Carátula

Universidad Nacional de La Matanza

Unidad Académica: Departamento de Ciencias Económicas

Código: PIDC-C2-ECO-040

Título del Proyecto: Factores de deserción en 1º Año de Ciencias Económicas.

Programa de Investigación: CyTMA2

Director del Proyecto: Olivieri, Renato Víctor María.

Co-Director: Piñeiro, Juan Pablo

Integrantes del Proyecto: Carnevali Francisco Marcos, Ecalle Miriam Noemí, Ciucio Juan Manuel, Fernández María Laura, Ferro Mario José, Gómez Joel, Ceccone Alejandro Luis, Rossi Lina Margarita, Sak Lilia Sonia, Salimena Gonzalo Ignacio.

Fecha de inicio: 2016/01/01

Fecha de finalización: 2017/12/31

Palabras claves: Educación Superior- Deserción-Factores- Función Docente.

Área de conocimiento: Educación

Código de Área de Conocimiento: 4300

Disciplina: Educación Superior

Código de Disciplina:4399

Campo de Aplicación: Sociología de la Educación.

Código de Campo de Aplicación: 4312

Otras dependencias de la UNLaM que intervinieron: Secretaría Académica.

Resumen y palabras clave

La educación superior a nivel mundial se encuentra enmarcada en un proceso de

masificación, el cual implica en algunos aspectos tasas elevadas de fracaso académico y

deserción. De dicho proceso no se encuentra alejada la Argentina y sus universidades por

el carácter global que dicho asunto presenta, es por esto que merece un análisis para poder

determinar causas.

Diversos estudios anteriores expresan que a causa de la masificación se ha abierto el

ingreso de sectores sociales excluidos al ámbito universitario, pero mientras la educación

superior es una entrada para los estratos bajos, entraña cierta tendencia estructural, que

son las altas tasas de deserción.

Entre los factores que supuestamente conllevan a la deserción, se encontrarían la

desventaja en términos de ingreso económico y además ser primera generación de

ingresantes universitarios, pues este status de primera generación resulta un condicionante

adverso ya que genera otros factores de abandono, como ser trabajadores tiempo completo

y disponer de tiempo parcial de estudio.

En este marco, surgen interrogantes sobre cuáles son los factores adversos que

obstaculizan los procesos educativos en el primer año de las carreras de Ciencias

Económicas y de qué modo la función docente, junto con las actividades extracurriculares,

inciden en los procesos de afiliación de estos alumnos.

Entonces es que este proyecto tiene como objetivo describir los factores - tanto

estructurales como particulares - que obstaculizan los procesos educativos en el primer año

de las carreras del Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de

La Matanza, para comprender la problemática en el periodo 2016-2017, interpretando

también la relación entre la función docente respecto al desempeño académico de los

alumnos y entre el capital cultural de los alumnos y las expectativas esperadas por los

profesores. También se identificaran las actividades desarrolladas en la universidad que

fortalezcan el vínculo institucional del estudiante.

Palabras clave: Educación Superior- Deserción- Factores- Función docente-

2

Marco teórico:

La educación superior a nivel mundial se enmarca en un proceso de masificación, lo que en algún aspecto implica altas tasas de fracaso académico y abandono. Considerando al conocimiento como el capital humano indispensable en el que se apoyan las economías de los países más poderosos a través de I+D, resulta primordial entender la problemática que atraviesan los jóvenes que ingresan a la universidad, considerando al conocimiento como el pilar fundamental para el desarrollo de las naciones.

Desde la década de 1960 en adelante, se viene desarrollando un fenómeno de masificación intensa que se acrecienta cada vez más en la educación superior mundial, siendo su matrícula extraordinariamente alta, se advierte que la mejora tuvo lugar sobre todo en los países de ingresos medios, mientras que fue marginal en los de bajos ingresos como África Subsahariana.

En América Latina se ha registrado un avance intenso y generalizado en la matrícula, pero existen desigualdades intrarregionales entre países muy marcadas y por ello, sistemas nacionales con grados de masificación muy disímiles y, en esta región, los flujos de graduación resultan bajos, al igual que en países como Arabia Saudita, Austria, Croacia, Filipinas y Sudáfrica entre otros.

Por otra parte, la masificación global ha abierto el ingreso a la Educación Superior de los sectores sociales excluidos. Investigaciones recientes revelan la expansión del ingreso en todos los segmentos sociales, pero admiten que persiste una desigualdad de clases respecto de la participación relativa en el nivel. Si bien la educación superior abre la entrada a estratos sociales bajos, entraña una tendencia estructural clave: altas tasa de deserción.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su documento *Education at a Glance, 2010,* aproximadamente el 31% de los alumnos que ingresan abandonan y no se gradúan, siendo diferentes los índices de deserción según los países, por ejemplo mientras en EE.UU. la deserción es del 54 %, en España, Francia, Bélgica y Japón, entre otros, es menor al 25%. Esto implica que la deserción en este tramo constituye un factor de orden geopolítico donde el abandono golpea fundamentalmente a las clases sociales bajas, constituyendo un proceso de reproducción de la desigualdad intenso y creciente.

Según Ezcurra, A.M. (2011)¹ existe una inclusión excluyente y refiere a que el fenómeno de masificación en la educación superior entraña una desigualdad aguda y en alza que afecta especialmente a las franjas socioeconómicas más desfavorecidas.

Los autores como Philiph Altbach y colegas (2009) expresan en una investigación, que las poblaciones en desventaja tienen menos probabilidad de continuar hasta la graduación, y por ello, señalan que el ingreso masivo a la educación superior resulta ser una puerta giratoria que luego los expulsa.

Cabe aclarar, que si bien el status en desventaja es definido por el ingreso económico, también cumple un rol primordial el nivel educativo de los padres. Así pues el status de primera generación de ingreso a la educación superior resulta un condicionante adverso, estructural y crítico para el alumno, pues a la vez tienen mayor probabilidad de padecer otros factores condicionantes de abandono, como ser trabajadores de tiempo completo y disponer de tiempo parcial para estudiar, retrasar su ingreso a la educación superior, entre otros, resultan ser factores convergentes que operan en riesgo de la deserción.

Esto significa que los alumnos que ingresan como primera generación a la educación superior tienen una tendencia a la vulnerabilidad como corolario de los factores de riesgo, propios de su estatus en desventaja, siendo una tendencia estructural que se acentúa con el tiempo y que sin duda las políticas neoliberales mundiales contribuyeron, y seguirán en esa tendencia de brecha sustancial entre clases sociales, si no se percibe este problema como fenómeno estructural de la sociedad posmoderna.

Desde la perspectiva de factores estructurales que conllevan a la deserción, se suma que en los alumnos de primera generación la formación académica previa al ingreso es insuficiente, pues conlleva a una formación inadecuada y un déficit de conocimientos y habilidades o capital cultural insuficiente en el punto de partida de la educación superior, dado la baja calidad de las escuelas medias y el contexto familiar y cultural de las que provienen.

En esta línea de pensamiento autores como Warbuton, Bugarin y Nuñez (2001) y Choy

¹ Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en la Educación Superior. Un desafío mundial*. San Miguel, IEC-UNGS.

(2001) coinciden y advierten que una buena educación secundaria mitiga la distancia hacia la graduación, y reduce la brecha entre alumnos de primera generación y la de aquellos cuyos padres consiguieron un grado universitario. Esto implica que la formación académica de las escuelas medias constituye un factor clave para la formación académica superior de los alumnos, siendo principalmente uno de los factores decisivos para el ingreso y la deserción.

Desde este análisis, queda claro que los pobres y las franjas de menores ingresos quedan confinados a sectores de baja calidad educativa, mientras que las elites asisten a establecimientos mejor dotados de equipamiento y calidad educativa lo cual acentúa la desigualdad en función del estrato social, siendo las instituciones educativas reproductoras de la desigualdad cultural.

Por otro lado, para los estudiantes, el inicio en el ciclo de educación superior reviste cambios complejos, marcados por la aprehensión hacia un cambio radical, al mismo tiempo que por la confrontación diaria de nuevas reglas, sentimientos de incertidumbre frente al fraccionamiento extremo de la enseñanza superior, caracterizado por muchas asignaturas en las que en cada una de ellas se generan reglas y costumbres propias y que provocan en ellos rupturas múltiples y simultáneas en términos psicopedagógicos, en la relación restringida del estudiante con su profesor a través del descubrimiento de una autonomía más grande, y en términos de condiciones de existencia.

El ingreso a la universidad, según Alain Coulon, se vive como un ciclo de tres etapas: el tiempo de la extrañeza (separación de las costumbres anteriores), el tiempo de aprendizaje (tiempo de adaptación entre antiguas y nuevas reglas) y, finalmente, la fase de afiliación (fase de control, de la conversión y momento de la agregación) que le permite al alumno interpretar las reglas, incluso transgredirlas.

La afiliación consiste en apropiarse de las características multidimensionales, tanto administrativas como cognitivas, del establecimiento universitario de inscripción, para propiciar el paso de una concepción programática hacia una concepción estratégica de la relación con los estudios.

La afiliación posibilita al estudiante edificarse un conjunto de referentes en el seno del mundo universitario, constituye una postura fundamental del éxito universitario, la cual supone no sólo asiduidad y trabajo personal, sino además un esfuerzo de socialización y de adhesión a una identidad colectiva estudiantil, favoreciendo la adaptación a los códigos de la enseñanza superior.

De esta forma el autor sostiene que una afiliación exitosa del estudiante a su contexto de enseñanza superior, además de favorecer su propio éxito formal en las pruebas semestrales, incide también en la existencia simbólica y en la visibilidad de la institución académica

Muchos estudiantes insisten así en la necesidad de una organización rigurosa del tiempo de trabajo a lo largo del semestre, frente a la percepción de nuevos criterios de evaluación. Por ello, el método de trabajo, el grado de afiliación estudiantil (como esfuerzo de apropiación y retraducción de las exigencias académicas) aparecen como indicadores potenciales del nivel de apertura a una concepción estratégica de la relación con los estudios.

Por otra parte, la noción de afiliación ofrece también la dimensión de las actividades extra universitarias, y aparece como un factor extremadamente poderoso de integración, en virtud de la sociabilidad estudiantil y el aprendizaje de un nuevo vocabulario en común. Muchas actividades extrauniversitarias contribuyen a la afiliación institucional, pues los estudiantes dialogan, realizan actividades asociativas o militantes, que lejos de desviar al mismo de su objetivo curricular, despiertan en ellos sentimientos de pertenencia.

Más allá de la inserción cognitiva o intelectual de los estudiantes a su nuevo medio, surge una especie de bucle recursivo entre el alumno y el territorio universitario, definiendo una relación hologramática que pasa tanto por la interiorización de las características percibidas del establecimiento de inscripción, como por la finalización simbólica de estas últimas en el marco de un proyecto coherente de estudio.

Las actividades que se desarrollan las instalaciones de la universidad, ya sean de carácter académicas o de apoyo asociativas, culturales, musicales, físicas, fortalecen el vínculo del estudiante como individuo social y refuerza la identificación del mismo en el contexto institucional. La pertenencia a un lugar, la afiliación a la universidad, la participación en actividades extracurriculares en el ámbito universitario, fortalecen la integración del alumno a la adaptación de los nuevos códigos y pautas académicas y conlleva a mejorar el rendimiento académico.

Expertos en el tema de la deserción recomiendan orientar la enseñanza en apoyo a los

estudiantes con déficit, como ser un mejor conocimiento y uso de los recursos propios, una imagen más favorable de sí mismo como aprendices, un mayor promedio de notas y más habilidad en el manejo del tiempo, desempeño eficaz del alumno. Todo esto puede llevarse adelante si el docente cuenta con la formación necesaria para desarrollar pedagogías activas, orientadas al alumno, y por otra parte, las instituciones deben acompañar desde la gestión estos mecanismos de apoyo a la docencia, que sostenida en el tiempo, conllevan a que el alumno internalice hábitos de estudios con aprendizajes automonitoreados.

En efecto, la enseñanza es un condicionante primario especialmente en los estudiantes de clases sociales bajas, que son los que por añadidura padecen de capital cultural desigualmente distribuido. De aquí, puede decirse que si la enseñanza tiene en cuenta el capital cultural de los estudiantes en el punto de partida, o bien si se abre aún más la brecha entre el perfil del alumno real y el esperado.

Las instituciones tienen un perfil de alumno esperado, un sistema de expectativas de conocimientos y habilidades que se dan por supuestos y que conforman las demandas académicas dominantes y que condicionan la función docente. Estas latencias institucionales se conceptualizan como formaciones de sentido colectivas, implícitas y eficaces que constituyen lo que Pierre Bourdieu entiende por habitus, como una estructura que opera como matriz o principio generador de prácticas (percepciones apreciaciones, acciones), es decir que el alumno esperado es un eje organizador del hábitus académico que implican la naturaleza y el diseño del currículo, las estrategias pedagógicas, los comportamientos esperados en las aulas, los tipos de apoyo académico, las normas de estudio y la índole del contacto con los docentes.

En las instituciones por lo general se instala un *habitus* dominante que favorece a ciertos estudiantes con mayor capital cultural, mientras margina a los de menor dotación, es decir a los de status desfavorecidos en el punto de partida, es decir son reproductores de las desigualdades sociales que conllevan al fracaso educativo.

