

Reflexiones sobre el alumno universitario. Lo que se expresa y lo que no se manifiesta.

*Ana María Navarro**

Resumen

En este trabajo se intenta llevar a la discusión y reflexión una serie de indagaciones que se hicieron a los alumnos de una carrera de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, sobre aspectos de su vida universitaria, tales como institución, carrera, plan de estudio, docentes, alumnos, clases, que, por lo general, no son expresados libremente.

Si bien las afirmaciones son referidas a una carrera en particular, las mismas pueden ser de utilidad para otras situaciones similares, a fin de promover acciones docentes, políticas institucionales y cambios en el propio alumno que contribuyan a la mejora de la calidad educativa.

Palabras Clave:

Alumno - Imagen - Construcción - Prácticas - Competencias

Abstract

Reflections on the university student. What is expressed and what is not.

This work proposes a discussion about and a reflection on a series of enquiries carried out to students of a career of Humanities at Universidad Nacional de Salta into aspects of their university life, such as institution, career, curriculum, teachers, students, classes - aspects which, in general, they do not feel free to talk about. Although the conclusions refer to a particular career, they may be useful to other similar situations, in order to promote teaching actions, institutional policies and changes in students themselves, contributing to improve educational quality.

Key-words:

student - Image - Construction - Practices - Competences

Es necesario aclarar que estas reflexiones tienen que ver con un tipo de alumno en particular que se mueve en un contexto determinado y en una realidad específica. Es decir una carrera de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Sin embargo mucho de lo expuesto puede ser extrapolado a otras situaciones similares.

En el marco de una investigación sobre la construcción de la imagen de los alumnos de Ciencias de la Educación sobre su universidad, su carrera, sus estudios, es decir su vida universitaria, (Navarro: 2000) se ha podido observar que el alumno expresa libremente cierto tipo de opiniones, pero que hay otras que, de tenerse en cuenta, ayudarían a mejorar su propia experiencia en la institución y que sin embargo son no dichas u ocultadas.

La información sobre el alumno que se maneja institucionalmente son los datos referidos a ingreso, permanencia, duración de la carrera, resultados de exámenes, egreso,

* Facultad de Humanidades - UNSa - CIUNSa

que son importantes, pero globales y no apuntan a aspectos específicos de la marcha de los estudios, de las clases, de la carreras, de la docencia, etc. Las informaciones estadísticas no serán tratadas específicamente en el presente informe, en cambio se presentan las indagaciones realizadas sobre otros aspectos de la vida universitaria referidos a como se percibe a la institución, a la carrera, al plan de estudios, a los docentes y a las clases.

El interés por indagar sobre los aspectos mencionados responde a distintos tipos de necesidades. Desde lo institucional, para fijar políticas académicas que resulten de un conocimiento más profundo del alumno. Esto podría posibilitar una mejor adaptación del estudiante a la universidad, una mayor permanencia, mejores rendimientos y mayores egresos. Desde los alumnos, ya que al socializar la información producida y reflexionar sobre ella, podrían darse cuenta que los problemas son de muchos y no de unos pocos y que los mismos pueden ser mejorados si se adoptan diferentes actitudes. También para los docentes puede resultar importante el conocimiento proporcionado, ya que es posible que en algunos casos, impacten en la programación y en la orientación y conducción de sus clases.

El objetivo principal de esta investigación fue averiguar las ideas imágenes que los alumnos tenían sobre la universidad, sobre la carrera, sobre el plan de estudios, sobre la docencia y sobre ellos mismos, las que fueron recabadas a través de distintos instrumentos de relevamiento de información. Es decir se intentó indagar sobre los significados que los estudiantes le atribuían a distintas situaciones o hechos de la vida en la universidad, sabiendo que muchas respuestas estaban influenciadas por los diferentes imaginarios sociales que dieron lugar a formas de pensar, a ideas, a valores, a ideales, a preferencias, expectativas y conductas del grupo en estudio. Se partió de la idea de que los alumnos de Ciencias de la Educación de la UNSA tienen imágenes formadas, ya que si bien existe un imaginario que actúa a nivel de la institución universitaria, que regula los comportamientos socio académicos de sus actores, al mismo tiempo están en continua construcción de otras nuevas imágenes.

Es decir, se considera que la imagen se construye a partir de las percepciones y significaciones que se atribuyen a los objetos y situaciones. Un alumno construye su imagen de universidad, de carrera, de cátedra en forma individual o colectiva a partir de lo que piensa, siente, conoce, sabe, valora, teniendo como parámetros a su propia persona y a su grupo de referencia. De forma tal que un objeto es percibido de determinada manera y tiene un significado establecido en función de las experiencias personales y de las expectativas, deseos, aspiraciones e intereses del propio sujeto, surgidas muchas veces de las interacciones y de los intercambios producidos dentro de su grupo o comunidad de origen.

Marco teórico

Por lo anteriormente expresado entre los principales conceptos trabajados se destacan sintéticamente:

- **Imagen:** La imagen es una creación de los seres humanos y surge de atribuirle una determinada significación a un hecho, a una situación a un objeto. Estas imágenes se forman a partir de las normas, valores, creencias, lenguaje, actitudes particulares que identifican a una sociedad y simbolizan las ideas, percepciones, expectativas, necesidades... etc. de los actores de una sociedad. Jodelet en Moscovici (1988: 469) la define como una forma de conocimiento social que da una manera de pensar e interpretar nuestra realidad cotidiana. Para Colombo (1978: 21) la imagen tiende a reproducir bajo el modo de representación los objetos del mundo sensible. Tienen por tanto un "valor simbólico", al decir de Castoriadis (1993: 42) y Kaes (1989: 237).

- **Imaginario:** esta constituido por las imágenes, es la representación de los múltiples registros de la imagen, son representaciones de la capacidad imaginante. Los imaginarios sociales nos muestran la red de significados que produce una sociedad o un grupo social y nos señalan las distintas imágenes que tienen los grupos sociales. Para Díaz (1996: 11) "un imaginario colectivo se constituye a partir de los discursos, las prácticas sociales y los valores que circulan en una sociedad". Para Fernández (1996: 74), es la producción de significaciones colectivas, es invención o creación incesante de los seres humanos.
- **Percepción:** La percepción es el proceso que nos permite interpretar el mundo y asignarle un significado, no se trata de tener la sensación más bien física de algo sino, que es necesario reunir la información existente, interpretarla y otorgarle significación. No existen hechos o situaciones de nuestra vida que no sean hechos o situaciones interpretados. En la percepción también juegan las motivaciones, deseos, necesidades, aspiraciones y expectativas de los actores sociales y los factores sociales que influyen en la personalidad, tales como valores, ideales, sentimientos, opiniones, actitudes, creencias, etc. La percepción posibilita entender el contexto que nos rodea, explicarnos las prácticas de los actores sociales, comprender la realidad y construir una imagen del mundo próximo y mediato, de acuerdo a como estamos condicionados para verlo. Por medio de la percepción podemos llegar a conocer a los demás y a concebir sus características, cualidades y estado interiores. Para Butelman (1996: 17) "La percepción social, entendida desde la filosofía como conciencia del mundo que nos rodea, significa que de lo que nos percatamos no es de un mundo objetivo de objetos físicos sino de ciertas ideas, impresiones, imágenes o datos; de significados que son distintos de ese mundo".
- **Construcción:** Construir una imagen es armar paso a paso, elaborar poco a poco, hacer o desarrollar algo en etapas. Al construir se objetivan e interiorizan las realidades sociales, es decir se incorpora lo exterior y se exterioriza el interior a través de procesos de reflexión y de cuestionamiento de lo dado y por formas de percepción, conocimiento y representación o imaginación de esas realidades. Al respecto Ortega (1997: 8) expresa que "Los jóvenes universitarios - como todo sujeto social - viven en un mundo que perciben pero al mismo tiempo construyen, es decir que sus percepciones están mediadas por sus prácticas, por su inserción concreta en la sociedad. Por lo tanto, esas percepciones constituyen también el universo de sus prácticas, el horizonte en el que esas prácticas tienen sentido y el horizonte en el cual se construye el sentido".
- **Práctica de los alumnos:** Una práctica es una forma de hacer o ejercitar algo, de desarrollar algo en forma continuada en escenarios específicos, en contextos particulares y multicondicionados por una gran diversidad y complejidad de situaciones y hechos. Langford (1993: 26) al referirse a las prácticas sociales señala que las mismas "se llevan a cabo dentro del amplio contexto proporcionado por una sociedad, y son los individuos quienes son miembros de la sociedad y quienes realizan esas prácticas sociales. Las relaciones entre una sociedad y sus miembros, y entre una práctica social y sus practicantes, es también interna, cada cual depende de los otros para ser como es".

