose en segundo lugar la Facultad de Lenguas y en tercer lugar las Facultades de Ciencias Químicas y Ciencias Agropecuarias.

De la muestra de alumnos de FAMAFA, el 40 % considera que la carrera les presenta estrés moderado y excesivo.

Capítulo 4

La construcción de las identidades de los estudiantes

4.1. Una manera de concebir la identidad

En los capítulos anteriores nos ocupamos de los procesos de aprendizaje, de las prácticas y de las comunidades de práctica que se desarrollan dentro del primer año de la carrera. Centrarnos en la construcción de identidades en este capítulo no supone una vuelta de página para pasar a analizar una cuestión diferente. Manteniéndonos dentro de la perspectiva teórica adoptada, la identidad no puede considerarse de manera separada de la práctica, la comunidad y el significado (Wenger, en Losano 2012). Elegimos desarrollar el concepto de identidad que forma parte de esta teoría ya que este concepto se encuentra fuertemente entrelazado y articulado con los otros conceptos centrales como el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido.

Según Wenger (1998): “Desarrollar una práctica exige la formación de una comunidad cuyos miembros puedan comprometerse mutuamente y, con ello, reconocerse mutuamente como participantes. En consecuencia, la práctica supone la negociación de maneras de llegar a ser una persona en ese contexto” (p. 187).

Así, los numerosos aprendizajes descritos en los capítulos anteriores, que son un aspecto de la participación en las prácticas del primer año, suponen no solamente ser capaz de realizar ciertas actividades específicas —resolver ejercicios, realizar evaluaciones, consultar con un docente o compañero, etc.— sino también ir volviéndose un miembro de la comunidad de práctica educativa de cada materia y de la comunidad del grupo de compañeros de primer año.

4.2. El aprendizaje y la construcción de identidades

En este capítulo aparecen, entonces, algunas cuestiones, como, por ejemplo, la problemática en torno al “ritmo” que impone la carrera y el impacto de esto en la vida cotidiana de los estudiantes. Relacionaremos estos aspectos con la construcción de identidades.

La identidad no es un rótulo o etiqueta que las personas llevan consigo a todos los lugares a donde van. La identidad no viene dada, se construye y esa construcción se realiza constantemente a medida que negociamos nuestra experiencia de afiliación a comunidades sociales (Wenger, 1998).

Al comienzo del capítulo anterior el relato se organizó en torno a tres dimensiones a través de las cuales la práctica se vuelve una fuente de coherencia de las comunidades de práctica educativa del grupo de compañeros: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido. Visto el profundo vínculo existente entre identidad y comunidades de práctica, estas tres dimensiones de las comunidades se transforman en dimensiones de la identidad (Wenger, 1998).

Nos transformamos en quienes somos porque nos volvemos capaces de desempeñar un papel en las relaciones de compromiso mutuo que fundan nuestras comunidades (Wenger, 1998). La importante cuota de responsabilidad y de constancia individual que caracterizaba a Rocío, Micaela, Facundo y Natalia estaba estrechamente vinculada con la imagen, muchas veces sostenida por los miembros de la comunidad educativa de la Facultad, que establece que las carreras son difíciles y requieren mucha perseverancia que es recompensada, con el pasar de los años, con un futuro laboral reconocido.

El participar de una comunidad que impone un cierto ritmo de avance, crea espacios en los cuales los novatos pueden trabajar físicamente próximos y colaborar entre sí, crea formas de identidad en las que es preciso ir negociando continuamente. El hecho de dar y recibir ayuda de los compañeros con el ajuste a los tiempos establecidos por los docentes.

Asumir un cierto grado de responsabilidad frente a una empresa se traduce, como forma de ir construyendo una identidad, en una disposición a llevar a cabo ciertas acciones, interpretaciones, elecciones y valoraciones (Wenger, 1988).

Mediante nuestras historias personales de participación vamos consiguiendo hacer uso de la historia y del repertorio de nuestras comunidades. Y podemos hacerlo porque hemos formado parte de ellas y ahora ellas forman parte de nosotros (Wenger, 1998). Las historias y episodios de las que participaron los estudiantes forman parte actualmente del repertorio de sus comunidades pero también de lo que ellos como miembros son hoy en día. A continuación transcribimos un fragmento de la entrevista con Facundo.

E: ¿Cómo te fuiste adaptando al ritmo de estudio?

F: En el curso de nivelación, era muy tedioso estudiar, me daba hasta bronca, me costaba concentrarme. Agarraba algunos ejercicios, los que podía, y trataba de hacerlos...pero muchas veces no me salían....después fue madurando todo, los analizaba más despacio y los entendía cuando los hacía en voz alta. Leía los libros en voz alta y no hacía muchos ejercicios. Para al final si hacia, podía venir a cursar pero no tenía tiempo de estudiar en casa. Aprobada los parciales con cinco, entendía la mitad, no era lo óptimo. No estudiaba nada y me sentía inferior a los que se sacaban nueve, después me puse a estudiar para el final, eso me hizo muy bien, ahí resumí todos los conocimientos y los relacioné. Cuando no me salen los ejercicios los dejo, no me empecino, si no tengo tiempo los dejo (pensaba). Cuando voy a cursar, me saca las dudas, los vuelvo a hacer para acordarme. Los docentes, los licenciados son unos genios...¿ cómo hacen para tener tantos conocimientos?, hay cosas que parecen complejas pero son simples, la mente tiene un sinfín de conocimientos. Todos los docentes me parecen divinos.

E: ¿Cuánto tiempo estudiás por día?

F: Por lo menos dos horas en mi casa estudio, que a realidad no es nada. Me gustaría estudiar más pero trabajo. Algunas veces me doy cuenta que si no le vengo siguiendo el hilo al teórico, me conviene estudiar del libro que venir a los prácticos, por ejemplo ahora me perdí en Análisis I, estoy dos clases atrás por eso no vengo al teórico y estudio del Spivack (el texto de la materia), y vengo al práctico. Cuando termine este práctico, empiezo de cero, estudio del libro, aunque sea una miradita, y vengo al teórico, de ahí me parece que “va como piña”.

Para dar cuenta de que la identidad se forma constantemente, de que el trabajo de la identidad es continuo, Wenger introduce el concepto de trayectoria:

“A medida que pasamos por una sucesión de formas de participación, nuestras identidades forman trayectorias, tanto dentro de las comunidades de práctica como entre ellas” (Wenger, 1998: 192).

Este concepto permite conectar las experiencias pasadas, presentes y futuras de los participantes de una comunidad extendiéndose más allá de su paso por la carrera. Los estudiantes con los que trabajamos han recorrido trayectorias muy diversas; algunos acaban de terminar la escuela secundaria en establecimientos urbanos, otros en escuelas rurales del interior de la provincia; algunos han comenzado carreras universitarias con o sin relación con la carrera actual; algunos trabajan o tienen experiencias laborales; algunos viven con sus familias, otros no. Es frecuente percibir que aquellos estudiantes que reciben apoyo familiar se muestran más seguros, más tranquilos, en detrimento de aquellos que no son comprendidos en sus hogares y sus padres no le otorgan valor al hecho de que sean estudiantes universitarios, al contrario, consideran que “pierden su tiempo” y no lo ocupan en algo más “práctico” como ayudar en el hogar o con algún oficio.

En el caso de Facundo, es evidente que su experiencia laboral le permite tener otro grado de maduración y de actitud hacia la carrera. Él elige venir a estudiar porque le gusta la matemática, le llama la atención. Esta madurez y su trayectoria, acrecientan su capital cultural y sus herramientas personales para enfrentar la etapa universitaria.

E: ¿Cómo hacés en el práctico si no entendés algo?

M: Acá, tenés que ser muy vivo en preguntar, si te da vergüenza fuiste, tenés que ser activo. Hay chicos que no son extrovertidos, tenés que ser medio hartante. En el práctico todos nos movemos, nos levantamos. A mí lo que más me cuesta es estudiar en mi casa, me distraigo y eso que tengo un pizarrón de vidrio enorme, pero me quedo acá en la Facu a estudiar, vivo con amigos y me distraen. Lo mejor que te puede pasar es llevar la material día y no estresarse, uno tiene que estar bien psicológicamente para resolver los ejercicios, son cosas muy abstractas, a veces estudiás dos días y te

cae la ficha a los tres días, podés aplicar fórmulas pero no estás entendiendo el concepto por eso no hay que estresarse. Muchos se reciben con nueve, ellos se sacan un ocho o un nueve y eso cuesta un montón, pero eso es por el ego que ellos tienen, siempre están tranquilos, están confiados, en cambio si uno se atrasa tiene que estudiar todos juntos y te sacas un cinco y no tenés el ego que ellos tienen, la confianza. A mí lo que más me gustaría sería eso, poder estudiar todo a la par; para estar tranquilo, no estar perdido. Acá lo más o menos no va, es muy perfeccionista.

Así, la posibilidad de ir aprendiendo, de poder, por ejemplo, construir una demostración o de distinguir cuándo, cómo y a quién preguntarle una duda, era un evento dentro de una trayectoria personal por medio de la cual le van dando significado a su compromiso con la práctica en función de la identidad que van desarrollando (Wenger, 1998).

Las trayectorias dentro de la comunidad que describimos en el capítulo anterior, pueden entenderse también como trayectorias de una identidad que se va construyendo a medida que los estudiantes se vuelven miembros y ocupan distintas posiciones en la comunidad.

Al mismo tiempo que cada participante va construyendo su trayectoria, la comunidad ofrece un conjunto de modelos, de trayectorias «paradigmáticas». En estas trayectorias la historia de la comunidad está encarnada en las identidades y la participación de los profesionales (Wenger, 1998). La comunidad de práctica educativa de primer año no es una excepción en este punto.

Ayudantes-alumno, egresados, estudiantes más avanzados, docentes, alumnos recursantes; todos ellos confluyen de distintas maneras y sus trayectorias se convierten en paradigmas para los ingresantes, en una muestra encarnada de los caminos que pueden recorrerse dentro de la comunidad y una vez que se terminó la carrera. En parte es por esta razón que su presencia en el aula nunca pasa desapercibida y sus palabras continúan impregnando el discurso de los estudiantes más de un año después de aquel primer cuatrimestre que compartimos.

Estas trayectorias paradigmáticas están fuertemente vinculadas con el éxito y el fracaso en el ingreso a la carrera. De alguna manera, instalan estas cuestiones en el aula y son uno de los factores que dan cuenta de que el éxito y el fracaso ya están presentes en el primer año mucho antes de que los alumnos se sienten por primera vez a escuchar una clase de la materia. Vista desde este enfoque, una comunidad de práctica es “un campo de trayectorias posibles y, en consecuencia, la propuesta de una identidad” (Wenger, 1998:195).

Las personas no pertenecen sólo a una comunidad. Los estudiantes y docentes involucrados en esta investigación participan de muchas otras más: su familia, su grupo de amigos de la secundaria, su grupo de investigación, su pareja, su banda de música, etc. Según Wenger (1998) una identidad es algo más que una trayectoria única y, simultáneamente, no es algo fragmentado o descompuesto. La identidad es un nexo de multifiliación. El concepto de nexo permite englobar las distintas trayectorias

que recorreremos sin fundirlas o disolverlas en una sola: cada trayectoria se transforma en parte de las demás, algunas veces reforzándose y en otras ocasiones chocando entre sí (Wenger, en Losano 2012). Esto requiere de un trabajo constante de conciliación de nuestras distintas afiliaciones, como en el caso de Facundo al acercarse a sus compañeros e intentar ayudarlos:

E: ¿Cómo es tu relación con tus compañeros?

F: Estoy haciendo el Profesorado en Matemática, por eso le enseño a algunos chicos, a algunos compañeros que veo medio perdidos, me gusta ayudar a la gente. Por eso digo que voy a hacer Profesorado y después si mi mente madura voy a hacer la Licenciatura. El profesorado me gusta. Es buenísimo juntarse con otros, debatir algo sirve, es buenísimo, lo que pasa que tenés que estar al mismo nivel porque si no algunos se aburren. Ahora me voy a juntar para Análisis I. Hay un chico jovencito que no es muy inteligente pero sí es inteligente en la forma de estudiar o de analizar las cosas y eso vale más que la misma inteligencia, ser metodoso y separar las cosas, eso es hermoso. Aprender a estudiar así es buenísimo. Yo estoy entusiasmado, ojalá me vaya bien, por ahora hago lo que puedo.

Esta entrevista fue tomada en abril de 2015. Veinte días más tarde, encontramos a Facundo en un pasillo.

E: ¡Hola Facu! ¿Cómo andás?

F: Mas o menos, me fue mal. Me fue mal en el primer parcial, y eso me re bajoneó. La venía llevando bien, creía que iba a aprobar pero me faltó tiempo, me faltó estudio.

E: ¡Qué lástima! Pero podés recuperar el parcial ¿no? ...

F: Y no sé....no sé si voy a tener tiempo ...estoy con mucho laburo y me parecía que sabía...

Es evidente como el primer parcial produce un choque entre las expectativas de logro y la realidad de lo que es necesario tener aprendido para desarrollar un parcial. La motivación de muchos estudiantes, que creen que llevaban la materia al día y desarrollan los ejercicios sin dificultades se ve frustrada al saber su nota, tanto en los estudiantes desaprobados como en los que obtienen baja nota.

El trabajo de conciliar la membresía en distintas comunidades puede ser arduo y precisa de un mantenimiento continuo. Las tensiones entre las diferentes afiliaciones de estos estudiantes parecen no resolverse nunca acabadamente. También dan cuenta de que la conciliación no implica solamente conocer lo que se debe hacer en cada momento sino que involucra construir una identidad que incluya, en un mismo nexo, las diversas formas de participación (Wenger, en Losano 2012).

El conflicto que derivó en la disolución de la comunidad de práctica del grupo de compañeros también está relacionado con el trabajo de conciliación entre la afiliación a esta comunidad del grupo clase y a la comunidad educativa de primer año. Es justamente la imposibilidad de lograr esta conciliación la que se expresaba en frases como ...“lo que trataba de hacer era seguir mi ritmo de estudio, ya al último les tenía que decir que me perdonen pero que no podía explicarles porque me atrasaba mucho...”.

Las disputas en relación con el ritmo que cada uno sigue, o puede seguir, son entonces un componente en el proceso de construcción de las identidades de los estudiantes.

