



**SECRETARÍA ACADEMICA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA  
SAN JUAN BOSCO**

***Carrera de Posgrado:***

***ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA***

***Trabajo final integrador***

***“Prácticas docentes inclusivas y dificultades de los estudiantes  
universitarios durante su primer año en la carrera de Medicina”***

***Elaborado por:***

***Médica Generalista: Tzenka GUENOVA  
Directora del TFI: Dra. Graciela ITURRIOZ***

***Comodoro Rivadavia - Pcia. CHUBUT  
AÑO 2018***

## Índice

## Página

1. Introducción.....	2
2. Objetivo General.....	3
3. Objetivos específicos.....	4
4. Estado del Arte.....	4
4.1. Acceder y permanecer.....	4
4.2. Distancia socio-culturales y voluntades políticas.....	5
4.3. Hábitus académico en la experiencia de estudio.....	12
4.4. El papel del contexto.....	14
4.5. Prácticas docentes y el contexto institucional.....	15
5. Notas metodológicas.....	22
5.1. Acerca de los instrumentos.....	22
5.2. Los testimonios de los estudiantes.....	23
-la experiencia de iniciar una formación.....	23
-cómo perciben la actividad docente.....	27
-factores contextuales.....	31
5.3. Los testimonios docentes y de autoridades de la Carrera.....	32
-motivación, hábito y capital cultural en los estudiantes.....	32
-en relación a las propias prácticas pedagógicas.....	35
-su visión de contexto.....	42
6. Conclusiones que nunca concluyen del todo.....	43
7. Reflexiones de cierre y compromisos futuros.....	48
“esto me va a perseguir toda la vida!”.....	50
Bibliografía.....	51

## 1. Introducción

En el año 2015 se concretó, finalmente, la apertura de la carrera de Medicina en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Según la opinión de varios integrantes de la comunidad en general y del sector salud, entre los cuales me incluyo; se trataba de una asignatura pendiente, fruto de la demanda social y el preconceito de asegurar así la incorporación de profesionales médicos a la Región. Con este último aspecto mantenemos algunas diferencias con actores del sistema de salud. El contar con el dictado de la Carrera localmente contribuye a jerarquizar todo el sistema de salud que adquiere el rol de “escenarios de formación”. La atracción y retención del recurso humano allí formado no se generará en forma automática, implica procesos mucho más complejos, según experiencia de quien suscribe<sup>1</sup>. Fue un histórico déficit ya desde la inauguración del Hospital Regional hace cincuenta (50) años, muy bien recreadas por Alberto Dal Bó (2000) en “Hospitales de Reforma”, donde describe exhaustivamente las circunstancias por las cuales es destinado al flamante Hospital Regional de Comodoro Rivadavia, por expresa solicitud del Dr. Carlos Gianantonio. Siempre existieron dificultades a la hora de atraer y retener éste recurso humano para esta institución.

Me incorporé como docente de la carrera desde sus inicios, como auxiliar de la asignatura Comprensión de Textos para Medicina (primer año, primer cuatrimestre) y asignación de horas a la asignatura Investigación en Salud y Bioética (primer año, segundo cuatrimestre). Como antecedentes, contaba con haberme desempeñado como médica asistencial y a cargo de programas en el sector público de salud. En ese marco, la actividad docente tenía que ver con motivaciones personales, era “artesanal” siendo parte de la “formación en servicio” entre pares o hacia otros integrantes del equipo de salud. Sin capacitación formal previa.

A fin de poder ejercer de la mejor manera posible este nuevo rol en la carrera de Medicina, y en el marco del posgrado de Especialización en Docencia Universitaria, dictada en esta misma institución, se presentó la oportunidad de incursionar en el mundo de “ser docente universitario” y su implicancia, formarme como tal.

Paulo Freire (2008) dice: *“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”* Más que interesante reflexión con la cual se acuerda y motiva precisamente, si se pretende enseñar,

---

<sup>1</sup>Con más de treinta años de labor en el sector público de salud, ejerciendo cargos de responsabilidad en relación a planificación y organización de servicios incluyendo la incorporación de recurso humano en el sector.

entonces indagar, por ejemplo, cuál es la mejor manera de poder contribuir con este proceso partiendo de explorar las particularidades del contexto en el cual este se desarrolla.

Uno de los temas que genera inquietud al respecto es, entre otros, la aceptación en el ámbito académico del “normal deserción y desgranamiento” de estudiantes ingresantes, y las distancias entre los que ingresan y acceden a ulteriores etapas hasta la graduación. Es habitual observar el “fracaso” o “abandono” de un importante número de estudiantes que acceden a la Universidad y luego no continúan. Otro número también considerable y que varía según los años y las carreras suelen “hibernar” en la institución hasta que finalmente algunos se reciben y otros nunca lo logran.

Seguramente son muchos y variados los factores que intervienen en estos procesos, entre los que se podrá considerar por ejemplo metodología de enseñanza a revisar, si el diseño curricular de la Carrera está pensando para incluir progresivamente a más estudiantes, o se toma en consideración la heterogeneidad del nivel que traen los ingresantes de instancias educativas previas. Sin olvidarnos del “efecto colador” o “filtro” de algunas asignaturas.

Pretendemos entonces investigar cuál es la cultura que acompaña las actividades cotidianas de estudiantes y docentes universitarios en esta austral Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, en particular en la carrera de Medicina. Indagar posibles condicionantes de los estudiantes que les representan dificultad o incluso propician su deserción, a fin de pensar posteriormente en prácticas docentes más inclusivas.

A fin de ordenar esta producción, se estructuran tres momentos. En el primero, se presenta el marco en el cual se referencian sus propósitos y metodología. En uno segundo, se presenta el resultado de las entrevistas realizadas a estudiantes al final del primer año, docentes y directivos de la Carrera en relación a los factores que facilitan o dificultan el ingreso y permanencia en el nivel superior. Intentando analizar los mismos en tres dimensiones de análisis: condicionantes relacionados a los estudiantes, a las prácticas docentes y finalmente al contexto. Y en un tercer momento se exponen conclusiones, partiendo de autores que abordan el tema inicialmente analizados y las experiencias recabadas a partir de las entrevistas a los actores mencionados.

## **2. Objetivo general**

Se pretende indagar acerca de las representaciones que los docentes construyen sobre los alumnos y su incidencia en las trayectorias estudiantiles en alumnos de la carrera de Medicina de la UNPSJB durante su primer año.

### **3. Objetivos específicos**

- Indagar los supuestos de los docentes en relación al desempeño de los estudiantes.
- Investigar desde la perspectiva de los propios estudiantes, cómo enfrentan la tarea académica cotidianamente y los requerimientos de la vida estudiantil, identificando las dificultades y facilidades por ellos percibidas.
- Sistematizar los resultados obtenidos como insumo para la construcción, en tiempos futuros, de estrategias de apoyo a los estudiantes, particularmente centradas en el acceso y permanencia el primer año de formación de grado.

### **4. Estado del Arte**

Tomamos como referencia algunos estudios realizados en relación al ingreso, permanencia, deserción y egreso del nivel superior en nuestro país. También aquellos que incursionan en el análisis de la diversidad en modelos de prácticas docentes y su implicancia en el proceso de aprendizaje. Sin dejar de lado los referidos al contexto como factor facilitador o aporte a la dificultad.

#### **4.1. Acceder y permanecer**

En los trabajos revisados se hace frecuente el reconocimiento de que, si bien ha aumentado el acceso a los niveles superiores, las tasas de deserción son muy elevadas. Se advierte también la heterogeneidad de los aprendizajes logrados en graduados de instituciones de educación superior pública y privada, aportando luego, una serie de indicadores analizados. Los mismos fueron elaborados por el SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina del IIPE-UNESCO Buenos Aires y OEI) en los cuales se reflejan las cuestiones de acceso, permanencia y perfil social de los graduados de la educación superior comparados con los egresados de la educación media. Señalando la necesidad de atender uno de los problemas centrales dentro de la agenda política de la educación superior: el abandono de los estudios. (Fanelli, 2005)

Otro material más que interesante es el Informe final de investigación “Saber aprender y estudiar en la universidad: Una indagación desde la perspectiva de los estudiantes”<sup>2</sup>, orientado a contribuir como aporte para el desarrollo de la “Estrategia integral de apoyo a los estudiantes respecto al

---

<sup>2</sup> Cols E (2008) Universidad Nacional General Sarmiento.

acceso y durante el primer año de la formación de grado”. Encontramos coincidencias, al igual que otros autores, con observaciones planteadas en torno a la visualización aprendizajes exigidos tácitamente en distintas asignaturas al presuponerlos como incorporados y que generan una “grieta” entre el alumno ideal y el real, entre las demandas académicas y el capital cultural de los estudiantes Ezcurra (2007 )<sup>3</sup>.

Un estudio previo de esta misma institución que aborda el tema planteado, es el desarrollado durante 2003 (Ezcurra, 2005). Es el diagnóstico preliminar de las “*principales dificultades de los alumnos que ingresan a la educación superior*” aclarando que es “*un campo de problemática jerarquizado por la institución*”. El objeto de estudio en este caso, se centró en la opinión de los alumnos, en un diseño de carácter cualitativo utilizando las entrevistas grupales abiertas a becarios que participan del Programa de Tutorías Grupales. Se tomaron como referencia otros estudios resaltando la “evidencia abrumadora” existente en relación a que el éxito de los alumnos en la universidad estaría en gran parte determinado por sus experiencias durante el primer año. Y cómo lograrían en definitiva, transitar este proceso de ajuste a un mundo universitario nuevo y en ocasiones por completo desconocido que suele acarrear dificultades muy grandes.<sup>4</sup>

#### **4.2. Distancia socio- culturales y voluntades políticas**

Como uno de los condicionantes (antecedentes), la autora refiere al proceso social de índole mundial, que también tuvo su alcance a los países de la Región (América Latina), en cuanto al crecimiento notable y continuo de la matrícula en la educación superior, que tiene lugar a partir de los años 50. Generando así el paso de universidades de élites al de masas, favoreciendo entonces la incorporación de “sectores previa y tradicionalmente excluidos” (Chiroleau,1998). Refiere, asimismo, el proceso generado desde los 90 en Argentina, posibilitando la “*entrada de contingentes con un estatus socioeconómico desfavorable y un capital cultural deficitario*”<sup>5</sup>. Atribuyendo dicho déficit en gran parte al notable deterioro del sistema preuniversitario; y éste a su vez resultado de las políticas neoliberales de nivel mundial. Acompañando asimismo el empobrecimiento experimentado en amplias franjas de la población, con ello del alumnado y demás repercusiones en general. También hace referencia a que la incorporación de población con el referido déficit cultural, propiciaría y agravaría las dificultades académicas del tramo inicial, entre las cuales resalta la deserción, definiéndola como “*selección implícita diferida*”.

---

<sup>3</sup> Ezcurra, A. M. (2007) en Cols, E 2008

<sup>4</sup> Tinto (1992) en Ana María Ezcurra (2005)

<sup>5</sup> Ezcurra (1999) en Ana María Ezcurra (2005)

En otros tramos del trabajo que analizamos, también se reconoce el hecho de que a partir de la Ley de Educación Superior de 1995, vigente, comprende a la autonomía universitaria la atribución de cada institución de definir el régimen de admisión, predominando el sistema de ingreso irrestricto en la mayoría, para lo cual se hace necesario contar como requisito con título secundario o equivalente. De todos modos, en los últimos años, muchas instituciones incorporaron distintas “*actividades preuniversitarias*” destinadas a paliar de algún modo el mencionado déficit que también en principio, condiciona los ingresos. Como ejemplo de lo antedicho, hace referencia al Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), de la Universidad Nacional General Sarmiento, destinado a desarrollar “*ciertos conocimientos y competencias cognitivas (lectoescritura y matemáticas)*”, implementado desde sus inicios con carácter de obligatorio y eliminatorio.

De igual modo, refiere que los estudiantes de dicha Universidad “*padecen*” en su mayoría de un “*estatus socioeconómico desfavorable*”, pues provienen de zonas aledañas a Buenos Aires con altos índices de pobreza, desempleo y subocupación. Situación que motivó su investigación y que se completa con otras de similar tenor<sup>6</sup>, en las cuales se evidencia mayor proporción de ambos padres, pertenecientes a esta zona, con bajo nivel educativo en relación a estudios similares realizados por otras instituciones. En tal sentido hace referencia a estudios realizados por otros investigadores estadounidenses (Cabrera. A y La Nasa. S, 2000) en los que el origen social predispone a oportunidades disímiles particularmente en el inicio del estudio de grado. Que hace que los alumnos afectados por ese estatus socioeconómico desfavorable constituyan una población en riesgo especial, que ameritan por tanto una particular atención.

El objetivo de la indagación planteada fue identificar, jerarquizar y describir las principales dificultades de los alumnos durante el primer semestre de grado, como también los factores condicionantes e impacto desde su perspectiva. El mayor obstáculo ha sido la distancia académica entre el grado e instancias educativas previas que genera una transición muy difícil que habitualmente deben recorrer solos. Enfocando desde dos dimensiones, por un lado, el perfil del alumnado y por otro las variables institucionales, se plantea, por ejemplo, jerarquizar el primer año de grado con prioridad a la estrategia institucional para desarrollar esfuerzos activos que ayuden a los estudiantes en la transición: “un primer año centrado en los alumnos”. La dificultad más relevante identificada por su parte se refiere a “*deficiencias intensas en saberes particularmente relevantes para la transición*”, definidos por la autora en dos aspectos: ciertas informaciones críticas y perfil cognitivo.

---

<sup>6</sup> , Gentile y Merlisky ( 2003) en Ezcurra, 2005

En un trabajo posterior, (Ezcurra, A.M. 2011) se retoma el factor de la historia reciente como condicionante del abandono en referencia al incremento considerable de la matrícula de ingreso a la educación superior, generado desde fines de los años '80, con un recrudescimiento de la tendencia a mediados de la década del 90. Cita, en esta ocasión, un informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2007) que expresa que este incremento fue a expensas de los sectores sociales más desfavorecidos. Al mismo tiempo, CEPAL observa que la deserción también fue mucho más alta para estos sectores, que hizo que los procesos de graduación continúan favoreciendo a los estratos sociales altos y medios. También se menciona la relación entre permanencia y primera generación (estudiantes cuyos padres no han tenido experiencias en este nivel), con una relación de entre el 3 a 5% de estos, comparados con alrededor del 71% de aquellos cuyos padres cuentan con estudios superiores completos. Este fenómeno es definido como “*una inclusión excluyente socialmente condicionada*”, que lo constituye entonces, más que un sistema de puertas abiertas, uno de “puerta giratoria”. En otro apartado del trabajo se resaltan también que el abandono se produce mayoritariamente en el primer año del nivel superior.

Esa masificación, no es aislada sino el resultado de similar fenómeno en el nivel medio, donde se ha verificado que entre 1990 y 2005 se evidenció un alza tanto en los ingresos como los egresos del nivel medio en los países de la Región. Pero si bien este incremento fue a expensas de los sectores socialmente más desfavorecidos, se observa que “*se robusteció la segmentación de la oferta educativa en circuitos de calidad muy dispar, según condición social*” (CEPAL,2002). La calidad educativa del nivel medio, sería entonces otro factor no menos importante a tener en cuenta en función de la disparidad mencionada. También hace referencia al concepto de “capital cultural” de P. Bourdieu<sup>7</sup> para expresar que las carencias económicas no resultan suficientes para explicar la disparidad en los logros educativos de niños pertenecientes a diversas clases sociales sino el capital cultural un “*principio de diferenciación social potente*”. Ese capital estaría constituido por una variedad muy amplia de componentes entre los cuales se mencionan: conocimientos<sup>8</sup>, preferencias, gustos estéticos y prácticas como las habilidades verbales. Otros autores también avanzan en el concepto de que la acumulación personal de dicho capital estaría vinculada a trayectorias educativas previas, como también a la posibilidad de ingreso y permanencia o abandono.