Marco metodológico

El marco metodológico desarrollado presentó, en resumen, las siguientes características:

- **Diseño de “estudio de caso”**: al estudiar una comunidad de alumnos de una carrera, se encuadró el enfoque metodológico empleado en su diseño, en el “estudio de caso”, de acuerdo con Arnal y otros (1992: 206) que afirman que “el estudio de casos es un diseño de investigación particularmente apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un período de tiempo corto”. Asimismo Walker (1989: 45) señala que “el estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción”. Marcelo C. y otros (1991: 17) y Colas Bravo y Eisman (1992: 253) particularizan dentro del estudio de caso el “estudio de comunidades”. Estas últimas autoras explicitan lo que entienden por “estudios de comunidades” cuando dicen que: “se trata de describir y comprender una determinada comunidad educativa: centros, instituciones, agrupaciones, etc.”.
- **Enfoque de tipo cuantitativo-cualitativo** (se trabajó con estrategias provenientes de ambos campos); se partió de la idea de que no hay un único método que pueda ser tan abarcativo que permita llegar al objetivo amplio que implica el conocimiento y comprensión de una realidad compleja y de hechos y situaciones inherentes a un grupo humano, sino que es necesario ser lo suficientemente flexible como para incorporar de los métodos lo que se considera positivo y enriquecedor de cada uno de ellos. Es decir no se piensa que hay una superioridad de un método por sobre otro sino que la riqueza proviene de la combinación de ellos de forma tal de tomar lo que se considere como más necesario a fin de lograr una visión plural y holística. Beltrán (1991: 134) dice que “si a la complejidad del objeto corresponde necesariamente un planteamiento epistemológico que he venido calificando de pluralismo cognitivo, ello impone como correlato necesario un pluralismo metodológico que permita acceder a la concreta dimensión del objeto a la que en cada caso haya de hacerse frente”.
- **Transversal** es decir sincrónico, con cortes de estudio de los grupos a lo largo de dos años y medio con cortes transversales en diferentes etapas del año, esto es primer y segundo cuatrimestre de 1998 y 1999 y primer cuatrimestre de 2000.
- **Con instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo** destinados a ingresantes, alumnos, docentes, egresados y miembros de la gestión; entre los que se emplearon se señalan:
- **Encuestas semiestructuradas** destinadas a ingresantes, alumnos y egresados. La aplicación de la encuesta permitió obtener un gran volumen de datos en poco tiempo y posibilitó un más rápido procesamiento de los datos.
- **Entrevistas en profundidad** a alumnos y a egresados. La finalidad de la entrevista fue la de recoger información amplia, variada y detallada sobre las opiniones significativas y las situaciones acontecidas, de forma tal que de acuerdo al contexto determinado, los actores pudieran verbalizar la información requerida.
- **Entrevistas grupales** a alumnos de 5º año. Las entrevistas grupales a los alumnos de 5º año, aplicadas al grupo en su conjunto, tuvieron la intencionalidad de lograr

- la comprobación con los propios participantes, de los datos encontrados hasta ese momento y enriquecer los mismos.
- **Auto informes** de los alumnos de los diferentes años. Se solicitaron narraciones escritas sobre temas determinados a fin de que fueran elaboradas con tiempo, en forma reflexiva y organizadas de acuerdo al interés de cada uno.
 - **Talleres de reflexión y discusión** a docentes. Se realizaron reuniones con grupos de profesores que compartían un área de formación común con afinidad de preocupaciones y motivaciones, lo que permitió crear un ambiente de discusión, de reflexión y de aporte.
 - **Informe de opinión** de docentes. Se consideró que ésta podía ser una vía muy rica y abierta para obtener la opinión de los docentes con respecto a diferentes aspectos vinculados a la carrera.
 - **Entrevista** a miembros de la gestión. La entrevista con explicaciones de avances: destinadas a miembros de la gestión, tuvo el objetivo de descubrir la opinión de los informantes sobre algunos aspectos o situaciones encontradas en el desarrollo de la investigación y solicitar sugerencias que enfrentaran esas problemáticas.
 - **Valoración de evaluadores externos.** Se pidió a lo largo de todo el proceso opinión a distintos grupos de docentes, director de estadísticas y grupos de alumnos próximos a recibirse que no entrarían en el grupo estudiado.
 - **Con muestras intencionales, espontáneas y muestreo teórico;** las muestras seleccionadas fueron muestras no probabilísticas de sujetos voluntarios para el caso de los alumnos y egresados y de expertos para el caso de los docentes y gestión. Para Hernández Sampieri (1998: 230) "las muestras no probabilísticas, pueden también llamarse muestras dirigidas, pues la elección de los sujetos u objetos de estudio, depende del criterio del investigador". Colas Bravo y Buendía Eisman (1992: 251) al hablar de muestreo intencional dicen que "la selección de la muestra no tiene el propósito de representar a una población con el objeto de generalizar los resultados. Su intencionalidad es teórica, es decir, ampliar el abanico y rango de los datos tanto como sea posible, a fin de poder obtener la máxima información de las múltiples realidades...". Por tal motivo el proceso de muestreo debe ser "dinámico, secuencial" y puede "sufrir reajuste continuo" lo que en éste caso en particular, significó que la muestra fue redefinida en función de los avances de la investigación.
 - **Con tratamiento de los datos cuantitativo y cualitativo.** Los procesos pertenecientes a esta fase es decir, reducción de datos, elaboración de las categorizaciones, análisis del contenido cualitativo, elaboración de redes conceptuales, elaboración de las triangulaciones, elaboración de los procesos de análisis e interpretación, análisis de la credibilidad de la investigación, si bien son presentados en forma lineal, ocurrieron en su mayoría en forma simultánea ya que todo el proceso fue un continuo ir y venir de cruces, triangulaciones e interpretaciones. El intentar la búsqueda de unidades centrales de significación llevó a la elaboración de categorías que ayudaban no sólo a acotar y separar temáticamente la gran cantidad de

información sino a producir descripciones, explicaciones e interpretaciones. A partir del análisis de las diferentes categorías se elaboraron redes conceptuales de forma tal que fue posible seleccionar las principales unidades de significado y el tejido relacional entre las mismas. Esto favoreció la construcción de criterios que dieron lugar a las matrices de análisis.

