



LOS PROGRAMAS DE AUTOEVALUACIÓN Y DE CAMBIO CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE: ANÁLISIS DE LA ARTICULACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN Y PROCESOS DE CAMBIO EN LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS.

Delfina Veiravé* Teresa Artieda**

Introducción

Este trabajo tiene por objeto plantear un conjunto de reflexiones acerca de las articulaciones que se establecen entre la investigación y determinadas propuestas de cambio que se desarrollan en el ámbito universitario.

Actualmente, en la Universidad Nacional del Nordeste tienen lugar dos programas de cambio: el de Autoevaluación Institucional y el de Cambio Curricular, el primero iniciado en 1992 (Res. N° 057/93-C.S.) y el segundo en 1995 (Res N° 652/95-C.S.). Desde la coordinación técnica de estos programas, el planteo consiste en elaborar algunas conclusiones e hipótesis de trabajo acerca de cuáles son las formas, características y condiciones de la articulación entre la investigación y el desarrollo de esas experiencias específicas, así como presentar determinadas propuestas para potenciar tal articulación. Si bien este trabajo surge de la sistematización de dos casos particulares, se espera aportar consideraciones que puedan ser transferidas al análisis de otras experiencias del ámbito educativo universitario.

2. La investigación como componente de los procesos de cambio

Desde una mirada analítica, podríamos señalar tres modalidades de conexión de la investigación con los programas de cambio de nuestra universidad:

2.1. la investigación como insumo;

* Secretaria Académica de la Facultad de Humanidades. Ex-Coordinadora del Programa de Autoevaluación de la UNNE que se desarrolla en la Secretaría General de Planeamiento, en el ámbito del Rectorado. Profesora Adjunta. Seminario Interdisciplinario II. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE.

** Coordinadora del Programa de Cambio Curricular de la UNNE que se desarrolla en la Secretaría General Académica en el ámbito del Rectorado. Auxiliar Docente de 1a. Seminario Interdisciplinario II. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE.



2.2. la investigación como parte del proceso de cambio;

2.3. la investigación como resultado del proceso de cambio.

2.1. La investigación como insumo

Esta dimensión es la que habitualmente predomina en la consideración de la articulación entre investigación y cambio educativo. La investigación se plantea como insumo, aportando conocimientos científicos sobre aquellos aspectos de la realidad en la que se pretende actuar, y se desarrolla previamente a un proceso de cambio. Brinda explicaciones básicas que sirven para fundamentar, guiar y en algunos casos generar, las propuestas y las líneas de acción de los cambios.



En el caso del Programa de Autoevaluación Institucional, esta dimensión de la investigación actuando como insumo, ocupó un lugar destacado en la construcción del diagnóstico que fundamentó la necesidad de desarrollar el Programa. La investigación educativa orientada al estudio de la universidad, marcaba fuertemente algunas líneas de preocupación, y aportó hipótesis al debate político de estas instituciones en la última década. Se hace referencia por ejemplo al problema de la calidad académica, las relaciones entre los estados, las instituciones de educación superior y la sociedad civil, el rendimiento de las instituciones en la formación de egresados, en la prestación de servicios y en la producción científica, entre otros. La idea de implementar mecanismos de autoevaluación institucional estuvo, en esta universidad, muy ligada a dichas preocupaciones. En tal sentido, los avances en el conocimiento sobre la universidad, fruto de la investigación y de la experiencia práctica de los actores, fue una de las fuentes de generación del Programa.

En el caso del Programa de Cambio Curricular, los estudios acerca de las crisis de los perfiles y prácticas profesionales vigentes contribuyeron especialmente a sus fundamentos. También ha sido imprescindible introducir la preocupación sobre la necesidad de idear nuevas articulaciones entre universidad y mundo del trabajo; la revisión sobre el papel de las disciplinas y la interdisciplinariedad en los campos profesionales emergentes y en la formación profesional; las concepciones acerca del conocimiento; así como cuestiones propias de la teoría curricular, tales como la noción misma de curriculum, la búsqueda de formas de organización del conocimiento que contemplen la articulación teoría-práctica, la identificación de campos o ámbitos constitutivos del curriculum, la evaluación curricular; los temas de didáctica de la educación superior y en especial la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje vigentes. La problemática de los sujetos de la determinación curricular y de la participación, son aspectos conceptuales que influyen en la definición de la estrategia general del proceso de cambio. Esta es una apretada, e incompleta, ejemplificación del soporte teórico del Programa de Cambio Curricular.

Se debe advertir que en los procesos que se están analizando, si bien la investigación ocupa un lugar fundamental, no constituye fuente exclusiva de las decisiones ni el factor de mayor peso. Es posible reconocer la intervención de otros elementos promotores de los cambios, de las orientaciones y estrategias que se adoptan. Estas surgen del contexto institucional, de las condiciones políticas y sociales en las que se inserta la realidad educativa, de las líneas de política universitaria, de las demandas del entorno, de la iniciativa de sectores de la institución que detectan campos problemáticos en su funcionamiento.



2.2. La investigación como componente del proceso de cambio

En este sentido, las experiencias de cambio son procesos de construcción de conocimientos: a) sobre el desarrollo de la estrategia que se está utilizando para identificar factores que favorecen o inhiben los procesos y potenciar los alcances y resultados de la misma; b) sobre la institución, para captar sus particularidades; c) sobre el objeto específico de cada programa, esto es, el currículum y la evaluación institucional.

En este segundo sentido en el que se plantea la articulación, es válida la pregunta sobre las modalidades que adopta la investigación en procesos de esta índole. Esto es: qué tipos de prácticas de investigación se desarrollan en la ejecución de un programa de cambio?

Desde la experiencia, se identificaron tres modalidades:

* *La investigación en su forma más clásica o tradicional*, para estudiar con mayor profundidad problemas puntuales de la universidad. Esta modalidad puede dar origen a programas de investigación.

En la experiencia de autoevaluación fueron surgiendo temas de investigación que justificaron la realización de proyectos ad-hoc tales como: la articulación nivel medio-universidad y la problemática de los ingresantes (1994, Zurita)ⁱ; el rendimiento académico de los alumnos en los primeros años de estudio (1995, Zurita; 1995, Leite)ⁱⁱ. Tal como se señaló en el Encuentro "La Universidad como Objeto de Investigación" (UBA, setiembre de 1995), la investigación en el sentido señalado "(es la actividad que) busca y ofrece explicaciones y alternativas de superación, garantizando validez y confiabilidad en la información que la evaluación institucional requiere."ⁱⁱⁱ

En el Programa de Cambio Curricular, si bien incipiente, es posible considerar el tema de las innovaciones curriculares como un potencial objeto de investigación a través del cual sea posible, entre otros propósitos de conocimiento, caracterizar los sentidos y formas que adopta el cambio en las distintas Unidades Académicas. El diseño de la estrategia metodológica de relevamiento de las innovaciones es la etapa actualmente en curso. El resultado de dicho relevamiento podría contribuir a "(...) construir bases de información sobre experiencias de transformación", consideradas "necesidad fundamental"^{iv} en el Encuentro "La Universidad como Objeto de Investigación", ya citado.



*** El empleo de instrumentos de investigación como parte del conjunto de estrategias para el desarrollo del programa de cambio.** Esto es, la utilización, en determinados momentos, de técnicas de recolección de información, la formulación de hipótesis de trabajo para identificar líneas alternativas de acción, la elaboración de informes y otras formas de comunicación de resultados, entre otros.

En el proceso de autoevaluación fueron incorporándose prácticas compartidas con la investigación científica. Se han utilizado, por ejemplo, técnicas e instrumentos de investigación para la elaboración de los diagnósticos, tales como: encuestas, entrevistas, relevamiento y procesamiento estadístico de información cuantitativa.

Resulta interesante acotar en este sentido, que la evaluación comparte también con la investigación el objetivo del conocimiento de la realidad educativa, y la comprensión de las condiciones de producción de los fenómenos estudiados. De ahí que algunos autores^v, asimilan a la evaluación con la investigación aplicada. Sin embargo, de acuerdo con las prácticas evaluativas que se han desarrollado en la UNNE, se considera que la producción de conocimientos sobre el objeto de análisis es un aspecto dentro de una estrategia más amplia de abordaje (Veiravé, D. y Zidianakis, S., 1995)^{vi}. Por ello, se ha caracterizado a este proceso más como de intervención institucional, que de investigación.

