

EXÁMENES FINALES ACOMPAÑADOS EN 1° AÑO DE LA UNIVERSIDAD

Lucrecia Boland*
Fernanda Daniela Carro**
Verónica Andrea Blanco***

RESUMEN

En extenso se ha tematizado sobre las dificultades que atraviesa un/a estudiante ingresante a la universidad; en particular llama la atención la extensión del período de tiempo que transcurre desde la fecha de fin del cursado hasta la fecha en que se rinde el examen final. Este trabajo se ha propuesto como objetivos identificar las causas de esa demora y a la vez compartir una experiencia de intervención focalizada en reducir esa brecha de tiempo. Es un estudio descriptivo, no representativo, en el marco de un enfoque mixto en el que se efectuó relevamiento bibliográfico y documental y se utilizaron técnicas de entrevista y encuesta. La presente investigación revela tres principales motivos de la mencionada demora *i.e.* la cantidad de contenidos, el temor a rendir examen oral y tiempo para estudiar. Asimismo, la modalidad de exámenes por tutorías surge como una intervención eficaz que gratifica en términos motivacionales.

Palabras clave: Evaluación, Tutorías, Inclusión, Educación Superior

* Magister en Administración, Departamento de Ciencias de la Administración UNS; Profesora adjunta, Departamento de Ciencias de la Administración UNS; lboland@uns.edu.ar

** Licenciada En Administración, Departamento de Ciencias de la Administración UNS; Profesora adjunta, Departamento de Ciencias de la Administración UNS; fcarro@uns.edu.ar

*** Contadora Pública, Departamento de Ciencias de la Administración UNS; Ayudante de docencia categoría A, Departamento de Ciencias de la Administración UNS; veronica.blanco@uns.edu.ar

INTRODUCCIÓN

La revisión de las prácticas de evaluación es un ejercicio recurrente en un contexto que inexorablemente interpela con relación a las oportunidades de permanencia de nuestros/as estudiantes y sus problemáticas en torno al primer año de estudios universitarios. No es una novedad académica; en extenso se ha tematizado sobre las dificultades que atraviesa un/a estudiante cuando ingresa a la universidad, tanto desde el punto de vista del proceso de afiliación al mundo universitario, aprender el *oficio de ser estudiante* (Coulon 1995), como también cuestiones materiales y simbólicas, la historicidad que atraviesa sus posibilidades (García de Fanelli 2014). Ahora bien, ¿qué hacer para salir del discurso catártico de ese/a estudiante universitario/a idealizado/a? Entre el discurso romántico que añora el pasado -¿el pasado fue mejor? ¿no es conveniente la masificación del nivel universitario? - y el discurso fatalista que echa culpas hacia atrás en el sistema educativo: *son alumnos de secundario*, seguimos escuchando respecto a los estudiantes de primer año, ¿cómo? ¿no es que están en la universidad?, lo vital es tener en cuenta cómo estas luchas ideológicas y sus discursos producen las realidades que compartimos. Al respecto explica Kaplan (2005, pp.80 y 83): *“(...) las palabras y los nombres contienen esa capacidad de prescribir bajo la apariencia de describir (...) nombrar no es jamás una operación inocente; sobre todo, si el poder de nominación emana de una figura jerárquica superior, de una figura aceptada y legitimada socialmente(...)”*. Las palabras estructuran procesos de subjetivación. El lenguaje crea realidades, las palabras influyen y crean percepciones. A partir de los juicios de los/las docentes, los/las estudiantes construyen el universo de sus límites y posibilidades.

FUNDAMENTO PEDAGÓGICO

Estar adentro no significa inclusión enfatiza Kaplan (2005). Garantizar la igualdad de oportunidades de ingreso, la gratuidad formal, es condición necesaria pero no suficiente para la inclusión. De acuerdo con García de Fanelli (2014), nuestro país ya atraviesa un proceso de masificación de la educación superior, dados sus mecanismos no selectivos de ingreso y su amplia oferta, estudiantes provenientes de distintos sectores socioeconómicos ingresan al sistema. No obstante, se observa la existencia de una brecha en términos de equidad de participación respecto de aquellos/as que provienen de hogares de bajos ingresos; no sólo por cuestiones materiales, sino por el capital cultural de las familias de procedencia y las posibilidades de esos jóvenes de haber accedido a una educación de nivel medio de calidad.

En nuestro país, la desigualdad de logros en el nivel medio deviene de la existencia de circuitos diferenciados de calidad (García de Fanelli, 2014, Filmus *et. al.*, 2001). En Filmus *et. al.* (2001, p. 112) se observa que, *“en las últimas dos décadas, y a nivel nacional, existe una importante y diversa gama de estudios empíricos que muestran las consecuencias de la segmentación [del sistema educativo], poniendo de relieve la existencia de circuitos diferenciados en la entrada al sistema educativo que se agudizan al transitar por él, y que los momentos de pasaje de un nivel a otro son las instancias donde se concentran las mayores desigualdades en las trayectorias educativas.”* De acuerdo con Filmus *et. al.* (2001), se dan instancias enmascaradas de orientación, es decir, domina la creencia que la trayectoria educativa de los/las estudiantes ha sido consecuencia de sus rendimientos diferenciales –méritos- o producto de una elección supuestamente vocacional. Para los/as estudiantes de los circuitos bajos, la calidad de la enseñanza es insuficiente y, paralelamente, existe una alta deserción, lo cual acentúa y reafirma el círculo vicioso a mayor desigualdad de origen. Kaplan (2005) sostiene que se tiende a naturalizar el fracaso, se encubren las diferencias de apropiación de capital cultural, y se atribuyen esas diferencias a causas naturales, a inteligencias diversas. La representación innatista de la inteligencia tiene raíces muy sólidas entre la población docente. Aunque como bien apunta Carlino (2004, p. 14), los cambios en las prácticas evaluativas no dependen sólo de la voluntad del/de la docente, sino también de la cultura institucional en la que se desempeña: *“Nuestras formas habituales de hacer se corresponden con formas colectivas de pensar. Y estas representaciones colectivas, dependen de contextos institucionales.”*