Esta población en desventaja transita un proceso de aprendizaje mucho más difícil, arduo y dramático, una transición estructurada por esa brecha académica entre el capital cultural real y el esperado y que constituye en el factor causal concluyente para el abandono educativo.

El capital cultural en los alumnos implica no sólo algunas habilidades cognitivas y hábitos

académicos sino "saber estudiar y saber aprender". El saber refiere a las técnicas de trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje como tomar apuntes en clase, preparar exámenes, estudiar mucha bibliografía y comprenderla, utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, usar la biblioteca y herramientas informáticas, entre otros.

Para disminuir la brecha cultural, es fundamental que la enseñanza, los programas de las asignaturas y los planes de estudio contemplen unidades ad-hoc orientadas al desarrollo progresivo de esas habilidades y hábitos críticos.

La mayoría de los programas que fomentan la inclusión de estas clases sociales abogan por el progreso en competencias académicas como pensamiento crítico y escritura de ensayos, habilidades de estudio como tomar notas, el uso de la biblioteca, en la familiarización de las instalaciones y recursos de la institución educativa, reducción de la ansiedad, aptitud para hacer preguntas en clase, manejo del estrés y del tiempo de estudio.

En la Universidad Nacional de La Matanza los alumnos se caracterizan por proceder de diferentes estratos sociales, culturales y económicos pues mientras en menor medida provienen de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en su gran mayoría la población se compone de las localidades del primer, segundo o tercer cordón Bonaerense. Entre esta población diversa, concurren numerosos alumnos que se caracterizan por ser de primera generación lo cual trae aparejado un déficit en su capital cultural y en sus hábitos académicos, por lo que resulta necesario comprender las dificultades que atraviesan los alumnos de los primeros años de las carreras para mejorar los procesos educativos y fomentar el éxito académico de los estudiantes.

Si bien esta Universidad es la primera en el ranking nacional de alumnos graduados, comparados con los que ingresan en ella, y que además muchos alumnos son de primera generación y de status socioeconómico bajo; resulta imprescindible comprender los procesos culturales, sociales, económicos y educativos que atraviesan los alumnos del ingreso y de los primeros años de las carreras para aumentar la retención y graduación estudiantil a través de propuestas pedagógicas.

En los primeros años de las carreras de la Universidad Nacional de La Matanza una de las causas principales de deserción es el bajo rendimiento académico (calificaciones reprobatorias). En las mismas los estudiantes suelen manifestar a los docentes del ciclo básico los obstáculos a los que se enfrentan, ya sea por provenir de un nivel medio que no tiene nada en común con el sistema universitario o bien porque no encuentran las estrategias de aprendizaje necesarias para abordar sus estudios en forma eficiente.

Los alumnos se caracterizan por proceder de diferentes estratos sociales, culturales y económicos pues mientras en menor medida provienen de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en su gran mayoría la población se compone de las localidades del primer, segundo o tercer cordón Bonaerense. Entre esta población diversa, concurren numerosos alumnos que se caracterizan por ser de primera generación lo cual trae aparejado un déficit en su capital cultural y en sus hábitos académicos, por lo que resulta necesario que los docentes comprendan las dificultades que atraviesan los alumnos de los primeros años de las carreras para mejorar los procesos educativos y fomentar el éxito académico de los estudiantes.

Si bien esta Universidad es la primera en el ranking nacional de alumnos graduados, comparados con los que ingresan en ella, y que además muchos alumnos son de primera generación y de status socioeconómico bajo; resulta imprescindible comprender los procesos culturales, sociales, económicos y educativos que atraviesan los alumnos del ingreso y de los primeros años de las carreras para aumentar la retención y graduación estudiantil a través de propuestas pedagógicas.

En ocasiones los alumnos expresan en forma verbal sentimientos de angustia y frustración por reprobar las asignaturas, creyendo no estar capacitados para abordar una carrera universitaria lo cual genera en algunos casos el abandono de las carreras como consecuencia de sus fracasos educativos.

Son pocos los jóvenes que llegan a la Universidad habiendo desarrollado ya un nivel de compromiso y autorregulación adecuados para afrontar sus demandas cognitivas y actitudinales y son muchos los que no reúnen estas condiciones. Creemos que entre ellos, algunos lograrán generarlas, pero para los que por una u otra razón no lo consigan, la vida universitaria se vuelve dificultosa, no alcanzando buenos niveles de rendimiento y prolongando la duración de la carrera, todo esto acompañado de sensaciones de fracaso y malestar.

La experiencia docente acumulada nos revela que los estudiantes universitarios necesitan asesoramiento, tanto de carácter cognoscitivo como el despliegue de competencias para resolver problemas y también de aliento moral. En ocasiones los alumnos evidencian dudas, angustia por no poder aprobar una asignatura, temor al fracaso educativo lo que conlleva a la deserción de la educación superior.

Desde este perfil de alumno, y dada la idiosincrasia y capital cultural que poseen los alumnos de los primeros años que atraviesan dificultades en las carreras, surge la necesidad de cuestionar qué necesita hacer el docente para orientar el aprendizaje de los estudiantes bajo esta nueva perspectiva

Frente a esta situación, la universidad requiere procesos educativos de alta calidad, y de ahí la importancia de la Función Docente, entendiendo por ella la generación de espacios adecuados para llevar a cabo una relación pedagógica rica; y desde los ángulos del profesor y del estudiante, estableciendo un tipo de vínculo que canalice lo mejor de sus energías, capacidades e intenciones. Para alcanzar la calidad educativa se deben aprovechar adecuadamente los recursos humanos y aportar mayor esfuerzo a las tareas educativas. Dicho esfuerzo deriva del convencimiento personal, del compromiso de cada uno de los miembros de la institución educativa, en especial de los alumnos y de los profesores.

Tradicionalmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha estado centrado en el docente. Los nuevos discursos didáctico-pedagógicos demandan un cambio radical en la relación docente-alumno, que permita impulsar al máximo las potencialidades del estudiante. Estos aspectos son muy importantes a considerar, fundamentalmente en los primeros años de las carreras universitarias, los alumnos son más propensos a considerar que no cuentan con capacidades intelectuales y que por eso se debe el fracaso de los exámenes. Por este motivo, quienes estamos en la profesión docente conocemos que muchas veces el rendimiento educativo de los alumnos no sólo es cuestión de inteligencia, sino de dedicarle tiempo y esfuerzo al estudio, de tener autonomía y confianza en sí mismos y de perseverar frente a cualquier obstáculo que se presente en el desarrollo de la materia.

Por otro lado, en las últimas décadas hemos observado el fenómeno de masificación global en la educación superior, lo cual les abrió la posibilidad del ingreso, a los sectores sociales excluidos. Si bien diversas investigaciones recientes revelan la expansión del ingreso en todos los segmentos

sociales, admiten que persiste una desigualdad de clases respecto de la participación relativa en el nivel. Esto implica que por un lado la educación superior abre la entrada a estratos sociales bajos, mientras que por otro se producen altas tasas de deserción.

Según Ezcurra, A. M. (2011)2 existe una inclusión excluyente y refiere a que el fenómeno de masificación en la educación superior entraña una desigualdad aguda y en alza que afecta especialmente a las franjas socioeconómicas más desfavorecidas.

Los autores como Philiph Altbach y colegas (2009)3 expresan en una investigación que las poblaciones en desventaja tienen menos probabilidad de continuar hasta la graduación, y por ello, señalan que el ingreso masivo a la educación superior resulta ser una puerta giratoria que luego los expulsa.

En tanto preocupa sobremanera esta situación, la función docente universitaria, tiene un papel fundamental en la mejora de la calidad educativa de las instituciones y por lo tanto en la retención de la matrícula de sus alumnos, pues es una de las funciones esenciales de la universidad. Si se define la docencia universitaria como una práctica social – educativa (con múltiples y complejas articulaciones) y a los docentes como uno de los agentes centrales del desarrollo educativo, es necesario determinar la calidad con la que se lleva adelante las actividades implícitas en el desarrollo de la función docente –desde una perspectiva más amplia que la enseñanza-: planificar, aprender, gestionar, evaluar, elaborar material didáctico, entre otras actividades. Así como en su relación con otras actividades que realiza un docente en la universidad: investigación, extensión y gestión.

El docente o profesor universitario es una persona que se dedica a la enseñanza profesionalmente. , es un experto en su disciplina; un profesor investigador (en tanto ejerce la docencia y a la vezº produce y transmite sus conocimientos); ya que en muchas ocasiones colaboran o participan de actividades vinculadas con la sociedad o la comunidad resulta un extensionista, y a la vez es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación "de un conjunto específico de

² Ezcurra, A. M. *Igualdad en la Educación Superior. Un desafío mundial.* San Miguel, IEC-UNGS, 2011

³ Philiph Altbach y colegas (2009)

pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida" García Valcárcel, A, (2001).⁴

Este conjunto de dimensiones caracterizan la denominada "profesión académica", siendo la docencia una de las funciones que se enmarca en la misma. Es de señalar que, tanto la profesión académica en su conjunto como la función docente, en particular, poseen características específicas en relación con las actividades que realiza cada docente, y de la historia y contexto de cada sistema e institución donde las desarrolla.

El docente conoce en profundidad la disciplina que desarrolla, pues es un experto en el campo de su especialidad, de ahí la importancia del dominio en la epistemología de la disciplina en la cual trabaja. También resulta un punto crucial la educación permanente del profesor a través de la investigación y la actualización de los conocimientos.

Pero ha de saber, también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto. El profesor, pues, no es sólo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica. Santos Guerra, M (1990)⁵

De esta forma, el concepto se amplía pasando a considerarse la evaluación de la función docente como un elemento relevante para analizar la calidad de las instituciones educativas, dándole un sentido más profundo y crucial al rol del profesor universitario como uno de los actores fundamentales sobre los que se apoya la calidad de la universidad- y, por tanto, la evaluación de la función docente universitaria como objeto de investigación cobra vital importancia, pues resulta clave en la mejora de los procesos educativos, en la retención de la matrícula y en la graduación de profesionales idóneos.

Se propone otra mirada sobre la evaluación que involucra a todas las actividades que realiza el docente en la universidad en torno a la función docente. Esta evaluación -que se ha denominado de la función docente- trasciende la evaluación del desempeño y a la evaluación de la docencia como

-

⁴ García Valcárcel, A, (2001)

⁵ Santos Guerra, M (1990)⁵

actividad centrada en la enseñanza, al concebir que "el quehacer docente no se limita al hecho de estar en clase con los alumnos sino que hay tareas que desarrollar antes (planificación de la enseñanza) y después del acto didáctico (evaluación o valoración de la enseñanza llevada a cabo y el aprendizaje conseguido)". García Valcárcel, (2001)⁶.

La evaluación de la función docente abarca la totalidad del quehacer institucional de un profesor en relación a las actividades que le son asignadas en su rol docente, incluyendo las distintas prácticas de gobierno y gestión, producción y distribución del conocimiento, concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y el modo en que estas se articulan entre sí, lo que configuran el perfil de una determinada universidad, Vain, (1998)⁷.

Desde esta perspectiva, se propone que la evaluación del docente se realice identificando los comportamientos del profesor en el aula, la didáctica, sus estrategias y recursos para enseñar, como la creación de entornos o espacios áulicos favorables para el desarrollo de aprendizajes significativos, ya que una adecuada función docente implica el éxito académico de los alumnos.

Por otra parte, todas las actividades que se desarrollan las instalaciones de la universidad, ya sean de carácter académicas o de apoyo asociativas, culturales, musicales, físicas, fortalecen el vínculo del estudiante como individuo social y refuerza la identificación del mismo en el contexto institucional. La pertenencia a un lugar, la afiliación a la universidad, la participación en actividades extracurriculares en el ámbito universitario, fortalecen la integración del alumno a la adaptación de los nuevos códigos y pautas académicas y conlleva a mejorar el rendimiento académico.

Expertos en el tema de la deserción recomiendan orientar la enseñanza en apoyo a los estudiantes con déficit, como obtener un mejor conocimiento y uso de los recursos propios como la organización de sus tiempos, conocer sus debilidades y fortalezas, una imagen más favorable de sí mismo como aprendices, un mayor promedio de notas y desempeño eficaz del alumno. Todo esto puede llevarse adelante si el docente cuenta con la formación necesaria para desarrollar pedagogías activas, orientadas al alumno, y por otra parte, las instituciones deben acompañar desde la gestión estos mecanismos de apoyo a la docencia, que sostenida en el tiempo, conllevan a que el alumno

⁶ García Valcárcel, (2001)⁶.

⁷ Vain, (1998)⁷.

internalice hábitos de estudios con aprendizajes automonitoreados.

En efecto, la enseñanza es un condicionante primario especialmente en los estudiantes de clases sociales bajas, que son los que por añadidura padecen de capital cultural desigualmente distribuido. De aquí, puede decirse que si la enseñanza tiene en cuenta el capital cultural de los estudiantes en el punto de partida, o bien si se abre aún más la brecha entre el perfil del alumno real y el esperado.

Las instituciones tienen un perfil de alumno esperado, un sistema de expectativas de conocimientos y habilidades que se dan por supuestos y que conforman las demandas académicas dominantes y que condicionan la función docente. Estas latencias institucionales se conceptualizan como formaciones de sentido colectivas, implícitas y eficaces que constituyen lo que Pierre Bourdieu entiende por habitus, como una estructura que opera como matriz o principio generador de prácticas (percepciones apreciaciones, acciones), es decir que el alumno esperado es un eje organizador del hábitus académico que implican la naturaleza y el diseño del currículo, las estrategias pedagógicas, los comportamientos esperados en las aulas, los tipos de apoyo académico, las normas de estudio y la índole del contacto con los docentes.