Nuestras identidades se constituyen por nuestra participación en ciertas comunidades pero también por nuestra no participación en otras; nuestra identidad se construye a partir de lo que somos y también de lo que no somos (Wenger, en Losano 2012).

Según este autor, a lo largo de nuestra vida, necesariamente atravesaremos experiencias de no participación pero el significado que adquieren dependerá de cómo interaccionen con la participación. Siguiendo esta idea, define dos formas de interacción entre participación y no participación: la periferia, en donde el aspecto dominante es la participación, ella define la no participación como un factor posibilitador de la participación; y la marginalidad, en donde lo que prima es la no participación llegando a definir formas limitadas de participación.

La experiencia dentro del primer año de los estudiantes con los que trabajamos, está plagada de momentos de periferia y marginalidad. Para algunos estudiantes las clases teóricas se convierten en ocasiones de marginalidad; esto puede percibirse cuando se quejan de que hay muchísimas cosas que no entienden, dejándoles la sensación de que el profesor se dirige a un interlocutor que no es ninguno de ellos.

Al estar ingresando a una comunidad dedicada a la formación de profesionales en el ámbito de la educación formal, para los estudiantes hay ciertos aspectos en donde la no participación está institucionalizada.

Y esta identidad de no participación permea las relaciones en la comunidad del grupo de estudiantes. Los docentes van imponiendo un ritmo y la necesidad de seguirlo modifica sustancialmente los vínculos con compañeros.

Volverse un miembro legítimo de la comunidad mayor, privilegiando la participación en esta comunidad implica, para los alumnos que “van al día”, restringir la participación y su membresía en la comunidad de compañeros.

El entorno bajo estudio en esta tesis está dentro del sistema formal de escolarización, y como tal, está dedicado a preparar y acreditar personas para su desempeño en distintas profesiones. Para poder llevar a cabo estas tareas, la comunidad educativa establece un sistema para evaluar a sus alumnos. Los exámenes son herramientas que les permiten a los docentes dejar constancia del desempeño de cada

uno de los alumnos y decidir, aplicando una serie de criterios parejos para todos, si están o no en condiciones de aprobar una materia y así continuar avanzando en la carrera.

Conseguir o no pasar exitosamente una evaluación se convierte en un factor central del proceso de construcción de una identidad de membresía a la comunidad.

4.3 Volverse miembro de una comunidad

El análisis del encuentro entre los alumnos recién llegados y la facultad a la que los estudiantes pretenden integrarse —uno de los objetivos específicos de esta investigación— puede ser analizado fructíferamente en términos de una de las categorías teóricas que proporciona la teoría del aprendizaje situado: el concepto de comunidad de práctica. Partiendo de esta perspectiva los interrogantes que intentaremos responder a lo largo de este capítulo serán: ¿Cuáles son las comunidades de práctica de las que los estudiantes participan y se vuelven miembros durante el primer año de la carrera? ¿Cómo son sus trayectorias en este proceso de ingreso?

El concepto de comunidad de práctica fue acuñado por Lave y Wenger en su trabajo de 1991 y luego retomado por Wenger en 1998. Estas dos publicaciones son la base teórica que orienta nuestro análisis. La primera sección de este capítulo está dedicada a presentar de forma resumida las ideas centrales de estas dos investigaciones.

Si bien ambas giran alrededor del concepto de comunidad de práctica, lo conciben desde ópticas diferentes.

El objetivo de Wenger (1998) era elaborar una teoría social de aprendizaje ubicada en la intersección de los ejes: estructura social–experiencia situada y práctica–identidad. Analizando una comunidad de práctica establecida dentro de una empresa dedicada al procesamiento de solicitudes de seguro médico, Wenger construye una serie de herramientas útiles para mapear aspectos claves de una comunidad de práctica. Estos conceptos fueron los que nos guiaron en la elaboración de la primera parte de este capítulo donde describimos la comunidad de práctica del grupo de compañeros.

Lave y Wenger (1991) conciben el aprendizaje como un proceso situado de participación en comunidades de práctica. Estos autores definen a una comunidad de práctica como:

“... un conjunto de relaciones entre personas, actividades y el mundo a lo largo del tiempo y en relación con otras comunidades de práctica tangenciales y superpuestas. Una comunidad de práctica es una condición intrínseca para la existencia de conocimiento, en particular, porque provee el soporte interpretativo necesario para dar sentido a su herencia” (p. 98,).

Así, ser miembro de una comunidad de práctica involucra no sólo el manejo de habilidades técnicas eruditas sino que también implica participar de un sistema de actividades comprendiendo las acciones que se realizan y los significados que éstas tienen para la comunidad y para la vida de sus miembros (Lave & Wenger, 1991). Esta teoría coloca en el centro a la participación en la práctica entendiéndola como el proceso a través del cual el aprendizaje se lleva a cabo.

Asimismo, esta perspectiva asume que la membresía en una comunidad permite la participación en

múltiples niveles de la práctica, de forma que cada miembro realiza distintas contribuciones a la actividad de la comunidad.

Una comunidad de práctica no implica, entonces, homogeneidad; sus miembros pueden sostener intereses y puntos de vista diversos y participar de formas variadas dentro de la misma. El concepto de comunidad de práctica tampoco pretende simbolizar un grupo bien definido e identificable a partir de fronteras sociales visibles sino más bien habla de la participación en una práctica compartida.

Unos años más tarde, Wenger (1998) retoma el concepto de comunidad de práctica y define tres dimensiones para las mismas: el compromiso mutuo —término que denota las relaciones recíprocas por medio de las cuales los participantes pueden llevar a cabo la práctica de la comunidad— la empresa conjunta —que resulta de un proceso de negociación entre los miembros y que crea relaciones de responsabilidad entre ellos— y el repertorio compartido —que alude a los variados recursos creados por la comunidad en la persecución de su objetivo, incluyendo rutinas, herramientas, historias, gestos, etc.

Según Wenger (1998): “La práctica no existe en abstracto. Existe porque personas están comprometidas en acciones cuyos significados negocian mutuamente. (. . .) La práctica reside en una comunidad de gente y en las relaciones de participación mutua gracias a las cuales pueden hacer lo que hacen” (p. 100).

Cuando comenzamos a analizar el ingreso a la carrera a través del enfoque que nos proporcionaba esta teoría pensamos, en primer lugar, que la problemática alrededor de la cual giraba esta tesis era el ingreso a una sola comunidad de práctica. Pero a lo largo del proceso comprendimos que las comunidades de práctica en las que se envuelven los estudiantes durante el primer año son múltiples y van variando a lo largo del tiempo y de persona a persona.

Además, estas comunidades están anidadas, en el sentido de que algunas se crean dentro y como una forma de participar de otras más amplias que las contienen.

Anidada dentro de la comunidad de práctica de primer año, los estudiantes con los que trabajamos (que cursan una materia común en todas las carreras), fueron conformando a lo largo del cuatrimestre una comunidad de pares: Como su génesis deviene de la participación de los estudiantes en la comunidad mayor de primer año, las características particulares que la comunidad de práctica de los estudiantes llegó a tener, no pueden comprenderse sino en función de sus vínculos con la comunidad de la carrera. Entonces, su génesis, el tiempo que consiguió mantenerse unida y su disolución devienen en gran parte de su naturaleza anidada.

Para comprender esta característica de “naturaleza anidada”, recordemos que Lave y Wenger (1991 y 1998) definen a la comunidad de práctica como :

“un conjunto de relaciones que se dan entre personas, actividades y mundo en un tiempo y a

veces en relación tangencial y superpuesta con otras comunidades de práctica” (Lave y Wenger, 1991, p. 98).

La teoría del aprendizaje situado no busca determinar a qué comunidad de práctica pertenece un individuo, sino proponer que es a través de la participación que ocurre el aprendizaje (Hodkinson y Hodkinson, 2004). Asimismo, argumentan los autores, que las personas nunca participan de manera aislada en una sola comunidad de práctica, sino que lo hacen en múltiples (Hughes, Jewson, y Unwin, 2007) y hasta encontrarse en oposición o contradicción. De hecho, los individuos pueden atravesar una sucesión de formas de participación en una o varias comunidades de práctica, formando lo que Wenger (1998) ha denominado trayectoria.

El valor del concepto de trayectoria reside en explicar la relación entre aprendizaje, desarrollo de la personalidad y participación social. Como se mencionó anteriormente, la participación periférica permite a los novatos aprender mientras se mueven hacia una participación plena, la cual se logra al involucrarse en la práctica en forma madura (Lave y Wenger, 1991) tal como lo hacen los maestros o veteranos en una comunidad de práctica. El concepto de trayectoria, al plantear que la participación puede tomar diferentes direcciones, permite explicar cómo también la identidad de aquellos que no logran participación plena es transformada y a su vez transforma la comunidad de práctica. Este término otorga flexibilidad y dinamismo a la relación entre participación social y desarrollo de la identidad ya que remite a un interjuego siempre cambiante.

4.4 La construcción de la identidad y el “oficio” de estudiante universitario.

Bracchi (2005), en su trabajo de investigación con estudiantes de la UNGS, sobre factores que inciden en la permanencia de alumnos, sostiene que la construcción del oficio de estudiante universitario involucra la participación plena del estudiante en ámbitos no sólo académicos.

Para Perrenoud (2001), ser alumno es un oficio, dado que implica trabajar, cumplir tareas y horarios, seguir rutinas. Ser alumno tiene una finalidad específica y es una ocupación reconocida. (Perrenoud, 2001:51)

Los estudiantes construyen este oficio o saber de acuerdo a su origen socioeducativo y cultural. El incorporarse a la vida universitaria, los modos de hacerlo, las posibilidades y las limitaciones que se les presenta van dando forma a la construcción de dicho oficio. Esto último no implica que existan estudiantes que no construyen ese oficio, en realidad no todos lo hacen de la misma manera.

Hay diversidad de modos de estar y ser estudiante universitario y la investigación dio cuenta de ello al señalar que no hay una experiencia educativa universitaria homogénea, no hay modelos estables de cómo son los estudiantes en la Universidad actual. En realidad las distintas experiencias educativas, la manera en cómo la construyen y la influencia de los factores que intervienen en esa construcción es lo que se ha observado en los casos analizados (Bracchi 2005:23)

Este oficio se construye a partir de todas las actividades en las que participa o se encuentra

involucrado el estudiante, tanto en los aspectos vinculados a la formación y el aprendizaje como aquellos otros vinculados al cogobierno universitario, a la participación en actividades políticas, culturales y de extensión que, en conjunto, contribuyen a formar el oficio de estudiante universitario como parte integrante del campo universitario.

En los alumnos entrevistados en la FAMAFA, podemos ver que debido a la exigencia horaria, tienen que renunciar a las actividades que realizaban antes de entrar a la universidad, como en el caso de Micaela a la danza o en el caso de Facundo a su trabajo, el cual definía como algo que le apasionaba (trabajar con vitro fusión). La carrera les “impone” en cierta forma, compartir actividades con personas que llevan su mismo ritmo de estudio y asistencia a la Institución, es por eso que a lo largo de la carrera los estudiantes suelen compartir tanto las actividades académicas como las extra académicas con sus mismos compañeros ya que también comparten el “enfoque y la forma de encarar “ los estudios universitarios.

Micaela: “Mis amigas del secundario no entienden por qué no puedo salir los fines de semana, ellas estudian otras carreras y siguen saliendo de noche, pero en mi caso es cuando aprovecho para ponerme al día con los prácticos, no es que elija ponerme a estudiar, es que no me queda otra, pero eso a veces no lo entienden”.

En los cuestionarios se observa que el 48.9% de los estudiantes indagados estudia una o dos horas por día, teniendo en cuenta que el horario de cursado de las materias es de 9 a 18 horas de lunes a viernes, podemos inferir en que no tendrían horas diurnas para otras actividades, ya que además se supone que deberían tener tiempo disponible para el descanso, alimentación, compras, trámites, etc.

Por ello el primer año es clave para el ingreso y también para la permanencia de los jóvenes en la Universidad. En este sentido es importante el primer año para brindarle al estudiante las herramientas básicas y necesarias para introducir a los jóvenes en la vida universitaria con sus reglas y con su historia, con sus complejidades y particularidades y en este marco comenzar a construir ese oficio que los convierta junto a otros, en actores centrales del acontecer universitario.

Es importante recordar que la expansión de la matrícula universitaria en Argentina, dio cuenta de las expectativas que los jóvenes depositaron en este nivel del sistema educativo pero también, menciona Bracchi, se ha dado una fuerte pérdida de su sentido de identidad (Bracchi 2005:27).

Dicha expansión fue unida a la diferenciación institucional y social y por tanto dificulta, a diferencia del pasado, identificar denominadores comunes de los estudiantes universitarios.

El cambio y el crecimiento en las instituciones universitarias han modificado indefectiblemente las pautas internas de organización y funcionamiento, lo cual requiere del esfuerzo de sus actores por definir cuál es la experiencia que se construye y la identidad que se configura en la Universidad en tanto organización compleja.

Si bien es sabido que estos cambios han modificado el rol de los actores universitarios, en el caso de

los estudiantes, ese sector activo, participativo y fuertemente comprometido con la Universidad y con otras instituciones de la sociedad también se encuentra atravesando un proceso de cambio, ya que sus formas de participación institucional e incluso de participación hacia causas que exceden lo académico institucional han colocado al movimiento estudiantil frente a nuevos desafíos, y, ante la configuración de una identidad que responde principalmente a una heterogeneidad evidente de este sector (Bracchi 2005:32).

Teniendo en cuenta los aportes de Bracchi y Perrenoud, podemos ver que la construcción del oficio de estudiante universitario también está atravesada por las políticas de ingreso a la Universidad, ya que implica mucho más que las estrategias que despliegan las distintas unidades académicas al inicio de los estudios superiores de los estudiantes. Implica disponer de un presupuesto acorde con lo que esta política implica. Esto quiere decir que constituye una línea de acción política que se basa principalmente en la voluntad política de generar las condiciones para que jóvenes de distinto origen socioeducativo, de escuelas de distinta calidad y prestigio, encuentren en este nivel del sistema no solo la oportunidad de ingresar a la Universidad sino las condiciones necesarias para ingresar y permanecer en la institución.