La masificación, el perfil del alumnado y el capital cultural al ingreso, no serían el único factor condicionante. Las instituciones y los docentes de las mismas no deben quedar afuera de este análisis. Existe una naturalización de pre-juicios relacionando lineal y unilateralmente el éxito o

---

<sup>7</sup> Bourdieu y Passeron,2003. En Ana María Ezcurra 2011.

<sup>8</sup> Seguel, 2005. En Ana María Ezcurra 2011

fracaso en el ingreso y permanencia de la educación superior, con la preparación previa de los alumnos, con exclusión en este análisis el factor institución y profesores. Generando entonces intervenciones también unilaterales como tutorías, las cuales propician el “status quo” institucional. En varios estudios referenciados por la autora, se constata que tanto los rasgos institucionales como las prácticas educativas y condiciones de enseñanzas, resultaron determinantes en establecimientos seleccionados calificados como “*ejemplos de excelencia*”, a la hora de abordar la diversidad en la preparación y capital cultural del alumnado al ingreso. Subraya, en definitiva, el factor institucional dominante y el compromiso de los profesores para conseguir un impacto relevante a largo plazo en la permanencia de alumnos ingresantes a primer año.

Otro tema abordado es el de la brecha entre el alumno real y el alumno esperado: real, para quién, esperado, por quién. Se refiere a la brecha académica entre el capital cultural esperado y el real. En consecuencia, un saber que se supone incorporado, no integra los contenidos planificados en este nivel. Como parte de ese capital cultural se consideran las capacidades de trabajo intelectual que facilitan el cómo estudiar mucha bibliografía y comprenderla, cómo tomar apuntes en clase o cómo prepararse para un examen. Esa suposición de saberes y las dificultades que genera ese desconocimiento resulta un factor importante de dificultades académicas, según el trabajo de referencia. (Ana María Ezcurra, 2011)

Como “impacto colateral” de la “democratización” en Argentina, uno de los fenómenos observados particularmente en nuestra Universidad, no siendo la única, es el número de ingresantes provenientes de otros países limítrofes y particularmente de Brasil. En ese país la modalidad de ingreso a la educación superior resulta justamente “*restrictiva-selectiva*”, elitista y rentada, ya que todas las universidades cobran arancel en la matriculación. Mayoritariamente la matrícula es absorbida por las universidades privadas rentadas y el resto por las públicas, siendo en estas últimas mediante un examen de ingreso muy estricto y eliminatorio, el “*vestibular*”, condicionados a su vez por los limitados cupos o “*vagas*”<sup>9</sup>. En contraposición con la gratuidad e ingreso directo, que prevalece en las de nuestro país, donde las Universidades Públicas absorben la mayor parte de los ingresantes, modelo propiciado por el marco legal de la Educación Superior (Araujo, 2005)<sup>10</sup>.

María Manuel Lopez (2011) analiza los extremos contrapuestos respecto de la tensión calidad - masividad. Por un lado, los defensores de la “*calidad educativa*” y “*excelencia intelectual*” sostienen la importancia de mantener la selectividad al ingreso siendo acusados de preservar la

---

<sup>9</sup> El término “vagas” refiere a la denominación de los cupos limitados que ofrece la Universidad en Brasil para el ingreso a las diferentes carreras.

<sup>10</sup> Araujo (2005) en Lopez, M. 2011

educación de calidad para clases privilegiadas. En el otro extremo, encontramos quienes “*abogan por la democratización del acceso a la universidad*” que argumentan la igualdad de oportunidades para toda la población. Sin embargo, en este último caso el gran cuestionamiento radica en la falta de acompañamiento con una reforma estructural y adecuación presupuestaria a fin de poder abordar y evitar la “*selectividad encubierta*” del posterior desgranamiento “*en masa*” que se produce, a expensas de los primeros años y fundamentalmente durante el primer cuatrimestre. Al respecto, acuerdan con otros autores en que el ingreso directo no asegura una real democratización del nivel educativo ni, consecuentemente, igualdad de oportunidades. El éxito estaría condicionado por varios factores tales como origen socioeconómico y educativo dispares. Y propone distinguir entre el acceso formal a la institución y el verdadero acceso al conocimiento.

Continuando con los aportes del trabajo, se rescata que, si bien hoy acceden más jóvenes a las universidades y algunos, merced al clima educativo familiar que promueve la continuación de estudios superiores, otros no cuentan con las ventajas del apoyo familiar ni con el referido “capital cultural” necesario por lo que recorren verdadera “*carrera de obstáculos*” durante su trayectoria escolar, a fin de poder acceder al sistema universitario. Entonces el ingreso irrestricto, pretendido como política igualitaria, no haría más que retrasar la selección. Sería la explicación del fenómeno observado en nuestro país con respecto a la diferencia cuantitativa de ingresantes (significativamente mayor) y egresados de nuestras universidades. No se estaría contribuyendo mediante la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas (estructuración de modelos educativos) a la conformación del “*oficio de estudiante universitario*”.

Destacan también los autores, que si bien se ha evidenciado en los últimos 20 años un incremento sustantivo en las aulas de las diferentes universidades del país, sin embargo “*aquellos/as que avanzan en los estudios y en los tiempos esperados institucionalmente son un grupo bastante menor al que inició la carrera.*” Esto último pareciera ser la descripción exacta de lo que ocurre precisamente en la carrera de Medicina de nuestra Universidad. Hace tres años, actualmente transitamos el cuarto, en su inicio se inscribieron alrededor de 600 alumnos, comenzaron 380, completaron los 3 años y cumplieron los requisitos para realizar el Taller Integrador Vertical (instancia curricular del cuarto año que requiere estar al día con las asignaturas de la Carrera hasta el momento) solo 6 estudiantes. Nos preguntamos, con Sigal (1993) si operan los mecanismos de “*selección explícita e implícita*”.

La situación referida en el párrafo anterior también refleja conceptos expresados por Juan Carlos Tedesco<sup>11</sup>, que manifiesta que la aplicación de ese tipo de políticas trae como consecuencia el “*congestionamiento brutal en el primer año*”, deteriorando las condiciones básicas de aprendizaje que culmina en una selección signada por el fracaso, resultando finalmente antidemocrático y con un “*costo social y personal muy alto*”. El análisis inclusión-exclusión debe tener en cuenta no sólo el ingreso a la universidad sino también su permanencia y egreso. El “*ingreso irrestricto*” y su discurso de “*igualdad de oportunidades*” en el fondo no es más que una postergación de la selección, siempre y cuando no se intenten implementar metodologías inclusivas que logren sortear la brecha existente.

Los que logran avanzar en los estudios en el tiempo estipulado institucionalmente es sustancialmente menor al de los ingresantes. Es la realidad que también compartimos en nuestra Universidad, que hemos observado se repite año a año, que consideramos que lejos de naturalizarse debería motivar un profundo análisis en relación a los factores de la oferta académica pasibles de ser modificados en función de propiciar mejores logros al conjunto de estudiantes ilusionados que acceden a este nivel de su historia educativa.

Asimismo, en los 2 proyectos de investigación en curso en los que analiza las políticas de ingreso a la universidad pública latinoamericana (María Manuel Lopez, 2011), se hace referencia a aportes relacionados al acceso a la Educación Superior y el sistema de admisión a universidades nacionales de Argentina. En tanto que la heterogeneidad en sistemas de admisión avalada por la Ley de Educación Superior abre la discusión sobre el ingreso irrestricto que supondría equidad de acceso en las universidades públicas, cuestionando el elitismo y la exclusión social que las restricciones al mismo implican. Por otro lado, el ingreso selectivo o con exámenes, sostenido por algunos, se justifica argumentando la “*defensa de la calidad*” del sistema universitario. Todo lo antes expresado se contempla en el art. 29 de la mencionada Ley, como también la denominada autonomía académica e institucional. Así cada universidad establece su propia política de ingreso, e incluso en aquellas que cuentan con más de 50.000 estudiantes tienen la posibilidad de que cada facultad defina su propio régimen de admisión, que hace que coexistan los más disímiles sistemas de admisión.

Interesa destacar la experiencia de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca) que contempla el ingreso restricto condicionado por la aprobación de un curso previo en el primer año de una carrera universitaria, en cuyo caso los lineamientos del diseño curricular se basan en

---

<sup>11</sup> Tedesco (1985) en Duarte (2005).

competencias, para lo cual se cuenta con un sistema de docentes-tutores que acompañan a lo largo de todo el proceso educativo en forma transversal. En nuestra Carrera que contempla el acceso irrestricto, con un plan de estudios a 6 años, compuesto por grupos de asignaturas, de 380 ingresantes en la primera cohorte, completaron el Taller Integrador Vertical, solo 6 estudiantes.

Retomando el trabajo analizado (Lopez, 2011), se menciona, entre otras cuestiones, la necesidad de *“desarrollar mejores condiciones para la incorporación de los estudiantes en el nivel universitario y contribuir así a la conformación del oficio de estudiante universitario”*. Por ejemplo, mediante el desarrollo de vínculos consistentes entre los ingresantes, la carrera elegida y la institución universitaria a fin de facilitar su permanencia. Y también, a través de la conformación de lazos sociales y afiliación universitaria al interior de la institución. Lo anteriormente descripto forma parte del Proyecto *“Estrategia de ingreso a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación”* (UNLP, 2010), basado en trabajos de investigación acerca del desgranamiento de la matrícula en el nivel universitario. Los autores del Proyecto<sup>12</sup>(UNLP, 2010) identifican una importante deserción entre la inscripción (noviembre/diciembre) y el inicio de los estudios universitarios (febrero/marzo), observando causas externas a la institución y de carácter económico-social, y otras que estarían relacionadas con políticas de ingreso que facilitarían la creación de vínculos entre el ingresante y la carrera elegida desde el inicio a fin de retener la matrícula. En el Curso Introductorio, implementado por esta institución se contemplan tres ejes conceptuales: ambientación universitaria, referido a cuestiones normativas, burocráticas y administrativas, entre otras, alfabetización académica que implica el *“conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en las culturas discursivas de las disciplinas”* que apunta a las prácticas del lenguaje y pensamientos propios del ámbito académico superior y contenidos disciplinares, que consta de una introducción al campo de la educación y su abordaje en las Ciencias Sociales. Finalizado el mismo se implementan una serie de acciones como el sistema de tutorías, seguimiento y apoyo de ingresantes, talleres orientados a conocer las necesidades y percepciones de los estudiantes en el transcurrir de las primeras materias y el aporte del Curso Introductorio en tal sentido.

El fundamento político-pedagógico de la propuesta antes expuesta se basa en *“una intencionalidad de democratizar y promover un acceso real a la institución”* a partir de reconocer la existencia de mecanismos de *“selección implícita”* que obstaculizarían la permanencia de los estudiantes.

---

<sup>12</sup> Lopez, M.M; Montenegro, E.B y Condenanza, L. (2011)

Finalmente, se realiza un análisis comparativo de ambos sistemas de Educación Superior en Brasil y Argentina, cuyas modalidades de admisión y características generales resultan significativamente diferentes. En un extremo se encuentran las Universidades públicas de Brasil particularmente selectivas con cupos de ingreso limitados. Por otro lado, Argentina, en el marco de la Ley de Educación Superior presenta diversidad toda vez que la legislación vigente abre la posibilidad de que las universidades adopten su propio sistema de admisión, sin arancel alguno para las universidades públicas, a diferencia de Brasil donde todas las universidades cobran una matrícula a los estudiantes. De todos modos, el ingreso irrestricto en Argentina no logra garantizar el ingreso y sobre todo permanencia de los estudiantes. Como refleja el estudio en cuestión, el número de estudiantes que acceden y permanecen en el nivel universitario disminuye considerablemente a medida que avanzan en los primeros tramos de la carrera. Los autores manifiestan que *“la Universidad naturaliza problemas que tienen solución”*. En el trabajo antes referido se parte de *“problematizar el fracaso universitario desplegando estrategias pedagógicas inclusivas”*, a fin de propiciar la incorporación de prácticas propias de la cultura universitaria.

#### **4.3. Hábitus académico en la experiencia de estudio**

Entre los factores referidos por los alumnos en la indagación de la Universidad Nacional de General Sarmiento antes referida, se alude al tiempo requerido para el estudio, en algunos casos incluso considerado como exagerado e imprevisto. En tal sentido entonces, se les dificulta la transición puesto que se inscriben en más asignaturas de las que pueden atender. Se suman a este aspecto la organización del tiempo y las actividades, esto es, no saber *“cómo estudiar tantas cosas”*, cómo distribuir el tiempo entre las diversas materias y organizar días y horarios. En definitiva, ponderan la necesidad de contar con esa información de manera adecuada y oportuna. Se propone entonces, acentuar el papel de la información para el éxito de la transición, jerarquizar el desarrollo sistemático de actividades académicas y promover informaciones críticas, pero en contextos de enseñanza.

Un aspecto ampliamente investigado es el de *“envolvimiento”* (involucramiento o compromiso) que opera en los estudiantes y que sería crucial atender durante el primer año en relación al aprendizaje y permanencia (Ana María Ezcurra, 2011), que en palabras de Alexander Astin, se trata del *“tiempo de tarea”*, que hace referencia al tiempo y esfuerzo que los alumnos dedican al estudio y otras actividades educativas, tanto en cantidad como en calidad. También rescata otras investigaciones en relación al escaso tiempo destinado por los estudiantes ingresantes, al decir de

Vincent Tinto<sup>13</sup>, es “*perturbadoramente bajo*”, “*simplemente no estudian lo suficiente*”. En este punto, cabe referenciar los discursos de docentes de esta Universidad, cuando expresan que “*los chicos no estudian*”, aspecto que será retomado más adelante al analizar las entrevistas realizadas a los distintos actores involucrados en el presente trabajo. Cabe mencionar además el impacto negativo en relación al “*tiempo de tarea*”, de aquellos que tienen otra actividad, específicamente laboral que afecta también la permanencia y aprobación. Este factor es frecuente entre el alumnado de nuestra Facultad. Es que la administración del tiempo (y esfuerzo) destinados al estudio-aprendizaje, forman parte también del capital cultural socialmente constituido en el transcurrir de experiencias educativas anteriores como así también el aporte del entorno familiar en este aspecto. De ese modo, el compromiso (involucramiento) no sería unilateral, sino que estaría influido también, por las prácticas educativas y pedagógicas activas, de colaboración, y su capacidad de estimular ese involucramiento.

Finalmente, Ana María Ezcurra (op. cit), realiza un recorrido en el que aporta diferentes experiencias de estrategias implementadas a fin de mejorar la retención y permanencia del alumnado. Y al evaluarlas, considera que no evidencian el impacto pretendido y que uno de los factores atribuidos al fracaso estaría relacionado con el hecho de que todas estas intervenciones estarían dirigidas al alumnado y principalmente al sector con mayores dificultades. Pero ninguna involucra a la enseñanza. En lo correspondiente al perfil cognitivo, los alumnos refieren desconocer técnicas de estudio para estudiar mucha bibliografía y comprenderla. La autora propone enseñar a aprender, es decir, propiciar las habilidades de aprendizaje y la importancia de su desarrollo como objetivo de enseñanza a partir de la implementación de actividades de apoyo académico tanto desde las asignaturas como en el ámbito institucional.