En las instituciones por lo general se instala un habitus dominante que favorece a ciertos estudiantes con mayor capital cultural, mientras margina a los de menor dotación, es decir a los de status desfavorecidos en el punto de partida, es decir son reproductores de las desigualdades sociales que conllevan al fracaso educativo.

Esta población en desventaja transita un proceso de aprendizaje mucho más difícil, arduo y dramático, una transición estructurada por esa brecha académica entre el capital cultural real y el esperado y que constituye en el factor causal concluyente para el abandono educativo.

El capital cultural en los alumnos implica no sólo algunas habilidades cognitivas y hábitos académicos sino "saber estudiar y saber aprender". El saber refiere a las técnicas de trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje como tomar apuntes en clase, preparar exámenes, estudiar mucha bibliografía y comprenderla, utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, usar la biblioteca y herramientas informáticas, entre otros.

Para disminuir la brecha cultural, es fundamental que la enseñanza, los programas de las asignaturas y los planes de estudio contemplen unidades ad-hoc orientadas al desarrollo progresivo de esas habilidades y hábitos críticos.

La mayoría de los programas que fomentan la inclusión de estas clases sociales abogan por el progreso en competencias académicas como pensamiento crítico y escritura de ensayos, habilidades de estudio como tomar notas, el uso de la biblioteca, en la familiarización de las instalaciones y recursos de la institución educativa, reducción de la ansiedad, aptitud para hacer preguntas en clase, manejo del estrés y del tiempo de estudio.

El profesor, cuya función principal es la de guiar y orientar los procesos educativos, debe dejar de ser un agente ocupado en exponer un gran cúmulo de contenidos, es decir ser el protagonista de clases que en ocasiones pueden llegar a ser "monólogos", para ser un agente que fomente la participación de los alumnos con propuestas de aprendizajes activos, de construcción social, automonitoreados y con juicios críticos que propendan a la formación de conceptos científicos.

El aprendizaje automonitoreado consiste en la capacidad general de aprender a aprender, se adquiere a través de las experiencias positivas y negativas, de los modelos o ejemplos recibidos, de la enseñanza o instrucción directa o indirecta y de la orientación y asesoramiento dado por los docentes.

El aprender sobre la naturaleza y la estructura del conocimiento ayuda a los estudiantes a entender cómo se aprende, y el conocimiento sobre el aprendizaje nos sirve para mostrarles cómo construyen el nuevo conocimiento los seres humanos. Hemos creado métodos para dar a conocer a las personas, maneras nuevas de pensar y de sentir, que constituyen una gran sorpresa para ellas. La mayoría de los seres humanos no saben lo que saben. La verdadera educación cambia el significado de la experiencia humana Novak – Gowin, (1988)8.

En este sentido, el profesor adquiere un rol de guía experto que analiza y orienta a los aprendices para la solución de problemas o en la elaboración de proyectos reales y útiles. El docente debe planificar, proponer actividades desafiantes y relevantes al contexto actual, proponer simulaciones de casos reales y situaciones problemáticas donde los estudiantes puedan encontrar diferentes caminos, estrategias y habilidades -competencias de aprendizajes— para su resolución.

_

⁸ Novak – Gowin, (1988)⁸.

Se propone que el docente evalúe adecuada y sistemáticamente las experiencias de aprendizaje de sus alumnos más ligadas al mundo laboral – profesional dándole significación y realidad a los conceptos extraídos de los contenidos del programa.

De esta forma, el profesor deja proporcionar información e instrucción que sólo propician aprendizajes mecánicos y memorísticos para que los estudiantes aprendan de manera estratégica, con la formulación de hipótesis y elaboración de investigaciones.

De esta forma, la principal función docente consiste en orientar los aprendizajes en forma organizada y pertinente, desde lo más simple a lo más complejo, proponiendo diferentes alternativas de solución a los problemas, para que los estudiantes desarrollen un proceso formativo integral y de calidad educativa acorde a la relevancia de los contenidos de su disciplina y de la actualidad económica, social, política cultural, y científica.

Desde esta perspectiva, la educación del siglo XXI necesita renovar su concepto de conocimiento y la idea de adoptar las competencias como estrategia de formación, que en algunas instituciones de educación superior ya habían iniciado, con distintos grados de avance y dificultades.

En la Declaración de la Conferencia Regional en Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRESALC)9, se mencionó: "Es preciso hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, trasmitir distribuir y utilizar el conocimiento (...) las instituciones de educación superior, y en particular las universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues ésta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones" (2008, p.7). Para cumplir con esta tarea, el docente necesita desarrollar una serie de competencias que también le permitirán modificar sus creencias acerca de la educación en general, y su práctica docente, el aprendizaje y la enseñanza y en particular

Asimismo, de acuerdo a Guzmán Barrón (en Quezada, 200510), el debate actual sobre el papel de la educación superior promovido tanto por las instituciones dedicadas a la enseñanza, como por aquellas vinculadas con organismos internacionales o nacionales y sectores productivos, se centra en la necesidad de atender las demandas de formación profesional que incorporan el desarrollo de

16

⁹ Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008)

¹⁰ Guzmán Barrón (en Quezada, 2005)¹⁰

nuevas capacidades y actitudes, y exigen a las universidades un papel proactivo en el avance del conocimiento, la investigación y el compromiso con el progreso de su sociedad.

Lo expresado precedentemente implica que es prioritario mejorar la calidad educativa, y por ello, resulta imprescindible también la actualización y capacitación profesional de los docentes, siendo necesario que los mismos perfeccionen sus conocimientos, desarrollen investigaciones y comprendan el concepto de educación permanente para estar a la vanguardia en temas científicos de su campo disciplinar.

Si bien el dominio de contenidos es uno de los aspectos básicos y principales de un profesor que se prepara para orientar a sus estudiantes en su aprendizaje, es esencial además, que lo haga intencionadamente para introducir en su práctica como orientador del aprendizaje, una vinculación clara y sistemática entre: a) los saberes (saber conocer, saber hacer, saber ser y convivir); b) los saberes y el mundo de la práctica profesional de los estudiantes; y c) los saberes, el mundo del trabajo y el desarrollo de un mayor compromiso acerca de la necesidad de compartir y construir el conocimiento, a través de un trabajo colaborativo que fomente la mejora del entorno y de las personas que lo habitan (UNESCO, 2005)11.

Para que el docente pueda ser un guía, orientador que comprenda y resuelva con éxito los retos anteriores, debe contar con profundo conocimiento de su área disciplinar, competencias y actitudes para el alcance del mismo. Esto requiere de tiempo, esfuerzo, dedicación, reflexión, voluntad, un uso adecuado de los recursos materiales, equipamiento e infraestructura y de una plena conciencia del recurso humano que él representa de forma tal que asuma y se comprometa a ser el agente potencializador y activador del aprendizaje del estudiante.

En la actualidad, existen grandes cambios sociales y tecnológicos que consecuentemente propenden hacia un profesor capaz de desarrollar en los estudiantes un proceso educativo más activo y participativo, de formación integral de los sujetos, con actitudes favorables hacia la vida, hacia uno mismo, hacia el bien común, que pueda fomentar el aprendizaje de los estudiantes a partir de prácticas educativas supervisadas, vinculadas con el mundo real, como por ejemplo

¹¹ (UNESCO, 2005)

estudios de casos o simulaciones de problemas en forma contextualizada con diferentes áreas disciplinares.

Las competencias que un profesor debiera desarrollar en sus estudiantes para responder a los cambios sociales y tecnológicos, deben efectuarse con contenidos cuya enseñanza va de lo simple a lo complejo y a partir de las necesidades coyunturales, así como la relevancia de temas en el ámbito de las incumbencias profesionales y en el avance del conocimiento científico.

Según Figueroa Rubalcava; Gilio Medina y Gutierrez Marfileño (2008)12: las competencias se definen como un conjunto dinámico de saberes (saber aprender, saber hacer y saber ser y convivir) en interacción, que permiten a las personas realizar desempeños idóneos y que tienen un impacto en su propia transformación personal o profesional y en la de su entorno. Lo que proponen estos autores es que los profesores necesitan competencias docentes para dirigir a los estudiantes en su formación profesional y fomentar la calidad de su aprendizaje. Competencias genéricas que requiere el profesor en la función docente:

- * Planear y conducir adecuadamente estrategias de enseñanza y de aprendizaje orientadas a que el estudiante muestre el logro de la competencia. Conseguirlo implica que identifique la competencia a desarrollar, los saberes que la conforman, analizar cuáles son las evidencias adecuadas y cómo las evaluará. Las evidencias se refieren a lo que el estudiante puede hacer para mostrar que ha logrado la competencia; el profesor necesita analizar y describir actividades relevantes y pertinentes, a través de las cuales el estudiante realice la(s) evidencia(s) para lograr la competencia. Necesitará analizar el plan de estudios y retomar la competencia y los saberes que la conforman para decidir cómo serán integrados en actividades específicas.
- Diseñar y usar material de apoyo que le permita agilizar y activar la comprensión de los estudiantes, a través de un tratamiento de los saberes más difíciles para él o para los estudiantes. El profesor continúa con la responsabilidad de tratar ciertos temas, que por su nivel de complejidad, tienen la finalidad de presentar a los estudiantes, los aspectos medulares y difíciles que les permitan agilizar su comprensión.

_

¹² Figueroa Rubalcava; Gilio Medina y Gutierrez Marfileño (2008)

• Diseñar y usar estrategias de seguimiento y evaluación adecuadas y oportunas que orienten y promuevan un aprendizaje óptimo de los estudiantes. No basta la evaluación al final del curso o de la experiencia educativa; a partir de las evidencias de desempeño que el estudiante deberá mostrar al final del curso, el profesor le informará cuáles fueron sus aciertos y los errores que necesita corregir para mejorar la calidad de la evidencia que mostrará el logro de la competencia. Para esto podrá usar diversas estrategias: tener claro qué evidencia de desempeño evaluará y cuáles son los indicadores que le permitirán definir el avance y las mejoras que necesita; la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, estas últimas, estrategias en las que el profesor necesita formarse.

De acuerdo a estos fundamentos pedagógicos, y como resultado de las demandas sociales del mundo global actual se reclaman personas proactivas y constructivas, orientadas a la búsqueda del significado de lo que hacen, dicen y piensan, y esto se sustenta y se construye con aprendizajes metacognitivos y automonitoreados por los propios alumnos. Pero esa conciencia debe obtenerse sólo con procesos educativos integrales, deben ser los docentes quienes, haciéndose conscientes de su tarea, acaben por transferir sus conocimientos y su control a los alumnos. No habrá estudiantes que reflexionen sobre su práctica, si los docentes no toman previamente conciencia de las dificultades de la propia tarea.

El rendimiento del aprendizaje autorregulado está en la utilización flexible y pertinente de la tarea y la situación, de múltiples estrategias de aprendizaje y en una adecuada administración de la motivación. En el interior de un mismo campo de aprendizaje se debe contar con una variación intra – individual del compromiso motivacional y de la utilización de estrategias, que depende de la significación subjetiva, de la dificultad de la tarea específica y de la exigencia de la situación en relación con la corrección y el tiempo asignado para la solución

La autoestima y la confianza son también componentes básicos de actitudes que construyen resiliencia; pero también debe expresarse en conductas concretas, como tomar en cuenta a todos los educandos, felicitarlos por sus actitudes positivas y no encasillarlos, saber sus nombres, estimular a los reticentes, así como investigar e intervenir cuando alguno de ellos enfrenta circunstancias difíciles. Esto requiere conceder tiempo en clase para la construcción de relaciones.

También implica construir un modelo de intervención eficaz para los educandos que tienen problemas, y así detectar y aprovechar sus fortalezas

Quienes somos docentes y consideramos poder ser ese puente de apoyo, para que los jóvenes alumnos operen conductualmente en forma resiliente y con aprendizajes automonitoreados, y por lo tanto, no decaigan ante el primer obstáculo que se les presenta en el proceso de estudiar en la universidad, sabemos que es primordial cómo se transmite el conocimiento y el despliegue de estrategias didácticas que fomenten el autoconocimiento del alumno.

Esto significa la autonomía responsable de sus aprendizajes y la organización en sus estudios, es decir que el alumno pueda planificar estrategias para mejorar el rendimiento académico como dedicar más horas de estudio en aquellos contenidos que le resultan complejos, pedir asesoramiento al docente o a otros pares que estén más avanzados en el conocimiento, tener una actitud resiliente frente a los obstáculos. Las relaciones constructoras de resiliencia en la Universidad se caracterizan por centrarse en los puntos fuertes de los alumnos. Por ello, los docentes deben buscar las fortalezas de cada alumno con la misma minuciosidad que suelen emplear para detectar sus debilidades, y hacérselas ver para que éstas sean una herramienta de enseñanza y un aliento y acompañamiento ante las adversidades que se le presentan en el proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA:

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2003). "La elección de los herederos",

en Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI

Ezcurra, A. M. *Igualdad en la Educación Superior. Un desafío mundial*. San Miguel, IEC-UNGS, 2011.