Capítulo 5

Las concepciones del éxito y el fracaso

5.1 Los mecanismos sociales, culturales e institucionales en la construcción de las nociones de éxito y fracaso.

El ingreso a una comunidad de práctica supone la construcción de una identidad como miembro de la misma. En el proceso de volverse un miembro de una comunidad que forma parte del sistema educativo formal, como es el caso de la comunidad educativa de primer año, el desempeño conseguido en los exámenes se convierte en un indicador sumamente relevante de membresía, es un factor que contribuye fuertemente a la construcción de las identidades de los estudiantes.

Entonces nos preguntamos: ¿Cómo se van construyendo colectivamente, en la participación con otros, las identidades de los alumnos?.

Entendiendo al éxito y el fracaso como producciones socioculturales y no características de las personas y que se construyen de forma tan habitual como el conocimiento corriente (Lave, 1996a), pensamos: ¿qué cuestiones van constituyendo entrelazadamente el significado del éxito y del fracaso en el ingreso a la carrera? Alrededor de estas cuestiones gira este capítulo.

En el capítulo anterior, presentamos la perspectiva teórica desde donde elegimos entender a la identidad. Allí ponemos en acción los aportes de Wenger (1998) para comenzar a interpretar algunos aspectos del «trabajo de la identidad» de los estudiantes. En esta sección nos dedicamos a dilucidar qué significa para los miembros de esta comunidad tener éxito o fracasar en el primer año. Los trabajos elaborados por McDermott y sus colaboradores serán la base que utilizaremos para comprender estas categorías (McDermott, 2004). Con la idea de contribuir a una reflexión profunda sobre el ingreso a la comunidad que sea un aporte para transformar algunos aspectos de este proceso, fuimos intercalando en el texto interrogantes abiertos que se plantean a partir del análisis.

Existen variados autores que han estudiado el fracaso y abandono en la escuela y la universidad.

Ana María Ezcurra, cuyos conceptos hemos citado a lo largo de este trabajo, también explica el fracaso y abandono de la carrera en el ámbito universitario. Según la autora, existen dificultades muy considerables y variadas a considerar. Por lo regular se registra un espectro de problemas amplio que puede ser organizado en dos ámbitos, uno relativo al perfil del alumnado, relacionado al estatus socioeconómico muy desfavorable, y otro referido a variables institucionales. En materia de perfil, los estudiantes identifican y jerarquizan dificultades por desconocimiento, esto es, deficiencias intensas en saberes peculiarmente relevantes para la transición, que podemos dividir en: a) ciertas informaciones críticas, y b) en el perfil cognitivo. (Ezcurra, 2005: 27)

Según Ezcurra:

“Los estudiantes habitualmente aprenden solos, a partir de la práctica, por ensayo y error, sin ayuda institucional. Los alumnos circunscriben y realzan una traba: la ausencia de ciertas informaciones críticas, por ejemplo la exigencia en cuanto a las demandas de tiempo de dedicación requerido. Así, los estudiantes recalcan que la exigencia al respecto es muy alta; para algunos, incluso abrumadora. Esa exigencia, revela la presencia de un sistema de creencias previas inadecuadas, de carácter colectivo y, por ende, un déficit de información. Este déficit complica la transición, ya que comporta varios impactos adversos —por ejemplo, muchos se inscriben en más asignaturas de las que pueden atender” (Ezcurra 2005:28).

Esta situación descrita por la autora coincide con lo que vivencias los estudiantes de la cohorte 2015 que estudiamos en FAMAF, ya que es frecuente que consulten a sus tutores respecto de la cantidad de materias a cursar y que principalmente en primer año se propongan rendir las seis materias de primer año en el primer y segundo turno de examen, lo cual podría ser ambicioso de acuerdo a los extensos programas de cada materia, por este motivo (la dificultad para regularizar las tres materias de cada cuatrimestre) es que se creó el régimen de recursado de las materias de primer año en la Facultad, como fue mencionado en el capítulo dos.

Otro aspecto que menciona Ezcurra sobre los estudiantes y en el cual coincidimos al caracterizar al grupo de alumnos con el que trabajamos, es la dificultad para organizarse como factor clave para transitar el primer año. Y cabe señalar que se trata de una competencia relevante cuya falta o debilidad puede ocasionar efectos nocivos, también en el rendimiento, entorpeciendo así la transición académica. Entonces, y en materia de políticas generales, menciona la autora, una opción es:

a) Acentuar el papel de la información como crucial para el éxito de la transición; b) en ese marco, jerarquizar el desarrollo sistemático de actividades de orientación académica, y c) proveer informaciones críticas, pero en un contexto de enseñanza; es decir, que no se constriñan a una matriz de transmisión sino que promuevan aprendizajes significativos (de tales informaciones). Junto al terreno informativo, los alumnos demarcan y enfatizan deficiencias en el perfil cognitivo. Así, y además de conocimientos disciplinarios insuficientes, delimitan una dificultad primordial: no “saber estudiar”, no “saber aprender”. (Ezcurra 2005: 32)

Entre las competencias necesarias que debe aprender el estudiante, se localizan dos tipos centrales: a) competencias para pensar y comprender vs. repetir, memorizar en las diversas disciplinas, y b) el conocimiento de técnicas de estudio; sobre todo, apuntan a cómo estudiar mucha bibliografía y comprenderla —y, en especial, al manejo de técnicas para lidiar con esos contenidos cuantiosos. En suma, emerge el desafío de aprender a aprender.

Por añadidura, según Ezcurra, esa presión por aprender sin contar con las competencias necesarias, les genera mayor ansiedad y obstruye el estudio, “afecta la concentración”; es decir que también conlleva

otro tipo de efectos perniciosos para el aprendizaje (Ezcurra 2005:33)

En suma, al estrés de la transición, que algunos autores estiman inherente al primer año universitario, se añaden otras fuentes de tensión muy potentes. En particular, el déficit de ingresos monetarios y, en ocasiones, el trabajo, tiene impactos perjudiciales en el bienestar emocional y el aprendizaje, lo que sin duda es otro obstáculo para aquel proceso de ajuste.

Estos factores mencionados por Ezcurra también han sido mencionados por los estudiantes y docentes de FAMAFA como determinantes de la permanencia o la deserción universitaria.

Podemos percibir que la población de primer año se encuentra en riesgo especial y amerita una atención diferencial. Por ello, concluye Ezcurra, los factores institucionales resultan críticos; en otros términos, son concluyentes para el éxito o fracaso de la transición. (Ezcurra, 2005: 34)

Bowles y Gintis, al pensar el fracaso escolar desde la esfera social, ponen el acento en la funcionalidad económica de la institución educativa, analizando la conexión entre la escuela y el empleo en las relaciones sociales materiales que acontecen en la escuela. Los autores consideran que la experiencia de la escolarización, y no meramente el contenido del aprendizaje formal, es central en este proceso, en el que la escuela está al servicio de la producción y sus requerimientos, haciendo que las necesidades personales se configuren de acuerdo con estos, hasta el punto que la propia identidad de los jóvenes y su autoconcepto sea configurado desde la experiencia de éxito/fracaso escolar en la escuela, no sólo en el logros académicos sino en las relaciones sociales con los iguales y con los adultos, de acuerdo a sus investigaciones (Bowles y Gintis en Redondo J. 2000:14).

Por otra parte, si los objetivos y fines escolares fueran sola y prioritariamente los que formula la institución como educativos, relacionados con el aprendizaje de contenidos cognoscitivos, hace tiempo que la escuela habría sido sustituida por otros medios más eficaces, incluso más baratos, según los autores. Son pues las relaciones sociales de la escuela las que resultan funcionales al sistema técnico-económico. (Bowles y Gintis en Redondo J. 2000:16)

Así, los autores concluyen en que el sistema educativo, asume las mismas perversiones que el sistema democrático en la sociedad capitalista y que podríamos resumir en: enseñar a delegar la responsabilidad, la iniciativa, la propia conciencia, etc. Existe una contradicción en la propia escuela que impide realizar la “verdadera educación”: conseguir instaurar la igualdad de los resultados y servir a la estratificación social y laboral, por lo que el resultado se limita a ser: éxito o fracaso. Éxito para unos y fracaso para otros.

5.2 Una manera de concebir el éxito y el fracaso

La perspectiva teórica del aprendizaje situado el cual se eligió en esta tesis como concepto orientador, se desarrolló escogiendo explícitamente entornos que no pertenecieran a la escolarización institucionalizada.

Por más que esta teoría es un campo fértil para analizar situaciones áulicas, las problemáticas del éxito y el fracaso escolar nunca estuvieron en el centro de su atención. Existen, sin embargo, trabajos

entorno a estas cuestiones que resultan compatibles con este marco teórico. La línea de investigación desarrollada por el antropólogo Ray McDermott en 2004 constituye una opción fecunda y provechosa para la reflexión sobre el ingreso a la comunidad de práctica educativa.

Según estos autores, durante las últimas décadas la antropología de la educación estuvo dominada por la siguiente pregunta: ¿cómo hablar con rigor y respeto sobre los niños que fracasan en la escuela? La respuesta que se podía pensar era «debe haber algo mal en sus vidas» existiendo dos modos generales de contextualizar esta respuesta. Por un lado, algunos investigadores se han focalizado en lo que está mal dentro del niño, en su desarrollo cognitivo, lingüístico o social. Por el otro, existen trabajos que intentan dilucidar lo que está mal en las vidas de estos niños centrándose en lo que los otros hacen para hacer su vida tan improductiva, es decir, en el mundo que les presentamos (McDermott , 2004).

Esta última perspectiva supone que son necesarias una multiplicidad de personas para construir el significado de las dificultades en el aprendizaje, así como también de las características del estudiante que tiene o no dificultades en una dada comunidad. El énfasis de estos autores, y el que escogimos para el caso que estoy estudiando, no está en esclarecer las características de los estudiantes con problemas de aprendizaje o que no consiguen aprobar los exámenes. El acento está en los arreglos culturales que hacen que los problemas de aprendizaje o el fracaso en las evaluaciones sean rótulos importantes. El niño individual —o el estudiante ingresante en nuestro caso— es la unidad de preocupación pero no la unidad de análisis (Mc-Dermott, 2004). Esto está en sintonía con la manera de concebir la identidad presentada en la sección anterior que supone que la construcción de una comunidad de práctica involucra la construcción de las identidades de sus miembros y viceversa. La unidad de análisis que abordaremos aquí es, por lo tanto, la persona como miembro de una comunidad sociocultural (Lave & Wenger, 1991).

No se puede ignorar que la diferenciación y la clasificación son inherentes a todo grupo social: un grupo de personas desarrollando juntas tareas similares rápidamente podrán construir comparaciones entre ellos. Lo que se subraya desde estas investigaciones es que lo que cuenta como diferencia, quién la establece, cómo y cuándo es un hecho sociocultural que habla más de las culturas y las comunidades que de los individuos y miembros particulares. Así, poder resolver una serie de ejercicios en un tiempo determinado —descripción que se aplica tanto a resolver un práctico a lo largo de un conjunto de clases como a realizar una evaluación— no es algo que tenga sentido por sí mismo, aisladamente, sino que lo adquiere en el entorno de una comunidad.

McDermott describe tres enfoques utilizados para hablar de cultura e incapacidad, que descansan sobre supuestos diferentes acerca del mundo, las personas y la forma en que ellos aprenden. En primer lugar, el enfoque de la privación que asume que las personas pertenecientes a distintos grupos se desarrollan de manera diferente y estas diferencias pueden medirse en términos de hitos del desarrollo. El mundo es concebido como un conjunto de tareas, algunas de las cuales son lo suficientemente difíciles como para que haya personas que pueden llevarlas a cabo y otras que no. El fracaso escolar se explica a través del argumento de la privación: los alumnos que fracasan en la escuela —provenientes

frecuentemente de las minorías étnicas, raciales o económicas— lo hacen porque en sus casas viven experiencias empobrecedoras.

En segundo lugar, el enfoque de la diferencia que parte de la hipótesis de que las personas de distintos grupos se adaptan bien a los requerimientos de su cultura y, en sus formas diferentes, todos los caminos son equivalentes para completar el desarrollo humano. Esta perspectiva puede resumirse con la frase: “nosotros tenemos una cultura, ustedes tiene otra diferente” (Mc Dermott, 2004). Se da por supuesto que el mundo consiste en un amplio rango que tareas y que algunos se vuelven competentes en ciertas actividades mientras que otros lo hacen en otras. El fracaso escolar se explica por el argumento de la imposibilidad de comunicación: los estudiantes provenientes de las minorías se encuentran con profesores que poseen una formación correspondiente a la cultura dominante; frente a esta situación los estudiantes sufren tanta incomunicación y alienación como para abandonar la escuela a pesar de que son totalmente capaces de aprender.

Por último, el enfoque de la cultura como incapacidad que entiende que: “toda cultura, como un patrón de instituciones que evolucionan históricamente, le enseña a la gente a qué aspirar y marca a aquellos que deben ser notados, manejados, maltratados y remediados como la clase de los que no alcanzan” (McDermott, 2004).

Desde esta visión las culturas ofrecen un amplio conjunto de posiciones a ser ocupadas por las personas. Estar en una posición implica poseer y ser reconocido como poseedor de una serie de cualidades que simbolizan esta posición para los otros. Así, sólo incidentalmente las personas nacen siendo «diferentes», lo importante es comprender cómo las personas son colocadas en posiciones de ser tratadas de modo diferente. Subyace a este enfoque la idea de que ser y estar en el mundo involucra lidiar con tareas indefinidas mientras que al mismo tiempo se lucha con la manera en la cual estas tareas han tomado forma por procesos culturales. Así, “la competencia es una fabricación” (McDermott, 2004) que se mide a través del desempeño en estas tareas, muchas veces arbitrarias, aisladas y desconectadas del resto.

Las culturas no son, entonces, sólo ocasiones para construir incapacidades, ellas organizan activamente caminos a través de los cuales las personas son incapacitadas (McDermott, 2004).

Es preciso resaltar dos diferencias importantes entre la investigación que sustenta esta tesis y los trabajos de McDermott: este autor trabaja centrado en la escuela primaria y más específicamente, en la escuela primaria de los Estados Unidos y estaba preocupado por los niños de las minorías raciales y étnicas. De todas formas, el análisis de McDermott sirve para poner en primer plano muchas ideas que ya forman parte del sentido común en cuanto al éxito y el fracaso y que actualmente subyacen a numerosas prácticas educativas dentro de la carrera. Además, permite comenzar a encuadrar esta problemática desde una perspectiva diferente.