En el desarrollo del proceso de cambio curricular, es posible señalar prácticas tales como el planteo de hipótesis, o el diseño de bases de datos y de otros instrumentos de recolección de información.

*** La decisión de convertir al programa de cambio en un objeto de conocimiento.** Se trata de desarrollar, paralelamente a la ejecución del Programa, un proceso de investigación por el cual se puedan ir sistematizando "(...) los procesos, acontecimientos y comportamientos de los actores institucionales a medida que el trabajo se desarrolla". (Romero, J.C. y Veiravé, D., 1993)^{vii}

Es importante para ello definir una estrategia deliberada para cumplir ese objetivo, lo cual requiere un esfuerzo por construir el objeto de investigación, definir el abordaje metodológico, así como tomar los recaudos de los controles epistemológicos necesarios en toda investigación.

La necesidad de investigar el proceso de evaluación o de cambio curricular mientras éstos se desenvuelven tiene diversos motivos. Entre otros, la oportunidad de realizar ajustes de las acciones en función de una lectura sólidamente fundamentada del contexto de trabajo, la necesidad de obtener definiciones teóricas y metodológicas en el campo de la evaluación y el curriculum universitario, y los escasos conocimientos surgidos



de experiencias concretas en universidades con las características de las instituciones de la región.

Hay que señalar que esta modalidad que se describe, en la práctica adolece de limitaciones. Resulta difícil para los involucrados en estos procesos, tomar la distancia necesaria para objetivar la experiencia, contar con el tiempo que se requiere frente a la dinámica compleja de la acción, disponer de recursos humanos suficientes para distribuir las tareas, de manera de aliviar el trabajo operativo y dejar espacio para la reflexión, el estudio y el análisis metódico. A pesar de ello, se considera que es imprescindible fortalecer este componente de investigación en los programas de cambio, por las razones señaladas con anterioridad.

El Programa de Autoevaluación definió en sus inicios la intención de convertirse en un proceso de investigación-acción, para lo cual se buscó ir sistematizando la experiencia y focalizando el análisis en algunos aspectos reconocidos como importantes para la evaluación universitaria. Entre estos temas se mencionan: las resistencias frente a los procesos de evaluación; los condicionantes institucionales para la evaluación; los resultados que se logran; las metodologías aplicadas, entre otros. Las modalidades de análisis adoptadas fueron también diversas, e involucraron a distintos actores comprometidos con el Programa: autoridades, equipos técnicos de las Facultades, docentes y estudiantes, miembros de la coordinación central. A través de encuestas, talleres, encuentros y comisiones de trabajo, se fueron logrando avances en la construcción colectiva de conocimientos sobre este objeto de investigación.^{viii}

La estrategia del Programa de Cambio Curricular se propone la producción de conocimientos en el mismo sentido. La participación aparece como objeto de estudio privilegiado. Se está haciendo referencia a quiénes participan, "(...) quiénes quieren participar (...) y quiénes tiene que participar (...)'" (de Alba, 1994)^{ix}; de qué maneras; en qué momentos; qué aportan; las resistencias frente a la participación en los procesos de cambio curricular; las condiciones institucionales facilitadoras e inhibitorias de la participación, entre otros temas. Es interesante señalar que una particularidad intrínseca al estudio de la participación en este campo, estaría dada por las concepciones de conocimiento que se ponen en juego en el proceso de definición de una propuesta curricular. Y esto desde el lugar central que ocupa el conocimiento en tal propuesta, y desde la noción de curriculum, como ámbito donde confluyen intereses diversos, contradictorios, y se desarrollan mecanismos tanto de negociación como de imposición social (Camilloni, 1995; de Alba, 1995)^x.



2.3. La investigación como resultado

Se trata de los productos de conocimiento que resultan del desarrollo de experiencias de cambio educativo según lo planteado en 2.2., en tanto procesos de construcción de conocimiento. En este sentido, se podría señalar que los programas derivan:

a) en la identificación de nuevas líneas de investigación;

b) en nuevos conocimientos sobre los objetos de cambio (vgr. institución universitaria, curriculum universitario, evaluación institucional), y sobre las estrategias de cambio.

La ejecución de los programas incrementa entre los actores involucrados sus conocimientos sobre el objeto de trabajo permitiendo una percepción más amplia, compleja y objetiva, flexibilizando el pensamiento y disminuyendo las visiones sectorizadas o basadas en el prejuicio. En el transcurso de las prácticas (evaluativas y de cambio curricular), surgen áreas, aspectos, problemas, sobre los cuales existen escasos estudios empíricos que aporten elementos a la explicación de los fenómenos. En este sentido, sirven como fuentes de delimitación de nuevas líneas de investigación. También, la evaluación institucional y el cambio curricular en las universidades se convierten en un interesante y novedoso objeto de investigación dadas las incipientes experiencias desarrolladas en este país.

3. Las condiciones institucionales para articular investigación y cambio

Sin la pretensión de realizar una enumeración exhaustiva de las condiciones que permiten la articulación, se podrían señalar algunos aspectos problemáticos identificados en las experiencias que se analizan. La consideración de tales aspectos permitiría el planteo de propuestas para convertirlos en factores que potencien la articulación.

1. La capacitación de los actores para realizar actividades de investigación.

Como se infiere del desarrollo precedente, el empleo de prácticas de investigación es una exigencia constante imbricada en la acción cotidiana. Dada la diversidad de actores que participan en los procesos de cambio, en algunos grupos se evidencia la escasa experiencia y conocimientos específicos en esas modalidades de investigación.



2. Las condiciones del trabajo universitario.

Entre las principales se podrían mencionar: a) la disponibilidad de tiempo, ya que para participar de estos procesos debe restarse dedicación a otras tareas que son funciones esenciales de la vida universitaria, como la docencia, la investigación, la gestión y la extensión; b) los escasos recursos, considerando como tales los salarios docentes y la débil proporción de dedicaciones exclusivas y semiexclusivas con que cuentan las unidades académicas.

3. La legitimidad de la investigación como componente necesario de los programas de cambio.

En general, un programa de cambio está asociado, en la visión de los actores, fuertemente a la idea de la acción y la ejecución más que a la de la reflexión. Por ello, la toma de conciencia y la demanda sobre la necesidad de investigar, aparecen solamente una vez realizado cierto recorrido y no en el inicio.

Desde la experiencia de las autoras, las instituciones educativas no proveen, habitualmente, espacios de investigación para apoyar los procesos de cambio que la misma institución genera. Por otra parte, predominan ciertas concepciones sobre la investigación que establecen jerarquías entre las áreas de conocimiento, considerando de menor valía a las Ciencias Sociales respecto de otras, así como a ciertos paradigmas de la investigación educativa respecto de otros (vgr. investigación cuantitativa versus cualitativa, investigación clásica versus investigación participativa). Esto deriva, entre otras consecuencias, en la falta de recursos económicos para solventar estos componentes dentro de los programas de cambio.

4. La urgencia planteada por la dinámica del proceso y la necesidad de respuestas tan rápidas como efectivas.

Los tiempos que exige la gestión del cambio, están a menudo desfasados con los ritmos y las modalidades de la producción y la distribución de los conocimientos. Por ello, un riesgo posible de correr en experiencias de esta naturaleza, es "intentar transformar la realidad sin conocerla previamente".

4. Propuestas para potenciar la articulación entre investigación y cambio

En función de los aspectos problemáticos señalados, es posible plantear algunas propuestas que se consideran relevantes para el desarrollo de una articulación más efectiva entre investigación y procesos de cambio.



Se trataría de revalorizar, desde las instituciones, el papel que cumple la investigación en dichos procesos y fomentar su desarrollo. En consecuencia, sería importante:

a) prever, en el diseño de las políticas de investigación de los organismos específicos de las universidades, la existencia de líneas de investigación educativa que acompañen los programas de cambio;

b) asignar recursos para el desarrollo de estas líneas de investigación;

c) desarrollar diversas alternativas de capacitación en investigación destinadas a los actores involucrados, adecuadas a las características de los programas de cambio.