Importa destacar en nuestro análisis conceptos que remiten al proceso de socialización universitaria y los “*tiempos*” de *extrañamiento, de aprendizaje y de afiliación*<sup>14</sup>.

María Manuel López (op. cit.) refiere a la alfabetización académica como el aprendizaje de las prácticas del lenguaje propias del ámbito universitario<sup>15</sup>. Otros mencionan la construcción del oficio de estudiante que según Pierre Bourdieu es cuando el estudiante incorpora las reglas de juego del ámbito universitario. Todo lo anterior comprende la transición que deben atravesar aquellos que pretenden incorporarse al estudio de una carrera universitaria.

---

<sup>13</sup> Tinto, (2005) En Ana María Ezcurra, A.M. (2011)

<sup>14</sup> Coulon A. (1997) en Lopez.M.M (2011)

<sup>15</sup> Lopez M M (2011)

En otras palabras, la alfabetización académica refiere al aprendizaje de las prácticas del lenguaje propias del ámbito universitario, como parte de la construcción del oficio de estudiante universitario, el cual está signado por las particularidades de la interacción estudiante-institución con la apropiación de las “reglas de juego”, según Pierre Bourdieu, del ámbito universitario, articulando actividades de formación y participación en la vida universitaria.

Al enfocarnos en el diseño curricular y programas de las asignaturas, parecería ser muchas veces que los intereses prácticos del profesor, cuya preocupación ineludible de hacer más efectiva la enseñanza, suele vincularse prioritariamente a “*dar todos los contenidos previstos en el tiempo disponible*”, dejando en manos casi exclusivamente del alumno la generación de acciones pertinentes para su aprendizaje. Se le suma, el cambio de volumen y complejidad de la lectura en el ingreso a la universidad con respecto a la escuela secundaria, así como también un cambio en la complejidad de los textos (habitus de lector universitario) (Carli, 2012)

#### **4.4. El papel del contexto**

Retomamos el trabajo de la Universidad Nacional General Sarmiento, que se realiza un abordaje de efectos adicionales que el perfil socioeconómico le imprime al grupo estudiado. Entre otros aspectos, se menciona el costo en sí que implica para el propio alumno, tanto en material en general (fotocopias), pasajes, comer fuera de casa o incluso el “*ser una carga*” por no poder contribuir económicamente. Los que trabajan, suman a las dificultades antes expuestas las derivadas del poco tiempo disponible para el estudio y el agotamiento, y la “*presión económica*” que “*afecta la concentración*”.

Otro aspecto abordado fue el peso del apoyo familiar para el desarrollo y mantenimiento de las aspiraciones educativas y, en definitiva, de una motivación sostenida, incidiendo en las posibilidades de los alumnos para enfrentar las dificultades del período de transición. Se han identificado realidades muy dispares, desde los que cuentan con un considerable respaldo familiar incluso con padres de escaso nivel educativo que ven sin embargo la posibilidad de la movilidad social de sus hijos a través de una carrera universitaria y los que carecen de ella o que padecen desaprobación incluso por considerarlo una pérdida de tiempo o de “*hacer nada*” en lugar de aportar a los ingresos o con las tareas de la casa. El malestar generado por dichas situaciones afectaría la concentración y en consecuencia el aprendizaje, induciendo incluso a la deserción.

Las condiciones para el estudio también fueron objeto de análisis. En tal sentido las realidades identificadas van desde aquellos que cuentan en sus hogares con espacio físico y condiciones adecuadas para el estudio, como la de quienes carecen de un ambiente privado para estudiar padeciendo un contexto familiar adverso con ruidos e interrupciones para demandarle diferentes tareas de colaboración o atención a otros miembros de la familia. Consecuentemente, estos ambientes adversos impactan negativamente en la organización del tiempo y las actividades propias del estudio. Algunos entonces adoptan horarios nocturnos a tal fin mientras que otros acudirían a otras casas por ejemplo de familiares o amigos, o incluso a la propia Universidad. Y en particular varios resaltan el valor de las bibliotecas en función a la tranquilidad o incluso la posibilidad de acceder a libros. El ambiente institucional y en particular la biblioteca cumpliría pues un rol preponderante en estos casos.

En este punto la autora sintetiza los aportes de la investigación en relación al peso que adquiere el primer año de grado, sobre todo el primer semestre, en relación a los serios problemas estudiantiles. Donde interviene no solo el cambio de ambiente sino también lo que definió como “*perfil del alumnado*” y un estatus socioeconómico desfavorable desde la impronta del déficit en el capital cultural. Los factores condicionantes estarían dados por carencias en el grado educativo de los padres, en los ingresos, en las condiciones de estudio en el hogar y de la educación media, sumados a ingresos económicos y apoyo familiar. Definida entonces como una población que “*en virtud de dicho estatus se encuentra en riesgo especial y amerita atención diferencial*” (Cabrera y La Nasa, 2000)<sup>16</sup>.

#### **4.5. Prácticas docentes y contexto institucional**

Respecto de este tópico expone el análisis realizado al factor institucional, tanto en las prácticas de enseñanza como al compromiso de la institución con los estudiantes. Con respecto a las primeras se evidencian situaciones variadas, desde aquellos docentes que facilitan el aprendizaje dando espacio a preguntas y participación, como otros de ciertas asignaturas a los que “*no se entiende*”. En este último caso se tratarían de clases teóricas “*muy expositivas*”, poco claras y extensas, con escaso o nulo espacio para la participación y en definitiva una interacción docente-alumno muy baja, todo esto definido como fallas didácticas. Otro problema visualizado es el ritmo de enseñanza en algunas asignaturas caracterizado como “*muy acelerado*” o mucho contenido en poco tiempo

---

<sup>16</sup> Cabrera y La Nasa (2000) en Ezcurra, A.M. (2005)

pasando rápidamente de un tema a otro sin contemplar el tiempo necesario para apropiarse o incorporarlos, que se expresa como problema en los programas de enseñanza.

Amén de otros problemas de interacción profesor-estudiante identificados, también se hace mención a la evaluación de los aprendizajes en términos de la presión por aprobar, que transforma así la desaprobación como un fracaso con su impacto negativo lo que condiciona así al alumnado en estudiar para aprobar, cuando en realidad el error debería constituirse en una oportunidad para aprender a partir del diálogo docente-alumno y una oportunidad para mejorar. Entre otros cuestionamientos, se rescata la poca claridad en los criterios de corrección en el sistema de evaluación que no permite al alumno identificar los conceptos relevantes del tema. Se destaca también la importancia del ejercicio docente como el *“factor institucional más prominente en materia de resultados estudiantiles”*, que hace que sean las prácticas de enseñanza durante el primer año un motivo de especial cuidado institucional para favorecer aciertos y superar dificultades, una *“docencia con sólido foco en el aprendizaje”*. Y concluye que la jerarquización del primer año comprende, no solamente los programas académicos de apoyo y orientación hacia el alumnado, sino también, una revisión de las prácticas docentes y en definitiva de la enseñanza.

En otros autores se identifican frases, tristemente arraigadas, escuchadas hasta el cansancio en los pasillos de las instituciones educativas de todo nivel. Incluso en instancias informales que convocan docentes, no docentes y la propia comunidad. Pierre Bordieu (op. cit.) expresa: Decir en tono de lamentación resignada que los *“estudiantes ya no leen”* o que *“el nivel baja año a año”*, es en efecto evitar preguntarse por qué es así y sacar de allí alguna consecuencia pedagógica... Se reflejan similitudes también, con las rescatadas en las entrevistas del presente trabajo (ver más adelante).

También se aborda el proceso de pasaje de niveles, que mejoraría las condiciones e igualdades si se enfoca la articulación entre escuela secundaria y la universidad, a partir de visibilizar la desarticulación y segmentación entre dichos niveles. En tal sentido se hace referencia al nuevo encuentro (desencuentro) con los conocimientos científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida, y de la Universidad en general, pero sobre todo de una cultura particular que implica la apropiación de códigos, costumbres, lenguajes y lugares. Es conocer y reconocer una nueva cultura en la cual deberán incluirse. Es el denominado *“proceso de socialización universitaria”* (Coulon,1997) y sus respectivas etapas: tiempo de extrañamiento (entrar a un universo institucional desconocido), tiempo de aprendizaje (adaptarse progresivamente a las nuevas reglas institucionales) y tiempo de afiliación (se adquiere el dominio de las nuevas reglas, la capacidad de interpretar los significados institucionales), mencionados anteriormente.

Tomando el aspecto de las *prácticas docentes inclusivas*, en el Informe Final de Investigación (San Martín, J. M. 2009), basado en la lectura analítica del libro de la Dra. Paula Carlino “Escribir, leer y aprender en la Universidad”; se hace referencia a aquellos “*docentes preocupados por disminuir la brecha entre las expectativas de los profesores y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes durante los primeros años del nivel superior*”. Este trabajo se centra en la denominada *alfabetización académica* (prácticas de lenguaje y pensamientos propios del ámbito académico), siendo la lectura y la escritura los principales instrumentos de aprendizaje con especificidades en cada campo del conocimiento. Ocuparse de la lectura y de la escritura es entonces hacerse cargo de la enseñanza y del aprendizaje universitarios, ya que la alfabetización académica no es una habilidad básica que se logra una vez y perdura por siempre, pues los alumnos están constantemente en presencia de una diversidad de textos, temas, contextos, etc., en los que se lee y escribe de manera particular. Refiere aquí a la especialización de cada campo de estudio y sus particularidades en esquemas de pensamiento que se transforman en escritos y que por tanto son diferentes para cada dominio. La alfabetización académica requiere de la predisposición de cada cátedra a “*abrir las puertas de la cultura disciplinar que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas*”. Dentro de la cultura académica, la comprensión y producción de textos están vinculadas con la construcción de conocimientos específicos. Estar alfabetizados en estas prácticas discursivas es condición necesaria para participar de comunidades cuyo lenguaje escrito tiene determinados propósitos. Camino que deberá recorrer el estudiante universitario que elige determinada disciplina para formarse.

En otro apartado la autora compara al estudiante universitario ingresante con un inmigrante a una nueva cultura y efectúa la propuesta de *docentes inclusivos*, que significa “*acoger al forastero*” dándoles la bienvenida para compartir la cultura académica y combatir el sentimiento de exclusión. Para lo cual propone una serie de actividades relacionadas con tender puentes entre la cultura que traen los alumnos y las distintas culturas académicas; una de ellas es no dar por natural la interpretación de los textos, sino orientar a través de guías de preguntas que retoman en clase la discusión sobre lo leído.

Y reclama “*responsabilidad compartida*” en relación a que los alumnos, los docentes y las instituciones son corresponsables en cómo se interpretan y elaboran los escritos en la educación superior <sup>17</sup>, en este caso compete a las instituciones “*el desafío de generar y sostener políticas que contemplen la alfabetización académica universitaria como una dimensión de la cual debe hacerse*

---

<sup>17</sup> Carlino P. (2005) en San Martín J. (2009)

*cargo desde marcos regulatorios y programas de acción a mediano y largo plazo*”, y los docentes deberán asumir “*compromisos compartidos*” a fin de dar continuidad en este rumbo.

Se menciona a continuación el párrafo introductorio del libro de Carlino, P (2005) “...*la escritura y el habla pueden ser utilizadas por los alumnos para construir mejores comprensiones y también para incrementar su retención, porque los estudiantes recuerdan mejor lo que ellos han dicho (en tanto es su propio conocimiento) que lo que los docentes (y los libros) les han contado...*”.<sup>18</sup>

A partir de varios interrogantes entre los que figuran temas reiterados como el por qué los estudiantes no participan en clase o leen poco la bibliografía, o al escribir se refleja el no haber comprendido las consignas, etc., etc. A continuación, la autora reformula estos interrogantes, cambiando la óptica de observación enunciando entonces el: por qué del “desencuentro” entre lo que esperan los profesores y lo que logran los estudiantes en el nivel superior. A partir de allí plantea inquietudes tales como qué pueden hacer los docentes para disminuir, aunque sea parcialmente, la “brecha inevitable”. En tal sentido, menciona que, como docente e investigadora, implementó en el aula algunas propuestas pedagógicas destinadas a acompañar a los alumnos en el proceso de aprendizaje y comprensión, como también a confiar en sí mismos. Entonces presenta como interrogantes, la relación de la escritura y la lectura con el aprendizaje y la enseñanza. Hace referencia asimismo al potencial provecho para los docentes de esta relación en beneficio de la formación universitaria.

Aclara que aprender en la universidad depende de “*la interacción entre alumnos, docentes e institución*”. Entonces no se trata únicamente del accionar del estudiante sino también de las condiciones ofrecidas por docentes y las brindadas por la institución.

En otro apartado de su obra toma como problema la enseñanza habitual y resalta el hecho de que “*quien más aprende*” es el propio docente en el proceso de leer, investigar y preparar la clase, relacionando textos y autores sobre el tema, escribir y planificar la tarea y a explica a otros. Coincide en cierto sentido también, con el pensamiento de Paulo Freire, 2008 (citado más adelante) en relación a “*quien forma, se forma y reforma al formar...*”. Sin embargo, tanto esfuerzo por parte del docente no asegura el pretendido resultado, ya que solo el alumno que por motus propio recorre similar trayecto vinculado al hecho de estudiar, sería el que realmente aprendería. El que no sabe o no está motivado internamente, apenas intentará aprobar los exámenes, estando la mayoría (lamentablemente) en este segundo caso. La autora citando a Biggs (1998), expresa las clases

---

<sup>18</sup> Gottschalk y Hjortshoj. (2004 ). Extraído de Carlino P. (2005)

expositivas les sirven justamente a quienes no las necesitan, pues podrían aprender en forma autónoma y desarrolla el concepto de la importancia en el uso del lenguaje a través de la “escritura en las disciplinas” como un medio para enseñar y aprender en la universidad. Esta forma de utilización del lenguaje permitiría identificar precisamente lo que el estudiante aprende de lo dado, y que no siempre es reflejo justamente de la clase expositiva del docente. Entonces no basta con escuchar la clase y leer la bibliografía, sino que las actividades de escritura, lectura y evaluación serían consideradas por algunos como estrategias de aprendizaje.

Otro problema que analiza es la “enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos”, que hace que el docente, al transmitir los conocimientos aprendidos, no incorpora todos los procesos que operaron en él para apropiarse del mismo. La propuesta o desafío es ayudar a aprender conceptos y prácticas discursivas disciplinares mediante tareas para reelaborar y apropiarse de los mismos, en principio por parte de los docentes, pero también, introduciendo actividades para que los alumnos participen en prácticas de lectura, escritura y pensamiento propios del campo de estudio.

