



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
TRABAJO FINAL INTEGRADOR

***PROCESOS DE INSERCIÓN DE INGRESANTES A LA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
(UNLP)***

DIRECTOR: PROF. DR. DIEGO PETRUCCI
CODIRECTORA: PROF. DRA. SILVINA CORDERO

DRA: MARIANA BEATRIZ GAVAZZA

DICIEMBRE DE 2015

INDICE

	CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN GENERAL Y OBJETIVOS DEL TRABAJO FINAL INTEGRADOR	Página 7
1.1	Introducción	8
1.1.1	Objetivos del Trabajo Final Integrador	12
1.1.2.	Tema y problema de investigación	12
2.	CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO	14
2.1	Comenzando a pensar el problema...	15
2.2.	Marco teórico	17
2.3.	Marco metodológico	22
2.3.1.	Instrumentos de recolección de la información y universo de estudio	25
2.3.2.	Procedimientos de análisis y de elaboración de resultados	28
2.3.3	Elaboración de narrativas como forma de análisis y elaboración de resultados	28
3.	CAPÍTULO 3. RESULTADOS	30
3.1.	Análisis de producciones escritas	31
3.2	Análisis de entrevistas con estudiantes	44
3.2.1.	Relato de la entrevista a L.	44
3.2.2.	Relato de la entrevista a S.	49
3.2.3.	Relato de la entrevista a N.	55
3.2.4.	Relato de la entrevista a A.	64
3.3.	Análisis y caracterización de procesos de inserción a través de entrevistas	68
4.	CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES	77
4.1.	Síntesis de resultados	78
4.2.	Implicancias educativas	79
4.3.	Limitaciones y líneas de investigación futuras	79
4.4	Reflexiones personales desde la historia y desde los aprendizajes	80

4.5.	Reflexiones finales	82
	Referencias bibliográficas	84
	Anexo	90

A Gustavo, Máximo y Jano.

Mi reconocimiento:

A las autoridades de la Facultad de Ciencias Veterinarias, por haberme brindado la posibilidad de realizar el presente trabajo de investigación en las instalaciones de esa Unidad Académica.

Mi agradecimiento:

Al Dr. Diego Petrucci, por alentarme y guiarme en este nuevo camino.

A la Dra. Silvina Cordero, trabajadora infatigable, siempre dispuesta, "al pie del cañón". Mil gracias.

A mis alumnos tutorados que siempre contestaron a mis cuestionarios y que fueron de valiosa ayuda.

A los alumnos que entrevisté, que con su tiempo y aportes hicieron posible este trabajo.

A mi familia por su contención, aguante y consejos permanentes.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN GENERAL Y OBJETIVOS DEL TRABAJO FINAL INTEGRADOR

1.1 Introducción

El interés en estudiar este tema en particular surge como consecuencia de lo que observo desde hace años en mi labor docente. Soy docente de una materia de primer año, desde el año 1999, y desde ese mismo año participo en los Cursos de Inserción (CI) a la carrera de Ciencias Veterinarias (UNLP). Además, entre 2011 y 2013 fui Tutora de un grupo de ingresantes.

Según estas observaciones (Reboredo y cols., 2012), el ingreso a la educación superior significa un salto cualitativo para los y las jóvenes respecto de la educación media, quienes en muchos casos no están preparados/as para enfrentar las exigencias universitarias. Las motivaciones y disposiciones de los y las estudiantes hacia la educación universitaria y sus metas futuras no están suficientemente definidas cuando comienzan los estudios superiores. Para muchos y muchas jóvenes, el proceso de ajuste a la vida académica resulta complejo y dificultoso en una primera etapa.

La problemática del ingreso a la Universidad no se circunscribe únicamente al momento de la inscripción, sino que se prolonga durante las trayectorias de formación de los y las estudiantes, teniendo como efecto grandes porcentajes de deserción estudiantil.

Estudios en contextos diferentes al nuestro sugieren que los y las estudiantes abandonan las instituciones cuando no se sienten integrados al sistema académico y social de éstas. La visión de Tierney (1999) muestra que en el proceso de deserción no sólo el/la estudiante es responsable, sino que también la organización académica juega un rol importante. Otros autores (Light y col, 2000) concuerdan con los planteamientos anteriormente citados, al señalar que la deserción está muy determinada por la calidad de las instituciones de educación superior y los soportes que éstas brindan a los y las estudiantes.

En nuestro país, en varios estudios cualitativos de la Universidad Nacional de General Sarmiento, que recurrieron a entrevistas en profundidad con estudiantes de primer año, los participantes señalan reiteradamente esa irrupción de lo desconocido. Así, hacen hincapié en un escollo nuclear: un medio académico notablemente distinto, inesperado, una brecha rotunda con las experiencias previas. Una discontinuidad severa pues, que, según los y las estudiantes, se expresa en ciertas dimensiones como: un nivel de exigencia, grado de dificultad, ritmo de enseñanza y demanda de dedicación mucho mayores, y un vínculo entre docentes y alumnos más distante. Esto es, una ruptura que

perjudica el desempeño y puede desencadenar abandono (Cols, 2008; Amago, 2007, 2006; Ezcurra, 2005, 2003).

Según Ezcurra (2011), en el marco de una masificación extraordinaria y persistente de la educación superior en el mundo, irrumpe una tendencia estructural y nodal: altas tasas de fracaso académico y abandono, en perjuicio de vastas franjas sociales en desventaja, desfavorecidas en la distribución de capital económico y cultural. Una inclusión excluyente. Usualmente los establecimientos, y en especial la enseñanza, favorecen a estratos ya privilegiados, con mayor capital cultural, mientras marginan y expulsan a capas con menor dotación.

Como mencioné anteriormente, en la Facultad de Ciencias Veterinarias, desde febrero del año 2011 se implementó el sistema de tutorías para los y las ingresantes. El objetivo de este nuevo sistema fue favorecer la inclusión de los y las estudiantes durante el período de transición desde el colegio secundario hasta la vida universitaria.

Fuimos en total 50 tutores, docentes de diferentes asignaturas dentro de la Facultad, que tuvimos a nuestro cargo alrededor de diez estudiantes cada uno.

Nuestra tarea se desarrolló a la par del CI, que tuvo las siguientes características: “Este curso se considera nivelatorio e introductorio a la vez, ya que en forma unitaria (un solo módulo) y por competencias (matemática, química, biología y bioestadística) se pretende preparar a los alumnos ingresantes no sólo en conocimientos sino también en los elementos primarios que componen la vida universitaria. Este es un nuevo enfoque que le da la gestión actual y que se plantea con motivo de realizar acciones orientadas a disminuir los índices de deserción y fracasos en el primer año de estudios” (extractado de las Estrategias de ingreso 2011, FCV). En el mismo documento se planteó la necesidad de implementar un programa piloto de tutorías para los y las ingresantes, a los efectos de realizar un seguimiento personalizado de su rendimiento académico, así como también, favorecer su inserción a la vida universitaria. Es decir, nuestra tarea como tutores fue principalmente socializadora y articuladora, puesto que actuábamos como nexo entre estudiantes y docentes. Además tratábamos de integrarnos con los y las estudiantes con el fin de ser depositarios de su confianza, y que nos contaran sus dificultades sociales, económicas y también académicas, con la finalidad de brindarles la ayuda que estuviera a nuestro alcance y de la gestión. Para ello cada uno de los/as tutores/as, de manera personal, se entrevistó con el grupo de estudiantes asignado. Es de destacar que no fue una tutoría ni académica ni obligatoria, con lo cual no actuamos como profesores de

consulta, como así tampoco estuvieron obligados los alumnos a entrevistarse con nosotros o mantenerse en contacto.

Otra característica del CI implementado en esos años fue que se fueron tomando evaluaciones integradoras individuales de las cuatro materias que componían el curso (Biología, Biofísica, Química, Bioestadística). Estas evaluaciones constaron de una serie de preguntas que el/la estudiante traía contestadas desde su domicilio, y en clase, luego de hacer una puesta en común, el/la estudiante se autoevaluaba. Luego de finalizado el CI se tomó una evaluación integradora grupal y oral: en base a una serie de preguntas entregadas durante el encuentro, se les dio un tiempo para que, por grupos, las fueran resolviendo previamente a su defensa oral.

La entrevista de tutoría con los y las alumnas, durante los años 2011 y 2012, siempre se efectivizó en un determinado día del CI. Fueron en total 4 encuentros presenciales que se desarrollaron una vez que finalizaban las cursadas. Luego cada tutor/a mantuvo el contacto de la manera que le resultó más beneficiosa, vía correo electrónico, vía grupo de *Facebook*, celular, teléfono personal, o encuentro presencial. En mi caso particular realicé un registro socio-económico general, que construí a partir de una serie de preguntas, respondidas voluntariamente por escrito durante la primera entrevista. En los sucesivos encuentros de tutoría, las preguntas de los cuestionarios fueron más enfocadas hacia el rendimiento durante el CI, los resultados que habían obtenido durante las actividades integradoras evaluativas, dificultades en la comprensión de algunas explicaciones dadas por docentes, etc. En algunos casos este tipo de información fue recabada vía correo electrónico. Mi estrategia tutorial se basó en indagar sobre expectativas con referencia al sistema de tutoría y principalmente sobre los métodos de estudio y dificultades en las materias, a través de cuestionarios y debate sobre las respuestas a los mismos. Asimismo, traté como punto importante el tema de perderle el miedo a la consulta con docentes, tanto en clase, como en los horarios de consulta académica específicos. Es por ello que en la primera entrevista con el grupo, los acompañé a los “transparentes” (carteleros) de las respectivas materias. Una estrategia importante para la recuperación de información y generación de nuevas estrategias tutoriales fue la de registrar los cuatro encuentros presenciales, tanto a través de la conservación de las encuestas y cuestionarios respondidos, como de la redacción de un breve informe de cada uno de los encuentros con el fin de rever y planificar futuras acciones.

No en todos los casos pude obtener informes completos de los y las estudiantes tutorados, ya sea porque no leían el correo electrónico, y por ende no contestaban, o porque en algunos casos pareció no comprenderse la importancia de la tutoría durante el primer año de la carrera, sobre todo teniendo en cuenta que no era una actividad de participación obligatoria. Pero, en general, no existieron obstáculos para establecer la relación buscada con ellos y ellas, incluso con algunos casos todavía mantengo el contacto al encontrarnos en la Facultad.

Estas acciones fueron desarrolladas desde la mirada de entender la tutoría como un acompañamiento a lo largo de un proceso de cambio y tránsito hacia una nueva “cultura”, orientada a que alumnos y alumnas construyan tempranamente el oficio de ser estudiantes universitarios. En ese recorrido la comunicación se constituye en el factor principal para poder crear un vínculo entre los actores (Abate, 2012; Casco, 2005).

La labor desempeñada por cada docente fue personal y no estuvo pautada desde la gestión, con lo cual cada tutor/a eligió las estrategias que consideró más pertinentes.

Al finalizar el período durante el cual actuamos los/as tutores/as, desde la gestión se nos llamó a una reunión general, en la que realizamos una breve reseña de las experiencias desarrolladas durante la tutoría. Es de destacar que, durante el año 2011, la tutoría sólo abarcó los meses de febrero y marzo, y durante el año 2012 el período se extendió durante todo el primer semestre.

La experiencia antes relatada fue el marco de trabajo que eligió la gestión presente en la Facultad durante aquellos años.

Considerando que el paso del/la estudiante por la Universidad lo enfrenta con la necesidad de adaptar recursos o construir estrategias de asimilación al sistema; y en el caso de que no lo logre, puede dirigirse hacia el camino de la deserción, es prioritario obtener información pormenorizada y fundamentada que sirva de retroalimentación para los planes de estudio, sus aspectos académicos, técnico-administrativos y de gestión curricular.

Por todo lo expuesto hasta aquí, la presente investigación busca, a partir del discurso de los mismos sujetos protagonistas, indagar acerca de algunas de las posibles causas de abandono y deserción, y de los procesos facilitadores de la inserción en la Universidad, con la finalidad de que pueda servir de herramienta para futuras mejoras.

1.1.1 Objetivos del Trabajo Final Integrador

Teniendo en cuenta lo explicado anteriormente los principales objetivos de este trabajo final integrador fueron:

Objetivo general:

Contribuir al análisis de los procesos de inserción de estudiantes en el nivel universitario.

Objetivos específicos:

- Realizar una caracterización de procesos de inserción a la Facultad de Ciencias Veterinarias desde la perspectiva estudiantil.
- Identificar condiciones que facilitan la inserción en la Facultad de Ciencias Veterinarias.
- Analizar condiciones que dificultan la inserción en la Facultad de Ciencias Veterinarias.
- Conocer inquietudes de los y las estudiantes respecto a la vida universitaria y a la dinámica institucional.

1.1.2 Tema y problema de investigación

A fin de situar y orientar la pertinencia del Trabajo Final Integrador en el campo profesional y académico de la Especialización, el tema de investigación propuesto quedaría enmarcado dentro de la línea temática: *“Los sujetos de la formación en la Universidad: conformación del oficio de estudiante, problemáticas del ingreso y la permanencia en los estudios universitarios”*.

Las siguientes preguntas vertebradoras -formuladas en otros términos en cuestionarios realizados a los y las estudiantes durante los CI 2011-2012- explicitan algunos de los supuestos de partida que orientaron este TFI:

¿Qué influencia tiene el colegio secundario en el desempeño durante el CI?

¿Es necesario tener una preparación adicional para poder ingresar con éxito?

¿Qué influencia tiene el desplazamiento de los y las estudiantes del interior a la ciudad en el proceso de adecuación a la Universidad?

En el caso de estudiantes del conurbano que viajan diariamente a cursar ¿qué influencia tendrá en su desempeño académico?

¿Cómo influye la condición laboral de los y las estudiantes en su desempeño académico?

¿La situación de co-habitación de los y las estudiantes influye en su desempeño académico?

¿Qué motivación tienen los y las estudiantes para elegir esta carrera?

¿El curso de ingreso favorece los procesos de socialización entre estudiantes?

Finalmente ¿cuáles son las condiciones que facilitan la inserción?

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

2.1 Comenzando a pensar el problema...

Terminar el secundario e iniciar una carrera universitaria es una etapa de múltiples cambios y de sucesivas adaptaciones. Muchos jóvenes la viven como un difícil desafío, ya que el estudio universitario implica superar una gran cantidad de obstáculos.

Como hemos dicho, la problemática del ingreso a la Universidad no se circunscribe únicamente al momento de la inscripción, sino que se prolonga durante las trayectorias de formación de los y las estudiantes, teniendo como efecto grandes porcentajes de deserción estudiantil.

Al ingresar al mundo universitario, los y las estudiantes se encuentran con que éste tiene sus propias lógicas institucionales, las cuales deben ser conocidas y aprendidas. Es importante conocer las nuevas “reglas de juego” que les permitan convertirse en un integrante o miembro de la institución universitaria. Esta primera etapa de transición implica un proceso madurativo y de aprendizaje que el/la estudiante tiene que transitar, pero también requiere de la orientación y acompañamiento de toda la comunidad universitaria (Manuale, 2013).

“Al ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos, científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares y esto lleva un tiempo: tiempo en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que además cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe (o no) de ella” (Vélez, 2005)

Según Manuale (2013), enfrentado a las diferentes materias, el/la estudiante se encuentra con nuevas estructuras de contenidos y metodologías de estudio y abordaje, vinculados con los principios epistemológicos de cada campo del saber. Y esto lo tenemos que pensar en relación con las concepciones de quienes ingresan que, por lo general, poseen una mirada estática del conocimiento, donde los contenidos están descontextualizados y deshistorizados, lo que les dificulta la comprensión y construcción de un conocimiento más situado. Por otra parte podemos identificar que predomina una matriz de aprendizaje reproductiva, memorística y pasiva y alejada del “aprender a aprender”, que les obstaculiza en muchos casos un aprendizaje constructivo, significativo y autónomo. De allí la necesidad de revisar y superar las matrices de aprendizaje que traen los y las ingresantes.

Por lo tanto la problemática del aprendizaje de los y las estudiantes de primer año se vincula fuertemente con un conjunto de factores que involucran aspectos propios de su vida personal, sus saberes y formación previa, su contexto social y su capital cultural. Pero también se relaciona con el ámbito institucional de la universidad, con sus actores y sus lógicas, a los cuales el alumnado debe conocer y adaptarse para poder tener un mejor desempeño académico y responder a las demandas, a partir de diversos procesos de negociación (Manuale, 2013).

La deserción en el nivel superior se convierte en un problema de política educativa en tanto asumamos que el acceso a la educación superior es un factor que incide en el desarrollo social. En esta línea, la deserción está relacionada entonces con la exclusión social y limita el acceso de los individuos a diferentes oportunidades asociadas con la escolaridad en general (Pineda Baez, 2010). Este fenómeno parece no respetar naciones, ni continentes, aunque los índices varían de un país a otro. Autores estadounidenses como Vincent Tinto y franceses como Alain Coulon, a quienes luego presentaré, analizan e investigan acerca de este problema en sus respectivos países. Vincent Tinto, es un distinguido profesor de Sociología, cuyos estudios se centran particularmente en el estudio de la retención estudiantil y su impacto en las comunidades educativas. Alain Coulon, sociólogo francés, profesor de la Universidad de París y cuyos trabajos relacionados con la Sociología Cualitativa han sido desarrollados en la Universidad de París y en la de Chicago. El estudio realizado por Pineda Baez (2010) con relación a programas que analizan el fenómeno de deserción/retención universitaria en América Latina y el Caribe, define deserción universitaria, como “el proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él”¹. Según dicho estudio, diversas investigaciones efectuadas en la región revelan altas tasas de deserción en la educación superior, provocadas por una serie de factores bastante similares. Puede existir deserción de carrera, —en la que el estudiante deja la actual, para cursar una nueva—, o bien, deserción total —en la cual el estudiante abandona por completo los estudios. Dichas investigaciones sostienen que en el análisis de la deserción universitaria confluyen aspectos como: los problemas socioeconómicos, la escasa orientación

¹ Esta definición está contenida en un estudio sobre “Repitencia y deserción en la educación superior de Guatemala”, realizado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO).

vocacional, la exigencia de las carreras o el establecimiento educacional de origen. Desde esta perspectiva, una de las medidas para mejorar el rendimiento de las universidades en la formación de científicos y profesionales, y de contener los costos de las carreras, es reducir la deserción de sus alumnos. Partiendo de que los principales motivos de la deserción en las Universidades latinoamericanas se relacionan con los problemas socioeconómicos de los y las estudiantes y sus familias, con las dificultades de orientación vocacional y con un rendimiento académico insuficiente, se brinda apoyo significativo en becas y créditos; creación de programas de formación general y orientación académica y apoyo remedial y cursos de nivelación para los y las estudiantes con mayores necesidades, en especial en los primeros años en donde se observa la mayor deserción. Asimismo, se considera necesario evaluar los contenidos curriculares y las competencias que cada estudiante debiera dominar. Por lo tanto “el desafío supone articular los diferentes contenidos y etapas de la formación universitaria”.

Según el mismo estudio de Guatemala, otro aspecto relacionado con la deserción, es que el abandono estudiantil difiere entre las instituciones y según las áreas y carreras. En todas ellas, el nivel de deserción se relaciona con el establecimiento de origen: hay mayor abandono entre los egresados de colegios municipales y subvencionados con relación al que exhiben los provenientes de establecimientos particulares.

Estos desarrollos muestran que la temática seleccionada constituye un foco de interés de investigaciones a nivel global. Por otro lado, ofrecen diferentes perspectivas de análisis e insumos teóricos que han sido fértiles en el tratamiento de nuestros propios datos.

2.2 Marco teórico

Cuando el/la estudiante llega a la universidad se enfrenta con un proceso de aprendizaje que se vincula con su oficio de estudiante. Coulon (1995) señala que una de las tareas ineludibles que está obligado a hacer quien llega a la universidad es precisamente aprender su oficio de estudiante, ya que sin este aprendizaje es muy probable que fracase, deserte o quede eliminado. La entrada en la vida universitaria podría visualizarse como un tránsito o pasaje del estatus de alumno/a al de estudiante, que se da en tres tiempos, por los que transitan los ingresantes:

- Tiempo del extrañamiento o separación
- Tiempo de aprendizaje o adaptación

- Tiempo de afiliación o adhesión

Un primer tiempo del extrañamiento, donde el/la estudiante ingresa a un ámbito desconocido, a una nueva institución que se contrapone con el universo familiar anterior; un segundo tiempo es el de la adaptación o del aprendizaje, en el que se va acomodando en forma progresiva al nuevo contexto y lo asume. El tercer tiempo de la afiliación implica asumir un relativo dominio y control de las reglas institucionales, e incluso de transgresión de las mismas.

Afiliarse significa convertirse en miembro de la institución universitaria, "descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior" (Coulon, 1995). Muchos fracasos y abandonos masivos que se observan en primer año se deberían a que "no se ha producido la adecuación entre las exigencias universitarias, en términos de contenido intelectual y de métodos de exposición del saber y de los conocimientos, y los hábitos de los y las estudiantes, que no dejan de ser todavía alumnos. El alumno tiene que adaptarse a los códigos de la enseñanza superior, aprender a utilizar sus instituciones y a asimilar sus rutinas" (Coulon, 1995). Siguiendo este planteo, se pueden distinguir dos tipos de afiliación, la institucional y la intelectual. La institucional se relaciona con el cumplimiento de las reglas que le permiten al individuo conducirse en forma eficaz y pertinente dentro de la institución: inscribirse en las materias, organizar el cursado, cumplir horarios y asistencia a clases, usar la biblioteca, es decir, cumplir con las gestiones mínimas de un alumno regular, además de la participación en actividades políticas y gremiales (centros de estudiantes), artísticas, culturales, deportivas y recreativas. La afiliación intelectual incluye el dominio de las estrategias para el trabajo intelectual y sus códigos. Muchas reglas de la afiliación intelectual son implícitas y deben ser inferidas por el/la estudiante, lo cual ocasiona una mayor dificultad en el período de ingreso universitario.

