

Balmaceda, Nelly. Particularidades del proceso educativo de los ingresantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social. Revista "Perspectivas". Posadas, Misiones Argentina. Junio de 2014. En Revista "Perspectivas N° 9. Año 9. ISSN: 1669-7006.

Particularidades del proceso educativo de los ingresantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social

Nelly Balmaceda¹

El presente trabajo es una síntesis del Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria. El mismo surge a partir de la preocupación por una situación que se hace cada vez más frecuente en la Universidad y que tiene que ver con el alto porcentaje de deserción de ingresantes y número significativo de alumnos con bajo rendimiento académico en la carrera Licenciatura en Trabajo Social y que se reitera durante el primer cuatrimestre del año 2010, período que coincide con la implementación del nuevo plan de estudios de la carrera.

En este escenario, y a partir de diferentes categorías de estudio, analizamos como esta situación de "fracaso", "abandono", "discontinuidad", "ruptura" de los estudiantes en términos de trayectorias educativas, trascienden las prácticas individuales y se inscriben y explican involucrando toda la trama social.

Consideramos que tales recorridos visualizados como dificultades en los procesos de aprendizaje tienen su base en formas de construcción del conocimiento, vivenciados en los niveles de escolaridad previos (primaria y fundamentalmente nivel medio) y que se acentúan en el período de ingreso a la universidad.

Presentación de la situación-problema

En el documento caracterizamos, describimos e intentamos analizar las condiciones de inserción de los ingresantes de la carrera de Trabajo Social al sistema universitario que nos ayudan a explicar la deserción y el bajo rendimiento académico.

Es importante advertir que el abordaje del problema en este trabajo propone romper con aquellas miradas de entender, pensar, "*...en las representaciones y prácticas de los estudiantes como dependientes de una racionalidad o irracionalidad individual y ahistórica. Entonces, temas relacionados con estudiantes universitarios (como de elección de carreras, las estrategias de estudio y aprendizaje, el rendimiento académico, las representaciones, etc.), pensados así no pueden sino depender de la responsabilidad –mejor aún, de la 'buena fe' o la 'buena voluntad' –de estudiantes, profesores y maestros, o de la interacción entre ambos*".² Se reduce así la relación pedagógica a la interacción entre docentes y estudiantes quedando limitada la lectura de esa práctica, en tanto aparece desvinculada de un contexto social más amplio que la incluye y en consecuencia, explica la complejidad del hecho educativo.

¹ Docente e investigadora de la carrera Lic. en Trabajo Social. Fac. Humanidades y Cs. Soc. UNaM

² Gómez Elías, (2009). "Capital cultural y trayectoria educativa entre estudiantes de la cátedra Introducción al Conocimiento Científico". Monografía de grado de alumno de la Licenciatura en Antropología Social. Facultad de Humanidades y Cs Sociales. UNaM. pp 4-5. La cátedra que se analiza en la investigación, es de dictado común a varias carreras de primer año de la Fac. Humanidades y Cs. Sociales de la UNaM, entre ellas Licenciatura en Trabajo Social. Por ello, la información y los resultados contenidos en el trabajo investigativo, se vinculan a la realidad de los ingresantes de la carrera.

En este marco, realizamos una aproximación diagnóstica durante el primer cuatrimestre del año académico referido en cuanto a las trayectorias educativas de los alumnos ingresantes, coincidente con la implementación del nuevo plan de estudios de la carrera (año 2010)³. Su concreción supuso la aplicación de diferentes instrumentos de recolección de datos durante ese período (encuestas, entrevistas semiestructuradas, seguimiento de la trayectoria académica de los alumnos a partir del resultado de los parciales). Las actividades se orientaron a que la información relevada pudiera identificar entre otros aspectos porcentajes de ingresantes que han abandonado sus estudios respecto de la matrícula inicial y resultados en términos de bajo rendimiento también académico. El presente documento es un recorte como se explicitara del Trabajo Final Integrador y refleja lo trabajado en términos de información respecto al abandono y bajo rendimiento de los ingresantes.