La autora precisa el concepto de alfabetización académica como el conjunto de nociones y estrategias requeridas para incorporarse a la cultura discursiva disciplinar, que incluye actividades, lenguaje y pensamiento del ámbito académico y que integran el modo de leer y escribir y producir y comunicar conocimiento. Este proceso, lejos está de poder incorporarse en forma acabada alguna vez, significa un proceso permanente y de constante evolución para quienes ingresan, transitan y permanecen en la educación superior, en cualquiera de sus roles, tanto estudiantes como docentes, como ya fuera expresado anteriormente. En tanto que la cultura académica es por sí compleja y diversa con sus particularidades en formas de leer y escribir, con la heterogeneidad propia de cada campo de estudio. Y aclara que el sentido de este término, no se limita a describir el proceso de remediación de las falencias formativas de quienes acceden a la universidad. No se trata de transmitir saberes elementales, sino más bien la propiciación de las cátedras a incorporar en la cultura disciplinar a ingresantes provenientes de otras culturas (anteriormente se mencionaba, como docentes inclusivos, la figura de acoger al forastero, cuando compara al estudiante universitario ingresante como un inmigrante a una nueva cultura). Plantea integrar la producción y análisis de textos en todas las cátedras puesto que leer y escribir es parte del quehacer profesional y académico de los pretendidos graduados.

También incluye la escritura, la lectura y la evaluación que comprende a estas dos. Resalta que la escritura está más descuidada que la lectura y sin embargo es justamente “*la escritura una de las actividades intelectuales más formativas*”. Considera entonces que el ocuparse de la escritura

universitaria es al mismo tiempo entender en lo referente a procesos de enseñanza y aprendizaje. Es la escritura al mismo tiempo, por fuera de las instancias evaluativas, una manera diferente de entender la educación superior. Por lo que considera la importancia de incluir la lectura y escritura como contenidos indisolubles de la enseñanza de los conceptos en cada asignatura, puesto que escribir es poner en relación lo que “*uno ya sabe*” con la actual situación de escritura, implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y lo nuevo, demandando a quien escribe una elaboración personal. Este requerimiento de construcción de conocimiento a partir de la escritura sería el mismo mecanismo involucrado en todo aprendizaje, es decir, al escribir se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no ocurrirían sin este acto. Por lo tanto, los docentes al ocuparse de la escritura de los estudiantes en sus asignaturas, están contribuyendo también directamente al aprendizaje de los conceptos de la materia. La apropiación de las ideas que operaría al reelaborar los textos académicos mediante su análisis y escritura, constituirían instrumentos fundamentales para el aprendizaje. Se requiere entonces la orientación por parte de los profesores en los procesos de comprensión y producción escrita de los alumnos. “*Hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje*”.<sup>19</sup> Esto ayuda también al involucramiento y compromiso de los estudiantes<sup>20</sup>. La lectura y escritura serían herramientas fundamentales para la asimilación y transformación del conocimiento en los diferentes espacios disciplinares tanto desde los propios contenidos como también de las particularidades discursivas. El término “discursivo”, por definición de la propia autora, se refiere a las prácticas de lenguaje (la lectura y escritura) y su utilización en situación de determinadas intenciones y modos de pensamiento. También considera que el proceso que se genera en el escritor, por no tener en frente al receptor (diferentes tiempos y espacios entre emisor y receptor) le supone mayor esfuerzo para que, quien lee, entienda lo que realmente quiere manifestar y no otra cosa. Al leer, releer y corregir lo escrito tomándose el tiempo para pensar y repasar lo que se pretende manifestar, esa producción escrita incidiría también en el desarrollo del pensamiento de quien escribe. La concentración requerida en determinadas ideas durante la escritura, estimularía el análisis crítico sobre el propio saber.

Y enfatiza que habría formas de escribir que no aportarían a la transformación del conocimiento. No es lo mismo entonces escribir lo que se piensa a simplemente transcribir en un papel, donde no existe transformación. Una forma sería entonces la de “*decir el conocimiento*” y otra la de

---

<sup>19</sup> Chalmers y Fuller, 1996 en (Carlino, 2005)

<sup>20</sup> Encuesta realizada a una muestra de 350 alumnos de la Universidad de Harvard en relación a sus experiencias educativas. Para ellos la cantidad de escritura requerida en cada materia es el factor que incide en su involucramiento. (Light, 2001 en Carlino, 2005)

“transformar el conocimiento”<sup>21</sup>. Aunque, según estudios, se constata que los universitarios (y también muchos graduados) al escribir para ser evaluados, no organizan sus propios pensamientos en torno a un tema, sino que tienden a conservar las ideas presentadas por otros y al revisarlas, sólo logran modificar aspectos superficiales. En lugar de descubrir el texto original, se limitarían a simplemente comunicarlo.

En sus palabras:

*En resumen, los estudiantes carecen del sentido de audiencia y no intentan adecuar sus textos a lo que suponen necesitan sus lectores. De hecho, suelen tener pocos lectores, porque no se dedican a publicar y porque en las aulas escriben principalmente para acreditar materias. Es preciso que la universidad ofrezca lectores que devuelvan a los alumnos el efecto que sus textos producen. Es necesario que los docentes se ocupen de enseñar a planificar y revisar lo escrito y ayuden a anticipar el punto de vista del destinatario, de modo que en este proceso no sólo se mejore el producto sino que se guíe a sus autores a poner en práctica el escribir como herramienta para pensar los contenidos de cada materia.*

En definitiva, la forma de revisar y corregir del docente adquiere una preponderancia fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar categorías de análisis al corregir y releer sus producciones escritas a fin de mejorarlas integralmente y no solo en forma superficial.

La comprensión y producción textual no se circunscribe a una asignatura en particular y en una determinada etapa del proceso formativo de grado, sino más bien atraviesa el mismo en cada uno de los contenidos y asignaturas desarrolladas en el transitar estudiantil, a partir de la revisión sistemática de pensamientos y lenguajes en forma conjunta docente-alumno, como mecanismo de acercamiento progresivo a los conceptos y producción escrita de la propia disciplina. Como en un “diálogo” que ayuda a los “recién llegados”, ha de ayudarse a plasmar en escritos los conocimientos de la misma según las pautas de la comunidad de práctica. Es que, como expresa Carlino, “ocuparse del escribir de los alumnos en una asignatura del nivel superior no es una tarea aparte de enseñar sus conceptos”. Sin embargo, la resistencia observada en muchos integrantes del cuerpo docente estaría relacionada con el hecho de que si bien son expertos en los contenidos disciplinares, no lo son necesariamente en las enseñanzas de la escritura. Razón por la cual, se debería plantear a nivel de la propia universidad la capacitación en tal sentido del profesorado. Se concluye entonces que esto no solo compete a los docentes de las asignaturas en forma individual, debería ser parte de las políticas educativas institucionales.

---

<sup>21</sup> Scardamalia M. y Bereiter C. (1985) En (Carlino, 2002)

Paulo Freire (op. Cit.) hace referencia a “*metodología narrativa-discursiva-disertadora*”: *...narración de contenidos que tienden a petrificarse o transformarse en inermes. Narración o disertación que implica un sujeto: el que narra y objetos pacientes, oyentes: los educandos...* Tomamos conciencia que ésta metodología narrativa-discursiva-disertadora aún persiste en nosotros y significan procesos a desaprender, para dar lugar a aquellas con las que acordamos. El autor hace referencia al proceso de formación, cuando expresa que si bien son diferentes entre sí, tanto “*quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado.*” No se trata simplemente de un juego de palabras, sino que es precisamente en la profundidad del concepto donde radica la representación de una relación docente-estudiante y en este caso en el contexto universitario. Tanto educador como educando son, al decir del autor, sujetos del proceso de construcción y reconstrucción del saber enseñado. No se trata entonces de meramente enseñar contenidos, sino más bien, de pensar correctamente, razón por la cual un profesor no puede ser un “*repetidor cadencioso de frases e ideas inertes*”. Invita entonces a establecer una relación (“*intimidad*”) entre los saberes curriculares que son necesarios para los alumnos y los saberes que ellos traen basados en la experiencia social que los mismos tienen como individuos. En este sentido, si bien no es exactamente lo mismo, rescatamos la modalidad adoptada particularmente por la Carrera de Medicina de esta universidad, utilizando desde el primer año de la carrera como parte de los escenarios de formación, los centros de salud y la salida a la propia comunidad beneficiaria de los mismos, como también la apropiación de las realidades que allí habitan y a partir de ellas construir y reconstruir los saberes propuestos por las teorías de las respectivas asignaturas.

Pozo y Monereo (2003), sostienen que los profesores universitarios reproducen aquellos modelos internalizados durante la experiencia como alumnos y pese a defender la participación activa de los estudiantes, asientan sus clases en la exposición verbal monologal (que puede estar o no acompañada por el empleo de imágenes o demostraciones prácticas).

## **5. Notas metodológicas**

### **5.1. Acerca de los instrumentos**

Para el trabajo empírico, se realizó un estudio de tipo cualitativo, mediante la utilización de entrevistas abiertas a 6 docentes y autoridades de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, a fin de indagar sus percepciones sobre las potenciales dificultades de los ingresantes y su relevancia. Se plantearon las siguientes consignas a modo orientador durante la entrevista:

- ¿Cómo evalúa este primer año de la carrera?
- ¿Cómo fue el rendimiento de los estudiantes?
- ¿Qué comentarios en relación al mismo le surgen?
- ¿Qué opinión le merece el plan diseñado para la carrera?
- ¿Considera/propone modificaciones, cuáles?

También se realizaron 10 entrevistas no estructuradas a estudiantes del primer año de la misma Carrera y Universidad de las cohortes 2015 y 2016, con único criterio el haber concluido la cursada de las asignaturas del primer año de la Carrera. Los datos obtenidos se presentan con carácter anónimo, solo constan datos relacionados a edad, sexo, situación familiar y laboral en tanto que pueden influir en el proceso. Se propusieron las siguientes preguntas orientativas:

- ¿Cómo te resultó la experiencia de tu primer año en la carrera?
- ¿Qué cosas/situaciones te facilitaron el transitar por esta etapa?
- ¿Cuáles te generaron dificultades?
- ¿A qué lo atribuí?

## **5.2. Los testimonios de los estudiantes**

La sistematización de los resultados de las entrevistas fue realizada teniendo como criterio aquellas que aportan material empírico vinculado a los objetivos de este trabajo. Por lo que también los subtítulos que siguen fueron producto del mismo criterio.

### ***- la experiencia de iniciar una formación***

La diferencia en ritmos, caudal de estudio y el habitus universitario que implica una organización en el tiempo dedicado al estudio, sumado a particularidades de las historias personales, son recurrentes en los relatos recabados en las entrevistas a los estudiantes. En relación al tiempo requerido para el estudio, y el ritmo del dictado de las diferentes asignaturas, como también los tiempos de las diferentes instancias (exámenes, etc.) representan otro factor emergente, como por ejemplo el no tener tiempo para preparar un examen, o “*estudiar toda la noche*” que contrasta con el análisis que indica que no sirve estudiar “*de memoria*” y la conveniencia de estudiar diariamente al ritmo del dictado de la cursada.

Estudiante N° 1: edad 18 años, mamá soltera de un nene de ocho meses. No trabaja.

*-...elegí medicina porque me gusta desde el poco conocimiento que tengo. Me gusta ayudar a la gente, me interesa muchísimo conocer más sobre lo que es el cuerpo y poder ayudar desde ese lugar.*

*-...Porque nos dicen en la secundaria: ustedes aprovéchenos, porque en la universidad van a estar solos.*

*-...todavía yo no tengo un horario de decir de tal hora a tal hora me siento y estudio, porque bueno, depende de mi nene. (...) no soy de Comodoro y por suerte tengo la compañía de mi mamá que me ayudó un montón*

Estudiante N° 2: varón 20 años, no trabaja vive con los padres. Es de la ciudad.

*-...El cambio fue muy brusco, el tema de los horarios más que nada. Egresé de un colegio técnico con orientación contabilidad y pasé de tener que ir al colegio diez horas a ir a la universidad como mucho tal vez tres horas (...) uno se toma como más relajado el tema de los horarios, entonces se van sumando y como no había el hábito de estudiar todos los días se van sumando los temas que dan y cuando llegás al parcial hay que estudiar toda la noche y todo el día seguido y el tema no se termina de comprender.*

En relación a la forma de estudiar él cree:

*- ... lo ideal es preparar un examen a ir estudiando al día los temas que te van dando porque así tenés la posibilidad de que si estudiás a la medida que te van dando también podés consultar alguna duda que te surge, porque después estudias sobre la fecha ya no podés consultar. (...) hay cosas que hay que saber. Si uno lo aprende de memoria en un ratito, después no sirve porque no lo terminás de analizar, de comprender.*

*- ... hubo cátedras, por ejemplo, Matemáticas que no asistí a los teóricos porque no sentí que me aportaran algo, sentía que podía estudiar más que nada en mi casa o de otras fuentes, no sé, tal vez la metodología no me resultó. (...) En primer año yo ingresé y me quedó Matemáticas y Biofísica que las volví a cursar este año y pude sacar Matemáticas, Biofísica me faltó. (...) En biofísica sí asistí (a los teóricos). La verdad que el profesor explica muy bien, pero me faltó eso de sentarme a estudiar y hacer ejercicios y ejercicios. Hice una parte y aprobé un solo parcial pero también me faltó estudio.*

(En relación al segundo cuatrimestre)

*-...Son materias que abarcan muchos temas. (...) es un cuatrimestre y la verdad que se dan temas uno arriba del otro para mi gusto, y se suma. Son materias que tienen mucha cantidad de contenido y se van sumando y se van acoplando los parciales también, entonces a veces hay que elegir qué rendir. (otro aporta) Hay materias que en realidad tendrían que ser anual, porque te lo aprendiste todo de golpe, y te lo acordás para el parcial y ya para el segundo te lo olvidaste (...) Es que estudiás para aprobar el parcial y no para aprendértelo, para asimilarlo, para analizarlo. Ese es el tema. Yo creo que Histología y Embriología tendrían que ser una materia anual porque son dos materias y van acopladas y mucho contenido.*

*Continúa estudiante 2:*

*-...Yo no estoy cursando Anatomía por el tema que me quedó Biofísica, pero por los comentarios de otros son materias que tenés que llevar al día y aprenderte eso porque ya al otro tenés otro tema de esa materia y otro contenido de otra materia.*

Estudiante N° 3: mujer de 24 años, es de la localidad. No trabaja.

*- ... Empecé a estudiar hace rato pero como que no encontraba la carrera que me gustara, que era Medicina. Pero con el tema de que soy hija única y me tenía que ir a otro lado, no me dejaban. Empecé Bioquímica que es algo relacionado, pero no me sentí cómoda, hasta que entré en esta carrera y sí, me gustó mucho. Por eso no se me complicó el tema de salir del colegio y empezar la universidad.*

*-... Anatomía no la pude cursar porque como a todos nos costó sacar Biofísica, (...) el profesor explicaba muy bien, incluso nos daba tutorías, pero yo salí de un colegio técnico en informática, nunca en mi vida tuve Biofísica (...) Matemáticas no me costó porque ya la había visto antes.*

Estudiante N° 7: Varón, 23 años. De la localidad. No trabaja.

*-...Después de terminar la secundaria hice (otra carrera) hasta tercer año. El año pasado inicié Medicina, pero como no estaba bien organizado el tema de las correlativas, no continué (...) retomé este año. Me queda sacar materias de primero...*

Estudiante N° 8: Varón 19 años, es de la localidad. No trabaja.

*-... empecé la carrera el mismo año que se largó. Eran cinco materias y para pasar al segundo cuatrimestre teníamos que tener todas aprobadas, ese año aprobé solamente tres, perdí las otras y no pude cursar el segundo cuatrimestre, no me animé a “tirarlas” libres.*

*-...De chico me llamó la atención (...) siempre me gustó medicina y cuando llegó el momento de la universidad, dije bueno, me tiro por medicina (...) Y aunque no me esté yendo muy bien en realidad me doy cuenta que me gusta más la carrera, más de lo que pensaba.*

Estudiante N° 5: Licenciada en enfermería, 41 años. Trabaja.