Por lo tanto, podemos decir que la afiliación estudiantil es un proceso complejo, que incluye una filiación institucional (que implica la comprensión de los dispositivos formales que estructuran la vida universitaria); y por otro, una filiación intelectual o cognitiva (comprensión de lo que se espera de él por parte de profesores e institución, los códigos de trabajo intelectual, como prueba de su estatuto de estudiante).

Cuando hablamos del concepto de oficio lo inscribimos en un campo de estudios que en las últimas décadas se viene desarrollando, como es la sociología del estudiante universitario (Dubet, 1994, Coulon, 1995, Perrenoud, 2000, Bourdieu y Passeron, 2003),

que analiza las tareas y obligaciones que se le asignan a los alumnos, así como las estrategias que efectivamente emplean para dar sentido y responder a las demandas planteadas.

Aprender el oficio de estudiante universitario implica el dominio del saber del campo disciplinar, así como el saber acerca de las reglas institucionales. Este aprendizaje del oficio tiene un alto impacto en los procesos de ambientación a la vida universitaria y en un rendimiento académico más satisfactorio.

También es importante analizar en el marco de los procesos de aprendizaje del oficio de estudiante universitario, la idea de “contrato” relacionada con la incorporación de reglas implícitas y explícitas establecidas por la institución universitaria. El alumno/a va construyendo un “contrato de estudio” y un “contrato de adhesión” (Ruiz Danagger, 2000); el primero se plantea la modalidad con que el/la estudiante asume el aprendizaje de los contenidos de la carrera –según un enfoque profundo o superficial-, según se plantee sus objetivos y motivaciones. El contrato de adhesión se vincula con la incorporación y aceptación de las normas y reglas institucionales, para lograr ser un estudiante universitario.

Según la visión de Ezcurra (2011), la evaluación, con su función certificadora, resulta central en particular en primer año. Un condicionante básico del éxito o fracaso académico es la capacidad de los y las estudiantes para reconocer y responder a los parámetros, normalmente tácitos, que los docentes usan para evaluar. Una capacidad que refiere al concepto de dominio de rol de estudiante, una forma de capital cultural, desigualmente distribuido según clase social. Ello conforma que la evaluación ocupa un lugar estratégico en la construcción de éxito o fracaso escolar (Perrenoud, 1995). Por añadidura, la reprobación puede originar impactos graves, sobre todo en estudiantes de estatus desfavorecidos, que abonan las dudas sobre sí mismos, así como ideas de deserción. Ya que buena parte de los alumnos en el ingreso, y en especial los de estatus en desventaja, carece de familiaridad con las prácticas de evaluación en educación superior, lo que auspicia el fracaso. (Ezcurra, 2003). Más aún, la reprobación reiterada, al comienzo, es un factor de abandono (Amago, 2007).

La comunidad académica que se dedica a investigar la problemática de la deserción en las instituciones universitarias reconoce a Vincent Tinto como el precursor de esta línea de investigación a nivel mundial y como el autor más prolífico en cuanto a investigación

teórica y práctica. Es el modelo de Tinto, propuesto en 1975 y afinado posteriormente (1987, 1993 y 1997) el que sienta las pautas para discusiones sobre el tema.

El Modelo de Integración Estudiantil (*Student Integration Model*, SIM), que Tinto propusiera inicialmente en 1975, tenía el propósito de explicar los aspectos que influían en el individuo para que éste tomara la decisión de abandonar la universidad. Además de abordar los factores causales, Tinto se propuso categorizar las formas de abandono o deserción. Los diferentes tipos de comportamientos de deserción que Tinto logró identificar fueron el fracaso académico, el retiro voluntario, el retiro temporal, la transferencia a otra institución y el retiro permanente.

Tinto basó su modelo en la teoría del suicidio de Emile Durkheim (1951), la cual parte de la premisa de que la probabilidad de que un individuo cometa suicidio se puede predecir sobre la base de su integración en el tejido societal. Según Durkheim, si un individuo cuenta con suficiente soporte social y suficiente integración moral, entonces las posibilidades de suicidio se verán minimizadas. Tinto dibujó un paralelismo entre el suicidio y el abandono de la universidad. Si el suicidio es el retiro voluntario de la existencia, la deserción en los estudios se puede considerar análoga. De esta forma Tinto asevera que el estudiante universitario abandona porque no se encuentra suficientemente integrado a la existencia universitaria. Sus estudios revelaron que, de todos los elementos del devenir universitario, dos eran claves: el sistema académico y el social. De esta manera, el modelo de Tinto considera la integración balanceada en estos dos sistemas como factor detonador o inhibidor de la deserción estudiantil.

Tinto (1997) también asevera que, a pesar de que las características del individuo así como su integración social y académica son factores determinantes en la decisión de perseverar o desistir en su carrera universitaria, son las interacciones entre el compromiso que el estudiante haya adquirido de lograr la meta y el que asume con respecto a la institución educativa, las que en definitiva determinan si un estudiante abandona o no. Ahora bien, sus estudios revelaron que todos estos factores se encuentran intrincadamente relacionados. Por ejemplo, la integración académica influye en el compromiso con la meta, en tanto que la integración social influye en la obligación con la institución. De acuerdo a Tinto, si un estudiante tiene suficiente compromiso con su meta de culminar los estudios, entonces puede permanecer aunque tenga muy poco deber con la institución.

Bean (1982, 1985) corrobora el modelo inicial de Tinto (1975) y lo amplía para incluir elementos de tipo individual. A partir de estos aportes, Tinto (1987) modifica su modelo para hacerlo más comprensivo, en particular en lo que se refiere a las variables institución e individuo.

Investigaciones recientes han verificado estas relaciones. Por ejemplo algunos señalan que tres de los elementos inherentes a la institución que inciden en la permanencia son: (a) flexibilidad del currículo; (b) flexibilidad de los procesos administrativos; (c) infraestructura y ambiente de apoyo integral. Primero, un currículo flexible que ofrezca al estudiante la libertad de decidir y construir su carrera conforme a sus necesidades y expectativas aumenta la posibilidad de que persevere hasta culminarla (Ashe-Eric 2003; Ashe, 2007; Noble, Flynn, Lee y Hilton, 2007- 2008; Barefoot, 2004). Por el contrario, un currículo inflexible que coarta al individuo y premia sólo el producto terminado y la perfección ahuyenta a los estudiantes (Ashe-Eric, 2004; Van Den Berg y Hofman, 2005).

Además, una institución con procesos administrativos flexibles y democráticos incentiva la permanencia; en contraste con procesos administrativos que no atienden las necesidades particulares del estudiante (Braxton, McKinney, Reynolds y Pauline, 2006; Longden, 2006).

Finalmente, una institución con una infraestructura y un ambiente que brinde apoyo integral al estudiante aumenta las posibilidades de que éste se gradúe (Bean, 1985; Biddle, Bank y Slavings, 1987; Sandeen, 2004; Schmid y Abell, 2003). Atención integral en este contexto significa que el estudiante recibe apoyo para superar todas las vicisitudes relacionadas con sus conflictos vocacionales, existenciales, familiares, sociales y económicos, por nombrar los que con mayor frecuencia llevan al/la joven a tomar la decisión de abandonar la carrera.

Otro factor a tener en cuenta es el problema de la elección vocacional, que es una tarea que al/la estudiante le resulta difícil, ya que debe decidirse en plena crisis de su adolescencia, cuando vive cambios corporales, inseguridad, deseos de independencia, cambios continuos de intereses, etc., que van a complicar la decisión, ya que el sujeto está inmaduro no sólo vocacionalmente sino en el ámbito de toda su personalidad (Alfano, 1990).

A pesar de todo, el joven debe decidir, intentando que la elección le permita alcanzar un nivel óptimo de satisfacción individual (autorrealización), de adaptación y de compromiso social. Numerosas teorías han intentado sistematizar los factores que inciden en la

elección de la profesión y/o estudios, poniendo los determinantes totalmente fuera del control del individuo (teorías del azar), en el ambiente (teorías sociales), en el individuo (teorías psicológicas) o en la economía (teorías económicas) (Alfano, 1990). Por lo que algunos autores consideran que es importante que la elección vocacional y/o profesional sea un proceso dinámico y continuo que se inicie en la infancia, se delimite en la adolescencia y se configure a lo largo de toda la madurez (Rimada-Peña, 2003).

Los intereses vocacionales han sido definidos como: “Patrones de gustos, indiferencias y aversiones respecto a actividades relacionadas con carreras y ocupaciones” (Lent, Brown y Hackett, 1994). La problemática de los intereses ha sido exhaustivamente examinada por los investigadores del comportamiento vocacional. Se estima que un conocimiento adecuado de esta dimensión de la motivación humana permite predecir el monto de satisfacción que una persona experimentará en el desempeño de una ocupación (Alfano, 1990).

2.3 Marco Metodológico

El presente trabajo se enmarcó dentro de lo que Rigal y Sirvent (2007) llaman lógica de generación conceptual, la cual “tiene su anclaje en la noción y centralidad de los procedimientos de construcción de categorías que den cuenta de la descripción y comprensión holística del hecho social investigado.” (Rigal y Sirvent, pág. 20). Esta lógica tiene su base epistemológica en el paradigma hermenéutico, que plantea la necesidad de comprensión de los hechos sociales, partiendo de la descripción e interpretación de los fenómenos educativos desde los significados e intenciones que los sujetos otorgan a sus acciones.

Pero, como sostienen Rigal y Sirvent (2007), la diferencia central entre los modos de hacer ciencia no reside en la utilización de cantidades o cualidades para hablar de lo social, sino en los supuestos epistemológicos y en las lógicas de investigación de ellos derivados. Atendiendo a estas dimensiones, dichos autores diferencian los paradigmas positivista, hermenéutico y crítico social como sustentos epistemológicos de lógicas o modos de hacer ciencia de lo social verificativo, de generación conceptual, y participativo, respectivamente.

Nuestro estudio, considerando esta clasificación, fue orientado por la lógica de investigación de generación conceptual. Ésta “tiene su anclaje en la noción y centralidad de los procedimientos de construcción de categorías que den cuenta de la descripción y

comprensión holística del hecho social investigado. La naturaleza de los resultados buscados son conclusiones en términos de esquemas conceptuales que no pretenden ser generalizables estadísticamente, sino fértiles teóricamente para describir e interpretar el caso en estudio y ser transferibles a otros casos. Su validación está referida a la seriedad y rigurosidad del proceso de construcción del/los esquemas conceptuales y a la mencionada 'fertilidad teórica'. Se enfatiza una relación de internalidad e implicancia entre el sujeto que investiga y el objeto investigado. La subjetividad deviene componente de la construcción del dato científico" (Rigal y Sirvent, 2007, p. 20).

Como dice Erickson (1997), en este tipo de indagaciones, "el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador" (Erickson, 1997, p. 196).

Siendo la propia experiencia humana conceptualizada como producción de sentido, la interpretación, pensada como la reconstrucción de dicho sentido es, por lo tanto, el modo de comprensión de nuestra realidad cultural (Marcondes, 1994)

Desde este enfoque, que también ha sido llamado interpretativo, se considera que: "En síntesis, el hecho social es una estructura signifiante. La base del hecho social es el significado que el sujeto va confiriendo a sus acciones, a las acciones de los demás y a las cosas. Esos significados se construyen socialmente.

La conciencia individual es siempre social, es intersubjetiva, lo que instala la mirada en la 'interacción', la 'comunicación' y el 'lenguaje', no sólo como vehículo sino como estructura significativa que debe ser decodificada. La vida cotidiana y el sentido común es el campo para entender los significados.

A su vez, comprender abarca, según diferentes perspectivas, la comprensión de estados psicológicos, la interpretación del marco de referencia del actor y del contexto de significados que enmarca la vida de individuos y grupos; comprender es también tener acceso a las 'reglas del juego' de la interacción social y del significado del lenguaje: las afirmaciones, las proposiciones tienen sentido al interior de un juego del lenguaje.

A esta idea de poner el acento en la comprensión de lo que aparece en la interacción se le añade la idea que por consiguiente la interacción 'es' lenguaje. El 'lenguaje' permite descubrir las reglas de juego de un grupo social, sus modos de vida cotidiana, sus significados; la unidad de sentido que 'otorga sentido' a las piezas de un rompecabezas en 'apariencia' fragmentado y a veces contradictorio. Se resalta entonces la importancia

de 'sumergirse' en la vida cotidiana del grupo, en sus interacciones sociales para facilitar el descubrimiento de esta unidad de sentido". (Rigal y Sirvent, 2007, p. 22)

Pasando al contexto del aula, la propuesta interpretativa implica intentar conocer los "*significados subjetivos*" de las acciones que docentes, estudiantes y otros actores educativos realizan, en un determinado ámbito, a fin de construir y mantener una determinada "*realidad*" - la cual adquiere de esa forma la apariencia de "*objetiva*" (Carr y Kemmis, 1988).

Partiendo de tales concepciones sobre los hechos sociales se definen diversos procesos metodológicos. Rigal y Sirvent (2007) conciben el proceso metodológico "como un conjunto de procedimientos que van configurando una doble relación: por un lado entre un 'corpus teórico' y un 'corpus empírico' y por el otro entre un sujeto y un objeto de investigación". (Rigal y Sirvent, 2007, p 2).

Según sostienen Carr y Kemmis (1988), en el planteamiento interpretativo de la investigación educativa se establece una relación teoría-práctica para la que el conocimiento elaborado tiene por objetivo influir en la práctica, a partir de revelar a los actores involucrados las reglas y los supuestos en función de los cuales actúan, "exponiendo a la autorreflexión el contexto teórico que define la práctica" (Carr & Kemmis, 1988, p. 100). Tal exposición posee, según estos autores, dos funciones centrales:

1. Facilitar la comunicación entre participantes;
2. Influir en la práctica, a partir de, en algún sentido, modificar en los y las participantes su autopercepción, su percepción de las otras personas y del contexto de su acción.

Podríamos decir también que el estudio presenta los rasgos de lo que Astolfi (1993) denomina investigaciones "*de significación*", que procuran hacer emerger el sentido de las situaciones y fenómenos que se analizan a partir de un trabajo de lectura e interpretación de carácter hermenéutico. En términos de Ricoeur, "lo que la hermenéutica intenta comprender no es el acontecimiento, hecho fugaz, sino su significado, que es perdurable" (Ricoeur, 1986, p. 98).

En este marco la principal fuente de información son los propios actores, sus discursos y sus prácticas, por ello resulta relevante implementar estrategias de recolección de información que atiendan a estas dimensiones de la práctica social.

2.3.1 Instrumentos de recolección de la información y universo de estudio

Se utilizó como fuente de informaciones una serie de cuestionarios realizados a estudiantes durante los años 2011 y 2012 como parte de las funciones de la tesista como tutora (en el anexo del presente trabajo se adjuntan dos ejemplos de cuestionarios obtenidos durante el desarrollo del CI). Dichos cuestionarios fueron complementados con entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo con algunos informantes clave, seleccionados entre quienes habían contestado los cuestionarios y a partir de criterios que se explicitan más adelante.

Como ya mencionamos, durante el CI se concretaron en total 4 encuentros presenciales con el grupo incluido en la Tutoría. Durante el primer encuentro se les solicitó que respondieran al siguiente cuestionario:

Nombre y apellido del estudiante:

Mail:

Algún teléfono para contactarlo:

Escuela secundaria de la que egresó:

¿Qué orientación eligió en el Colegio?

¿Tuvo Física, Química y Biología en el Colegio Secundario?

¿Qué materias le costaron más en la secundaria?

¿Ha ido a profesora particular antes de comenzar este curso?

¿Tiene el título secundario o está en trámite?

¿Es de La Plata?

¿Es del interior? Lugar:

¿Dónde vive actualmente?

¿Viaja para venir a la Facultad?

¿Qué medios de transporte utiliza para venir a la Facultad?

¿Trabaja?

¿Tiene hijos?

¿Con quién vive?

¿Es la primera carrera que cursa?

¿Por qué eligió esta carrera?

¿Qué materias le costaron más en el curso de ingreso (al menos en esta primera semana)?

¿Es el primer curso de ingreso que realiza?

¿Estudia solo?

¿Conoce a los compañeros?

Una vez finalizada la primera semana de CI, los y las estudiantes tuvieron su primera evaluación integradora. Al otro día se les envió mediante correo electrónico lo siguiente:

“Hola Chicos: espero que les haya ido bien en la actividad integradora, les escribo para recordarles que me tienen que enviar un informe personal en el cual, además de responderme las preguntas que les entregué el viernes personalmente, me comenten qué les pareció la actividad integradora, cómo se sintieron con la autoevaluación, etc. Además necesito que me cuenten cómo transitaron esta primera semana de ingreso, si pudieron leer todos los días, si encontraron compañeros de estudio, si se situaron en la ciudad, en la facu, si entendieron el contenido de las clases, etc. Por favor, a lo sumo para mañana martes 8 a la tarde, necesito que me envíen el informe mediante correo electrónico, o personalmente, Mariana.”

Luego de la segunda evaluación integradora nuevamente se estableció una comunicación con ellos:

“Chicos: ante todo les agradezco por haberme alcanzado los comentarios acerca de la primera integradora, les deseo suerte para mañana y no se olviden de alcanzarme o enviarme mediante correo electrónico, los comentarios acerca de esta segunda semana y de la correspondiente integradora (lo ideal sería que me lo enviaran a más tardar el lunes).

Al igual que antes, me gustaría que me cuenten cómo les fue esta semana y cómo se sintieron con la segunda autoevaluación. Si tienen alguna inquietud o inconveniente, pasen en el horario que les dí y si no, saben que estoy en Bioquímica habitualmente de 8.30 a 15.00 hs.

Un pedido: si ven o conocen a H. M. por favor avísenle que me envíe el primer informe ya que es uno de los requisitos para poder ingresar a la Facultad.

Recuerden también que el 15/2 a las 8.00 hs tenemos el segundo encuentro presencial en el aula de necropsia. Nos vemos, Mariana.”

Luego de la tercera semana de CI tuvieron la evaluación integradora que, a diferencia de las otras dos, fue oral. También ahí fue recabada más información:

“Hola Chicos: por favor envíenme el informe acerca de la tercera semana de ingreso ¿qué dificultades tuvieron? ¿cómo resolvieron el integrador? ¿qué temas les quedaron colgados? ¿cómo se sintieron con la evaluación oral? etc. Mucha suerte para el viernes y ni bien terminen envíenme mediante correo electrónico el 3er informe o pasen por Bioquímica. Mariana”

La mayoría de las respuestas a estos cuestionarios virtuales fueron enviadas por correo electrónico.

En cuanto al universo de estudio que se utilizó para la realización de este trabajo los cuestionarios antes presentados fueron realizados a un total de 20 estudiantes, complementados con entrevistas semiestructuradas efectuadas a cuatro informantes clave, elegidos a partir del grupo de tutorías. Para realizar las entrevistas se trabajó con una muestra intencional, seleccionando estudiantes que se habían insertado en la carrera y otros/as que habían abandonado. Se suponía que esta diversidad en las trayectorias podría caracterizar de alguna manera los diferentes procesos de inserción que desarrollaron:

L: ingresó en el año 2011, y recién al año siguiente, 2012, completó la cursada de las materias del primer cuatrimestre sin llegar a aprobar las evaluaciones finales obligatorias. En ese momento abandonó la carrera.

S: ingresó en el año 2011 y completó la cursada de las materias del primer cuatrimestre sin llegar a aprobar las evaluaciones finales obligatorias. Al momento de la entrevista se encontraba recursando una de las materias del primer cuatrimestre.

N: al momento de la entrevista, se encontraba cursando materias del tercer año de la carrera y ya tenía aprobados todos los finales de segundo año.

A: ingresó en el año 2011, pero antes de finalizar el primer cuatrimestre abandonó la carrera.

En las entrevistas semi-estructuradas, si bien el entrevistador cuenta con temas o preguntas pre-establecidas, el informante posee cierto espacio de libertad para expresar sus propias perspectivas y significados (Vela Peón; 2001). En cuanto al diseño de las entrevistas se elaboró una primera versión que se puso a prueba en el terreno, con el objetivo de realizar las modificaciones o reformulaciones necesarias para su mejor adecuación a los propósitos del estudio.

En la entrevista desarrollada se incluyeron las siguientes cuestiones:

- Nombre del entrevistado:
- ¿Qué año estás cursando actualmente?:
- ¿Cuántos finales tenés rendidos hasta la fecha:
1-¿Qué influencia tuvo en vos, si es que realmente la tuvo, la instancia del curso de ingreso?
2-¿En qué aspectos te benefició el curso de ingreso?
Opciones:
a) ¿te sirvió para hacer amigos?
b) ¿te sirvió para conocer compañeros de estudio?

- c) ¿te sirvió para acostumbrarte al ritmo de estudio?
 - d) ¿para acostumbrarte a los tiempos que se requieren en la Facultad?
 - e) ¿te brindó confianza en vos mismo, en la medida que veías que lo aprobabas?
- 3-Hoy, visto a la distancia ¿qué cosas te parece que le faltaron al curso de ingreso que tal vez te hubiesen servido de herramientas para continuar la carrera?

Las entrevistas fueron audiograbadas para su posterior transcripción y análisis.

A lo largo de todo el proceso de trabajo se siguió ampliando la revisión bibliográfica a fin de enriquecerlo y de incluir los aportes más recientes vinculados a la temática.

2.3.2 Procedimientos de análisis y de elaboración de los resultados

Para el análisis de datos y su articulación con la teoría se utilizaron las técnicas de análisis de contenido (Bardin, 1977), proceso que conlleva una serie de fases o momentos:

- Una primera fase consistió en un pre-análisis a partir del cual se operacionalizaron y sistematizaron las ideas de partida, se explicitaron supuestos y objetivos y se elaboraron indicadores o categorías en las que se apoyó la interpretación.
- En una segunda fase se puso en práctica lo que el autor denomina “aprovechamiento del material”: se trató fundamentalmente de operaciones de codificación, descomposición y enumeración en función de consignas formuladas previamente, a partir del marco teórico de referencia y el pre-análisis.
- La tercera fase fue de “tratamiento de resultados, inferencia e interpretación”, en la cual se desarrolló la interpretación de los resultados y la elaboración de conclusiones en función del trabajo anterior articulado con el marco teórico de referencia.