La consideración de las trayectorias educativas (en términos de deserción, bajo rendimiento académico) supone reconocer y/o tener presente el “sujeto de aprendizaje” necesario en todo proceso de enseñanza y fundamentalmente consideramos cómo éste construye su relación con el conocimiento.

*“A diferencia de la socialización educativa en instancias anteriores, en la universidad, los jóvenes y otros adultos que siguen este camino se enfrentan con un esquema de ofertas cuya adquisición requiere una inversión mucho más consciente y protagónica del estudiante en términos de interés, tiempo y recursos en general. En cierta medida, tomar parte del mercado de la educación superior conlleva el ajuste de vivir para los estudios, en vista de la ventaja de la graduación inmediata o del rechazo a quedar relegado a ser un estudiante que vive en la universidad y, a la larga, desertar”.*⁴

Con relación a este escenario y en referencia al campo educativo coincidimos con Ortega cuando sostiene que *“...la construcción del fracaso no es un producto de relaciones personales, sino que las rupturas en la temporalidad, la indecisión, la incertidumbre, los ajustes y las ambigüedades se construyen socialmente y, la participación activa de los actores sociales, si bien se oculta bajo la forma de decisiones particulares, involucra toda la trama social”.*⁵

De tal modo que, fundamentalmente, abordamos las dificultades en términos de procesos de aprendizaje a partir de la relación que construyen los estudiantes con el conocimiento desde una explicación de “construcción social” y no abordándolo desde una mirada simplista de análisis puramente individual.

En consecuencia, tenemos en cuenta las particularidades del proceso educativo de los estudiantes desde varias categorías consideradas en el marco del diagnóstico como ser; en cuanto a trayectoria académica: deserción de alumnos en el tiempo comprendido entre la preinscripción a la carrera, la matriculación definitiva y los que efectivamente inician el cursado de las asignaturas, alumnos que quedaron libres en los parciales (primer cuatrimestre) y porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento académico; entre otros aspectos.

Trayectoria educativa de los estudiantes de Trabajo Social en su ingreso a la universidad

³ El diagnóstico referido se inscribe como actividad en el proyecto pedagógico *En busca de Buenas Pistas*. Línea que se viene trabajando en el Dpto. de Lic. en Trabajo Social desde el año 2005 y se orienta a la retención de los ingresantes de la carrera, a partir del desarrollo de diversas estrategias de apoyo.

⁴ Dieringer, Alicia y otros (2006) “Estudio explicativo de los principales factores asociados que hacen a la inserción, permanencia y deserción de los estudiantes universitarios en la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales de la Universidad Nacional de Misiones”. Dpto. de Lic. en Trabajo Social. Fac. Humanidades y Cs Sociales. UNaM. Pág. 10

⁵ Ortega Facundo (2008) “Atajos. Saberes Escolares y estrategias de evasión”. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. En contratapa.

En primer término, consultamos el listado de pre-inscriptos de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM para el año 2010, arrojando un total de 368 interesados. De ese listado original los matriculados en forma definitiva para el año 2010 fueron 193 alumnos. Establecimos así una diferencia de 175 personas menos entre pre-inscriptos e inscriptos definitivos a la carrera, representando el 52 % del total inicial.

Por otro lado, se suman al cursado de primer año de la carrera además de los que ingresan a la universidad los alumnos recursantes. Estos últimos en el caso de la cátedra *Trabajo Social I Conceptualización y Perspectivas* ascienden a 69 alumnos, en la de *Introducción a la Sociedad y el Estado* 84 y en *Introducción a la Economía* 141 (del plan 1999)

Cabe aclarar aquí que el seguimiento de la cohorte en la realización del diagnóstico coincide con las materias implementadas en el marco del nuevo Plan de Estudios. Por ello, en el caso de *Políticas Económicas y Rol del Estado* se tuvo en cuenta para el trabajo a la comisión de alumnos de esta nueva materia que en el plan vigente reemplaza a *Introducción a la Economía* (conformada por la comisión de recursantes)

Es así que en los casos de las materias *Políticas Económicas y Rol del Estado* y *Taller I Configuración de Problemas Sociales* las comisiones se conforman además de los ingresantes, con aquellos alumnos que inicialmente cursaron algunas materias del plan 1999 y que por no tener materias regularizadas y/o aprobadas optaron por el cambio al nuevo plan.