Síntesis de las principales fortalezas y debilidades señaladas por los alumnos

En mérito a las exigencias de extensión de este trabajo se hace una apretada síntesis de las principales fortalezas y debilidades detectadas. Es sin embargo necesario tener en cuenta que las conclusiones que se señalan surgen de la aplicación, análisis, interpretación y triangulación de los datos obtenidos a través aplicación de los siguientes instrumentos: entrevistas, encuestas semiestructuradas, entrevistas en profundidad, entrevistas grupales, auto informes e informes de opinión.

Síntesis de la percepción de las fortalezas de la universidad

- La UNSA es una universidad de prestigio, gratuita, con ingreso irrestricto y de gran importancia para el medio debido a la formación de profesionales.
- Es una universidad útil y necesaria para el progreso y desarrollo de la provincia
- Produce numerosos proyectos y actividades de carácter socio-cultural.
- Posee un adecuado complejo universitario con espacios verdes y zonas de esparcimiento.
- Tiene una importante política de becas y servicios de gran ayuda para los alumnos.
- En su ámbito desarrollan su actividad los Centros de estudiantes que son de fuerte apoyo para los alumnos.
- Es un espacio de contención de los jóvenes.

Síntesis de la percepción de las debilidades de la universidad

- Es una institución muy encerrada en sí misma ya que el medio en general y los mismos actores institucionales de otras unidades académicas no conocen las acciones de la UNSA. Hay carencia de difusión de lo realizado hacia adentro y hacia fuera de la universidad.
- No hay suficiente espacio físico para contener a los ingresantes.
- Hay indicadores bajos de rendimiento, abandono o deserción en primer año y en otros cursos, largas duraciones de las carreras, egreso escaso.
- No se actualizan muchos planes de estudio ni se promueven carreras cortas o títulos intermedios.
- No se proporciona ni a los ingresantes ni a los alumnos información referente a carreras, facultades, planes de estudio, seminarios, cursos, etc.
- Hay demasiadas exigencias administrativas lo que hace muy lentos los trámites y aumenta el tiempo exigido para cumplirlos.
- No se promueve el vínculo con los ex alumnos.

Síntesis de la percepción carrera - plan de estudios

- Se considera que el campo se va restringiendo a partir de los cambios producidos por la transformación educativa por lo que se ve la necesidad de diversificar los espacios de trabajo.

- Se agrega también la necesidad de crear espacios y generar demanda en función de ámbitos específicamente educativos.
- El 50 % de los alumnos (sobre un total de 688) desconoce como está organizado el Plan de Estudios.
- Presenta una excesiva carga teórica de materias y consecuentemente un alargamiento de la carrera de 2 a 4 años.
- Existe una sobreabundancia de contenidos.
- No se destaca lo suficiente la importancia de percibir la interrelación entre teoría y práctica y la relación entre las distintas materias de la carrera.
- Se observa falta de coordinaciones internas y externas entre la carrera y las cátedras y al interior de algunas de las cátedras.
- Se considera que hay una escasa influencia a través de líneas directrices por parte de la carrera y poca presencia de la misma en el medio.
- Se señala carencia de formación concreta en áreas específicas y falta de inserción institucional.¹

Síntesis de la percepción de las fortalezas de la docencia

- Apertura hacia el alumno y accesibilidad.
- Comunicación.
- Calidad humana, apoyo y soporte intelectual.
- Explicaciones de la teoría, de las consignas, de la bibliografía.
- Preparar las clases con buen nivel teórico y didáctico.
- Dar la misma importancia a la parte teórica que a la práctica y al material bibliográfico.
- Vincular la teoría con la práctica.
- Planificar actividades que procuren la integración de contenidos.
- Favorecer el aporte e intervenciones de los alumnos.
- Dar clases de consulta.
- Favorecer la incorporación de los adscriptos.
- Innovar en la forma de enseñar y atreverse a ser diferentes.

Síntesis de la percepción de las debilidades de la docencia

- La altanería, la soberbia, la arrogancia, el autoritarismo.
- La subvaloración de los alumnos ante sí mismos y ante los demás.
- Creer que sus materias son las únicas que los alumnos cursan y no respetar los conocimientos previos ni los de las otras cátedras.
- No respetar los juicios personales de los estudiantes, ni sus aportes, ni sus planteos.
- Tener escaso o nula comunicación con los alumnos.
- Actitudes incompatibles entre lo que dicen y hacen.
- No demostrar el manejo de contenidos teóricos y no esforzarse por organizar y preparar las clases.
- Carencia de explicaciones de la teoría, de las prácticas, de las consignas y de la bibliografía.
- No realizar la integración de los saberes o cerrar temas sin realizar síntesis integradora.
- Sobreabundar en la exigencia de bibliografía.
- Que haya superposición de contenidos y de bibliografía, lo que evidencia escasa articulación entre cátedras.

- Organizar dictados de cátedras, de trabajos prácticos y de campo en función de sus tiempos personales.
- Abordar con mucho detenimiento ciertos temas del programa y casi no tratar a otros.
- Exigir en cada cátedra trabajos prácticos que podrían articularse en uno solo, desarrollado desde las perspectivas específicas.
- No gestionar con las instituciones las visitas o trabajos de campo.
- No articular la teoría con la práctica, con la realidad, con el contexto.
- No tener uniformidad de criterios para la promocionalidad.
- No articular en diferentes tiempos la presentación de los trabajos finales de las cátedras.

Síntesis de la percepción de las fortalezas en la forma de orientar la clase

- Las clases teóricas prácticas, participativas, dinámicas.
- Que haya una explicación de la teoría, de las consignas y de la bibliografía.
- Que haya una vinculación de la teoría con la práctica.
- Que estén abiertas a la participación de los alumnos.
- Que produzca una síntesis o cierre del tema.
- Que el material de lectura sea pertinente y no sobreabundante.
- Que se empleen soportes audiovisuales.
- Que los trabajos prácticos se vinculen con la realidad.
- Que se empleen dinámicas grupales, con apoyos de los docentes.
- Que demuestren actualización, preparación y buen manejo didáctico.
- Que den lugar a la creatividad y a la innovación.
- Que se articulen los conocimientos previos y los nuevos.
- Que se provoquen actitudes de compromiso y responsabilidad.

Síntesis de la percepción de las debilidades en la forma de orientar la clase

- Cuando la clase es netamente expositiva, estructurada, poco flexible, monótona.
- Cuando hay demasiado manejo de lo teórico en detrimento de lo práctico.
- Cuando no se permite la participación de los alumnos.
- Cuando no hay explicaciones de los temas, o de las consignas o de la bibliografía.
- Cuando no hay suficiente profundización y se pasan rápidamente los temas.
- Cuando hay abundante material que resulta subutilizado.
- Cuando no hay vinculación ni con la práctica ni con la realidad.
- Cuando no se organizan bien los trabajos en grupo.
- Cuando los trabajos prácticos no apuntan a la integración de conocimientos.
- Cuando se crea un ambiente hostil.
- Cuando no se prepara la clase.
- Cuando las exigencias a los alumnos son mayores que las propias.
- Cuando se llega tarde a clase, se termina la misma antes o se da un trabajo en grupo que cubra todas las horas.
- Cuando no se dictan las clases de consulta.

Síntesis de la percepción de las propias fortalezas en el desarrollo de los estudios

- Demostrar esfuerzo, dedicación e interés y motivación personal. Tener un grado de compromiso mínimo con el estudio.