¹ ZURITA, N. C. de *La transición nivel medio-universidad. Encuesta ingresantes, Corrientes*, Secretaría General de Planeamiento, UNNE, 1994.

¹ ZURITA, N. C. de *El desempeño académico de los estudiantes durante el primer año universitario*, Corrientes, Secretaría General de Planeamiento, UNNE, 1995.

LEITE, A. P. de *Iniciación y desgranamiento universitario. Una problemática a resolver*, Resistencia, Facultad de Humanidades, UNNE, 1995. Beca de Iniciación. Secretaría General de Ciencia y Técnica.

¹ *Planificación y evaluación de la universidad. Conclusiones de las mesas temáticas (en CIENCIAS SOCIALES. Boletín de Informaciones de la Facultad de Ciencias Sociales. UBA, noviembre de 1995, pp. 20).*

¹ GARCIA GUADILLA, C. *La educación superior como objeto de investigación: el caso de América Latina (en CIENCIAS SOCIALES ..., op. cit., p. 8).*

¹ Stufflebeam, B. y Shinkfield *Evaluación sistemática*, Barcelona, Paidós, 1989 (ver esp. Cap. Suchman y el método científico).

¹ VEIRAVE, D. Y ZIDIANAKIS, S. *La evaluación institucional como proceso de construcción de conocimiento sobre la universidad. Primer Encuentro Nacional sobre la Universidad como Objeto de Estudio*, UBA, setiembre de 1995.

¹ ROMERO, J.C. Y VEIRAVE, D. *Programa de autoevaluación de la UNNE (en III Encuentro Nacional de Evaluación de la Calidad, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, 1993).*

¹ UNNE Secretaría General de Planeamiento SEP *Evaluación de la calidad. Encuentro Interfacultades*, Resistencia, Dirección de Impresiones, 1994.

¹ DE ALBA, A. *Curriculum, pedagogía y evaluación en los 90 (en PROPUESTA EDUCATIVA, Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila, Año 5, Nº 10, julio 1994, pp. 87-92, pp. 92).*

¹ CAMILLONI, A. W. de *El cambio curricular en la universidad (en UNNE Secretaría General Académica, Programa de Cambio Curricular Ciclo de Conferencias, Corrientes, 1995, pp. 27-44).*

DE ALBA, A. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1995.



**EL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO
VARIABLES ACADÉMICAS Y EXTRA ACADÉMICAS ASOCIADAS AL
ABANDONO, LA PERMANENCIA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
FACULTAD DE HUMANIDADES**

Nilda C. de Zurita

En este trabajo se aborda la problemática del ingresante con el fin de proveer elementos de descripción y análisis de la situación, atendiendo a la toma de decisiones en relación a la implementación de acciones dirigidas a mejorar los niveles de retención y de rendimiento académico en el primer año universitario.

Se describe la situación de los ingresantes en relación a variables contextuales y académicas. Se examina el proceso de elección de carrera en cuanto a las pautas que la orientan, al conocimiento sobre la carrera que posee el estudiante y a las fuentes que informan y orientan esta elección; así como en cuanto a algunas dimensiones de la relación emocional del estudiante con la carrera. Se exploran algunos aspectos de la transición escuela media/ universidad, desde la perspectiva del cambio de modalidad institucional y los procesos de adaptación. Se analizan posibles relaciones con el abandono de la carrera, la permanencia y el rendimiento académico.

1- Introducción

Parte de la información utilizada en este trabajo para el análisis de la situación de los ingresantes proviene de la " Encuesta a Ingresante " que se realizó en cuatro Unidades Académicas de la UNNE, entre marzo y abril de 1994, con una muestra de 527 ingresantes de las facultades de Odontología, Ciencias Económicas, Ciencias Agrarias y Humanidades.



Esta encuesta se aplicó al finalizar la cuarta semana de iniciado el cursado de materias , en un momento en que ya se ha producido el contacto con las materias (teóricos y prácticos) y la vida universitaria , sin que haya transcurrido tiempo suficiente para que la mayoría complete su ambientación a la nueva modalidad institucional.¹

La población en estudio la conformaron los estudiantes inscriptos por primera vez en el primer año de las carreras de las cuatro facultades mencionadas y que se encontraban asistiendo a clases al cabo de cuatro semanas de iniciado el ciclo académico.

En aquella ocasión, el objetivo fue examinar la situación del ingresante y las condiciones en que ésta se produce en relación a los procesos de elección de carrera y de adaptación al cambio de modalidad institucional. Las conclusiones se obtuvieron mediante el análisis comparativo de las respuestas obtenidas en las cuatro facultades .

En esta ocasión , el análisis comparativo entre facultades se suprime para concentrarlo en la Facultad de Humanidades , la que será tratada como *análisis de un caso* ; con una muestra de 106 ingresantes de las carreras Ciencias de la Educación, Filosofía , Letras, Historia y Geografía , con las características ya mencionadas.

Se asume un Modelo de Análisis que incluye las siguientes variables : “elección de carrera”, “ cambio de modalidad institucional”, “lugar de procedencia del estudiante” , “ nivel de instrucción padre / madre” , “ rendimiento académico y abandono “.

En este modelo de análisis , el proceso de elección de carrera se ubica como una compleja variable antecedente que define una importante condición para el desenvolvimiento del estudiante.

A su vez, el cambio de modalidad institucional se asume como variable independiente; tratada en tres de sus posibles dimensiones: organización y normativa , aprendizajes y relaciones . Aunque , en el presente trabajo, sólo se aborda la primera de estas dimensiones : organización y normativa. Todo desde la perspectiva de los mismos ingresantes y la información que pueden proporcionar. La información correspondiente a ambas variables se obtuvo mediante la encuesta mencionada.

Por su parte, tanto el grado de instrucción del padre y de la madre como el lugar de procedencia del estudiante se incorporan como variables contextuales que , a modo de escenario de lo que ocurre al interior de las instituciones educativas, actúan como

¹ Nilda C. de Zurita, Encuesta a ingresantes. La transición nivel medio-universitario. Secretaría General de Planeamiento. UNNE.



condiciones de posibilidad favorables o desfavorables a la permanencia y el buen rendimiento académico . La información se obtuvo de las fichas de inscripción a las carreras de la facultad del año 1994..

Como variable dependiente , se ubica el comportamiento académico del estudiante en el transcurso del primer año académico - marzo a marzo - en términos de abandono, permanencia y rendimiento . La información correspondiente se obtuvo de los registros de la Sección Alumnado y corresponde a la cohorte 1994 ,.

2 - Variables contextuales y comportamiento académico

Los bajos niveles de retención en el primer año universitario , el alto número de alumnos que permanecen recursando materias y fracasando reiteradamente en los exámenes son hechos ampliamente reconocidos . Sin embargo, es poco lo que se sabe acerca de su alcance efectivo debido a las dificultades que ofrecen las modalidades de registro de información que tradicionalmente han utilizado las universidades.

Tampoco son bien conocidas las razones de lo que ocurre, seguramente como consecuencia de la gran complejidad inherente a esta situación.

En relación a la búsqueda de factores con capacidad explicativa parcial de esta situación, los más estudiados han sido los contextuales . En especial, reiteradamente se ha informado sobre la importancia de aquellos vinculados con el origen social y la situación de vida del estudiantes .

Sobre este tipo de factor , y para este trabajo, se decidió centrar la atención en dos variables . Una es el nivel de instrucción del padre y de la madre , variable que entendemos es un indicador aceptable de la condición social y cultural del ingresante. La otra es el lugar de procedencia del estudiante. La importancia de esta variable radica en que, de acuerdo a cual sea su lugar de procedencia, el estudiante permanece o no en su lugar de origen , lo cual puede también constituirse en una condición favorable o desfavorable para la permanencia y el buen rendimiento.

2. 1- La modalidad de registro de información utilizada por la Universidad no permite establecer directamente lo que decidimos denominar " primer nivel de pérdida de inscriptos en la carrera ", categoría en la que incluimos a quienes registran inscripción a la carrera pero ninguna actividad académica .



Sin embargo, mediante la observación de los registros por materia que obran en la Sección Alumnado , puede estimarse este " primer nivel de pérdida de inscriptos " en, aproximadamente, el 20% promedio para las carreras incluidas ; aunque con variaciones importante según la carrera de que se trate. Este resultado es similar al informado por otras universidades nacionales .

