

IV Seminario Internacional de intercambio de experiencias e investigaciones sobre egreso universitario

III Seminario Internacional sobre trayectorias en la educación superior



www.fvet.edu.uy



seguimiento.egresados.uy@gmail.com

IV Seminario Internacional de intercambio de experiencias e investigaciones sobre egreso universitario: políticas educativas, seguimiento de graduados y articulaciones con el mundo del trabajo

III Seminario Internacional sobre Trayectorias en la Educación Superior

Libro de conferencias y resúmenes

**4 y 5 de octubre de 2018
Montevideo - Uruguay**

COMISIÓN ORGANIZADORA - COMITÉ CIENTÍFICO:

**José Passarini
Gustavo Marisquirena
Vanessa Lujambio
Mercedes Couchet
Rafael Rey
Gabriel Errandonea
Carla Orós
Marcela Vigna**

ORGANIZAN:

**Área de Tecnología y Ciencia de la Naturaleza y el Hábitat
Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza de
la Comisión Sectorial de Enseñanza.**

Diseño de tapa: Paola Cabral Rocha

Diseño y compaginación: Paola Cabral Rocha / Marcela Vigna

ISSN 2393-705X

Disponible en: <https://goo.gl/zTREWX>

ÍNDICE

Tema 1.- Ingreso a la Educación Superior	9
ASCENDENCIA EDUCATIVA DE LOS INSCRIPTOS A CICLOS INICIALES OPTATIVOS EN EL AÑO 2015 - Carla Orós Cruz.....	10
¿CÓMO HACER MÁS AMENO EL INGRESO A FACULTAD? NUEVOS ABORDAJES PARA NUEVAS GENERACIONES, FCEA - Gabriela Bello; Juan Martin Castellanos; Daniela Ovalle; Pamela Román	13
DE ASPIRANTE A ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: TRAYECTORIAS DE INGRESO UNIVERSITARIO (UNL-ARGENTINA) - Virginia Trevignani; María Serra	15
DE LA SECUNDARIA A LOS ESTUDIOS SUPERIORES: INGRESAR A UNA CARRERA DE INGENIERÍA - Vanina Simone; Darío Wejchenberg,; Lucila Somma e Ivana Iavorski Losada	17
ESCENARIOS DE BIENVENIDA: EL CURSILLO INTRODUCCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA COMO EXPERIENCIA TRANSDISCIPLINAR - Rodrigo Eugui, Amparo Anníbali, Susana Kanovich	20
EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN LAS PRUEBAS DIAGNÓSTICAS DE LA GENERACIÓN 2014 DE FACULTAD DE VETERINARIA, UR - Daiana Baldassari; Pablo Bobadilla, Pablo; José Passarini.....	22
FACTORES DETERMINANTES EN LA ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES DESDE LA MIRADA DE LA SOCIOLOGÍA DE GÉNERO - Natalia Moreira	25
FORMAS DE ESTUDIAR DE LA GENERACIÓN 2018 DE LA FACULTAD DE VETERINARIA. URUGUAY - Vanessa Lujambio, Alejandro Varesi	28
INGRESO A LA FACULTAD DE AGRONOMÍA: FORMACIÓN Y PROCESOS DE APRENDIZAJE - Virginia Gravina; Víctor Prieto; Nicolás Novoa; Agustín Pérez	30
LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA: UN ESPACIO DE INCLUSIÓN MEDIANTE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS - Olga Lourdes Vila Pérez; Lázara Agalys Valdés Mederos; Nereyda E. Moya Padilla; Alina Alarcón Guerra	32
LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN (EPC) COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA DEL INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA-CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL DEL ESTE - Nataly Bassini	35
LAS POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ENCRUCIJADA DEL DISCURSO Y LA REALIDAD.- Rosa María Massón Cruz.....	38
PERFIL DEL ESTUDIANTE DE INGRESO 2018 Y ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES DE APOYO EN LA CARRERA OBSTETRA PARTERA/O DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA - Sofía Ramos; Eliana Martínez; Patricia Gadea; Carina Da Costa.....	40
PROGRAMA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA UNIDAD DE APOYO A LA	