Este procedimiento se llevó a cabo para analizar los cuestionarios y dio como resultado la elaboración de categorías que serán descriptas en el próximo capítulo.

2.3.3 Elaboración de narrativas como forma de análisis y presentación de resultados

En una primera instancia, las entrevistas realizadas a los y las estudiantes se analizaron comparativamente, discriminando: opinión con respecto al CI y aspectos del CI que

facilitaron la inserción en la Facultad; aspectos más allá del CI que facilitaron la inserción en la carrera; obstáculos durante el primer año y aspectos relacionados con su vocación.

El análisis realizado contribuyó a una primera caracterización de los procesos de inserción de esos estudiantes.

Posteriormente, a partir de las entrevistas se elaboraron relatos, inspirados en los procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2007). La documentación narrativa está centrada en la elaboración de relatos de experiencias por parte de docentes. En este caso nos permitió plasmar la interpretación y presentación de los diferentes procesos de inserción que desarrollaron los estudiantes.

De la etnografía de la educación, la documentación narrativa toma prestada la exigencia metodológica de que las narraciones de los docentes se orienten a “documentar los aspectos no documentados” (Rockwell, 2009) del mundo educativo. Al igual que las monografías descriptivas que producen los etnógrafos (Batallán, 2007), estas producciones textuales pretenden dar cuenta de las comprensiones e interpretaciones que hacen jugar los agentes mientras viven y hacen sus mundos culturales, e incorporan en su trama las propias interpretaciones que elabora el investigador sobre esas interpretaciones. En nuestro caso resultó fructífero entrevistar a estudiantes ingresantes a fin de indagar acerca de las motivaciones, inquietudes, obstáculos y facilidades halladas al comenzar a atravesar el mundo académico. Del mismo modo realizar posteriormente un relato a partir de cada una de las experiencias, contadas desde el punto de vista de los alumnos y recreadas a partir de la propia experiencia docente, responde justamente a documentar los aspectos no documentados de la experiencia universitaria.

CAPITULO 3

RESULTADOS

3.1 Análisis de producciones escritas

Las producciones escritas por los y las estudiantes a partir de los cuestionarios fueron tratadas mediante el análisis de contenido (Bardin, 1977). Inicialmente las respuestas fueron segmentadas y agrupadas de acuerdo a las preguntas de investigación. Este proceso permitió la elaboración de categorías a partir de los propios datos. En este apartado se presenta la sistematización de las categorías elaboradas, ejemplificadas a través de algunos registros.

Con respecto a la **motivación personal que los impulsó para seguir la carrera de Ciencias Veterinarias**, doce estudiantes manifestaron una elección desde temprana edad.

*“Porque **me gusta desde chico**”.* H.²

También diez estudiantes eligieron esta carrera por amor y gusto por los animales.

*“La elegí porque **amo a los animales** (perros y gatos) sueño algún día tener una fundación para poder ayudar a todos los animales que son abandonados en la calle, de hecho ya recogí a varios de ellos y hoy tengo 4 perras, 1 perro, 5 gatas y 1 gato”.* A.

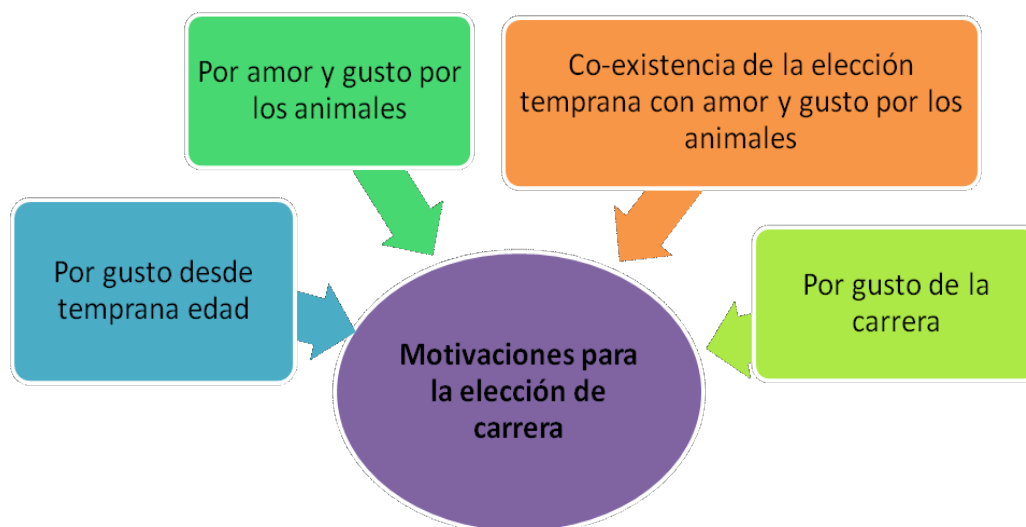
En algunos de los casos co-existieron la elección temprana y el amor y gusto por los animales.

*“Elegí esta carrera porque **me encantan los animales desde que era chiquitito**, siempre sufro cuando les pasa algo. Estoy en una protectora de animales y en casa tengo 10 perros! Los amo”.* M.

Otros cinco estudiantes plantearon que su opción vocacional se debió simplemente al gusto por la carrera.

*“...**porque me gusta**”.* G.

² Los nombres de los y las estudiantes se indican con sus respectivas iniciales a fines de mantener la confidencialidad.



Se analizó la instancia del viaje para llegar a cursar, con la intención de observar qué influencia tendría sobre su desempeño académico. La mayoría de los y las estudiantes que viaja, lo hace diariamente desde el conurbano. Observamos que durante el transcurso del CI (1 mes) seis estudiantes reconocieron que el viaje les demandaba mucho tiempo e incluso algunos pensaron en venir a vivir a La Plata.

“El viaje me está costando demasiado. Estoy pensando en venir a vivir a La Plata”.
A.

Con relación a las **sensaciones relacionadas con la inserción al CI**, fueron de lo más variadas:

Un estudiante expresó conformidad con el curso:

“Estoy muy conforme con el sistema de la Facultad. La primera semana se me pasó muy rápido. Disfruto mucho poder estudiar y venir a la Facultad”. A.

En dos casos manifestaron alegría:

“Cada semana que pasa estoy más contenta de haber tenido la oportunidad de tener este curso de ingreso para poder meternos en el ámbito universitario antes de comenzar la carrera”. G.

Tres estudiantes manifestaron que se adaptaron fácilmente:

“Esta primer semana aunque fue diferente a las horas de clases acostumbradas para una materia, fue una etapa tranquila y organizada, dado que cuenta con

descansos entre las horas y explicaciones coherentes. **Sí, me adapté a la Facultad y su ritmo de estudio**". C.

También co-existieron la comodidad y la fácil adaptación:

*"La primer semana estuvo muy bien por suerte. **Me adapté a la Facultad, es poco el tiempo pero me sentí muy cómoda**".* M.

Otro estudiante reconoció que en ese proceso fue importante la presencia del centro de estudiantes:

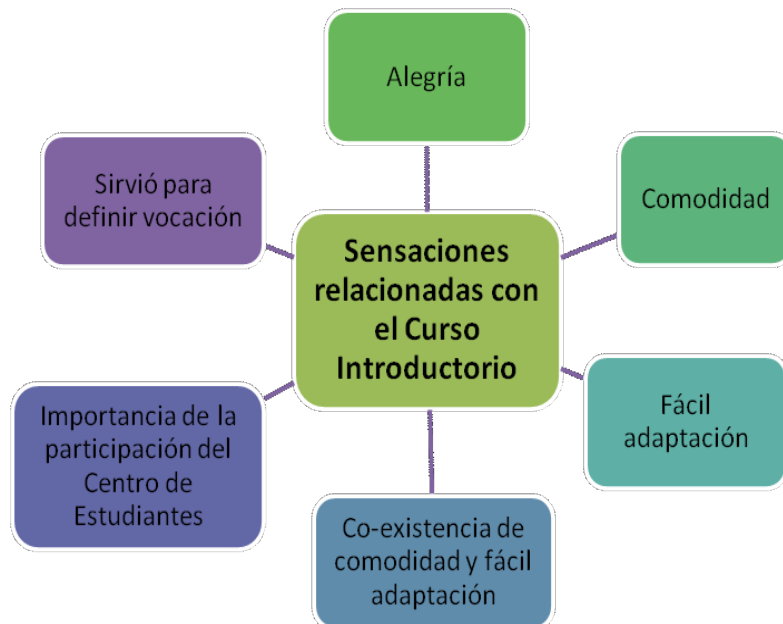
*"Esta segunda semana **me ubiqué mucho mejor con la ayuda del centro de estudiantes que nos dicen dónde quedan las cosas. No leí nada. La verdad que el curso de ingreso cumple con mis expectativas**".* M.

A otro estudiante simplemente le gustó el curso tal como estaba planteado:

*"La segunda semana todo bien, lo que más me cuesta es Bioquímica, notación científica. Pude leer bastante y resumir cosas del libro. **Me gusta el curso de ingreso, siento que nos enseñan muy bien**".* M.

Otro estudiante expresó que la instancia del CI le sirvió para definir su vocación:

*"El curso de ingreso me sirvió para darme cuenta que sin ninguna **duda ésta es la carrera justa para mí, me encanta, es lo que quiero estudiar, hacer el resto de mi vida si es posible y voy a dar hasta lo que no tengo para que sea así, saludos**".* F.



Contraponiéndose a las opiniones anteriores, a una estudiante le resultó complicado el CI por los temas dados, la complejidad del estudio y los horarios que conlleva, considerando que la Facultad no cuenta con horarios disponibles en los distintos momentos del día:

*“Esta primera semana **me resultó un poco complicada por mis horarios que son totalmente utilizados.** A la mañana voy a la Facultad y a la tarde trabajo, además en los huecos de mis horarios voy a particular para rendir la previa que tengo del secundario. Yo tuve orientación en Cs Naturales, pero **en la Facultad es muy difícil,** nada que ver con la secundaria. **Me cuesta** hacer la tarea sola porque no soy segura, si la tarea la estoy haciendo mal o bien, me cuesta. No tengo compañeros de estudio y en mi familia nadie entiende del tema. Particular es caro, no tengo plata para todo. Me las arreglo como puedo. Presto atención, pero como me levanto temprano, después me agarra sueño y me cuesta engancharme con el tema”. L.*

Entre las **impresiones respecto de las evaluaciones integradoras individuales** tomadas en el CI se destacaron:

A un estudiante le resultó fácil, gracias a la explicación de los profesores:

*“El primer trabajo integrador **me resulto fácil gracias a la explicación de los profesores** que en todas las dudas que podíamos llegar a tener siempre estaban ellos a disposición de nosotros para explicar”. G.*

A otro estudiante le resultó positiva la forma de evaluar:

*“La actividad integradora me pareció **muy positiva** porque pudimos tener en reiteradas ocasiones la posibilidad de evacuar todas nuestras dudas, hace tiempo que no estudio y me pareció ideal para mí que me cuesta entrar un poco en el ritmo de estudio”. H.*

Un estudiante enunció una crítica hacia los profesores en relación con el rol desempeñado durante las evaluaciones parciales:

*“La primera integración estuvo bien, lo único que podrían haber hecho es en cada pregunta aclarar en base a qué materia querían que respondiéramos, porque se armó cada lío con ese tema, porque algunos apuntaban a biología en algunas preguntas y otros lo miraban con la bioestadística, así que no estaba claro eso y por eso hubo errores, otra cosa que no me pareció bien es que en la parte de la auto evaluación **ni siquiera los profesores sabían decirnos con certeza** qué era*

lo que teníamos que poner y se supone que ellos tienen que saber esas cosas, así que nos transmitían a nosotros los alumnos inseguridad y entonces nadie sabía qué poner... Al final lo lograron solucionar pero bueno creo que no sabían bien en realidad si lo que nos habían dicho era lo correcto". S.

Dos estudiantes reconocieron que les costó resolver esas evaluaciones:

*"Espero que me vaya bien en la segunda integradora y creo que tengo que ir a la cuarta semana porque falté a la primera integradora, por un asunto personal, igual **me costó** hacer el primer integrador, es más, no lo hice todo. Me costó hacer lo poco que hice. Me cuesta entender e interpretar. Sé que tengo que poner más de mí, y ser más responsable. Soy muy vergonzosa, pero por miedo a pasar vergüenza no pregunto, voy a ponerme las pilas". L.*

Ante la instancia **de la evaluación integradora grupal** los y las estudiantes expresaron diversos sentimientos. Cuatro expresaron nerviosismo ante la instancia oral de evaluación, y señalaron que algunos lograron aprobar y otros no:

*"Hola profe, le quería comentar que no me fue bien en el oral, debo volver a cursar el próximo martes. Me hicieron leer la respuesta y estaba incompleta, después me hicieron varias preguntas en general de los temas y tuve muchas dudas, se me mezclaron los temas y me anulé, no pude seguir respondiendo, creo que los **nervios me jugaron en contra** porque hasta antes de entrar sabía todo, estábamos repasando con mis compañeros y varios de los temas que me preguntaron lo sabía. Ellos no podían creer, y yo menos, que no aprobé. Bueno es todo. Gracias". A.*

*"Me resulto **re difícil por los nervios** más que por otra cosa pero por suerte aprobé. Gracias un beso". G.*

A dos estudiantes les resultó compleja la evaluación:

*"Para la tercera integradora hicimos el trabajo entre 3 personas que somos los que juntamos a contestarlo. La tercera integradora **fue un poco más compleja** que la anterior. La semana de recuperatorio me aclaró algunas dudas que tenía". G.*

Otro estudiante expresó que la evaluación fue accesible, pero reconoció su falta de estudio:

*“Sinceramente **no me preparé casi nada para la integradora**, solo leí porque estaba más enfocada en poder terminar de rendir las materias del colegio. Me pareció que **fue bastante accesible** para todos y si hubiera podido estudiar un poco más me hubiera ido bien. La semana de recuperatorio me sirvió bastante para aclarar varias dudas que tenía y entender mejor algunos contenidos anteriores”. Y.*

Para cuatro estudiantes la evaluación les resultó fácil y sin inconvenientes:

*“Mariana aprobé la prueba integradora! Fue **bastante fácil**. Nos vemos en Marzo. Gracias por todo”. A.*

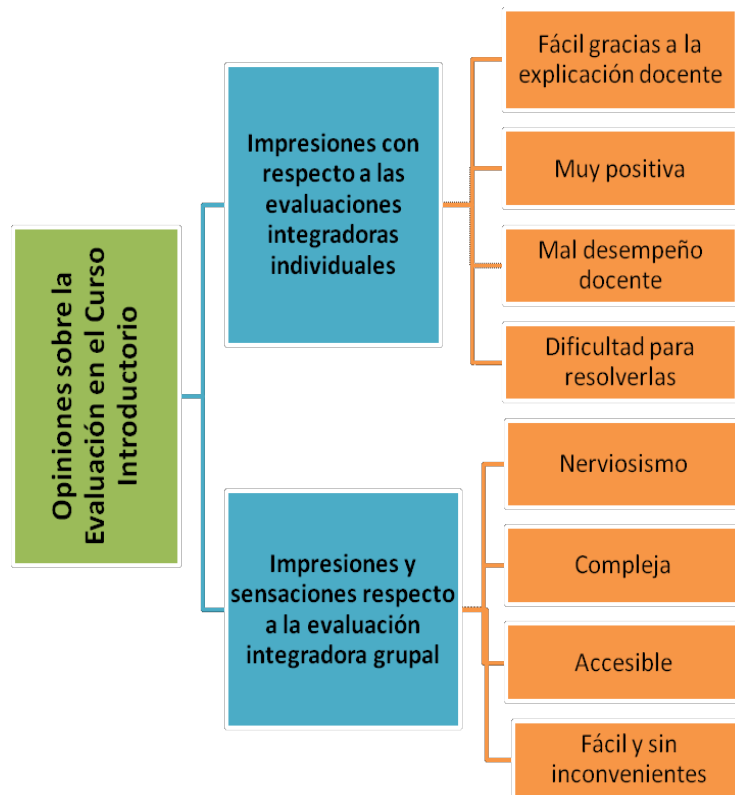
*“El trabajo grupal nos resultó interesante y **no tuvimos ningún inconveniente con él, era sobre un tema ya estudiado** y pudimos profundizar en el mismo. Con respecto a la lección oral personalmente me fue bien, si bien aprobé todas las áreas me di cuenta que tengo que reforzar un poquito más la parte de Biología (puse más énfasis en estudiar Física porque me costaba)”. Y.*

Otro estudiante reconoció que le resultó fácil, gracias al colegio secundario al que fue:

*“En cuanto al final del curso, por llamarlo así, terminé bien y contento, **creo que me fue fácil hasta cierto punto, seguramente por el secundario al que fui**, así que voy a arrancar la cursada con confianza y ánimos para seguir como hasta ahora, siempre fui de no querer ser menos de lo que fui. Además pude ayudar a varios compañeros con sus dudas de último momento, lo que me inspira todavía más confianza, y todo esto visto desde el lado positivo, sabiendo que el exceso de confianza es también perjudicial en la carrera”. N.*

El mismo estudiante que antes criticó las evaluaciones parciales, también hizo observaciones sobre esta instancia:

“Para el año que viene podrían ponerse de acuerdo en un principio de cómo nos iban a evaluar porque hasta el último momento no sabíamos, encima hicimos el trabajo que nos dieron para nada, porque no nos preguntaron nada de ahí, pero bueno por suerte a la mayoría les fue bien!”. S.



En otra instancia se analizó el rol desempeñado por los profesores durante el CI.

Ocho estudiantes opinaron que se entendieron las explicaciones docentes:

*“...considero que las **explicaciones dadas por los docentes fueron claras y suficientes**, estudié sola”. C.*

Incluso para otro estudiante las explicaciones de los docentes facilitaron la instancia de las evaluaciones integradoras:

*“El primer trabajo integrador **me resultó fácil gracias a la explicación de los profesores** que en todas las dudas que podíamos llegar a tener siempre estaban ellos a disposición de nosotros para explicar”. G.*

Cuatro estudiantes criticaron algunas cuestiones relacionadas con las explicaciones docentes:

*“En cuanto a los profesores, no es difícil seguir el ritmo al menos en esta primera etapa, sólo que me he dado cuenta que **algunos que están en los años superiores de la carrera dan por sabidas algunas cosas que si bien el concepto es sabido, no está del todo claro**”. F.*

“...esperaba encontrarme con un poco más de exigencia con respecto a los temas dados en clase a diario, pero entiendo que la gran mayoría de mis compañeros recién salen del secundario y es otra modalidad de estudio. Pensé que debíamos venir con los temas ya estudiados o al menos tener un breve conocimiento”. A.

“En cuanto a las explicaciones dadas por los docentes, en algunos temas fueron claras y en otros no, como por ejemplo en Bioquímica. En mi caso para estudiar me reuní con un compañero”. S.



Otros estudiantes (tres) también hicieron referencia a las clases que los docentes brindaron:

*“...las clases me parecieron bien, también por suerte los profesores parecía que tenían de verdad ganas de dar la clase y no de mala gana le pusieron toda su voluntad y la hicieron menos pesada de lo que pensaba. **Buenas clases, tenían ganas de verdad, se entendieron los contenidos**”. S.*

*“Fue muy positiva esta semana porque no sólo pude entender bien la unidad sino que también el grupo se va conociendo más y **los temas en clase se pueden discutir con un poco más de soltura, esto hace que ciertas dudas se puedan evacuar con más fluidez haciendo también una clase mucho más amena**”. H.*

Con respecto a la relación que establecieron con sus compañeros, ocho estudiantes afirmaron que los compañeros les sirvieron de apoyo para el estudio.

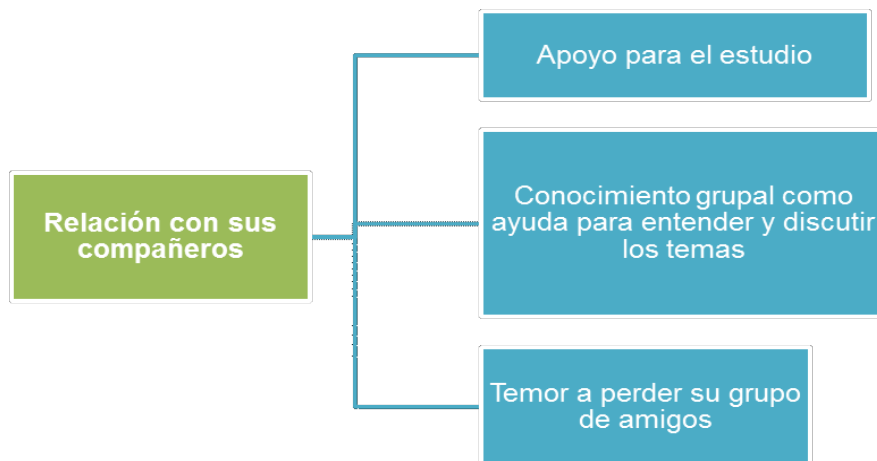
“...gracias a los grupos que formamos entre compañeros, con nuestras opiniones nos ayudamos para poder entender conceptos y demás cosas que no entendíamos...” G.

En algunos casos temían perder su grupo de amigos una vez finalizado el curso.

*“Ya me estoy acostumbrando al viaje y ahora **ya tenemos un grupito así que hablamos mucho y nos llevamos re bien, hacemos la tarea y corregimos**, por suerte por ahora todo va más que bien ahora lo que estoy preocupado es en la distribución que nos van a hacer cuando cursemos de verdad, seguro nos van a separar así que veremos en qué queda eso”.* S.

Nuevamente un estudiante reconoció que el mayor conocimiento grupal ayudó a la hora de entender y discutir los temas:

“Fue muy positiva esta semana porque no sólo pude entender bien la unidad sino que también el grupo se va conociendo más y los temas en clase se pueden discutir con un poco más de soltura, esto hace que ciertas dudas se puedan evacuar con más fluidez haciendo también una clase mucho más amena”. H.