Explica Kaplan (2005, p. 78) que diversidad no es equivalente a desigualdad, se neutraliza la desigualdad de origen: *“Con renovadas operaciones discursivas y prácticas discriminatorias, la ideología meritocrática se ve reforzada a través de mecanismos cada vez más refinados, más sutilmente eufeminizados”*. Al respecto, siguiendo a García de Fanelli (2014), en cuanto a la equidad de los resultados obtenidos por los/las estudiantes en educación superior, aquellos/as provenientes de segmentos socioeconómicos más bajos evidencian problemas de rendimiento académico medido en términos de materias rendidas por año. Asimismo, por este motivo, se observa que los/las estudiantes demoran muchos años en obtener el título. Cabe resaltar la distinción entre *permanencia* y *retención* (Tinto, 1975 en García de Fanelli 2014, p. 17). La permanencia hace al esfuerzo de cada estudiante por concluir sus estudios, por rendir las materias, y la retención mide los esfuerzos que hace la institución por retener y sostener las trayectorias de sus estudiantes.

Ante el fracaso académico de los/las estudiantes, la mirada que prevalece respecto a las causas de este fracaso, pone el ojo en los/as estudiantes. Esta pers-

pectiva es frecuente en las instituciones, pero también en las políticas públicas, dice Ezcurra (2013, p.45) y sigue *“De ahí que las acciones más corrientes (para mejorar el rendimiento) sean programas:*

- *Dirigidos a los alumnos más que a los docentes;*
- *Que por lo regular se ciñen a esquemas de apoyo y orientación, como tutorías;*
- *Agregados a los cursos regulares y con frecuencia poco conectados con ellos;*
- *Y por añadidura, focalizados solo en algunos estudiantes necesitados de asistencia: económica, académica y juzgados en riesgo.*

Por lo tanto, no involucran la enseñanza en las aulas, las experiencias cotidianas. Por eso transcurren en los márgenes del sistema académico. Así son *innovaciones periféricas*, cuyo impacto es limitado según señala la autora.

En contraste con esta lectura causal prevalente, los establecimientos de educación superior, asegura Ezcurra (2013), cumplen un papel clave en la construcción del fracaso o éxito académico de sus estudiantes, las/los docentes en el aula, sus habilidades y prácticas de enseñanza, ejercen un rol crítico, conforman el factor institucional dominante mayor que cualquier otro en materia de logros estudiantiles.

Investigaciones demuestran que la gran mayoría de los avances en la competencia académica de las/los alumnas/os es atribuible sobre todo a la enseñanza, en un sentido amplio, y en especial a las aulas, a las experiencias académicas cotidianas; a esas experiencias y no a los rasgos que las/los estudiantes traen consigo al ingresar. Las prácticas en las aulas, lo que las/los alumnas/os hacen en el grado, cuentan más para el aprendizaje y la retención, que su perfil. Aun así, *“(…) la enseñanza y el salón de clase habitualmente han ocupado un sitio menor en los estudios y teorías sobre la permanencia estudiantil y en las acciones en el rubro (…) resulta imperioso rectificar los modelos conceptuales e incorporar el aula y también a las/los profesoras/es y a la pedagogía”* (Tinto 2000, 1997 en Ezcurra 2013, p. 52).

METODOLOGÍA

El diseño metodológico que se presenta a continuación, corresponde a un estudio descriptivo, no representativo, en el marco de un enfoque mixto dado que se efectuó un relevamiento bibliográfico y documental a la vez que se utilizaron las técnicas de entrevista y encuesta.

A fin de relevar la información para elaborar un diagnóstico, se realizaron entrevistas con informantes calificados: estudiantes que habían cumplimentado en término el examen por tutorías. Asimismo, se llevó a cabo una entrevista en profundidad con el estudiante de la Universidad Nacional de La Plata cuya experiencia fue motor de esta iniciativa implementada en la cátedra.

La entrevista es una técnica adecuada para la realización de estudios descriptivos, en virtud de que, como instrumento para la recopilación de datos es más flexible y abierta que una encuesta, con vistas a definir mejor un problema de investigación y fundamentar hipótesis posteriores, por cuanto permite captar información, abundante y básica de la unidad de análisis, las y los estudiantes que habiendo cursado la materia, tienen que rendir el examen final. En este sentido, se elaboró un cuestionario guía para orientar las entrevistas.

De acuerdo con Hernández Sampieri (2003, p. 263): *“en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra. La elección entre una muestra probabilística o una no probabilística, depende de los objetivos del estudio, del esquema de investigación y de la contribución que se piensa hacer con dicho estudio.”* La muestra no probabilística es de utilidad para el diseño de estudios que no requieren tanto de una representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características específicas.

Complementariamente, y a partir de la información que fue surgiendo en las entrevistas, para verificar situaciones coincidentes en los argumentos recogidos, se elaboró una breve encuesta inicial autoadministrada. La intención de esta breve encuesta censal fue recopilar información primaria que permitió describir el perfil de nuestras y nuestros/as estudiantes de Introducción a la Administración. La encuesta anónima y voluntaria, fue implementada a través de la plataforma Moodle UNS, en el aula virtual de nuestra comisión de cursado a partir del ciclo 2019. De acuerdo con Rodríguez Gómez (1996, pp. 186-187), la elección de un cuestionario se caracteriza por:

- Permitir abordar problemas desde una óptica exploratoria, no en profundidad.
- Sondar opiniones.
- Contener preguntas que se solicitan para comprobar supuestos previos mantenidos por quienes elaboran el cuestionario.
- Ser una modalidad indicada para recopilar información de un número im-

portantes de sujetos, bajo un mismo formato de preguntas, con un mínimo de tiempo y esfuerzo.