FIGUEROA RUBALCAVA, A. E.; GILIO MEDINA, M. C.; GUTIERREZ MARFILENÑO; V.E: "La Función Docente en la Universidad". Revista Electrónica de Investigación Educativa. – REDIE. Vol. 10., (2008) ISSN -1607-4041.

García de Fanelli, Ana M. (2005) Universidad, Organización e Incentivos. Desafío

de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional.

Buenos Aires, Miño y Dávila -Fundación OSDE.

Novak, Joseph – Gowin, D. Bob: "Aprendiendo a Aprender", Ediciones Martínez Roca. S.A. Barcelona, 1988

Romo López, Alejandra - Hernández Santiago, Pedro. Deserción y repitencia en la educación superior en México - Observatorio de la Educación Superior en América Latina y El Caribe - IESALC – UNESCO - México, 2005

SANTOS GUERRA, M.A (2003) : *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje,* Madrid: Narcea.

SOUTO, M. (1996): Formación de Profesores Universitarios: condiciones para la condición de una carrera docente. Revista IGLU. 11. QUEBEC: OUI

VAIN, P (1998) *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo.* Documentos de Trabajo. CONEAU. Buenos Aires

URL: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior del siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES.*México: Autor. [Links]

Banco Mundial (1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de* la *experiencia.*Washington, DC: Autor. [Links]

Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción" y "Marco de Acción Prioritaria para el Cambio, Desarrollo de la Educación Superior"*. Conferencia impartida en París, en 1998. Consultado el 22 de marzo de 2008 en:

http://www.udual.org/Anuncios/DeclaracionCRES2008.pdf [Links]

García de Fanelli, Ana: "Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina".

SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina del IIPE-UNESCO Buenos Aires y OEI). http://www.siteal.iipe-oei.org

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) - Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-.2005- La metamorfosis de la educación superior - Caracas, mayo de 2006 - www.iesalc.unesco.org.ve

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO. [Links]

Navío, A. (2001). Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de profesores. Tesis de doctorado no publicada. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona. [Links]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción y Marco de acción prioritario para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. Consultado el 9 de enero de 2008 en: http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/67/pr/pr38.pdf [Links]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO.* París.

http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf [Links

Quezada, J (2005, enero–diciembre). Retos en la docencia universitaria del siglo XXI. *Consensus,* 9 (10), 35–48. [Links]

Tünnermann, B. C. (Ed.) (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe—UNESCO. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948. Consultado el 2 de abril de 2008 en:

http://www.cres2008.org/common/docs/doc base/Libro%20Educacion%20Superior.pdf [Links]

Desarrollo y Fundamentación de los Instrumentos de Recolección de Datos.

En este apartado se pretende brindar fundamentos metodológicos al trabajo de campo realizado en el desarrollo de la investigación, como así también realizar observaciones acerca de la aplicación de los instrumentos.

En primera instancia, a fin de ubicar la dimensión técnico instrumental de la investigación con relación a sus objetivos y supuestos téoricos; es menester aclarar que la búsqueda de información a partir de fuentes primarias pretendió abordar los siguientes objetivos de la investigación:

- Describir los factores -estructurales y particulares- que obstaculizan los procesos educativos en el primer año de las carreras del Departamento de Ciencias Económicas de la UNLaM.
- Comprender la relación entre la función docente respecto al desempeño académico de los alumnos y entre el capital cultural de los alumnos y las expectativas esperadas por los profesores del primer año.
- Describir las actividades que se desarrollan en las instalaciones de la Universidad, ya sean de carácter académico o de apoyo, asociativas, culturales, musicales, físicas.

Para ello, y siguiendo el plan presentado en el Proyecto de Investigación, se ha trabajado hasta el momento con la Encuesta como técnica.

Técnica de relevamiento de información: ENCUESTA.

Se aplicaron en el segundo cuatrimestre de 2016, un total de 365 encuestas a estudiantes del primer año de las carreras de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza.

Objetivos de la técnica propuesta.

Con la aplicación de esta técnica, se pretende lograr específicamente:

- Conocer la opinión, en general, de los estudiantes del primer año de las carreras de Ciencias
 Económicas acerca de las dificultades en su nobel vida académica universitaria, su preparación para afrontar las mismas y los espacios de vinculación que ofrece la UNLaM.
- Conocer la opinión, sobre estos aspectos, por segmentos poblacionales.
- Recolectar información acerca de los aspectos mencionados, para futura triangulación de datos obtenidos mediante otras fuentes/ técnicas.

Fundamentos y Alcances.

Se ha seleccionado la encuesta como técnica de recolección de información, dado que se pretende un conocimiento descriptivo general, acerca de la población y la opinión de los estudiantes, que permita esbozar las primeras categorías e hipótesis al respecto.

La encuesta, como técnica, admite trabajar a partir de categorías previas establecidas en el marco teórico referencial, pero además –a partir de la triangulación de información proveniente de la diversidad de unidades de análisis involucradas— permite la validación de dichas categorías y la elaboración de nuevas. Es por ello que, al contar con antecedentes no actualizados sobre la población y temática de estudio, metodológicamente se ha priorizado la generalidad y exhaustividad de la información.

Esta técnica permite, entonces, tener la información suficiente para alcanzar los objetivos planteados, en un tiempo razonable dentro del cronograma del proyecto y con un costo adecuado.

Población de Estudio.

Las unidades de análisis involucradas para la aplicación de esta técnica, son los estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias Económicas de la UNLaM. Se debe aclarar que en el año 2016, fueron 1833 los ingresantes que conforman esta población.

La composición de este universo, estratificado por carrera, combina 550 estudiantes de Licenciatura en Administración y 911 de Contador Público, en tanto que —en menor medida— las Licenciaturas en Economía y en Comercio Internacional alcanzan 110 y 262 ingresantes, respectivamente.

En una sintética descripción de las unidades de análisis, podemos decir que son hombres y mujeres, en su mayoría recién egresados del nivel de educación media, por lo que la franja etaria mayoritaria va de los 18 a los 25 años de edad, residentes en el Partido de La Matanza y municipios cercanos, de clase trabajadora de niveles socioeconómicos variables entre medios y medios-bajo.

Muestra.

La muestra debe representar el equilibrio entre la homogeneidad y heterogeneidad de las unidades de análisis, a fin de poder generar un conocimiento que refleje no solo las opiniones propias, sino fundamentalmente de la población. Para ello, se ha tomado una muestra de 365 estudiantes del primer año de las carreras de Ciencias Económicas de la UNLaM, lo que representa un 20% de la población.

Respecto a la muestra utilizada, se debe aclarar que se optó por seleccionar una muestra no aleatoria; por lo que metodológicamente se requirió, entonces, analizar la población en forma segmentada por racimos, es decir, se buscó diferenciar las unidades de análisis a partir de unidades mustrales, que en este caso fueron los cursos de acuerdo a los turnos de cursadas de los mismos.

La selección de las unidades muestrales, se realizó en el segundo cuatrimestre de 2016 teniendo en cuenta los cursos de la asignatura Introducción al Conocimiento Científico, materia común a todas las carreras involucradas. Se plantea la necesidad de relevar al menos 8 cursos, distribuidos entre los turno mañana, tarde y noche de cursada.

La distribución estratificada por género, edad, condición laboral y familiar, etcétera; quedará determinada como rasgo descriptivo de la población, en el tratamiento de los datos obtenidos con la encuesta.

Aplicación del Instrumento y Evaluacion.

- Lugar de aplicación: Fueron relevado 8 cursos de Ciencias Económicas de la UNLaM, con la siguiente distribución: Del turno mañana uno, mientras que uno fue del turno tarde y los seis cursos restantes se relevaron en el turno noche.
- Modalidad de aplicación: autoadministrada.
- Coordinadores de la aplicación: investigadores miembros del equipo.

- Tiempo de aplicación: 30 minutos aproximadamente por curso. El relevamiento se llevó a cabo en los meses de octubre y noviembre de 2016.
- Evaluación: La técnica fue testeada en un primer grupo de estudiantes y lugo aplicada a los restantes cursos. El instrumento resultó claro para los encuestados, permitiendo obtener resultados favorables respecto a la recolección de información.

Consideraciones éticas.

Se trata de una técnica que involucra información acerca de comportamientos y juicios humanos, por lo que consideramos necesario clarificar ante las personas encuestadas nuestro rol en esos espacios y poner en consideración de las personas su participación en estas actividades, así como garantizar la confidencialidad de sus aportes.

Se presentó ante los encuestados el proyecto de investigación en términos institucionales (pertenencia institucional UNLaM), en términos académicos (objetivos a lograr) y en términos particulares (confidencialidad).

Principales Variables Abordadas con la Técnica.

- Variables de posición poblacional.
- Antecedentes Socio-Educativos.
- Vinculación entre Niveles Educativos.
- Estrategias de Afiliación Universitaria.
- Incidencia de la Función Docente.
- Deserción Universitaria.

Características del Instrumento.

El instrumento que se elaboró consta de una breve presentación y de treinta y cinco ítems a responder. Estos ítems o puntos son preguntas o consignas de distintos tipos que abordan las variables.

Se ha planteado en el instrumento ítems de respuestas cerradas, utilizandose en general escalas de valores tipo lickert. En el caso de algunas preguntas cerradas, se postularon sub-ítems también con respuesta predeterminadas, para profundizar la información que se brinda sobre la variable en cuestión.

El instrumento, se encuentra subdividio por sectores de acuerdo al los nodos conceptuales. La encuesta tiene cinco ítems –ubicados en su mayoría al principio del instrumento– que reflejan las variables de posición de las unidades de análisis, es decir, son aquellos aspectos que permitirá describir la segmentación población y enriquecer los futuros cruces de variables durante el tratamiento y análisis de datos.

Con referencia a las variables sustanciales de la investigación, la encuesta incluye diez puntos y subpuntos que abordan los antecedentes socio educativos de los estudiantes y sus padres. Respecto a las preguntas acerca de la vinculación con el nivel medio de educación y la preparación que realiza este para afrontar los estudios universitarios, conforman un bloque de seis ítems. En cuanto a la variable Afiliación, dada la heterogeneidad de estrategias y factores que inciden, se dispuso de nueve preguntas dentro de la encuesta. Por último se plantean tres ítems referidos a la función docente y dos acerca de la deserción universitaria.

Se aclara que además se ha incluido un espacio abierto a la opinión de los encuestados referido a temas vinculantes.

La extensión del instrumento y distribución de las preguntas, busca un equilibrio entre el tiempo que demanda su respuesta y el grado de generalidad/profundidad de conocimiento que se pretente obtener.

ENCUESTA

La presente encuesta está dirigida a los estudiantes que cursan el primer año de las carreras de Ciencias Económicas, siendo parte de una investigación que llevamos adelante docentes de la Universidad Nacional de La Matanza que nos encontramos interesados en conocer los factores de deserción de los mismos. La encuesta es anónima y garantizamos la confidencialidad de los datos aquí volcados. Agradecemos tu participación.

1. Género: 🗌 masculino / 🗍 femenino / 🗍	otrxs 2. Edad: años. 3.	. ¿En qué localidad vivís?					
4. Condición Laboral:							
4.1. ¿Trabajás?: ☐ NO / ☐ SI	4.2. ¿Tu empleo es, ☐ forma 4.3. ¿Cuántas horas trabajás						
5. Grupo Familiar:							
5.1. ¿Sos la jefa o el jefe de hog	gar? ☐ Si / ☐ No.						
☐ Sc	on tu pareja e hijos.	/o hermanos.					
6. El ingreso económico familiar mensual	l es: inferior a \$10 mil / entre \$10 y 20	mil /					
7. Carrera que cursa: Administarción	- Contador Público - Contador Público -	Comercio Internacional					
8. Año de ingreso a la UNLaM:	9. ¿Cuántas materias aprobaste e	en el 1er. Cuatrimestre?					
10.1. ¿Habías comenzado con anterioridad otros estudios terciarios/ universitarios? ☐ No / ☐ Si							
10.2. ¿Por qué motivos no pudiste contin (responder solo si contestó "si" la preguni		onómicos - ☐ familiares - ☐ de salud distancia - ☐ vocacionales - ☐ otros.					
11. Año de egreso del Secundario:	12. Su título secundario ¿esta	á orientado a la Economía? ☐ No / ☐ Si					
☐ Terciario completo ☐ Te	canzado por tus padres?	ompleto Secundario incompleto					
14. En la actualidad de nuestro país ¿par	ra que crees que te sirve el título universita	ario? (marque hasta dos respuestas)					
para un ascenso económico pa	ara tener mejores oportunidades laborales	para ser una mejor persona					
☐ para mejorar la calidad de vida ☐ pa	ıra dar un ejemplo de vida	para ayudar a mi familia					
para conocer la realidad pa	ara desenvolverme mejor en la sociedad	☐ No creo que sirva mucho					
para satisfacción personal pa	ara tener cultura general	para conocer gente					
para tener una mirada crítica pa	ara que el país crezca	Otros. Aclare:					