*-... toda la experiencia como enfermera y como alumna la verdad que me es muy gratificante, muy provechoso.*

*-...Con las cargas horarias en materias como ser Física o Matemáticas que son a la mañana los teóricos, no puedo asistir, (...) pero por medio de las grabaciones de mis compañeros que nos vamos pasando, nos vamos ayudando y por suerte bien.*

En varios relatos se evidencia la situación familiar de estudiantes con hijos asistidos por sus madres y en otros, la no-disponibilidad de una oferta académica local motiva la elección de una carrera distinta. También que emergen dificultades relacionadas a la doble función de estudio y trabajo. También se visualiza que la motivación personal representa uno de los factores a tener en cuenta, el ya mencionado “involucramiento”.

Estudiante N° 9: Varón de 21 años. De la localidad. Trabaja en vacaciones de verano e invierno.

*-... Estudié el año pasado en la UNLP, este año comencé medicina acá, con mucho miedo. Tuve que dejar de trabajar, una decisión bastante difícil (...) pero fue un año muy bueno, comencé el primer cuatrimestre y pude sacar todas por promoción. Y el segundo cuatrimestre saqué concepto de todas las materias...*

*-... En el primer cuatrimestre, si bien no encontré yo dificultades, tengo muchos compañeros que tienen todavía pendientes finales para el año que viene. Fue como que se sintió más la deserción en el primer cuatrimestre que en el segundo. Conozco muchos que han dejado la carrera por las materias del primer cuatrimestre que no tienen que ver específicamente con la carrera.<sup>22</sup> Yo creo que es un problema del secundario.*

Estudiante N° 10: Varón de 31 años. Trabaja.

---

<sup>22</sup> También aplica al apartado “Prácticas pedagógicas” o en todo caso diseño curricular...

-... Comencé la carrera de medicina el año pasado (2015), trabajo de docente en escuelas técnicas y también doy materias relacionadas a Seguridad e Higiene. Se me hace pesado llevar la carrera (...) logré promocionar dos materias: Inglés Médico y Comprensión de Textos. (...) Retomo este año y logro promocionar Biología y Biofísica, y tengo equivalencia de Matemáticas (...) pude cursar el segundo cuatrimestre, pero por cuestión de tiempo solo pude cursar Bioética y Anatomía (...) aprovecho las vacaciones de verano como docente (su trabajo) para poder preparar Anatomía e Histología, ya apuntando a poder cursar segundo y lograr aprobar las materias que me quedan de primero...

-... la exigencia es media-alta, bien para la universidad. Se me complica y esto es personal, la distribución de horarios (...) En cuanto al contenido de cada materia, me pareció muy bueno.

-... Sé que no voy a poder llevar la carrera igual que un alumno que está todo el día en la universidad. Pero de a poco y a paso firme.

#### **- cómo perciben la actividad docente**

A la “brecha” educativa entre los niveles medio y superior se le suma el tiempo requerido en la incorporación del habitus, son dificultades identificadas por los estudiantes y que deben afrontar quienes deciden transitar por una carrera, en este caso Medicina.

Las clases teóricas “muy expositivas” y sin espacio a la participación, al decir de Ana María Ecurra, también es visto como dificultad para el proceso de aprendizaje en esta indagación, como vemos a continuación.

Estudiante N°2: varón 20 años, no trabaja vive con los padres. Es de la ciudad.

- ... encontré dificultad en Biofísica que es la que me quedó del primer cuatrimestre (...) el profesor se hacía entender muy bien pero era cosa mía de sentarme y estudiar, estudiar y estudiar.

Estudiante N° 3: mujer de 24 años, es de la localidad. No trabaja.

-... Por ejemplo, en Bioética nos dan una buena explicación, nos hablan bien nos explican todo (...) en cambio en Histología nos toman como que ya sabemos de esos temas que nos están explicando y muchos de nosotros no tenemos conocimientos (...) por ejemplo Embriología o Histología que es la primera vez que vemos todas esas cosas y la señora

*como que se sienta a leer del power point, y nosotros también que necesitamos tener que leer del libro,(...) pero estaría bueno que nos den una clase más explicativa (...) porque leer del libro es lo mismo que leer el power point, estaría bueno que se pongan en nuestro lugar (...) Porque muchos dejaron la teoría por eso mismo, porque la señora se dedica a leer el power point. Y en el tema laboratorio no nos dieron mucha explicación de cómo usar el microscopio. Yo sabía porque había cursado Bioquímica y acá había chicos cursando y se movían mucho (...) y después se rompen, los manejan bruscamente, se rompían los preparados, porque no nos daban la explicación de cómo manejarlos.*

*-“...Y en el laboratorio también, los profesores nos dan el preparado y que nos manejáramos con el atlas y no nos explican (...) para recordar que es lo que estamos viendo. Está bien, nosotros tenemos que leer, pero ellos tampoco se molestan en explicarnos.*

*-...En Bioquímica cuando cursaba laboratorio, la profesora nos daba el PPT y se tomaba el tiempo, nos explicaba qué era lo que íbamos a ver, haciéndonos acordar que es lo que habíamos dicho en la teoría...*

Estudiante N° 4: abogada, 41 años, esposa y madre de dos hijas, trabaja.

*-... Veo que las cátedras están muy bien organizadas desde el punto de vista informativo sobre todo porque utilizan todas las redes sociales y eso facilita muchísimo (...) tener disponible cambios de horarios y también material bibliográfico (...) después de clase uno tiene las clases para seguirlas, que en algunas materias a mí, me gustaría tenerlas antes para ir siguiéndolas, (...) hay materias que son más novedosas, entonces le decía a la profesora de Histología la otra vez, la parte de Embriología por ejemplo, en una oración de cinco palabras hay seis que no entiendo! Entonces seguir la clase teórica es casi imposible y después uno recibe la clase en el PPT y lee en el libro y la clase teórica yo personalmente no la aprovecho en las materias que son así muy técnicas. Me pasaba lo mismo con Biofísica.*

Estudiante N° 5: Licenciada en enfermería, 41 años. Trabaja.

*-... Con esta materia (Bioética, primer año segundo cuatrimestre), el poder salir a terreno, poder visitar a los lugares más carenciados, los que más necesitan, para uno es gratificante. Es poder ver la necesidad de la otra persona (...) que padece de no tener medios de movilidad, (...) de edad avanzada (...) y poder llegar nosotros a esos lugares, la verdad que está muy bueno. Cursar la carrera y que realmente eso se pueda ver que es la*

*realidad a uno lo hace ver desde otra perspectiva. No solo el Centro de Salud sino acercarse a la comunidad.*

*-... Está muy bueno, que se pueda por medio de cuadros sinópticos, resúmenes y lo que usted nos enseñó en su materia (comprensión de textos) el subrayado de las cosas más importantes, me fue muy bien en la materia.*

*-... Con respecto al resto de las materias: -La teoría tendría que ser anual, no cuatrimestral, porque es un tiempo muy corto para mucha información y compleja. (...) es mucho contenido y muchas veces uno estudia muy superficial...*

Nuevamente el volumen del material de lectura y los tiempos acotados por el diseño curricular de la carrera se hacen presentes al identificar dificultades, asociadas al desempeño docente.

Estudiante N° 6: Mujer de 19 años. Salteña. Trabaja.

*-... En el primer cuatrimestre, por ejemplo, yo que soy recursante, como son pesadas, cuestan (...) no todos los profesores se hacen entender. No buscan otros medios para hacernos entender (...) son muchos los contenidos (...) tenemos que buscar los medios para aprobarla ya sea de cualquier manera.*

*-... No hay coordinación en muchas materias. En el segundo cuatrimestre es peor. Todo es más pesado, más comprimido.*

*-...vimos que faltan muchos docentes (...) en Anatomía tuvimos varias clases en que los profesores estuvieron ausentes y no teníamos teoría y ni avisaban, nosotros nos quedábamos esperando hasta tarde a la noche. (...) Es muchísimo el contenido en Anatomía (...) nos dieron la posibilidad de hacer los parciales escritos entonces ahí sí. Porque es mucho el contenido y no tenemos solamente que estudiar Anatomía, tenemos Histología, teníamos Bioquímica y son materias pesadas para un cuatrimestre. Estamos ahí sometidos, estudiamos una cosa y luego tenemos que estudiar otra y nunca terminamos de estudiar la materia.*

*-... En Histología me gustó la organización (...) con Bioética igual (...) en Bioquímica igual, estuvo bien (...) nos dan la posibilidad a los que trabajamos de organizarnos en diferentes comisiones con diferentes horarios...*

Estudiante N° 7: Varón , 23 años. De la localidad. No trabaja.

*-...algunas materias están bien organizadas, otras, como Anatomía, leen un power point y es lo mismo venir a la teoría que estar en casa y leer (...) Hay algunos doctores que leen, otros que te explican, es diferente. Y más que nada lo que pasa en Anatomía es que es cuatrimestral y debería ser anual porque es mucho contenido en muy poco tiempo (...) No terminás de estudiar una materia que ya tenés que estar estudiando otra (...) Los temas que te toman son escritos, o sea tenés más posibilidades de acordarte un poco más (...) las evaluaciones orales, se complica porque hay más presión (...) no sabés lo que te van a tomar y estudias tanto en tan poco tiempo (...) se complica bastante (...) otras materias que están bien organizadas te terminan gustando porque vas al día.*

En forma recurrente emergen las cuestiones vinculadas tanto a volumen de material, poco tiempo en el dictado de las asignaturas y la administración del “tiempo de tarea”. Vinculado también al diseño curricular de la carrera.

*-... Lo que también pasa es que no hay mucha coordinación entre una materia y otra.*

*-... En Anatomía o laboratorio estaría bueno tener más insumos, por ejemplo, cuerpos o huesos y no ver en un boceto en plástico. Un compañero trajo huesos y estaba bueno porque teníamos más cosas para ver...*

Estudiante N° 8: Varón 19 años, es de la localidad. No trabaja.

*-...por ejemplo en física, estudié del Asimov, que es uno que está en internet y te dicen que para entender la materia y los temas te lleva un año y nosotros la tuvimos en un cuatrimestre (...) Matemáticas igual (...) y hay materias del segundo cuatrimestre que en todas las demás carreras con anuales, por ejemplo el caso de Anatomía...*

*-... Pasadas las primeras materias: Matemáticas y Física, todos los profesionales te dicen “no las vas a usar”, el resto te dicen “Uh!! Eso es más médico”.*

Estudiante N° 9: Varón de 21 años. De la localidad. Trabaja en vacaciones de verano e invierno.

*-...es bastante difícil (...) la bibliografía del segundo cuatrimestre se nos dio una vez que comenzamos la cursada (...) tuvimos que mandar a pedir a otros lados los libros (...) porque acá no se venden. Acá los que venden son originales y son muy costosos (...) los que pidieron primero, tardaron dos semanas y los que pidieron cuando había más demanda les tardó casi un mes (...) es una desventaja tener la bibliografía después de haber empezado a cursar (...) algunos pudieron conseguirla de chicos de segundo año pero el resto tuvo que mandar a pedir afuera...*

*-... Después, Anatomía, que es cuatrimestral, la verdad que se hace muy complicado estudiarla en cuatro meses. Creo que no alcanzás a aprender lo que tenés que aprender (...) Creo que la forma de darla no es la adecuada, a mi criterio y al de muchos de mis compañeros, creo que debería ser más didáctica, más abierta, más pensada para el alumno.*

Volumen del material de estudio que se contrapone con el tiempo disponible siguen surgiendo reiteradamente en las manifestaciones de los alumnos (habitus y tiempo de tarea).

### **- factores contextuales**

Estudiante 1: edad 18 años, mamá soltera de un nene de ocho meses. No trabaja.

*-... Me guiaron bien, el primer día que tenía que cursar me acompañaron a las aulas que eran (...) Sí hay un cambio fuerte en la forma de estudio. Ya es distinto, por ejemplo, en el secundario te enseñan un tema, cuanto mucho dos temas y ya es la evaluación, acá te van enseñando temas, temas, temas que tenés que llevar al día, porque si no los podés llevar al día ya después se te arma un menjunje que se te hace imposible llevarlos.*

Relacionado al ambiente universitario refiere:

*-... es como que hay grupos armados desde la secundaria y yo por ejemplo vine de Las Heras, sola. (...) tengo compañeros que vi en el primer cuatrimestre que estaban siempre solos y me llama la atención que ahora en el segundo cuatrimestre nos los veo y digo ufa! Capás abandonaron, pero porque se encerraron en sí, y no se acercaron a decir no entiendo esto. Capás que vos lo sabés y el hecho de explicárselo te refuerza. (...) se aíslan y por eso dejan, no se sienten acompañados, no tienen con quien cursar.*

*-... En Las Heras no se toma colectivo, no es tan grande, el primer día estaba asustada.*

Estudiante N°2: varón 20 años, no trabaja vive con los padres. Es de la ciudad.

*-... Otro cambio es que sí me sentí perdida al principio porque no conocía a nadie en la universidad. No tenía gente conocida en el grupo de medicina. Sí en el de otras facultades. Como mi colegio era de orientación contable todos se fueron al área contable y administrativa.*

Estudiante N° 4: abogada, 41 años, esposa y madre de dos hijas, trabaja.

*-... Nosotros venimos del derecho y no son ni sociales ni naturales. Entonces decidí anotarme y la única forma de estudiar la carrera es como se plantea ahora: primero que está en la ciudad donde vivimos y segundo que no tiene una cursada rígida (...) cada cátedra tiene su forma (...) que no se exija una cursada teórico-práctica en todas las materias es lo que permite poder estudiar porque yo trabajo.*

*-... Yo ya voy por el segundo año del primer año, y ya se plantea el tercero, porque la modalidad de que en el primer cuatrimestre del primer año hayan exigido casi todas las materias para cursar segundo (...) hizo que yo el año pasado no pudiera hacer ninguna materia del segundo cuatrimestre.*

### **5.3. Los testimonios docentes y de autoridades de la Carrera**

#### ***- motivación, habito y capital cultural en los estudiantes***

Directivo docente N°1

En relación a su percepción de las dificultades que se les presentan a los estudiantes sobre todo en el ingreso al primer año manifiesta:

*-... Hay varias situaciones que a mí me preocupan (...) Una es la falta de nivelación con la escuela secundaria, la falta de contenidos en Física y la falta de contenidos en Matemáticas (...) Matemáticas y Biofísica les cuesta mucho.*

*-...el ochenta por ciento de nuestros egresados son primera generación de universitarios (...) por ahí el carácter de cada uno, la timidez (...) les cuesta insertarse en la dinámica de la universidad.*

Directivo docente N°2

*-... Hace mucho tiempo que estamos preocupados en la facultad por el desgranamiento que hay, no solamente en la carrera de Medicina, pasa en todas las carreras. En principio pensamos como para hacerlo simple, que el problema venía desde los colegios, que tenían muy mala formación del colegio, que a los chicos les cuesta mucho, que le sacaron mucho contenido, que no tienen Química que tienen poca Física, Matemáticas algunos colegios sí*

*otros poco y nada (...) Que tenían muchas dificultades los chicos en el momento de comenzar la carrera y perdíamos más de la mitad.*

### Directivo docente N°3

*-... En el primer año o sea en el año 2015, los ingresantes tuvieron un desgranamiento y abandono de carrera. Algunos siguen girando como alumnos libres intentando continuar, amoldando sus correlativas, pero como que algunas materias les costaba mucho poder nivelar los conocimientos que el docente planteaba.*

Las diferencias entre el alumno esperado y el real, son reiteradas. Y el suponer incorporados saberes previos que no lo son. Capital cultural, conocimientos previos, brecha educativa y diseño curricular, conceptos que siguen entrecruzándose en la percepción en este caso de docentes.