En la elaboración del cuestionario se contemplaron preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas cerradas son las que contienen alternativas de respuesta formuladas previamente, pudiendo ser dicotómicas o incluir varias posibilidades de respuesta. Las preguntas abiertas, no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, pudiendo tener infinitas categorías de respuestas posibles. Las preguntas cerradas son fáciles de codificar y sistematizar para su posterior análisis, y requieren menor esfuerzo para quienes las tienen que responder. La elección del tipo de pregunta depende del grado en que se puedan anticipar las posibles respuestas, del tiempo disponible para su codificación y del grado de profundidad que se desee para algunas cuestiones que se consideren más ricas de ser indagadas por medio de una pregunta abierta (Hernández Sampieri 2003, pp. 391-397).

Para la elaboración del análisis longitudinal de la Tabla 1, se formalizó el pedido de los datos ante la Dirección de Gestión Administrativa Curricular, y posteriormente se recibió la información solicitada desde la Dirección General de Sistemas de Información de la UNS. Se recibió una base de datos en Excel conteniendo el detalle de las/los estudiantes que cursaron la materia Introducción a la Administración-Comisión Profesora LB¹, y fecha de exámenes finales, desde 2010 hasta 2018 inclusive. Se realizaron los cálculos para determinar el tiempo promedio que tardan las/los estudiantes en rendir el final de la materia y otros indicadores de interés relacionados con el objeto de estudio. Consideraciones de la base de datos:

- Existen 41 comisiones creadas para la asignatura *Introducción a la Administración* (código 1660) entre los años 2010 y 2018. Sólo se tomaron los cursados que corresponden a comisiones de cursado donde la docente LB integra la cátedra (15 comisiones).
- A partir de las 15 comisiones consideradas se tomaron los cursados que figuran en acta con resultado 'Aprobado' o 'Promovido'.
- Solo se parte de los cursados con origen "Cursado" (no se consideraron cursados equivalentes).
- Para cada uno de los cursados de origen se buscó, si existe, el o los registros de examen final rendido. El examen final puede ser en la misma carrera de cursado u otra carrera.

¹ Iniciales de la profesora responsable de la comisión

- En los casos que se encontró al menos un examen final, se informa el resultado, la nota, la fecha y el número de acta. En los casos que no se encontró examen rendido se muestra el valor *'null'* en estas columnas.
- Solo se consideraron exámenes con origen "Examen", "Promoción". Quedaron excluidas equivalencias.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

De los datos obtenidos del sistema SIU Guaraní, para un análisis longitudinal en nuestra cátedra de cursado de Introducción a la Administración², se puede observar un indicador relevante, i.e. el tiempo promedio en días que demoraron en rendir el examen final aquellas/os estudiantes que no habían promocionado la asignatura. El promedio general arroja aproximadamente 209 días, siendo más significativo para las cohortes de los años 2011, 2013 y 2014, según puede observarse en la Tabla 1.

² El análisis comienza en el año 2010, porque fue el primero en que se cursó Introducción a la Administración a partir de un cambio en el plan de estudios de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración.

Tabla 1. Evolución de indicadores SIU Guaraní. Estudio longitudinal.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Totales generales
Total alumnos/as	126	141	157	114	100	120	141	190	140	1229
Aprobados/as (cursaron o promocionaron)	81	94	104	85	44	66	100	135	92	801
%	64.29%	66.67%	66.24%	74.56%	44.00%	55.00%	70.92%	71.05%	65.71%	
No aprobados/as (desaprobados/as- ausentes)	45	47	53	29	56	54	41	55	48	428
Cursaron	61	60	88	31	28	29	67	47	60	471
%	48.41%	42.55%	56.05%	27.19%	28.00%	24.17%	47.52%	24.74%	42.86%	
Promocionaron	20	34	16	54	16	37	33	88	32	330
%	15.87%	24.11%	10.19%	47.37%	16.00%	30.83%	23.40%	46.32%	22.86%	
Desaprobaron	18	20	24	5	24	8	16	21	10	146
%	14.29%	14.18%	15.29%	4.39%	24.00%	6.67%	11.35%	11.05%	7.14%	
Ausentes	27	27	29	24	32	46	25	34	38	282
%	21.43%	19.15%	18.47%	21.05%	32.00%	38.33%	17.73%	17.89%	27.14%	
Rindieron examen final y aprobaron	57	48	69	22	13	23	50	27	46	355
%	93.44%	80.00%	78.41%	70.97%	46.43%	79.31%	74.63%	57.45%	76.67%	
Tiempo promedio en días para rendir la materia	267	337	246	321	315	167	138	44	45	1880

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Sistema SIU Guaraní

Estos números es necesario evaluarlos en el marco de diversas variables, no todo se explica por la responsabilidad y posibilidades del estudiantado, intervienen también variables intra-cátedra, institucionales, y contextuales. Por ejemplo, la cohorte del ciclo 2014, representó el último grupo de ingresantes a la universidad provenientes del nivel Polimodal en la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires.

Sin minimizar la incidencia que pudieran haber obrado circunstancias intra-cátedra, institucionales y contextuales, el interés de análisis se centró en las dificultades de las y los estudiantes, por qué demoran tanto en rendir el examen final. Se observa también cómo en las cohortes 2017 y 2018, ese tiempo se reduce sensiblemente en virtud de las intervenciones realizadas por la cátedra, puntualmente para el año 2018 la modalidad del examen por tutorías.