Cabe aclarar que no es posible hablar de deserción del estudiante del sistema universitario porque no puede determinarse si se halla inscripto y cursando otra carrera .

Tampoco puede estimarse la deserción de la carrera en términos absolutos porque sabemos que algunos de los que abandonan la actividad académica , retoman el cursado de materias al año siguiente o en años posteriores ; tratándose en estos casos de abandono aparente.

Por esta razón cuando utilicemos los términos "deserción y "abandono" , nos referimos estrictamente a la ausencia de registro de toda actividad académica o al abandono de esta actividad en la carrera y en el transcurso del año de que se trate.

2.2 - El " nivel de instrucción del padre" se revela al análisis como una variable significativa en relación a este " primer nivel de pérdida de inscriptos en las carreras ".

Si lo que se considera es el total de inscriptos a las carreras , se observa que el 61% se ubica en la categoría " padre con nivel de instrucción primario ". Este porcentaje desciende al 51% cuando lo que se considera es el total de estudiantes que se encuentra asistiendo a clases al cabo de un mes del inicio del año académico.

Esta relación se invierte en el grupo ubicado en la categoría " padre con nivel de instrucción secundario " En esta categoría se ubica el 25% del total de inscriptos . Este porcentaje sube al 34% del total de los estudiantes que se encuentran cursando al cabo de un mes del inicio .

En cambio , en el caso de los estudiantes cuyos padres tienen instrucción de nivel terciario o universitario los porcentajes se mantienen sin variaciones importantes .

Que el nivel de instrucción del padre , y no el de la madre , se asocie significativamente con el no inicio efectivo de la carrera , permite conjeturar que esta situación se vincula de manera directa con las condiciones socioeconómicas del estudiante.

En cualquier caso, resulta evidente que esta primera pérdida de inscriptos se realiza a expensas del grupo socialmente menos favorecido.



2.3 - Dejando de lado lo que hemos llamado “ primer nivel de pérdida de inscriptos “ , a partir de aquí nuestra población en estudio la conforman los estudiantes inscriptos por primera vez en la carrera y que se encuentran cursando al cabo de un mes de iniciado el dictado de materias , registrando asistencia a clases prácticas . Todas las conclusiones que se presentan a continuación se refieren a esta población , cohorte 1994.

El 41% de los estudiantes , promedio para las cinco carreras incluidas , abandonó la actividad académica durante el transcurso del año académico , dejando de registrar presencia en clases prácticas, parciales y exámenes . El 14% lo hace durante el primer cuatrimestre y , una vez más , este “ segundo nivel de pérdida de inscriptos “ se cumple a expensa de los grupos menos favorecidos . El resto del abandono se produce a partir del inicio del segundo cuatrimestre .

Utilizando un índice que combina el grado de instrucción del padre y de la madre se obtienen cuatro categorías:

- “ nivel de instrucción padre/madre I “: incluye a quienes tienen ambos padres con instrucción primaria , o bien uno con instrucción primaria y otro sin instrucción .
- “ nivel de instrucción padre/madre II “ : incluye a quienes tienen ambos padres con instrucción secundaria , o bien uno con instrucción primaria y otro con instrucción secundaria .
- “ nivel de instrucción padre/ madre III “ : incluye a quienes tienen ambos padres con instrucción terciaria , o bien uno con instrucción secundaria y otro terciaria
- “ nivel de instrucción padre/madre IV “ : incluye a quienes tienen ambos padres con instrucción universitaria, o bien uno con instrucción universitaria y otro con instrucción superior terciaria.

Los escasos casos con combinaciones diferentes se ubican en la correspondiente categoría intermedia .

De acuerdo a esta categorización , el 46% de la población en estudio se ubica en el “nivel I “, el 31% en el “nivel II “, el 19 % se ubica en el “ nivel III “ y sólo el 4% en el “nivel IV”.

2.4- Por otra parte , utilizando un índice que combina “número de materias regularizadas” y “número de materias aprobadas” , puede obtenerse cuatro categorías de rendimiento académico :

-rendimiento académico muy bueno : alumno con tres materias regularizadas y , al menos , una aprobada en el transcurso del cuatrimestre .



- rendimiento académico bueno : alumno con dos materias regularizadas y , al menos ,una aprobada en el transcurso del cuatrimestre .
- rendimiento regular : alumno con una materia regularizada y una aprobada , o bien dos regularizadas y ninguna aprobada .
- rendimiento malo : alumno con sólo una materia regularizada y ninguna aprobada .

Y una categoría adicional ya mencionada: abandono de la actividad académica en el transcurso del primer año universitario.

2-5- Si se ponen en relación las variables “ nivel de instrucción padre / madre “ y “rendimiento académico durante el primer cuatrimestre”, se advierte que el rendimiento académico de los grupos de estudiante ubicados en las categorías “ nivel de instrucción padre /madre I “ y “ nivel de instrucción padre/madre II “ es sensiblemente inferior al rendimiento académico de los grupos ubicados en las otras dos categorías . También se advierte que el 14 % de abandono durante el primer cuatrimestre se distribuye en aquellos dos grupos.

2.6- Si , a continuación desechamos el “ segundo nivel de pérdida de inscriptos “ que ocurre durante el primer cuatrimestre y consideramos solamente a los estudiantes que lo han concluido registrando actividad académica , lo que se observa es un notable descenso del rendimiento académico y un aumento del abandono de la actividad académica .

Esta conclusión surge de comparar el abandono y el rendimiento académico del grupo de alumnos que inició el cursado de materias (Primer Cuatrimestre) con el abandono y el rendimiento académico del grupo que permanece al finalizar este (Segundo Cuatrimestre)

ABANDONO, PERMANENCIA Y RENDIMIENTO ACADEMICO Primero y Segundo Cuatrimestre (en %)

PRIMER CUATRIMESTRE					SEGUNDO CUATRIMESTRE				
RENDIMIENTO CUATRIMESTRE									
Muy Bueno	Bueno	Regular	Mala	Abandono	Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo	Abandono
30	27	23	6	14	12	15	22	20	31

Cuando este resultado se relaciona con las cuatro categorías en que hemos clasificado “ nivel de instrucción madre/ padre “ , se observa que el descenso de rendimiento académico se produce en todas ellas , aunque es mayor en las dos primeras .



**ABANDONO, PERMANENCIA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
SEGÚN NIVEL DE INSTRUCCIÓN PADRE/MADRE
Primero y Segundo Cuatrimestre %**

PRIMER CUATRIMESTRE				SEGUNDO CUATRIMESTRE			
NIVEL DE INSTRUCCIÓN PADRE /MADRE							
Rendimiento Académico	Nivel I	Nivel II	Nivel III/IV*	Rendimiento Académico	Nivel I	Nivel II	Nivel III/IV*
Muy Bueno	20	23	65	Muy Bueno	10	3	30
Bueno	31	32	10	Bueno	18	7	20
Regular	27	17	25	Regular	27	21	10
Malo	4	11	-	Malo	23	24	10
Abandono	18	17	-	Abandono	22	45	30
	100	100	100		100	100	100

*Las categorías "nivel de instrucción padre/madre III" y "nivel de instrucción padre/madre IV" presentan distribución similar. Se unifican para evitar distorsiones en los resultados debido al bajo número de estudiantes de estas categorías incluidos en la muestra (N° 24).

Durante el primer cuatrimestre solo uno de cada cinco estudiantes de la primera categoría de " nivel de instrucción padre/madre " tiene " rendimiento académico muy bueno " y sólo uno de cada dos lo mantienen durante el segundo cuatrimestre . En cambio , esta proporción es de 3 cada 5 para la tercera y cuarta categoría de " nivel de instrucción padre/ madre " y para el primer cuatrimestre . Aunque , también en estos casos, sólo mantienen este rendimiento académico uno de cada dos durante el segundo cuatrimestre .

Pero, es entre los estudiante ubicados en la categoría " nivel de instrucción madre/padre II " donde este descenso en el rendimiento académico es realmente notable . En este grupo, sólo uno de cada cinco de quienes tuvieron *rendimiento académico bueno y muy bueno* durante el primer cuatrimestre lo mantiene en el segundo.