- Sentirse lo suficientemente preparado para encarar los estudios universitarios.
- Aprender a estudiar, a trabajar intelectualmente, comprender lo que se enseña y construir el propio conocimiento.
- Organizar y manejar los tiempos
- No abandonar los estudios, rendir exámenes en los tiempos estipulados y no retrasarse en la carrera.
- Desarrollar con éxito los trabajos y los exámenes.
- Encontrar el sentido y gusto por la carrera.
- Entender que el conocimiento es útil en sí mismo.
- Constituir un buen grupo de estudios.
- Poder demostrar sus capacidades y su esfuerzo.
- Ampliar los conocimientos y lograr una buena base y una sólida formación académica.
- Saber organizar el material bibliográfico y las lecturas.
- Tener la capacidad de leer gran cantidad de material.
- Poder participar en clase.
- Terminar la carrera, recibirse y encontrar trabajo.
- Adquirir conocimientos actualizados y perfeccionar su carrera.
- Estar preparado para continuar estudios de postgrado.
- Percibir la importancia de vincular la teoría con la práctica.
- Realizar trabajos en el medio acordes a los estudios.

Síntesis de la percepción de las propias debilidades en el desarrollo de los estudios

- Ingresar con escasa preparación.
- No desarrollar un grado de compromiso mínimo con el estudio
- La falta de recursos económicos, que se evidencia en la dificultad para la compra de bibliografía y para los traslados al campus universitario.
- El tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo.
- No saber organizar los horarios y distribuir correctamente los tiempos.
- No dedicar al estudio, a las lecturas, a la preparación de trabajos, el esfuerzo suficiente ni la constancia necesaria.
- No conocer ni las técnicas de estudio, ni la forma de rendir exámenes exitosamente.
- Temor a fracasar en los estudios, en los exámenes, a hablar en público, a no contestar a los interrogatorios.
- No comprender a los profesores, a los textos, a los prácticos, a las consignas.
- Perder el tiempo y no darse cuenta de la importancia que tiene la oportunidad de estudiar.
- No responder a las propias expectativas.
- Ser tratado con mucha rigidez y con soberbia.
- No constituir un buen grupo de estudios.
- Quedar rezagado en la carrera y perder al grupo de estudio.
- No saber relacionar los conocimientos nuevos con los previos.
- No lograr una buena formación académica y no estar bien preparado para enfrentar el mundo de trabajo.
- No darse cuenta de la importancia de recibirse a tiempo.

Algunas conclusiones y propuestas

Por lo expuesto, se espera que estas reflexiones, expresadas sintéticamente, contribuyan a reconstruir la imagen que los alumnos de la Carrera de Ciencias de la Educación

tienen de la UNSA, desde las perspectivas del ambiente universitario, la práctica social específica y las percepciones, ideas, valoraciones, representaciones y experiencias del grupo de pertenencia.

Con respecto al ingreso y al primer año

El alumno que ingresa a la Universidad tiene una imagen muy diferente a la que luego desarrolla en función de sus experiencias personales, tanto de tipo socio-afectivas como académico-pedagógicas. El espacio primero es el de la universidad en su conjunto, lo cual le produce inquietud y desasosiego, Hay, en los primeros tiempos y en algunos casos, sentimientos de soledad y aislamiento. Priman los temores, las inseguridades y los miedos. Existe gran ansiedad por lo desconocido y se vive una fuerte presión desde las exigencias institucionales.

La ambientación en la universidad conlleva el problema de adaptarse y ubicarse en otros espacios, a vivir diferentes situaciones de enseñanza y de aprendizaje, a considerar otras formas de establecer las relaciones entre profesores y alumnos, a desarrollar distintas estrategias a fin de aprobar las diferentes evaluaciones, a sentirse un ser anónimo en un grupo. Son demasiados cambios en poco tiempo y muchas veces los estudiantes carecen de los elementos indispensables para soportar, el pase traumático del nivel anterior al universitario. Esto se evidencia claramente en que el alumno no se siente preparado, no maneja los mismos lenguajes, no entiende ni los códigos ni el tipo de exigencias, en definitiva le cuesta adaptarse.

Al respecto el proyecto PROA: Proyecto de orientación a aspirantes al ingreso a la Universidad Nacional de Salta (1992: 1), señala al realizar el diagnóstico de los futuros alumnos que los mismos tienen “reducida información vocacional y profesional, pobremente instrumentados para encarar los estudios universitarios y con escasa herramientas metodológicas e insuficiente desarrollo de habilidades útiles para asumir la construcción de sus propios procesos de aprendizaje”.

El alumno ingresante muestra una serie de dificultades derivadas de su preparación previa, ya que en algunos casos no sabe estudiar, no posee el conocimiento mínimo indispensable, no entiende los contenidos que escucha o lee, no interpreta las consignas, no sabe elaborar sus prácticos, presenta dificultades para expresarse correctamente en forma oral y escrita, no sabe organizarse ni distribuir sus tiempos. En el mismo sentido, Chaile y otros (2000: 5) señalan haber encontrado serias dificultades con relación a los aprendizajes de los alumnos ingresantes en la UNSA: limitaciones en la capacidad de efectuar lectura comprensiva – crítica, incapacidad para reconstruir los significados de los textos leídos, inhabilidad para diferenciar entre resumen y síntesis, dificultad para leer textos de mediana y gran extensión, poca fluidez de vocabulario y falta de coherencia en la expresión oral, escasa capacidad de auto corrección, inaplicación – por desconocimiento u omisión – de reglas ortográficas, dificultad en la expresión de ideas mediante lenguaje escrito, redacción con escritura ilegible y falta de integración y transferencia del contenido aprendido a la realidad.

En una investigación desarrollada en España: Pozo Muñoz y Hernández López (1997:147) entienden “el fracaso académico universitario (FAU) como el resultado de una serie de comportamientos inadecuados (e incluso inadaptados) del estudiante, originados por una falta de competencias relacionadas con características específicas, habilidades particulares o estrategias académicas, lo que desembocará, en definitiva, en la no superación por parte del estudiante de los objetivos curriculares establecidos por la propia universidad”.

Es cierto que el alumno accede a un sistema que le es extraño, con códigos y pautas desconocidas que hasta puede resultarle de difícil comprensión. Aparecen, por un lado, los inconvenientes derivados del rápido desarrollo de los temas de estudio y los creados por el exceso de exigencias académicas. El alumno se siente abrumado por el tipo de tareas a las que no está acostumbrado y por el escaso tiempo disponible. Aparece el fantasma de no estar a la altura de las exigencias y de no haber elegido la carrera correcta.

Hay que considerar que el alumno proviene de un contexto con demarcaciones claras de tiempo, deberes y obligaciones y se incorpora a un espacio que cree de más libertad, donde aparentemente no hay controles ni obligaciones inmediatas. Esa suposición prontamente se derrumba cuando surgen los trabajos prácticos y los parciales.

En los mejores casos, mediante un proceso de ambientación, el alumno se adapta relativamente bien, debido a que va encontrando su lugar, va superando los vacíos de conocimiento, familiarizándose con las diversas situaciones y exigencias institucionales hasta lograr ciertas maneras de aprender y manejar el conocimiento, nuevas formas de vinculación, relación y comunicación, ciertas formas de desplazamientos y de usos de los espacios institucionales, bien sea porque se encuentra a gusto en la carrera elegida o porque lo que le sucede responde a sus expectativas, porque sortea exitosamente las dificultades y exigencias, porque ha podido relacionarse satisfactoriamente y puede manejar adecuadamente las situaciones socio-afectivas en su vida universitaria y porque se siente con la motivación y empuje necesarios para encarar con probabilidades de éxito los nuevos desafíos.