En la encuesta censal voluntaria, sobre un total de 168 matriculados en el aula virtual de la cátedra en Moodle UNS 2019, respondieron 52 personas. El 88,46% de las/os estudiantes declara tener entre 18 y 20 años de edad. El 42,30% son residentes de Bahía Blanca (locales), siendo el 57,70% proveniente de localidades de la zona próxima a esta ciudad. El 86,53% es la primera vez que cursa Introducción a la Administración.

Resulta entonces, que para ellas y ellos, es su primera experiencia en la universidad el cuatrimestre que cursan Introducción a la Administración. Son recientes egresadas y egresados del nivel secundario, y más de la mitad tiene la dificultad complementaria de adaptarse a una ciudad nueva, probablemente más grande que la localidad de origen, en la cual se encuentran sin familiares ni grupos de referencia consolidados a ese momento de inicio de la carrera.

En cuanto a las escuelas de procedencia, el 61,53% declara provenir de establecimientos públicos, y el 50% tiene una formación en la modalidad de Economía y Administración, circunstancia que luego coincide en la fundamentación de elección de la carrera.

El 57,69% está inscripto en la carrera de Contador Público, el resto Licenciatura en Administración. En cuanto a las razones de la elección de la carrera, prevalecen (podían elegir hasta 3 opciones):

- Por materias que tuvieron en el secundario 40,38%
- Porque les interesan los contenidos del plan de estudios 36,53%
- Porque lo indicaba el test vocacional 21,15%

- Por la función social de la carrera 9,61%
- Porque no me puedo ir de la ciudad 5,76%
- Por la salida laboral 5,76%
- Por ser la profesión de los padres 3,84%

Se observa poca incidencia del núcleo familiar directo, así como también en la valoración de las oportunidades laborales que la titulación habilita, la preferencia en la elección se orientó a razones de contenido y afinidades vocacionales.

Por otro lado, el 76,92% no trabaja, un 3,84% declara tener un trabajo informal de menos de 25 horas semanales, y un 19,23% no respondió a este interrogante. En cuanto a la experiencia en los cursos de nivelación fue calificada como:

- Muy buena 30,76%
- Buena 48,07%
- Regular 13,46%
- Rindieron libre 5,76%
- Una respuesta en blanco.

Se preguntó a los chicos y chicas cuáles son sus principales miedos con relación a la experiencia como estudiantes de primer año de la universidad y respondieron (podían elegir hasta 3 opciones):

- No entender los contenidos 65,38%
- Rendir exámenes orales 59,61%
- Que no alcance el tiempo para estudiar todos los temas el 51,92%
- Rendir exámenes escritos 15,38%
- La relación con las/los compañeras/os 11,53%
- La relación con las/los profesoras/es 9,61%
- Solo uno de los estudiantes no señala factores que le produzcan miedo.
- Solo uno de los estudiantes indica "otro" como factor que le produce miedo.

Estas respuestas, son significativas en cuanto a dar respuesta a por qué demoran tanto en rendir el examen final en caso de no promocionar la materia. Los miedos potenciales prevaecientes son con relación a contenidos, rendir examen oral y tiempo para estudiar.

A la pregunta sobre la forma de estudiar respondieron como sigue (podían elegir hasta 3 opciones):

- Siempre solo/a 23% lo eligió como única opción.
- Asimismo, un 40,38% del total, eligió la opción de preferir estudiar solos/as, aunque también tienen grupos de estudio, o bien a veces lo hacen de a dos.
- De preferencia variable, a veces sólo/a, a veces en grupo o de a dos, el 46,15%
- El 5,7% indica estudiar sólo de a dos.
- El 15,38% no responde sobre la forma en que prefiere estudiar

Respecto a los motivos para elegir esas formas de estudiar, las y los estudiantes que lo hacen en forma variable, a veces en grupo y a veces solos/as indican razones como las que siguen:

“Me gusta estudiar solo pero repasar en grupo; en grupo me resulta más fácil entender los temas; porque nos ayudamos mutuamente y así nos conocemos; cuando estás solo entendés los contenidos y los interiorizás y en grupo aprendés diferentes interpretaciones de lo mismo según tus compañeros; es una manera de aprender del otro también; me concentro más cuando estoy sola pero en grupo se pueden debatir ideas y conceptos; me gusta estudiar sólo la teoría y la práctica en grupo para preguntar y deducir si lo que pienso es correcto; en grupo me concentro más; en grupo me gusta más; si estudiás con alguien te vas explicando y cuando estudias sólo podés tomarte tu tiempo para cada tema; dependiendo de los temas estudio en grupo o solo; dependiendo de las clases prefiero estudiar sola o en grupo.”

Los/as estudiantes que estudian solos/as destacan los siguientes motivos:

“Por la distancia prefiero no tener que depender de nadie más; porque me concentro más; porque me siento más cómoda; porque en grupo no me concentro; porque no todos estudiamos de la misma manera prefiero estudiar sola que acompañada; me resulta más tranquilo el ambiente que manejo estando solo.”

Los/as chicos/as que estudian en pareja (de a dos) indican que prefieren estudiar solos/as pero les gusta estudiar con alguien. De todos modos los chicos y chicas indican que eligen la forma de estudiar, en grupo o en forma individual, dependiendo de las materias y de los contenidos. En relación al nivel de estudios de sus padres nuestros/as estudiantes responden:

- Sólo en el 15,38% de los casos ambos progenitores (madre y padre) cuentan con estudios de nivel superior completos (universitarios y no universitarios), mientras que en el 17,31% de los casos solo uno de los progenito-

res (padre o madre) alcanzó estudios de nivel superior completos.