ENSEÑANZA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y DE ADMINISTRACIÓN (FCEA) - Varenka Parentelli; Gabriela Bello.....	43
SISTEMA DE ACCIONES PARA EL ACCESO Y PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN LA ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DE MOXICO, ANGOLA - Victor da Silva; Rosa María Massón Cruz; Elvira Martin Sabina	45
Tema 2.- Seguimiento de trayectorias	47
ACOMPAÑANDO PROCESOS DE APRENDIZAJE: UN CAMINO HACIA NUEVOS ESCENARIOS PEDAGÓGICOS - Coral Fernández, Amparo Anníbali	48
ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS DE LOS ESTUDIANTES DEL CICLO INICIAL OPTATIVO DEL ÁREA SOCIAL DEL CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL DEL ESTE (CURE) – UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA - Rossana Cantieri, Analía Correa	50
ANÁLISIS DEL PLAN 98 DE LA FACULTAD VETERINARIA DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA A 20 AÑOS DE SU IMPLEMENTACIÓN; RESULTADOS PRELIMINARES - Natalie Beguerie; Alejandro Varesi; José Passarini	51
APOYO A LA TRAYECTORIA ACADÉMICA, LA EXPERIENCIA DE UN PROGRAMA DESDE LA UNIVERSIDAD - Valeria Santurion, Saphir Stemphelet y Gricel Zinola.....	53
APRENDIZAJE MIXTO EN ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA EN LA CARRERA DE CONTABILIDAD Y FINANZAS - Yamile Peña Cruz, Andrés García Martínez, Yadira Ruiz Constante	55
APROXIMACIÓN A LAS CONDICIONES DE LOS ALOJAMIENTOS ESTUDIANTILES COLECTIVOS INTEGRANDO LA VISIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS BECARIOS DE SCBU - Graciela Sosa, Leticia Sarla, Rosario Garcia	58
ESPACIOS DE FORTALECIMIENTO PARA LA ENSEÑANZA Y EL USO DE SOLUCIONES DIDÁCTICAS - Norma Beatriz Salvatierra	61
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS VIRTUALES PARA DISMINUIR EL ÍNDICE DE DESERCIÓN EN ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA MATERIA DE CÁLCULO DIFERENCIAL - Libardo Ricaurte Peña Chamorro; Luis Adolfo Patiño Hernández; Alberto Bravo Buchelly; Dayner Felipe Ordóñez López	65
ESTUDIO DE LA CARACTERIZACIÓN DE LA SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL EN CURSOS DE GRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, UDELAR - Ramón Álvarez-Vaz; Elena Vernazza-Mañán	68
IMAGINARIOS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN - Gabriel Kaplún, Martín Martínez	72
INFLUENCIA DE UN SISTEMA DE TUTORÍAS BASADO EN EL USO DE TIC EN LA DISMINUCIÓN DE LA DESERCIÓN Y EL FRACASO ACADÉMICO DE ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD JUAN AGUSTÍN MAZA DE MENDOZA (ARGENTINA) - V. Catalano; D. Murcia Pérez; F. Escudero; A. Vallejos	75