28

21. ¿Cómo le resultó esta adecuación entre niveles?						
21.1. Compleja - se dio naturalmente - muy facil						
21.2. me llevó tiempo - me adecué rápidamente - aún me e	stoy acomo	odando				
21.3. ☐ necesité ayuda - ☐ solicité necesité ayuda - ☐ no supe a	quién reci	urrir				
22. ¿Qué hace para adecuarse a la vida universitaria? (marque hasta tres respuestas, las que						
Realiza consultas en la dependencias de la universidad - 🗌 Pregunta a sus compañeros acerca de sus dudas						
☐ Estudia en grupo con compañeros - ☐ Pide consejos a fa						
☐ Se acerca al espacio de Tutorías - ☐ Va aprendiendo so		cha				
☐ Lee las carteleras o la página web - ☐ Consulta con sus o						
☐ Se apoya en el Centro de Estudiantes - ☐ Observa e imita a						
☐ Va clases de apoyo - ☐ Trata de pasar má			idad			
☐ No se le ocurre qué hacer - ☐ Probó cambiar mo						
☐ Intenta adecuar los tiempos de estudio - ☐ Toma el estudio co	-	esponsabilio	lad			
☐ Participa de diversas propuestas de la universidad más allá del cursado de las ma	terias					
Otras. Aclare:						
23. En esta nueva vida universitaria que lleva, ¿qué lo desanima? (marque hasta dos resp	uestas)					
☐ Nada. Hasta ahora le gusta todo - ☐ No le gusta mucho su carrera - ☐ La universidad no es lo que esperaba						
☐ El vínculo con algunos docentes - ☐ Cantidad de materias - ☐ Los trámites administrativos						
☐ No llega a comprender los contenidos - ☐ No se siente cómodo - ☐ ☐						
☐ Haber reprobado algún examen - ☐ Su familia no lo apoya - ☐ \		ejos de la Ui	niversidad			
☐ No poder dedicarle más tiempo debido a mi trabajo o responsabilidades familiares						
Los costos que insume y cada vez se le dificulta más cubrir.						
Otras. Aclare:						
24. ¿Cuántas días por semana viene a la Universidad?						
24.1. Para cursar: 24.2. Para estudiar: 24.3. Para rea	lizar otras	actividades				
24.2. Fala estudial 24.3. Fala lea	iizai ottas	actividades				
25. En lo que va de su vida universitaria en la UNLaM, usted:						
25.1. Conoce las normativas, reglamentaciones y procedimientos de la UNLaM:	☐ Si	- 🗌 No	- Más o Menos			
25.2. Conoce la Oficina de Alumnos y sabe como manejarse con esta:	☐ Si	- 🗌 No	- ☐ Más o Menos			
25.3. Conoce la Biblioteca y sabe como manejarse con esta:	☐ Si	- □ No	- ☐ Más o Menos			
25.4. Conoce Bienestar Estudiantil y sabe como manejarse allí:	_ □ Si	- No	- Más o Menos			
25.5. Conoce Pedagogía Universitaria y sabe como manejarse allí:	_ □ Si	- No	- ☐ Más o Menos			
25.6. Conoce el Departamento de Ciencias Económicas:	☐ Si	- No	- ☐ Más o Menos			
25.7. Conoce al Coordinador/a de su carrera:	☐ Si	- No	- Más o Menos			
25.8. Conoce el Centro de Estudiantes:	☐ Si	- 🗌 No	- Más o Menos			
25.9. Conoce el Bufette y el Comedor Universitrario:	☐ Si	- 🗌 No	- Más o Menos			
25.10. Conoce el área de Deportes:	☐ Si	- 🗌 No	- ☐ Más o Menos			
25.11. Conoce el área de Socio Culturales:	☐ Si	- 🗌 No	- Más o Menos			
25.12. Conoce todos los sectores de aulas y laboratorios:	_ □ Si	- No	- ☐ Más o Menos			
25.13. Conoce las fotocopiadoras:	_ □ Si	- No	- ☐ Más o Menos			
25.14. Conoce a las autoridades de la Universidad	□si	- □ No	- Más o Menos			

26.1 ¿Recibe algún tipo de Beca? ☐ No -	. □ Si 26.2 ¿0	Cuál? Aclare:		
27.1 ¿Usted realiza algún tipo de actividad ext ☐ No - ☐ Si 27.2 ¿Cuá	il? Deportes Cursos de A	te o Manualidades en jornadas, eventos, feri	Cursos de Idioma Capacitaciones Varias as, muestras, recitales, etc.	
28. ¿Cuántas horas de estudios semanales -f ☐ menos de dos horas - ☐ entre 2 y 6 horas				
29. ¿Tu familia te apoya para que puedas sos	tener tus estudios?	☐ mucho - ☐ algo - ☐	no tengo su apoyo	
30. Si trabajás ¿En tu trabajo te apoyan para que puedas estudiar? ☐ mucho - ☐ algo - ☐ no tengo su apoyo				
31. ¿Qué opinión te merce, en general, los pro ☐ muy buena - ☐ buena - ☐ regula				
32. En general, ¿los docentes que has tenido 32.1. Son claros al explicar los contenidos 32.2. Están abiertos al diálogo con los estudia 32.3. Vuelven a explicar cuando se lo solicitan 32.4. Son muy exigentes con los estudiantes 32.5. Preparan las clases y usan diversas estr 32.6. Creen que los estudiantes no están prep 32.7. Se preocupan de que los estudiantes en	ntes rategias y recursos parados para entenderlo	Si - No Si - No	o -	
33. ¿Qué te parece la modalidad del dictado d ☐ muy buena - ☐ buena - ☐ regula				
34. ¿Conocés algunos estudiantes que iniciare		ya han abandonado la Ui	niversidad?	
35. ¿Cuál cree usted es la causa de abandono	o más común? (<i>marque h</i>	asta tres respuestas)		
 ☐ Es mucho lo que hay que estudiar ☐ No es un ámbito para todos ☐ Problemas familiares o de salud ☐ La falta de apoyo familiar ☐ Universidad expulsiva ☐ No sabe 	- La falta de - Las distanc	ias y tiempos de viaje oreparación previa ortas horarias de materias	-	
36. Querés agregar algún otro comentario ace	erca del tema:			

Informe Final

Constituye su parte medular (memoria descriptiva), los siguientes puntos:

- Percepción de los docentes acerca de la deserción estudiantil.
- Datos acerca de los alumnos y su opinión sobre la deserción.
- Conclusiones y sugerencias.

Percepción de los Docentes acerca de la Deserción Estudiantil.

Se ha entrevistado a docentes del Departamento de Ciencias Económicas que se desempeñan en el primer año de las carreras, a docentes tutores y a profesionales del área de pedagogía universitaria de la UNLaM. Del diálogo con estos obtenemos los siguientes datos y reflexiones, que son del orden cualitativo y producto de la experiencia de la labor llevada adelante por los docentes.

Todos los profesionales entrevistados han percibido deserción entre los estudiantes del primer año, pero la consideran dentro de los parámetros esperados. Según los entrevistados, el punto de inflexión resulta ser el primer parcial, en torno a este –algunos antes y otros después del mismo– notan con claridad el abandono. El registro de asistencia es el medio de verificación más claro para constatar la deserción; no obstante los profesionales, desde su rol, ahondan en otros indicadores que ayudan a explicar la situación. Por ejemplo, las dificultades que tienen los alumnos para enfrentar la cantidad del material de estudio, o bien la dificultad de comprensión del lenguaje propio de cada disciplina (derecho, economía, etc.). La inscripción a muchas materias también es señalada como una dificultad, dado que los estudiantes no pueden abarcar el tiempo necesario de estudio.

La Dirección de Pedagogía denota que algunos estudiantes que abandonan su carrera, dado que la misma no cumple con sus expectativas, realizan actividades de reorientación vocacional. Este suele ser un momento de indagación en el cual los estudiantes manifiestan "no haberse informado con profundidad" al momento de elegir la carrera. Es decir, la cuestión vocacional es uno de los factores posibles de deserción en algunos casos.

Respecto a la percepción de los docentes acerca de la variación a lo largo del tiempo de la deserción estudiantil, en general coinciden con que se ha mantenido en similares magnitudes. En particular, una docente observa que en 2016-2017 se produjo un ascenso leve en la deserción motivado –según lo conversado con los estudiantes– por la pérdida del trabajo de los alumnos o parte de su familia. La situación económica familiar es un factor central al momento de afrontar los costos y tiempos para cursar. También las profesionales entrevistadas manifestaron que en el último tiempo la retención en el primer cuatrimestre ha sido mayor que en años anteriores.

Las profesionales entrevistadas acuerdan que los factores que inciden en la deserción de los estudiantes del primer año son múltiples y diversos, explicitando como principales – desde su punto de vista– los siguientes elementos:

- ✓ Falta de información acerca de la carrera elegida.
- ✓ Desconocimiento del significado de seguir una carrera universitaria.
- ✓ Dificultades en la metodología de estudio.
- ✓ Bajo compromiso con el estudio y la profundización del conocimiento.
- ✓ Dificultades en la organización del tiempo destinado al estudio.
- ✓ Dificultades al tener que convivir exigencias laborales junto con las correspondientes con el plano académico.
- ✓ Inseguridades vinculadas con la falta de conocimientos básicos que no fueron abordados en el nivel medio.
- ✓ Problemas y/o presiones familiares, inadecuado apoyo que reciben en sus familias.

Las docentes hacen hincapié en la cuestión socio-económica y laboral de la familia por un lado; las cuestiones de vocación y preparación con conocimientos y habilidades previas; y finalmente las situaciones personales y la distancia a la Universidad.

Cada profesional desde su rol, muestran interés y elaboran estrategias para la retención de los estudiantes. Estas se dan en dos niveles: el incentivo a no abandonar desde la arenga grupal o individual alentando sus estudios, o bien el exhorto a utilizar los dispositivos institucionales y de Políticas Públicas existentes. En el primer caso se les explica a los alumnos la importancia de cursar las asignaturas hasta el final de las mismas, se les habla sobre la importancia de dedicarle el tiempo necesario al estudio, la importancia del compromiso y del apoyo de sus propios compañeros. En cuanto a instancias institucionales, se los informa e insta a utilizar los espacios de tutoría departamental de Ciencias

Económicas, como los Talleres de Orientación Vocacional y de Técnicas de Estudios de la Dirección de Pedagogía de la UNLaM. También se ha manifestado que se los asesora acerca de Políticas Sociales que puedan estimular el estudio como ser el Boleto Educativo, el PROGRESAR u otro sistemas de Becas.

Más allá de las estrategias institucionales y de los docentes, los estudiantes desarrollan sus propias formas de enfrentar las complejidades de los estudios universitarios; los docentes entrevistados pudieron identificar algunas tácticas entre los alumnos, más allá de la utilización de los espacios de tutorías y talleres propuestos por la Universidad. En general los estudiantes buscan organizarse y estudiar en grupos, también arman grupos de whatsapp y organizan reuniones. Esta última estrategia, advierten los docentes, es a la vez un medio de distracción que les hace perder concentración y tiempo de estudio. En algunos casos individuales, y quiénes pueden afrontar el gasto, buscan tomar clases particulares. Una de las profesionales entrevistadas hace hincapié en la comprensión acerca del salto cualitativo que implica estudiar una carrera de grado, en cuanto a tiempo y compromiso de estudio, y que sin esto las demás estrategias pueden resultar vanas.

Respecto a este salto cualitativo entre niveles de estudios, las profesionales advierten no tener posibilidades como docentes universitarias de articular con el nivel medio de educación, y desconocen si la Universidad posee algún programa con este fin. Desde la Dirección de Pedagogía se trabaja de alguna manera con los estudiantes que se acercan, para ayudarlos a internalizar lo referido a un sistema autónomo como es la Universidad. Los estudiantes deben tomar una posición activa frente a las acciones y decisiones; la frase "a mí no me dijeron" pierde protagonismo y pasa a "yo no me informé", como así también la actitud en el concepto referido al estudio donde pasamos de un "estudiar para aprobar" a un "estudiar para saber".

En este pasaje de niveles de estudios, los estudiantes suelen hacer referencias comparativas que en general rondan por la carencia de conocimientos. Manifiestan, por ejemplo, frases como "esto no lo vimos en la escuela", "así no me lo explicaron", "eso lo hacíamos así pero no sabía por qué". En esta comparación, también hablan de las materias y de los docentes de la Universidad, en general haciendo alusión al volumen del material que deben estudiar que supera al que están acostumbrados en la escuela, o al nivel de exigencia del docente, se les dificulta cumplir con los requerimientos; o bien que los docentes dan por sabido que los alumnos manejan ciertos contenidos que debieron verlos

en la escuela. Algunos estudiantes muestran descontento si el docente no utiliza el pizarrón o no explicita "los conceptos importantes".

Cuando se indagó con los profesionales acerca de instancias o dispositivos inclusivos con los que cuenta la Universidad, algunos consideran que son suficientes y delegan la responsabilidad en el estudiantado; otros opinan que también son suficientes pero que debería darse mayor difusión; y un tercer grupo opina que los docentes deben utilizar más las TICs dado que los alumnos "están conectados todo el tiempo". También señalan los docentes que esta labor es más fácil realizarla desde los espacios de tutorías dado que se trabajan con grupos reducidos, en cambio se dificulta más en el aula dado que a veces se trabaja con comisiones de noventa estudiantes y se cuenta a veces con el tiempo justo para el dictado de los contenidos en el cuatrimestre.

Datos acerca de los alumnos y su opinión sobre la deserción.

Se ha encuestado a los estudiantes que cursan el primer año de las carreras de Ciencias Económicas en la UNLaM. En primer lugar, describiremos el perfil de los mismos a fin de poder darle sentido a la interpretación de sus opiniones.