- Si clasificamos en estudios universitarios y estudios superiores no universitarios, observamos que sólo en el 9,62% de los casos ambos padres cuentan con estudios universitarios completos y el 5,77% sólo uno de sus padres (padre o madre) cuenta con estudios universitarios completos.
- En el 3,85% de los casos ambos padres tienen estudios de nivel superior no universitarios completos y el 11,54% solo uno de los padres tiene estudios de nivel superior no universitario completos (padre o madre).
- En cambio, si clasificamos las respuestas en estudios alcanzados solamente a nivel primario y/o secundario, el 9,62% de los padres de los alumnos terminaron solamente el primario y el 36,54% el nivel secundario.

De la información precedente surge que un importante porcentaje, más del 70% se corresponden, en relación al nivel educativo de sus padres, con la primera generación que accede a estudios de nivel superior y, siendo más exigentes con los números, a un porcentaje mayor le corresponde el status de primera generación que accede, específicamente a estudiar en la universidad, constituyendo esta circunstancia un condicionante crítico, según expresa Ezcurra (2013) a la hora de pensar en la permanencia de chicas y chicos en la universidad.

Con respecto a si la decisión de ingresar en la universidad fue influenciada por sus padres, el 32,69% dice que no, mientras que el 11,54% dice que sí tuvieron influencia de algún familiar cercano. En términos generales la influencia viene dada, según el relato de ellos/as, de lo importante que resulta tener un título universitario.

De las entrevistas, surgieron algunas respuestas comunes en cuanto a por qué pasaba tanto tiempo hasta que rendían el examen final. Prevalece la opción de estudiar solas/os, al igual que en la respuesta de la encuesta, con las dificultades que implica afrontar este esfuerzo en soledad, contribuyendo así a fundamentar la demora en rendir.

Acerca de la dificultad para rendir finales se recuperan los siguientes motivos que indican las/los estudiantes: normalmente dejan pasar un tiempo por la dificultad para dedicar horas al estudio y posteriormente, si no rinden la materia en el momento, después el tiempo que necesitan se hace mucho mayor. Refieren también dedicarse en primer lugar a rendir los exámenes finales de las materias que necesitan tener aprobadas por el régimen de correlatividades. Este comportamiento que parece resolver el momento, genera muchas complicaciones en

el mediano/largo plazo, en el marco de los tiempos de la carrera universitaria. Asimismo, con relación a la formación del núcleo familiar directo, respondieron:

“Mamá es ama de casa y papá trabaja en un taller, los dos cursaron secundario completo.”

“Mamá es empleada doméstica y papá trabaja en una metalurgia, ninguno de los dos cuenta con el secundario completo.”

En relación a la actividad laboral de la familia, surge de la encuesta autoadministrada que las madres de nuestros/as estudiantes se desempeñan como amas de casa en el 24,07% de los casos, como docentes el 16,66% y empleadas en un 11,11%; sólo el 5,55% trabaja como profesional independiente y el mismo porcentaje, 5,55% presta servicios domésticos. También se mencionan las siguientes ocupaciones: porterías de escuela, masajista y depiladora, trabajos en el campo.

Los padres, según declaran los/as alumnos/as, se desempeñan como comerciantes en el 9,25% de los casos, profesionales independientes el 7,40%; empleados del estado el 7,40%; docentes el 3,70% y como gerente el 1,85%. También se mencionan las siguientes ocupaciones en el caso de los padres: policía, empleado de estación de servicio, militar, maquinista, carga y descarga, electricista, albañil, trabajos rurales, servicios generales.

Si se analiza la información precedente, incluso a primera vista podría inferirse que la mayoría de nuestros/as estudiantes, no cuenta con el *capital social*, en términos de Bourdieu (2000), para abordar el *habitus* universitario.

Con relación a los resultados de la modalidad de examen por tutorías en particular, participaron inicialmente 44 estudiantes que habían cursado la materia en el 1° cuatrimestre del ciclo 2018; finalizaron 40 alumnos/as completando la totalidad de las instancias; solo el 9% abandonó la modalidad de examen por tutorías. La nota promedio de aprobación en la modalidad de tutorías fue 7,05. Sobre un total de 60 estudiantes que cursaron la materia en 2018, 40 estudiantes aprobaron en agosto del mismo año el examen final por tutorías, representando el 66,67% de los mismos.

Algunas parejas tuvieron un desempeño por debajo del 50% en alguno de los temarios, circunstancia que se tuvo en cuenta en la calificación definitiva, obteniendo notas finales entre 4 (cuatro) y 6 (seis) puntos. La escala de calificación empieza en 4 (cuatro), es importante comunicar a los/las estudiantes desde el inicio cuáles son las pautas y contenidos básicos que se evaluarán, transpa-

rentar las dificultades y transferirlas a las notas. La escala de aprobación no empieza en 7 (siete).

Con relación a las opiniones que los/las estudiantes expresaron, en general, tuvo buena receptividad y compromiso, cumplimiento de la asistencia y la calidad final de los contenidos entregados. Se observaron dificultades para compatibilizar las situaciones individuales en la conformación de las parejas, porque conlleva un problema en el seguimiento y calificación final dado que los temarios fueron resueltos con distintas personas (en los casos de estudiantes que se desvincularon de su compañero/a inicial en el trayecto). Dijeron algunos/as de nuestros/as alumnos/as: que la forma de rendir les resultó fácil de llevar; que se sintieron comprometidos a hacer el esfuerzo y rendir el examen final; que al ser un final por parejas de estudiantes pudieron trabajar colaborativamente y sentirse acompañados/as y ayudarse entre sí. Valoraron los espacios de consulta y respecto a la instancia de final oral manifiestan haberse sentido cómodos con la posibilidad de desarrollar los contenidos sin interrupciones: *“yo prefiero que me dejen hablar y que me pregunten si me trabo.”*