Siete estudiantes afirmaron en cambio que estudiaron solos:

*“... al momento de tener que contestar las preguntas de estos temas tuve muchas dudas que no pude resolver y no pude finalizar con el trabajo de integración. **Estudí sola**”.* A.

“...Me cuesta hacer la tarea sola porque no soy segura si la tarea la estoy haciendo mal o bien, me cuesta. No tengo compañeros de estudio y en mi familia nadie entiende del tema. Particular es caro, no tengo plata para todo. Me las arreglo como puedo”. L.

Una vez finalizado el CI, los y las estudiantes comenzaron a transitar su primer año de carrera. Después de finalizado el primer cuatrimestre en un nuevo encuentro se intento conocer cómo estaban atravesando el proceso de inserción. Las situaciones halladas fueron diversas.

En uno de los casos había abandonado la Facultad:

“Mirá yo hace un mes que dejé la Facultad. La carrera no me gustó, principalmente la parte de las cirugías, pero también todo lo que tiene que ver con las enfermedades, patologías y anatomía. Me di cuenta que en realidad lo que me gusta es el animal. Te pido disculpas por no habértelo dicho antes”. A.

También comentaron acerca del rendimiento en las diferentes materias:

“... mirá, Bioestadística la perdí, me parece re mal cómo califican. Pero bueno, es cosa de los profes...la perdí...y Biología también pero ya averigüé y puedo darla en el segundo cuatrimestre! Bioquímica aprobé, y estoy esperando la nota de Biofísica....”. M.

“Con respecto a las materias quedé libre en Biología y en las demás hasta el momento me está yendo bien. Recién pude ver el mensaje de que podemos tener una posibilidad con las materias en las cuales quedamos libres, quisiera que me explique más sobre eso porque no estoy bien informado”. Y.

Ocho estudiantes comentaron que fueron aprobando las materias:

*“En lo personal este primer cuatrimestre resultó mejor de lo que esperaba, **pude promocionar las cuatro materias que ya terminamos y aprobar el parcial de Química, así que contento por ese lado.** Fueron quedando bastantes compañeros en el camino, pero ya estábamos avisados de eso, aunque por ahí no lo esperé tan de golpe. En cuanto a dificultad creo que Embriología y Bioquímica fueron las que más me hicieron renegar, más que nada porque todavía no termino de hacerme la costumbre de estudiar varias horas al día. En cuanto a la ciudad, todo es muy nuevo para mí que soy más del campo, tener todo tan cerca y moverme solo es hasta raro, por llamarlo de alguna forma, pero me gusta, aunque*

todavía no conozca mucho ni gente ni lugares. Y con respecto a lo laboral, este año por lo menos me van a ayudar mis padres, espero poder hacer algunos cursos en lo que queda del año para conseguir algún trabajo de ayudante de Veterinaria o similar el año que viene. Espero poder mantener este ritmo lo mas constante posible, cualquier cosa que necesites solamente decilo!". N.

"Hasta ahora aprobé todo, 4 en Bioestadística, 5 en Bioquímica, 5.33 en Biofísica y 7 en Biología. No me puedo quejar, estoy muy conforme. Saludos!". S.

Otros también mencionaron su situación laboral:

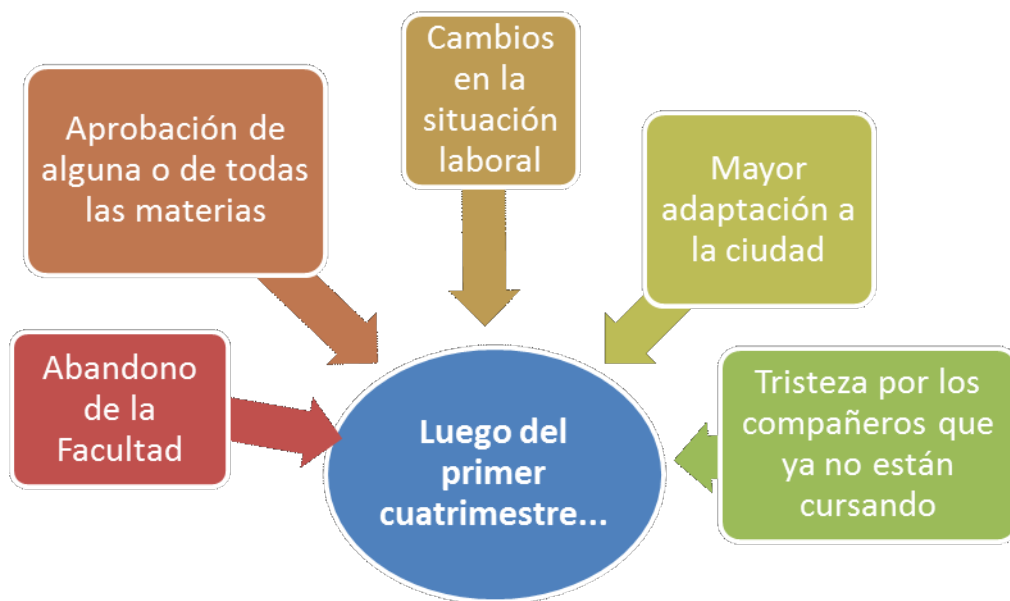
*"...no estoy abriendo mucho la computadora entre el estudio de los parciales, problemas personales, **que comencé a trabajar**, no tengo tiempo te cuento que perdí biología justamente por problemas personales que no pude concentrarme nada más aprobé Estadística, voy por la tercera de Química, y la tercera de Física, en caso de no rendirlas voy a seguir cursando Estadística nada mas, y en el segundo cuatrimestre me anotaré en Economía de segundo, si es que puedo desde ya te digo que si no contesto los mails es por falta de tiempo y no por no querer seguir con la tutoría saludos. ". F.*

También un grupo de estudiantes, que no eran de la ciudad, comentaron acerca de las sensaciones que les despertaba la ciudad y cómo se iban adaptando:

*"...**Cada día me adapto más a la ciudad y a sus diagonales escurridizas que en más de una ocasión me hicieron perder el rumbo**, sinceramente el curso de nivelación me parece que es muy bueno y no tengo una mala crítica, dependerá de mi capacidad poder aprovecharla". H.*

Uno de los estudiantes, una vez finalizado el cuatrimestre, expresó sus sentimientos sobre la ausencia de muchos de sus compañeros que, por diversos motivos, dejaron la Facultad o fueron desaprobando materias:

*"...**Fueron quedando bastantes compañeros en el camino, pero ya estábamos avisados de eso, aunque por ahí no lo esperé tan de golpe...**". N.*



En síntesis, del análisis descriptivo de las producciones escritas se desprende que dentro de las motivaciones para seguir la carrera prevalecen el amor hacia los animales manifestado desde temprana edad, seguido por el gusto por la carrera.

Con respecto a las sensaciones relacionadas con el CI, el estudiantado manifestó alegría, fácil adaptación, comodidad, en algunos casos les sirvió para definir su vocación, mientras para algunas personas fue importante la participación del Centro de Estudiantes durante el CI.

Las principales impresiones relacionadas con la evaluación integradora individual fueron contrapuestas ya que para algunos/as estudiantes fueron fáciles gracias a las explicaciones docentes y muy positivas, mientras que otro grupo advirtió dificultades para resolver las evaluaciones y destacó un mal desempeño docente.

Entre las sensaciones respecto a la evaluación integradora grupal se destacaron el nerviosismo en algunos casos, mientras que para otros/as dicha instancia fue más compleja que las anteriores. En contraposición, para otro grupo de estudiantes dicha instancia fue accesible y sin inconvenientes.

También fue motivo de análisis el rol que según los y las estudiantes habían jugado las y los profesores durante el desarrollo del CI. De los cuestionarios se desprenden nuevamente dos posturas enfrentadas; para un grupo de estudiantes, los y las docentes brindaron explicaciones claras y suficientes, evacuaban dudas, y daban buenas clases que facilitaban la discusión de los temas. Para otro grupo, las y los profesores debieron

ser más exigentes, quienes están en años superiores dieron por sabido temas y por ende en algunos bloques temáticos fueron más claros que en otros.

Con respecto al aspecto sociabilizador del CI fue importante el vínculo que establecieron con sus compañeros/as, desde servir de apoyo para el estudio, para entender y discutir con soltura los temas, hasta manifestar temor a perder su grupo de amistades.

Luego de finalizado el primer cuatrimestre, dentro de los comentarios que hicieron en los cuestionarios figuran: el caso de un estudiante que termina abandonando los estudios, otros/as que comentan los cambios en su situación laboral y las materias que van o no aprobando. En otro orden de cosas manifestaron tristeza por los compañeros que ya no estaban cursando y comentaron acerca de la adaptación a la ciudad.

3.2 Análisis de entrevistas con estudiantes

Posteriormente al análisis descriptivo de los cuestionarios se procedió a realizar las entrevistas semiestructuradas anteriormente mencionadas. En una primera instancia, las entrevistas realizadas a los y las estudiantes se analizaron comparativamente y luego se procedió a la elaboración de los relatos que se presentan a continuación, con la finalidad de interpretar los resultados y elaborar conclusiones.

3.2.1 Relato de la entrevista a L.

“En eso es como remarla sola”

La entrevista a L. fue realizada durante los primeros días de octubre de 2014, en un laboratorio de la Cátedra de Bioquímica correspondiente a la Fac. de Cs. Veterinarias de la UNLP. La misma había sido pautada días antes, mediante llamado telefónico, en el cual le expliqué que necesitaba entrevistarla personalmente para cierto trabajo de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Ella aceptó y consensuamos la fecha y el lugar.

A partir de los cuestionarios ya mencionados, realizados en el contexto de las tutorías para ingresantes, se había recabado información básica relacionada con su situación social y estudiantil. Con base en dicha información, fueron construidas una serie de impresiones previas a la instancia de la entrevista de cada uno de los casos seleccionados. L. era una estudiante que, por su situación económica familiar, se veía obligada a trabajar, lo cual seguramente influyó en su pobre rendimiento académico. Se notaba que tenía graves problemas para el estudio, seguramente no tenía hábitos de estudio regular, y según lo había manifestado le costaba entender muchas veces los temas.

L. ingresó en el año 2011, en ese año realizó el CI que se extendió durante todo febrero, pero no llegó a completar el primer cuatrimestre de la carrera porque debía una materia del secundario. Al año siguiente, 2012, completó la cursada de las materias del primer cuatrimestre, pero no llegó a aprobar las evaluaciones finales obligatorias, y fue en ese momento que abandonó la carrera.

El día lluvioso estuvo a punto de frustrar el encuentro, pero finalmente se llevó a cabo. Al momento de la entrevista, L. acudió muy feliz y emocionada por volver a la Facultad,

incluso se encontró en los pasillos con compañeros de aquella época. Ella misma había preferido que la entrevista se llevara a cabo dentro de la Facultad y se la veía confiada y tranquila. Antes de comenzar le pregunté si le molestaba que fuese grabada y le aclaré que todo se iba a mantener en confidencialidad.

Con respecto al CI, L. opinó que le sirvió muchísimo, fue nivelatorio, y que para ella, que no había tenido una buena base en el secundario -porque no le explicaban mucho-, fue una buena herramienta, ya que le brindó los conocimientos básicos que le faltaban. Había egresado de una escuela media de la Pcia. de Bs. As., ubicada en una localidad suburbana, y a pesar de haber tenido orientación en Ciencias Naturales, según su opinión, la enseñanza que recibió fue muy básica:

“...a mí la verdad me sirvió muchísimo. La verdad el curso fue muy nivelatorio, porque yo de entrar, digamos, de base cero -porque a mí en la secundaria no me explicaban mucho- como para arrancar bien, digamos, fue una buena herramienta”.

Entre los factores que facilitaron su inserción a la Facultad, reconoció, por un lado, que los trabajos grupales que se planteaban durante el ingreso, la ayudaron a entrar en confianza y preguntar:

“...porque lo hacíamos entre todos y si tenía dudas les preguntaba, y el otro lo explicaba y sí, en grupo era mucho más fácil de entender que uno solo”.

Por otro lado, los temas dados en el ingreso le ayudaron a nivelarse y a empezar a entender las materias que cursaría en primer año.

“...me sirvió mucho de base como para entender, creo que como para nivelar está muy bueno. Si no existiera es como que uno se va a sentir totalmente perdido, uno como yo que no ha tenido una buena base, que no ha tenido una buena educación, se sentiría, creo yo, muy perdido. Y te ayuda a entender las materias que se vienen”.

También destacó la buena disposición de los docentes para explicar más de una vez los temas:

“...cuando se acercaban los profesores yo les preguntaba, pero no, ellos explicaban bien y no tenían problema de volver a explicar”.

Cuando la entrevistada intentó analizar los motivos por los cuales terminó abandonando la carrera, explicó que a ella la carrera de Veterinaria le encantaba, pero que le resultó una carrera “con mucho contenido”. Esto, sumado al cansancio de levantarse temprano, estar

muchas horas sentada -a lo que no estaba acostumbrada-, y luego ir al trabajo, motivó que se sintiera muy cansada. Finalmente, cuando terminó de cursar el primer cuatrimestre en el año 2012, abandonó la Facultad y comenzó a estudiar Tango en una Escuela Artística Terciaria. Comparó la situación de cansancio que sentía en la carrera de Ciencias Veterinarias, con la carrera de Danzas y advirtió que al estar casi todo el día en movimiento, no notaba tanto el cansancio. Además recalcó que le faltó una base de conocimientos más específicos, y que ello influyó en su falta de compromiso con la carrera de Ciencias Veterinarias:

“...Igual a mí, Veterinaria me encanta, es como que... a ver ¿cómo le puedo decir? Tiene mucho contenido y capaz que yo me encuentro con algo nuevo y, lo que pasa es que era todos los días muchas horas sentada. A mí había veces que me llegaban a doler mucho las piernas y no aguantaba sentada. Me levantaba todos los días temprano, es como que el cuerpo ya estaba acostumbrado, pero después llegaba a mi casa, y descansaba un ratito o comía y después me tenía que ir a trabajar. Es como que no tenía espacio como para descansar. Sí, es eso, porque yo ahora en la otra carrera que estoy, estoy todo el día en movimiento, no estoy casi sentada. Pero... no, sí, me sirve mucho, pero si yo tal vez hubiese tenido otra base educativamente hablando, es como que estaría más metida y más comprometida, es como que me faltó más educación, profundizar más, eso es. (...) Pero yo creo que eso también está en uno, las ganas que les pone cada uno, qué compromiso le pone cada uno. O la educación, porque yo voy a eso, si yo hubiese tenido otro nivel, otra base de la secundaria, yo creo que estaría hoy... entendería más las materias”.

Con respecto a los horarios para poder combinar el estudio con el trabajo explicó cómo se organizaba durante el ingreso. En ese momento, al cursar siempre de mañana, su jefa le permitía trabajar de tarde, y no tuvo problemas. Al comenzar a cursar todas las materias del primer cuatrimestre, y teniendo en cuenta que en la Facultad las mismas se dictan en un solo horario, comenzaron los problemas. Su relación con el estudio fue otra fuente de dificultades: explicó que cuando no entendía los temas dados en clase, por un lado no se animaba a preguntar porque se sentía en inferioridad de condiciones frente a sus compañeros. Según ella, sus compañeros entendían porque habían tenido un mejor secundario, o bien se habían ido a preparar antes del ingreso o, como ella misma advirtió, eran hijos de médicos o de veterinarios. Por otro lado, también le jugó en contra su timidez, seguramente acentuada al sentir que se encontraba en desventaja frente al resto.

Tampoco podía concurrir a las clases de apoyo porque en el horario en que se dictaban, ella estaba trabajando. Además no podía encontrarse con sus compañeros para estudiar, por el mismo motivo, los problemas de horario; sólo podía consultarlos en la Facultad, en el momento de la cursada. Y otro de los problemas era que en su casa nadie entendía del tema, como para poder ayudarla. La expresión “*En eso es como remarla sola*” sintetiza la realidad que L. atravesaba durante su trayecto por la Facultad de Ciencias Veterinarias.

“...era por una cuestión de horarios, no podíamos juntarnos porque vivíamos uno lejos del otro, pero sí el día de la APO [actividad práctica obligatoria], nos consultábamos entre nosotros, qué habíamos puesto, y por qué. Sí, nos consultábamos en el momento, porque fuera de la Facultad yo no podía, o ellos tampoco (...) más o menos los entendía y aprendía cosas nuevas. Lo que sí, cuando no entendía algo, no tenía compañeros para preguntarles, porque la mayoría venían de lejos, no tenía tampoco tiempo como para encontrarnos, vivíamos unos lejos del otro, pero no era eso... que capaz que no entendía algo, pero no podía ni venir a las clases de apoyo, no [podía] juntarme con mis compañeros. En eso es como remarla sola, si no entiendo algo, yo no tengo a nadie que me explique en mi casa, y eso me complicó”.

También el factor económico influyó y mucho. Fueron obstáculos a su continuidad la necesidad de trabajar para solventar sus gastos, y el hecho de que, si bien había solicitado becas de transporte y para compra de apuntes, cuando se las otorgaron, ella ya había dejado la Facultad.

“...justo cuando llegaron fue tarde, con la beca justo yo había dejado y me llamaron de la Facultad que tenía la beca de fotocopia y de buffet y la de micro no me había salido todavía. Y yo dije ¡Uy tarde! las había pedido a principio de año me acuerdo (...) y sí, en el micro se nota [el costo del viaje], y salía y después ya me iba a comer a mi casa y sí, en el micro se nota y más que nada en las fotocopias”.

A pesar de que sólo tenía 21 años, L. también marcó el tema de la edad, según ella dijo, “...yo creo que cuando uno es más grande le cuesta más entender” y en otro tramo de la entrevista manifestó:

“...creo que al curso no le faltó nada, también fue parte mía que no le puse tanta dedicación, también me faltaban algunas cosas, que no iba a particular, no tenía plata y también falta de compromiso de mi parte. Yo también siento que yo fallé, no es que falla la Facultad, me tenía que meter más con la carrera y no estar... no sé cómo decir, me faltó más compromiso de mi parte”.

Con respecto a las diferencias que ella misma señaló entre la carrera de Veterinaria y el Instituto en el cual estudiaba Danzas, planteó que por un lado cursaba menos horas y días, y además era todo más activo, estaba todo el tiempo en movimiento, la diferencia la notaba en su cuerpo, ya que no estaba tan cansada.

“...igual [en mi carrera actual] curso lunes, miércoles y viernes solamente, los lunes serán 4 horas, los miércoles 4 horas y los viernes 2 horas solamente, y estoy todo el día en movimiento. No sé cómo le puedo explicar, acá en la Facultad era todo el día sentada escuchando al profesor, y acá es todo el día con el cuerpo y no estar tan quieto, pero mi idea es volver a la Facultad, porque me gusta y quiero tener una carrera universitaria”.

La carrera que estaba haciendo en la época de la entrevista era terciaria. Sentía que Veterinaria era una carrera más académica, más profesional y su principal anhelo era volver a estudiar y lograr una formación universitaria.

“...se nota porque aquello es terciario y esto es universitario, y porque aquello es más con el cuerpo y esto no. No sé, lo siento como más académico, no sé cómo decirlo, como más profesional. Yo lo tomo como más... yo lo hago porque me gusta, a mí Veterinaria también me gusta pero lo siento como algo serio, no sé cómo decirlo, como algo universitario. Y lo universitario para mí es como algo muy importante, no sé cómo explicarlo”.

Según ella misma definió, en el Instituto la gente era más sencilla, en Veterinaria era más estructurada.

“...acá es como que la gente es más estructurada y viene a estudiar, se sienta a escuchar y eso. Allá es como que es más liberal, no sé cómo decirlo, no es tan universitaria, es todo lo contrario”.

Por sus propios comentarios, se puede concluir que ella en el Instituto estaba totalmente integrada, ya que lo sentía como su casa, la gente era más sencilla, como ella.

“...es como que conozco más gente que ¿cómo puedo decir? que no es mala onda, es más sencilla. Allá me siento como en mi casa, en el Instituto que estoy ahora”.

La entrevista duró aproximadamente una hora, durante la cual la charla se dio casi sin interrupciones, y en un clima de tranquilidad. Nos despedimos, con la promesa de avisarle qué condiciones de ingreso se iban a dar durante el año 2015, ya que ella manifestó su intención de volver a intentar con la carrera.

La primera sensación luego de la entrevista fue de absoluta tristeza: L., por pertenecer a un sector en desventaja social, fue una víctima más del fracaso y el abandono estudiantil. Si bien la Facultad de Ciencias Veterinarias durante esos años intentó mediante el programa de tutorías disminuir el porcentaje de abandono estudiantil, coincido con Ezcurra (2011) en que los inevitables condicionantes sociales, deberían ser neutralizados desde las propias instituciones. Pero por lo general, se instala un *habitus* dominante. Un *habitus* que usualmente favorece a ciertos estudiantes, con mayor capital cultural, el alumnado esperado, mientras margina a otros con menor dotación (Berger, 2000 *apud* Ezcurra, 2011: 56).

Otra sensación fue de sorpresa: a pesar de los obstáculos evidentes que tuvo que sortear durante su paso por la carrera, su valoración del logro de una formación académica, y su gusto por Ciencias Veterinarias en particular, la llevaron a manifestar su intención de volver a anotarse en la misma Facultad.

3.2.2 Relato de la entrevista a S.

“Mucha gente hace esto [militar] porque se quiere sentir parte de algo. Si no lo sentís te vas, si lo sentís te quedas”.