En tal sentido, mediante las planillas de asistencia de materias dictadas en el primer cuatrimestre del corriente año coincidente con la implementación del nuevo Plan de Estudios (2010) pudimos establecer la diferencia entre inscriptos por materias (suma de ingresantes, más recursantes que optaron por el nuevo plan) y los que cursan regularmente. Datos que reflejamos en la siguiente tabla:

Tabla Nro. 1. Distribución de ingresantes de la Lic. en Trabajo Social según inscripción por materias y asistencia regular a clases

Materia	Inscriptos por materias	Cursan regularmente	Diferencia
Trabajo Social I Conceptualización y Perspectivas	263	223	40 (15%)
Taller I Configuración de Problemas Sociales	252	188	64 (25%)
Introducción a la Sociedad y el Estado	209	195	14 (7%)
Políticas Económicas y Rol del Estado	204	153	51 (25%)

Fuente: Diagnóstico sobre condiciones de los ingresantes. Proyecto en Busca de Buenas Pistas. Dpto. de Lic. en Trabajo Social. FHyCS 2010.

La confrontación de los datos hasta aquí considerados, nos permite establecer ya un porcentaje de deserción de alumnos en el tiempo comprendido entre la preinscripción a la carrera, la matriculación definitiva y los que efectivamente inician el cursado de las asignaturas.

La información estadística referida posibilita sostener esta idea de que la matrícula universitaria es “errática” (Ortega). Sobre el tema se sostiene que *“La indeterminación y la indecisión como dimensiones subjetivas de un fenómeno social –caracterizado por la desvalorización de los conocimientos escolares- se traduce en el plano de las prácticas en vaivenes, en un dejar y retomar que retroalimenta la fragilidad del compromiso”*.⁶

De lo expuesto, sostenemos que tales vaivenes implicados en la matrícula universitaria errática se traducen en la fragilidad de las decisiones que tienen su explicación en un trasfondo social que los contiene, situación en la que confluyen factores políticos y económicos.

En este escenario las “indeterminaciones”, “fragilidad en las decisiones”, se constituyen en síntomas de procesos sociales entendidos no como fenómenos aislados sino que son dependientes de las coyunturas, encontrando allí su explicación.

De tal modo que los distintos momentos políticos y económicos que vive el país se vinculan con la dificultad de proyecciones a mediano y largo plazo a las que actualmente se suma la vivencia de la “hipervalorización” del presente. En tal contexto *“El futuro parece ligado a lo instantáneo y a las previsiones que parten de esas coyunturas. El estado de indeterminación desde el actor se corresponde con una indeterminación ‘objetiva’, pero en la medida en que esas identidades son sociales también la preanuncian”*.⁷

Las referencias teóricas nos permiten comprender desde una lectura más compleja las prácticas de los ingresantes universitarios, en este caso de la carrera Licenciatura en Trabajo Social en su inserción a la trama institucional. Por ejemplo cuando los datos reflejan una deserción del más del 50 % entre pre-inscriptos y los que efectivamente comienzan a cursar las materias del primer cuatrimestre.

Si vinculamos la situación expuesta arriba (deserción inicial) con los resultados de los exámenes parciales (a fines del primer cuatrimestre) de las asignaturas cursadas del primer año, podemos establecer otro porcentaje significativo de deserción de estudiantes. En el cuadro que sigue exponemos los resultados de las instancias evaluativas de materias cursadas en el primer cuatrimestre.