El 58% de la muestra trabaja y el 57% de estos lo hace por 8 horas o más. En su mayoría (74%) son jóvenes menores de 24 años, el 78% vive con sus padres y/o hermanos; no obstante el 14% de los encuestados son el jefe/a de hogar de su grupo familiar.

El 42% de la muestra dice que el ingreso mensual familiar es menor a \$20.000. En noviembre de 2017 la Canasta Básica Total para una familia tipo –según el INDEC en su Informe Técnico N° 212– superaba los \$16000; es decir que casi la mitad de los grupos familiares de los estudiantes rondan cercanos a la Línea de Pobreza. Se destaca que un 31% señala que los ingresos familiares oscilan entre 20 y 30 mil pesos. Es decir, el 70% de los estudiantes y sus grupos de convivencia lo hacen con menos de dos Canastas Básicas Totales. Solo un 22% manifestó ingresos superiores a los \$ 30.000.

Las encuestas fueron realizadas en el segundo cuatrimestre de cursada, por lo que se debe aclarar no contempla la voz de aquellos que abandonaron en el primer semestre. Pero, por otro lado, se requería que los estudiantes vivenciaran el primer período de cursada y sus respectivos finales, para que puedan formar una opinión con fundamento empírico.

Al indagar sobre las materias aprobadas en el primer cuatrimestre, el 26% no ha aprobado ninguna y el 32% afirma haber aprobado solo una asignatura. Es decir que el 50% de los estudiantes aprobaron como mucho una sola asignatura en su primer cuatrimestre de cursada. El 28% aprobó dos materias y solo el 14% aprobó tres o más materias.

Es de interés explicitar que el 36% había comenzado con anterioridad otros estudios terciarios o universitarios, es decir contaban con experiencias previas de estudios –pero también de deserción–. En estos casos se pudo profundizar los motivos que llevaron al abandono en sus carreras precedentes. El 34% alude cuestiones laborales, mientras que el 15% dice que no pudo continuar sus estudios por razones económicas. Ambos motivos están entrelazados, por lo que podemos decir que casi la mitad, un 49%, de estos estudiantes desertaron por esta causa. Solo el 11% referencia a la vocación como incidencia en el abandono de estudios previos.

Por tratarse de carreras del Departamento de Ciencias Económicas, resulta interesante conocer la preparación previa que tienen los estudiantes sobre estas ciencias. El 64% de los encuestados realizó el nivel medio de enseñanza con orientación en Economía o similar. Es decir, que el 36% restante no cuenta con conocimiento de educación formal en contabilidad. No obstante estos estudiantes atravesaron por el Curso de Ingreso que nivela los conocimientos básicos en la materia.

Finalmente, para describir a los estudiantes unidades de análisis de nuestro estudio, tomaremos una variable que en el Estado del Arte se considera como crucial —por su incidencia— a la hora de hablar de estudios superiores: el máximo nivel educativo alcanzado por sus padres. Si bien la opción "secundario completo" sigue teniendo la mayor frecuencia alcanzando el 38% (mientras que un 10% tiene el secundario incompleto y el 14% nivel primario de educación), notamos se ha incrementado el porcentaje de padres que han transitado por el nivel superior de educación: un 14% tienen estudios universitarios completos y un 8% estudios terciarios concluidos; un 13% tiene estudios de nivel superior incompletos. Esto se considera como un impacto positivo de las políticas educativas de creación de oferta superior en el conurbano bonaerense.

La opinión de los estudiantes que se vierten en este estudio, recordemos son de aquellos alumnos del primer año que recién han transitado el Curso de Ingreso y solo el primer cuatrimestre en la Universidad; por lo que seguramente diferirá de la opinión que puedan tener los graduados que han transformado su vida mediante la formación universitaria. No

obstante, conocer el discurso y los valores de los ingresantes es importante para indagar sobre la deserción.

Cuando se consultó acerca de la utilidad de un título universitario en la actualidad de nuestro país, el 31% respondió que estudia para "tener mejores oportunidades laborales", el 20% desea "un ascenso económico", mientras que el 18% cree que podrá "mejorar la calidad de vida". Vemos que las respuestas mayoritariamente (69% sumando todo) vinculan al título universitario con el mercado laboral y la variable económica (dado que el concepto de calidad de vida está vinculado a nociones de desarrollo y a aspectos materiales, en contraposición a significados como el de "buen vivir").

Muy por debajo de estos porcentajes quedaron ligadas las respuestas ligadas a otro tipos de valores, personales de conocimiento, cultivarse o satisfacción personal (12%) o bien virtudes altruistas hacia grupos o la sociedad en su conjunto (10%).

Respecto a los aportes –que los estudiantes encuestados consideran– acerca de la escuela secundaria, se obtuvieron los siguientes datos:

- En cuanto a conocimientos y contenidos, el 58 por ciento los considera regular, el 29% alega que son suficientes y solo un 13% los valora insuficientes. Lo cual indicaría que en general no hay una disconformidad con estos aportes obtenidos en la formación media.
- Los porcentajes cambian respecto a los métodos de estudios, dado que hay un incremento entre aquellos que los consideran insuficientes (35%). Quiénes sí los consideraron suficientes sumaron el 21 por ciento, y 45 puntos porcentuales los estudiantes que manifestaron ser regulares los métodos de estudios adquiridos en la escuela secundaria.
- Cuando se indagó acerca de la comprensión lectora y la escritura, el 44% considera suficiente la preparación previa; mientras que un número similar (42%) piensa que es regular. Solo el 14% evaluó insuficiente este aspecto formativo.
- Respecto a la preparación técnica de la escuela secundaria (la cual no queda circunscripta a colegios con modalidad técnica) los estudiantes marcaron un déficit, solo el 17% consideró estos aportes suficientes, mientras que el 51% lo valoró como regular y el porcentaje de insuficientes alcanzó los 32 puntos.

También nos resulta de interés conocer la opinión de los estudiantes, respecto a otros valores formativos adquiridos en la educación media, como ser:

- El 29% de los estudiantes consideran suficiente el aporte de la escuela respecto a formarlos con un espíritu crítico, mientras que para el 49% esta contribución fue regular. Desde su experiencia en el primer año de su carrera universitaria, el 22% valora insuficiente los aportes de la educación media respecto al espíritu crítico.
- Valores muy similares se obtuvieron cuando se les consultó acerca de las ansias de conocimiento. El 32% y el 49% valoró el aporte de la escuela como suficiente y regular respectivamente; y el 19% lo consideró insuficiente.
- Otro aspecto que se considera importante en la formación secundaria es todo lo relativo a la educación ciudadana de los alumnos; no solo para el desempeño en la vida en sociedad, sino como un aporte también para su manejo en el ámbito universitario en cuanto a ser este un espacio de ejercicio de la democracia y autonomía en las decisiones. El 42 por ciento de los encuestados considera suficiente su formación en este aspecto, el 45% lo valora como regular y solo el 13% consideró que su formación ciudadana fue insuficiente.
- El nivel de cultura general obtenido en su formación previa es suficiente para un 32% de alumnos, regular para un 54%, mientras que solo el 14% lo consideró insuficiente. Recordemos que estas son apreciaciones de los propios estudiantes.
- Por último se indagó acerca de la solidaridad. Un alto porcentaje valoró suficiente los aportes de la educación media en este sentido, 64 puntos. Un 26% evaluó regular y un 10% insuficiente, el fomento de la solidaridad en el ámbito escolar.

Cuando se indagó acerca de las áreas de conocimiento que –según la valoración de los estudiantes encuestados– la escuela secundaria dejó falencias, el 52% indicó Matemáticas. Detrás, y muy por debajo en sus valores porcentuales, siguen Geografía (11 puntos), Lengua e Historia (cada una con 8 puntos), seguidas con un 5% por Contabilidad y Derecho, y con un 2% Inglés y Computación.

Se consultó acerca de los indicadores con los cuales advierten dicha falencia. El 47% toma como referencia que los profesores del primer año de la Universidad les dicen que determinados temas deben ya saberlos; lo cual nos hace entrar en el terreno de discutir competencia no resueltas en la articulación entre niveles, pero que repercuten en el

estudiante de primer año como un defecto propio. El 32% indica que advierte sus falencias de contenido porque no siempre puede seguir a los profesores en sus explicaciones. Los porcentajes disminuyen al 10% cuando los alumnos se comparan con otros compañeros y creen advertir que estos manejan más conocimientos; y al 9% cuando leen material bibliográfico de las materias y advierten que hacen mención a hechos o cosas que desconocen.

Respecto a las habilidades que los estudiantes dicen tener falencias en su formación secundaria, encabeza por amplia diferencia las técnicas de estudios con un 57%. En tanto que el 16% dice tener dificultades para expresarse en forma oral y un 10% para tomar apuntes. Las dificultades para realizar resúmenes fueron expresadas por el 7% de los estudiantes encuestados. Muy pocos —entre un 1 y un 2 por ciento en cada habilidad—expresaron falencias en la búsqueda de información, en el trabajo en equipo, caligrafía o dificultades para argumentar.

A fin de poder darle un sentido a estas opiniones, se consultó también acerca de la autopercepción del desempeño de los estudiantes en la escuela secundaria. El 33% se define como "muy buen alumnos", en tanto que el 47% lo hace como "buen alumno", y quiénes se señalan como una "alumno regular" alcanzan el 20% de los encuestados.

Cuando se indagó acerca de la calidad de la educación media, en comparación con el pasado, un 30% opina que "no ha cambiado", en tanto que el mismo porcentaje dice que "ha empeorado". Sólo un 13% expresa que la educación en los últimos años ha mejorado. Respecto al nivel de exigencia, un 40% opina que es "menos exigente", solo un 7% dice que es "más exigente" y un 17% expresa que "no ha cambiado". Cerrando la serie de preguntas acerca de la comparación temporal, finalmente se consultó por la adquisición de conocimiento: un 26% opina que "se aprende menos", un 21% dice que "no ha cambiado" y solo el 6% cree que "se aprende más". Como es de esperar en este tipo de preguntas los porcentajes de estudiantes que no contesta es alto.

Otro eje de indagación tuvo que ver con la transición entre el nivel medio de educación y los estudios universitarios. Respecto a cómo perciben el cambio de nivel, el 59% dice que es "muy notorio", mientras que el 39% dice que el cambio es "moderado", solo un 2% opina que la transición es "casi imperceptible".

Al querer profundizar acerca de cuáles son los elementos en los que se hace más notorio el cambio entre los niveles educativos, los estudiantes opinan que:

- La cantidad de material de estudio (16%) y el tiempo dedicado a estudiar (15%), son los cambios más notorios.
- Las técnicas de estudios (13%) y el manejo adecuado de los tiempos (11%), son también identificados como elementos importantes en la transición de niveles educativos.
- En menor intensidad, la modalidad de cursado de materias (7%), la autonomía universitaria (6%), la presión por aprobar los exámenes (6%) y la complejidad de los textos de estudios (5%); también fueron señalados por los estudiantes.
- Pocos estudiantes señalan (entre un 1 y un 2 por ciento en cada caso) al lenguaje utilizado por los docentes, las dimensiones y las normativas de la Universidad, los procedimientos administrativos, la relación con los docentes, las diferencias entre asignaturas, el costo que insume estudiar y las responsabilidades propias que asumen los estudiantes; como un cambio que impacte notoriamente en la transición de niveles educativos.

Los estudiantes fueron consultados respecto a cómo les resultó la adecuación entre los niveles educativos. El 24% opina que fue compleja, en tanto que el 28% dice que la adecuación se dio naturalmente, solo el 1% percibió como muy fácil la adecuación. El 20% dice que este proceso le demandó tiempo, mientras que el 20% opinó que se adecuó rápidamente; no obstante el 35% dice que aún se encuentra en proceso de acomodamiento. En este proceso de transición, el 7% dice que no necesitó ayuda, el 12% admite haber solicitado ayuda, mientras que el 11% no supo a quién recurrir. Es llamativo que el 70% de los encuestados no respondió esta pregunta.

Ante estas cuestiones de transición, se indagó acerca de las estrategias que utilizan los estudiantes para adecuarse a los estudios universitarios. El 19% dice que intenta adecuar los tiempos de estudios, el 12% dice que va aprendiendo sobre la marcha del proceso y el 10% consulta sus dudas con sus compañeros. Otras estrategias utilizadas son el estudio con grupos de compañeros (9%) y asistir a las clases de apoyo (8%). Con un 7% los estudiantes manifiestan que intentaron modificar su forma de estudiar y tomar el estudio con mayor responsabilidad. En menor medida, entre un 1 y un 2 por ciento, los estudiantes realizan consultas en las dependencias de la universidad, se acercan al espacio de

Tutorías, lee las carteleras y la página web institucional, se apoya en el Centro de Estudiantes, pide consejos a su familia, consulta con los docentes, observa e imita a sus compañeros o trata de pasar más tiempo en la Universidad. Asimismo un 3% expresó que "no se le ocurre qué hacer".