LA EXPERIENCIA DEL TALLER DE APOYO AL EGRESO EN CIENCIAS SOCIALES: AVANCES Y DESAFÍOS - Camila Falkin; Gustavo Medina Pose	77
LA FEMINIZACIÓN DE LA MATRÍCULA UNIVERSITARIA Y SU RELACIÓN CON LOS PLANTELES DOCENTES - Leandro Pereira de los Santos	80
LA UNIDAD DE APOYO PEDAGÓGICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA CONTABILIDAD (UAPEC) COMO DISPOSITIVO DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA - Fabiana Andrea Maceiras	82
LAS TUTORÍAS ENTRE PARES DEL PROGRESA: TEORÍA Y PRÁCTICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA - Gabriela Bello; Carina Santiviago	85
LICENCIATURA EN ESTADÍSTICA A 20 AÑOS DE SU CREACIÓN (1998 -2017) - Ana Coimbra; Elena Vernazza	88
MPC: UNA OPTATIVA DE INICIO EN LA CARRERA DE ARQUITECTURA - Alejandro Folga; Jesús Argüñarena; Daniela Garat; Ximena Rodríguez	90
NUEVOS RETOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR - María Edita Núñez Ramos	92
PERFIL SOCIOEDUCATIVO ESTUDIANTIL EN LOS ESPACIOS DE CONSULTA Y ORIENTACIÓN PARA UNIVERSITARIOS DEL PROGRAMA DE RESPALDO AL APRENDIZAJE- Carina Santiviago Ansuberro, Alejandro Bouzó Martínez, Sofía Ramos Duarte.....	94
PRODUCCIÓN AGROPECUARIA Y CAMBIO CLIMÁTICO. APORTES DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA AGRARIA AL CONOCIMIENTO DE SU RELACIÓN - Rodrigo Olano, Beatriz Bellenda, Daniella Bresciano, Virginia Gravina.....	97
PROPUESTAS DE ENSEÑANZA CON MOODLE EN INGENIERÍA AGRONÓMICA: UNA PUERTA DE INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. LA ACTIVIDAD LECCIÓN - Carla M. Mansilla; Ma. De los Ángeles Lesman, Rosa M. Becchio, Sebastián Guzmán.....	100
RELEVAMIENTO DE PROGRAMAS DE APOYO A LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE AMÉRICA LATINA - Lucía Cabrera; Vanessa Lujambio; Ma. Mercedes Couchet; Carina Santiviago.....	103
REZAGO ESTUDIANTIL EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRACIÓN (FCEA): FACTORES INSTITUCIONALES - Sabina Pelerino, Bruno Carro.....	107
REZAGO: ¿QUÉ ES?, ¿HAY MÁS DE UN TIPO?, ¿ES UN PROBLEMA? - Daniel Zoppis.....	110
SEGUIMIENTO DE LA DESVINCULACIÓN PRECOZ EN FACULTAD DE VETERINARIA (FV) DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (Udelar), URUGUAY - Alejandro Varesi; Ma. Mercedes Couchet.....	113
SEGUIMIENTO DE TRAYECTORIAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UDELAR - Micaela Di Landro, Jenny Segovia, Sofía Vanoli.....	115
SISTEMAS DE INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA Y SU USO ESTADÍSTICO EN LA	

UDELAR - Hugo Bazzi.....	117
TRAYECTORIA DE LAS DOS PRIMERAS GENERACIONES DE ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN EN OCASIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 2012 - Victoria Cuadrado; Ana Martínez; Varenka Parentelli.....	119
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES TUTORES - Fabiana De León; Virginia Rubio; Carina Santiviago.....	121
TRAYECTORIAS DESCENTRALIZADAS: LA REGIONALIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS - Claudia Correa y Silvia Silva Correo	123
TRAYECTORIAS EN EL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO. DIFERENCIAS QUE MARCAN SENDEROS - Analía Claudia Chiecher; Paola Verónica Paoloni.....	125
TRAYECTORIAS Y AJUSTES CURRICULARES EN EL INGRESO Y EGRESO DE LA LICENCIATURA EN BIOLOGÍA HUMANA - A. Egaña, ; A. Ciganda; N. Pi-Denis; S. Méndez; I. Volz; L. González-Perilli.....	128
TUTORÍAS ENTRE PARES ACADÉMICAS CON ESTUDIANTES PRIVADOS DE LIBERTAD - Alejandro Bouzó Martínez; Carina Santiviago Ansuberro; Alicia Alvarez.....	129
Tema 3.- Egreso y mercado de trabajo.....	134
ACTIVIDAD INDEPENDIENTE DE GRADUADOS DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO. ALGUNOS APORTES PARA PENSAR LA FORMACIÓN DE EMPRENDEDORES - Paola Verónica Paoloni; Analía Chiecher; Leticia Concha.....	135
ASCENDENCIA EDUCATIVA ENTRE LOS EGRESADOS: LA NECESIDAD DE SEGUIR COMPLETANDO EL MODELO - Gabriel Errandonea Lennon.....	138
AUTOPERCEPCIÓN DE HABILIDADES ADQUIRIDAS DURANTE LA FORMACIÓN DE GRADO EN GRADUADOS/AS DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (UNC) - María isabel Morales; Antonella Di Paola Naranjo	143
CALIDAD E INNOVACIÓN EN LOS EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD JUAN AGUSTÍN MAZA, A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PERFIL DEL EGRESADO - D. Murcia, V. Catalano.....	147
CAMPO OCUPACIONAL DE GRADUADOS EN ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA, ARGENTINA - Raúl Chauque, Natalia Iribarnegaray...	149
CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE VETERINARIA AL MOMENTO DE GRADUARSE EN URUGUAY - Brasiliano M. Rodríguez; Claudia M. Borlido; Paola Cabral; Esteban Boichuk; José M. Passarini.....	151
COMPARACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCTORES/AS EN MEDICINA VETERINARIA DE URUGUAY CON OTRAS FACULTADES DEL MERCOSUR CON UN ENFOQUE MEDIOAMBIENTAL - Sofía Balbuena; Solana González.....	153
CONSIDERACIONES EN RELACIÓN AL OBSERVATORIO DE GRADUADOS DE LA	