Tabla Nro. 2. Distribución de ingresantes de la Lic. en Trabajo Social según resultados de exámenes parciales

Materias	Rindieron	aprobaron	recuperaron	Desaprobaron Recuperatorio
Trabajo Social Conceptualiza- ción y Perspectivas	181	123	58	16 (libres) (9 %)

6 Ortega Facundo (1996) “Los desertores del futuro” Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.

7 Ortega Facundo (1996) Op. Cit.

Políticas Económicas y Rol del Estado*	139	55	83	58 (42 %)
Introducción a la Sociedad y al Estado	134	64	76	13 (libres) (10 %)

Fuente: Diagnóstico sobre condiciones de los ingresantes. Proyecto en Busca de Buenas Pistas. Dpto. de Lic. en Trabajo Social. FHyCS 2010.

Así, aparecen los resultados del primer parcial de *Trabajo Social Conceptualización y Perspectivas* como también de la cátedra *Políticas Económicas y Rol del Estado* (en este último caso el examen parcial se llevó a cabo finalizando el primer cuatrimestre). Cabe acotar que estas dos asignaturas son anuales.

De la cátedra *Introducción a la Sociedad y el Estado* presentamos los resultados del segundo y último examen parcial de la materia, siendo ésta de dictado cuatrimestral, por lo que representan las aprobaciones definitivas sobre el total de alumnos que rindieron.

Asimismo la condición académica final sobre el total de inscriptos iniciales de la asignatura *Introducción a la Sociedad y el Estado* refleja, 94 libres, 40 regulares y 70 promocionales (información extraída de la planilla definitiva manejada por los docentes de la materia al final del cuatrimestre). De los que quedaron en condición de libres tenemos que establecer la diferencia entre aquellos matriculados que nunca cursaron y los que sí lo hicieron y quedaron libres por exámenes u otras circunstancias tales como la no presentación al examen parcial o bien el abandono de la cursada.

Cabe aclarar que en el caso de *Políticas Económicas y Rol del Estado* se dictará un nuevo examen recuperatorio (en el segundo cuatrimestre), atendiendo a la cantidad significativa de alumnos que han desaprobado la instancia evaluativa, representando el 42 %, sobre el total de los que rindieron.

En el cuadro que sigue se visualizan resultados del segundo examen parcial de *Trabajo Social Conceptualización y Perspectivas* dictado al finalizar el primer cuatrimestre.

Tabla Nro. 3. Distribución de ingresantes Lic. en Trabajo Social según resultados Sgdo. parcial de Trabajo Social Conceptualización y Perspectivas.

Asignatura	rindieron	aprobaron	Desaprobaron
Trabajo Social Conceptualización y Perspectivas	124	75	49 (40 %)

Fuente: Diagnóstico sobre condiciones de los ingresantes. Proyecto en Busca de Buenas Pistas. Dpto. de Lic. en Trabajo Social. FHyCS 2010.

De tal información se desprende además que en el segundo examen parcial rindieron 57 alumnos menos respecto del primer examen parcial (resultados contenidos en tabla 2), estableciéndose (si consideramos este dato) un achicamiento notorio de la matrícula durante el primer cuatrimestre.

Con respecto a *Taller I Configuración de Problemas Sociales* la otra asignatura de primer año cursada en este primer cuatrimestre, no se tomó examen parcial en este período, razón por la cual no exponemos resultados en este sentido.

Asimismo nos resultó relevante en términos del presente análisis recuperar información respecto a los alumnos que demostraron bajo rendimiento académico (notas entre 4 y 5,50) a partir de los resultados de los exámenes parciales referidos (sobre el total de aprobados en cada examen parcial y examen recuperatorio correspondiente).

Tabla Nro. 4 Distribución de ingresantes Lic. en Trabajo Social según notas con bajo rendimiento académico

Asignatura	rindieron	Aprobaron (entre parcial y recuperatorio)	Con bajo rendimiento académico
Trabajo Social Conceptualización y Perspectivas (sgdo parcial) *	124	75	21 (28%)
Políticas Económicas y Rol del Estado	139	72	41 (57%)
Introducción a la Sociedad y el Estado	134	112	34 (30%)

Fuente: Diagnóstico sobre condiciones de los ingresantes. Proyecto en Busca de Buenas Pistas. Dpto. de Lic. en Trabajo Social. FHyCS 2010.