La complejidad de la adecuación entre niveles, puede acarrear frustraciones y desánimos en los ingresantes a las carreras universitarias. Solamente un 5% de los encuestados manifestó no sentir desánimo; si bien un 22 por ciento no se pronunció al respecto, el resto de los estudiantes sintió pesar o frustración. Esto se manifestó en un 24% al haber reprobado un examen; en un 16% por no poder dedicarle más tiempo al estudio debido al trabajo o a las responsabilidades familiares; y en un 14% debido al tiempo que lleva estudiar. En menor medida se ha sentido desánimo al no comprender los contenidos (5%), por la cantidad de materias a cursar (4%) y por vivir muy lejos de la universidad (3%). Otros motivos expresados en menor medida (entre el 1 y el 2 por ciento en cada caso) son los costos que insume estudiar y que cada vez se dificulta más cubrir, o bien que la carrera elegida no le gusta mucho, el vínculo con los docentes o, finalmente, que la universidad no es lo que esperaba.

Respecto al tiempo que los estudiantes pasan en la Universidad, el 36% asiste cinco veces a la semana para cursar; el 29% lo hace tres días y el 15% cuatro veces semanales. Cuando se consultó acerca de las veces semanales que asisten a estudiar –fuera del horario de cursada— el 17% expresó que ninguna. El 8% lo hace una y dos veces semanales, mientras que entre tres y cinco veces, el porcentaje es de 7 puntos por cada opción. Se indagó también si concurren a la Universidad para realizar otra actividad (más allá de cursar y estudiar), el 23% contestó de forma negativa. El 9% expresó asistir una vez por semana y el 5% dos veces.

Cuando dentro del estudio hay una inmersión en preguntas sobre en el entramado más organizativo de la Institución Universitaria y el desarrollo de la vida Universitaria, se pueden notar ciertas cuestiones a tener en cuenta.

Un 46 % de los encuestados dice conocer relativamente las normativas, reglamentaciones y procedimientos que conciernen al entramado institucional de la Universidad, pero en cuanto a la Oficina de Alumnos el 67 % establece conocerla y saber cómo manejarse con esta.

La biblioteca aparece como uno de los sitios dentro de la Universidad Nacional de La Matanza que más conocen los estudiantes, un 83 % expresa saber de ella y como manejarse dentro de ella y un 8% dice no conocerla. Una dependencia de la institución que los estudiantes en su mayoría enuncian no conocer es la Dirección de Bienestar Estudiantil, un 58 % ante esa pregunta contesto no saber de dicha dirección y cuál es su finalidad institucional, solo un 18% expresa saber de ella.

En relación a la Dirección de Pedagogía Universitaria un gran número de estudiantes - el 65% de la muestra - expresa desconocerla y, por lo tanto, no saber cuál es su funcionalidad, mientras que un 16% asevera tener conocimiento de esa dirección.

En cuanto a los lugares con mayor nivel de conocimiento entre los estudiantes del primer año de las carreras de ciencias económicas, figura el Centro de Estudiantes con un 83% de alumnos que establecen conocerlo, pero con el mayor grado de conocimiento aparece el comedor universitario, donde el 92 % de los estudiantes que participaron de la muestra afirman conocerlo.

El sector de fotocopiadoras es también uno de los ámbitos más frecuentados y por ende muy conocido por los estudiantes del departamento, ya que un 89 % de ellos dice conocerlo, mientras que un 4% no sabe dónde se encuentran las fotocopiadoras. Un 39 % no conoce todos los sectores de aulas y laboratorios, pero un 35% indica ubicar todos los sectores de aulas y laboratorios.

En relación a lo que podríamos establecer como sectores de extensión, pero que conciernen a la vida universitaria y a la Institución, los estudiantes de ciencias económicas tienen un alto grado de conocimiento sobre el área de deportes (70 %), pero un 57 % dice desconocer el Área de Socio Culturales.

Un dato que podría resultar de carácter llamativo es que un 94 % no recibe ningún tipo de beca. De los que contestaron recibir algún tipo de beca el 60 % percibe beca de fotocopias y comedor y el 40 % restante posee beca del Programa Progresar.

Al indagar sobre si los estudiantes de Ciencias Económicas realizan de tareas extracurriculares en la Universidad, no merece ser sorteado el dato de que un 70 % de la muestra no realiza ningún tipo de actividad. Entre los estudiantes que efectúan alguna actividad extracurricular se destaca la práctica deportiva (64%), seguida por los cursos de idiomas con un 12%.

Los estudiantes expresaron en su gran mayoría que en relación a la cantidad de horas dedicadas al estudio en la semana, un 52% dedica entre 2 y 6 horas, un 13 % entre 7 y 12 horas, pero hay una polarización con los que dedican solo menos de 2 horas semanales que son el 23 % de la muestra.

Lo que es un dato destacable el apoyo familiar que reciben los alumnos, un 63% aduce que posee mucho apoyo familiar para sostener sus estudios, esto es muchas veces una de las cuestiones centrales que lleva a no desertar en los estudios universitarios en los primeros años de carrera.

Entre los estudiantes que trabajaban, lo que conformaba un 58 % de la investigación, expresan un 46 % que en su trabajo recibe mucho apoyo para poder estudiar, un 10 % dice no recibir apoyo y un 44 % coincide en recibir relativo apoyo del trabajo para estudiar en la universidad.

En el marco de indagar sobre la práctica docente en el primer año de las carreras de Ciencias Económicas y la percepción que los cursantes tienen sobre ella, se han podido recabar las siguientes impresiones que hacen a la cuestión y que pueden ser algunos de los factores que nos permitan entender los procesos de deserción en los primeros años de la carreras que se desarrollan en el departamento.

En cuanto a la opinión general que poseen los estudiantes de Ciencias Económicas sobre los profesores, un 57 % expreso que tienen una opinión buena de ellos y sus prácticas y la segunda opinión muy extendida fue del 33 % que enunciaron como Muy buena la visión que tienen de los docentes de sus carreras.

Al momento de particularizar las preguntas sobre la práctica docente, empiezan a surgir interrogantes y datos que no deben ser pasados por alto. En lo concerniente a la claridad a la hora de explicar los contenidos un 52 % coincide en que son claros, pero un 40 % reconoce que son relativamente claros al explicar. Un 70 % de los estudiantes expresa que los docentes son abiertos al dialogo con los alumnos, solo un 4 % enuncia que no lo son y un 22 % que son limitadamente abiertos al dialogo.

En la misma línea al inquirir sobre si los profesores repiten explicaciones cuando los alumnos lo solicitan, la gran mayoría de los participantes de la muestra registró que lo hacen (un 76%), mientras que un número muy bajo de estudiantes - 4% - respondió que no lo hacen y otro 22 % que lo hacen pero no siempre.

Respecto al grado de exigencia sobre los estudiantes de parte de los docentes, 42% percibe que son relativamente exigentes con ellos, un 39% que sí lo son, mientras que en menor número – 15% - establece que no son exigentes los profesores de ciencias económicas con los estudiantes en los primeros años de las carreras.

Otro aspecto interesante, que tiene también relación con la percepción de los estudiantes y que merece destacarse, es justamente como los estudiantes divisan si los profesores preparan sus clases y si utilizan diversas estrategias y recursos didácticos para la enseñanza – aprendizaje. Los resultados ante esta pregunta dan cuenta que un 39% observa que hay preparación de las clases y utilización de diversas estrategias didácticas, otro porcentaje similar – 36 % - considera que hay una uso relativo de herramientas y preparación de clases por parte de los docentes y número no menor del 20 % contesto que no hay preparación de las clases.

En cuanto a lo que los docentes creen que sobre los estudiantes en cuanto a los contenidos y si están preparados para entenderlos, de la muestra el 45% de los alumnos encuestados dice que no creen que los estudiantes no estén preparados para entenderlos.

Otro dato de carácter relevante es que más de la mitad de los alumnos de ciencias económicas de la muestra 57% considera que los profesores se preocupan porque los estudiantes entiendan los contenidos, un 33 % asevera que hay una preocupación porque haya entendimiento pero no tan relevante y un 6% cree que los docentes no tienen preocupación porque los alumnos entiendan.

En relación a la modalidad del dictado de clases en parámetros valorativos, el 64% la considero como **Buena**, seguido por la consideración de **Muy buena** del 21%, un 10% del estudio la pondero como **Regular**, mientras que en menor medida un 1% de la muestra expreso como **Mala** la modalidad de dictado de clases en el primer año de las carreras del Departamento de Ciencias Económicas.

Al indagar sobre si tenían conocimientos sobre estudiantes que iniciaron las clases ese mismo año y ya habían abandonado la universidad, expresaron un 31% que conocieron a **algunos pocos** que abandonaron sus estudios, un 26 % no sabe de **ninguno**, 23 % dice que **varios** abandonaron y un 16% solo conoce a **uno** que haya abandonado la universidad.

Cuando son los mismos estudiantes los que tienen que expresar las distintas causas comunes de abandono, figura como causa principal según el alumnado la **gran cantidad**

de tiempo que hay que dedicarle al estudio (15%), la falta de perseverancia y la cantidad de material a estudiar aparecen como segundas causas de abandono con un 11%, otras consideraciones o causas elegidas fueron la falta de preparación previa (9%), la falta de vocación (8%), que no es un ámbito para todos (6%) y la falta de apoyo familiar con un 4%.

Conclusiones y Sugerencias

De acuerdo al análisis e interpretación de los datos que surgen de las entrevistas y encuestas realizadas a docentes, alumnos y actores de la comunidad educativa de la Universidad Nacional de La Matanza y desde el abordaje teórico precedente, se efectúan las siguientes conclusiones:

Desde la perspectiva docente, se observa entre algunas de las dificultades que tienen los alumnos en el proceso de aprendizaje al enfrentar la abundante cantidad del material de estudio sumado a la dificultad en la comprensión del lenguaje propio de cada disciplina (derecho, economía, etc.). La primer dificultad mencionada, requiere por parte del alumno organizar y planificar la forma de estudiar dedicarle mayor tiempo a los temas o contenidos de mayor complejidad, ser asistido en una tutoría o profesor que lo oriente o guíe en su proceso educativo. Respecto a la segunda, puede obedecer al universo del vocabulario que manejan previamente los alumnos desde su propia cultura y a la distancia existente entre el capital cultural que trae el alumno, con los nuevos conceptos que se dan en las distintas asignaturas en el ámbito universitario y que distan de la apropiación del significado de los mismos. En relación con los nuevos conceptos científicos que se dan en las distintas asignaturas en el ámbito universitario y que distan de la apropiación del significado de los mismos, presentan un obstáculo por la complejidad que representa en cada disciplina y por tanto son obstáculos epistemológicos. Para abordarlos, resulta conveniente en las tutorías específicas que se dictan en las asignaturas del primer año de las carreras de ciencias económicas, es decir los docentes de cada asignatura son los que mejor pueden guiar, orientar y explicar los contenidos disciplinares.

La inscripción a muchas materias también es señalada como una dificultad, dado que los estudiantes no pueden abarcar el tiempo necesario de estudio, lo cual sería de mucha utilidad que los alumnos puedan conocer antes de la inscripción, las asignaturas que les podrán demandar mayor cantidad de horas de estudio y cuáles llevarán menor cantidad de

tiempo de estudio, de acuerdo al nivel de complejidad y a los conocimientos y competencias que tienen los alumnos para alcanzar el éxito académico.

Asimismo, las profesionales entrevistadas acuerdan que los factores que inciden en la deserción de los estudiantes del primer año son múltiples y diversos, explicitando como principales –desde su punto de vista– los siguientes elementos:

- ✓ Falta de información acerca de la carrera elegida, es decir aquí entra en juego la vocación del alumno y el conocimiento respecto al perfil y las competencias profesionales que tiene la carrera elegida, para lo cual es sumamente necesario que el alumno obtenga esta información antes de su ingreso a la universidad.
- ✓ Desconocimiento del significado de seguir una carrera universitaria. Aquí el alumno de primer año se encuentra con un nuevo universo de usos y costumbres totalmente diferentes a las de nivel medio, donde la autonomía, la responsabilidad y la autogestión como por ejemplo la propia inscripción a materias, resultan un proceso de adaptación que no es sencillo asimilar.
- ✓ Dificultades en la metodología de estudio e inseguridades vinculadas con la falta de conocimientos básicos que no fueron abordados en el nivel medio, conocimientos y habilidades previas
 - Los docentes de primer año son los primeros en detectar estas falencias, como por ejemplo el aprendizaje memorístico o procedimientos mecánicos de resolución de problemas a los que se le suman conceptos erróneos "que los alumnos traen" de la escuela media. Para ello, el docente debe orientar al alumno en la lectura comprensiva, en técnicas de estudio que faciliten el enlace de conceptos como por ejemplo los mapas conceptuales u otras técnicas de estudios que faciliten el análisis e interpretación de textos.

Los conceptos que no han sido abordados desde la escuela media, resultan un obstáculo importante para el aprendizaje, y esto requiere mayor esfuerzo del docente para orientar a los alumnos en el pasaje de nuevos conceptos científicos. También debe trabajar con el significado de conceptos para detectar si las acepciones fueron aprendidas erróneamente, lo cual implica una doble tarea, tanto para el docente como para el alumno la ruptura de estos significados equivocados.