Al analizar los datos pensando a las categorías «éxito» y «fracaso» como construcciones socioculturales y, por lo tanto, colectivas, comienzan a emerger un conjunto de cuestiones que forman un entramado complejo, producido y mantenido en las interacciones cotidianas en el aula. Entran en

juego las concepciones de los docentes y estudiantes alrededor del proceso de aprendizaje y, particularmente, el grado en que otras personas pueden colaborar en él; los criterios utilizados para diferenciar a los estudiantes; el currículum y el ritmo que este establece para el aprendizaje; las formas de concebir las dificultades de los alumnos y las maneras de explicar la deserción en el primer año. A continuación examinaremos en profundidad estas cuestiones, entrelazando las opiniones de docentes y estudiantes.

5.3 Un diálogo entre estudiantes y docentes alrededor del éxito y el fracaso

Al hablar con docentes y alumnos sobre las cuestiones relacionadas al éxito y el fracaso en el primer año, se establece un juego dialéctico entre percibir al otro y construir al otro, sobretodo entre percibir las dificultades o facilidades de los alumnos y colaborar en la construcción de sentidos que hacen que algunas dificultades sean más destacadas que otras.

Una cuestión clave para la comprensión de estos procesos es la visión que cada participante posee sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos.

A lo largo de todo el trabajo de campo y de las entrevistas a docentes y estudiantes puede verse cómo, tanto los docentes como así también los estudiantes se van posicionando y los van posicionando entre los polos del éxito y del fracaso.

Así, a la hora de hablar de sus estudiantes los tres docentes entrevistados demarcan dos grupos definidos de forma interrelacionada. Primero definen a aquellos a los que “no les cuesta” que representan alrededor de un 10 o 15% del alumnado y a los que, según Alfredo, “les encanta la materia”. Cuando intentamos indagar en los motivos por los cuales estos alumnos no tienen dificultades para comprender los temas del currículum, estas fueron las opiniones que recolecamos:

E: A estos estudiantes a los que “no les cuesta” la materia, ¿porqué considerás que no tienen dificultades para comprender o trabajar los contenidos?

A: Quizás porque asisten a clases, aunque por ahí no entiendan mucho, toman nota, se ponen a leer los teóricos en su casa, y en algún momento, ese conocimiento se afianza y empiezan a establecer relaciones. Yo siempre le digo a los chicos que tengan paciencia, que no se frustren, porque eso nos pasó a todos, al principio hay temas que no se entienden bien pero con el tiempo uno los va asimilando...

Cuando los docentes intentan delinear un poco mejor los rasgos que definen a este grupo, siempre tan pronunciadamente diferenciado, la categoría se vuelve un tanto incierta. Sin suponer que existen respuestas o definiciones acabadas sobre este asunto, consideramos que este “no saber por qué” a algunos alumnos no les cuesta la materia da cuenta de cómo las ideas sobre lo que significa “tener o no dificultades” son una construcción social y no una característica inherente a un estudiante. La

importancia de las expectativas de los docentes en la construcción de su percepción de los estudiantes es un punto importante.

Bien diferenciado de este primer grupo están los estudiantes a los que “sí les cuesta”, “la media” o “los que vienen con dificultades”. Este segundo conjunto, para Alfredo, depende en mayor medida del trabajo de los docentes; los profesores deben enfocar sus tareas en ellos, ayudándolos a encontrar un ritmo de trabajo adecuado que les permita “avanzar, ir aprobando materias, ir sintiendo ese aprendizaje”. Según Alfredo este grupo tiene una idea bastante más borrosa de la carrera —“vienen sin mucha idea de a dónde vienen”—, lo que hace complicado que encuentren interés en las temáticas que se presentan.

Están sujetos, entonces, a que los docentes puedan motivarlos al estudio de los tópicos del currículum. Los estudiantes con los que trabajamos también perciben claramente estas dos posiciones y se van ubicando y siendo ubicados en relación con ellas.

Distinguían, por un lado, a los que “saben ya bastante”, los que pueden formular preguntas en el teórico, “los que la tienen bastante clara”, “los que les va muy bien”, “los bochos”. Este grupo encarna gran parte del significado de tener éxito en la materia. Es más, encarna el éxito asegurado en la materia. En cambio Facundo, Micaela, Rocío y Natalia, si bien alcanzan un cierto grado de éxito, promocionando o aprobando la materia, nunca se identifican con esta categoría.

El trabajo y el esfuerzo necesarios para conseguir aprobar los parciales y finales constituye inversiones muy importantes para ellos. Identificarse con el grupo de aquellos a quienes “no les cuesta” significa, en parte, soslayar su sacrificio y empeño. Así, Mariana habla de sus diferencias con sus compañeros en estos términos: “no es que no me cueste, estudio más”. Otros se perciben más cerca del grupo de los que “les cuesta” expresando sus dificultades para seguir el ritmo de las materias con frases como “a mí no me da”.

Las relaciones que los docentes pueden establecer con los estudiantes de estos dos grupos son diferentes. Con los que “no les cuesta” construyen vínculos armoniosos, basados en la posibilidad de empatizar con ellos:

E: ¿Porqué crees que hay estudiantes que tienen más dificultades que otros? ¿En qué tienen dificultad?

Mariana: Al estudiante que le va bien es el que pregunta, hay que pararse y preguntar, decir cuando no entendemos. Los profesores buscan la forma para que uno les entienda. Pero si uno no se acerca, ellos siguen la clase. El problema no está en la facultad sino en la escuela secundaria, muchos chicos no saben sumar números racionales, en la resolución de problemas, pero hay chicos que no saben multiplicar y dividir números racionales. Aprender a hacer ejercicios con letras es un cambio.

Muchos profesores avanzan aunque alguien no entienda, pero los chicos no tienen buena base. Yo antes siempre estudiaba en grupo, leía los libros y buscaba otros, hacía mis resúmenes, pero

ahora lo hago sola. A veces me junto para explicarles cosas a los chicos, enseñando aprendo más. A mí me cuesta integrarme al grupo, no soy tan sociable. Por eso hay una chica que me integró a mí. Integrarse a grupos aporta mucho, se puede preguntar más. En el grupo siempre hay alguien que entiende más de una cosa y de otra, te van ayudando y vos vas ayudando. Integrarse al grupo también es importante.

Es interesante cómo Mariana se posiciona del lado de “los pocos que si tienen una buena base”, cuando dice “los chicos no tienen una buena base” (ellos).

Estas frases revelan la importancia que tiene para la construcción del éxito y el fracaso la relación con los docentes y sus años de permanencia en comunidades de práctica afines a esta. El estudiante que pueda acoplarse a las formas de pensar las prácticas de la materia que manifiestan los docentes podrá establecer claros canales de comunicación docente-alumno. La relación que podían establecer los docentes con aquellos que tenían dificultades era bastante más conflictiva.

Rocío: Todavía tengo millones de dudas que resolver y eso me da vergüenza. Los prácticos sirven pero me cuesta acercarme a preguntar. Hacemos demostraciones y todas se parecen pero a veces tenemos que hacerlo solos y es difícil. Yo trato de tener paciencia. El Profesor dijo que tengamos paciencia pero a veces veo que todos avanzan y me demoro mucho en hacer los ejercicios. En álgebra estoy más en las nubes, me doy cuenta que no llego. Cada ejercicio me lleva mucho tiempo. A veces hay que probar y usar varios axiomas y no me doy cuenta qué tengo que hacer. Los profes no nos orientan, hay que encontrar la forma solos.

La descripción de la experiencia de los profesores de la materia puede iluminarse a través del trabajo de Thurston (1990). Este autor afirma que la matemática es extremadamente compactable en el sentido que una vez que un matemático o un profesor consigue manejar un concepto luego les resulta muy problemático volver a ponerse en la situación de alguien que todavía no lo maneja. Según el autor, esta situación hace que sea difícil que los docentes aprendan de sus estudiantes y representa un obstáculo a la hora de intentar escuchar a los alumnos.

La falta de confianza que le impedía a Rocío realizar preguntas a los docentes también podría estar indicando una preocupación importante por no equivocarse frente a un profesor.

E: Rocío, vos comentabas que cuando no entendés algo por lo general recurrís a tus compañeros, si ellos no te pueden ayudar te acercás al ayudante alumno y por último lugar al docente.

R: Si...hay veces en que no me animo a preguntarle al profe directamente porque si hay temas que todavía no entendí me mira con cara rara o me dice que ya debería saber esos temas...en cambio los ayudantes saben que eso pasa muchas veces, hay temas que los dieron muy por

encima y por ahí no quedaron claros, entonces trato de buscar tutoriales (en internet) donde los expliquen o ver ejercicios resueltos de otros años, todo eso me lleva bastante tiempo ...

Otro aspecto importante es el grado de madurez que van logrando los estudiantes adquiriendo los hábitos de estudio, resignando actividades de su vida cotidiana por los nuevos hábitos de estudiante universitario.

Facundo, en una parte de la entrevista era muy claro:

...Quisiera haber madurado antes y decirme a mí mismo: “Ya estás en la Universidad, esto no es el secundario”.

Estas palabras develan los contrastes entre el «oficio» del estudiante secundario y el universitario, basados en grados de autonomía y de responsabilidad diferentes.

Rocío percibe las clases de la carrera como espacios en donde los temas se desarrollan y no se vuelven a explicar y donde las preguntas deben ajustarse a esos temas. Conocer este nuevo oficio requiere aprendizaje, no es algo que se desarrolla automáticamente cuando un estudiante entra por primera vez a un aula universitaria.

En un lugar prácticamente opuesto, los vínculos entre Micaela y los docentes son uno de los aspectos que más afirman su identidad como miembro de la comunidad. Ella expresa estas sensaciones con frases como “te hacen sentir muy bien, que valés adentro, “ siento que están encima tuyo, que les importa mucho más como te sentís”.

Estas relaciones cercanas con los docentes son, para esta estudiante, la recompensa o el factor que balancea la carga horaria y la exigencia de la carrera.

La forma en que se conciben las dificultades de los estudiantes es otro de los asuntos importantes en relación con el éxito y el fracaso en el primer año. Para Juan, el docente de trabajos prácticos, el currículum de la materia parece estar compuesto por una serie de escollos y obstáculos a ser superados por los estudiantes.

Todos los estudiantes con los que trabajamos mencionaron que uno de sus principales problemas en el primer año fue el tiempo. Alrededor de esta categoría giraban distintas cuestiones que interrelacionaban los tiempos de la enseñanza con los tiempos de aprendizaje. En primer lugar, estaba el problema de la carga horaria que requieren las materias del primer año.

El primer año es, según estos estudiantes, una experiencia agotadora. Para poder seguir las materias más o menos al día y conseguir una participación con algún grado de éxito necesitaban varias horas de trabajo diario en sus casas luego de las numerosas horas de cursado en la facultad. Como lo describimos en el capítulo anterior, la opción que muchos de ellos siguieron fue comenzar a hacer menos materias el cuatrimestre siguiente, con la consecuente prolongación del tiempo de carrera. Ahora, si tantos estudiantes deben recurrir a estas estrategias ¿podría ser este hecho un indicador de que el currículum propuesto es sobreexigente atendiendo a la realidad de los estudiantes que ingresan?

Además de la carga horaria, la segunda dificultad relacionada al tiempo era la rapidez con que se desarrollaban los temas en los teóricos.

Todas estas citas ponen de manifiesto la ruptura que se daba entre los tiempos de aprendizaje y los tiempos de enseñanza. La realización de actividades como consultar en distintos libros, intentar indagar en los temas que se estudiaban, hacer el esfuerzo para resolver uno solo los problemas, realizar varios intentos por cada ejercicio, etc. no parecían estar incluidas o ser reconocidas en las planificaciones de los docentes. El tiempo estimado para cada serie de ejercicios parecía estar más bien en consonancia con un estudiante ideal que pudiera hacer fluidamente, con pocas dificultades, los numerosos ejercicios que componían los prácticos.

Para los profesores, el problema del tiempo o del ritmo que se imprime al desarrollo de los temas se planteaba en relación con los dos grupos de estudiantes que distinguían. En sus palabras parece haber una fuerte preocupación por intentar lograr un equilibrio siempre inestable.

E: ¿Qué prácticas o actividades considerás que deben hacer los estudiantes para regularizar las materias de primer año?

Alfredo: El problema fundamental que tiene los estudiantes es la organización y la organización se logra con la madurez. Cuando los chicos entienden que dejaron el secundario y tienen ocho horas de cursado y además tienen que estudiar por lo menos dos horas en su casa, ahí ya se convirtieron en estudiantes universitarios. El problema es que muchos transcurren primer año sin darse cuenta de esto y ahí comienzan los problemas, porque no llegan bien preparados a los parciales, dejan de cursar porque no entienden los temas y cuando les va mal ahí empiezan a pensar que algo están haciendo mal. El desafío nuestro es abarcar todos los temas de la materia, tampoco queremos bajar el nivel como Facultad.

E: ¿Alguna vez pensaron en la opción de priorizar las necesidades de los alumnos en detrimento de completar toda la currícula? Me imagino que hay temas más complejos que otros y requieren de más tiempo...

A: Es que los mismos alumnos después se quejan cuando llegan las evaluaciones y esos temas no se dieron...no podemos dejar de dar contenidos...y hay que contemplar los paros de colectivo u otras situaciones que se pueden presentar...

Existía tensión permanente entre adaptar el programa de la materia a los tiempos reales en que llevaba desarrollar los temas. Estas tensiones siempre presentes entre mantener las cosas tal como están y conseguir atrapar a aquellos que pueden ir rápido versus intentar adaptarse a la preparación real con la que muchos estudiantes se acercan a la carrera es un indicador del recelo que parece generar la posibilidad de perder el «nivel» y la excelencia que caracteriza a la comunidad y a la facultad: ¿Por qué intentar adaptarse a las condiciones de los alumnos implicaría bajar el nivel de la carrera? ¿No es posible pensar en otras opciones?. Estos interrogantes cobran más relevancia cuando se analizan las

opiniones de los estudiantes sobre el cambio de la secundaria a la universidad. El contraste que más resaltaban no tenía que ver con los contenidos sino con las cuestiones vinculadas al tiempo.