Cabe aclarar que los números consignados de alumnos que aprobaron *Trabajo Social Conceptualización y Perspectivas* refieren únicamente a la instancia del segundo examen parcial, en tanto que la instancia de examen recuperatorio no se tomó en el primer cuatrimestre.

Los datos hasta aquí referidos respecto a la trayectoria académica de los ingresantes durante el primer cuatrimestre pueden ser comprendidos en parte por el hecho de que el ingreso a la universidad, como se viene explicitando, supone una gran ruptura con prácticas de conocer vivenciadas y/o experimentadas en los niveles de escolaridad primario y secundario, que más allá de los voluntarismos personales, no resulta fácil para el estudiante establecer el corte con años de construcción de *estrategias de evasión* en su trayectoria educativa (Ortega). Sobre el tema sostenemos que *“Una relación con el conocimiento consolidada en los atajos o en los rodeos, en las trampas sintáctico-semánticas, en la complicidad –sistema escolar mediante- acerca de la valoración de la apariencia del saber como saber legítimo, no puede transformarse mágicamente mediante la sola decisión personal porque, protegida esa valoración por el ocultamiento, oculta también la trampa del mecanismo a través del cual se legitima”*.⁸

En consonancia con lo que venimos trabajando, el punto en cuestión del presente trabajo, refiere a la manera en que se construye la relación con el conocimiento en la trayectoria educativa de los estudiantes y cómo tales relaciones se construyen socialmente.

8 Ortega Facundo. (2008) Op. Cit., pág. 17

El autor referido sostiene con respecto a ello, que desde el nivel primario se va consolidando una forma de relación de negación con los conocimientos escolares "...esto es: en el acto de estudiar hay una negación de aquello que se estudia, y lo que se 'retiene' a los fines de la evaluación es un recorte desordenado de imágenes y de signos que no alcanzan a conformar mensajes. En consecuencia 'dejar los estudios' no es una ruptura con un estilo de prácticas sociales y relaciones con el conocimiento sino una prolongación de esas prácticas y esas relaciones".⁹

Tales aportes teóricos nos permiten analizar desde otra perspectiva qué significa estudiar para los alumnos ingresantes en este caso, su manera de vincularse con las instituciones escolares, su ubicación en el pasado, presente y futuro.

Es así que la trayectoria que cada uno va construyendo en relación a los otros actores, a la institución escolar, al conocimiento, muchas veces "conduce" a no proseguir.

Por ello nos resulta relevante recuperar esta idea que plantea el autor citado en cuanto a que "dejar los estudios" y agregaríamos *sobrellevar* los mismos podrían considerarse entre los estudiantes, como prácticas de continuidad en su relación con el conocimiento, a partir de experiencias ya vivenciadas en los procesos de escolarización previos. En tal sentido, como producto de la educación tradicional los estudiantes en muchos casos se ven desmotivados, desinteresados en su forma de aprender. Debiendo memorizar gran cantidad de información que luego se vuelve intrascendente en su aplicación a la cotidianidad vivida fuera del ámbito escolar. Lo que implica que se olviden buena parte de lo aprendido, ante la falta de significatividad que tienen tales contenidos.

*"En efecto, la cultura escolar ha modelado ya desde la escuela primaria una relación con el objeto de conocimiento que se caracteriza por su intransferibilidad a la interpretación del mundo inmediato, por su inoperancia..."*¹⁰

En tal escenario, los estudiantes (o un porcentaje importante de ellos) recurren a la *evasión como estrategia*.¹¹

Es así que el cuadro de situación expuesto como resultado del diagnóstico en términos de deserción y bajo rendimiento académico (finalizando el primer cuatrimestre) podría estar poniendo en evidencia la forma que asume la relación con el conocimiento para los alumnos de la carrera Licenciatura en Trabajo Social en este caso. Éstos ponen en práctica diversas estrategias de evasión, que les va posibilitando (a los que tienen bajo rendimiento académico) el manejo de ciertas destrezas para cumplir los requisitos de mínima exigidos para aprobar. Situaciones que conllevan un bajo nivel de apropiación del conocimiento; dificultando la integración/relación de los diversos contenidos abordados, como el hecho de que cursar nuevas materias (en el segundo cuatrimestre) signifique prácticamente en muchos casos "comenzar de nuevo" en la vivencia del proceso de cursado.