✓ Bajo compromiso con el estudio y la profundización del conocimiento. Aquí es fundamental que el alumno tome conciencia de la autonomía y responsabilidad

- necesaria para abordar el nivel universitario, el desarrollo de la voluntad y el interés por alcanzar los objetivos que los propios alumnos deben proponerse.
- ✓ Dificultades en la organización del tiempo destinado al estudio. La organización de los tiempos de estudios, es una de las estrategias de aprendizaje más importante, porque la planificación adecuada de estos espacios de lectura y comprensión permite dedicarle mayor tiempo a las asignaturas que el alumno, como por ejemplo problemas matemáticos, reconoce que le representan un obstáculo mayor. Es decir, a las que el propio alumno reconoce le resultan más complejas, entonces deberá dedicarle mayor tiempo de estudio,
- ✓ Dificultades al tener que convivir exigencias laborales junto con las correspondientes con el plano académico. Por ello es vital que el alumno planifique sus actividades de estudio.
- ✓ Problemas y/o presiones familiares, inadecuado apoyo que reciben en sus familias.
- ✓ Distancia a la Universidad

Cuando se indagó con los profesionales acerca de instancias o dispositivos inclusivos con los que cuenta la Universidad, algunos consideran que los mismos son suficientes y delegan la responsabilidad en el estudiantado. Asimismo, otros opinan que si bien son suficientes, debería darse mayor difusión; y por otro lado, un tercer grupo de docentes agrega como sugerencia que las TICs beneficiaría los procesos educativos de los alumnos, dado que están muy familiarizados con ellas.

También señalan los docentes que esta labor es más fácil realizarla desde los espacios de tutorías pues en este espacio se trabajan con grupos reducidos. Por otro lado, se dificulta más en el aula porque en ocasiones las comisiones resultan ser numerosas, y el cronograma para el dictado de los contenidos no permite dedicarle mayor tiempo a los alumnos que presentan dificultades de aprendizajes, por ello es crucial que las asignaturas mantengan este espacio tutorial.

Desde la perspectiva institucional, la Dirección de Pedagogía denota que algunos estudiantes abandonan sus carreras, porque las mismas no cumplen con sus expectativas, y por tal motivo, realizan actividades de reorientación vocacional. Este suele ser un momento de indagación en el cual los estudiantes manifiestan "no haberse informado con profundidad" al momento de elegir la carrera. Es decir, el factor vocacional es uno de los motivos posibles de la deserción.

En cuanto a las instancias de gestión institucional, se los informa e insta a utilizar los espacios de tutoría departamental de Ciencias Económicas, como los Talleres de Orientación Vocacional y de Técnicas de Estudios de la Dirección de Pedagogía de la UNLaM. También se ha manifestado que se los asesora acerca de Políticas Sociales que puedan estimular el estudio como ser el Boleto Educativo, el PROGRESAR u otro sistemas de Becas

Desde la Dirección de Pedagogía se trabaja de alguna manera con los estudiantes que se acercan, para ayudarlos a internalizar lo referido a un sistema autónomo como es la Universidad. Los estudiantes deben tomar una posición activa frente a las acciones y decisiones; la frase "a mí no me dijeron" pierde protagonismo y pasa a "yo no me informé", como así también la actitud en el concepto referido al estudio donde pasamos de un "estudiar para aprobar" a un "estudiar para saber". Esto se relaciona con lo expresado precedentemente respecto a la responsabilidad y la autonomía del propio alumno.

Es importante destacar una dependencia de la institución que los estudiantes en su mayoría enuncian desconocer, es la Dirección de Bienestar Estudiantil, ya que el 58 % contestó no saber de dicha dirección, y cuál es su finalidad institucional, solo un 18% expresa saber de ella, lo cual sería muy conveniente la difusión de la misma para el acceso a becas estudiantiles y a los programas de beneficios que los alumnos pueden acceder y, asimismo por lo problemas económicos que la mayoría expresa tener y sería una gran ayuda contar con esta asistencia.

Respecto a la Dirección de Pedagogía Universitaria un gran número de estudiantes - el 65% de la muestra - expresa desconocerla y, por lo tanto, no saber cuál es su funcionalidad, mientras que un 16% asevera tener conocimiento de esa dirección. Esto resulta importante destacar, pues la misma ofrece cursos de técnicas de estudio, asesoramiento pedagógico y tutorial para los alumnos.

En cuanto a los lugares con mayor nivel de conocimiento entre los estudiantes del primer año de las carreras de ciencias económicas, figura el Centro de Estudiantes con un 83% de alumnos que establecen conocerlo, pero con el mayor grado de conocimiento aparece el comedor universitario, donde el 92 % de los estudiantes que participaron de la muestra afirman conocerlo.

En relación a lo que podríamos establecer como sectores de extensión, pero que conciernen a la vida universitaria y a la Institución, los estudiantes de ciencias económicas tienen un alto grado de conocimiento sobre el área de deportes (70 %), pero un 57 % manifiesta desconocer el Área de Socio Culturales, lo cual es importante destacar, ya que el mismo ofrece numerosos cursos de capacitación como por ejemplo inglés, y otros idiomas, y además cuenta con actividades culturales que fomentan el arraigo y los vínculos del alumno con la universidad.

Desde la perspectiva de los alumnos se observa que en cuanto al pasaje de niveles de estudios, los estudiantes suelen hacer referencias comparativas que en general expresan la carencia de conocimientos, donde el volumen del material que deben estudiar, supera sus expectativas, o al nivel de exigencia del docente, y se les dificulta cumplir con los requerimientos, ya que los docentes dan por supuesto que los alumnos manejan ciertos contenidos.

Se observa que el 42% de la muestra dice que el ingreso mensual familiar es menor a \$20.000. y esto implica que casi la mitad de los grupos familiares de los estudiantes rondan cercanos a la Línea de Pobreza. Se destaca que un 31% señala que los ingresos familiares oscilan entre 20 y 30 mil pesos. Es decir, el 70% de los estudiantes y sus grupos de convivencia lo hacen con menos de dos Canastas Básicas Totales. De aquí la importancia de políticas públicas que asistan a alumnos que están cercanos a la línea de pobreza, para que su permanencia en la universidad, no sea finalmente superado por el derrotero del alcance de las necesidades básicas insatisfechas, y el estudiante pueda obtener la calidad de vida necesaria para aprender los más altos conocimientos que se dan en los procesos educativos de la educación superior.

Es de interés explicitar que el 36% había comenzado con anterioridad otros estudios terciarios o universitarios, es decir contaban con experiencias previas de estudios –pero también de deserción–. En estos casos se pudo profundizar los motivos que llevaron al abandono en sus carreras precedentes. El 34% alude cuestiones laborales, mientras que el 15% dice que no pudo continuar sus estudios por razones económicas. Ambos motivos están entrelazados, por lo que podemos decir que casi la mitad, un 49%, de estos estudiantes desertaron por esta causa. Solo el 11% referencia a la vocación como incidencia en el abandono de estudios previos.

Por tratarse de carreras del Departamento de Ciencias Económicas, resulta interesante conocer la preparación previa que tienen los estudiantes sobre estas ciencias. Si bien más del 60% de los encuestados realizó el nivel medio de enseñanza con orientación en Economía o similar y esto es importante para el dominio de conceptos básicos. Por otra parte, existe un 36% restante que no cuenta con conocimiento de educación formal en contabilidad. No obstante estos estudiantes atravesaron por el Curso de Ingreso que nivela los conocimientos básicos en la materia.

En cuanto a conocimientos y contenidos adquiridos en el nivel medio, más de la mitad de la población encuestada los considera regular, el 29% alega que son suficientes y solo un 13% los valora insuficientes. Lo cual indicaría que en general no hay una disconformidad con estos aportes obtenidos en la formación media.

Pero en cambio respecto a las habilidades, los estudiantes manifiestan tener falencias en su formación secundaria, encabezada por amplia diferencia las técnicas de estudios con un 57%, mientras que el 16% dice tener dificultades para expresarse en forma oral y un 10% para tomar apuntes. Las dificultades para realizar resúmenes fueron expresadas por el 7% de los estudiantes encuestados. Muy pocos —entre un 1 y un 2 por ciento en cada habilidad—expresaron falencias en la búsqueda de información, en el trabajo en equipo, caligrafía o dificultades para argumentar. Esto vuelve a evidenciar que los alumnos desconocen técnicas e instrumentos de estudio y lectura comprensiva de textos, lo cual pone el acento en el trabajo arduo que deben realizar los docentes de primer año y los profesores tutores en la orientación de las pautas adecuadas educativas para lograr el éxito académico.

Bibliografía

Alvarez, J.M. Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid. Morata. (2001)

Coulon, Alain: El Oficio de Estudiante. La Entrada en la Vida Universitaria. París: PUF. (1997)

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2003). "La elección de los herederos",

enLos herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI

Choy, Susan: Students whose parents did not go to college: postsecondary access, persistence and attainment. Washington.National Center forEducationStatistics.(2001)

Ezcurra, A. M. *Igualdad en la Educación Superior. Un desafío mundial.* San Miguel, IEC-UNGS, 2011.

García de Fanelli, Ana: "Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina". SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en AméricaLatina del IIPE-UNESCO Buenos Aires y OEI). http://www.siteal.iipe-oei.org(2005)

García de Fanelli, Ana M. (2005) *Universidad, Organización e Incentivos. Desafío* de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional.

Buenos Aires, Miño y Dávila -Fundación OSDE.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) - Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-.20005- La metamorfosis de la educación superior - Caracas, mayo de 2006 - www.iesalc.unesco.org.ve

Malinowski, N.: Formas y Determinantes del Fracaso Estudiantil en Primer Año Universitario. Toulouse. Bibliothéque du Lereps-Ciress. (2006).

Moreno, T: Frankestein Evaluador en Revista de la Educación Superior. Vol XL (4). N 160. (2011)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su documento Education at a Glance, 2010

Peña, Juan Carlos; De Felippis, Irma; Romero, Clelia Sorba, Gustavo; Moll, Valeria; Martínez, Alejandro; Ibarra, José; Rusas, Cristina; Ascencio, Estela; Fernandez, Laura y de Jesús, Irene: Trayectoria universitaria de los alumnos de la Universidad Nacional de La Matanza.

Investigación comparativa con Universidades Nacionales del conurbano bonaerense Informe Final de Investigación. Programa de Incentivos. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Matanza 2010.

Perrenoud, P: La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid. Morata.(1996)

PhiliphAltbach ycolegas: Trends in global higher education: tracking an academic revolution. París. UNESCO - WorldConferenceonHigherEducation.(2009)

Romo López, Alejandra - Hernández Santiago, Pedro. Deserción y repitencia en la educación superior en México - Observatorio de la Educación Superior en América Latina y El Caribe - IESALC – UNESCO - México, 2005

Warbuton, Bugarin y Nuñez: Bridging the gap.Academic preparation and postsecondary success of first generation students. Washington. National Center for Education Statistics. (2001)

Zimmerman, Mario; Callegaro Adriana; Lago, Mª Cristina; Di Benedetto, Silvia; Massuco, Beatriz; Roffo, Paula; Quadrini, Mariana. "La construcción del conocimiento en el aula universitaria: prácticas y estrategias en contexto". Proyecto A 125 del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación. Informe Final. Departamento de Humanidades y Cs. sociales de la Universidad Nacional de La Matanza. (2009)

Índice

Caratula	1
Resumen y palabras clave	2
Marco Teórico	3
La Función Docente	9
Desarrollo y Fundamentación de los Instrumentos de Recolección de Datos	23
Fundamentos y Alcances	24
Muestra	25
Aplicación del Instrumento y Evaluación	26
Encuesta (Modelo)	29

Informe Final (Memoria Descriptiva)	32
Percepción de los Docentes acerca de la Deserción Estudiantil	32
Datos sobre alumnos y su opinión acerca de la deserción	35
Conclusiones y Sugerencias	45
Resultados de las encuestas	51
Gráficos	64
Bibliografía	105

Anexo I

Rendición de gastos del Proyecto de Investigación

4.1 ORÍGENES DE LOS FONDOS	Monto
4.1.1 Recursos propios (UNLaM)	5.000,00
4.1.2 Provenientes del CONICET	0,00\$
4.1.3 Provenientes de la ANPCyT (FONCYT, FONTAR, y otros)	0,00\$

4.1.4 Provenientes de otros Organismos Nacionales y Provinciales	0,00\$
4.1.5 Provenientes de Organismos Internacionales	0,00\$
4.1.6 Provenientes de otras Universidades Públicas o Privadas	0,00\$
4.1.7 Provenientes de Empresas	0,00\$
4.1.8 Provenientes de Entidades sin fines de lucro	0,00\$
4.1.9 Provenientes de fuentes del exterior	0,00\$
4.1.10 Otras fuentes (consignar)	0,00\$
Total de fondos	5.000,00
4.2 ASIGNACIÓN DE FONDOS POR RUBRO	Monto
a) Bienes de consumo:	0,00\$
a.1)	0,00\$
Subtotal rubro Bienes de consumo	0,00\$
b) Equipamiento:	0,00\$
b.1)	0,00\$
Subtotal rubro Equipamiento	0,00\$
c) Servicios de Terceros:	0,00\$
0.1)	0,00\$
Subtotal rubro Servicios de Terceros	0,00\$
d) Participación en Eventos científicos:	0,00\$
d.1)	0,00\$
Subtotal rubro Participación en Eventos Científicos	0,00\$
	5.000,00
e) Trahaio de campo:	
e) Trabajo de campo:	0,00\$

f) Bibliografía:	0,00\$
f.1)	0,00\$
Subtotal rubro Bibliografía	0,00\$
g) Licencias:	0,00\$
g.1)	
Subtotal rubro Licencias	0,00\$
h) Gastos administrativos de cuenta bancaria:	0,00\$
h.1)	0,00\$
Subtotal rubro Gastos administrativos de cuenta bancaria	0,00\$
Total	5.000,00