La entrevista a S. se llevó a cabo a fines de agosto de 2014, en el mismo ámbito que se realizó la entrevista anterior. Recuerdo que S. acudió a la misma luego de cursar una materia (se encontraba en ese momento recursando Biofísica de primer año). Nos saludamos y me comentó en tono exaltado que sentía que ahí en la Facultad existía una escolarización a nivel superior, comentario que en el momento no alcancé a grabar y luego recuperé cuando estaba mediando la entrevista. Dicho comentario no me sorprendió, porque conocía de mi época de tutora su actitud crítica hacia la labor docente y su necesidad de expresarse tanto oralmente como por escrito, con lo cual sabía que seguramente iba a ser una larga y provechosa entrevista. Debido a que S. militaba en una agrupación estudiantil, a lo largo de estos años -a diferencia de a los otros entrevistados- lo he encontrado varias veces dentro del ámbito de la Facultad. En esas ocasiones contaba qué materias estaba cursando y a lo largo de tres años, eran siempre materias de

los primeros años. Por otra parte, la lectura de los cuestionarios realizados en instancias de tutoría, me llevaron a suponer que estaba muy contenido por su familia.

Comenzamos la entrevista indagando acerca de sus apreciaciones con respecto al curso de ingreso. Según su opinión, el CI le pareció nivelatorio, le sirvió de ayuda para manejarse en la Facultad y para familiarizarse con los profesores. Le sirvió de base, ya que en el ingreso habían sido abordadas las primeras nociones de cada una de las materias del primer cuatrimestre. El secundario al que concurrió, un colegio privado del Gran Buenos Aires, con orientación en Economía, según comentó, le facilitó su tránsito por el curso de ingreso.

“El curso de ingreso ayudó mucho, porque al ser nivelatorio... Bueno... entonces vos venías tranquilo, porque decías: vengo a cursar, y en algún momento también te ayudaba a manejarte en la Facultad, porque... ibas viendo una pequeña parte de las materias que ibas a tener en el primer cuatrimestre, después también ibas viendo la cara de los profesores. Entonces, más o menos ibas familiarizándote. Claro, muchos de los profesores que tuve en el curso de ingreso después los fui teniendo en las materias”.

En otro orden de cosas, expresó que el desgranamiento ocurrido durante el curso de ingreso lo motivó a conocer nuevos y distintos compañeros.

“Sí, eran como 6 personas, de los cuales debemos haber quedado 3, o de las 7 personas, habremos quedado 3, por a o por b. Y me sigo tratando con los chicos, pero no los frecuento. Pero bueno, te ayuda un poco a, o te obliga a tener que conocer otro tipo de gente, o capaz las materias no las ibas a cursar juntos. Y nada, te obliga a ser sociable”.

Entre los aspectos del CI que facilitaron su proceso de inserción mencionó el trato especial que tienen la Facultad y los docentes con el alumnado.

“No estamos en la UBA. En la UBA te sentís más como un número, acá como que hay un trato como más especial con el alumno y el docente, porque tampoco somos tantos”.

Opinó que el CI le anunció la dinámica de las materias del primer cuatrimestre. Ante la pregunta de si lo había ayudado a adquirir el ritmo de estudio, respondió que no, pero sí una pauta de cómo iba a ser, ya que consideraba que eso era más personal.

“...empezás a entender una realidad totalmente distinta a la que vos venías acostumbrado, te da como un freno a la nueva realidad, y no te manda de ahí directo a la cursada. Entonces que te da como un poco de conciencia. Pero no es que me dio, bueno, ‘tengo que hacer esto y esto’. Pero es como un alerta: ‘viene tal cosa’. (...) en las que ibas

mal para que estés de cara a lo que se venía en el primer cuatrimestre, era para que adquirieras los primeros conocimientos de cada materia, pero bueno eso te ayudaba para que veas con lo que te ibas a encontrar, pero no sé si te enseña el ritmo, eso creo que es más personal”.

Destacó que las evaluaciones que le tomaron durante el CI le parecieron “pedagógicas”, ya que en ellas el profesor detallaba de manera pormenorizada aquellos temas en los cuales el alumno había respondido bien, y en qué temas era necesario que mejorara.

“y claro, porque te explicaban: ‘y mira vos tenés que verlo de esta forma, o por qué vos no lo entendiste’. Era más una charla con el profesor para ver en qué te había ido mal y en qué tenías que mejorar, más que de contenido en sí. Por eso digo que era más pedagógico”.

También señaló ciertos aspectos que -según él- le habían faltado a ese CI, actividades de inserción a la vida universitaria, que explicaran a los alumnos cómo es la organización institucional de la Facultad. El entrevistado vinculó la inserción con el compromiso de los estudiantes con la institución.

“...lo que le faltaría al curso de ingreso (...) algo como introducción a la vida universitaria (...) que te enseñe cómo es la Facultad o cómo está compuesta una cátedra, que tiene un jefe de cátedra, que tiene ayudantes, que tiene un titular, que digan: ‘bueno, si ustedes tienen ganas de colaborar con la cátedra pueden pasar y hablar con el profesor, pueden ver si pueden ayudar, si pueden colaborar en algo ¡comprométanse un poco más con la Facultad!’ Porque la mayoría piensa que es venir a cursar, y me voy, me levanto, como, estudio, me acuesto, y voy a la Facultad de nuevo, la vida del estudiante de Veterinaria por lo menos. Yo creo que falta un poco más de eso. O la parte de saber que existe un decano, que está dentro de la Facultad, que es autónoma, que se rige por ella misma, y que dentro de la Universidad hay otras Facultades. Como que salgan un poquito de su entorno, que salgan un poquito más, y entiendan donde están parados”.

Entre los aspectos externos al CI que facilitaron su inserción, mencionó que su militancia política en una agrupación estudiantil le generó sensación de pertenencia a la institución, según sus palabras:

“Mucha gente hace esto [militar] porque se quiere sentir parte de algo, si no lo sentís te vas, si lo sentís te quedas”.

Este aspecto puede vincularse con influencias familiares, ya que mencionó que sus padres militaron toda su vida.

“...eso de la Franja, de la reforma, de los principios de la universidad pública, de libertad, de libertad de cátedra, de cátedra paralela, son cosas que yo fui aprendiendo por mi cuenta y otras que por ahí ya sabía cómo está ordenado, que está el Decano y que está el Secretario Académico. Una porque mis papás siempre estuvieron en el ámbito universitario y yo siempre estuve y algo que yo no podía entender, como yo tenía a alguien sentado adelante que venía a cursar, y se iba y que no le importe”.

Desde otro punto de vista esta relación de pertenencia de S. con la institución, podría estar relacionada con el concepto de afiliación institucional mencionado por Casco (2007): “Por otra parte, si afiliarse significa aprender la institución de la tarea y asignarle un sentido a los objetos institucionales y cognitivos del mundo académico (Coulon, 1995:211), será posible distinguir dos tipos de afiliación: institucional e intelectual. La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores. La segunda con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria (Coulon, 1995 *Apud* Casco, 2007)”

S. destacó como otro aspecto importante la presencia de los amigos para poder volver luego de una crisis personal con la carrera.

“...y ayuda de mis amigos, de gente de acá de la Facultad, no se si tanto de mi familia, de mis amigos, mucha amistad, bah me ahorré el pasillo, y bueno acá estoy haciendo lo que puedo”

En los compañeros de la agrupación en la que milita encontró visiones y pensamientos comunes y al participar de actividades con ellos se fue integrando:

“...y cuando empecé a hablar con los chicos de Franja de acá, me di cuenta que muchas de las cosas que veía, que cómo pensaba para arreglar la Facultad, entonces fui a una reunión, fui a otra, y bueno no mirá, vamos a hacer esto, vamos a dar una clase de tal cosa, vamos a hacer un viaje de formación y entonces los empecé a ayudar e ir y venir y después me quedé”.

Por otra parte, S. identificó varios obstáculos: los cambios, el viaje, venir a un lugar nuevo, una ciudad que no conocía, no conocer a nadie.

“...pero más que todo fue un estrés, más que nada mío, me estresó eso del cambio, todo... venía para La Plata, nunca había venido para La Plata, la gente, no conocer a nadie...”

Otro de los obstáculos fue el cansancio de tener que viajar todos los días, que se combinaba con la presión que sentía debido al régimen de asistencia de las materias.

“...y sí uno se cansa... uno se cansa... y eso que el tirón de La Plata hasta Avellaneda es derechito... pero te cansás... y eso para mí fue un obstáculo, y después no sé... muchas materias... ¡todos los días! y el levantarme y decir: ‘no me voy a perder la combi porque a ver si faltó un día, y tengo una falta y después si me llego a enfermar y eso también, el régimen de APO, eso también tengo que estar todos los días y no me puede pasar nada, no me puede pasar nada...”

Más allá de los obstáculos, el entrevistado mencionó críticas a los profesores, al ingreso, al régimen de cursada, a las bandas horarias, a la falta de repetición de las materias en todos los cuatrimestres y al desarrollo de las materias.

“A mí me encantaría tener un trato más directo con el profesor, pero ¿cómo hago? No llego [a copiar todo lo del Power Point, que es lo que te toman en el parcial]... o tengo un trato con el profesor y le contesto, o copio lo que me van a tomar.”

“...es lo que nos pasa a nosotros nos faltaría algo que diga ‘Introducción a la vida universitaria’, o algo que te enseñe algo sobre lo que pasa acá dentro de la Facultad, o quién rige acá dentro de la Facultad, que existe un Vicedecano, que se elige cada 4 años el Decano...”

“...algo más institucional que te explique, y no que sean como el caballo que le pone las riendas y va para adelante, que vean que hay otra cosa, que la Facultad es más que eso, que sepan que existe la extensión universitaria, que sepan que el veterinario no es solamente el que se encarga de los perros, que se encarga de la salud pública, hay gente que no tiene idea del rol del veterinario dentro de la sociedad en sí...”

“...sí, lo que hay acá es una escolarización a nivel superior, vos venís te sentás das el presente, entendés o no entendés, y hay algunas veces que te vas antes, y otros que no, que te tienen ahí hasta la una, como el colegio, falta que te digan... [risas] y te vas a tu casa. Acá en Veterinaria no te perdonan para nada, yo me acuerdo de una chica que la

tenían que operar, y estaba ahí que casi más perdía una materia. No puede ser que porque te ausentes dos semanas estés por perder una materia, no tiene lógica...”

“...que sea la cursada libre, uno puede decidir con qué profesor se quiere anotar, que haya más amplia banda de horarios, no puede ser que [...] vos va a trabajar a las 8 de la mañana por ejemplo, 8 horas de trabajo a las 4 de la tarde termina el trabajo, no puedes cursar ni a la mañana ni a la tarde porque la banda horaria arranca a las 14 hs...”

Cuando el entrevistado intentó explicar los motivos por los cuales decidió seguir la carrera de Médico Veterinario expresó que siempre quiso seguir Veterinaria, desde temprana edad.

Por su parte sus padres le brindaron apoyo para seguir la carrera:

“...yo siempre me acuerdo lo de ellos, un adiestramiento, vos estudiá, estudiá lo que vos quieras, nosotros no te vamos a decir no a nada. Ellos siempre me apoyaron.”

A pesar de tener cerca de su hogar otras universidades en las cuales se dicta esta carrera, decidió cursar Veterinaria en la UNLP porque comparó los planes con los de la UBA, y se dio cuenta que este plan le gustaba más:

“...igual no fue por un tema de viaje que elegí venir para acá, sino que comparé los planes de estudio y ví las materias de Veterinaria de la UBA, y Veterinaria de acá de La Plata, y me gustó más este plan, y después me puse a pensar en el viaje que era muy a trasmano, al principio me quedaba fácil y después muy a trasmano...”

En cuanto a sus preferencias dentro de la profesión, reconoce que no se ve haciendo “grandes animales”, pero sí tal vez algo de laboratorio, algo de clínica:

“...No me veo haciendo grandes animales particularmente, tal vez haciendo algo de laboratorio, tal vez clínica, bueno estuve 2 años en una veterinaria viendo... pero no sé si voy hacer clínica, porque el perro tendría que venir con un cartel que diga: ‘mirá le pasa tal y tal cosa’. Porque uno lidia con el cliente no con el animal...”

Respecto al vínculo que establece con el animal reconoció que tiene que ser usado en pro de la salud pública.

“...sí, me encantan los animales, me encantan, pero yo sé separar en algún momento. Tampoco que soy fanático, una cosa es querer, y otra parasitarse, yo sé separar la cosas, yo sé que a una rata o a un ratón lo tienen que inocular uno vaya a saber para qué, para hacer una vacuna...”

“...yo soy consciente de la salud pública y de la salud del animal y que no tiene que sufrir y todo eso yo soy consciente pero también soy consciente de esa otra parte, si no es como mirar con un solo ojo, pero bueno es la opinión de cada uno...”

Al finalizar la entrevista confirmé que tiene una gran locuacidad y actitud crítica. S. se diferencia de sus compañeros, pues se evidencia como alguien crítico, analítico, racional (por oposición a fanático) y comprometido con la institución. Estas características sustentan la idea de que posee una fuerte personalidad, como señalé en la primera impresión causada durante la entrevista. En otro orden de cosas él expresó que su militancia lo ha ayudado muchísimo en su proceso de inserción, coincidentemente con nuestra inferencia de que esta participación le ha generado un compromiso fundamental con la inserción. También al hablar de este proceso cita reiteradamente a sus amistades, por lo que llama la atención la ausencia de sus padres. S. expresa que sus padres le dicen que estudie, lo apoyan y lo dejan hacer. Sin embargo, al hablar de su crisis, no identifica apoyo de su familia. En ese sentido parece estar bastante solo, al contrario de lo que habíamos supuesto durante el análisis de los cuestionarios.

3.2.3 Relato de la entrevista a N.

“...porque en mi casa son muy buenos padres y todo, pero cuando pasa que piso el palito, viene la cagada a pedo”.

La entrevista a N. se realizó a fines de agosto del año 2014, en el mismo ámbito que la entrevista anterior. El encuentro había sido organizado mediante mensaje de texto una semana antes y a pedido del entrevistado se llevó a cabo durante la mañana y en la misma Facultad, ya que él después debía cursar. En ese momento lo único que le había comentado era que necesitaba entrevistarle para hacerle algunas preguntas relacionadas con el CI.

Al momento de la entrevista N. acudió expectante y temeroso, por desconocer con exactitud sobre qué temas se lo iba a interrogar. Recién cuando estábamos finalizando la entrevista, le expliqué el motivo y la utilidad de la misma. Con absoluta puntualidad comenzamos la entrevista, la que se extendió por el lapso aproximado de una hora. Antes de comenzar le pregunté si le molestaba que la misma fuese grabada y le aclaré que todo

se iba a mantener en absoluta confidencialidad. Como en los otros casos, a partir de los cuestionarios de las tutorías para ingresantes, construimos las impresiones previas a la entrevista.

En las interacciones personales previas con N. me había parecido un chico tímido y poco dispuesto al diálogo, sin embargo en los cuestionarios y por correo electrónico se explayaba ampliamente. Durante el tiempo en el cual fui docente, lo observé muy dedicado al estudio y siempre callado. Era de los alumnos que me daba la impresión de que le iba a ir bien en la carrera, porque lo veía cursando con éxito todas las materias correspondientes al primer año. No conocía demasiados detalles de su situación familiar. No lo había visto sociabilizando con otros compañeros, siempre parecía muy solitario. Por lo dicho en los cuestionarios le gustaba estudiar solo. También le interesaba el área de “grandes animales”, particularmente el tambo. Era oriundo de un pequeño pueblo de la Provincia de Buenos Aires, y había egresado de un colegio Salesiano con orientación Agrotécnica.

N. ingresó en el año 2011 a la carrera de Médico Veterinario. Ese año realizó el CI que se extendió durante todo febrero y comenzó a cursar las materias del primer cuatrimestre. Después de ese año me lo había cruzado circunstancialmente por los pasillos de la Facultad, pero no había vuelto a entablar una conversación con él.

Al momento de la entrevista, N. se encontraba cursando materias del tercer año de la carrera y ya tenía aprobados todos los finales de segundo año.

Con respecto al CI, N. opinó que le resultó liviano, nivelatorio, ya que estaba pensado para alumnos que ingresaban con pocas nociones. Según su opinión, “*estaba bien puesta la medida*” y le resultó introductorio para las materias de primer año. Destacó que el curso le sirvió para hacer amigos, lo que manifiesta el aspecto sociabilizador del mismo. A pesar de eso, indicó que siempre estudió solo y al momento de la entrevista continuaba haciéndolo.

“...el curso de ingreso para mí fue más que todo liviano, porque venía de una escuela agrotécnica, y más o menos todos los temas ya los había visto, tenía una idea al menos, pero digamos que como nivelatorio, me pareció correcto para pibes que tal vez no tenían mucha idea”.

“...yo siempre preferí estudiar solo, es un tema mío más que de estudiar con un amigo digamos. Así que en ese sentido medio que no, pero por mí. No puedo estudiar con gente

dentro de la Facultad, fuera de la Facultad sí y armar grupos de trabajo, sí, en esas cosas sí, pero para sentarme a estudiar para un parcial, en ese sentido, bah en 4 años que llevo en la Facultad siempre estudié solo”.

Cuando analizamos las características del CI que facilitaron su inserción a la Facultad, el entrevistado manifestó que las instancias previas de repaso antes de entrar a rendir un parcial, junto con los trabajos grupales que le proponían durante el ingreso, le sirvieron a tal fin, debido a su timidez. Estas últimas actividades estaban organizadas institucionalmente:

“...y más que nada nos juntábamos acá en el horario antes de arrancar la cursada a armar los trabajos, a ver lo de los parciales, qué nos pueden tomar.”

“...los trabajos grupales, lo de los grupos dentro del horario de cursadas, eso tal vez sí [fue importante para mi inserción]. De hecho el grupo con el que más me junto los conocí así. Esa clase de trabajo también -medio que yo soy tímido, medio que me cuesta hablar. En grupos grandes me cuesta un poco y eso de tener que armar grupos, medio que me obligó a desenvolverme, a conocer gente, a compartir ideas o no, o discutir, eso estuvo bueno”.

También reconoció que el programa de Tutorías organizado por la Institución durante el CI lo ayudó a hacer su primer grupo de amigos y a empezar a hacer trabajos grupales durante la clase.

“El tema de las tutorías estaba muy bueno en ese sentido de armar un grupo, ustedes funcionan en equipo al menos al comienzo, me parecía una idea muy buena”.

Al comenzar el CI, N. se encontraba solo en la ciudad. El desarraigo suele ser un factor de peso en la deserción de muchos estudiantes del interior. El entrevistado manifestó la dificultad al hablar de *“estar solo acá en La Plata, y los primeros meses más que todo”*. Durante el CI conoció a H. como compañero de tutoría. Luego comenzó a entablar con él una amistad, que posteriormente le sirvió para sociabilizar con otros compañeros.

“Pero con H., sí, lo iba a visitar a la pensión, salimos un par de noches, pero con el resto de los chicos, como estábamos lejos, la verdad no nos juntábamos nunca”.

“...y el trato acá y con H. que íbamos a jugar a la pelota, creo que los martes, al principio o nos encontrábamos acá o yo iba a la pensión. Creo que encontrarnos en la Facultad me sirvió mucho. Más esa parte, que de estar solo acá en La Plata y los primeros meses más que todo. H. cursó el primer cuatrimestre, fue como yo siempre le digo, fue lo necesario

para que yo conozca gente que había en la Facultad, y eso me sirvió mucho para conocer gente, digamos, porque yo me acuerdo que nos conocimos en un recreo y dije: '¿qué hacemos los dos solos?' Y después de eso sí, ya conocí a los chicos de la pensión de él, los chicos con los que yo me juntaba, después de eso ya tener un amigo y después el grupo de la Facultad de acá, ya hizo todo más ameno".

El comentario inicial referido al trato puede interpretarse a cómo son tratados los estudiantes por los docentes:

"...siempre comparo con la UBA (...) sos un número más (...) y el trato con los alumnos (...) y el trato con los profesores, veo que es más directo, no se me ocurre ningún ejemplo ahora pero del trato por el nombre, tratan de acordarse el nombre de los alumnos..."

En ese sentido, la Universidad no le planteó una gran diferencia con el secundario:

"...me parecía lo más parecido a mi colegio, que es un agrotécnico salesiano, que pasábamos muchas horas ahí y ya nos conocíamos más, esto me pareció como una transición más..."

Destacó que la relación que entabló con los profesores y con las autoridades de la institución era parecida a la que había tenido durante el colegio secundario. Y justamente esa relación personalizada dentro de la Facultad, hizo que no le costara adaptarse. También se sintió cómodo con la ciudad, ya que la encontró semejante a su pueblo natal.

"...cuando estaba terminando el secundario, cuando sabía que me iba a tener que mudar a Buenos Aires, La Plata o incluso Tandil, medio que jugué con esas tres opciones y medio más por lo que me decían los ex alumnos de la escuela, me daba la sensación que esta Facultad era la más parecida en el trato, en la forma con los profesores, con las autoridades y eso. Y medio que me tiré para este lado y después me dí cuenta que la ciudad era también bastante parecida, lo veo como un pueblo grande, así que no me costó mucho adaptarme".

También destacó la importancia de sus compañeros de cursada para ser constante en el estudio:

"...Pero los chicos, lo que me incentivaron fue eso de laburar en grupo, de 'bueno, vamos a juntarnos la mañana antes del parcial, vamos a juntarnos y repasamos' (...) como para integrar conocimientos sí me sirvió mucho".

Los trabajos grupales dentro del horario de cursada, organizados por las cátedras, también fueron importantes para sociabilizar, no sólo en los primeros años.

“...capaz que en el grupo que estás trabajando está tu grupito de amigos, este grupito que estaba acá y 2 chicos más, que quedaron rezagados, porque el otro grupo tenía mucha gente, y ahí es donde conozco gente que nunca había tratado. La conozco, capaz [que en] 3 o 4 años que estamos cursando, y es gente con la que nunca me había tratado”.

Los resultados obtenidos en los parciales le permitieron identificar dónde enfocar su estudio, y además -según indicó previamente en los cuestionarios- actuaron como generador de autoconfianza, ayudando a su proceso de inserción:

“...no sabía cómo iba a ser eso de rendir un parcial, y rendir un final en primer año, sí, como que entré más apichonado, hasta que empecé a rendir los parciales de Biología, de Física, que los empecé aprobando, no con nota de promoción y ahí es como que me fui dando cuenta lo que tenía que estudiar y lo que no. Ese era mi gran miedo yo salí del secundario casi sin estudiar”.