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS -Mariano Damián Negro, Roxana Puig.	155
DEMANDA E INTERÉS DE LOS VETERINARIOS/AS EN LA FORMACIÓN SOBRE ANIMALES SILVESTRES Y EXÓTICOS EN URUGUAY - Solana González; Matías Villagrán; Andrea Díaz; Silvana Pereyra.....	158
EDUCACIÓN PERMANENTE EN LA FACULTAD DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN: ¿UNA AGENDA DE CURSOS DESDE O PARA LOS GRADUADOS? PROPUESTA DE DISEÑO DE UN SISTEMA DE CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DE LA OFERTA EDUCATIVA - Sabrina Martínez.....	161
EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS GRADUADOS COMO INDICADOR DEL LOGRO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DR. ANDRÉS BELLO - Jenny Ayala; William Escobar.....	163
ESTÍMULO Y APOYO AL EGRESO A TRAVÉS DEL DESARROLLO DEL PROYECTO DE TUTORES REFERENTES EGRESADOS COMO NEXO ARTICULADOR, ENTRE EL PROGRAMA DE VINCULACIÓN CON GRADUADOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS UNLZ Y SISTEMA DE TUTORÍAS A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE RETENCIÓN DE ALUMNOS DE FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS UNLZ - Adriana Patricia Maceira, Adriana Pellegrino, Zulma Sequeira.....	168
ESTUDIOS DE LARGA DURACIÓN: ¿DESPROFESIONALIZACIÓN O DIFICULTADES DE INSERCIÓN? - Marta Panaia.....	171
INFORME DE EGRESOS DEL CFE: ANÁLISIS DE SU EVOLUCIÓN Y PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS - Claudia Lamas Piotti; Thomas Evans.....	177
LA FORMACIÓN Y EL DESEMPEÑO LABORAL DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS - Gustavo Marisquirena; José Passarini; Enrique Iñigo Bajos.....	179
LA TITULACIÓN UNIVERSITARIA. GÉNERO Y ESTEREOTIPO - María Basso.....	186
OBSERVATORIO DE INSERCIÓN LABORAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS. UN RECORRIDO DE SU TRAYECTORIA - Esteban Pintos Andrade; Mariela Roscardi; Ivan Ponte; Ignacio Kuppe.....	188
OFERTA LABORAL PARA LOS VETERINARIOS ENTRE LOS AÑOS 2010 Y 2015. ANÁLISIS A TRAVÉS DE LOS CLASIFICADOS DEL DIARIO EL PAÍS - Paola Cabral Rocha; José Passarini.....	190
PROFESIONALES INGENIEROS AGRÓNOMOS DE URUGUAY- 2017 - Néstor Eulacio MSc.....	192
PERFIL DE LOS EGRESADOS DE LA UDELAR EN CARRERAS DE GRADO EN EL AÑO 2015 - Mariana Yozzi.....	194
PROGRAMA DE SEGUIMIENTO AL EGRESADO DE FACULTAD DE ENFERMERÍA - Josefina Verde; Alicia Álvarez; Ana Laura Perdomo; Joaquín Álvarez; Darío Iriarte; Mikaela López; Florencia Vilar.....	197
PROGRAMA DE SEGUIMIENTO DE EGRESADOS - División Estadística - Dirección General de Planeamiento - Udelar.....	199
REALIDADES, MITOS Y OPINIONES SOBRE LOS PERFILES DE EGRESO Y LA	