Para estos alumnos que lograron superar las dificultades las primeras imágenes van cambiando a medida que el alumno se inserta en la vida universitaria. Percibe a la institución de otra manera debido a que cambia actitudes, adopta formas de comportamiento que permiten visualizar un nivel de adaptación derivado de un mayor conocimiento de la dinámica interna de la universidad y de los intersticios en los que puede moverse con ciertos grados de libertad.

Como se dijo, una de las dificultades que tiene clara incidencia en el rendimiento, es el manejo de los tiempos y la organización y planificación de las tareas, sobre todo en los primeros años, que es cuando se produce mayor deserción. Parece hasta insólito que esto suceda cuando existen técnicas y estrategias para enseñar el manejo de los tiempos. Idéntica situación sucede con lo referido a no saber estudiar, ya que existen técnicas y programas de estudio para adquirir la habilidad para hacerlo. Vinculado a esto, se presenta la dificultad para la comprensión de los textos y de las consignas, que los docentes reiteradamente señalan, que se originan por falencias del secundario al igual que el incorrecto manejo del lenguaje oral o escrito. Si bien la universidad no puede cubrir todas las ausencias de la formación anterior, surge como evidente, que hay que revisar y potenciar los apoyos al primer año. De no ser así continuaremos teniendo un ingreso abierto, que se reconoce como necesario para dar oportunidades a todos, pero un primer año restrictivo, expulsor y discriminatorio para con los alumnos que presentan falencias de la formación anterior.

Estos aspectos llevan a pensar que es necesario trabajar articuladamente entre la universidad y el nivel anterior del que provienen los alumnos, no únicamente con los propios alumnos sino también contribuir en la formación de los docentes como ya se propuso en trabajos y experiencias anteriores. Es así que Navarro (2000: 601) propone que “ante la realidad de las deficiencias presentadas por parte del grupo de alumnos que ingresa a la universidad y que luego permanece pero que presenta dificultades para superar barreras, situación evidenciada en el bajo rendimiento y desarrollo académico, se ve como necesario el que los docentes de la universidad y especialmente de la carrera, trabajen con los docentes

del nivel anterior aportando cada uno sus saberes en beneficio de un estudiante con serios problemas de formación. Las estrategias para lograr esto serían propiciar espacios de encuentro para crear conciencia del problema, a fin de incentivar la elaboración de un proyecto conjunto que articule lo dado por el nivel medio con lo que se necesita -estrategias de aprendizaje y contenidos- para los estudios universitarios. Esto es fundamental para no seguir expulsando alumnos, con el costo y esfuerzo que eso significa para el propio alumno, para las familias y para la universidad”.

Lázaro explicita las etapas de las experiencias tutoriales a lo largo de muchos años y al hablar del sistema de tutores o iguales (1997: 84) dice que las ventajas del mismo están dadas por “su buena disponibilidad” y debido a que “la mayor intensidad de interrelación permiten estimular las corrientes empáticas, como fuerzas estimuladoras del aprendizaje, limando actitudes indiferentes o negativas respecto a la disponibilidad del aprendizaje”.

Igualmente en los cursos de ingreso y de nivelación es fundamental que el alumno conozca y practique el tipo de trabajo que usualmente se realiza en la universidad y que con antelación sepa el tipo de exigencias que va a tener que afrontar para desarrollar con éxito o al menos con posibilidades de buen desempeño la carrera.

También es clave que se sepa que se espera de él, cual es el compromiso que asumió al inscribirse, con la sociedad, con la universidad, con la carrera, con sus docentes, con su familia y consigo mismo. La educación recibida implica una serie de obligaciones y los alumnos merecen que se les explique a fin de que comprendan y tomen conciencia que la oportunidad que se les brinda tiene que ser correspondida con un buen desempeño. Parece obvio, pero la realidad muestra que no lo es. La sociedad brinda la oportunidad, la universidad se esfuerza por tener calidad y pertinencia, aun a costa de sus bajos presupuestos y el alumno debe obrar en consecuencia.

Por lo tanto, entre las actividades preventivas se podría pensar en una oficina de orientación en aspectos académicos o administrativos, en sistemas tutoriales de parte no sólo de los profesores sino de los alumnos avanzados y de los centros de estudiantes, en búsqueda y aplicación de innovaciones pedagógicas, en seguimiento de alumnos, en grupos de apoyo de los mismos alumnos como compromiso solidarios. En un trabajo anterior, Navarro (2000: 598 - 600) propuso la realización de tutorías y se concretó la experiencia al respecto (Proyecto 2001) durante el año 2001 en el ámbito de la Facultad de Humanidades de la UNSA. Esta experiencia de tutoría a los alumnos de primer año por parte de los alumnos de los últimos cursos de la Carrera de Ciencias de la Educación permitió mostrar la importancia que tiene el poner en marcha una tutoría de iguales que permita al alumno tutoriado desarrollar ciertas condiciones de aprendizaje activo, independiente y responsable en un ambiente de trabajo en talleres donde el tutor, considerado un par, un igual, orienta, aconseja, organiza, apoya al docente en beneficio del estudiante, se transforma en el nexo entre los equipos de cátedras y los alumnos.

Considerando la información obtenida durante el proceso de investigación se sugiere como medida de apoyo a los alumnos un sistema de tutorías. Las tutorías propuestas (Navarro, 2002: 70) tenían siete módulos: de preingreso con acciones de difusión; de información y ambientación; de orientación de carreras; de enseñanza de estrategias de estudio; de enseñanza y práctica de habilidades para la realización de trabajos en la universidad; de reducción de ansiedades y aumento de la atención y de logro de conducta académica.

Los años intermedios

De acuerdo a lo expresado por los propios alumnos, más avanzado en la carrera, éste desarrolla un sentido de pertenencia hacia la institución ya que ello está directamente

asociado al conocimiento que tiene de la misma, a la forma de desenvolverse en ella y a su grado de adaptación. En la mayoría de los casos la percepción que tienen sobre sí mismos y los demás va mejorando. Ya pueden mirar su desempeño más objetivamente y en su autoevaluación juegan otros factores, como docentes, contexto, situación áulica y no solo lo que surge de él mismo.

Sin embargo es muy alarmante el bajo rendimiento de los alumnos, su alto nivel de abandono, la larga duración de las carreras y el escaso número de egresados. De acuerdo a los datos estadísticos procesados por esta investigación, comparados con el Informe de Autoevaluación y la información estadística del departamento respectivo, la UNSA tiene pobres indicadores de rendimiento, tales como 50 % de abandono para el primer año y entre 60 y 80 % según las cohortes para todos los años incluido el ingreso, entre 8 y 12 años de duración de la carrera, en promedio el 1.6 anual o sea que por año el alumno tarda un poco más de año y medio, gran cantidad de alumnos libres, según los años entre 65 % a 75 %, y entre 4 y 5 % de egreso anual.

La baja retención es un problema no solo para la universidad que invierte un gran esfuerzo en cada alumno que abandona, sino también para el alumno que seguramente se sentirá fracasado y con serios problemas de autoestima. Es cierto que esta situación está causada por múltiples factores de tipo educativo, biológico, psicológico y social. De todas maneras en este trabajo se presenta una aproximación exploratoria al problema.