El abandono de las actividades académicas durante el segundo cuatrimestre alcanza el 31% del total de alumnos que permanecen al concluir el primer cuatrimestre , porcentaje que se distribuye según se presenta en el cuadro anterior.

Pero, si lo que se considera es el total de abandono de la actividad académica durante el primer año universitario en cada categoría de " nivel de instrucción madre/padre ", resulta que abandona la actividad académica el 37% del total de estudiantes pertenecientes a la categoría "nivel de instrucción padre/madre I " y el 54% del grupo " nivel de instrucción padre/madre II " ; ubicándose el abandono en el orden del 30% para los otros dos niveles.



El conjunto de la información revela dramáticamente hasta que punto la condición de origen del estudiante genera condiciones favorables o desfavorables para el acceso efectivo a la educación universitaria.

Aunque, reiterando lo ya dicho, se trata de abandono de la actividad académica en el año en cuestión. Ignoramos por ahora cuantos de ellos retoman esta actividad en el siguiente año o en años posteriores.

2-7. Otra variable contextual analizada es la " procedencia geográfica del estudiante " , a la que categorizamos en : " alumnos que permanecen en su lugar de origen " y " alumnos que deben trasladarse " , abandonando su lugar de origen .

Si se tiene en cuenta que estos últimos tienen que agregar a la adaptación a una nueva modalidad institucional, el alejamiento del grupo familiar y de pertenencia, la adaptación a un medio nuevo y la generación de un nuevo estilo de vida ; cabría esperar mayor abandono de la actividad académica en este grupo que en el grupo que permanece en su lugar de origen .

Sin embargo , nuestros datos no corroboran esta presunción para el primer año universitario.

El 34% de nuestra población en estudio ha debido trasladarse , permaneciendo el resto en su lugar de residencia . No hallamos diferencia significativa entre uno y otro grupo en relación al abandono de la actividad académica , si lo que se considera es el primer año completo.

En cambio, si el primer año se divide en cuatrimestres , sí se advierte una diferencia importante en relación al momento en que se produce el abandono . En efecto, en el grupo de quienes permanecen en su lugar de origen , es durante el primer cuatrimestre cuando se produce el mayor abandono , disminuyendo en el segundo . Ocurre exactamente lo contrario en el grupo que debe trasladarse .

Eso significa que este último grupo demora la decisión y , si este resultado expresa una tendencia, es posible que el impacto del traslado , y el consiguiente esfuerzo adaptativo, se haga sentir al concluir el primer año.

3 -Una variable académica que se relaciona muy significativamente con el rendimiento académico es la mayor o menor proximidad disciplinar de la materia cursada con la carrera elegida.



Es el caso de las materias introductoras a la disciplina en cada carrera: Introducción a la Geografía / a la Historia / a la Literatura , para las respectivas carreras.

Si se compara , para cada carrera, el porcentaje de estudiantes que regulariza estas materias introductoras con el porcentaje de estudiantes que regulariza otra / s materia/ s del primer cuatrimestre del primer año , se observa una diferencia a favor de las primeras que varía entre el 20% y el 40% , según la carrera de que se trate.

Esta diferencia no es atribuible exclusivamente a la naturaleza de las materias y la mayor o menor dificultad que puedan ofrecer. Esto surge al comparar lo que ocurre con la regularización de las materias interdisciplinarias.

En estas materias, cursadas por estudiantes de dos o más carreras , los porcentajes de regularización de los estudiantes para los que la materia guarda una relación de afinidad directa con la carrera (por ejemplo, Introducción a la Historia para los estudiantes de Historia) son , en todos los casos, superiores a los porcentajes de regularización de los estudiantes de otras carreras que la cursan . Estos porcentajes varían entre el 20% y el 30%, dependiendo de la materia , a favor de los primeros.

4--La elección de carrera

La elección de una carrera universitaria es una decisión de gran importancia que, idealmente, debería realizarse en condiciones tales que asegure una elección acorde con la esfera de intereses, motivaciones y aptitudes del joven. En la práctica, puede realizarse una elección no adecuada por desconocimiento de las posibilidades educativas presentes en la zona, por desconocimiento del "contenido" de la carrera, por carencia de orientación, por el prestigio que se asigna a ciertas carreras, por restricciones económicas o exigencias laborales, y otras.

Para aproximarse a esta cuestión se decidió explorar :

- las razones que orientan la elección de carrera
- la información con que cuenta el estudiantes al hacer su elección : oferta educativa de la zona, conocimiento del plan de estudio y rol profesional
- las fuentes que informan y orientan esta elección
- algunos aspectos vinculados a la relación del estudiante con su carrera : dificultad percibida en toma de decisión , satisfacción con la elección y prestigio asignado a la carrera elegida.



Para el tratamiento del tema "elección de carrera", tomamos como referente el estudio realizado por Victor Sigal en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se utilizan las categorizaciones presentadas en ese estudio, aunque se aplican procedimientos de análisis diferente.*

4.1- Pautas de orientación en la elección de carrera

Se trató aquí de obtener información acerca de las razones de la elección de la carrera, a través de los mismos ingresantes y lo que ellos pueden reconocer y manifestar.

Se utilizan cuatro "pautas de orientación" que "...son a la vez creencias y razones muy difundidas e invocadas por los alumnos cuando son interrogados acerca de los factores que determinaron su elección de la carrera. Se entiende en este contexto que las pautas de orientación constituyen los orígenes de la disposición hacia la decisión de la carrera, y que requieren además una evaluación de alternativas de diferente naturaleza por parte del alumno" (Victor Sigal, 1989). Estas son:

- Facilidad de inserción laboral al graduarse.
- Aptitud personal para desempeñarse en la disciplina
- Rentabilidad del ejercicio profesional
- Importancia social del quehacer profesional.

Y las combinaciones resultantes de la posibilidad dada de señalar hasta dos pautas orientadoras:

- Facilidad de inserción / Aptitud personal
- Facilidad de inserción / Rentabilidad
- Facilidad de inserción / Importancia social
- Aptitud personal / Rentabilidad
- Aptitud personal / Importancia social
- Rentabilidad / Importancia Social

El análisis de la distribución de las respuestas *por pauta de orientación*, muestra que la perspectiva de una fácil inserción laboral al graduarse, como razón para optar por una carrera de la Facultad de Humanidades, ha sido tenida en cuenta por el 29% de los estudiantes.

La pauta con mayor peso es la que considera que se poseen aptitudes personales para desempeñarse en la disciplina. Esta pauta de orientación ha sido tenida en cuenta por el 69% de los estudiantes, resultado que se explica porque se trata de carreras con perfil predominantemente docente, área en la que tradicionalmente se asigna especial importancia a lo vocacional.

* Victor Sigal, Estudio de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sociología de una universidad argentina. Univ. Nac. de Mar del Plata, 1989.-



En cambio, sólo el 9% ha tenido en cuenta la rentabilidad del ejercicio profesional en su elección , lo cual se comprende porque tanto la docencia como la investigación son actividades mal remuneradas y dejan poco margen para el ejercicio privado de la profesión.

En cuanto a la importancia social del quehacer profesional , ha sido señalada como pauta orientadora por el 54% de los estudiantes . Cabría esperar un porcentaje mayor, ya que tradicionalmente los docentes han considerado de gran importancia social su actividad . El que así no ocurra puede ser una manifestación más de la desvalorización social de la profesión.

Cuando se analiza la distribución de las respuestas discriminando *las cuatro pautas y las combinaciones* resultantes de la posibilidad dada de señalar hasta dos pautas, encontramos que el 39% de los estudiantes seleccionó una sola pauta orientadora para la elección de la carrera . Entre ellos , el 4% tomo en consideración la facilidad de inserción laboral y el 1% la rentabilidad del ejercicio profesional .

La aptitud personal para desempeñarse en la disciplina fue señala como única pauta por el 23% de los estudiantes y el 11% seleccionó la importancia social del quehacer profesional .

Entre quienes eligieron dos pautas orientadoras , la combinación más importante es la que une la aptitud para el desempeño en la disciplina con la importancia social del quehacer profesional , señaladas conjuntamente por el 29 % de los estudiantes.

La combinación que toma en cuenta la facilidad de inserción laboral y la importancia social del quehacer profesional , presenta un 10% . Las demás combinaciones carecen de importancia en la elección de carreras de la Facultad de Humanidades.