INSERCIÓN DE LOS GRADUADOS DE LA LICENCIATURA EN BIOQUÍMICA DE LA UDELAR, PERÍODO 1994-2012 - Laura Coitiño Izaguirre, Carolina Cabrera-Di Píramo	201
SEGUIMIENTO DE GRADUADOS: COMPARACIÓN ENTRE ENCUESTAS CON 5 AÑOS DE DIFERENCIA - Brasiliano Rodríguez; Paola Cabral; Claudia Borlido; José Passarini.....	203
SEGUIMIENTO DE GRADUADOS RECIENTES EN LA UNIVERSIDAD DEL LITORAL - Julieta Pron; Mauricio Moltó.....	205
SEGUIMIENTO DE LOS EGRESADOS/AS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (Cohorte 2010) - Rodrigo González; Elizabeth Fregotti; María Luz Marín.....	207
SITUACIÓN DE LOS EGRESADOS DE LA LICENCIATURA DE PSICOMOTRICIDAD DE LA SEDE PAYSANDÚ DESDE QUE LA CARRERA SE DICTA COMPLETA EN DICHO DEPARTAMENTO (2016) - María Gianoni; Alicia Viñas.....	209
TRAYECTORIAS DE INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS LICENCIADOS EN COMUNICACIÓN DE LA UDELAR - Alberto Blanco; Facundo Franco; Paola Papa.....	211

Tema 1.- Ingreso a la Educación Superior

ASCENDENCIA EDUCATIVA DE LOS INSCRIPTOS A CICLOS INICIALES OPTATIVOS EN EL AÑO 2015

Carla Orós Cruz

oroscarla@gmail.com, *Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza (CSE)*

Actualmente la Universidad de la República se encuentra en un proceso de reflexión y reformulación de los sistemas de información. En este marco, la Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza ha procurado nutrir dicho proceso por medio de aportes metodológicos, de minería de datos y cálculo de indicadores entre otros. En este contexto, se ha trabajado en la fusión y procesamiento de información proveniente de diversas fuentes de datos. Uno de los productos de este proceso, lo constituye el informe sobre los Censos de Estudiantes Universitarios de Grado (Errandonea, Rey y Orós, 2018). Si bien los censos de grado ya habían sido explorados, este informe introduce un análisis longitudinal de los mismos. En este proceso se realiza una compatibilización de las bases de datos de los tres censos con el objetivo de obtener indicadores comparables. Uno de los resultados que sobresalen en este trabajo, es el análisis de la ascendencia educativa de los estudiantes censados. El mismo indica que los hijos de universitarios, en comparación con los hijos de no universitarios, vienen incrementando su participación en la UdelaR a medida que se avanza en los registros censales (Errandonea, Rey y Orós, 2018).

Considerando el último censo (2012), del total de los estudiantes censados, el 53,4% presenta ascendencia educativa hasta educación media básica completa, el 22,4% proviene de hogares con terciaria no universitaria completa e incompleta o universitaria incompleta y el restante 24,2% tiene ascendencia educativa de nivel universitario completo (elaboración propia con base en datos del documento: “Los estudiantes en los Censos 1999, 2007 y 2012. Sistema de Indicadores de la enseñanza universitaria”; Errandonea, Orós, Pereira, Yozzi y Lasarga, 2018).

Por otra parte, a partir del año 2010 y en el marco del proceso de reforma universitaria, la UdelaR viene ofreciendo en sus sedes descentralizadas del interior del país una nueva oferta educativa de Ciclos Iniciales Optativos (CIOs), los cuales constituyen una estrategia alternativa al ingreso tradicional por carreras. Los mismos son programas breves, de al menos un año de duración y habilitan a continuar los estudios en un cierto conjunto de carreras de la UdelaR. A su vez, estos programas pretenden mejorar la articulación con la educación media, favoreciendo el acceso a la formación terciaria (CSE-CAG, 2014).

En este contexto, el presente documento se cuestiona sobre la capacidad de los CIOs de incentivar el acceso a la UdelaR de estudiantes con ascendencia educativa de nivel no terciario, analizando si dicha proporción es superior o similar a la hallada en el Censo 2012.