Los temarios por tutorías implicaron la organización de actividades en las que los/las alumnos/as tendrían activa participación a través de pequeñas investigaciones de campo, búsquedas, entrevistas, experiencias directas, lecturas comprensivas, con el propósito de adentrarse en la realidad de las organizaciones, realizando construcciones significativas del tipo causa-efecto y relacionando los conocimientos teóricos con los hechos concretos que atraviesan a las organizaciones. Al respecto, explica Tasca (2000, p. 37), lo más importante es que las y los estudiantes aprendan a ver cómo son las organizaciones realmente y no cómo la teoría organizacional dice que son, abriendo la posibilidad de repensar y reflexionar sobre ellas en función de sus propias experiencias. Asimismo, enfatiza Tasca, en el saber organizacional no hay verdades absolutas ni recetas uniformes, de este modo las estrategias didácticas deben ser pensadas para que los y las estudiantes puedan opinar, disentir, expresar opiniones fundamentadas, en general, participar activamente en la construcción de su aprendizaje.

De acuerdo con Zabalza (2003, p. 112) la propuesta implementada trata de ofrecer variedad de actividades, enriquecer dichas tareas a partir de la demanda cognitiva asociada, y darle importancia a los productos de las actividades, otorgarles sentido práctico, puesto que de esta manera produce mayor satisfacción intelectual y un aprendizaje más efectivo que aquellos en los cuales no se llega a nada tangible y objetivo.

DESARROLLO DE UNA PROPUESTA

Una propuesta

El discurso catártico reproduce expresiones como *“los chicos no rinden”, “los chicos postergan el examen final”, “son alumnos de secundario”*... ¿qué hacer con este malestar? ¿qué hacer con estas escenas con las que se convive en lo cotidiano? ¿Sostener el discurso? o ¿detenerse y tratar de captar los detalles imperceptibles a simple vista pero que *“se revelan cuando la mirada abandona su cómoda incomodidad instalada en la costumbre (...) para pesquisar aquello que desborda la primera mirada”*? (Zelmanovich, 2010, p. 3).

¿Quiénes son esos chicos, esas chicas? ¿Todos postergan el examen final? ¿Cuántos sí y cuántos no? ¿Postergan el examen final de todas las materias o sólo el de la nuestra?

Ante la pregunta de qué hacer para mejorar las posibilidades de permanencia de las/los estudiantes en el sistema universitario, para retenerlos/as como un compromiso en nuestra condición de docentes de una universidad nacional y pública, el equipo de la cátedra se implicó en una alternativa para involucrar a los/las chicos/as en rendir el examen final inmediatamente después de aprobar el cursado de la materia. Se observa la dificultad concreta del/de la alumno/a que no rinde inmediatamente luego de finalizar el cursado y permanece con el final de la materia pendiente, siendo más difícil retomar el estudio de los contenidos cuando ya pasó más de un año desde que se cursó.

A partir de la experiencia que relata el familiar de un miembro de la cátedra, de cómo accedía a rendir el examen final a través de los cursos de verano en la Universidad Nacional de La Plata, se analizó la posibilidad de hacer operativa esta modalidad en la comisión de Introducción a la Administración a cargo del equipo. Al respecto, García de Fanelli (2014) analiza el impacto e importancia de la promoción de tutorías, cuya presencia en las universidades se incrementa a partir del año 2000 como efecto de la acreditación de las carreras para la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para mejorar la retención, rendimiento académico y graduación de los y las estudiantes. Algunas actividades de apoyo contribuyen más a facilitar la afiliación universitaria, por ejemplo, las tutorías de pares atendidas por estudiantes avanzados/as; otras atienden el déficit de conocimientos en función de los circuitos diferenciados de procedencia de los/las estudiantes, así como cuestiones simbólicas y culturales relacionadas.

La modalidad implementada consistió en:

- a) Inmediatamente finalizado el cuatrimestre, se organizó un cronograma de 3 (tres) encuentros de tutoría durante el período de exámenes de julio y agosto de 2018; en cada uno de esos encuentros se entregó un temario de actividades (a modo de parciales teórico-prácticos) y se repasaron/explicaron los contenidos involucrados, revisando conceptos principales, resolviendo dudas respecto de lo que solicitaban las consignas, entre otras actividades. En estos mismos encuentros se destinó tiempo para que los chicos y las chicas intentaran resolver las consignas y descubrieran sus propias dudas y dificultades para luego consultar. Con relación a estas clases, cabe mencionar, que además se trabajaron dificultades relacionadas con la escritura, orientando a los/las estudiantes en tal sentido. En este orden, recuperamos las palabras de Carlino (2014), quien critica el hecho que se adjudican tautológicamente las dificultades de redacción de las y los estudiantes universitarios a sus incompetencias, y la responsabilidad de ello, a los niveles educativos previos. Escribir implica un aprendizaje particular, se cree que la redacción es instantánea. Carlino insta a las y los docentes universitarias/os a utilizar la escritura como herramienta para pensar los temas de la materia, siendo necesario transparentar y enseñar las prácticas de escritura universitaria, dado que se trata de una cultura escrita específica.
- b) Los 3 (tres) temarios se estipularon de resolución domiciliaria, con consignas de relevamiento organizacional que aplicaban los contenidos teóricos de todo el programa de la materia.
- c) Los temarios no se anticiparon, fueron entregados en cada uno de los tres encuentros de tutoría. No se distribuyeron por otros medios, como fotocopiadora o plataforma Moodle UNS.
- d) La resolución de cada temario se pautó de entrega al encuentro siguiente, fecha en la que se suministraba el nuevo temario.
- e) La última y cuarta instancia, fue la mesa formal de examen regular, fecha en la que debía entregar y defender oralmente el último temario.
- f) Resolución de a pares. La conformación de las parejas fue voluntaria, no asignada por la cátedra. Aquí se dio una dificultad operativa importante, a