El conjunto de la información parece indicar que los jóvenes al optar por una carrera se interrogan especialmente sobre sus aptitudes para desenvolverse en ella y , al menos , la mitad de ellos tienen como referente la importancia de los servicios profesionales que puedan prestar a la sociedad como graduados. Puede decirse que dan mayor importancia a lo que entienden es su inclinación o disposición hacia una disciplina y a la perspectiva del futuro rol profesional , que a razones de índole más pragmática vinculadas al futuro laboral .

En relación al conocimiento de la oferta de educación superior de la zona, debemos mencionar que el 55% de los estudiantes manifestó haber hecho su opción sin disponer de información suficiente a este respecto.



4.2- Al relacionar el comportamiento académico del estudiante con las pautas que orientaron su elección de carrera , hallamos que en el grupo que abandona la actividad académica durante el transcurso del primer año el porcentaje de estudiantes que optaron tomando en consideración la pauta “ facilidad de inserción laboral al graduarse” es proporcionalmente superior a los porcentajes de abandono de quienes señalaron aptitud y/o importancia social del rol profesional.

No disponemos de información sobre la razón de esta relación . Conjeturamos que pueden actuar , y conjugarse, dos factores : presión económica , pues cabe pensar que es de gran importancia para quien elige una carrera en función de la facilidad para la inserción laboral ; e insuficiente motivación , pues cabe también suponer que la posibilidad de una futura inserción laboral no resulte motivación suficiente para mantener a un joven en una carrera universitaria .

4.3 - Conocimiento del Plan de Estudio de la Carrera y del Rol Profesional

En relación a la decisión de ingresar a una carrera, el conocimiento del Plan de Estudio de la misma - materias que lo integran , organización curricular y requisitos de cursado- reviste importancia para el estudiante porque le permite una mirada más realista sobre la trayectoria que implica la carrera y , además, porque se trata de información útil y necesaria para organizar su actividad con mayor eficacia.

Para evaluar este conocimiento se utilizaron dos indicadores :

- El primero fue el conocimiento del número de materias que componen el Plan de Estudio de la carrera . Sólo el 42% de nuestros encuestados dio una respuesta correcta o aproximadamente correcta sobre este punto .

-El segundo indicador se relaciona con el conocimiento de correlatividades de las materias que se están cursando , aspecto que tiene importancia para la organización del tiempo y la dirección del esfuerzo del estudiante. El indicador seleccionado fue el conocimiento de un requisito básico de cursado . Se eligió , para cada carrera , una materia del primer cuatrimestre del primer año y se preguntó si aprobar dicha materia es requisito necesario para cursar otra del segundo cuatrimestre y , en caso de respuesta afirmativa , cuál es esa materia . Sólo el 34% de los estudiantes poseía esta información.

Si se tiene en cuenta que estas respuestas se obtuvieron a casi un mes de iniciado el cursado de materias , se advierte fácilmente la importancia de la carencia de esta información .



La información sobre el rol profesional fue el tercer indicador utilizado para aproximarse al conocimiento de que dispone el estudiante que ingresa a una carrera. Al incluirlo, se pretendió averiguar si el estudiante posee información adecuada sobre las actividades más importantes para las que lo capacita la carrera elegida.

Las respuestas obtenidas se refieren más a sus expectativas, a imágenes y valoraciones asociados al ejercicio profesional que a información propiamente dicha. Como ejemplo: "crecer culturalmente", "mejorar la vida", "ser mejor", "enriquecer el habla", "conocer nuestro origen", "relacionarse con adolescentes y comprenderlos". Y, cuando efectivamente se refieren específicamente a actividades profesionales, el nivel de información que revelan no difiere del conocimiento sobre roles profesionales que posee la población en general.

Curiosamente, tratándose de carreras docentes, solo el 20 % menciona expresamente el enseñar como actividad para la cual lo capacita su carrera y un 2% menciona otras actividades, tales como asesoramiento pedagógico o profesional.

4.5 - Fuentes que informan y orientan el proceso de elección de carrera

Dos son las fuentes de mayor importancia en la elección de carreras de la Facultad de Humanidades, en cuanto a la influencia que ejercen en la toma de decisión del estudiante. Estas son las "relaciones personales" (incluye amigos, parientes, conocidos) y la "escuela secundaria".

La escuela secundaria ejerce su influencia a través de profesores y asesores pedagógicos, seguramente porque muchas de las materias que se cursan, en especial en los bachilleratos, pertenecen al área de las humanidades, lo cual significa tanto contacto con la disciplina como influencia directa o indirecta de los profesores. La influencia de la escuela en la elección de carreras de la Facultad de Humanidades, se ejerce de manera indirecta y no dirigida a través de la identificación con los profesores del área y del contacto con la disciplina por medio del cursado de materias.

La tercera fuente en orden de importancia, la conforman los "Profesores de la carrera". En el caso de la Facultad de Humanidades, este contacto con profesores de la carrera elegida también se produce en la escuela; lo cual aumenta la importancia de la escuela en la orientación hacia carreras de esta facultad.

En cambio, cuando se trata de información sobre oferta educativa la universidad es reconocida como la principal fuente de información, disminuyendo sensiblemente el papel



de la escuela y de las relaciones personales. Los resultados sugieren que los estudiantes otorgan a las acciones que lleva a cabo la Universidad un carácter informativo; pero sin reconocerles carácter orientador.

Cuando se indaga sobre el origen de la información sobre rol profesional, aparece nuevamente la escuela secundaria como la principal fuente seguida en orden de importancia por las relaciones personales y los profesores de la carrera.

En todo este proceso informativo y orientador la influencia de los medios de comunicación es casi nula.

4.6- Para lograr una aproximación al problema que plantea la relación emocional del alumno con la carrera que ha elegido utilizamos tres variables: percepción de la dificultad en la elección; satisfacción con la carrera elegida y prestigio que otorga a la carrera.

Al explorar la percepción del estudiante en relación a la mayor o menor dificultad que encontró para tomar su decisión, encontramos que sólo el 34% manifiesta no haber tenido dificultad para elegir; mientras que un 27% expresa que la decisión resultó decididamente difícil. El resto se ubica en una categoría intermedia, reconociendo haber tenido alguna dificultad para decidir en qué carrera ingresar.

La segunda variable incorporada fue la "satisfacción con la carrera elegida", la que expresa la concordancia o no concordancia entre elección y preferencia. Para el 21% de nuestros estudiantes, la carrera elegida no es la carrera preferida. Las respuestas dadas por este grupo sobre cuál es la carrera preferida pueden agruparse en tres categorías:

-carreras que no se dictan en la UNNE. Es el caso de la carrera de Psicología para estudiantes de Ciencias de la Educación. O de las carreras de Sociología y Ciencias Políticas para estudiantes de Filosofía. Para los estudiantes de Historia estas carreras son Arqueología y Antropología.

- carreras que se dictan en la UNNE, pero con sede en Corrientes: Comunicación Social, Matemáticas, Abogacía.

- otras; tales como Diseño de modas, Producción de Cine y T V, Decoración de interiores. Este grupo presenta la particularidad de expresar claramente la razón de la desviación de sus aspiraciones y éstas indican preocupación por el futuro ("pero después que haces"/"pero te morís de hambre"/"pero después adonde vas").

Cuando se relaciona cuál es la carrera preferida con la/s pauta/s que orientaron la elección de la carrera en la que efectivamente ingresó, se observa que, en la casi totalidad



de los casos , “ importancia social del rol profesional” es una pauta indicada por estos estudiantes que no ingresaron en la carrera de su preferencia .

Esta pauta se combina con aptitud para desempeñarse en la disciplina cuando existe alguna afinidad entre la carrera por la que se ha optado y el área disciplinar a la que pertenece la carrera preferida (Arqueología y Antropología los estudiantes de Historia , Psicología los estudiantes de Ciencias de la Educación , Sociología o Ciencias Políticas los estudiantes de Filosofía) . En cambio , se combina con facilidad en la inserción laboral en aquellos que prefieren Comunicación Social y Abogacía . Lo mismo ocurre en el caso de estudiantes de Geografía que dicen preferir producción de cine o de TV.