Respecto de la distribución del tiempo, también es interesante tener en cuenta que los estudiantes, antes de ser estudiantes universitarios, llevaban a cabo prácticas o actividades que en muchas ocasiones tuvieron que abandonar por adquirir los nuevos hábitos de estudio. Hábitos saludables como actividades deportivas, sociales y prácticas como la danza en el caso de Natalia, habían sido abandonadas lo cual parecía incidir en el estado de ánimo de los alumnos.

E: ¿Cómo te adaptaste al ritmo de estudio?

R: Me costó bastante. Yo soy bailarina clásica y venía acostumbrada desde chica a ir a clases de danza, a entrenarme, a tener una determinada dieta para sentirme bien, a descansar, y a todo eso lo tuve que ir cambiando. Dejé de ir a clases porque ya no me dan los tiempos y mi alimentación también es diferente, a veces comemos algo rápido porque tenemos una consulta o tenemos que hacer cola en el comedor (universitario) y entonces trato de traerme comida para no estar comiendo “sanguichitos” todos los días.

E: ¿Y qué otros hábitos tuviste que dejar? ¿Cómo te sentís con todos esos cambios?

R: No es fácil, por ahí mis amigas que estudian otras carreras, yo las veo que se juntan más, salen, tienen una vida diferente, y no me entienden cuando les digo que tengo que estudiar los fines de semana porque sino no llego...y peor cuando me va mal, me dicen ¿porqué estudiás tanto si al final no te sirve de nada? Eso me bajonea a veces, porque dejo muchas cosas por la Facu...

La construcción sociocultural de la «excelencia» de la carrera y de la facultad y la construcción del «nivel» que las caracteriza parecen estar en el corazón de las ideas de éxito y fracaso.

Otra cuestión relacionada con el éxito y el fracaso en el primer año es la visión de la deserción que poseen los distintos participantes. Alfredo, docente de primer año, insistió en la necesidad de analizar el problema en un contexto amplio. Este marco incluye, en primer lugar, considerar que otras carreras en donde los cursos son “bastante más livianitos y con menos profundidad y que los estudiantes aprenden menos, tampoco consiguen un mejor nivel de retención”. En segundo lugar, para este docente es preciso tener en cuenta que el comienzo de los estudios universitarios suele estar marcado, para muchas carreras en la UNC, por un nivel de deserción elevado fruto de que “la universidad no necesariamente es vista como un lugar donde se empieza y se termina sino que uno va a probar suerte”. Este es un punto interesante por la manifiesta coincidencia con la visión de varios de los estudiantes con los que trabajamos. A pesar de hablarnos de la posibilidad de perder un año porque decidieron abandonar una carrera universitaria como una experiencia difícil de afrontar, mencionaron que en algún punto se acercaron a la facultad con la idea de probar suerte, de arriesgarse a ver cómo

les iba y si les gustaba o no.

En esta situación, los estudiantes quedan prácticamente sin herramientas a la hora de pensar su condición de membresía en la comunidad. El indicador que gana entonces una preponderancia clave es la evaluación: “a los que les va bien se quedan, si les va mal se van”. ¿Sería posible una experiencia en el primer año en donde la evaluación no sea el mecanismo más significativo para analizar la permanencia en la comunidad o para conseguir pasar de una posición periférica a una más legítima? Para los estudiantes la deserción es un asunto que puede explicarse a partir del entrecruzamiento de factores.

Las causas percibidas de la deserción combinan aspectos personales y colectivos y resaltan que el primer año no parece ser para cualquiera, vistas las dificultades y las exigencias; el fracaso y la deserción aparecen como cuestiones instaladas y rápidamente percibidas por todos los participantes.

La performance en los exámenes se toma como un indicador que habla de quién es la persona. Así, las evaluaciones parciales y finales contribuyen a fabricar las identidades de los miembros de la comunidad de práctica. La forma en que Rocío explica su decisión de abandonar la carrera también gira alrededor de estas cuestiones: “la dejé porque me había ido mal en los dos primeros parciales”, “me sentía muy colgada con los temas, con las clases”, “después de esos dos parciales que rendí mal me di cuenta de que no había aprendido nada, me sentía así, entonces, ¿para qué seguir perdiendo tiempo?”.

Los exámenes no solo fabrican un punto de vista sobre la persona sino que para muchos estudiantes es «el» punto de vista. Un par de clases después del primer parcial de Álgebra I, Rocío dio muestras de comenzar a comprender el juego de la construcción de demostraciones, pero ya era tarde, el examen ya había pasado y con ello su oportunidad de demostrar lo que era capaz de hacer. ¿Cómo es posible garantizar el acceso a la carrera a un mayor número de personas si sólo un ritmo de aprendizaje es permitido y este ritmo es posible para muy pocos?

Otro aspecto importante relacionado con el fracaso y la deserción es que los discursos de los estudiantes sólo encuentran un responsable: al mismo estudiante: “no le van a dar los tiempos”, “no había aprendido nada”, “me fue mal”, “yo me quedo solamente con esto, “a mí no me da”. Así, el fracaso es un fracaso personal y habla de capacidades que el estudiante considera que no tiene. Este es un punto sumamente peligroso; es verdad que los estudios universitarios requieren un grado de autonomía considerable pero eso no significa que no existan otros participantes involucrados. Estos discursos invisibilizan la construcción sociocultural del éxito y el fracaso.

Es importante resaltar que para los tres profesores de la materia con los que trabajamos, las dificultades de los estudiantes, el fracaso en los exámenes y la deserción son cuestiones que no los dejan indiferentes, sino todo lo contrario.

Durante las entrevistas mencionan que muchas veces no saben cómo seguir explicándoles a sus alumnos, cómo hacer para que aprendan a manipular el sistema formal o conseguir ponerse en el lugar

de un estudiante con dificultades, ésta es una situación que los interpela en su práctica cotidiana. El haber posibilitado esta investigación es uno de los numerosos indicadores de este hecho con los que nos encontramos durante este trabajo. Al finalizar su entrevista Alfredo se expresó de forma crítica acerca de cómo la institución necesita transformar las expectativas que mantiene en relación a sus estudiantes y su futuro laboral, volviendo a poner énfasis en las ideas de excelencia académica.

Las palabras de McDermott son indicadas para describir la situación:

“Se necesita toda una cultura de gente produciendo idealizaciones de lo que todos deberían ser y un sistema de medidas para identificar a aquellos que se quedan cortos para que olvidemos que nosotros colectivamente producimos nuestras incapacidades y los malestares que convencionalmente las acompañan” (McDermott, 2004).

La construcción del éxito y del fracaso y de las dificultades de los estudiantes para permanecer es una tarea colectiva. Durante el cuatrimestre en que realizamos este trabajo de campo, los docentes, los tutores de los programas de acompañamiento académico, algunos integrantes del centro de estudiantes y ayudantes-alumno contribuían a su construcción. Sus aportes ayudaban a naturalizar y colectivizar las dificultades, por ejemplo, escribiendo en el pizarrón “Don’t panic!” con enormes letras luego de desarrollar una temática en la clase teórica, aconsejando a un alumno: “te metiste en una de las peores, es muy pero muy difícil pero salís siendo muy bueno de ahí” o intentando alentar a compañeros: “primer año es difícil, les va a costar porque es un salto muy grande con respecto a lo que ustedes estaban acostumbrados en la secundaria, es otra forma de pensar, otra disponibilidad”, “nunca van a entender las cosas de una, chicos, son conceptos muy difíciles”. No se puede dudar del efecto «tranquilizador» de estas observaciones que, al hacer comunes a muchas personas las dificultades, pretendían impedir que los estudiantes se sintieran completamente fuera de lugar, como siendo los únicos que no estaban entendiendo. Pero al mismo tiempo también es verdad que sólo tienen un rol reproductivo, no apuntan a transformar las oportunidades de acceso a la comunidad sino a dejar las cosas como están e intentar pasarlas de la mejor manera posible.

Con esta situación repitiéndose año tras año, Rocío, Facundo, Micaela y Natalia, recorrían una de las trayectorias comunes y socialmente estructuradas en la comunidad: la del fracaso. La visión de la cultura como incapacidad que presenta McDermott permite poner en primer plano que los problemas de estos estudiantes para dar cuenta de las exigencias que les requería la carrera no eran independientes del arreglo de la comunidad a la que estaban ingresando. La pregunta obligada que surge de esta situación y que contribuiría a modificar la situación es: ¿por qué temáticas que son tan abiertamente reconocidas como difíciles ocupan un lugar tan relevante en el primer año?

Los estudiantes con los que trabajamos eran plenamente conscientes de cómo su desempeño en exámenes los posicionaban en el ingreso a la comunidad.

La resistencia de aquellos que no consiguen seguir el ritmo revela, también, la hegemonía de las instituciones y comunidades que contribuyeron a la construcción de sus problemas (McDermott , 2004).

Rockwell (2009) describe de la siguiente manera el final de un trabajo de análisis etnográfico:

“Considero que se ha hecho análisis etnográfico solo cuando se modifica sustancialmente la concepción inicial del proceso que se estudia; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar mejor cuenta del orden particular, local y complejo del proceso estudiado; cuando la descripción final es más rica y más coherente que la descripción inicial; cuando se abren nuevos caminos de investigación, siempre en proceso de construcción, siempre inconclusos” (p. 67).

A lo largo de estos dos años en los que estuvimos sumergidos en la investigación que dio origen a esta tesis, nuestras ideas en torno al ingreso a la carrera se fueron transformando. Comenzamos partiendo de las concepciones que puede tener una persona ajena a este proceso para luego pasar a las ideas de alguien que está transitando el aprendizaje de las materias.

Durante el trabajo de campo comenzamos a tener las ideas de un observador muy cercano a los nuevos estudiantes. Poco a poco fueron surgiendo descripciones e interpretaciones propias de un/a investigador/a que —a través de las «lentes» que le proporcionan el trabajo de campo y la perspectiva teórica— elabora conocimiento sobre el proceso que estudia.

Los distintos capítulos que componen esta tesis van aportando desde diversos lugares a los objetivos que formulamos al inicio de la tesis. Los capítulos: “El terreno y los participantes de la investigación y El cotidiano de estudiantes y docentes: un relato de la vida de los participantes de la investigación en el terreno del estudio, permiten comenzar a empaparse de la vida diaria de las personas que participaron de esta investigación. Van develando sus campos de participación y sus puntos de vista. Pero estos capítulos, con sus descripciones —que son siempre también interpretaciones— comienzan, además, a delinear los procesos de aprendizaje involucrados en el ingreso a la carrera y a bosquejar cómo se realiza el encuentro entre los estudiantes ingresantes y los docentes de la facultad.

5.4 La evaluación como forma de retroalimentación y de posicionamiento.

Como pudo verse en el relato de los estudiantes, ellos en muchos casos creen que han aprendido, que saben, pero luego reprobaban —una reprobación inesperada, y sin comprensión de por qué se falló (Ezcurrea, 2005). En la misma línea, en ocasiones juzgan que entienden (en clase) , pero tropiezan a la hora de la ejercitación fuera del aula (Cols, 2008).

Ello, rescata Cols, entraña una retroalimentación inadecuada. Al respecto, menciona el autor:

“Corresponde destacar que el monitoreo y retroalimentación de los docentes a los estudiantes

sobre su desempeño, temprana (antes de los exámenes) y frecuente, es catalogada como clave, sobre todo en población de primer ingreso, una “buena práctica” esencial a nivel superior que permite saber lo que se sabe y no se sabe, y que por eso mejora el aprendizaje y la permanencia. En suma, se trata de dar a los alumnos información a tiempo acerca de su desempeño, y también de proporcionar orientaciones sobre cómo mejorarlo”. (Cols, 2008:46)

De esta forma, la retroalimentación busca mejorar el aprendizaje y, en general, el desempeño. Por su lado, la evaluación certificadora también puede apuntar a esos propósitos, además de su función de acreditación, de comprobación de resultados.

En primer año, debido a la cantidad elevada de alumnos, la falta de formación pedagógica y según los docentes “debido a que la currícula de cada materia es extensa y el tiempo breve”, no es común que se realicen puestas en común sobre las evaluaciones para que de esta forma los estudiantes puedan comprender qué errores cometieron y por qué los cometieron.

Al respecto, y entre otros componentes, Cols (2008) considera que también es necesario analizar la cuestión de los criterios de evaluación y, en particular, la explicitación de esos criterios, ya que cuando los alumnos comprenden con claridad dichos criterios, según el autor:

“La evaluación puede operar como una herramienta pedagógica que facilita aquella mejora y coadyuva a una representación adecuada de la tarea y a un mayor control y regulación de lo aprendido” (Cols, 2008).

Podemos ver que esta cuestión de la evaluación resulta importante en particular, en primer año. Por un lado, porque la evaluación ocupa un lugar estratégico en la construcción de éxito o fracaso académico. Por otra parte, porque la reprobación, interpretada como fracaso, puede originar impactos severos. Según Ezcurra:

“Esto se pone más en evidencia en alumnos de primer año de las franjas populares, abonando las dudas sobre sí mismos, así como ideas de deserción. Más aún, la reprobación reiterada, al inicio, es un factor de abandono (Cols, 2008). Por último, porque aprender el oficio de estudiante es también aprender a ser evaluado, y ello puede ocurrir por ensayo y error o porque la organización se encarga de iniciar a sus nuevos miembros”. (Ezcurra, 2005:123)

De esta forma, junto a las autoras Cols y Ezcurra, podemos ver que los procesos tanto de permanencia como así también de deserción involucran múltiples factores condicionantes.

“Entre estos factores se encuentran las deficiencias en torno a la formación preuniversitaria; las variables institucionales como la docencia, el desfase entre la planificación institucional y el perfil de la población estudiantil; los aspectos administrativos relacionados específicamente con

la oferta educativa, los problemas de organización académica, la planificación curricular y las acciones de carácter administrativo que se llevan a cabo dentro de la institución”. (Ezcurra 2005:125)

Para mejorar los resultados de los estudiantes inscriptos en el nivel de educación superior es importante identificar las causas del abandono, retraso y egreso en cada institución educativa, ya que son tres componentes conceptualmente distintos que obedecen a una misma problemática y que funcionan de manera causal. Los tres componentes se deben estudiar de manera integral, sin olvidar que obedecen a un proceso muy complejo en el que se involucran aspectos familiares, institucionales y sociales, como se explicita a lo largo de esta tesis.