Son múltiples los factores causales, algunos dependen de la universidad y otros son debidos a actitudes de los propios alumnos. Existen para ciertos grupos de alumnos grandes dificultades para apropiarse de los saberes de su campo de conocimiento. Esto se debe a una serie importante de motivos propios o institucionales. Entre los primeros se señalan indistintamente, que no saben estudiar o no leen lo suficiente, no conocen el plan de estudios, desconocen las técnicas de estudio, o no prestan demasiada atención o hay falta de concentración, o no logran organizar y distribuir el tiempo de forma tal que el mismo alcance para cubrir todas las materias y los trabajos prácticos. Con respecto a los segundos consideran que tienen demasiadas exigencias, que no son suficientes las explicaciones recibidas, o los documentos bibliográficos son demasiado complejos o sobreabundantes, o que se superponen entre cátedras, que no hay innovaciones en el desarrollo de las clases, que no advierten integración de contenidos y no notan la vinculación entre teoría y práctica.

Cruzando la información proporcionado por los alumnos y los docentes, entre los condicionantes más importantes del rendimiento, ambos actores señalan el bajo nivel de estudio, el poco esfuerzo, la pérdida inútil de tiempo, la poca constancia y la escasa dedicación a la carrera. Esto es así, porque no sólo los docentes se quejan del bajo compromiso con el desarrollo de las prácticas de estudio de los alumnos, sino ellos mismos reconocen que no se dedican lo que sería necesario. La información que se maneja institucionalmente señala que los alumnos destinan entre menos de 3 y hasta 5 horas a estudiar, lo que evidentemente no es suficiente sobre todo si se tiene en cuenta la gran cantidad de lectura que les exige cada cátedra, además de los trabajos que deben realizar y el importante número de materias que cursan.

En tal sentido los alumnos destacan la necesidad de aprender a estudiar, tener buen rendimiento, no abandonar, constituir un buen grupo de estudios, y lograr una buena formación.

Los docentes y miembros de gestión, tanto en los talleres de reflexión como en los informes de opinión, señalan que en los alumnos no hay hábito de lectura y de estudio, que no saben estudiar, que existen problemas en la comprensión de textos, que no saben planificar ni organizar sus tiempos, que se inscriben en materias indiscriminadamente movidos

por una conveniencia horaria y no por un orden lógico de cursado, y que persisten temores que no son superados como el de los exámenes o el de hablar en público.

Ya en otra investigación (Navarro: 1991: 85) decía que, “evidentemente los alumnos tendrán que reflexionar críticamente sobre la realidad y buscar la forma de dedicar más horas a la preparación de sus clases y de sus exámenes. Si se elaborara un estudio de costos por alumno se podría comprobar fehacientemente cuanto cuesta un estudiante que rinde una misma materia en entre cuatro y cinco veces” tanto desde el punto de vista de la universidad como de las familias.

Existe una gran diversidad en las motivaciones de los alumnos, en las necesidades que tienen, en las preocupaciones que soportan, en los intereses que desarrollan, en las exigencias a las que responden, en los miedos y temores que sufren. También hay diferencias con respecto a la forma como estudian o atienden una clase, o toman notas, utilizan materiales de estudio, asisten a una práctica, preparan un examen, o en el tiempo que le dedican al estudio. Muchas veces el éxito o fracaso depende de la forma de encarar sus prácticas, las cuales se van modificando a lo largo de su vida académica. Por tales motivos, sienten la necesidad de desarrollar un estilo especial de realizar sus prácticas, ya que se encuentran inmersos en una institución que tiene una cultura particular con códigos específicos, lenguajes especiales, ritos y rituales propios, modos de acción particular, formas de relacionarse determinadas. En tal sentido para Fernández (1996: 206) “la cultura institucional integra, en un conjunto significativo, un lenguaje, una serie de modalidades valoradas para hacer las cosas y relacionarse, un modo particular de enfrentar dificultades, de controlar las situaciones y resolverlas y, por último, un conjunto de expectativas respecto del comportamiento considerado aceptable. Todo esto acompañado de concepciones y representaciones que legitiman el estilo y la producción institucional”.

Al respecto de esta situación Sánchez y Fernández (1996: 82) dicen que el alumno universitario “aprende a adaptarse, a acomodarse, según las circunstancias de la vida del aula, a mostrar conductas apropiadas según exigencias concretas, lo que muestra más una doble vida: la superficial, exigida por la institución, que resulta útil, y la otra, la personal. Aprende la obediencia y la sumisión como rito de paso para obtener lo que le es útil”.

Es así que en esta superación de etapas, muchas veces lo hacen adaptándose, acomodándose a las situaciones más que desarrollando verdaderos intereses por saber o estudiar y adquirir una buena formación. Sin embargo cuando se les pregunta sobre sus mayores expectativas señalan que desean tener un buen rendimiento, comprender lo que se enseña, interpretar las tareas, aprender a estudiar y a trabajar intelectualmente, poder seguir los tiempos, las exigencias y los ritmos de aprendizaje y de evaluación para no retrasarse en la carrera, constituir buenos grupos de trabajo y de amigos, relacionarse bien con los profesores y ubicarse correctamente en el ámbito físico de la universidad.

En esta línea otra investigación realizada señala que (Navarro y otros: 1996: 23) “al tercer año de su carrera, prima el interés por apropiarse de los conocimientos y desarrollan todo un bagaje de estrategias que podrían tanto ser valoradas desde una faz positiva como negativa, por ejemplo, saber como actúa un profesor para proceder en consecuencia; saber como aproximarse a cada docente, buscar trabajos que hayan sido aprobados en años anteriores; saber a quienes hay que vincularse para facilitar sus estudios,... y todo aquello que sirva para facilitar la acreditación de sus saberes, ya sea como dice Bourdieu, desde la forma de habitus, como de bienes culturales, o en estado institucionalizado (1990)”.

Persisten muchos miedos y temores a lo largo de la carrera universitaria. Entre los principales se destaca el temor a rendir los exámenes, lo que hace muchas veces que las materias se regularicen pero que no se rindan, de forma tal que hay una acumulación de

materias hasta que se pierde la regularidad, trayendo como consecuencia el alargamiento de la carrera en algunos casos y en otros el abandono; hay inscripciones a exámenes que no se llegan a concretar jamás con la efectiva presentación al mismo; hay temores a hablar en público por lo que se prefiere los exámenes escritos en lugar de los orales, temores que en definitiva, expresan el miedo al fracaso. Muchos de estos temores son personales debidos a la propia inseguridad, pero otros pueden ser provocados por ciertas actitudes docentes o bien por la no existencia de correlatividades en el Plan de Estudio anterior que permitía que un alumno se inscriba en las materias que le parecía más conveniente en vistas a su horario o a que las percibe como más fácil, sin considerar el ritmo de estudio, la necesaria articulación de los saberes o los conocimientos previos requeridos y que por lo general siempre provocaba en los alumnos el abandono luego del primer parcial desaprobado.

Si bien se debe exigir un mejor rendimiento también se hace necesario desarrollar innovaciones en el dictado de las materias, en las estrategias metodológicas, en las formas de evaluar y en la manera de recuperar los aprendizajes. Esto es un aspecto pendiente sobre todo para las carreras de Ciencias de la Educación. El desafío pasa por la generación e incorporación de nuevos conocimientos, de actuales corrientes teóricas y metodológicas, de cambios didácticos pertinentes y dinámicos, de revisión y actualización de planes de estudio y carreras en concordancia con las demandas y necesidades, de indagaciones para mejorar la práctica de los alumnos, de búsqueda de maneras posibles de encarar, en un marco de restricción económica, la capacitación y el perfeccionamiento docente.