Dos factores predominan para la elección de una carrera que no es la preferida. El primero es el económico que opera como impedimento presente por la imposibilidad de trasladarse o por la necesidad de trabajar , por lo que se elige una carrera con horarios y exigencias accesibles . Pero también opera como perspectiva de futuro en los casos en que se prefieren carreras visualizadas como de difícil inserción laboral. El otro factor de importancia es el temor al alejamiento familiar .

Curiosamente , no encontramos relación entre la satisfacción con la carrera elegida y el abandono de la actividad académica durante el primer año . La proporción de alumnos que abandonan el cursado en el transcurso del ciclo lectivo , es equivalente en ambos grupos : aquellos que inician la carrera de su preferencia y aquellos que inician una carrera que no es la de su preferencia.

4.7- “ Otro modo de aproximarse al problema de la relación emocional del alumno con la carrera elegida es establecer el tipo de prestigio que le asigna , que incluye al mismo tiempo su percepción del valor en que lo hace su grupo de referencia “ (Sigal , 1989)

En una escala de cero (0) a diez (10) , el promedio para la facultad de Humanidades es de 6,32 . Para dar sentido a este promedio es necesario compararlo con lo obtenidos en otras facultades Odontología y Ciencias Económicas - ambas carreras de perfil “ profesión liberal” obtuvieron un promedio de 8,56 y 7,94 respectivamente . Por su parte, Ciencias Agrarias , carrera con un perfil “profesional- investigador “ registró un promedio de 6,45 .

Estos resultados muestran que los alumnos de carreras con perfil profesionalista asignan mayor prestigio a sus disciplinas que los de carreras con perfil docente o investigador . En el ya mencionado estudio que se llevó a cabo en la Universidad de Mar del Plata se obtuvieron resultados equivalentes, aunque con promedios levemente inferiores



5. -La modalidad institucional y el cambio.

En la Encuesta a Ingresantes se abordaron algunos aspectos de la transición nivel medio/universidad , desde la perspectiva del cambio de modalidad institucional y los procesos de adaptación que realizan los estudiantes. Este proceso se tomó en tres dimensiones estrechamente relacionados : el cambio en la organización y la normativa/ el cambio en las modalidades de aprendizaje / el cambio en los estilos de relaciones interpersonales. En esta presentación sólo nos ocupamos de la primera de estas dimensiones: organización y normativa .

Fundamentamos la adopción de esta perspectiva en la convicción de que el paso de un nivel al otro implica para el ingresante la necesidad de familiarizarse con otros lenguajes, otros estilos de relaciones interpersonales y otra manera de relacionarse con el conocimiento. Se trata de un nuevo proceso de socialización puesto que el estudiante se incorpora a una cultura institucional con reglas de juego distintas a las que lo habitó la escuela. En consecuencia requiere un cambio de actitudes ,necesariamente gradual , que afecta no solo el ámbito de lo cognitivo ; sino que involucra también lo afectivo y lo volitivo.

La hipótesis que asumimos sostiene que la institución ,con su peculiar estilo, condiciona fuertemente las relaciones de los estudiantes con sus pares y sus docentes , con la misma institución y, por supuesto, con el conocimiento ; definiendo las maneras de “ ser” y de “ hacer” que constituyen la respuesta del estudiante a la institución.

En esta perspectiva , asumimos también que la principal diferencia entre la escuela secundaria y la universidad reside en las formas que adopta el control y seguimiento del estudiante , abarcando toda la gama de comportamientos al interior de la institución (estudio y aprendizajes incluidos) y que , en cierta medida , se extiende fuera de este.

La escuela secundaria se caracteriza, respondiendo a la necesidad básica de socialización del adolescente , por la “ contención” ; asumiendo como institución buena parte de la responsabilidad de los comportamientos . Son los adultos , padres, profesores, preceptores y directivos los que se ocupan y preocupan del rendimiento y el obrar del estudiante.

Como respuesta, los alumnos desarrollan una doble actitud . Delegan en la institución la tarea de “ contenerlos “ , poniendo en el afuera la responsabilidad de sus



comportamientos y , simultáneamente , desarrollan estrategias dirigidas a eludir en lo posible el control de los adultos .

Por su parte, la universidad liberaliza este control. Sin transición , el joven se encuentra en un ámbito institucional cuyo mensaje es “usted es una persona adulta y el principal responsable de su obrar “.

Como ficción teórica y para los fines del análisis , puede caracterizarse esta situación como “delegación de responsabilidad y dependencia ” vs. “ liberalización del control y autonomía“ . De hecho, ambos procesos coexisten variando solo el grado de predominio de uno u otro.

Pero , aún como cuestión de grado, creemos que la consecuencia de esta situación es que las actitudes y estrategias propias del estudiante secundario resultan inadecuadas y contraproducentes para desenvolverse en la universidad. No sostenemos que este aspecto por si mismo pueda ser causa de abandono y mal rendimiento. Sostenemos que, si se une a otra/s condición/es no favorables a la permanencia y el buen rendimiento académico , su efecto negativo se hace sentir.

5.1 - Organización y normativa

Al incluir esta variable intentamos acceder a información que admita un análisis comparativo de aspectos básicos de la organización y la normativa de ambos niveles educativos ,tal como estos son percibidos o evaluados por los estudiantes y buscando obtener conclusiones sobre su respuesta a los cambio en este aspecto.

En primer término, buscamos información sobre la apreciación que realizan los estudiantes en relación a algunos aspectos básicos de la organización de la facultad : horarios, espacios físicos y equipamiento, información y medios de acceso a esta última .

El 81% de los estudiantes considera adecuados los horarios de dictado de clases teóricas y prácticas . Esta evaluación positiva se debe a la concentración del dictado de materias en horario de tarde, a una carga horaria razonable por materia y a la no obligatoriedad de asistencia a clases teóricas. Una minoría que califica negativamente los horarios , lo hace fundamentalmente por las horas vacías entre materias.y la consiguiente pérdida de tiempo.

El 56 % de los estudiantes considero adecuados el espacio físico para el desarrollo de las actividades . La valoración positiva se debe no solamente a la relación espacio / alumno , se trata también de las condiciones de iluminación, ventilación e higiene de aulas , pasillos y baños. La valoración negativa se debe principalmente a las materias



interdisciplinarias del primer año, con alto número de alumnos y , aunque en menor medida, al hecho del cambio de aulas para el cursado de las distintas materias o en la misma materia ; sobre este punto algunos afirmaron que les resulta desagradable o desconcertante el no contar con “ un aula propia” .

La evaluación de los ingresantes sobre la calidad de la información que recibe para el desarrollo de sus actividades en la facultad , se midió a través de dos ítems. El primero fue el carácter de suficiente o insuficiente de esta información. El 82% la considera suficiente. El segundo fue el carácter de orden o desorden en la recepción de la información. El 71% consideró que recibía la información de manera ordenada.

La explicación de la diferencia entre dos aspectos de la información se encuentra en la manera como el estudiante accede a ella . En la Facultad de Humanidades , la principal fuente de información de los estudiantes son los docentes de las cátedras . Lo que ellos no cubren , lo hacen : en primer lugar los compañeros y en segundo las carteleras. Es la información que se obtiene por medio de estas dos fuentes la que el estudiante califica de “ información desordenada “ .

En definitiva , puede afirmarse que es alto el grado de conformidad manifestado sobre los aspectos organizativos de la facultad .

5.2 - El segundo propósito fue explorar el proceso de adaptación a la organización y normativa de la universidad.

Para ello , y en primer lugar , se pidió a los estudiantes su evaluación , en términos comparativos , de la organización de ambos niveles y en relación a los mismos aspectos presentados en el punto anterior . Aunque en esta ocasión considerando a estos en conjunto , a modo de evaluación global.

El 45% de los estudiantes manifestó encontrar más adecuada la organización de la escuela secundaria que la de la facultad y el 55 % expresó lo contrario. Este resultado no coincide con el alto grado de conformidad con la organización de la facultad , cuando lo que se se evalúan son aspectos parciales . Pensamos que esta diferencia expresa la relación del estudiante con su nuevo ámbito y su proceso de ambientación al mismo .

En segundo lugar , se buscó aproximarse a la vivencia de los estudiantes en relación con los aspectos organizativos de ambos niveles , a través de la percepción de mayor o menor comodidad para el desarrollo de las actividades en una u otra institución.