*-... Da la sensación que ese concepto que algunos lo discutimos, que es que el estudiante universitario debe leer mucho, debe preguntar mucho, debe ocuparse de sentarse en la silla y estudiar mucho, de comprometerse con la carrera. Estos conceptos que son, por las experiencias propias, en las reuniones de trabajo con otros docentes de la carrera, son conceptos que o se discuten.*

*-... Y se observa que hay una “levedad” de analizar que estos son criterios que se les marcan desde el principio y algunos no pueden, no quieren y creen que no deben cumplir y así sucede.*

*-... Esta sensación del compromiso y la exigencia que como muchos de nosotros tenemos, médicos, como la exigencia de una carrera que es muy dura, muy profunda, que es muy amplio, que es muy detallada; hace que uno además escuche algunos exámenes donde el mecanismo de la comprensión e internalización de los marcos de conocimiento de la memoria, de la imaginación, de los juicios que el saber tiene el ser humano, no están tan grabados en los alumnos que vienen, que han ganado la posición de ser alumnos regulares y no han, por ejemplo, promocionado, que son dos parciales que tienen que sacar una puntuación por arriba de siete. Y entonces ahí también hay una caída de la cantidad de aprobaciones,*

*-...cada uno de los alumnos tiene (...) dicen que, dicen que, los que saben, que aquellos alumnos que estudian en universidades privadas y/o aquellos alumnos que vienen de o que pertenecen a clases sociales de los percentiles económicos altos, y los que no lo tienen. Algunas universidades tienen becas (nosotros también); la calidad, una vez egresados de*

*ambos es similar. No es que por venir de un lugar más acomodado alguien tiene mayor comprensión, capacidad y conocer contenidos que otro.*

*-... Dentro de la gente que se incorporó en el año 2015 (...) hay varios profesionales universitarios: geólogos, abogados, psicólogos, bioquímicos. Y uno de los extranjeros es bioquímico. Y es un hombre que es muy extraño porque los propios compañeros lo plantean porque hay materias que ya ha reprobado en tres oportunidades (...) cómo es posible que una persona que estudió seguramente cuatro o cinco años para culminar una carrera como bioquímico en una Universidad en Bolivia, en este caso egresado. Que además es de una de las provincias que es Santa Cruz de la Sierra en Bolivia que es una de las más avanzadas en términos de desarrollo, donde está el núcleo petrolero. Estando ya siendo profesional universitario, se diferencie del resto de la gente de la carrera de grado...*

En forma reiterada se ve “cargar las tintas” en el perfil de alumno esperado, más si se trata de un profesional de otra carrera. Sigue quedando vacante el análisis correspondiente a las prácticas docentes y su adecuación al estudiante real.

Docente de primer año. N°1

*-... En mi experiencia docente de unos cuantos años en la institución con chicos de primer año, en este caso con Medicina, en otro momento con algunos de Geología y otras carreras; hay una situación real que es una estadística a nivel nacional, latinoamericano, de que un setenta por ciento de los estudiantes dejan la Institución Universitaria en el primer cuatrimestre o el primer año...*

*-... Y de que el acompañamiento tiene mucho que ver con aspectos emocionales y de falta de tolerancia a la frustración que tienen nuestros estudiantes, y eso ya abarca una problemática familiar y social de los últimos años. Donde el estudiante hasta viene con los padres el primer día de clase, cosa que no ocurría antes. Entonces tiene muy poca tolerancia a la frustración y eso hace que nuestro acompañamiento tenga que tener mayor cercanía en ese sentido también. Que eso antes no ocurría, no? Veníamos como más fuertes al inicio de las carreras universitarias.*

En los siguientes párrafos de relatos nuevamente están presentes cuestiones como brecha educativa, hábitos de estudiante universitario, volumen de lectura, afiliación y tiempo de tarea, anteriormente desarrollados.

Docente de primer año N°3

*-... Los chicos en primer año de Medicina, en el segundo cuatrimestre son una masa muy homogénea en cuanto a edad. La primera corte había como más disparidad de edades...*

*-... La mayoría de los chicos...arriba de un ochenta por ciento...de grupos de cien, ciento veinte chicos seguro fijos, no trabajan. Son alumnos que han salido de la secundaria. O sea que están con toda la energía y puesta para la carrera.*

*-... Qué dificultades encontramos? Que todavía necesitan ser acompañados como con una maestra, como con un profesor, como en la secundaria. No están acostumbrados a leer grandes volúmenes de texto (...) es como que ya vienen en un “brete” en donde no se salen de ahí a hacer nuevas búsquedas o encontrar si hay algún otro autor que opina diferente, o alguna controversia. No se salen de lo que le da la cátedra.*

*-... No tienen, yo creo que no es que no tengan la capacidad, sino que no tienen el entrenamiento o la curiosidad suficiente para “saltar” ese “alambrado” y ver qué pasa en el “campo de al lado”.*

*-... Otra cosa que vemos, que lo planteamos en los trabajos prácticos, es la posibilidad de empezar a hacer mapas mentales, o cuadros integradores, porque son, tienen una lectura muy lineal, tienen un trabajo muy unidimensional. Son muy tecnológicos, pero es una tecnología que no saben utilizar completamente. Sino que se van a lo lineal. Sacan la foto a una diapositiva que uno está proyectando. El libro en PDF lo tienen en el celular. Pero en esa realidad virtual, porque sigue siendo siempre virtual, no plasman la dimensión, la tridimensión de, por ejemplo: subrayar, agrega, sumar, que a lo mejor es la forma que uno tiene de estudiar, o la forma que uno tiene de aprender. Pero creo que es la forma que el cerebro tiene de incorporar conocimiento. No es lineal, sino tridimensional. Y de esa construcción creo que a los chicos les está faltando eso.*

*-... Eso sería como una falta de estructura, de andamiaje secundaria-universidad.*

***- en relación a las propias prácticas pedagógicas***

Son recurrentes las referencias al modelo de práctica pedagógica “poco atractiva” y el diseño curricular que estructura la carrera con un Ciclo Inicial con una carga de asignaturas básicas no

relacionadas específicamente con el campo disciplinar, pero entendidas como estrategia para “*subsanan falencias que traen*” (brecha).

#### Directivo docente N°1

*-... este año (2016) empezamos con un sistema de tutorías, no había experiencia...*

*-... El año que viene vamos a continuar con este tema para poder ver que los chicos del primer año en los problemas que tengan, tengan a alguien que los ayude a manejarse en la universidad.*

*-...hay situaciones con algunos docentes. Nosotros tenemos docentes que son, yo no quiero utilizar el término expulsivos, pero utilizan metodologías poco atractivas para el joven y a mi me da la impresión que eso los aburre...*

*-...tenemos un problema que lo tendremos que ir mejorando con el tiempo que es la llamada la integración con la disciplina (...) asignaturas como Matemáticas, Biofísica, Biología en el primer cuatrimestre y Comprensión de Textos, y muchos de ellos no ven la relación de esa asignatura con lo que van a hacer el día de mañana<sup>23</sup> ...*

*-...la cantidad de contenidos es necesaria para nuestra profesión. El tema es hasta dónde cada docente profundiza el contenido. Para ello es necesario la formación docente (...) son chicos que hace dos años salieron del secundario, no son ni residentes, ni cirujanos que están operando (...) O sea, darles el concepto que les permita entender lo que van a ver en años posteriores y no dar una asignatura para especialistas...*

*-...se superponen contenidos de una asignatura con otra (...) Yo insisto en que uno de los problemas es la falta de formación de muchos de nuestros docentes, con lo cual no solo no contamos con herramientas, sino que además tenemos una ideología de un viejo paradigma de la enseñanza (...) nosotros decir como docentes qué tenemos que hacer para que estos pibes sigan, en vez de poner la carga en “este chico no sabe”. Que tenemos que hacer nosotros como persona, como cátedra, como facultad y como universidad, así, tipo abanico.*

#### Docente directivo N°2

---

<sup>23</sup> Tema abordado también por Alicia Camilioni en “Aportes para un cambio curricular en Argentina. Modalidades y proyectos de cambio curricular” (2011). Si bien es un tema que excede al presente trabajo.

-... Cuando se implementó medicina, vimos en un principio que eran seiscientos inscriptos, y viendo lo que pasaba con otras carreras, para prever el desgranamiento tan grande que tenemos, se aumentaron unas materias más para el curso de nivelación (...) Se hizo un examen primero para evaluar en qué nivel estaban los chicos. Y vimos de todos los que estaban inscriptos (la mayoría eran de medicina) aprobaron solo dos o tres (...) Después de esto, en los cursos de nivelación se hace un examen final, no para evaluar el ingreso sino para ver en qué nivel estaban los alumnos otra vez. Se aumentó un poquito pero no mucho. Es como que tendríamos que darles cursos de nivelación tres meses para poder nivelarlos (...) Nosotros pensamos, bueno, ciencias duras, los chicos tienen problemas. ¡No! Les pasa con todas las materias (...) Yo creo que si a todos los alumnos les va mal, no es un problema del alumno, es un problema del docente que de alguna manera no está llegando a ese alumno (...) no puede ser que todo el mundo no entienda, que todo el mundo se aburra o que todo el mundo sea vago...

-... Vienen a hacer algo que se supone que les gusta. O sea que si desapruaban tantos, ya tenemos que empezar a mirar para adentro.

-... quiero ver si podemos implementar alguna capacitación a docentes para modificar la enseñanza porque evidentemente no estamos trabajando en el problema.

-... lo que hacían con nosotros, que éramos cajitas vacías que piqui, piqui, piqui, nos metían información, y nosotros leíamos, leíamos, leíamos, estudiábamos, estudiábamos y nos iba bárbaro. Evidentemente eso con los chicos de ahora no resulta.

Por un lado, se manifiesta la necesidad de modificar las estrategias aunque de algún modo se recurre, sin necesariamente reivindicar, experiencias personales previas que siguen presentes y condicionan.

-... Yo siempre pregunto en clase, y bostezan y no habla nadie, nadie pregunta nada...

-... Ellos no pueden estar mucho tiempo sentados. Es como que ellos están acostumbrados a mucha imagen, mucha información inmediata. Cualquier duda que tienen "googlean".

-... Quizás lo que tenemos que modificar es la mente nuestra. Dejar de tratar de "llenar cajitas vacías"

-... Para mí es fundamental que por lo menos en primero y segundo año los docentes podamos llegar al alumno para que el alumno de ahí en más arranque solo.

*-... Yo creo que es fundamental que el docente modifique el pensamiento (...) que cambiemos la cabeza nosotros.*

#### Docente directivo N°3

*-... Forjados (los docentes) insisto con la amplia mayoría, en el concepto de la docencia moderna, todos no, pero sí un porcentaje también, tienen cursos de docencia realizados, de docencia universitaria.*

*-... Esta Universidad debe tener la certeza de que los médicos que egresen cuando concluyan su ciclo curricular de grado, sean médicos de los cuales se pueda decir que no son médicos al voleo (...) Que son médicos cuyas cátedras los aprobaron con exigencias, firmeza y estrictez de capacidad y conocimiento; y de capacidad de pensar y razonar. Y no basados en libertad con una mediantad de exigencia de conceptos aprendidos, respecto la resolución 1314 del Ministerio de Educación del año 2007, que plantea contenidos mínimos en los diversos, en las facetas médicas, sociales, legales, etc., etc.,*

*-... Además hay cursos de nivelación, que tengo que expresar que no han tenido de parte de algunos inscriptos en la carrera de Medicina, una gran inscripción de parte de los alumnos de Medicina a ese curso que no es obligatorio pero que ayuda a refrescar y nivelar conocimientos, lo que va a tener inmediatamente una impronta en la carrera.*

*-... si hay algo que atravesó permanentemente por el alto porcentaje de los docentes y de los titulares con alta experiencia y de los más jóvenes y nuevos, fue el concepto de la sensación y la evidencia, cuasi evidencia, de una mala preparación para conceptualizarse como universitarios por parte de los alumnos que ingresan a la carrera...*

#### Docente de primer año N° 1

*-... La carrera de Medicina de la UNPSJB y de nuestra facultad particularmente, creo que estrategias de trabajo se viene implementando ya hace muchos años para evitar el desgranamiento o la deserción de los chicos. Con distintos planes de tutorías de trabajo real con los estudiantes que son tutores que se van formando, auxiliares de segunda que reciben una formación especial (...) yo creo que la dificultad es en el sistema "docente-alumno". Que nosotros no hemos sido capaces de ponernos a la altura de los cambios sociales, los cambios de paradigma que tienen los estudiantes que recibimos. Aunque en este momento sé que es algo histórico en todas las universidades del país, pero particularmente, en nuestra universidad, a pesar de que ha habido muchas instancias e*

*intentos, de hecho, tenemos ahora una especialización en docencia universitaria que venimos trabajando intensamente desde el año 2011, 2010 que empezamos con ese trabajo y demás. Falta, pero falta en el conjunto. No puedo decir que son los estudiantes o los alumnos que tienen una situación problema sino que somos el conjunto.*

*-... También me parece, que la masificación que se está dando, también en el ingreso de la mujer hoy, (...) para subrayar de que así masivamente, necesita como un debate hacia el interior del cuerpo docente, fundamentalmente. Qué estrategias nosotros somos los que tenemos que ahora conocer, implementar, y cómo comunicarnos de una manera más efectiva con estos estudiantes que tienen otras capacidades, no menos, otras capacidades y tienen poca tolerancia a la frustración. Cómo nosotros entonces nos fortalecemos y podemos encarar desde otro lugar nuestra tarea.*

*-... intentamos, por supuesto desde horarios fuera de los horarios de clase, en estos momentos estamos trabajando con clases teórico-prácticas integradas. Pero fuera de eso estamos ofreciendo la cursada en contra cuatrimestre, por supuesto atendiendo los tiempos que puedan tener los estudiantes que vienen de otras partes de la provincia, no?, y eso nos conlleva un sobre esfuerzo en el equipo docente, pero la verdad con mucha satisfacción, porque al implementar el año pasado, 2017, por primera vez la cursada contra cuatrimestre, y estudiantes no solamente del interior de nuestra provincia, sino también de otras provincias y también de otros países, que por dificultades idiomáticas o culturales les costaba el acceso al trabajo en nuestra materia, pudieron, no solamente aprobar sino también acreditar y promocionar la asignatura. Con un trabajo mayor del equipo de cátedra, con más tiempo, más horas de consulta y bueno, de estar sentados casi personalmente con algunos de los estudiantes, que por ahí tenían muchas dificultades culturales, idiomáticas. Y también con los tiempos que tenían disponibles para venirse de Pico Truncado o de Caleta Olivia, que tenían problemas de traslado. Que no tenían colectivo. Bueno, todas situaciones que fuimos atendiendo casi de manera personal.*

Evidentemente los esfuerzos y la convicción acompañan a parte del cuerpo docente, motorizados por motivaciones personales más que como una política institucionalmente implementada. Las experiencias y sus ponderaciones se reiteran.