Con esta finalidad, se formó una base de datos de inscriptos a CIOs entre los años 2010 y 2015 utilizando las consultas de inscriptos del Sistema de Gestión de Bedelías, así como consultas adicionales de dicho sistema con información socio-demográfica y de carreras y ciclos. A su vez, la base generada a partir de estas consultas, se fusionó con los datos provenientes de las bases de los Formularios de Ingresos a la UdelaR, de la Dirección General de Planeamiento. Estas últimas constituyeron nueve bases distintas, con información entre 2005 y 2015, las cuales fueron fusionadas, considerando las variables de interés, para poder formar la variable de ascendencia educativa. Los procedimientos metodológicos empleados son análogos a los realizados en el informe de los Censos de Estudiantes Universitarios de Grado (Errandonea, Rey y Orós, 2018), por lo que los mismos pueden consultarse en profundidad en dicho documento. Por otro lado, tanto las decisiones tomadas, así como las dificultades metodológicas y operativas que presenta el trabajar con bases de datos provenientes del SGB y su fusión con las bases del Formulario de Ingresos, se encuentran detalladas en el documento “Protocolo de procesamiento. Uso de datos

administrativos para la generación de indicadores de enseñanza en la UdelaR” (Errandonea, Pereira, Orós, Yozzi y Lasarga, 2018).

Una vez realizada la fusión de los datos provenientes del SGB con los de los formularios de Ingresos a la UdelaR, se eliminaron las inscripciones múltiples priorizando la fecha última de inscripción. De esta manera la unidad de análisis son los inscriptos (personas). Seguidamente, se procedió a realizar un análisis de los casos de inscriptos a CIOs sin dato en los Formularios de Ingresos, siendo el año 2015 el que presenta la menor proporción de casos sin dato, por lo que se decide emplear ese año para el presente trabajo.

Para el año 2015 hay 935 inscriptos a CIOs, de los cuales 815 (87,2%) presentan dato en la variable de ascendencia educativa, generada a partir de la información de los Formularios de Ingreso. Esto implica que en los Formularios de Ingreso no se halló información para los restantes 120 inscriptos (12,8%) y por tanto estos casos no pueden ser considerados para este trabajo.

Al analizar la ascendencia educativa para estos 815 inscriptos, independientemente de las diferencias que pueden apreciarse por tipo de CIO (ver cuadro), el 66,7% corresponden a un hogar con enseñanza media como máximo nivel alcanzado, el 21,5% a un hogar con terciaria no universitaria o universitaria incompleta y solo el 11,8% proviene de hogares con universidad completa.

Distribución absoluta y relativa de inscriptos según tipo de CIO y ascendencia educativa en 2015					
Tipo de CIO / Ascendencia educativa		No terciaria	Terciaria comp. e incomp. y Universitaria incomp.	Universitaria completa	Total
Ciencia y Tecnología CENUR LN	Inscriptos	35	25	18	78
	% dentro de Tipo de CIO	44,9%	32,1%	23,1%	100,0%
	% dentro de Nivel educativo del hogar	6,4%	14,3%	18,8%	9,6%
	% del total	4,3%	3,1%	2,2%	9,6%
Salud CENUR LN	Inscriptos	106	20	15	141
	% dentro de Tipo de CIO	75,2%	14,2%	10,6%	100,0%
	% dentro de Nivel educativo del hogar	19,5%	11,4%	15,6%	17,3%
	% del total	13,0%	2,5%	1,8%	17,3%
Ciencias Sociales CENUR LN	Inscriptos	171	57	23	251
	% dentro de Tipo de CIO	68,1%	22,7%	9,2%	100,0%
	% dentro de Nivel educativo del hogar	31,4%	32,6%	24,0%	30,8%
	% del total	21,0%	7,0%	2,8%	30,8%
Ciencia y Tecnología CURE	Inscriptos	25	8	10	43
	% dentro de Tipo de CIO	58,1%	18,6%	23,3%	100,0%
	% dentro de Nivel educativo del hogar	4,6%	4,6%	10,4%	5,3%
	% del total	3,1%	1,0%	1,2%	5,3%
Ciencias Sociales CURE	Inscriptos	207	65	30	302
	% dentro de Tipo de CIO	68,5%	21,5%	9,9%	100,0%
	% dentro de Nivel educativo del hogar	38,1%	37,1%	31,3%	37,1%
	% del total	25,4%	8,0%	3,7%	37,1%
Total	Inscriptos	544	175	96	815
	% dentro de Tipo de CIO	66,7%	21,5%	11,8%	100,0%
	% dentro de Nivel educativo del hogar	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	66,7%	21,5%	11,8%	100,0%

Fuente: procesamiento propio con base en datos del SGB - SECIU, UdelaR y Formularios de Ingresos 2010 - 2015 de DGPLAN, UdelaR.