Por otro lado, ciertas materias de primer año (Química, por ejemplo) lo llevaron a darse cuenta de que necesitaba ponerse a estudiar, *“que no me alcanzaba con 15 minutos antes de irme a acostar para ir y rendir un parcial”* y también que necesitaba cierta organización:

“...si tengo que rendir dentro de dos semanas, hoy ya me tengo que poner, ver si tengo todos los apuntes, que lleva tiempo, que tenés que fijar un par de cosas, que después todo ese sistema de estudio yo no lo tenía”.

También se refirió a que en ciertas materias durante la cursada se formaban grupos al azar que lo ayudaban a conocer gente.

“...en Farmacología te hacen hacer trabajos grupales todas las semanas [...] por lo general es como estás sentado, y hacen circulitos ahí, y nos vamos sentando así...”

Otra actividad integradora organizada por la Facultad que también ayudó a su inserción fue el deporte:

“...el otro día fui con un grupito de acá de la Facultad a jugar a la pelota y cuando llegamos allá me enteré que 3 o 4, de los 10 que habíamos ido, estábamos estudiando Veterinaria, gente que tal vez veo todos los días acá y no nos habíamos tratado...”

Explicó además que durante el primer año tuvo Tutorías en Anatomía que lo ayudaron a conocer nuevos compañeros, con los cuales se reunía tanto dentro como fuera de la Facultad (a comer pizza) y eran el grupo que seguía frecuentando tres años después, al momento de la entrevista.

Otro de los factores que, podemos interpretar, favorecieron la inserción fue el trato con diversos sectores de la comunidad de la Facultad, que N. valoró:

“...el trato con los profesores, el trato con los no docentes incluso, el trato con los chicos que están ahí afuera en la puerta o el centro de estudiantes, el hecho de que puedo ir al centro de alumnos a charlar en cualquier momento o el departamento de alumnos, eso me parece muy bien”.

También mencionó que el hecho de pertenecer al antiguo plan de estudios 406 -que obliga a los profesores a tomar en el examen sólo lo dado en clase- le facilitó su tarea de estudiante.

“...Después, en cuestión de aprendizaje no [fue un obstáculo], creo que no, porque me sirvió mucho mi plan, que se pueden tomar solamente los temas ya explicados en clase y eso para mí, que me cuesta ponerme a leer del libro, me cuesta el triple ponerme a leer del libro algo que nadie me explicó, a leer algo que ya di en clase o que alguien me explicó en clase, eso me sirvió mucho...”

Entre los aspectos externos a la propuesta institucional que facilitaron su inserción destacó la importancia del entorno familiar. Su familia le brindó contención. Si bien también manifestó no estar exento de presión para que continúe los estudios, se notaba en él que no quería decepcionarlos:

“...yo no sé si venía más con la presión de mis viejos, tengo que venirme a estudiar a la ciudad, tengo que rendir, tengo que llevar las cosas al día. Eso por ahí me tiró un poco más, porque en mi casa son muy buenos padres y todo, pero cuando pasa que piso el palito, viene la cagada a pedo, pero por ese lado”.

Con respecto a los obstáculos con los cuales se encontró durante primer año destacó:

- El haber tenido que cursar materias netamente memorísticas a las que no estaba acostumbrado, ya que reconoció no sentirse preparado para estudiar de memoria:

“...tener que ponerme a estudiar de memoria, porque Anatomía en 1° y en 2° me tuve que poner a estudiarlas medio de memoria, no le encontré la vuelta (...) y

aunque sea con gran parte de las cosas que sé yo, yo trataba de imaginarme de qué arteria salía y hacia dónde iba, pero qué sé yo, el riñón y todas esas cosas que a mí cuesta más estudiar de memoria, que de las cosas de comprensión...”

- Otro obstáculo fue la deserción de sus compañeros, que lo llevaba a cambiar de grupo:

“...nosotros siempre hablábamos con los chicos, en cuestión de dos cuatrimestres quedamos todos separados, ya nadie cursaba con nadie y los que habían desertado, ya muchos habían dejado, incluso antes de empezar. Como que fue muy heterogéneo cómo fuimos evolucionando, y eso por ahí, como que me obligo a cambiar de grupo, como en las primeras materias que no conocía a nadie en la Facultad, esas cuestiones estuvieron como medio heavy”.

-También señaló cierto trato inflexible de algunos profesores de 1° año hacia sus compañeros:

“...y como que en ese momento son más inflexibles, en el momento de aceptar si un tipo pueda saber o no, o que puede venir con una duda que le quedó, y ‘¡no, cómo vas a preguntar eso! ¡andá a tu casa y buscalo en los libros!’ No me parece que sea así. Pero igual, yo te digo, la mayoría de las cátedras funcionan muy bien, para mí muy correcto, no tienen drama en el trato con los alumnos”.

Cuando casi al finalizar la entrevista lo consulté acerca de los motivos que, en el año 2011, lo llevaron a estudiar Veterinaria, reconoció que al ingresar desconocía gran parte de las incumbencias de la carrera.

“...lo que a mí me pasó con la Veterinaria es que yo no sabía bien de qué se trataba. Cuando vine acá y fue una carrera que me fue gustando cada vez más, en la medida que iba sabiendo cada vez más”.

“...tenía idea de que el veterinario de campo hablaba con el dueño del campo.... De ese trabajo de observación y así. No lo veía en el área de producción, no lo veía en el área de genética, no. Todas esas cosas no las sabía, hasta la parte de manejo de un campo. No [sabía] que se metía el veterinario en la parte de conductas tampoco. Un montón de ramas, como que me fui dado cuenta que la Veterinaria era mucho más amplia de lo que yo creía.”

Incluso referenció durante la entrevista su experiencia laboral en una clínica de pequeños animales del gran Buenos Aires, durante la cual se dio cuenta que no se siente a gusto con el trato con los propietarios de los animales.

“...no me gusta tal vez el ambiente del hospital de pequeños como el que laburé el año pasado, o sea me gusta el ambiente, pero no sé si lo haría toda la vida. Por ahí un veterinario más de animales grandes, o de Nutrición o de Genética, pero en animales grandes me gustaría más, y ahí es donde yo más me veo”.

Cuando le pregunté si sus preferencias dentro de la carrera seguían siendo las mismas que las que había tenido en el momento del cuestionario, afirmó que le sigue gustando el tambo y los grandes animales, pero que en esa elección influyó fuertemente la orientación del colegio secundario.

“...sí eso lo sigo manteniendo, pero sí, por la escuela más, que no sé si es mi fuerte, pero se más de una vaca, que de un gato.”

A lo largo de estos años de carrera reconoció que amplió sus gustos y comentó que una vez recibido le gustaría dedicarse a Nutrición o a Investigación Veterinaria.

“...la parte de nutrición me gusta mucho, no tendría problema en pasarme la vida formulando dietas, o no sé, en su momento me había fijado en las ganas de buscar algún trabajo en el INTA, algo así de investigación, de experimentación”.

Cuando le pregunté acerca de si -como en la mayoría de los otros casos analizados- había seguido la carrera por una cuestión humanitaria o de amor hacia los animales, manifestó que él veía a los animales como “una herramienta”. Esta visión del animal reconoció haberla traído desde antes, tal vez del Colegio secundario y que a lo largo de los años de carrera se había acentuado:

“...es raro, yo quiero a los animales, amo a los animales, el tema es que yo veo a los animales como una herramienta para el humano. Me encantan los animales y siento que son mucho más puros que nosotros... Pero no parece que haya que perder de vista el foco, pero el animal tiene que servir al humano y punto. (...) creo que un poco de los dos. Yo siempre tuve esa idea, de alguna forma tal vez de chico no me daba cuenta, pero siempre tuve esa idea, y la Facultad también te lleva para eso, el manejo con los animales, lo de zoonosis, lo de exploración de una res en el frigorífico, te vas dando cuenta que el animal es una herramienta, es alimento, es materia prima.”

No ve la hora de recibirse y poder empezar a trabajar.

“...me quiero recibir lo antes posible, para empezar a laburar, ya como que quiero saltar esa etapa de rendir”.

Entre los aspectos de la entrevista que me llamaron la atención fue que N. tocaba en una banda de rock, incluso a sus compañeros de departamento los conoció gracias a la música.

“...uno está estudiando en [la Facultad de] Bellas Artes música, y el otro chico no estudia, pero trabaja. Los conocí porque yo toco también...acá con los chicos nos juntamos y hacemos cosas chiquitas, los otros chicos también tienen sus bandas, tocan por acá en La Plata, digamos que en ese ámbito nos manejamos todos iguales”.

Una vez finalizada la entrevista, nos despedimos, le agradecí infinitamente su buena predisposición y nos deseamos suerte mutuamente para poder finalizar con éxito nuestras carreras. Confirmé que continúa cursando y aprobando las materias de manera exitosa y que en eso tuvo mucho que ver el apoyo de su familia. Evidentemente la familia ha sido un pilar importante para lograr su continuidad en la carrera. También sus amigos y entre ellos, en particular su antiguo compañero de Tutoría H., quien a pesar de que abandonó la carrera tempranamente, con su compañía y amistad le dio el temple necesario para poder socializar con otros alumnos. A pesar de eso, continúa estudiando solo.

Con respecto a sus expectativas futuras de trabajo, veo que a lo largo de estos años ha ido incorporando otras alternativas diferentes a la del trabajo en el campo, como considerar la posibilidad de incorporarse al INTA y hacer investigación. No se imagina en la tarea diaria de socializar con los propietarios de los animales, es decir en una labor que implique mucho trato con la gente.

Finalmente me sorprendió -gratamente- que se dedicara a la música, y que tuviera un grupo musical, sinceramente no me lo imaginaba. ¿Por qué gratamente? Porque no es habitual, porque muestra una faceta que rompe con el estereotipo del estudiante universitario dedicación exclusiva.

3.2.4 Relato de la entrevista con A.

“...yo miraba la carrera como de otra manera, me gustaban los animales, pero lo miraba más por el lado del cariño, y no por la parte de la ciencia, o de la medicina...”

La entrevista con A. se llevó a cabo durante los primeros días de diciembre de 2014 mediante comunicación por *Skype*. La misma había sido pautada unos días antes, momento en el cual se le había explicado al futuro entrevistado su finalidad.

Como en todos los casos, antes de comenzar le pregunté si le molestaba que la entrevista fuese grabada y le aclaré que todo se iba a mantener en absoluta confidencialidad.

Las impresiones previas construidas en base los cuestionarios me llevaban a pensar que A. había ingresado a la Facultad por amor a los animales, aunque ya en la segunda semana de ingreso manifestó dudas acerca de su vocación. Desde el CI también había expresado que le costaba el viaje desde Lomas de Zamora hasta La Plata.

Durante el primer cuatrimestre de la carrera me enteré que había abandonado la Facultad luego de realizar una visita al quirófano y no había vuelto a tener contacto con él.

Al momento de realizar la entrevista, A. se encontraba terminando de cursar primer año de la Carrera de Contaduría en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Comencé la entrevista con las mismas preguntas que antes había utilizado para los otros entrevistados.

Con respecto al CI, A. opinó que le pareció un curso positivo y necesario para él que provenía de un colegio secundario con orientación en Humanidades.

“...lo veo como un curso positivo, donde aprendí muchas cosas, yo venía de una modalidad de Humanidades, así que necesitaba ese curso, y sí me sirvió”.

Cuando le pregunté acerca de aquellos aspectos que a su juicio habían facilitado su proceso de inserción en la carrera manifestó que durante el CI no sólo conoció a compañeros de estudio sino que también con la mayoría de esos chicos compartía salidas, lo que denota el aspecto socializador del CI.

“...mirá para estudiar nos reuníamos en la Facultad. Pero después salíamos, íbamos a tomar algo o por La Plata, o por acá, por zona sur”.

Destacó que al momento de la entrevista aún continuaba la amistad con algunos chicos que había conocido durante el ingreso y que vivían en zonas aledañas a su domicilio en Lanús:

“...y todavía nos seguimos viendo, muchos chicos son de acá de Lomas de Zamora, otros de Lanús, y nos seguimos viendo”.

Otro aspecto que facilitó su inserción fue que la aprobación del CI le dio confianza para empezar a cursar las materias del primer cuatrimestre:

“sí, me dio bastante confianza porque lo aprobé bastante bien. Estudié bastante y me fue bien”.

Además el haberse encontrado con buenas personas y que, en general, los temas teóricos le gustaban, también le hicieron más liviano su tránsito por la Facultad.

“...y las personas me ayudaron mucho, porque me encontré con buenas personas y después que el tema de la teoría me gustaba mucho, las materias que tuve, creo física, química, biología me gustaron mucho, o sea bien dadas, estaba bueno el contenido”.

También destacó la muy buena relación que había entablado con los profesores.

Entre las falencias del CI señaló que a su criterio le faltó exigencia.

“...como una crítica constructiva, capaz se lo puede hacer como más exigente a la hora de evaluar, más que nada. Fue muy tranquila la evaluación. Me acuerdo que había sido un oral, eran 2 profesores y creo que 10 alumnos y nos hacían preguntas así, al azar, bastante sencillo”.

También opinó que le faltó una recorrida por la Facultad organizada por la Institución y que les muestren qué actividades se desarrollan en la Unidad Académica:

“...después me pareció bien, tal vez se le puede agregar un poco de la parte práctica de la Veterinaria, tal vez una visita a la clínica, a los laboratorios, una visita por las instalaciones ¿no? que ahí tienen a todos los animales”.

Entre los aspectos que, a nuestro criterio, facilitaron su inserción estaría el hecho de que A. ya traía del colegio secundario un ritmo de estudio que lo hacía sentir preparado:

“...no, no, ya lo traía del colegio secundario ya para estudiar venía bastante preparado. Me faltaba digamos el área de las ciencias naturales, pero el ritmo de estudio lo tenía”.

Cuando le pregunté acerca de su vocación, es decir que me explicara los motivos que lo habían impulsado a seguir Veterinaria, me comentó que siguió la carrera por gusto hacia los animales.

Entre los obstáculos que observó durante el primer año figura, en primer término, que debido al consejo de un profesor se acercó al quirófano de la Facultad para presenciar una operación. Este hecho, sumado a las dudas que tenía acerca de su vocación, fue decisivo para que A. terminara abandonando la Facultad. En ese momento se dio cuenta que no le gustaba la parte clínica de la carrera:

“...claro una operación, que yo nunca había visto, y la parte clínica digamos. Me acuerdo que era la operación de un caballo (...) y ahí medio que no me gustó esa parte, o sea obviamente que después empecé a investigar más qué era la parte clínica, o sea no me quedé sólo con lo que vi ahí”.

Luego de la visita al quirófano se dio cuenta de que se había acercado a la Veterinaria por su cariño hacia los animales, pero que no estaba preparado para llevar a cabo la profesión. Reconoció sin embargo que antes de anotarse en la carrera conocía todas sus incumbencias:

“...y claro yo me dí cuenta ahí que yo miraba la carrera como de otra manera, me gustaban los animales, pero lo miraba más por el lado del cariño, y no por la parte de la ciencia, o de la medicina, me faltaba la parte de la medicina”.

Otro obstáculo importante fueron los viajes largos y cansadores que ya habían comenzado a agobiarlo desde el CI:

“...un tema era la distancia, ¿no? yo soy de Lomas de Zamora y eran 2 horas y media de viaje, que pesaban, había que hacerlo, sí, eso”.

En este contexto, antes de finalizar el primer cuatrimestre, A. decidió abandonar la Facultad. El resto de la entrevista prosiguió con su relato acerca de los motivos que lo acercaron a una nueva carrera, Ingeniero Zootecnista. Dicha carrera se dicta en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, y allí permaneció por el lapso de dos años. Al seguir esa carrera buscó continuar “enganchado” con la Veterinaria pero desde otro aspecto, la producción de animales. Comentó que dicha carrera le resultó complicadísima (cursó durante dos años sin poder aprobar materias). Finalmente, debido a que en ese momento ya había comenzado a trabajar en un estudio contable y por la “imposibilidad de cumplir con los horarios de cursada”, terminó abandonando.

“...Ingresé ni bien dejé, me llamó la atención la producción de animales [...] o sea la carrera no tiene medicina, es la parte productiva de los animales, estuve 2 años, la verdad me resultó muy complicada la carrera, complicadísima”.

Luego hablamos acerca de la carrera que estaba siguiendo al momento de la entrevista, Contaduría, en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Me comentó que comenzó a estudiar Contaduría por influencia del trabajo:

“por una necesidad mantuve el trabajo y dejé en stand by digamos la Facultad, y después en el trabajo, es un estudio contable, empecé a conocer lo que es la contabilidad y me gustó, y ahora en febrero arranqué Contador Público”.

Entre los factores que facilitaron su inserción a la carrera de Contaduría, comentó que por un lado influyó la cercanía con su domicilio, y además su organización institucional, que le pareció muy satisfactoria. Comentó que le fue bien durante su primer año:

“...y terminé el primer año de Contador Público. Ahora ya en febrero arranco el curso de verano con una materia de segundo”.

Cuando le pregunté acerca de la actitud de su familia ante los cambios de carrera, A. destacó el acompañamiento:

“...Sí, la verdad que sí, no tuvieron problemas. Además ayuda que tengo trabajo”.

La entrevista duró aproximadamente 40 minutos, luego de los cuales nos despedimos deseándonos suerte mutuamente en nuestras respectivas carreras.

En relación con su proceso de inserción a la Facultad, A. destacó que las materias le gustaron y que el ritmo de estudio no fue una dificultad. A partir de los datos recabados en la entrevista, se reafirma la impresión que teníamos previamente, de que la decisión de dejar la carrera se vinculó principalmente con una cuestión vocacional y la dificultad de los viajes. La entrevista nos aportó en relación al buen vínculo que mantuvo con los profesores y que durante su paso por la Facultad estableció amistades que -tres años después- aún mantiene. Como crítica al CI, expresó por un lado que le agregaría un poco de la parte práctica de la Veterinaria, una visita a las instalaciones de la Facultad y, por el otro, que haría más exigente la evaluación.

3.3 Análisis y caracterización de procesos de inserción a través de entrevistas

Retomando el objetivo principal de este TFI que es tratar de contribuir al análisis de los procesos de inserción de estudiantes en el nivel universitario, es bueno recordar -como dije anteriormente- que ingresar a la Universidad implica cambios y los cambios requieren adaptación y transformación, reorganización personal, familiar y social. Y no todos los y las estudiantes están preparados/as para abordar con éxito dicha instancia, en muchos casos llegar a ser estudiante universitario origina sentimientos de incertidumbre.

Este proceso, que va desde sentirse 'extraño' hasta sentirse protagonista de la vida universitaria, lleva tiempos personales e institucionales, que son distintos para cada protagonista.

Para muchos/as estudiantes, ingresar a la Universidad exige otros aprendizajes, que van más allá de lo académico y lo institucional, y no por eso son menos importantes: crear lazos afectivos con nuevos compañeros/as, familiarizarse con una nueva ciudad, usar transportes que tal vez no existen en su lugar de origen; aprender a convivir con otros/as, que si bien pueden ser amistades, no han sido partícipes de la convivencia diaria que supone responsabilidades mutuas en los quehaceres domésticos, el respeto por los espacios comunes, etc.. No es menor el aprendizaje que implica estar lejos de los seres más queridos, hecho que también condiciona a veces la prosecución de los estudios universitarios.

Es por ello que me planteé como objetivos más específicos caracterizar desde la perspectiva del estudiante los procesos de inserción a la Facultad de Ciencias Veterinarias, con el ánimo de identificar las condiciones que les facilitaron o, en contraposición, dificultaron su inserción a la comunidad universitaria.

Sin dudas, uno/a no es el/la mismo/a cuando empieza y cuando termina, y aunque no concluya una carrera, la Universidad tiene para quien la transita con conciencia, una importancia especial para su vida. De este modo, otro de los objetivos que decidí abordar fue conocer las inquietudes de los y las estudiantes respecto a la vida universitaria, la dinámica institucional y las implicancias que ellos/ellas consideraban que tendría para su futuro el paso por la institución.

Análisis teórico de la entrevista a L.

Cuando se analiza la entrevista a L. se advierten serias dificultades de la alumna para lograr insertarse en esta institución universitaria. Entre las dificultades surgieron su insuficiente preparación durante el nivel secundario, diversas limitaciones económicas y la falta de ayudas familiares para el abordaje de contenidos de las materias en curso. Según plantea Ezcurra (2011) esas dificultades derivan, en parte, de aquellos cambios en el perfil del alumnado, propios de la masificación y, en particular, del ingreso a la Universidad de estratos antes excluidos. Así, la preparación para el ciclo se une firmemente con el status socioeconómico y, por ende, encierra una desigualdad fuerte con diferencias de preparación rotundas entre segmentos sociales. Ante el fracaso académico, la óptica causal prevalente apunta a los estudiantes en su mayoría necesitados de asistencia económica, académica y juzgados en riesgo y no a los establecimientos.

Otra hipótesis es que en las instituciones, por lo general, se instala un *habitus* dominante. Un *habitus* que frecuentemente favorece a ciertos estudiantes, con mayor capital cultural, el alumnado esperado, mientras margina a otros con menor dotación.

Los ingresantes presentan gran heterogeneidad en su capital cultural. Pierre Bourdieu considera que el capital cultural de una persona está determinado por las características que se comparten dentro del seno familiar y es el que define su *status* dentro de la sociedad. Existe por lo tanto una desigualdad cultural condicionada socialmente ya que el capital cultural está distribuido según las clases sociales (Bourdieu, 2000).

Frente a los fracasos es habitual que los estudiantes universitarios utilicen, al igual que L., a modo de justificación, la insuficiente preparación previa (Donati & Andrade Gamboa, 2007); otros, en particular aquéllos pertenecientes a clases sociales menos favorecidas, frente a dificultades académicas suelen inculparse a sí mismos (Ezcurra, 2007). Según un discurso comúnmente adoptado por la comunidad universitaria, la enseñanza es adecuada y son los estudiantes los que fallan en el aprendizaje.