Con respecto a la innovación didáctica, si bien los docentes reconocen la carencia, marcan una situación ambivalente en los estudiantes, ya que por un lado, se afirma la importancia de la innovación, pero por otro, los mismos alumnos son reacios a su introducción, debido a que son bastante conservadores y cada vez que se incorpora una práctica innovadora, hay poca participación. También se dice que las causas de la no innovación hay que buscarlas en el número de alumnos, en el escaso tiempo y en la disposición de las aulas.

En lo que se refiere a las estrategias compensatorias, Pozo Muñoz y Hernández López (1997: 140), expresan que “un individuo que fracasa en la universidad no es un sujeto competente, puesto que el resultado de sus actuaciones no le conducen al éxito. Así teniendo como base el presente modelo el objetivo de toda intervención preventiva descansaría en proporcionar a los individuos dichas competencias y habilidades, convirtiéndose así éstos en agentes activos capacitados para hacer frente a los problemas que surjan dentro de su entorno académico”

Por lo mismo es urgente revisar los contenidos, hacer nuevas selecciones y sobre todo desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo a fin de que los alumnos no se acostumbren a reproducir sino a prepararse para un proceso de aprendizaje constante a lo largo de su vida. Todavía hay sectores que discuten si es más importante el conocimiento específico o él aprender a aprender y, sino lo discuten al menos lo demuestran al incorporar continuamente nuevos conocimientos, surgidos en el último congreso o en el libro recién salido de imprenta, en programas y bibliografías sin depurar lo anterior, ni permitir al alumno que practique el criterio de selección que no realiza el docente. Así el alumno tiene que estudiar una enorme cantidad de contenidos en forma por lo general acrítica, ya que procesos más complejos le demandaría el tiempo que no tiene, saberes que a veces no llegan a integrarse. Como dice Hernández Arístu

“la cuestión se plantea en términos de habilidades como saber trabajar con otros o saber cooperar, dialogar, llegar a consenso, presentar las propias propuestas razonadas, creatividad, responsabilidad, capacidad de decisión, toma de iniciativas y otras

tantas habilidades que no son principios éticos normativos o ideológicos, ni tienen porque adquirir un carácter moral, sino que son sencilla y llanamente habilidades que requieren aprendizaje y entrenamiento y que de un modo creciente se van exigiendo en las empresas que apuestan al futuro” (1997: 160).

A pesar de todo ese enorme bagaje de conocimiento, el mismo a veces es fragmentario y con muchos vacíos de significación, debido a que el alumno apremiado por el tiempo o por no poder organizarse, no consolida bien sus saberes, deja pasar lo que no comprende o sintetiza de tal manera que pierde la esencia de ese conocimiento.

Igualmente es clave que el alumno sea consciente de la importancia de su carrera y de la relación de las materias de su Plan de Estudios, muchos alumnos llegan al final de la carrera sin saber para lo que está preparado, cual es la esencia de su formación, y la importancia y vinculación de las materias cursadas, como se fueron construyendo sus aprendizajes debido a la relación entre materias y cual puede ser su campo de trabajo. Al respecto Sánchez y Fernández (1996: 82 - 83) dicen que el alumno universitario “Tiene una percepción fragmentaria de la realidad, aprendida por la parcelación y fragmentación del saber, propia del asignaturismo. Se descuida la interdisciplinariedad” y “que la cultura, el saber que consume lo recibe en letra impresa, es una cultura intelectual, ya organizada, estructurada, acotada, sistematizada, totalmente producida. Prácticamente lo único que se puede hacer es reproducirla tal como está. Se transmite verbalmente y se reproduce memorísticamente”.

A medida que avanza en su carrera va superando obstáculos, pero ha dejado muchos compañeros en el camino, debido al abandono o a la alarmante alargamiento de carrera. Sin embargo tiene que aprender a desarrollar una serie de actitudes que deben ser incentivadas por los docentes. En este sentido, Agudo (1996: 14) si bien se refiere al nivel primario, señala siete factores que un docente debería tener en cuenta para desarrollar ciertas habilidades en el alumno, aspectos que también podrían considerarse para nuestros alumnos, o al menos merecen una reflexión en este sentido: “Mostrar a los alumnos que la mayor limitación a lo que pueden hacer surge cuando ellos se dicen a sí mismos que no pueden hacerlo”; “Recordar que es más importante que los alumnos aprendan a formular preguntas en lugar de aprender cuáles son las respuestas a las preguntas”; “...ayudarles a descubrir lo que realmente les entusiasma”; “alentar a los alumnos a correr riesgos intelectuales sensatos”; “...asumir responsabilidades por sí mismos, tanto en las situaciones de éxito como en las de fracaso”; “...demorar o postergar sus gratificaciones, es decir a ser capaces de esperar por las recompensas” y “saber ponerse en el lugar de los otros, es decir a ser comprensivos y solidarios; ser capaces de encarar tareas de cualquier índole pero en especial las intelectuales, de manera cooperativa”.

Hay también un gran desconocimiento sobre la universidad, su estructura de gobierno, la integración de Consejos y Comisiones lo que puede influir en el compromiso hacia la institución, ya que el alumno se transforma en un ser que está de paso, no se involucra demasiado ya que supone que son otros los que deben tomar las decisiones e interesarse por la marcha en la universidad. Sánchez y Fernández (1996: 83) dicen que algunos alumnos universitarios conjuntamente con sus saberes específicos aprenden “también en todo este proceso la desmovilización y el olvido del entorno social y natural. No se siente ligado ni, por tanto, responsable de la comunidad en la que vive, de su entorno socio natural. Su tiempo y su trabajo no tienen como objetivo último mejorar las condiciones de vida y la calidad del entorno”. La insolidaridad, el individualismo, la competitividad, productos de la globalización parecería que también hizo impacto en la UNSA, siendo que por las características socioeconómicas de su alumnado, debería por el contrario, ser una institución con práctica, por parte de los estudiantes, de carácter altamente solidarias.

Estos aspectos de compromiso institucional, responsabilidad y ética, deberían ser incorporados a los planes de estudio y reiterados a lo largo de los años, quizás esta sea una

manera de devolver lo dado y de desarrollar sentimientos de vinculación permanente con la institución.

Los últimos años

Los informes de universidad, autoevaluación y estadísticas y los datos obtenidos por esta investigación permiten corroborar que hay una escasa cantidad de alumnos que logran permanecer en la carrera y egresar de la misma en los tiempos estipulados, que tiene buen rendimiento y que se siente suficientemente preparado. Pero son los menos, basta ver el escaso número de egresados por años (+ ó - 5 %). Por consiguiente si la realidad preponderante es la del fracaso, retraso y abandono habría que continuar investigando, proponiendo e implementando soluciones, trabajando para la mejora de la calidad.

Los alumnos que han logrado mantenerse en la institución, han madurado y han crecido en responsabilidad, seguridad y experiencia tanto en lo que respecta a aspectos socio afectivos como a los académicos pedagógicos, motivo por el cual desarrollan un alto nivel de criticidad.

En lo que se refiere a la universidad en general y a la carrera en particular, se destaca como una gran carencia institucional la falta de información y difusión tanto desde la universidad al medio como desde la carrera o cátedras hacia los alumnos. Esta situación es fácilmente solucionable a través de acciones desde la carrera con informaciones sobre Plan de Estudios, correlatividades, exigencias, proyectos, etc. o desde los organismos de la UNSA afiches, volantes o campañas de bajo costo.

Se señala la necesidad de articulaciones entre cátedras y entre éstas y la carrera, que evitaría la disparidad de criterios para la evaluación, la superposición de contenidos y bibliografía y posibilitaría la integración de saberes, de trabajos prácticos y de campo.