8. Conclusión

Si bien todos los capítulos que componen esta tesis van aportando desde distintos lugares al objetivo general de la investigación, el capítulo “Las prácticas de los estudiantes. Un relato de vida de los participantes de la investigación” es el que proporciona una primera respuesta al mismo. A través de la participación en las prácticas del primer año, y las de las materias en particular, los estudiantes aprendían entretendidamente visiones de la carrera, de la deserción, de las dificultades en el primer año, de sus propias legitimidades, etc. Estas prácticas podrían no ser del todo efectivas para el aprendizaje de las carreras, pero sí lo eran para el aprendizaje de estas visiones, porque existía una profunda interrelación entre las personas involucradas, el espacio y el tiempo en donde se desarrollaban, las trayectorias y las relaciones sociales que se construían. Este capítulo también devela cómo los alumnos con diferentes preparaciones y conocimientos previos construían de forma diferenciada un panorama de estas prácticas.

En el primer objetivo específico planteado en esta tesis: Caracterizar y analizar cómo se realiza el encuentro entre los alumnos recién llegados y la facultad a la que los estudiantes pretenden integrarse, la categoría teórica «comunidad de práctica» se especificó y se resignificó en el problema bajo estudio como la comunidad educativa del pequeño grupo de compañeros estudiado y la comunidad del grupo de compañeros de primer año de las carreras. Pudimos caracterizarla a través del análisis de sus dimensiones —las relaciones de compromiso mutuo entre sus miembros, la empresa conjunta y el repertorio compartido— lo que nos permitió bosquejar qué significa volverse un miembro de esta comunidad.

El análisis de las trayectorias que cada uno de los estudiantes recorrió en el primer cuatrimestre dentro de la comunidad educativa, permite poner en el centro de atención cómo la comunidad va poniendo a disposición los recursos para los recién llegados y qué posiciones éstos van pudiendo ocupar en el paisaje creado por las distintas combinaciones de legitimidad y participación.

Ahora bien, el trabajo de análisis que se describe en esta tesis permite develar que, en el ingreso a la cultura, está en juego mucho más que una “forma de pensar”. Existen numerosos aprendizajes en este proceso y son muchas las personas involucradas —docentes, estudiantes avanzados, egresados, tutores, no docentes, compañeros, familiares— de manera que la tarea es colectiva. Por este motivo, las trayectorias van definiendo distintas formas de desenvolverse en esta cultura particular y los estudiantes se van acomodando o “los van ubicando” en lugares cercanos al “éxito” o al “fracaso”.

Analizar el proceso de establecimiento, negociación y significación de las prácticas consideradas centrales para lograr participar de la cursada de las materias está en el eje del capítulo 3. El análisis realizado en este capítulo revela que esta práctica —tarea a primera vista sumamente sintáctica— estaba situada en las interrelaciones entre los estudiantes, en las relaciones que se iban tejiendo entre compañeros y docentes; en sus concepciones de la educación superior; en sus comprensiones acerca de cómo se colabora con los pares, fundamentalmente acerca de cómo, cuándo y cuánto es válido preguntar y responder y en las historias personales de cada estudiante.

La práctica no tenía una naturaleza lineal sino cíclica. Por ejemplo, el hecho de construir demostraciones tenía, para los estudiantes, una naturaleza reflexiva; cada uno de los pasos que proponían podía ser incorrecto pero siempre tenía algún significado para ellos, siempre era sensato aplicarlos.

El análisis de los tiempos de la práctica y del entorno plantea preguntas acerca de las tensiones entre el tiempo de enseñanza y el tiempo de aprendizaje en el primer año.

Finalmente, el material teórico y la resolución de la guía de prácticos —dos de los principales artefactos de la práctica— dan cuenta de su potencial para reproducir el orden social de la clase, estableciendo las actividades y el ritmo de avance diarios, y para regular la participación de los estudiantes en el aula, jugando también ellos un papel importante en el acceso a la comprensión.

Los dos últimos objetivos específicos: Analizar los procesos de construcción de identidad de los alumnos universitarios de primer año y Describir los mecanismos sociales, culturales e institucionales a través de los cuales se construyen las ideas de éxito y fracaso dentro del primer año se tratan en el capítulo 5. Participar de una comunidad involucra necesariamente construir una identidad, volverse un miembro de la misma.

En el caso de los estudiantes, este proceso está marcado por las dificultades que involucra construir un nexo de multifiliación en donde se equilibre su participación en la comunidad educativa —bastante demandante y exigente— con su membresía en otras comunidades, como su familia, sus amistades y sus noviazgos. Un punto fundamental en el proceso de volverse un miembro de la comunidad lo constituyen los exámenes y aquí es donde la identidad se liga fuertemente a la construcción del éxito y del fracaso en el primer año de la carrera. Dicha construcción implica un proceso complejo y colectivo en el que intervienen las visiones de los docentes sobre el proceso de aprendizaje de sus alumnos, las formas de relacionarse con los distintos estudiantes —con su imposibilidad de ponerse en el lugar de aquellos que tienen dificultades y sus dificultades de comunicación— y cómo perciben sus dificultades. Con la participación de diversos miembros de la comunidad —desde estudiantes avanzados, profesores, egresados, etc. se tiende a naturalizar las dificultades propias del primer año, lo que en última instancia sólo tiende a reproducir, una y otra vez, las mismas posibilidades de acceso. Estas reflexiones permiten ver que el fracaso, al igual que el éxito, además de una identidad, es uno de los caminos normales y socialmente establecidos que se pueden recorrer en el primer año.

Esta investigación permite construir un diálogo entre los participantes del aula: los docentes y los estudiantes. Este análisis da cuenta de la construcción de un proceso sociocultural, enraizado en la historia de la comunidad y de los profesores y en sus prácticas cotidianas.

Estas cuatro categorías —que emergen en la intersección de los datos recogidos, los objetivos de la investigación y el enfoque teórico— alrededor de las cuales se construyen los cuatro últimos capítulos de esta tesis, no están aisladas o separadas entre sí. Más bien consideramos que el problema de investigación está compuesto por varias caras que poco a poco hemos ido analizando a través de estas categorías profundamente relacionadas entre sí, que van formando un entramado que permite construir

sentido para la experiencia del ingreso a la carrera.

Es entonces, inevitable, que esto quede reflejado en el texto final, con sus continuas referencias entre capítulos y con el análisis de cuestiones desde distintas perspectivas.

Al mismo tiempo, el análisis se desplaza una y otra vez a través de distintos niveles: la carrera, la materia, el grupo, la experiencia de cada estudiante y docente. Esto permite ir develando los vínculos y las influencias entre ellos, creando un análisis rico que ayuda a entender mejor las decisiones y acciones de los participantes.

De esta forma, como resultado de esta tesis podemos construir un paisaje, un primer marco, de un proceso complejo y poco estudiado.

Un camino alternativo, que hubiese sido posible, era centrarnos en un sólo aspecto del ingreso a la carrera; la construcción de la identidad, por ejemplo. Sin embargo, siempre elegimos, conscientemente, mantener un análisis global del problema de investigación. En primer lugar, porque no contábamos con otras investigaciones que nos sirvieran de base al ser éste un tema poco tratado. En segundo lugar, porque la perspectiva teórica que habíamos elegido justamente vinculaba íntimamente a los diversos ejes. Esta opción también marcó un punto importante en nuestra formación como investigadores ya que nos enfrentó al estudio de una multiplicidad de cuestiones dentro de campos muy diversos como la sociología, la metodología de la investigación social, la antropología y los trabajos sobre la universidad enfocados en la permanencia y la deserción de estudiantes.

Esta investigación también aporta a la documentación de saberes que raramente se documentan, entre ellos, los que Rockwell (2009) denomina “saberes docentes”, contruidos en el quehacer cotidiano del profesor, integrados en todas sus prácticas, incluso aquellas que transgreden las normas del entorno escolar. Estos conocimientos se elaboran “en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir. Se expresa y existe en las condiciones reales de dicho trabajo (. . .) Constituyen, además, una matriz que reelabora los conocimientos pedagógicos transmitidos durante la formación inicial y continua de los maestros y las disposiciones oficiales que llegan a la escuela” (Rockwell, 2009: 28).

Parte de estos saberes docentes se hacen visibles y audibles en muchos de los fragmentos de registros de campo que incluimos a lo largo de los capítulos, y se vuelven particularmente relevantes en el último de ellos, el relativo a la construcción de identidades, del éxito y del fracaso.

Además, si bien esta investigación nunca tuvo fines pedagógicos o didácticos, sí creemos que para los docentes que se involucraron en ella constituyó una instancia importante de formación. Leer por primera vez registros de su práctica docente, enfrentarse a nuestras preguntas y leer los escritos, fueron todas actividades que inevitablemente les planteaban interrogantes sobre su quehacer cotidiano en el aula. En este sentido recordamos que cuando terminamos la entrevista con Alfredo, luego de que apagara el grabador y guardara el cuaderno dijo: “bueno, ahora me voy con más preguntas que antes”.

Una posibilidad de trabajo futuro que se abre es intentar, junto a estos profesores y a la luz de esta investigación, modificar las condiciones de acceso a la comunidad construyendo propuestas didácticas

innovadoras.

También se podrían intentar analizar con profundidad las relaciones entre la comunidades de práctica educativa y la comunidad de investigación, haciendo énfasis en la formación de investigadores en un estudio más longitudinal.

Sería interesante explorar, por ejemplo, qué influencias concretas tiene la comunidad de investigación en el ingreso a la carrera. Aquí esta cuestión ha sido solamente abordada tangencialmente, estando presente a través de las trayectorias de vida de los profesores.

Otro desafío, de distinta naturaleza, que queda planteado es intentar articular la teoría del aprendizaje situado con otras que permitan enriquecerla, dando cuenta de aspectos que de otra manera permanecen en la sombra.

En la actualidad existen distintas propuestas en esta dirección. Kaner & Lerman (2008) resaltan que la teoría del aprendizaje situado no puede dar cuenta de qué es lo que genera el cambio en las prácticas sociales.

Así, la teoría necesita nuevas herramientas para poder hablar de las relaciones de poder y de cómo ellas median los espacios y las prácticas sociales.

Articular los trabajos de Lave y de Wenger con la teoría de Foucault podría ser un camino fértil, según estos autores, para analizar cómo las interacciones sociales son distorsionadas por el poder y el interés. Otra posibilidad que sugieren es articular con la teoría estructuralista de Basil Bernstein o la de Walkerdine, que traería al primer plano cómo y porqué los individuos pueden comprometerse de maneras diversas en una comunidad.

Las relaciones entre las comunidades y las estructuras sociales más amplias son otro punto que queda sin explorar dentro de la teoría del aprendizaje situado. Una opción, que podría seguirse es la propuesta por Tusting (2005) de utilizar la lingüística social crítica para explorar el rol del discurso dentro de las comunidades de práctica en la perpetuación de relaciones amplias en la sociedad contemporánea.

Todas estas opciones aparecen como alternativas fértiles para seguir trabajando, pero cualquiera de ellas precisaría de un cuidadoso análisis de las bases epistemológicas de las teorías, para develar si son compatibles en la forma en que conciben el mundo social, las personas y sus relaciones.

Teniendo en cuenta el contexto que enmarca las prácticas educativas, podemos decir también, que la cuestión del acceso, permanencia y éxito en el sistema universitario sigue siendo una temática pendiente que no puede ser pasada por alto, más aún si se propone, como se menciona desde el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), asumir el compromiso de afianzar “una universidad inclusiva que asuma un rol protagónico en la construcción de una sociedad en la que la educación, el conocimiento y los demás bienes culturales se distribuyan democráticamente, así como mejorar las condiciones y estrategias institucionales para facilitar el tránsito del nivel medio a la universidad, los procesos de aprendizaje, la calidad de la formación, el progreso en los estudios y la graduación”.

Por ende, desde el campo de las políticas educativas, coincidimos con Ezcurra (2005) en que un eje de

trabajo para favorecer las prácticas institucionales que busquen integrar a los estudiantes sería: a) subrayar el papel de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes y, también, la importancia de su desarrollo como objetivo prioritario de enseñanza, y b) en ese contexto, jerarquizar el montaje de actividades de apoyo académico, que pueden desenvolverse en las asignaturas, así como en el ámbito institucional, y articularlas con iniciativas de orientación.

Aquí es evidente que las Universidades requieren de cierto presupuesto destinado a ese objetivo, como en el caso de los programas de tutorías de acompañamiento, que actualmente (2017) han sido interrumpidos por no recibir el presupuesto necesario, como en el caso del programa de tutorías P.R.O.M.I.N.F. destinado a estudiantes de Informática.

Así también, se plantea otro eje de trabajo que busque: a) acentuar el papel de la información como crucial para el éxito de la transición; b) en ese marco, jerarquizar el desarrollo sistemático de actividades de orientación académica, y c) proveer informaciones críticas, pero en un contexto de enseñanza; es decir, que no se constriñan a una matriz de transmisión sino que promuevan aprendizajes significativos (de tales informaciones) (Ezcurra 2005:121).

Otro aspecto no mencionado anteriormente y que no es objeto de estudio en esta tesis, pero que aparece de cierta forma en algunos relatos y observaciones, es el papel del apoyo familiar como un factor decisivo para el desarrollo y mantenimiento de aspiraciones educativas y ocupacionales y, por ende, de una motivación sostenida.

Podríamos añadir que ese respaldo también incide en las actitudes y posibilidades de los alumnos para enfrentar las dificultades del período de transición.

Las consecuencias de esta falta de apoyo familiar son descritas por Ezcurra (2005) y mencionadas como una de las formas de acompañar a los estudiantes que transitan el primer año y el proceso de éxito / fracaso al cursar las materias. La ausencia de este soporte familiar induciría a impactos muy negativos, sobre todo de tipo afectivo: un fuerte malestar psíquico, atravesado por sensaciones de “presión”, de sufrimiento, depresivas y de soledad (Ezcurra, 2005:126).

Tal malestar, a su turno, podría desencadenar daños en el campo de las actitudes, alentando ideas de deserción, y en el aprendizaje, perturbando la concentración, de acuerdo a la experiencia de la autora con alumnos de la Universidad de General Sarmiento.

A lo largo de este trabajo, hemos citado investigaciones de Ezcurra que contribuyen a comprender el fenómeno de la permanencia y deserción universitarias. La autora destaca con énfasis que las prácticas de enseñanza conforman la variable institucional de mayor trascendencia para el desarrollo estudiantil (Ezcurra 2005, 2011).