En síntesis, en comparación con lo detallado referente a la ascendencia educativa del total de estudiantes de grado registrados en el último censo universitario, se tiene que la proporción de personas provenientes de hogares con niveles no terciarios inscriptos a CIOs en 2015, es 13,3 puntos porcentuales superior (53,4% para los censados en 2012 y 66,7% para los inscriptos a CIOs en 2015 para la categoría de ascendencia educativa no terciaria). Si bien esta información no tiene carácter concluyente, a partir de la misma se puede plantear la hipótesis de que la oferta educativa proporcionada por los CIOs mejora la

articulación entre la educación media y la educación universitaria, logrando una mayor participación relativa de estudiantes provenientes de hogares con formación no terciaria que la registrada a nivel de toda la UdelaR en el Censo 2012.

PALABRAS CLAVES: ascendencia educativa; educación universitaria; indicadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CAG (2014) *Informe General Evaluación Ciclos Iniciales*. Montevideo. Comisión Académica de Grado (CSE). Obtenido de http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/01_Informe-Evaluaci%C3%B3n-CIO-CAG-2014.pdf
- Errandonea, E., Orós, C., Pereira, L., Yozzi, M. y Lasarga, E. (2018) *Los estudiantes en los Censos 1999, 2007 y 2012. Sistema de Indicadores de la enseñanza universitaria*. Montevideo. Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza (CSE). Obtenido de
- Errandonea, E., Pereira, L., Orós, C., Yozzi, M. y Lasarga, E. (2018) *Protocolo de procesamiento. Uso de datos administrativos para la generación de indicadores de enseñanza de la Udelar*. Montevideo. Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza (CSE). Obtenido de <http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2018/07/DT7-USIEn-1.pdf>
- Errandonea, E., Rey, R. y Orós, C. (2018) *Censos de Estudiantes Universitarios de Grado 1999, 2007 y 2012. Perfil, cobertura y ascendencia educativa*. Montevideo. Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza (CSE). Obtenido de <http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/12/DT3-USIEn-1.pdf>

¿CÓMO HACER MÁS AMENO EL INGRESO A FACULTAD? NUEVOS ABORDAJES PARA NUEVAS GENERACIONES, FCEA

Gabriela Bello; Juan Martin Castellanos; Daniela Ovalle; Pamela Román
lic.gabrielabello@hotmail.com, FCEA, castellanosjuanmartin@gmail.com, FCEA
dovalle.jenred@gmail.com, FCEA,
pamelasromanp@gmail.com, FCEA.

Con la creación de un nuevo plan de estudios en el 2012 en Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) se hace necesario un adecuado relevamiento de datos con la finalidad de generar herramientas educativas que se adapten a las nuevas generaciones.

En el año 2017 se implementa la primera experiencia piloto de una prueba diagnóstica, que permitiera evaluar la formación traída de enseñanza media por parte de los estudiantes de generación de ingreso de la carrera de la Licenciatura en Economía.

En el presente año se extiende la prueba diagnóstica a toda la generación de ingreso de todas las carreras. Los datos a relevar a través de esta prueba posibilitan pensar estrategias para el trabajo con los estudiantes. En paralelo se implementan nuevos dispositivos de trabajo con quienes ingresan, como ser charlas durante las inscripciones, con el objetivo de generar estrategias para lograr una afiliación institucional temprana y evitar la desvinculación de esta nueva etapa educativa.

Las generaciones anteriores a la de ingreso 2018, han vivido el proceso de inscripción a facultad que consiste en un trámite de índole administrativo, sin tener contacto alguno con docentes, tutores o cualquier otro actor pedagógico de la institución. Esto genera inconvenientes al momento de difundir las actividades y políticas institucionales, tanto administrativos por desconocer los mecanismos adecuados para manejarse dentro de nuestra casa de estudios, como de desafiliación ya que los estudiantes no siempre tienen adecuados insumos para saber a quién recurrir para solucionar un problema, lo cual desestimula al estudiante y lo puede llegar a frustrar

Este año a su vez, se implementa el Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza (SGAE) para las inscripciones a estudiantes de generación de ingreso a nivel central, el cual modifica una serie de requisitos de inscripción y el uso de sitios web institucionales se ha vuelto más complejo, detectando la necesidad de apoyos adicionales para que el estudiante que viene de enseñanza media pueda adaptarse.