Sobre el tema se puede expresar que *"En muchos casos, ante las urgencias...su interés por conocer se transformará en un interés por aprobar....En este caso las técnicas para 'aprobar' han sido asimiladas durante un largo proceso de aprendizaje de evasión del conocimiento que ha legitimado laboriosamente toda su escolaridad previa, especialmente la escuela secundaria a través de lo que se denomina 'bachotage'*¹²

9 Ortega Facundo. (1996) Op. Cit.

10 Ortega, Facundo. (2008) Op. Cit. pp:22-23.

11 "La evasión como estrategia debe entenderse como disposición, como una forma de relacionarse con el mundo donde los mecanismos están ocultos, donde las prácticas están investidas de un sentido que se construye en una dimensión que le es propia, distinta de la reflexión que se articula fundamentalmente en la consistencia. Las estrategias son tanto construidas por los sujetos como ellos son construidos por estrategias "objetivas" por sentidos que se tejen en la urdimbre de lo social y que precisamente por ello no son percibidos como "objetos de la conciencia". (Ortega, Facundo: 2008). Op. Cit.

12 Según el Petit Robert, "preparar con prisa un examen con vistas a su éxito sólo práctico" en Ortega Facundo: 2008. Op. Cit. pág. 18.

Aquí también hay que incorporar el hecho de que en la generalidad de los casos, la distancia y el aislamiento entre las cátedras acentúa en los estudiantes el recurrir a estrategias de evasión. Situación que se explica en parte, a partir de los propios procesos de enseñanza desde la docencia que favorecen condiciones (por lo expresado) para la construcción de tales estrategias.¹³

La acentuación de una base de conocimiento mínimo en el tiempo, va dificultando los procesos de aprendizaje “*con sentido*” para los estudiantes traduciéndose los resultados (como lo demuestra el diagnóstico) en porcentajes de deserción de alumnos, como también población significativa con bajo rendimiento académico (eventuales desertores futuros). Esta evasión en la universidad como expresáramos antes, termina significando para los ingresantes escollos difíciles de sortear para salir de la “encrucijada”, desconociendo los mecanismos para superar tal realidad, que como referimos tiene una explicación que trasciende la mera “voluntad personal” y que remite a un trasfondo social.

Lógicamente la situación descrita exige un “*re-aprendizaje*” vinculado con una nueva forma de relación con el saber, diferente hasta aquí de lo conocido, a los fines de poder superar esta realidad negativa en la relación con el conocimiento. Este desandar en cuanto a lo ya conocido en términos de relación con las formas de saber no resulta sencillo, en tanto que la universidad en general no modifica la relación con el conocimiento, el que se construye como explicitáramos a través del *bachotage* y la elusión, es decir que la estrategia se aprehende por parte de los estudiantes y pasa por “el cumplir”, incorporando los contenidos de modo mecánico y cuanto más rápido mejor y a su vez con menor compromiso. (Ortega)

En consecuencia, la explicación de las prácticas de los actores no se limita a una lectura individual de “desinterés”, “falta de interés en el aprendizaje”, “falta de motivación para el estudio” tal como se desprende de información contenida en el diagnóstico. Necesariamente, a este fenómeno (condiciones para el aprendizaje de los ingresantes) lo entendemos en una continuidad entre lo cognitivo y lo social. Con ello queremos explicitar que “...*el interés no se adquiere pasivamente en función de rasgos biológicos determinantes, se construye y es constitutivo de las prácticas sociales y de los procesos de conocimiento*”.¹⁴

En la universidad se le agrega al alumno el “compromiso con el hacer”, lo que supone una sobrecarga, implicando en términos de impacto subjetivo mayor obligación, un sentir en relación con los contenidos como un gran *esfuerzo*, al definirlo ellos usualmente como “tener que estudiar”, desdibujándose así el interés. En muchos casos les es indiferente reflexionar/saber si les interesa o no lo que se enseña. En este escenario, la estrategia pasa por cumplir como ya se anticipó, recurriendo a los “atajos”(Ortega) que en el campo de la relación educativa refieren no sólo ir más rápido, sino conocer “lo que se pide”, responder a las exigencias académicas mecánicamente, con rapidez y con el menor involucramiento y compromiso posible.