partir del criterio de afinidad o amistad que utilizaron las y los estudiantes para formar las parejas. Luego de la realización de la experiencia, se observó que hubiera sido conveniente que desde el inicio se conformaran las parejas en función de los temas que debían rendir, dado que algunos/as tenían parte de las condiciones de cursado y/o promoción aprobadas y otros/as no, con lo cual no tenían que desarrollar los mismos contenidos de los temarios del examen por tutorías. Fue así como, algunos/as estudiantes realizaron nuevamente actividades con temas que tenían aprobados para “no dejar sólo al/a la amigo/a” y otros, abandonaron el examen por tutorías luego de la entrega del primer temario, y optaron por rendir el examen final tradicional, desvinculándose y dejando sólo/a al/ a la compañero/a que necesitaba continuar con la opción de las tutorías.

- g) Se solicitó asistencia obligatoria a cada encuentro, porque era parte del examen final, así como se advirtió que las instancias incumplidas no podrían recuperarse.
- h) Se fijó una fecha de consulta optativa, entre cada entrega a la que las chicas y los chicos podían asistir o no según sus necesidades de apoyo.
- i) En la calificación final se tuvo en cuenta el desempeño general en las condiciones del cursado, las notas de los 3 (tres) temarios del examen por tutorías y la nota del examen final oral.

Origen de la propuesta

La propuesta surge a partir del conocimiento de la implementación de un recurso muy interesante desde la perspectiva de los y las estudiantes, que son los cursos de verano, que dictan durante el mes de febrero para asignaturas de carreras de la Facultad de Ciencias Exactas Universidad Nacional de La Plata.

Dice el estudiante entrevistado, que los/las profesores/as que dictan los cursos de verano han observado que durante el año, los/as estudiantes no se animan a rendir los exámenes finales.

Para preparar el final en los cursos de verano los/las alumnos/as deben tener aprobado el cursado de la materia y pendiente de rendir el examen final. Se dictan clases durante todo el mes de febrero y al concluir, se rinde el examen final.

El dictado de los cursos de verano, comenta nuestro entrevistado, tiene diferentes modalidades según la asignatura. Por ejemplo, en una de las materias se dictan clases teóricas y al finalizar el período se toma el examen final. En este curso, a los/las alumnos/as que asisten al 80 % de las clases, se les da la oportunidad de presentarse a rendir el examen final y, en caso de desaprobado, la primera vez, se registra como ausente y no como desaprobado. Esto es bueno, según nos cuenta el estudiante, ya que los/las chicos/as se animan a rendir sin presión, dado que son carreras en las cuales el promedio general tiene mucha importancia para los/las estudiantes.

Explica el estudiante entrevistado que es como una práctica de rendir examen, se puede vivenciar el final, se va tranquilo, se puede medir la profundidad con que los/las docentes preguntan; es una oportunidad que se les da a quienes asistieron al 80 % de las clases del curso de verano y rinden su primer final.

Nos cuenta el estudiante que los cursos de verano tienen mejores resultados para los chicos y las chicas cuando los dicta un/a solo/a profesor/a y no varios/as. Ellos se dan cuenta de que cuando es un/a solo/a profesor/a el/la que dicta todas las clases, el/la docente los conoce, lleva registros y además, también los/las chicos/as conocen al/a la profesor/a y se sienten más seguros con la forma y los temas que les va a tomar en el final, dado que es ese/a mismo/a profesor/a quien va a elaborar el examen.

Para otra de las materias los/las profesores/as prepararon guías especiales para los cursos de verano y les propusieron a los/las alumnos/as dividirse en grupos de cinco compañeros/as. Entonces las guías las resolvieron en la clase, en grupo con el acompañamiento del/la profesora/a. Esto tiene de bueno, comenta el entrevistado, que los chicos y las chicas que están solos/as para rendir se hacen de un grupo para estudiar, muchos/as no se animan a rendir el final porque están solos/as. Por otra parte, los y las estudiantes, cuando trabajan en grupo, se animan a preguntar más; incluso con frecuencia las dudas se despejan consultando entre compañeros/as.

Este formato, también tiene de bueno que los/las profesores/as se basan en las guías y las respetan. Las guías no son fáciles pero ayudan a focalizarse, a centrarse en los temas que son fundamentales y que deben estudiarse en profundidad.

Los/as chicos/as dicen que cuando transcurre mucho tiempo desde que cursaron la materia se olvidan por completo del contenido. El curso de verano ayuda

mucho a reorganizar las carpetas, retomar los conceptos, el vocabulario específico, el código de los/las profesores/as.

El estudiante entrevistado cuenta que en su caso se le complica mucho rendir exámenes finales durante el cursado de otras materias: *“Si preparo un final, corro el riesgo de perder un cursado”*.

Cuenta que le costó mucho adaptarse a los requerimientos de la universidad; que, al principio destinaba muchas horas al estudio sin lograr buenos resultados; en los primeros exámenes finales no entendía cómo responder las consignas, no conocía el lenguaje en el que tenía que escribir. *“Yo capaz que resolvía el ejercicio y te daba el resultado, pero claro yo tenía que escribir de una manera totalmente diferente para demostrar que realmente entendí lo que hice”*.

En los cursos de verano se enseña a los chicos y chicas cómo expresarse, cuándo una respuesta es completa, cuándo la respuesta es insuficiente y se debe ampliar o desarrollar más; indican cómo explicar, los diferentes grados de profundidad. Los/as docentes insisten en la importancia de asistir a las clases de consulta, se habla mucho de cómo son los finales y se trata de ir neutralizando el miedo de afrontar esa instancia.