En la Facultad de Ciencias Veterinarias se considera que el CI es la herramienta para nivelar los conocimientos de los y las ingresantes. Se intenta nivelar para facilitar la transición desde la escuela media hacia la Facultad, es decir transmitir al estudiantado una serie de conocimientos que no traerían de la escuela secundaria (Lynn et al, 2013) y que supuestamente debían traer.

El tránsito desde la escuela media a la Universidad presenta numerosos obstáculos que deben ser superados por los y las estudiantes para completar exitosamente su proceso de afiliación (Casco, 2009) en el ámbito universitario. Ante ello es necesario para la institución proponer alternativas que faciliten la inclusión de los y las ingresantes y minimicen aquellas dificultades que encuentran en su trayecto. A pesar de intentarlo durante dos años seguidos, L. terminó abandonando la carrera e iniciando una nueva formación artística de nivel terciario, aunque con la idea de *“volver a la Facultad, porque me gusta y quiero tener una carrera universitaria”*.

Caracterización del proceso de inserción de L.

Fue un **proceso infructuoso**, ya que luego de dos años, L. terminó abandonando sus estudios universitarios. Si bien luego de esto comenzó una carrera terciaria, al momento de la entrevista, L. manifestó su idea de volver a la Facultad.

Largo en el tiempo, debido a que durante dos años intentó construir su oficio de estudiante de Ciencias Veterinarias.

Frustrante para L., debido a que si bien luego de abandonar la Facultad, ingresó en una carrera terciaria, lo hizo con la añoranza de algún día volver a intentar con los estudios universitarios, y lograr alcanzar el título de Médico Veterinario.

Análisis teórico de la entrevista a S.

A partir del análisis de la entrevista a S. reafirmamos, como ya hemos dicho, que su relación de pertenencia con la Facultad se basó en lo que Coulon (1995) denomina afiliación institucional: *“si afiliarse significa aprender la institución de la tarea y asignarle un sentido a los objetos institucionales y cognitivos del mundo académico (...) será posible distinguir dos tipos de afiliación: institucional e intelectual. La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores. La segunda con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria (Coulon, 1995 apud Casco, 2007)”*.

El caso de S. evidencia cómo los participantes activos de la vida política universitaria tienen una mirada sobre la Universidad que los diferencia del conjunto del estudiantado, en la medida en que visualizan a la institución no sólo como un instancia que acredita la

formación en una disciplina, sino también como un espacio vinculado a la formación política (Kandel, 2005). Es decir S. pertenecería a aquella porción del estudiantado que de alguna manera están involucrados en lo que podríamos definir como “la vida político-partidaria de la universidad”.

La expresión “participación política refiere a un involucramiento personal en los asuntos públicos, mediante diversas formas: opinar, ser consultado, decidir, evitar que decidan por uno como no sea en consecuencia del correcto funcionamiento de las reglas de juego compartidas, y tomar parte en los procesos de elaboración de opciones y decisiones. Ser protagonistas en las decisiones que toma la comunidad de la cual uno es parte; a eso llamamos participación política (Palermo y Colombo, 1985).

Según Kandel (2010) en general las razones de la participación son las siguientes: interés en acceder a información y divulgarla, entrelazarse con las altas esferas de la política universitaria, lograr aprendizajes políticos, y creencia en la posibilidad de llevar a cabo un proyecto colectivo transformador a través de la militancia. Me da la sensación que en el caso de S. más allá de las influencias familiares que él mismo comenta en la entrevista, es la última razón, el anhelo de llevar a cabo un proyecto colectivo transformador la que lo acerca a los espacios de participación política. Sus críticas hacia las metodologías del ingreso y de las cursadas en general y la pobre participación y conocimiento del estudiantado en las cuestiones institucionales, reflejan sus ansias de promover una transformación desde su lugar de estudiante militante. Creo que con su fuerte personalidad es muy probable que algún día lo logre.

Caracterización del proceso de inserción de S.

Racional debido a que S. manifiesta en la entrevista que “él sabe separar las cosas”.

Crítico hacia la labor docente y hacia la actitud de sus compañeros.

Analítico debido a que analizó en base a los programas de varias Universidades dónde ingresar, hasta que decidió inclinarse por la UNLP.

Solitario, debido a cierta ausencia familiar, lo que se hace notorio en situaciones claves de su vida universitaria (por ejemplo cuando abandonó por un período sus estudios universitarios). Sí en cambio siempre destaca la presencia de amigos.

A largo plazo ya que le llevó varios años insertarse en la carrera.

Académicamente poco exitoso, puesto que hasta la fecha de la entrevista, aún estaba recursando materias del primer año.

Comprometido y marcado por la militancia, debido a que en varios tramos de la entrevista destaca la importancia de la misma en su proceso de inserción académica.

Análisis teórico de la entrevista a N.

Analizando teóricamente la entrevista a N., observamos que su proceso de inserción ha estado marcado por el éxito académico, la perseverancia y el acompañamiento familiar. Podríamos enmarcar el proceso de N. como el de un aprendizaje exitoso del oficio de estudiante universitario. En ese proceso N. habría ido construyendo su “*contrato de estudio*” y su “*contrato de adhesión*” (Ruiz Danagger, 2000); el primero se plantea la modalidad con que el estudiante asume el aprendizaje de los contenidos de la carrera, según se formule sus objetivos y refiera sus motivaciones. El contrato de adhesión se vincula con la incorporación y aceptación de las normas y reglas institucionales para lograr ser un estudiante universitario.

El proceso por el cual el alumnado se va constituyendo en sujeto universitario resulta un desafío, tanto para ellos mismos como para quienes los acompañamos como institución universitaria. Construir el oficio de estudiante universitario demanda a/la estudiante un compromiso personal, una predisposición para convertirse en protagonista y gestor/a de sus propios aprendizajes, para enfrentarse a las exigencias de la nueva vida universitaria en forma autónoma. “La motivación no es sólo causa del aprendizaje sino también consecuencia del propio aprendizaje” (Pozo, 1987). También en el caso de N. es evidente que él concuerda con el *habitus* dominante del que hablaba anteriormente en el caso de L. ya que presenta un capital cultural adecuado, es el alumno esperado. En eso ha influido su buena preparación durante el secundario, su condición social de clase media, lo que le permite -a pesar de tener que trabajar-, una prosecución en los estudios, y el incondicional apoyo familiar que lo alienta a seguir adelante. Por su parte es evidente que N. a lo largo de todos estos años se ha ido apropiando de códigos y costumbres que lo han hecho sentir partícipe de la cultura universitaria. Es decir, ha ido comprendiendo lo que se espera de él por parte de profesores e institución (los códigos de trabajo intelectual) como prueba de su estatuto de estudiante. Como dije antes, otro condicionante básico del éxito o fracaso académico es la capacidad de los y las estudiantes para reconocer y responder a los parámetros, normalmente tácitos, que el

profesorado usa para evaluar. En el caso de N. al pertenecer a un estatus en ventaja, es probable que estuviese familiarizado con las prácticas de evaluación en educación superior. Estas condiciones, junto con su compromiso y su perseverancia, hicieron de N. un alumno exitoso.

Caracterización del proceso de inserción de N.

Fue un **proceso exitoso**, en el cual logró construir su oficio de estudiante.

Proceso **contenido -y presionado-** por la presencia constante del entorno familiar.

Acompañado por H. y por los amigos que fue cosechando después.

Análisis teórico de la entrevista a A.

A través del análisis teórico de la entrevista a A. se advierten serias dificultades del alumno para insertarse en el ámbito universitario, debido al reiterado abandono de las carreras que elige. Con respecto a las causas de abandono de las sucesivas carreras y atendiendo a la teoría de Tinto (1975), seguramente A. sea un individuo que no cuenta con “suficiente soporte social y suficiente integración moral” con lo cual las posibilidades de deserción se ven maximizadas. Tinto asevera que el estudiante universitario abandona porque no se encuentra suficientemente integrado a la existencia universitaria.

Asimismo, la opción por los estudios universitarios no se acota al momento de ingreso a la universidad sino que es un resultado precedido por los procesos de socialización inmersos en las estrategias de reproducción social, en las que participan los individuos en las diferentes coyunturas por las que transcurren sus historias de vida (García Salord, 2000). Las elecciones que los sujetos ponen en juego para la continuidad de su trayectoria formativa involucran intereses, expectativas y posibilidades sobre las que los jóvenes representan su futuro. Como plantea Pierella (2011) en la intersección entre lo estructural y lo biográfico, lo histórico social y lo subjetivo experiencial se entrelazan las condiciones socioeconómicas, trayectorias educativas y capitales culturales a partir de los cuales los individuos disponen, desigualmente, el marco de elecciones profesionales. Por consiguiente, en la elección profesional los estudiantes definen los objetivos a conseguir en su proyecto de vida -que incluye lo profesional (Aguilar Rivera: 2007)- sobre la base de una diversidad de aspectos, vinculados a motivos y canales utilizados en la toma de decisión del individuo. Al respecto, Seoane (2011) reflexiona sobre los riesgos de abordar la cuestión de la “elección” de la carrera profesional exaltando la responsabilidad

individual, lo cual implicaría situar a los jóvenes como principales responsables de su trayectoria.

Recuperando los diferentes tipos de comportamientos de deserción que Tinto logró identificar (1975), vale decir el fracaso académico, el retiro voluntario, el retiro temporal, la transferencia a otra institución y el retiro permanente, en el caso de A. su comportamiento de deserción respondería al abandono voluntario, debido a que al menos con respecto a la carrera de Ciencias Veterinarias, él manifestó no haber tenido problemas con el abordaje de los contenidos teóricos de las materias. Además Tinto asevera que el estudiante universitario abandona porque no se encuentra suficientemente integrado a la existencia universitaria, en lo cual influyen tanto el sistema académico como el social. De esta manera, el modelo de Tinto considera la integración balanceada en estos dos sistemas como factor detonador o inhibidor de la deserción estudiantil. En ese sentido también apoyan esta teoría Páramo y Correa (1999), quienes consideran que, en algunos casos, la deserción se debe a una decisión personal del estudiante y por tanto no obedece a un retiro forzoso debido al bajo rendimiento académico o por asuntos disciplinares. Esto significa que, en este caso, la deserción es un asunto voluntario que va creciendo y reforzándose en el interior del sujeto, quien lo manifiesta en la decisión definitiva, para bien o para mal, de él mismo y de su entorno.

Otra cuestión a tener en cuenta con respecto a A. es el problema de la elección vocacional a la hora de elegir carreras universitarias. Seguramente en su caso, la falta de un proceso de orientación vocacional, ya sea escolar o en el seno mismo de su familia, no le hayan permitido generar criterios adecuados para la elección de la carrera. A pesar de esto, al momento de la entrevista, A. aparentemente se encontraba satisfecho a nivel laboral y a nivel vocacional.

Para finalizar es necesario tener en cuenta que la deserción universitaria no es sólo un problema del estudiante, en este caso A.; si bien es cierto que suele asumirse que toda la responsabilidad recae sobre el desertor, el fenómeno de la deserción es inherente a la vida estudiantil, a situaciones económicas y socio-culturales del entorno. También podemos considerar que la “des” orientación vocacional también es una deficiencia del sistema educativo, tanto secundario como universitario.

En este sentido el fenómeno de la deserción persistirá de alguna manera así cambien las instituciones universitarias. Conocer el problema permite establecer soluciones que

controlen parcialmente los altos índices de deserción y logren mantener una tendencia creciente en la retención de estudiantes (Amaya et al, 2009).

Caracterización del proceso de inserción de A.

El proceso de inserción de A. a la Universidad (alumno que abandonó la carrera luego del primer cuatrimestre y que se encuentra cursando una tercera carrera) ha estado seguramente influenciado por su falta de vocación respecto de las carreras que ha ido eligiendo. Podríamos definirlo como un proceso **abandónico** marcado por la **falta de vocación**, y por ende **largo en el tiempo**.

Análisis comparativo de entrevistas

Del análisis comparativo de las entrevistas, se observa que los cuatro entrevistados realizaron recorridos totalmente diferentes para intentar lograr su proceso de inserción.

En el caso de L. fue evidente a lo largo de todo el proceso la frustración y la resignación al sentirse en inferioridad de condiciones sociales y educativas con respecto a sus compañeros. A pesar de eso, la vocación por la carrera se mantuvo intacta.

Para S. este largo proceso ha sido marcado por el compromiso hacia sus ideales y por su estilo crítico y analista.

N., con su exitoso proceso de inserción, evidencia como comentamos anteriormente, que el compromiso personal, el acompañamiento afectivo, la perseverancia, el poseer mayor capital cultural y el pertenecer a un estrato social medio han contribuido a sobrellevar la vida universitaria.

Por último, para A. su falta de vocación principalmente y el largo viaje, influyeron en el abandono repentino de la carrera. A pesar de ello, mantuvo su interés en continuar sus estudios universitarios.

El proceso formativo de los/as estudiantes de Educación Superior comienza con su ingreso a la institución. Sin embargo, como lo señala Cols (2008) las trayectorias de formación *“se engarzan con otras trayectorias. En efecto, en el marco de las instituciones de educación superior los estudiantes llevan a cabo un itinerario en tanto estudiantes, pero este recorrido se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas – ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural (tal como en el caso de N. con su interés por la música).”*

Estas trayectorias, anteriores y paralelas, muchas veces ocasionan que, en su incorporación a una institución de Nivel Superior, el/la estudiante deba enfrentarse a inconvenientes de distinto orden que lo/la lleva, muchas veces, a abandonar los estudios. Por ello resulta insoslayable la implementación de un sistema de ingreso que contemple estrategias diversas de acompañamiento al estudiantado. No basta con un curso inicial de corta duración destinado a los/as ingresantes. Sobre todo si como ya dije anteriormente, en el caso de Ciencias Veterinarias éste tiene como objetivo la nivelación de conocimientos. Esta idea de nivelar, es decir de “rellenar” los baches de los estudiantes menos preparados es un objetivo bastante limitado, que en el caso puntual de alumnos como L. cumple con todas sus expectativas. Pero en el caso de los otros estudiantes entrevistados, como S., N. y A., es decir estudiantes que tienen buena formación previa, supone una idea bastante lineal de la formación, unidimensional, y que se puede medir con un número, el que marca el nivel. Es común en esos casos que los mismos estudiantes reclamen más exigencia -tal el caso de A.-, o exijan un curso anexo de preparación para la vida universitaria – tal el caso de S. Es decir habría que implementar un curso de ingreso que además de tener como objetivo la nivelación de conocimientos, contemple otros aspectos para aquellos estudiantes que traen un capital cultural más favorecido. En cualquiera de los casos debería tratarse de un proceso continuo de acompañamiento que comience en el ingreso y que continúe a lo largo de los estudios universitarios.

CAPITULO 4

CONCLUSIONES

4.1 Síntesis de resultados

El estudio se centró en el análisis y la caracterización de los procesos de inserción de un grupo de estudiantes (20 en total), con los cuales -a través de mi rol de tutora y docente a la vez de la materia Bioquímica de primer año- pude tener un acercamiento más amplio. A partir del discurso en cuestionarios de cada integrante del grupo y de cuatro de dicho/as estudiantes entrevistados/as, pude indagar acerca de los obstáculos que, como actores que transitan la institución, habían advertido. A su vez pude saber qué rol habían jugado en su proceso de inserción las propuestas didácticas que los y las docentes habían desarrollado, el diseño curricular de la carrera y el contexto institucional en el cual había transcurrido su oficio de estudiante.

A partir del análisis de los cuestionarios y de las entrevistas fue posible distinguir como principales obstáculos para construir su oficio de estudiante: la base de conocimientos previos y habilidades cognitivas inadecuadas (comprender, razonar, leer textos académicos, escribir con el lenguaje de la especialidad, etc.); los problemas socio-económicos que otorgarían oportunidades diferentes; la falta de apoyo familiar. Con respecto a esto, diversos autores catalogan el apoyo familiar—y en los estudiantes más jóvenes, el de los padres— como un factor decisivo para el desarrollo y mantenimiento de aspiraciones educativas y ocupacionales y, por ende, de una motivación sostenida. Podríamos añadir que ese respaldo también incide en las actitudes y posibilidades del estudiantado para enfrentar las dificultades del periodo de transición (Ezcurra, 2005). Además, en el caso de los y las estudiantes que tienen un estatus socioeconómico adverso -como L.- en general viven condiciones de estudio inadecuadas en sus casas. Por ello, y cuando predomina este perfil del alumnado, el medio ambiente institucional resulta primordial y, de hecho, es muy apreciado. En ese marco, la biblioteca adquiere un papel crucial. En otros términos, constituye un apoyo sustancial para ese tipo de población (Ezcurra, 2005). Por otro lado, capitales culturales familiares lejanos a la cultura intelectual universitaria inciden en la existencia de insuficientes conocimientos.

También fueron señalados como obstáculos las dificultades en la interacción con el nuevo lugar y el tener que enfrentarse con nuevas obligaciones propias de la vida universitaria. En los y las estudiantes que viajaban desde el conurbano fue un importante factor el viaje, que en la mayoría de los casos les demandaba varias horas y en algunos de ellos interfirió en la continuidad de sus estudios.

En cuanto al contexto académico, en su mayoría los y las estudiantes indicaron ciertos aspectos que pueden situarlo como un obstáculo para el desarrollo de sus estudios (falta de orientación profesional, mayores exigencias, mayor carga horaria; en algún caso también la obligatoriedad de asistencia a clases y la falta de información).

Con respecto a los aspectos facilitadores del proceso de inserción en la Facultad, en primer lugar para la mayoría, el CI, con su carácter nivelatorio y sociabilizador debido a las actividades evaluativas integradoras, actuó como un primer eslabón en el camino de construcción del oficio de estudiante. En otros casos, el trato recibido dentro de la institución influyó positivamente. También las actividades grupales que se desarrollaban en las materias, tanto del primer como del segundo cuatrimestre, fomentaron la inserción de los y las estudiantes. Por otra parte, las actividades organizadas institucionalmente, por ejemplo por el Centro de Estudiantes -tales como las tutorías en ciertas materias, los torneos de fútbol o las oportunidades de militancia- ayudaron a los y las estudiantes a sociabilizar y afianzarse dentro de la Facultad.

4.2 Implicancias educativas

Consideramos que este estudio aporta conocimiento para una mayor comprensión de los procesos de inserción que desarrollan los y las estudiantes en la Universidad.

Una cuestión a destacar está relacionada con el contexto institucional, que es percibido en algunos casos como un obstáculo para la construcción del oficio de estudiante. En este sentido, consideramos que es un elemento que nos lleva a reflexionar sobre la estructura organizacional de la carrera que, por un lado, no ofrece bandas horarias que posibiliten que los y las estudiantes puedan trabajar y estudiar, así como dificulta el desarrollo de propuestas alternativas a las tradicionales que permitan que, al menos durante el primer año, el estudiantado pueda tener un acercamiento con las materias más prácticas de la carrera.

4.3 Limitaciones y posibles líneas de investigación futuras

En cuanto a las limitaciones de este estudio, tal como explicitamos en la Introducción, se trata de un estudio acotado, en el que se pretendió analizar y caracterizar los procesos de inserción que desarrolló este grupo de estudiantes. Con este fin, accedimos a su discurso y a los motivos y razones que expresan acerca de los procesos facilitadores de su inserción y a los obstáculos que tuvieron que enfrentar. Sin embargo, somos conscientes que han quedado múltiples dimensiones y aspectos por indagar, que requerirían del uso de otras estrategias metodológicas, y que permitirían construir una mirada más amplia y compleja de la temática. En especial, consideramos que enriquecería el análisis la indagación acerca del desarrollo “en acción” de las prácticas de aprendizaje de los y las estudiantes. Otra alternativa posible implicaría continuar el estudio con un nuevo grupo de estudiantes, lo cual seguramente aportaría nuevos perfiles de procesos de inserción y enriquecería los ya definidos. Estas serían posibles líneas de investigación futura.

4.4 Reflexiones personales desde la historia y desde los aprendizajes

Debido a que en este trabajo me he ocupado de tratar los diferentes procesos de inserción de los y las actuales estudiantes, no he podido dejar de pensar y de reflexionar acerca de cómo fue el mío, a fines de los años '80. De lo que recuerdo, es cierto, me ayudó y mucho, el secundario del que egresé. Concurrí al Liceo Víctor Mercante (egresé en 1986 y un año más tarde comenzaba la Carrera de Licenciatura en Biología). Digo que el colegio me ayudó porque además de haber tenido una educación excelente, me enseñó a desenvolverme con libertad en el ámbito académico.

Recuerdo que la Profesora de Química del último año, nos llevó a recorrer la Facultad de Ciencias Exactas y sus adyacencias. Nos explicó cómo manejarnos, nos habló de la Oficina de Alumnos, del Centro de Estudiantes, en fin nos dio las primeras herramientas para desenvolvernos. Nos mostró los planes de estudio de las diferentes carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Exactas, y nos dijo: "Chicas, en estas carreras, Matemática, Física y Química son las materias primordiales. Si a ustedes les cuestan, o no les gustan, no sigan carreras en esta Facultad, porque seguramente luego de varios años, van a tener que abandonar.". En mi caso particular, me cuesta mucho Física, y a pesar de haber tenido en ese momento la intención de seguir Bioquímica, me anoté en Biología. Fue la mejor elección; luego de recibirme terminé enseñando Bioquímica e investigando en el área, en la Facultad de Ciencias Veterinarias. Lo que quiero decir es que muchas veces a nuestros estudiantes, les falta eso, la orientación de alguien mayor, que trabaje en el área, y los ayude a no equivocarse.

Volviendo al tema de la adaptación al ámbito universitario, cuando yo ingresé a la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, no teníamos edificio propio, de modo que cursamos en casi todas las Facultades de la ciudad. No había tutorías, ni profesores que se ocuparan de explicarte cómo llegar a tal aula de tal Facultad a las 8 hs en punto. Pero recuerdo que todos (incluidos los compañeros del conurbano) puntualmente llegábamos al lugar. Ni hablar de ir a rendir un final a otra facultad, y no figurar en el acta. Debíamos caminar la diagonal del bosque, ir a Alumnos, resolver el problema y volver a rendir.