13 “La evasión en la universidad produce conflictos en aquel que la practica y disminuye progresivamente sus posibilidades de salir de la encrucijada. El alumno desconoce los mecanismos para revertir esa situación, la falta de significado de las palabras escritas, el desmanejo de los tiempos son simultáneos a la atracción coyuntural de lo externo, al encuadre del “estar estudiando” que en gran parte es sólo estar inscripto en la universidad.....La legitimación social del no involucrarse simultáneamente al cumplimiento de todos los ritos colaterales de la ‘vida estudiantil’ muestra la paradoja de un conocimiento radiado del centro de la acción, donde los rituales fragmentados de inscribirse en una carrera, ‘ir a clase’, ‘estudiar’ etc.; son autosuficientes, bastan para constituir la identidad del ‘estudiante’. Ortega Facundo. (1996). Op. Cit.

14 Ortega, Facundo. (2008) Op. Cit. Págs. 49-50.

Así, las condiciones para favorecer experiencias de aprendizajes reflexivos encuentran escollos en los propios mecanismos institucionales. Particularmente a partir de ciertas estrategias docentes, como por ejemplo la falta de articulación entre las distintas cátedras, superposición de parciales y prácticos entre cátedras del mismo año, escasa consideración a las condiciones de los ingresantes, entre otros aspectos; que dificultan procesos de comprensión y apropiación de contenidos en los estudiantes.

En esta línea, agregaríamos que los estudiantes tienen una *disposición* frente al conocer que se define por la distancia del sentido de lo que se hace, es decir sin procesos de reflexión y apropiación de contenidos que se tornen significativos en su aprendizaje, sino que simplemente recurren a estrategias que conllevan a cumplir con lo mínimo exigido en términos académicos. Tales prácticas se explican de acuerdo a lo explicitado, por el hecho de que la propia institución educativa fue consolidando en el tiempo a partir de diversos mecanismos dos formas alternativas de vincularse con el conocimiento: la estrategia de cumplir (aunque sea lo mínimo) y la estrategia de evadir. (Ortega).

Teniendo presente el cuadro de situación resultado del diagnóstico, se considera necesario para un abordaje efectivo de la problemática, tener presente los siguientes aspectos:

- Trabajar conjuntamente con los docentes responsables del primer año académico, atendiendo a que es el período en que se produce el mayor porcentaje de deserción estudiantil, teniendo en cuenta las dificultades que enfrentan los jóvenes en el pasaje de un nivel educativo a otro.
- Necesidad de focalizar los esfuerzos en aquellas asignaturas con el mayor porcentaje de estudiantes en situaciones de bajo rendimiento académico (ejemplo: en exámenes parciales, trabajos prácticos, otras instancias evaluativas)
- Promover la concreción de espacios de encuentro, debate e intercambio como estrategias de acompañamiento a los ingresantes a partir del trabajo colaborativo entre pares y para facilitar su integración al ámbito universitario.
- Implementar diversas estrategias didácticas de modo articulado que promuevan procesos de construcción de conocimientos reflexivos, críticos y autónomos en los estudiantes.
- Promover el intercambio de experiencias entre pares estudiantes sobre aspectos que involucran la vida universitaria y sobre temáticas de interés actual, que se constituyan en espacios formativos.

Reflexiones finales

En función de lo abordado, rescatamos la importancia que adquiere trabajar en forma conjunta y colaborativa entre docentes para mejorar las prácticas de enseñanza, que permitan optimizar las condiciones de inserción y permanencia de los ingresantes universitarios, en este caso de Licenciatura en Trabajo Social.