El 60% de los estudiantes dijo sentirse más cómodo en la facultad que en la escuela secundaria . Como puede apreciarse , estos son más que quienes encuentran la organización de la facultad más adecuada que la organización del colegio secundario .

5. 3- Las razones por las que algunos se sienten más cómodos en la facultad y otros en el colegio secundario , se obtuvieron como respuestas a una pregunta abierta que cerró el bloque de preguntas dedicado a lo organizativo.

La información obtenida resultó variada y significativa en la perspectiva de análisis que orienta este trabajo. En general, los estudiantes se expresaron con amplitud y espontaneidad , revelando su situación y sus sentimientos al cabo de un mes de su ingreso a la facultad.

Al analizar esta información , se advirtió que era posible agrupar las respuestas de acuerdo a la índole de las razones expresadas . Se advirtió también que el tipo de razones esgrimidas era el mismo en ambos grupos , aunque con diferente valoración y énfasis . Como las respuestas son elocuentes por sí mismas, en cada caso se transcriben algunas a título de ejemplos.

- Un grupo importante de respuestas se relaciona con el cambio en las relaciones personales, referido específicamente a la relación con compañeros, docentes y preceptores y es de gran importancia para el grupo que dijo sentirse más cómodo en el colegio que en la facultad .

Ejemplos :“ porque conocía a todos mis compañeros” / “ nos conocíamos entre alumnos y profesores” / “ porque esto es algo muy nuevo , me siento desorientada, muchas veces tengo miedo a preguntar algo y hacer el ridículo , el colegio era algo como una familia , todos nos conocíamos”. La comparación de la escuela con la familia es recurrente en este grupo.

En cambio, en el grupo que señaló la facultad como el lugar donde se siente más cómodo , estas razones de índole afectiva casi no son mencionadas. Esto no significa que para ellos carecieran de importancia ; sólo significa que , al señalar la facultad como ámbito preferido , privilegian otros aspectos.

- Otro conjunto de razones se relaciona directamente con el cambio en el control y el seguimiento. Razones de esta índole son mencionadas por la mayoría de los estudiantes de ambos grupos . A pesar de la diversidad de aspectos a que hacen referencia , lo común en las expresiones de estos ingresantes reside en que manifiestan la mayor o menor adaptación a la modalidad universitaria en cuanto al cambio en el estilo de control y seguimiento.



Ejemplos tomados del grupo que prefiere la escuela: “ porque en el secundario había un preceptor que nos decía lo que teníamos que hacer” / “porque era más seguro y no tan optativo”/ “ todo era más fácil y aquí es algo que yo hago por mi y antes no”/ “porque allí los profesores te daban todos los temas de cada una de las asignaturas ya hechos”/ “en la facultad la iniciativa a estudiar depende de mi y no me acostumbro” y reiteradas alusiones a la necesidad de que alguien indique que hacer y que no hacer, así como que alguien asuma la responsabilidad de organizarles el tiempo .

La casi totalidad de quienes expresaron su preferencia por la facultad alude a este tipo de razones . Se trata de lo mismo pero vivido y valorado de manera opuesta . Ejemplos: “ porque se tienen más libertad de obrar , sin tantas obligaciones como en el secundario” / “ porque se da mas libertad al alumno para estudiar las materias que le resultan posibles” / “ porque hay más libertad y uno puede sentirse libre “/ “ porque nadie te presiona , la responsabilidad es tuya”/ “ el avance en la carrera es totalmente personal, depende de uno y de nadie más “ / “ nadie te vigila y cada uno es responsable de lo que hace” . La posibilidad de decidir como se utiliza y organiza el tiempo aparece como un elemento valorado positivamente : ” porque se puede manejar el tiempo en forma más flexible” / “ los horarios son menos rígidos “ / “ aquí también tenemos horarios , pero uno decide “.

- Razones relacionadas con el ámbito en que desarrollan las actividades son invocadas por algunos alumnos para explicar la preferencia por la escuela .Se refieren al “ orden “ : tener un aula propia y no necesitar “mudarse” de aula e, incluso , un banco propio.

Nos encontramos entonces con dos grupos bien definidos. Por una parte tenemos un grupo que representa el 40% de la población en estudio que, al cabo de un mes de su ingreso, expresa claramente su no adaptación a la modalidad universitaria .

Las razones de mayor peso para esta no adaptación derivan del cambio en el estilo de control y seguimiento y , secundariamente , del cambio en el estilo de relaciones con compañeros y profesores .

Este control , y los consiguientes hábitos de dependencia , se refiere tanto a horarios, asistencia a clases como a las indicaciones para el estudio, al seguimiento de los aprendizajes, al control de la dedicación al estudio.

Aparece claramente el contraste entre la seguridad que ofrece el secundario -a través del “ continuo apoyo”, la guía”, “ la protección “ y la inseguridad del nuevo estado provocado por el mayor grado de autonomía.



Por otra parte , tenemos otro grupo (60%) , que valora positivamente la mayor autonomía que le da la organización y normativa universitaria.

Este grupo señala la responsabilidad, la libertad, la autoexigencia , la voluntad, el depender de uno mismo y el tomar decisiones sin presiones. Sin embargo, el que este grupo valore positivamente el cambio en estos aspectos , no significa necesariamente que efectivamente se hagan cargo de la nueva cuota de independencia de que disponen.

En cuanto al cambio en el estilo de relaciones , vinculado a la vida afectiva del ingresante, no tiene en la facultad de humanidades el carácter dramático que adquiere en facultades con gran numero de alumnos.

Al relacionar estos dos grupos con el comportamiento académico , observamos que el grupo de quienes no aceptaban bien la modalidad institucional universitaria con su mayor grado de autonomía , mostró tendencia a no presentarse a rendir los primeros parciales y, en caso de presentarse y no aprobar , a abandonar el cursado de la materia , sin presentarse a los siguientes parciales.

En cambio, el grupo que valora positivamente la facultad por la mayor autonomía que encuentra , muestra tendencia a presentarse a examen en los primeros parciales y, en caso de fracaso, a insistir con los siguientes .

Si bien se decidió no incluir en esta ocasión el análisis de la otras dimensiones del cambio, no quisiera dejar de señalar un factor que muestra que no resulta sencillo modificar hábitos inadecuados para afrontar una nueva relación con el aprendizaje.

Me refiero a la relación del estudiante ingresante con la utilización de su tiempo. Durante las primeras semanas de cursado, la mayor parte de los estudiantes asiste aún a las clases teóricas , aunque estas no tengan carácter obligatorio.

Pero el dato de interés está en el tiempo que dedican al estudio . La mayoría declara dedicar más horas al estudio en la universidad que el que dedicaba en la escuela . Sin embargo , resulta evidente que esta modificación es insuficiente ya que casi la mitad de los estudiantes que conforman nuestra población en estudio dedicó menos de 10 horas semanales al estudio de tres materias y el 35% dedicó entre 10 y 15 horas semanales, vale decir , un promedio de 2 a 2,30 horas diarias durante cinco días de la semana.

Sólo el 16% dedica al estudio un número de horas que puede considerarse adecuado.



Si se tiene en cuenta que esta información se obtuvo al finalizar la cuarta semana de cursado, en vísperas de los primeros parciales, se entiende las consecuencias que esta insuficiente dedicación al estudio puede tener sobre los resultados de estos exámenes.

BIBLIOGRAFIA

- Braslavsky, Cecilia y Filmus, Daniel. "Último año del colegio secundario y discriminación educativa. FLACSO, 1987.
- Covo, Milena, "Algunas condiciones no académicas de la deserción", en Nuevas perspectivas críticas sobre la universidad. Cuadernos del CESU, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.
- Garay, Lucía. "Análisis institucional de la educación y sus organizaciones". Universidad Nacional de Córdoba, 1992.
- García, Lucía Beatriz. Democratización del acceso a la universidad o segmentación de la matrícula?. El caso de una universidad regional. Primer Encuentro Nacional. La Universidad como objeto de investigación. UBA. Septiembre de 1995.
- Sigal, Víctor. "Estudio de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sociología de una Universidad Argentina". Universidad Nacional de Mar del Plata, 1989.
- Sigal, Víctor. "El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: ¿Una falacia?". En Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales, Vol.33 N° 130, julio-septiembre, Buenos Aires.