Diversas investigaciones en Educación Superior (ES) que han sido citadas, aseguran que la interacción de los docentes con los estudiantes constituye un factor vital (Brachi, 2005; Ezcurra, 2005, ; Goldenhersch, 2006; Capelari: 2010). Ezcurra remarca, en particular, el papel del compromiso de los profesores con los alumnos, que califica como esencial para el desarrollo estudiantil. Aún más, puntualiza que tal compromiso —o en otros términos, una orientación hacia el alumno con fuerte

interés y foco en su desarrollo— tiene un efecto sustancial en los resultados estudiantiles, mayor que cualquier otra variable institucional (Ezcurra 2005: 132)

Por este motivo, es muy importante que en la Universidad se pueda “crear un ambiente de aprendizaje seguro” que dé sostén a los estudiantes y les ayude a generar autoconfianza, logrando desde lo académico, que se repare y refuerce el capital cultural con el que llegan los estudiantes. Para esto, menciona Ezcurra, pueden utilizarse estrategias como:

a. Los seminarios de primer año (que podrían ser un equivalente a los talleres semestrales dictados por los tutores P.A.C.E.N.I. en nuestra Facultad), que fomentan las pedagogías activas de colaboración y fortalecen la implicación estudiantil ya que generan una interacción profusa entre profesores y alumnos, como así también fomentan la formación de grupos de pares, un recurso nodal según la autora, y con lo cual coincidimos ampliamente, ya que se genera una red de apoyo muy fuerte entre personas que comparten los mismos intereses y dificultades similares.

Según Ezcurra (2011), la creación de grupos de pares implica el armado y jerarquización de grupos de trabajo pequeños para el desarrollo de tareas en clase y fuera del aula. Son grupos de estudio que poseen dos funciones vertebrales:

1. Operan como una fuente sustantiva de sostén, donde los alumnos se auxilian unos a otros y aprenden juntos. Por ende, esos grupos erigen estructuras potentes de apoyo y, a la vez, de conocimiento.

2. Facilitan el avance de ciertos hábitos críticos: en especial, ayudan a estar en foco, a tomar el estudio más seriamente, y así favorecen más implicación, una mayor y mejor inversión del tiempo y la energía, imprescindibles para aprender.

b. Otra estrategia es el desarrollo de un currículo integrado y coherente. Ello encierra una cooperación docente intensa. Esta estrategia debería ser profundizada en FAMAFA, ya que como se explicó en el capítulo 2.7, la Facultad no está organizada por cátedras sino que los docentes rotan en las materias que dan año a año, por lo tanto, cada año proponen programas y van evaluando sobre la marcha si deben agregar o quitar temas, con lo cual no hay una retroalimentación y aprendizaje sobre lo trabajado, ya que al año siguiente, otro docente diferente con nuevas propuestas, presentará un nuevo programa. Si bien existen contenidos mínimos en cada programa, cada docente puede agregar temas que considere pertinentes. Esta estrategia debería trabajarse con mayor intensidad en nuestra Facultad y evaluar mediante criterios pedagógicos si el currículo es adecuado y coherente. Ello además encierra una cooperación docente intensa, según Ezcurra, porque los docentes se orientan a buscar enlaces interdisciplinarios en el contenido de las materias para que el aprendizaje resulte más fácil y eficiente, porque la información y habilidades adquiridas en una asignatura son reforzadas en otra. Ezcurra (2011: 83).

Para llevar a cabo esta estrategia es imprescindible el compromiso de los docentes y la coordinación permanente de la Secretaría Académica.

c. Una última estrategia es el reforzamiento de habilidades básicas de los estudiantes, por ejemplo

mediante el diseño de estructuras curriculares que apunten al desarrollo de competencias y hábitos críticos y, además, a comprender y “navegar” el sistema académico tan desconocido. Es decir, que se debe enseñar lo omitido, el curriculum oculto, al que hacíamos referencia en capítulos anteriores.

Como podemos observar en el relato de los estudiantes y en los cuestionarios, algunos estudiantes expresan juicios notablemente positivos sobre los docentes en su conjunto, cuyo desempeño es muy apreciado. En efecto, manifiestan que los profesores tienen buena predisposición, sin embargo, emergen problemas de tipo didácticos, donde las clases involucradas serían muy expositivas, poco claras, con escaso espacio para preguntas, es decir que se da una interacción docente–alumno muy baja y por ende, un déficit serio en un factor vital. Esta situación demanda una mayor preocupación docente por el aprendizaje de los alumnos que actualmente es poco reconocida, sobre todo en los docentes de las materias con contenido matemático, las cuales justamente son las que mayor dificultad presentan para los estudiantes, desde la percepción de los tutores.

Como se expuso en el capítulo 2.7, los docentes de FAMAFA reconocen que su actividad central es la investigación, por lo tanto, como el sistema de carrera docente exige que los docentes realicen tareas de docencia, ellos cumplen con esa obligación pero no se forman ni perfeccionan en la docencia. Es decir, que la Institución es la que debe hacerse cargo de exigir esa formación permanente.

A lo largo de esta tesis también se pone en evidencia la dificultad de los estudiantes para construir su identidad como miembros de FAMAFA, la forma en que son posicionados por los otros actores institucionales (compañeros, docentes, tutores) entre el éxito y el fracaso, lo cual en ocasiones, inspira ideas de deserción. Si éstas ideas se suman a los condicionantes que presentan el déficit de apoyo familiar, exigencias laborales o de atención a la familia o falta de dinero, esto se convierten en un malestar constante, en formas de permanecer y asistir a clases pero sin un compromiso, como lo manifiesta uno de los tutores al relatar lo que sucedía con estudiantes que “construían barquitos de papel en clase o jugaban con el cubo mágico o el celular”.

La reprobación como resultado de ese desligamiento con la Institución conlleva el desánimo y estados emocionales en ocasiones muy intensos. Así, pueden despuntar sensaciones de depresión y desaliento, pero también de enojo que, por lo general, emergen cuando la responsabilidad de la desaprobación es atribuida, centralmente, a variables institucionales —a las asignaturas, por defectos adjudicados a la enseñanza y/o a los propios exámenes—. En este caso, suele prevalecer la idea de que los resultados obtenidos no corresponden a los esfuerzos realizados —mucho esfuerzo, malos resultados—. Así, los alumnos identifican y realzan ciertas deficiencias en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Entonces ¿qué hacer? Dada su importancia, cabe reiterar que diversos estudios en Educación Superior (ES) hacen hincapié en que el ejercicio docente configura el factor institucional más prominente en materia de resultados estudiantiles. Por eso, es fundamental que las prácticas de enseñanza durante el primer año sean motivo de especial cuidado institucional para fortalecer aciertos y superar dificultades. Se trata, entonces, de impulsar una docencia con orientación hacia el alumno, con un firme interés en su desarrollo. Por ende, con un sólido foco en su aprendizaje.

El compromiso de la institución con los estudiantes es otro factor de gran importancia. Al respecto, la FAMA ofrece ciertos servicios centrales como la atención permanente en despacho de alumnos, la biblioteca con una sala de estudio con ventiladores, las becas, las tutorías grupales, el acceso a internet, la oficina de Inclusión Educativa, la disponibilidad de asistir los fines de semana y estudiar en las aulas, la cocina con microondas y heladera, entre otros.

Además de estos servicios, brinda un trato “cordial” a los estudiantes, como ellos mismos lo manifiestan. En efecto, destacan que existe un ambiente “humano” en el que importan las personas (frente a al trato impersonal por la masividad de otras Facultades).

Es éste un tipo de vínculo muy apreciado, que los haría sentir cómodos. Entonces, estos servicios y espacios, así como el trato, connotan un sentido extra sumamente relevante, que de todas formas, debe ir acompañado de políticas de inclusión educativa continuas y profundas.

Según lo expuesto, y para concluir, la jerarquización del primer año del grado demanda, por un lado, el montaje de actividades dirigidas al estudiantado 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. Se trata, de un objetivo complejo que requiere de un cambio cultural, como tal y a nuestro juicio, necesita la producción de conocimiento institucional. En otros términos, precisa dispositivos de investigación institucional que, además, nutran procesos sistemáticos de autoevaluación docente permanente.

Coincidimos con Ezcurra (2011) en que nuestras Universidades requieren de una reforma educativa radical, sistémica, con eje en remover el hábitus académico dominante y sus efectos excluyentes (en perjuicio de clases y sectores desfavorecidos). Ello exige, ante todo, revisar el capital cultural esperado y sus supuestos acerca de conocimientos, habilidades, hábitos críticos de los estudiantes desde el punto de partida. Para esto sería necesario diseñar una estrategia con foco en primer año que enseñe, principalmente, lo omitido. Así mismo, una estrategia curricular de carácter universal, para todos, que supere la focalización prevalente. En ese marco, sería necesario una estrategia de integración académica que amengüe la fragmentación del currículo y que apunte a lo didáctico, priorizando el papel de las prácticas de enseñanza y su rol en la implicación académica de los alumnos. De esta forma, que apunte a “crear comunidad” en los estudiantes, con miras a una mayor integración social.

Anexo

1. Apéndice A: Modelo de cuestionario
2. Apéndice B: Guía de entrevistas a estudiantes
3. Apéndice C: Guía de entrevistas a docentes

Apéndice A: Cuestionario para estudiantes de primer año de las carreras de grado de la FAMAFA
 Gracias por colaborar en esta investigación. Solicitamos que completes este cuestionario anónimo si estás cursando primer año en 2015, con el objetivo de conocer tu experiencia. Te pedimos sinceridad a la hora de completarlo para que podamos trabajar con los datos brindados aquí. ¡Muchas gracias!

Carrera:

Indique en que año ingresó a la carrera por primera vez:

Indique su edad:

| | | | |
|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Entre 17 y 20 | entre 21 y 24 | entre 25 y 28 | 29 años o más |
| | | | |

Indique su lugar de procedencia:

| | | | |
|-----------------|-----------------|-----------------------------|-----------|
| Córdoba Capital | Interior de Cba | Otra provincia de argentina | Otro país |
| | | | |

a. Respecto de las materias que cursa en 2015, indique:

1. Porcentaje de asistencia a clases teóricas

| | | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|----------------------------------|---|--------------------------------|
| No asisto a clases teóricas | He asistido pocas veces (10 a 30%) | Asisto algunas veces (40% a 60%) | Asisto frecuentemente a clases (60 a 90%) | Asisto siempre a clases (100%) |
| | | | | |

2. En caso de no asistir ¿porqué motivo no asiste?

| | | | |
|----------------------------------|-------------------------|---|-------|
| No comprendo los temas expuestos | No comprendo al docente | Por motivos personales (falta de tiempo/dinero) | Otros |
| | | | |

3. Porcentaje de asistencia a clases prácticas

| | | | | |
|------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|---|--------------------------------|
| No asisto a clases prácticas | He asistido pocas veces (10 a 30%) | Asisto algunas veces (40% a 60%) | Asisto frecuentemente a clases (60 a 90%) | Asisto siempre a clases (100%) |
| | | | | |

4. En caso de no asistir ¿porqué motivo no asiste?

| | | | |
|-----------------------------------|-------------------------|---|-------|
| No comprendo los temas trabajados | No comprendo al docente | Por motivos personales (falta de tiempo/dinero) | Otros |
| | | | |

5. Durante las clases prácticas, ¿se generó participación/discusión entre los estudiantes y el docente?

| | | | |
|---------------|-------------------------|------------|-----------------------|
| En desacuerdo | Parcialmente de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| | | | |

3. ¿Las ideas de los estudiantes, ¿fueron tenidas en cuenta por el docente durante las clases?

| | | | |
|---------------|-------------------------|------------|-----------------------|
| En desacuerdo | Parcialmente de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| | | | |

4. ¿Las clases le motivaron a profundizar sobre los temas abordados?

| | | | |
|---------------|-------------------------|------------|-----------------------|
| En desacuerdo | Parcialmente de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| | | | |

5. ¿Considera que los docentes se interesan por las dificultades académicas de los estudiantes? (por

ejemplo explicando varias veces un tema o permaneciendo en el aula si los alumnos se acercan a hacerles preguntas)

| En desacuerdo | Parcialmente de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---------------|-------------------------|------------|-----------------------|
| | | | |

6. ¿La carrera que eligió satisface sus expectativas?

| En desacuerdo | Parcialmente de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---------------|-------------------------|------------|-----------------------|
| | | | |

7. ¿Tiene alguna de estas dificultades que afectan el cursado de la carrera? ¿Cuál/cuáles?

| | |
|--|--|
| Dificultades académicas (comprensión de temas, falta de concentración, falta de conocimientos adquiridos en el nivel secundario, etc.) | |
| Dificultades económicas para costear tus estudios | |
| Dificultades para integrarse a la vida universitaria (desconocimiento de trámites, adaptación a las nuevas exigencias, etc.) | |
| Dificultades físicas, psicológicas y/o de salud | |
| Dificultades para relacionarse con otros estudiantes y/o docentes | |
| Otras | |

8. Con qué frecuencia realiza consultas a los tutores P.A.C.E.N.I. o P.R.O.M.I.N.F.?

| No conozco a mis tutores / No consulto | En pocas ocasiones | Medianamente frecuente (una vez por semana) | Diariamente o con mucha frecuencia les realizo consultas |
|--|--------------------|---|--|
| | | | |

9. ¿Qué estrategias utiliza para resolver ejercicios en las clases prácticas?

| Leo las clases teóricas | Pregunto o me reúno con compañeros | Consulto a los docentes y/o tutores | Ninguna en especial | Otras |
|-------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|---------------------|-------|
| | | | | |

10. ¿Con qué frecuencia asiste a talleres y/o actividades realizadas por los tutores?

| No asisto | En pocas ocasiones | Asisto con cierta frecuencia | Asisto con alta frecuencia a los talleres |
|-----------|--------------------|------------------------------|---|
| | | | |

11. ¿Cuántas horas estudia por día además de asistir a clases?

| No estudio/No tengo tiempo | 1 a 2 horas por día | 3 a 4 horas por día | 5 o más |
|----------------------------|---------------------|---------------------|---------|
| | | | |

12. ¿Recibe ayuda económica ? ¿En caso afirmativo podrías mencionar de qué tipo de beca se trata?

| SI (¿Cuál?) | NO |
|-------------|----|
| | |

13. ¿Va a continuar con sus estudios el año próximo?