En este marco resulta relevante el quehacer conjunto como docentes intelectuales, desde un enfoque del currículum centrado en la acción reflexiva, es decir en un proceso permanente de reflexión *en y sobre la acción*. Lo que contribuirá a desandar caminos de construcción de estrategias de evasión en la trayectoria educativa de los estudiantes;

promoviendo en consecuencia relaciones constructivas en los procesos de apropiación de los conocimientos.

Las consideraciones de tales aspectos, redundarán en la disminución de los porcentajes de deserción universitaria, en el primer año de la carrera especialmente e incrementarán en consecuencia la retención de la matrícula. Situación que aparece como un gran desafío en función de la información trabajada en el documento presentado.

Bibliografía consultada

- Álvarez Mendez, Juan. (2005). "Examinar para conocer, examinar para excluir". Madrid. Morata. Cap. I. Pp. 11 a 26. Material bibliográfico utilizado en la carrera de Posgrado Cooperativo Especialización en Docencia Universitaria. Grupo Universidades Nacionales del Norte Grande.
- Baquero, Ricardo (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transmisión' educativa desde una perspectiva psicológica situacional". México. En *Perfiles Educativos*. Tercera Época. Vol. XIV. Nros 97-98. Págs. 57-75.
- Barnett, Ronald. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Brockbank y Mc Gill. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid. Editorial Morata.
- Dieringer Alicia y otros (2006). Estudio explicativo de los principales factores asociados que hacen a la inserción, permanencia y deserción de los estudiantes universitarios en la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Dpto. de Lic. en Trabajo Social. Fac. Humanidades y Cs Sociales. UNaM
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. "El aprendizaje basado en Problemas como técnica didáctica". Material bibliográfico utilizado en la carrera de Posgrado Cooperativo Especialización en Docencia Universitaria. Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande.
- Díaz Barriga, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". Revista electrónica de investigación educativa vol. 5. Nro. 2.
- Ferry, Gilles. (1997). *Pedagogía de la formación*. Universidad Nacional de Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Fonseca, Cristina, Bosio, Teresa y otros. (2010). Los desafíos ante la implementación de un nuevo plan. La evaluación y el seguimiento de una propuesta curricular. La comisión de seguimiento del plan 2004. Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Ponencia realizada en el Encuentro Académico Nacional de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS). Mendoza. Mayo 2010
- Gómez, Elías. (2009). Capital cultural y trayectoria educativa entre estudiantes de la cátedra Introducción al Conocimiento Científico. Monografía de grado de alumno de

la carrera Licenciatura en Antropología Social. Facultad de Humanidades y Cs Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

- Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas*. Bs. As. Editorial Paidós.
- Litwin, Edith (1998). "La evaluación campo de controversias o un nuevo lugar para una buena enseñanza". En Camilloni, Alicia. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As. Editorial Paidós.
- Ortega, Facundo (1996) *Los desertores del futuro*. Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Ortega, Facundo. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Bs. As. Miño y Dávila Ediciones.
- Schwab, J. (1969) "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum". En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989). Ficha de cátedra Teoría Curricular. Dpto. de Ciencias de la Educación. UNNE.
- Sanjurjo, Liliana. (2003). *Volver a pensar la clase*. Primera parte. Rosario. Santa fe. Homo Sapiens Ediciones.
- Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España. Paidós. Material bibliográfico utilizado en la carrera de Posgrado Cooperativo Especialización en Docencia Universitaria. Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande.
- Vain, Pablo. (2006). "Enseñar en la universidad. Incertidumbres y desafíos". Revista Perspectiva Educacional. Chile. Universidad Católica Valparaíso.
- Vain, Pablo (2003). "El diario académico: Una estrategia para la formación de docentes reflexivos". México DF. Revista Perfiles Educativos. Tercera Época. Volumen XXV. Número 100. Departamento Editorial del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). Universidad Nacional Autónoma de México. Págs. 56-68.
- Zavalza, Miguel Ángel (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Nancea. Págs. 21-167.