Debo reconocer que algo ha cambiado, los y las estudiantes de ahora, son muy distintos a cómo éramos nosotros/as. Teníamos los mismos obstáculos, como ya dije muchos compañeros, venían del conurbano en el Ferrocarril Roca, y debido al largo y agotador viaje, terminaron abandonando. Pero éramos, yo creo, más perseverantes, y no se de dónde proviene eso, supongo que del entorno familiar, o de las ganas propias de superarse. Debo aclarar que yo provengo de una familia de clase media baja, mis padres apenas terminaron la primaria, en mi caso, al igual que le pasó a L., en casa nadie entendía del tema. No siempre

podía comprar todos los apuntes, pero usaba mucho la Biblioteca y en eso tuve una ventaja que L. no tuvo, el no tener que trabajar. Mis padres con mucho esfuerzo, nos bancaron a mi hermana y a mí, hasta que terminamos nuestros estudios universitarios. Yo creo que hoy en día, el principal obstáculo que tienen los y las estudiantes es la situación socio-económica, que los obliga a tener que trabajar. Con lo cual no hay tiempo para clases de consulta, para la Biblioteca, para reunirse a estudiar con amigos/as, etc. Y con respecto a eso, antes lo común era reunirse para estudiar, el hacer amistades. Ese es otro obstáculo que tienen los y las estudiantes de hoy, existen las redes sociales, y entonces en la mayoría de los casos, las amistades son virtuales. Yo creo que la falta de sociabilización es otro gran obstáculo que enfrenta el estudiantado.

Luego de transitar por aproximadamente seis años el ámbito académico, obtuve mi título de Licenciada en Biología orientación Zoología, y ahí vino otro problema, el buscar trabajo. Comencé como la mayoría de mis compañeros, dando clases en colegios secundarios de la zona, con mi único aliado: el sentido común. Preparaba las clases repitiendo las prácticas que había experimentado en mi etapa de estudiante. Para ello estudiaba los contenidos disciplinares en profundidad, preocupándome por estar actualizada y después se los presentaba a mis alumnos. Les “explicaba” el tema, buscando la forma de hacerlo lo suficientemente claro como para que mis estudiantes “entiendan”. Luego comencé a trabajar en la Facultad de Ciencias Médicas, en una materia del primer año, y posteriormente en el año 1998 ingresé como docente en la Cátedra de Bioquímica de la Facultad de Ciencias Veterinarias. Los primeros años fueron básicamente de aprendizaje de contenidos muy distantes a mi carrera de origen, y repitiendo frente a mis estudiantes casi siempre las mismas prácticas docentes. Posteriormente me doctoré, obteniendo el título en mi Facultad de origen, y hace unos pocos años, fines de 2009, decidí comenzar la carrera de Especialización en Docencia Universitaria con la finalidad de aumentar mi curriculum y de “aprender a dar otro tipo de clases”. Durante todo este proceso de escritura del TFI adquirí nuevos aprendizajes, como por ejemplo aprender a entrevistar a mis estudiantes, el hacer relatos y el aplicar todo un tipo de metodología que era totalmente nueva para mí. El repreguntarme más de una vez una cuestión, reflexionar acerca del tema, y no dar nada por terminado, ya que justamente de esto se trata la enseñanza de probar nuevas estrategias, llevarlas al campo, evaluarlas y volver a repetir ese ciclo tantas veces como sea necesario.

La búsqueda bibliográfica fue también enriquecedora, ya que me permitió intentar apropiarme de un lenguaje desconocido para mí, que provengo de una ciencia más exacta. De más está decir que sin la invaluable compañía de Silvina y de Diego, esto hubiese sido totalmente imposible para mí. De ahí también va mi agradecimiento a Mariana Filardi, quién me acercó a estas dos personas maravillosas, a quienes ya me había cruzado antes a lo largo de todo mi

recorrido.

Ellos me ayudaron a tomar conciencia de la complejidad que implican los diversos procesos de inserción de nuestros estudiantes, y a darme cuenta que como docentes debemos escuchar más y estar atentos con el tipo de clases que brindamos. Que debemos nivelar pero también ofrecer otras alternativas, de modo que las clases sean aprovechables para la mayoría del estudiantado.

Soy consciente de que de todo ese universo de procesos, pude entender las diferencias de un pequeño porcentaje, pero eso me sirvió para despojarme de prejuicios o de emitir apresurados juicios de valor.

Después de L., S., N. y A. y del resto de mis tutorados, mis clases ya no serán las mismas, a ellos nuevamente mi agradecimiento por su confianza y ganas de compartir sus realidades.

4.5 Reflexiones finales

La calidad educativa en el nivel universitario se concibe como la construcción permanente e interna de una Comunidad Educativa que se autoevalúa y genera estrategias y acciones de mejoramiento.

La búsqueda de soluciones a problemas de gestión y calidad en educación, altos índices de deserción, bajo rendimiento académico, altas tasas de desaprobación, gran cantidad de “conocimientos rituales” (Perkins, 1995) debe ser abordada desde múltiples puntos de vista, con distintas alternativas que trascienden al aula.

Aprender en la Universidad requiere de un conjunto de herramientas intelectuales, que se desarrollan paralelamente a herramientas sociales, afectivas y actitudinales que, si bien se manifiestan en momentos diferentes, determinan en alguna medida el accionar del estudiante en el contexto universitario.

Todos los años las Universidades se enfrentan a diversas problemáticas que deben ser resueltas de acuerdo al tipo de complejidad y a los niveles académicos en los cuales se manifiestan. Cuando hablamos de aprendizaje debemos destacar que el individuo no es la única variable a considerar, sino que están presentes también su historia personal, los conocimientos adquiridos, las personas que lo rodean y su entorno, las herramientas que dispone; que no sólo apoyan al aprendizaje, sino que también lo condicionan (Giménez Uribe, Casco y Mansutti, 2014).

Tal vez la mayoría de los y las estudiantes ingresan con la noción o con la expectativa de que la Universidad sea una continuación de sus estudios secundarios. Al encontrarse con otra realidad, algunos pueden persistir en sus metas luego de múltiples repeticiones, prolongando la permanencia mucho más allá de la duración prevista, con la consiguiente frustración y costo económico. Otros, con menos tolerancia a la frustración o menos recursos económicos,

terminan por desertar prematuramente. De ahí que se hace necesario que la institución trate de implementar mecanismos para que los recorridos de sus actores no sean traumáticos. Para ello una alternativa podría ser -tal como se está realizando en otras Unidades Académicas- organizar cursos virtuales o semi-presenciales destinados a estudiantes de La Plata y sus alrededores, introductorios a los aspectos institucionales de la Universidad y a algunas nociones mínimas requeridas por las materias del primer cuatrimestre. Tal vez esto facilite el paso por el primer año, sobre todo para aquellos alumnos y alumnas a quienes les cuesta más la adaptación.

Es evidente que la masificación de la educación universitaria trae aparejado el ingreso de distintos perfiles de estudiantes, con estilos de pensamiento diversos, hábitos de estudios variados y expectativas futuras muy diferentes. Tal como lo ha señalado el ex Presidente de la UNLP Alberto Dibbern (2005), “el gran desafío de la universidad es atender la diversidad y garantizar la calidad de la enseñanza impartida para obtener profesionales capaces de desempeñarse en una sociedad en constante cambio”.

La Universidad tiene la responsabilidad de proponer alternativas de enseñanza promotoras de inclusión y permanencia de todo el estudiantado contemplando la real situación en que llega a la Facultad. Del análisis del contexto se evidencia que en muchas ocasiones las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los y las docentes son concebidas sin tener en cuenta esta misión. Esto seguramente será de suma ayuda no sólo para mí como docente que año tras año me enfrento con nuevas cohortes de alumnos ingresantes, sino también para la institución que me alberga para poder organizar y fundamentar futuras líneas de acción. Ahí va mi humilde aporte.

Referencias bibliográficas

- Abate, S. M. (2012). Las tutorías en carreras de Ingeniería: algunas coordinadas pedagógicas. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24968/Documento_completopdf/sequence.
- Aguilar Rivera, M. (2007). La transición a la vida universitaria: Éxito, fracaso, cambio y abandono. Disponible en: <file:///K:/ELECCIONES%20PROFESIONALES/RIVERA.pdf>
- Alfano, K. (1990). *A survey of student Satisfaction with student service*, p. 36.
- Amago, L. (2006). Desgranamiento temprano en la Universidad. Cohorte 2005. *Informe de resultados*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Amago, L. (2007). Desgranamiento temprano en la Universidad. Cohorte 2005. *Informe de resultados*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Amaya, G.L., Navarro Salcedo, W., García Valencia, A.D. (2009). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana Sede Neiva 2002-2005. PAIDEIA-SURCOLOMBIANA.
- Ashe-E. (2007). Institutional Conditions Associated with Student Success. *Higher Education Report*. XXXII (5), 69-103.
- Ashe-E. (2003). A Framework for Retention. *Higher Education Report*. XXX (2), 75-112.
- Ashe-E. (2004). Exemplary Student Retention Programs. *Higher Education Report*. XXX,(3), 53-66.
- Astolfi, J. P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique, *Revue Française de Pédagogie*, 103, 5-18.
- Bardin, L. (1977). Análisis de contenido. Madrid, Akal Ediciones. 2002 (3^{ra} edición)
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Barefoot, B. O. (2004). Higher education's revolving door: Confronting the problem of student drop out in US colleges and universities; *Open Learning*. XIX (1), 9-18.
- Bean, J. (1982). Student attrition, intentions and confidence: interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*. XVII, 291-319.
- Bean, J. (1985). Interaction effects based on a class level in an exploratory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*. XXII, 35-64.
- Biddle, B.J.; Bank, B.J.; Slavings, R.L. (1987). Norms, preferences, identities and retention decisions. *Social Psychology Quarterly*. L, 322-337.

- Bourdieu, P. (2000). Poder, Derecho y Clases Sociales. Bilbao: Desclée. Pp. 133-164. ISBN 978-8433014955.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Braxton, J.; McKinney, J. ; Reynolds, P. (2006). Cataloging Institutional Efforts to Understand and Reduce College Student Departure. *New Directions for Institutional Research. Vol. 2006 (130)*, 25-32.
- Carr W y Kemmis S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca.
- Casco, M. (2005). "Competencia comunicativa de los estudiantes universitarios y afiliación discursivo-institucional". Bogotá, Instituto Caro y Cuervo (tesis de magister).
- Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. Ponencia en V encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. ISBN 978-950-658-187-9.
- Casco, M. (2009). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. *Revista coherencia*, 11, 234-260.
- Cols, E. (2003). El primer año en la Universidad: una revisión de experiencias de apoyo al estudiante y mejora pedagógica. Universidad de General Sarmiento.
- Cols, E. (2008). *Saber aprender y estudiar en la universidad: una indagación desde la perspectiva de los estudiantes*. Los Polvorines; Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Coulon, A (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós.
- Dibbern, A. (2005). Diario Clarín: viernes 03/06/2005. La Universidad es para todos.
- Donati, E & Andrade Gamboa, J. (2007). ¿Qué queremos que sepan los alumnos que ingresan a la Universidad? *Revista Química Viva*. 6, Número especial: suplemento educativo Foro de opinión.
- Dubet F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éd.Seuil., Collection «La couleur des idées
- Durkheim, E. (1951). *Suicide: A study in Sociology*. Nueva York: The Free Press (1897: Le suicide: etude de sociologie, Paris: Alcan.)
- Erickson, F. (1997). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza.", Capítulo 4, en Wittrock, M. *La investigación de la Enseñanza*, II. Paidós Educador, Barcelona.
- Ezcurra, A. M. (2003). *Principales dificultades de los alumnos de primer ingreso al grado*. Los Polvorines: Universidad Nacional de general Sarmiento.

- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la Educación Superior. *Perfiles Educativos*, XXVII (107).
- Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de Nuevo Ingreso. Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria* N°2. Universidade de Sao Paulo.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior*. Un desafío mundial. Los Polvorines: Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García Salord, S. (2000). *¿Cómo llegué a ser quien soy?: Una exploración sobre historias de vida*. Córdoba, Ediciones del Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gimenez Uribe, A.; Casco E. S.; Mansutti M. (2014). *Memorias IPECy T 2014*. Redefiniciones de políticas conceptuales a través de instancias inclusivas y de permanencia, de los alumnos de la Universidad Tecnológica Nacional- Facultad Regional Santa Fe, considerando la especialidad de ingeniero. Cuartas Jornadas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico Tecnológicas .Fac de Ciencias Exactas, Ingeniería Agrimensura. UNR (2014).
- Kandel, V. (2005). *Participación estudiantil y gobierno universitario. Nuevos actores-Viejas estructuras*. Tesis de Maestría inédita. Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación. FLACSO, Argentina.
- Kandel, V. (2010). Gobierno universitario y participación estudiantil. Consideraciones sobre el cogobierno y la democracia en la universidad pública. Propuesta Educativa Número 34 – Año 19 – Nov. 2010 – Vol 2 – Págs. 97 a 103
- Lent, R., Brown, D y Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice and Performance. *Journal of Vocational Behavior*. 45, 79-122.
- Light, A. & Strayer, W. (2000). Determinants of College Completion: School Quality or Student Ability? *The Journal of Human Resources*, 35, 299-332.
- Longden, B. (2006). An institutional response to changing student expectations and their impact on retention rates. *Journal of Higher Education Policy & Management*. XXVIII (2), 173-187.
- Lynn, S., Badagnani, D. & Petrucci, D. (2013). Derribando mitos: el Curso de Ingreso a la Facultad de Ciencias Exactas, UNLP. Trabajo presentado en V encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso Universitario, Luján, Argentina.
- Manuale, M. (2013). El ingreso y la construcción del oficio de estudiante universitario: aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Fac de Cs Políticas y Sociales, UNCuyo. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitarios. 20 y 21 de Setiembre de 2013. Mendoza. Argentina.

- Marcondes, E. (1994). Questões relativas a Interpretação. Leitura, Saber e Cidadania: Simpósio Nacional de Leitura. Fundação Biblioteca Nacional; PROLER; CCBB: Rio de Janeiro.
- Noble, K., Flynn, T., Lee, J. y Hilton, D. (2007-2008). Predicting successful college experiences. Evidence from a first year retention program. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*. IX (1), 39-60.
- Palermo, V., Colombo, A. (1985). *Problemas de la participación política en la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, CEAL,
- Páramo, G.; Correa, C. (1999). Deserción Estudiantil Universitaria. Conceptualización. En: *Revista Universidad EAFIT*, Abril - Mayo – Junio, Medellín, 1999.
- Perkins, D. (1995). *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona. Gedisa. España
- Perrenoud, P. (1995). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Ediciones Morata.
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos ¿Por qué? ¿Cómo? Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra, 2000. En *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago, Chile), XIV, n 3, 2000, 311-321.
- Pierella M. P. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. RAES Año 3/Número 3/julio de 2011. Disponible en: http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_pierella.pdf
- Pineda Baez, C. (2010). *La voz del estudiante. El éxito de los programas de retención universitaria*. Univ. De La Sabana. IESALC. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe.
- Pozo, J; Carretero, M. (1987). Del pensamiento formal a las concepciones alternativas. ¿Qué cambia en la enseñanza de Ciencias? *Infancia y aprendizaje*, 38,35-52.
- Reboredo, G.R., Gavazza, M.B., Terrasa, A.M., Marmunti, M.E., Piergiacomi, V.A., Gutiérrez, A.M., Leaden, P.J., Zeinsteger, P.A., y Palacios, A. (2012). Trabajo Mención Especial (Area Educación). XIV Congreso y 11^{avas} Jornadas de Educación de la Sociedad de Ciencias Morfológicas de La Plata.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, París, Éditions du Seuil.
- Rigal. L, y Sirvent. M.T. (2007). *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (en elaboración).
- Rimada - Peña, B. (2003). *Un enfoque de Procesos Cognitivo-Perceptuales en la Orientación Profesional Universitaria*. México: Trillas.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz Dannager, C. (2000). *La construcción del rol de alumno en el primer año de la Universidad*. Tucumán. Cátedra de Didáctica General. Universidad Nacional de Tucumán. Programa de ingreso y permanencia de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. FBCB, 2010.
- Sandeen, A. (2004). Educating the whole student: The growing academic importance of student affairs. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 36(3), 28-33.
- Seoane V. (2011). Censo nacional de último año de educación técnico profesional 2009: elección de estudios y expectativas juveniles / Viviana Seoane; Ana Rapoport; Mariana Pereyra León. - 1a ed. Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
- Schmid, C., Abell, P. (2003). Demographic risk factors, study patterns, and campus involvement as related to student success among Guilford Technical Community College students. *Community college review*, 31(1), 1-16.
- Suárez, D.I H. (org.) (2007). *Formación Docente e Indagación Pedagógica. Indagación pedagógica del mundo escolar y las prácticas docentes*. Buenos Aires: DGESup-ME-GCBA.
- Tierney, W. (1999). Models of Minority College-Going and Retention: Cultural Integrity versus Cultural Suicide. *The Journal of Negro Education*, 68, 80-91.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*. XLV (1), 89-105.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago: The University Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, LXVIII, 599-623.
- Van den Berg, M. N.; Hofman, W. H. A. (2005). Student Success in University Education: A Multi-measurement Study of the Impact of Student and Faculty Factors on Study Progress. *Higher Education*, L(3), 413-446.
- Vela Peón, F (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En: Tarrés, M.L. (coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Edit. Pontia. México.

Vélez, G. (2005). El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la Universidad. Ingresar a la Universidad. En: *Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*. Univ. Nac. Rio Cuarto, Año 2, N 1.

Anexo

En la siguiente sección se adjuntan dos ejemplos de cuestionarios recabados como parte de mi labor como tutora durante los años 2011 y 2012.

Hoja:	
Fecha: <u>8/2/11</u>	

TUTORIAS INGRESO 2011.

HOLA TAZIANA, TE LLAMO TI. E. HI. TE EGRESE EN LA E.E. N° 13, LA ORIENTACIÓN QUE ELEGÍ FUE CO. NATURALES. EN 1^{RO} TUVE QUÍMICA Y FÍSICA, EN 2^{DO} AÑO BIOLOGÍA Y QUÍMICA Y EN 3^{RA} AÑO BIOLOGÍA. LAS MATERIAS QUE TAP TE COSTARON FUERON INGLÉS, MATEMÁTICA, BIOLOGÍA Y QUÍMICA. TI TÍTULO ESTA EN TRÁMITE POR QUE TE QUEDA UNA MATERIA POR RENDIR EN LA SECUNDARIA. NO TENGO TAIL, PERO TE VOY HACER UNO, PORQUE ES NECESARIO. NO TENGO COMPUTADORA (PERO TI HERMANA Y TI NOVIO SI, TE DIJERON QUE YA YA CUANDO NECESITE. TI TELÉFONO ES 4275 - 8790.

SOY DE BEZARATEGUI Y ESTOY VIVIENDO ACTUALMENTE AHÍ, CON TI TATA Y LA PAREJA DE TI TATA, ALQUILAMOS. ESTOY TRABAJANDO, PERO POR LA FACULTAD TUVE QUE DEJAR, PERO SI TODO SALE BIEN, EN TARZO ESTREZARÍA PORQUE YO TENGO QUE PAGAR MIS ESTUDIOS, A VECES TI PAPA ME PAGA PLATA. NO TENGO HIJOS.

PARA VENIR A LA FACULTAD TENGO QUE VIAJAR 2 HORAS TONO UN COLECTIVO (20 TIN) EL TREN (50 TIN) Y CAILINO (20 TIN).

ES EL PRIMER CURSO DE INGRESO QUE REALIZO, POR LO TANTO TAMBIÉN ES LA PRIMER CARRERA QUE CURSO. NO FUI A UN PROFESOR PARTICULAR ANTES DE ESTREZAR, POR ESO LAS MATERIAS QUE TAP TE COSTARON FUERON QUÍMICA Y BIOLOGÍA. ELEGÍ ESTA CARRERA PORQUE AMO A LOS ANIMALES Y SI SOY MÉDICA VETERINARIA DE ALGUN TUDO LOS VOY A ESTAR AYUDANDO.

ESTUDIO SOLA, COMO SO A UN GRUPO DE COMPAÑEROS PERO LOS CONOCI ACA.

Notas:

EN LA PRIMERA INTEGRACIÓN, CREO QUE TE FUE BASTANTE BIEN, NO TE GUSTARÍA DESAPROBAR EL CURSO. PERO TE COSTO MUCHISIMO, SE TE HIZO MUY DIFÍCIL. OJALA QUE EN LA SEGUNDA SEMANA NO TE COSTE TANTO, PERO SI HAY ALGO QUE NO ENTIENDO VOY A RECORRIR A USTED SABIA QUE IBA A SER DIFÍCIL, PERO LE VOY A PONER ESFUERZO Y VOY A SEGUIR PARA ADELANTE.

La primera fue un poco complicada, por mis horarios son totalmente
atípicos. A la mañana voy a la facultad y a la tarde trabajo,
además en los huecos de mis horarios voy a particular, para rendir
la prueba que tengo del secundario. Yo tuve orientación en los
objetivos, pero en la facultad es muy difícil, nada que ver
al secundario. Me cuesta hacer la tarea sola por que me voy
reversa si la tarea la estoy haciendo mal o bien, me cuesta.
No tengo compañeros de estudio y en mi familia nadie me
entiende el tema. Particular es caro, no tengo plata para todo.
Me los arreglos como puedo. Pienso atencioso, pero como me
levanto temprano, después me agena sueño y me cuesta enge-
clarome en el tema. Espero que me vaya bien en la segunda
semana. y creo que tengo que ir a la cuarta ^{semana} porque falte
al primer integrador, por un asunto personal, igual me
costó hacer el integrador, es más me lo hice todo, Me
costó hacer lo poco que hice. Me cuesta entender, e interpretar.
Se que tengo que poner más de mí, y ser más responsable.
Soy muy vergonzosa, pero por miedo a poner verguenza
no pregunto. voy a ponerme las pilas.

J. L.