Así, en lo que se refiere a la promocionalidad, les parece hasta ilógico que en algunas materias no haya diferencias en los requisitos de evaluación para alumnos regulares y promocionales y en otras materias éstos son tantos, que se hace muy difícil mantener la condición de promocional. Igual situación señalan en los talleres, donde además de que en muchos de ellos se ha perdido la idea original de vincular teoría y práctica, se exigen trabajos tan variados que en algunos casos consisten en el requerimiento de un trabajo de campo institucional y en otros, se solicita un trabajo que en nada difiere de los trabajos prácticos de las asignaturas convencionales. Los docentes, en este sentido, señalan la necesidad de crear espacios para establecer acuerdos y criterios comunes para la promocionalidad, los talleres, las formas de evaluación, o bien establecer reglamentaciones mínimas de base, ya que si bien se reconoce que los criterios evaluativos deben explicitarse y fundamentarse desde el principio, se argumenta también que los mismos, no pueden ser idénticos entre cátedras por las especificidades de las materias.

Los alumnos con mejor rendimiento destacan que no pueden ser iguales las exigencias para rendir los exámenes de los alumnos regulares y libres, se considera que estas reglamentaciones deberían ser revisadas en beneficio de los propios alumnos, ya que si uno de los inconvenientes de los mismos es el temor a hablar en público se deberían incentivar las ocasiones de rendir oral y una forma es que el examen en calidad de libre, sea oral y escrito. Otro tema destacado, sobre todo por aquellos de muy buen rendimiento, es la cantidad de excepciones que se piden a las reglamentaciones y se conceden.

Próximos a finalizar su carrera, empiezan a preocuparse por el campo de trabajo, por la formación recibida, por la falta de especificidad que le ven a la carrera, recién analizan y miran críticamente a su plan de estudios, se cuestionan para lo que están preparados, por

los vacíos de preparación que consideran que tienen, por si necesitan profundizar la formación en un posgrado. Concordantemente de acuerdo a la perspectiva de una de las primeras investigaciones sobre esta línea de investigación realizada (Navarro: 1991: 89), “hay otras motivaciones, las expectativas son distintas, se mira a la Universidad con otros parámetros, se habla de no perder el vínculo, se insiste en los postgrados...” El tema de los postgrados aparece con más fuerza y se percibe a los mismos como una etapa que debe ser realizada, seguramente condicionados por la realidad actual que ha producido lo que Gómez llama (1994: 156) “la devaluación de títulos en el mercado de trabajo, debido al aumento de la oferta de titulados sobre la oferta de empleos deseados” lo que en definitiva genera cada vez más exigencia de titulaciones y el sub-empleo de egresados universitarios.

El aspecto del vínculo es reiteradamente señalado no solo por los alumnos sino por los egresados, que consideran que la universidad no puede darse el lujo de formar profesionales que después se desentiendan completamente de la misma, no generándose compromisos ni sentimientos de solidaridad hacia la institución que les brinda la oportunidad de estudiar. Este es otro desafío para la misma y merece que se la atienda y se presenten propuestas de fortalecimiento durante la carrera y después del egreso.

Este grado de compromiso se evidencia cuando se es estudiante, por la manera como se responde a las exigencias académicas y cuando se es egresado, por la forma como se asume la representación moral de la institución.

Existe la convicción de que pueden haber otros aspectos que faltan señalar, pero no se pudieron abarcar todos los factores que entran en juego en una realidad tan compleja como la investigada, el haber recortado el estudio es posiblemente una forma de empezar a tratar esta problemática que afecta a la mayor parte de los actores institucionales.

Bibliografía

- Agudo M.** (1996) “El aprovechamiento escolar. Concepto y factores asociados”. B. de la Academia Nacional de Educación. Nº 25. Bs. As.
- Arnal y otros** (1992): “Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías”. Labor. Barcelona.
- Beltrán M.** (1991): “La realidad social”, Tecnos, Madrid.
- Bourdieu P.** (1990): “Sociología y cultura”. Grialjo. México.
- Butelman I.** (1996): “Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación”. Paidós. Buenos Aires.
- Castoriadis C.** (1993): “La institución imaginaria de la sociedad”. Tusquets. Buenos Aires.
- Chaile M. y otros** (2000): “Cambiar la práctica docente: un desafío para los profesorados, relato de una micro experiencia”. 1er Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación”. Barcelona.
- Colas Bravo y B Eisman** (1992): “Investigación educativa”. Alfar. Sevilla.
- Colombo E. y otros** (1978): “El imaginario social”. Nordam. Montevideo.

- Díaz E.** (1996): "La ciencia y el imaginario social". Biblos. Buenos Aires.
- Fernández L.** (1996): "Instituciones Educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas". Paidós. Buenos Aires.
- Gómez V.** (1994): "Acreditación educativa y reproducción social". En Torres C. Y González Rivera G.: "Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas. Miño y Dávila.
- Hernández Aristu J.** (1997): La dualidad entre la acción y la estructura: La organización didáctica del practicum". En Apocada P y Lobato C. (1997) "Calidad de la universidad: orientación y evaluación". Laertes. Barcelona.
- Hernández Sampieri R. y otros** (1998): "Metodología de la Investigación" Mc Graw Hill. Colombia.
- Jodelet en Moscovici S.** (1988): "Psicología Social" Tomo II. Paidós. Barcelona. España.
- Langford G.** (1993): en Carr W.: "Calidad de la enseñanza e investigación acción". Diada. Andalucía.
- Lázaro A.** (1997): "La acción tutorial de la función docente universitaria". En Apocada P y Lobato C. (1997) "Calidad de la universidad: orientación y evaluación". Laertes. Barcelona.
- Kaës R. y otros** (1993): "La institución y las instituciones". Paidós. Bs. As.
- Marcelo C. y otros** (1991): "El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesional y la investigación didáctica". Mimeo.
- Navarro A. M.** (1991): "Evaluación del rendimiento de los alumnos de Ciencias de la Educación a través de información cuantitativa y de aspectos cualitativos viables de recabar". CIUNSA. Nº 208. Salta.
- Navarro A. M. y otros** (1996): "Evaluación y seguimiento de ingresantes 1992 a la UNSA, desde la perspectiva del PROA". CIUNSA. Nº 384. Salta.
- Navarro A. M.** (2000): "Construcción de la imagen sobre la Universidad Nacional de Salta de los alumnos de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades". Tesis de doctorado. UNSa. Salta.
- Navarro A. M.** (2002): "Las tutorías como estrategias de articulación y de apoyo a los ingresantes y a los alumnos de primer año". Cuaderno de Humanidades Nº 13. UNSa. Salta
- Ortega F.** (1997): "Los desertores el futuro". Mimeo.
- Pérez Gómez A.** (1998): "La cultura escolar en la sociedad neoliberal". Morata. Madrid.
- Pozo C. y Hernández J.** (1997): El fracaso académico en la universidad. Propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva". En Apocada P y Lobato C. (1997) "Calidad de la universidad: orientación y evaluación". Laertes. Barcelona.
- Sánchez S. A. y Fernández H. A.** (1996): "Dimensiones de la educación para la paz. Teoría y experiencias". Eirene. Granada.
- Walker R.** (1989): "Métodos de Investigación para el profesorado". Morata. Madrid.
- UNSa** (1992): "PROA: Proyecto de orientación a aspirantes al ingreso a la Universidad Nacional de Salta". Mimeo.
- UNSa** (2001): "Proyecto de tutorías para ingresantes de la carrera de Ciencias de la Educación del año 2001", Facultad de Humanidades.