Docente de primer año N°2

*-... Soy profesor de Matemáticas para Medicina, recibimos a los chicos en el primer cuatrimestre del primer año, o sea que somos los que le damos la bienvenida a los chicos*

*(...) elegí y sigo eligiendo estar en primer año porque realmente me gusta como ser el protagonista, o ayudarlos en esa transición desde la secundaria al ámbito académico profesional.*

*-...hemos notado con el tiempo que muchas veces las dificultades (ahora me paro del lado del profesor) cuando uno habla de dificultades que tienen los chicos, uno siempre mantiene los mismos anteojos para mirar (...) siempre se hace hincapié en lo que los chicos no saben. (...) vivimos en instituciones académicas donde siempre se hizo foco en lo que nos faltaba. Y nuestra experiencia es que si nosotros empezamos a focalizar en lo que ellos sí saben (...) y a partir de ahí construir, realmente los resultados son muy diferentes. Y eso nos llevó (...) a cambiar metodologías de trabajo, donde el foco de atención es desarrollar habilidades (...) no sé si llamarlo competencias, capacidades o lo que sea. Actitudes, aptitudes, no sé, usemos el término que mejor nos parezca, pero focalizamos en eso, no? Y también al nosotros focalizar en lo que ellos saben nos hizo dar cuenta de que, por ejemplo (esto es una conjetura, no es un teorema) el problema del contenido disciplinar, eso de que lo que ellos no vieron en la escuela secundaria, no es un problema. Las dificultades de aprendizaje no están por ese lado, digamos. Sino en el desarrollo de ciertas habilidades, (...) habilidades de comunicación. Bueno vos lo viste recién, hubo un chico que me preguntó: tenemos una dificultad. Bueno a ver. Las clases de consulta son tal día, y sino comunicate directamente con tu tutor. Ese tipo de cosas son las que nosotros hacemos foco, como es el tratar de que ellos se ordenen, ordenen sus aptitudes, que son muchas. (...) trabajamos mucho sobre eso y en general vemos buenos resultados.*

*-...el contenido no es un problema (...) a veces es preferible que no sepan un contenido a que te lo sepan mal. (...) tenemos que utilizar dos estrategias diferentes. En una es como una "tabula rasa"<sup>24</sup>, je je, y el otro tenemos que trabajar mucho sobre el error. Tratar de concientizar el error y que ellos se den cuenta de que lo que están diciendo está mal y hay que corregirlo.*

---

<sup>24</sup> La **tabla rasa**, (en [latín](#) *tabula rasa*) es una tablilla sin inscribir. Se aplica a algo que está exento de cuestiones o asuntos anteriores. También se utiliza la expresión «Hacer tabula rasa» para expresar la acción de no tener en cuenta hechos pasados.

En **Filosofía** la tabla rasa hace referencia a la tesis **epistemológica** de que cada individuo nace con la **mente** «vacía», es decir, sin cualidades innatas, de modo que todos los conocimientos y habilidades de cada ser humano son exclusivamente fruto del aprendizaje, a través de sus experiencias y sus **percepciones sensoriales**.

*-...lo que nosotros vemos año a año es eso, que tenemos que dejar de focalizar en lo que ellos no saben, porque también se vuelve un argumento. Entonces como ellos dicen: yo no tuve Matemáticas en el último año, eso como que me habilita (...) a ya entrar a Matemáticas de la universidad con una ley de desventaja (...) con una percepción de que yo no puedo, y si me equivoco es normal entonces eventualmente dejo, porque es normal.*

*-...es un proceso que nosotros acompañamos y realmente es un placer verlos al final, después de tres meses cómo a ellos les cambia todo. Les cambia la cabeza, la forma de hablar, la forma de comunicarse (...) nuestro espich del primer día de clase: “ustedes a partir de ahora, dentro de cinco o seis años, van a ser profesionales. Por lo tanto este es un proceso en el cual ustedes tienen que empezar a comportarse como tales”.*

Docente de primer año N°3

*-... Nosotros en Bioética, sí tenemos como un compilado, no tenemos en un solo libro (...) Y creo que los chicos al finalizar la asignatura entienden ese popurrí de información que tienen. Pero si no fuese que hubo una voluntad de la cátedra de acompañar esa lectura, los alumnos se quedan con un libro o con un apunte.*

*-... Y en cuanto a nosotros como carrera, siento que la carrera de Medicina, el diseño curricular es un poco esquizoide. Tiene mucha materia al inicio. Ahora, después de varios encontronazos, y ya estamos en la tercer corte, la cuarta corte. Pero en la primer, segunda y tercer corte hubo hasta cambios de equivalencias. O sea, es como un diseño curricular muy de secundaria (...) si no pasastes estas tres materias, no podés empezar la otra. Cuando en cualquier facultad de cualquier carrera, vos lo que cursas hoy tenés chance prácticamente dos años de tenerlo en concepto, en regularidad para rendir un final. Eso se ha ido ablandando pero en la primera y segunda corte, prácticamente los chicos quedaron bloqueados y no pudieron avanzar, por más voluntad, por más cambio de estudio, por más comprensión de cómo era la vida universitaria.*

La pertinencia del diseño curricular, si bien es un tema que no abordamos en principio, en la presente indagación, surge permanentemente tanto desde el planteo de los estudiantes, como desde la observación de docentes. Material más que extenso y complejo que puede motivar futuras observaciones.

*-... O sea, hay múltiples variables que se ponen en juego. Unos chicos que les falta un poco de tela. De descubrir ellos mismos que tienen tela para cortar. Y del lado de la facultad, que sí, son esperados, son acompañados. Pero también le faltan instrumentos, tal*

*vez, en el diseño curricular y desde la pedagogía poder ensamblar todo eso. O sea, hay carencias de ambos lados. Voluntades sobran, pero se tienen que unir.*

**- su visión del contexto**

Docente directivo N°3

*-... Esa sensación de estar en una misma Sede, por lo menos los años primeros, da una imagen muy valiosa. Que juntamente a eso se hagan trabajos por fuera de la Sede donde se dicta la carrera que está en el marco de la Facultad de Ciencias Naturales que tiene un segundo piso donde está todo el cuerpo administrativo, técnico, de apoyo y de autoridades: Decano, Vice-Decano, Secretaria Académica y las demás Secretarías; determina que hay una relativa tranquilidad o facilitación hacia el alumno que en un mismo lugar tiene todo lo que tiene que estar transitando en diversos lugares de la ciudad.*

*-... el cuerpo de profesores: tanto, titulares a cargo de cátedras, tanto interinos a cargo de cátedras, los profesores adjuntos y asociados, los JTP y auxiliares docentes de primera; son gente que te diría en la amplísima y casi total mayoría con mayores o diversidad de tratos, son también receptivos del alumno...*

*-... La realidad que todo principio, también de la carrera, además de las bondades que tiene, y la certeza y celeridad con que se manejan en el resto de los ámbitos. Todos los inicios, nunca son simples, son luchados y de gestión. Estamos en eso. Por eso estamos tranquilos.*

*-... algunas noticias en los medios de comunicación (...) en el texto generan sensación de una carrera con debilidades o que no saben a qué atenerse, según cómo evolucionen las cosas.*

*-... El presupuesto que el Ministerio de Educación no incorporó a esta Universidad para la carrera, cuando debió haberlo hecho, pero la Universidad siempre aseguró que con el presupuesto general universitario iba a cubrir las necesidades económicas de la carrera de Medicina...*

El “involucramiento” como mencionamos anteriormente, “involucra”, valga la redundancia, tanto a estudiantes como cuerpo docente y la institución en general. Es el compromiso de “hacerse cargo” y obrar en consecuencia.

Docente de primer año N° 1.

*-... sé que hay algunas cuestiones más expulsivas o excluyentes cuando uno dice: estos chicos vienen mal del secundario, estos chicos traen un problema que no tiene que ver con nosotros. No!! Yo creo que ya están con nosotros, están en el edificio y somos nosotros los responsables que estos estudiantes se queden acá, se queden con nosotros.*

## **6. Conclusiones que nunca concluyen del todo**

La titulación que hemos elegido remite a expresar que la complejidad del problema abordado requiere una nueva diversidad de estudios que lo amplíen o profundicen. Perspectiva que explica el carácter parcial de los resultados que se exponen a continuación.

Teniendo en cuenta nuestro objetivo general de indagar acerca de las representaciones que los docentes construyen sobre los alumnos, y cómo ello incide en las trayectorias estudiantiles en alumnos de la carrera de Medicina en esta Universidad, intentaremos plantear conclusiones a partir del análisis del material obtenido en las entrevistas.

Observamos que la mayoría de los docentes y directivos expresan con fuerza su convicción de que el problema radica tanto en las prácticas pedagógicas como en el contexto institucional, y que, a pesar de propuestas existentes, no se logra profundizar y concretar al respecto. Es menester que agreguemos que es breve el tiempo de vida de la Carrera y que podría entenderse el conjunto de problemas expresados como parte de un proceso lo que no quita la necesidad de estudiarlos con premura.

El párrafo que transcribimos a continuación resulta ampliamente ilustrativo del tema que nos convoca. Identificamos aproximaciones en varios de los relatos de los docentes.

*...El desafío de nuestro tiempo es el de llevar a cabo una reforma del pensamiento. Se trata de una reforma no programática sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento... La reforma de la enseñanza debe conducir a una reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza... (Edgar Morin, 2002).*

La discontinuidad en la transición de un nivel a otro, genera, a nuestro juicio, una brecha educativa, que se enfatiza en la perspectiva del cuerpo docente, y en algunos casos también con responsabilidad directiva, que a nuestro juicio no es solo brecha sino capital cultural distintivo, en los términos trabajados en el Estado del arte. Lo que podría explicar que las asignaturas de primer

año sean percibidas como las que generan mayor dificultad. Otorgando relevancia a las materias que por otro lado no forman parte del campo disciplinar propiamente dicho y se les sigue adjudicando la pertenencia (y responsabilidad) al nivel medio.

La aceptación de la necesidad de “nivelar” y lo atinado de los cursos en tal sentido, todavía deben ser revisados en profundidad. No está claro que por un lado sean contenidos necesarios, según algunos, y por otro lado suelen ser justamente la causa de deserción y frustración. Cuando se plantean prácticas pedagógicas inclusivas, quizás habría que repensar los programas de las asignaturas en las cuales las propias del campo disciplinar incluyan las nivelaciones en el tiempo que detecten su necesidad a los fines del proceso de aprendizaje.

El grado de naturalización del desgranamiento observado debería ser motivo de análisis en particular, a fin de no minimizar la gravedad por lo que se percibe como habitual. El hecho de tratarse de una realidad nacional y latinoamericana no debería quitar preocupación y condicionar el ocuparse fehacientemente del tema. Entonces el contexto institucional, la contención y clima familiar y otros aspectos afines deberán estar presentes a la hora de pensar intervenciones posibles.

Un aspecto interesante para tener en cuenta y que abona el problema, es al decir de uno de los docentes, la poca tolerancia a la frustración.

Del material obtenido desde el discurso docente nos remite a conceptos tratados anteriormente. Tal es el caso de Pierre Bourdieu cuando expresa: *Decir en tono de lamentación resignada que los “estudiantes ya no leen” o que “el nivel baja año a año”, es en efecto evitar preguntarse por qué es así y sacar de allí alguna consecuencia pedagógica.* También se refleja en los docentes entrevistados cuando manifiestan por ejemplo que da la sensación que el estudiante universitario debe leer mucho, debe preguntar mucho y debe ocuparse de sentarse en la silla y estudiar mucho, dejando entrever en el relato que esto no sucede habitualmente, definiendo en forma tácita como una de las causas de la dificultad.

Se visibiliza de alguna manera que las intervenciones deberían estar diseñadas desde lo institucional y el rol docente, aunque en una forma muy genérica. Nuevamente entra en juego el nivel de los conocimientos previos y el que se supone necesitan en estas instancias de su formación, *“si a todos los alumnos les va mal, no es un problema del alumno”* expresa un docente en la entrevista.

El concepto de involucramiento, apropiación y/o compromiso por parte del estudiante, tampoco es de generación espontánea. Decíamos en los comienzos que ese compromiso no sería unilateral, sino que estaría influido también por las prácticas pedagógicas de colaboración, y su capacidad de

promoverlo. Convoca a repensar pues alternativas pedagógico-institucionales que aporten al proceso más que calificarlo en forma unilateral.

Cuando desarrollamos el concepto de alfabetización académica, decíamos que era el conjunto de nociones y estrategias requeridas para incorporarse a la cultura discursiva disciplinar. Paula Carlino, tal como se ha desarrollado, la define como el modo de leer y escribir, como también de procurar, producir y comunicar conocimiento que lejos está de poder incorporarse en forma acabada alguna vez, sino que significa un proceso permanente y de constante evolución para quienes ingresan, transitan y permanecen en la educación superior, en cualquiera de sus roles, tanto estudiantes como docentes. En la entrevista a uno de los estudiantes, en este caso profesional de otra disciplina, manifiesta la dificultad en comprender términos específicos de la carrera cuando dice que en una oración de cinco palabras hay seis que no comprende. Por otro lado, uno de los docentes considera que es necesario profundizar su formación a fin de poder acompañar el proceso en chicos que salieron de la secundaria y no son ni residentes ni cirujanos que están operando, entendiendo que en algún caso no se está adaptando el contenido disciplinar a la realidad del aula.

Algunas intervenciones presentadas tales como los programas de tutorías o las contracursadas, esto es cursadas en otro momento que refuerzan lo dado en el cuatrimestre anterior, parecen estar abordando parcialmente el problema. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y los resultados en principio alentadores, se reitera el cambio que debe operar en los estudiantes, no estando tan claro el cambio aceptado por lo menos en teoría, que debiera vislumbrarse en las prácticas docentes y las políticas institucionales.

Retomando los objetivos específicos de este trabajo, nos planteamos conocer cómo los estudiantes enfrentan la tarea académica cotidianamente y los requerimientos de la vida estudiantil, identificando las dificultades y facilidades que perciben.

Coincidentemente con el material consultado, es percibido por los estudiantes el abandono o deserción a expensas del primer cuatrimestre en el primer año de la carrera, lo que podría vislumbrar algún grado de relación entre las asignaturas del primer cuatrimestre *“que no tienen que ver específicamente con la carrera”* a juicio de docentes entrevistados, y la posible desmotivación que generaría el abandono. Este aspecto particularmente es abordado por Alicia Camilloni, respecto de la pertinencia de asignaturas al ingreso que tuvieran más relación con el campo disciplinar elegido. Ingresar y transcurrir las primeras instancias con asignaturas que *“no convocan”* es un componente más que suma al abandono temprano. Tal como lo expresa la autora:

*“Al respecto, es interesante observar que si bien en las primeras páginas de toda reforma curricular se define un perfil de profesional de la salud fundamentalmente humanista, sensible a las necesidades sociales, familiares, psicológicas, a pesar de ello se somete al aspirante a una selección que evalúa sus capacidades en Matemáticas, Física, Química. Recién se lo pone en contacto con el cuidado de la salud y la atención de pacientes en el cuarto año de su carrera, después de tres años de valorizar sólo su cúmulo de conocimientos” (Alejandro Pulpeiro, 2001) p.16*

En los testimonios, se expresan referencias a las dificultades con el volumen del material a estudiar y el ritmo del dictado de algunas asignaturas, sugiriendo que debería ser anuales. Planteos que son similares a los presentados en los trabajos que abordan este tema y definidos como tiempo de tarea al esfuerzo que los alumnos dedican al estudio y otras actividades educativas, tanto en cantidad como en calidad<sup>25</sup>. Asimismo, se rescatan testimonios relacionados a facilidades o dificultades y perfil previo de la educación media, técnica por ejemplo y su relación con asignaturas como Matemáticas o Física. Anteriormente definido como “desnivel en la transición”, esto es, la dificultad identificada por parte de los estudiantes relacionadas a las “deficiencias intensas” en saberes particularmente relevantes (Ezcurra, 2005), que también aparecen en forma recurrente en los entrevistados.