En caso negativo, ¿Porqué?

¿Podría dejarnos su e-mail ? ¡Muchas gracias!

Apéndice B: Guía de la entrevista a los estudiantes

Historia Personal:

- ¿Podrías contarme un poco sobre tu historia?
- ¿Dónde fuiste a la secundaria? ¿Cómo era la secundaria?
- ¿Cómo llegaste a la FAMAFA? ¿Conocías a alguien que estudiara o conociera la Facultad?
- ¿Encontraste similitudes o diferencias entre estudiar en la FAMAFA y tus estudios previos o la secundaria? ¿Cuáles? (Pensar con ella en la pregunta en general, teniendo en mente no sólo el contenido sino también las diferencias y similitudes en lo que respecta a las relaciones entre pares, a los vínculos con los docentes y a su forma de percibirse).

Las materias

- ¿Cómo fue tu experiencia en el curso de nivelación? ¿Crees que tenías los conocimientos suficientes? ¿Pudiste adaptarte al ritmo de estudio? ¿Qué hacías cuando no entendías algún tema? ¿A quién acudías? ¿Qué estrategias utilizabas para resolver los ejercicios en los prácticos? ¿Tuviste acceso a los tutores?

La relación con los docentes y tutores

- ¿Cómo es tu relación con los docentes de las materias?
- ¿Crees que colaboran en tu aprendizaje? ¿Cómo? ¿Por qué?
- ¿Qué rol ocupan?
- ¿Qué podés decir acerca de cómo te enseñan?
- En las materias, ¿te sentís con libertad para plantear tus dudas? ¿Cómo son recibidas por los profesores?
- En las materias, ¿considerás que hay espacios para discutir aspectos de la materia como, por ejemplo, los temas que se incluyen en cada parcial, las fechas de exámenes, los criterios de corrección, etc.?
- ¿Qué creés que esperan de un estudiante de la materia?
- ¿Tenés alguna dificultad para cursar las materias? ¿Cuáles? ¿Se podrían solucionar? ¿Cómo? ¿Les comentaste a tus tutores estas dificultades? ¿Pudiste acceder a ellos? ¿Has asistido a talleres organizados por los tutores? ¿Crees que fueron positivos? ¿Asistís a clases de consulta? ¿Crees que la Facultad favorece la permanencia de los estudiantes? ¿Por qué?

Relaciones entre compañeros

- ¿Tenés relación con tus compañeros?

- ¿Qué actividades comparten?
- ¿Creés que colaboran con tu aprendizaje? ¿Se reúnen para estudiar? ¿Te lograste integrar en algún grupo? ¿Cómo se distribuyen los estudiantes en el aula? ¿Qué crees que es necesario hacer o aprender para acceder al conocimiento? (competencias, habilidades, destrezas)
- ¿Qué estrategias utilizas para resolver ejercicios? ¿Qué hacés cuando no podés resolverlos? ¿Qué contenidos de las materias te cuestan?
- Si tuvieras que definirte como estudiante, ¿cómo lo harías?

Preguntas generales:

- ¿Te gusta estudiar en FAMAFA? ¿Porqué?

Apéndice C: Guía de entrevista a los docentes

- ¿En qué materia te encontrás como docente? ¿Qué cargo tenés?
- ¿Cómo es tu experiencia en la FAMAF con alumnos ingresantes y de primer año?
- ¿Cuáles crees que son las estrategias que necesitan adquirir los estudiantes en primer año para integrarse a la Facultad?
- ¿Cuáles dificultades crees que atraviesan los estudiantes en primer año?
- ¿Porqué crees que existe deserción en primer año? ¿Qué factores inciden? (académicos, sociales, institucionales, etc)
- ¿Crees que la Facultad favorece la permanencia de los estudiantes? ¿Porqué?
- ¿Cómo es tu relación con los tutores? ¿Crees que favorecen la integración de los estudiantes?
- ¿Crees que los estudiantes acceden a los conocimientos necesarios para regularizar la materia? ¿Qué opinás sobre los contenidos de la materia? ¿Crees que hay dificultades relacionadas al tiempo o al espacio de cursado? ¿Crees que los docentes de la materia pueden responder a las inquietudes de los estudiantes?
- ¿Qué crees que se debería mejorar en la Institución para favorecer la integración de los estudiantes?
- ¿Crees que tu formación te permite responder a las necesidades de los estudiantes? ¿Porqué?

Bibliografía

Abdala Leiva Sarife, Castoglione Ana María e Infante, Leonor. La deserción universitaria. Una asignatura pendiente para la gestión institucional. Cuadernos FHyCS-UNJu, Nro. 34:173-191. Centro de Investigaciones y Estudios en Educación Superior. Universidad Nacional de Santiago del Estero. (2008).

Achilli, E. (2005). Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde.

Ambroggio, G. y Gangoso, Z. (1991), Graduación y abandono en la universidad. Un estudio exploratorio en la Famaf, CONICOR.

Ambroggio, Vanella y Sosa (1996), Éxito y fracaso en el primer año universitario, Escuela de Cs. de la Educación, Secyt.

Ambroggio, Vanella y Sosa (1996), Origen social y desempeño académico en el primer año universitario, II Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad, Universidad Nacional de Tucumán.

ANSES. Programa de Respaldo a los Estudiantes de la Argentina (PROGRESAR), 2014. Disponible en <http://www.progresar.anses.gob.ar/noticia/jovenes-acreditaron-su-escolaridad-y-cobrarán-progresar-10> [Accedido en julio 2014].

Astin, A. W. (1993), “What matters in college”, en *Liberal Education*, vol. 79, núm. 4.

Baquero, R. (2006). Sujetos y aprendizaje . Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Baudino N., Buteler L., Coleoni, E. A., (2014). Analizando la propia práctica: complementando el saber docente con la mirada del investigador. *Revista de Enseñanza de la Física*, 26(2), 241-251.

Bracchi, Claudia Cristina (2005). Los “recién llegados” y el intento para convertirse en “herederos”: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Brunner, José Joaquín (2012) “La idea de universidad en tiempos de masificación” en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. III, n.7, pp.139-44.

Bourdieu, P. (1999). Comprender. En P. Bourdieu (Ed.), *La miseria del mundo* (pp. 527–543). Fondo de Cultura Económica.

Cabero, J. y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). En *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación* , 7 (2) pp.11-22. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>

Cabrera, A., Pérez Mejía P. y López Fernández L. (2014). “Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: bases conceptuales y puntos de inflexión” en Figuera, Pilar

Figuera (ed.) *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes, en prensa.

Calsamiglia H. y otro. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ed. Ariel. Buenos Aires.

Capelari, M.I. (2013) *Los impactos de las políticas de tutoría en universidades de Argentina y México*. Buenos Aires: Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación, Tesis de Doctorado inédita.

Capelari, M.I. (2010). *Los sistemas de tutoría en la Argentina y su impacto en las universidades: un enfoque de la evaluación desde la perspectiva institucional*. Primer Congreso Argentino de Sistemas de Tutoría en carreras de Ingeniería y afines . Red Argentina de Sistemas de Tutoría en Carreras de Ingeniería y Afines- RASTIA. Oberá, Misiones, Argentina.

Cols, Estela (2008), *El primer año del grado: estrategias y dispositivos de apoyo y mejora*, mimeo, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

Chiroleu, Adriana (2009) “La inclusión en la educación superior como política pública. Sus alcances en Argentina y Brasil” en *Pro-Posições*, Campinas, v.20, n.2 (59), pp.141-66.

CONEAU. *Avances de gestión desde la evaluación institucional 2008-2010*. Buenos Aires: CONEAU, 2012.

Consejo Interuniversitario Nacional. http://www.cin.edu.ar/result.php?page_id=699. Ingreso octubre 2016.

Díaz Núñez, F. (1993). *Educación y ciencia en Córdoba. Génesis del IMAF*. Córdoba: Advocatus.

Ezcurra, Ana María. (2009). *Alumnos de primer ingreso. Una síntesis de investigaciones*. Publicación interna de la Secretaría Académica de la Universidad de General Sarmiento.

Ezcurra, A. M. (2011) “Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente” en Fernández Lamarra, Norberto y Costa de Paula, María de Fátima. *La democratización de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: EDUNTREF, pp.60-72.

Ezcurra, A. M. (2011a). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU. ISBN 978-987-630-109-1.

Ezcurra, A. M. (2011b). *Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos*. En N. Elichiry (Comp.): *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Ensayos y Experiencias N° 79*. Buenos Aires: Noveduc.

Ezcurra, A. M. (2005). *Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior*. *Perfiles Educativos*. Vol. XXVII, núm. 107, pp. 118-133

Fernández Lamarra, N. (2010). *Evolución, situación y problemas principales de la educación superior en la región*. En N. Fernández Lamarra: *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. México D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Flick, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata, 2004.

Freire, P. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires:

Siglo XXI Editores, 1996.

Gallart, María Antonia (1993). “La integración de métodos y la metodología cualitativa”. En Forni, Floreal *et al.* (comps) *Métodos cualitativos II: la práctica de la investigación*, pp. 107-149. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

García de Fanelli, A. (2014) Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*. Vol.7 no.2 Montevideo Nov.2014

García de Fanelli, Ana M. (2004) “Indicadores y estrategias en relación con el abandono y la graduación universitarios”, en Marquís, C. *La Agenda Universitaria*. Buenos Aires, Colección Educación Superior, Universidad de Palermo.

García de Fanelli, A. (1998) *Gestión de las universidades públicas: la experiencia internacional*. Serie Nuevas Tendencias. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

Gardner, R., Nobel, M., Hessler, T. et al (2007). *Tutoring System Innovations: Past Practice to Future Prototype*. *Intervention in School and Clinic*, 43; (2), 71-81.

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Goldenhersh, H.; Coria, A.; Chiavassa, N., Moughty, M. y Saino, M. (2006). *Deserción estudiantil en la Universidad. Estudio de un caso: la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC*. Argentina: ACFCE. UNC.

González Fiegehen, L. E. (2006). *Repitencia y Deserción Universitaria. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del pensamiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Hernández, M. (2006) *La deserción estudiantil: Reto investigativo y estratégico asumido en forma integral por la UPN*. Bogotá: UPN.

Hernández, Roberto; Fernández Collado y Baptista Pilar (2006). *Metodología de la investigación*, México: McGraw-Hill.

Himmel, E. (2002). *Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior*. *Revista Calidad en la Educación*. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, Chile. N° 17. Pp 91 – 108.

Hodkinson, P., & Hodkinson, H. (2004). *A constructive critique of communities of practice: Moving beyond Lave and Wenger*. Ponencia presentada en OVAL Research Group, Sydney, Australia.

Hughes, J., Jewson, N., & Unwin, L. (2007). *Communities of practice: A contested concept in flux (introduction)*. En J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (Eds.), *Communities of practice: Critical perspectives* (pp. 1-16). New York: Routledge.

Jackson P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

- Kanes, C., y Lerman, S. (2008). Analysing concepts of community of practice. En A. Watson y P. Winbourne (Eds.), *New directions for situated cognition in mathematics education* (p. 303-328). New York: Springer.
- Kaplan, C. Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. *Aique*. Bs. As. 1992.
- Lave (Eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (p. 291-330). Buenos Aires: Amorrurtu.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1996a). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (Eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (p. 15-45). Buenos Aires: Amorrurtu.
- Lobato, C., del Castillo, L. y Arbizu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5 , (2), 148-168.
- Losano, L. (2014). Procesos situados de aprendizaje en cursos básicos de programación: Volverse un miembro de una comunidad. *Revista de Enseñanza de la Física*. Vol. 26. N° 1 .Pág. 1 – 76.
- McDermott, R. (1996). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En S. Chaiklin y J.
- McDermott, R. (2004). Materials for a confrontation with genius as a personal identity. *Ethos*, 32(2), 278-288.
- Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2010. Censo de Finalización de la Educación Superior. Informe de Resultados, Argentina, 2012. Disponible en http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/resultados/Resultados%20Censo%20ONE%202010.pdf [Accedido en julio 2012].
- Perrenoud, P. (2001). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Madrid, Morata.
- Porto, A. (2007) *Mecanismos de admisión y rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Redondo, J. (2000) El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: una perspectiva crítica. *Revista de Sociología* N° 14. Pág 14-16.
- “Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina” en *Revista Argentina de Educación Superior, Conocimiento y Difusión*, año 6, n.8, pp.1-30, 2014b.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, J.M., Morales Cruz, D. N. y Hurtado Barajas, K. (2011). La Comunidad de Aprendizaje en el aula: el programa de Co-docencia. En J.M. Sánchez, y F. Rodríguez Sánchez (Comps.): *Proyecto Andamios Curriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria*. México D.F: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Anuarios Estadísticos. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/> [Accedido en marzo de 2014].

Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Recuperado el 15 de Enero de 2006, de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>

Spady, W. G. (1970), "Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis"; en *Interchange*, 1(1), pp. 64 – 85.

Solomon y Crowe, (1° de marzo de 2001). Perceptions of student peer tutors in a problem – based learning programme. *Medical Teacher* , 23. (2).

Tinto, V. (1975), "Dropout in higher education: A theoretical synthesis of recent research"; *Review of Educational Research*, 45, 1, pp. 89-125

Tinto, V. (1982) "Limits of theory and practice of student attrition"; en *Journal of Higher Education*, 53, 6, pp. 687-700.

Tusting, K. (2005). Language and power in communities of practice. En D. Barton y K. Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice* (p. 36-54). Cambridge: Cambridge University Press.

Thurston, W. P. (1990). Mathematical education. *Notices of the American Mathematical Society*, 37(7), 844-850.

Upcraft M. Lee y John N. Gardner (1989), "A comprehensive approach to enhancing freshman success", en M. Lee Upcraft, John N. Gardner et al., *The freshman year experience*, San Francisco, Jossey-Bass.

Vargas Ustares M. E., et al. (2012) "Tutorías para ingresantes. Experiencias en la UNC". Editorial Universidad Nacional de Córdoba, 2013. Primera edición. ISBN: 978-950331034-2.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Winbourne, P. (2008). Looking for learning in practice: how can this inform teaching. En P. Winbourne y A. Watson (Eds.), *New directions for situated cognition in mathematics education* (p. 77-100). New York: Springer.