Algunos/as profesores/as habilitan grupos cerrados en redes sociales para los cursos de verano en los que responden consultas, comparten material accesorio, apuntes, parciales de las cursadas. Desde la perspectiva del estudiante entrevistado, eso facilita el estudio, para practicar, para repasar cuando se termina de estudiar.

REFLEXIONES FINALES

Llegados a este punto, luego de un sencillo recorrido que involucra reflexión sobre la práctica cotidiana, sobre la base de información proveniente de datos estadísticos, de algunas entrevistas y encuestas, la lectura de material teórico, conversaciones en reuniones de cátedra, entre otras experiencias áulicas e institucionales, se coincide en que explicar las dificultades de los/as estudiantes de primer año en su falta de interés o de motivación o entendiendo que siguen con la dinámica propia de la escuela secundaria, es caer en un reduccionismo que no alberga esperanza alguna. Apenas se abrió el diálogo, apenas se preguntó a los chicos y las chicas, apenas se relevó alguna información, emergió un mundo

desconocido que da cuenta dónde están los problemas. Esto permite desarrollar estrategias de intervención que apuntan a resolver situaciones concretas

La modalidad de examen por tutorías aparecería como una intervención eficaz para aquellas personas que manifiestan tener miedo a no comprender los temas, no alcanzar con el tiempo o tener cierta aprensión a los exámenes orales. Por otro lado, al ser de a dos, obliga a compartir las dificultades con un/a compañero/a, no es posible encarar el examen por tutorías en soledad. Asimismo, los gratificaría en términos motivacionales, porque reconocen que contribuyó a su autoestima y perspectiva de continuidad.

La propuesta se hace cargo de una/un estudiante que recién egresa del nivel secundario, con la complejidad complementaria de tener que formar un grupo de estudios y adaptarse a una ciudad más grande, dado que la mayoría provienen de localidades de la zona de Bahía Blanca.

De la información que surge de las entrevistas se concluye que son valoradas positivamente por las y los estudiantes aquellas alternativas de evaluación que contemplan sus necesidades y dificultades, lo cual no significa “bajar la calidad” sino una forma distinta de resolver la acreditación de los contenidos mínimos de la asignatura para continuar en la carrera.

Más allá de esta experiencia compartida en esta ponencia, desde la perspectiva del equipo de docentes de la cátedra, la profundización y extensión de la mirada diagnóstica generará intervenciones más acertadas y abarcativas, que seguramente ampliarán los niveles de permanencia de nuestros/as estudiantes, de esos/as estudiantes que antes no ingresaban a la universidad y que ahora sí. Es nuestro compromiso como docentes de una universidad pública el generar propuestas creativas para que lo público pueda constituirse en un espacio de mayor oportunidad para más y más personas.

Bleichmar (1997, p. 1) se refiere al *malestar sobrante*, como “*los modos con los cuales la cultura coartaba las posibilidades de libertad no sólo como condición del ingreso de un sujeto a la cultura sino como cuota extra, innecesaria y efecto de modos injustos de dominación*”.

Dice la autora “*El malestar sobrante, está dado básicamente, por el hecho de que la profunda mutación histórica sufrida en los últimos años deja a cada sujeto despojados de un proyecto trascendente que posibilite, de algún modo avizorar modos*

de disminución del malestar reinante. Porque lo que lleva a los hombres a soportar la prima de malestar que cada época impone, es la garantía futura de que algún día cesará ese malestar, y en razón de ello, la felicidad será alcanzada (...) Y el malestar sobrante se nota particularmente, en nuestra sociedad, en el hecho de que los niños han dejado de ser los depositarios de los sueños fallidos de los adultos, aquellos que encontrarán en el futuro un modo de remediar los males que aquejan a la generación de sus padres (...) Y es en virtud de todo esto que cabe la posibilidad de que nuestra acción pueda ayudar a disminuir la cuota de malestar sobrante que nos embarga, ya que los resortes que lo permiten sí están, afortunadamente, en nuestras manos. Para ello sólo tenemos que girar nuestra cabeza para poder mirar hacia el otro extremo de la flecha del tiempo, y descapturarnos del determinismo a ultranza (...) (Bleichmar, 1997, pp. 1-2-5).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bleichmar, S. (1997). Acerca del “malestar sobrante”. Revista *Topia* 21,1-5.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, Derecho y Clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica* 13 (1), 8-17. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/123.pdf>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Ezcurrea, A. M. (2013). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y capacitación, Federación Nacional de docentes universitarios, Universidad de General Sarmiento.
- Filmus, D., Kaplan C., Miranda A. y Moragues M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- García De Fanelli, A. (2014). “Inclusión social en la Educación Superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y graduación”. *Páginas de Educación* [online], 7 (2), 124-151. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Hernández Sampieri R. (2003). *Metodología de la investigación*, 3º edición. México: Mc Graw Hill.
- Kaplan C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?. En Llomovatee S. y Kaplan C. (Coord.), *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto* (pp 77-97.). Buenos Aires: Novedades Educativas Libros (Noveduc).

- Rodríguez Gómez, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Tasca, L. E. (2000). *Empresas Simuladas y Microemprendimientos Didácticos*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- Zabalza, M. (2003). La enseñanza universitaria. En *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (pp. 99-114). Madrid, España: Narcea.
- Zelmanovich, P. (2010). Cernir el malestar-Delinear lo posible-Hacer lugar al acto educativo. Clase 1, Módulo 1. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas" FLACSO Argentina.

© 2019 por los autores; licencia otorgada a la Revista CEA. Este artículo es de acceso abierto y distribuido bajo los términos y condiciones de una licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>