Como expresa Paulo Freire (op. cit), “*repetidor cadencioso de frases e ideas inertes*”, para referirse justamente a la narración o disertación que “*implica un sujeto: el que narra y objetos pacientes, oyentes: los educandos*”. Decíamos entonces que éstas prácticas aún persisten en nosotros y su revisión significa procesos de desaprender, sumado al suponer saberes previos que no han sido efectivamente incorporados. Relacionamos este último concepto de Freire, con lo mencionado por uno de los estudiantes entrevistados al referirse a la metodología que consiste simplemente en leer el power point preparado para la clase.

Ilustramos aquí con lo que aporta en el tema P. Carlino cuando escribe que una forma sería entonces la de “decir el conocimiento” y otra la de “transformar el conocimiento” (Carlino, 2005). Claramente se alude al proceso de construcción conjunta de saberes y no la de simplemente transmitir conceptos.

Otro aspecto presente en entrevistas a estudiantes contempla, elípticamente, lo que Paulo Freire define como “*quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado.*” En este caso sería más que interesante plantear como herramienta pedagógica válida

---

<sup>25</sup> Astin, A (1999) en Ezcurrea, A. M (2011)

y potente el doble efecto positivo de contar con alumnos-tutores de sus pares. Es verdad que existe la figura de auxiliar alumno, pero se podría repensar en fortalecer aquellos que pueden potenciar en sus compañeros el proceso de aprendizaje en pos de aportar un “plus”. Como se menciona también en este material quien más aprende de un tema es justamente el que prepara una clase.

El capital cultural adquiere un rol preponderante en las experiencias referidas por nuestros estudiantes. El hecho de contar con una carrera de grado previa condiciona evidentemente en forma muy dispar las realidades e historias. Esta ha sido una de las características del alumnado, que son profesionales de otras disciplinas (afines o no) que decidieron ingresar a Medicina a partir de la oferta local. Entonces las prácticas docentes también deben contemplar estos aspectos en el dictado de las respectivas asignaturas, que, a pesar de contar con un título universitario, se evidencian dificultades con el vocabulario de las asignaturas.

*“Estamos ahí sometidos”*. Esta frase expresada por uno de los estudiantes, particularmente llama a la reflexión. Al identificar en algunas prácticas docentes similitudes con el tema previamente desarrollado en relación a los *“intereses prácticos del profesor, cuya preocupación ineludible de hacer más efectiva la enseñanza, suele vincularse prioritariamente a dar todos los contenidos previstos en el tiempo disponible, dejando en manos casi exclusivamente del alumno la generación de acciones pertinentes para su aprendizaje”*. Debiendo agregar el mayor volumen de lectura y su complejidad (habitus de lector universitario) (Carli, 2011).

Habíamos hecho referencia en la primera parte de este trabajo al tema del ritmo de enseñanza en algunas asignaturas y a la cantidad de contenidos dictados en poco tiempo sin contemplar el período necesario para apropiarse o incorporarlos. Fueron identificados también por los alumnos, como problemas en los programas de enseñanza.

Asimismo, nos habíamos referido al proceso de socialización universitaria y los “tiempos” de extrañamiento, de aprendizaje y de afiliación que describen los autores analizados. Esto se refleja también en los relatos de los entrevistados (Alain Coulon, 1997)<sup>26</sup>.

Abordamos al inicio lo concerniente a la *“selección implícita diferida”* (Ezcurra, 2005). Lo que no ocurre inicialmente a partir del ingreso irrestricto, posteriormente se efectiviza a costos muy altos tanto desde lo meramente económico en recursos destinados por la institución a fin de dar cabida a todos los aspirantes, como del grado de frustración para aquellos que lo intentaron y no continuaron y el desgaste institucional en este proceso. Aspecto que se ve reflejado en más de un relato de los encuestados.

---

<sup>26</sup> Lopez M M (2011)

## 7. Reflexiones de cierre y compromisos futuros

Existen cuestiones que favorecen, se convierten en oportunidades o por el contrario otras que amenazan la evolución de la Carrera en sí, tienen que ver con el momento histórico y la demanda social que presentamos al inicio.

Los factores condicionantes que constituyen los procesos de aprendizaje, que integran la adquisición de capacidades y competencias en el transcurrir de la vida universitaria nunca son lineales. Involucran aspectos que merecen ser estudiados permanentemente, puesto que, si bien corresponden al aula, no son ajenos al contexto histórico y político.

Nos debemos todavía una reflexión seria y profunda en relación al verdadero resultado de la denominada democratización de la Reforma del '18 y la Ley de Educación Superior que no ha significado quizás, la esperada inclusión de sectores antes excluidos por las universidades de elite, sino en la práctica siguen siendo procesos de selectividad encubierta, y lo que es más serio aún, no visible desde algunos sectores institucionales. Este fenómeno que, como expusimos anteriormente, es definido como “una inclusión excluyente socialmente condicionada”, representa entonces más que un sistema de puertas abiertas, uno de puerta giratoria, término que nos llama a la reflexión sobre los discursos de democratización e inclusión que suenan más como recursos demagógicos que como verdaderas políticas de inclusión. Nos cabe entonces, al decir de María Manuel López replantearnos como intervenir a fin de que la democratización no sea una selectividad diferida.

Debemos analizar también el resultado negativo de ser sistemáticamente testigos pasivos del proceso que propicia ingresos masivos y la naturalización del desgranamiento que se produce fundamentalmente en el primer año y en los primeros meses. *“Ustedes ahora, acá, son alrededor de doscientos, pero a los años superiores llegarán diez a lo sumo. Es así”*, (escuchamos decir hace un tiempo atrás, a un profesor-directivo de la Carrera que analizamos en el marco de una asignatura del primer año. Seguir esgrimiendo la bandera de la democratización sin mayores cuestionamientos, o repensar en intervenciones que lejos de volver al elitismo acerquen a la racionalidad en cifras más aceptables entre ingresos y graduación, es nuestra labor como docentes universitarios. Ese es el verdadero desafío a futuro. Implica un sinceramiento de la brecha educativa entre los niveles medio y superior, repensar políticas educativas serias y trascendentales que logren el continuum que debería naturalmente existir en el transitar de un nivel a otro, en lugar de la desarticulación y segmentación que opera en el pasaje de nivel. Entonces sí podemos hablar con honestidad de democratización, antes en realidad, el término se desdibuja con el de demagogia.

Es también, el reconocimiento de mecanismos de selección implícita que operan al interior de las instituciones y que obstaculizan la permanencia de los estudiantes. Pero también significa una inversión de recursos, edificios, cuerpos docentes, económicos, etc., que luego se diluyen con un resultado pobre en relación a las expectativas.

Cuando hablamos de dificultades en el aprendizaje, en realidad no tenemos en cuenta las dificultades del enseñante que suele confundir el concepto de conocimiento con el de reproducción de información. Si el aprendizaje se entiende como construcción colectiva del conocimiento entonces se debe replantear la metodología de enseñanza. Criticamos que “*no repitan como el loro*” o “*no aprendan de memoria*”, pero entonces el proceso de verdaderamente aprehender o incorporar (internalizar) conocimiento requeriría del acompañamiento de la reflexión crítica a fin de poder verdaderamente apropiarse de él como tal. Se trata entonces de transformar los escenarios de la enseñanza universitaria para esa reflexión crítica en el proceso de construcción colectiva del conocimiento, académico en este caso pensando en prácticas pedagógicas inclusivas. Entonces transmitir y retener información, no es verdaderamente, el proceso de construcción de conocimiento pretendido. En este punto justamente llama mucho la atención las prácticas docentes de lectura de power point, mencionadas en forma recurrente.

Repensar, por ejemplo, el valor (relativo) de algunas metodologías evaluativas. Las preguntas de múltiple opción, por ejemplo, constituye verdaderamente una herramienta que propicie una evaluación genuina de los aprendizajes? Y el azar de “pegarle”? O por otro lado poder discutir y aclarar conceptos no del todo claros que mediante el diálogo orientativo en esa instancia se logra avanzar en el proceso detectando la confusión-dificultad y trabajarla como parte de la evaluación bidireccional que debería plantearse. Poder incursionar en la evaluación de los avances del estudiante, de sus dificultades y de los replanteos pedagógicos para lo no aprendido o comprendido. Evaluar y replantear el impacto de la metodología pedagógica que se venía desarrollando.

También, y no menos importante resulta ponderar el peso del clima en el contexto (universitario en este caso) y del rol que asumen los diferentes actores que propician los procesos de aprendizaje con particularidades socio-afectivas que aportan a la inclusión. Las exigencias, la calidad y el respeto, no son necesariamente contrapuestos a cordialidad, clima amigable, trato afectivo. Aspectos a considerar al pensar en prácticas pedagógicas inclusivas.

Pensar en modalidades de monitorear el aprendizaje como parte de la práctica docente a fin de aportar a su calidad, en contextos favorables para el aprendizaje. El proceso de evaluación debe ser

concebido como un proceso bidireccional en pos de una adecuada inserción y permanencia del estudiante universitario.

En relación al conocimiento y las verdades asumidas como tal y por ende transmitidas (a rajatabla) y con rigor científico como tales, tomemos el ejemplo de los Postulados de Khoch, para la reproducción de las enfermedades infectocontagiosas, enseñados durante años y que no contemplan el factor humano por el cual *“no se enferma el que quiere, sino el que puede”* y todo lo que implican las particularidades personales del perfil patológico (particular forma de enfermar y morir de las personas en relación a sus características, hábitos etc.). En una palabra, estar permeables a que aquello que ayer sosteníamos con convicción, hoy puede ser que debamos desdecirlo. Y no por ello perder credibilidad y objetividad. La duda permanente que favorezca el crecimiento intelectual.

A modo de broche final comparto la siguiente anécdota ocurrida en el transcurso de la elaboración del trabajo:

***“esto me va a perseguir toda la vida!”***

*Mi hija y una amiga:*

*En el tiempo de estar realizando el presente trabajo final, en casa, en otro espacio están mi hija y una amiga unos años menor. Ambas se conocen desde la infancia. Actualmente “amiga” estudia Arquitectura y “mi hija” estudia Ingeniería Electrónica. Vino a casa a fin de que mi hija le explique cuestiones de Matemáticas que ya había visto en la carrera y que Amiga tenía en la suya y no entendía. Recordó que ya cuando Amiga estaba en la secundaria, y dado sus dificultades precisamente con Matemática (últimos años del ciclo) tenía también profesor particular. Mi hija que ya estaba en la universidad le había explicado algo del mismo tema y le comenta: - Te acordás que esto ya te lo había explicado? Es así, así y así. Entendés? Amiga - Ah! Sí! ...Esto me va a perseguir toda la vida!!!!*

Esta anécdota es traída para la reflexión sobre qué cosas ocurren al interior de las aulas del nivel medio para que chicos que en principio no tienen dificultades en general, con algunas materias tengan que acudir a profesor particular, y aún, así en el nivel superior arrastran la misma dificultad. Que por otro lado es paliada parcialmente merced al aporte de un par. ¿Tendrá que ver con: prácticas pedagógicas empíricas más amigables? En todo caso son intervenciones artesanales de docentes circunstanciales improvisados y que los motivan otros valores (afectos) pero también se deberá considerar el rol que cumple los códigos del lenguaje que utilizan entre pares.

## Bibliografía

- Alejandro Pulpeiro, N. S. (2001). *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*. Buenos Aires: OPS - UBA, Facultad de Medicina.
- Astin, A. (1999); "Student involvement: a developmental theory for highet education" en Ecurra, A. M. 2011
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C (2003); "Los herederos. Los estudiantes y la cultura". En Ana María Ecurra *Admisión a la universidad y Selectividad Social*.(2011, p.33) Prov. Buenos Aires: Nora Gluz UNGS
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en la universidad: ¿Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué?* Uni-pluri/versidad, Vol. 2. No.2, 2002
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cols, D. E. (2008). *Saber aprender y estudiar en la universidad: Una indagación desde la perspectiva de los estudiantes*. Universidad Nascional de General Sarmiento.
- DalBó, A. (2000). *Hospitales de reforma. Crónica para evitar el olvido*. Buenos Aires: Biblos.
- Dr. Félix Ortiz, M. S. (Año 1 N°4. Marzo 2006). Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad. Enseñar en la Universidad. Dilemas que desafían a la profesión. *Colección de Cuadernillos de actualización para la Enseñanza Universitaria*, 5-15.
- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos del primer ingreso a la educación superior. *Perfiles. Vol. XXVII, núm.107*, 118-133.
- Ecurra, A.M. (1999); "Políticas de admisión a nivel universitario. Notas Preliminares" en Ecurra 2005
- Ecurra, A.M. (2011); "Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos". En Nora Gluz *Admisión a la universidad y Selectividad Social (2011, p 23-61)* Prov. Buenos Aires: Nora Gluz UNGS
- Fanelli, A. M. (2005). *Educación Superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media. Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Buenos Aires: SITEAL Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- Freire, P. (2º edición 2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- Gentile, M. F. y Merlinsky, M.G.(2003<sup>a</sup>) "Perfil de los ingresantes al Primer Ciclo Universitario.Cohorte 2003. Estudio complementario de la investigación Principales dificultades de los alumnos de primer ingreso al grado. Primera etapa" en Escurra 2005
- Iturrioz, G. (noviembre de 2006). *Problemas de comprensión en el ingreso universitario. Tesis de Maestría*. Comodoro Rivadavia.
- José Ignacio Rivas Flores. (2012). Vida, experiencia y educación: La biografía como estrategia de conocimiento. En G. A. Gary I. Anderson, *La investigación educativa Una herramienta de conocimiento y de acción* (págs. 111-141). Buenos Aires. México: Noveduc.
- Lopez, M.M Montenegro, E.B y Condenanza, L. (2011). Acceso y permanencia en la Universidad Pública: Los casos de Argentina y Brasil. *XI Colóquio Internacional Sobre GestaoUniversitária na América so Sul - II Congresso Internacional IGLU*. Florianópolis.
- Moreira, M. A. (2010). Aprendizaje Significativo Crítico. *III Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo* (págs. 33-45). Lisboa (Peniche): ISBN.
- Pierre Bourdieu, J.-C. P. (3<sup>o</sup> ed. 2013). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- San Martín, J. M. (Noviembre de 2009). *Informe final de investigación: Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Dra Pula Carlino*. Buenos Aires.
- Scardamalia, M y Bereiter, C. (1985); "Development of dialectical processes in composition" en Carlino, P. *Enseñar a escribir en la universidad: ¿Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué?* Uni-pluri/versidad, Vol. 2. No.2, 2002
- Siegel, B (2005); "Inviting first-year student success a president's perspective" En Ana María Escurra *Admisión a la universidad y Selectividad Social*.(2011, p.38) Prov. Buenos Aires: Nora Gluz UNGS
- Tinto, V (1997) "Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence" En Escurra 2003.
- Tinto, V (2005) "Epilogue. Moving from theory to action" En Escurra 2011.