El primer año universitario es un tramo crítico en la definición de trayectorias exitosas, es aquí cuando se decide abandonar o proseguir los estudios y, con ello, el involucramiento o compromiso del estudiante con su futura carrera es determinante. La generación de ingreso enfrenta dificultades que responden a factores externos a la universidad, pero también a variables propias del ambiente institucional que pueden modificarse para favorecer las trayectorias estudiantiles (Laya, M p. 102).

En el presente trabajo nos centraremos en las charlas de inscripciones, las cuales fueron realizadas por tutores pares de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de FCEA, quienes cumplen el rol de facilitar los procesos de aprendizaje de las generaciones de ingreso. Estos son los encargados de acompañar durante su primer año de carrera a los ingresantes, momento en el cual los temores, ansiedad e incertidumbre son mayores. (Santiviago, p. 20).

Este nuevo dispositivo posibilita tener un acercamiento a los nuevos integrantes, quienes van a recibir el día de inscripción sus primeras herramientas para transitar la institución; estos apoyos van a ser trabajados en el marco de otros dispositivos; como ser el Curso Introductorio y las Tutorías Entre Pares.

Las charlas fueron realizadas en forma grupal, por lo tanto había un tiempo intermedio entre las mismas, el cual era empleado de diversas formas: evacuando dudas sobre las carreras, materias, becas, exámenes, y se realizaron visitas guiadas a los grupos en la institución. Los contenidos de las charlas consistieron en activar los usuarios de Bedelías UdelaR para que pudieran inscribirse a las materias y de EVA para matricularse en el curso de su generación, donde cuentan con la información que requiere un estudiante al ingreso. También se informa sobre la prueba diagnóstica, el curso introductorio y formulario continuo de grado.

El proceso de inscripción durante febrero de 2018 buscó ser un facilitador de los procesos de información, tanto de instrumentos académicos, de comunicación y de gestión universitaria. Posibilitando un vínculo institucional temprano y personal al mismo tiempo, intentando así desterrar la despersonalización en una institución con numerosidad.

El acompañamiento a los estudiantes desde el primer contacto con la institución, favorece el pasaje de educación secundaria a UdelaR, promoviendo la consolidación como estudiante universitario. Si el pasaje es exitoso, el individuo progresa de su condición de novato a la condición de aprendiz. Al decir de Alain Coulon, el individuo logra afiliarse intelectualmente, es decir descubrir y manipular la practicidad de las reglas institucionales.

Esta metodología de trabajo posibilita que la Institución sea de puertas abiertas para los estudiantes, promoviendo la permanencia, y no una puerta giratoria como plantea Vincent Tinto, es decir un lugar donde los estudiantes entran y salen, sin lograr tener una afiliación institucional.

Se busca que el estudiante comience a sentir pertenencia y a empoderarse con la institución; la cual seguirá siendo trabajada por los tutores en las diferentes actividades a lo largo del año.

Durante las charlas se recibió al 70% de las personas inscriptas, y de ellas un 50% aproximadamente se vinculó con los tutores posteriormente, siendo apoyado al día de la fecha por un grupo de tutoría, en su primer año.

Mientras que la prueba diagnóstica revela información cuantitativa sobre la generación de ingreso, las charlas de inscripciones pueden brindar información cualitativa de los estudiantes, con lo cual hace vital que ambas actividades se desarrollen en conjunto.

PALABRAS CLAVES: afiliación; tutorías entre pares; dispositivos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Laya, Marisol Silva: El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico (2011) Recuperado en : http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010

Santiviago, C (2012) Fundamentos conceptuales de las Tutorías Entre Pares. La experiencia universitaria. PROGRESA – CSE, UdelaR. Montevideo: Taller Gráfico.

DE ASPIRANTE A ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: TRAYECTORIAS DE INGRESO UNIVERSITARIO (UNL-ARGENTINA)

Virginia Trevignani; María Serra

trevignani@yahoo.com, *Universidad Nacional del Litoral-Argentina*; mariaserra78@gmail.com,
Universidad Nacional del Litoral-Argentina

En el marco del problema de la desafiliación universitaria temprana, el presente trabajo se propone -a través de un análisis de secuencia- hacer un seguimiento de los eventos iniciales de las trayectorias de ingreso a la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Para ello se observaron, a lo largo del año 2014 y desde el momento de ingreso en el registro administrativo centralizado por dicha universidad, los estados que cada uno de los aspirantes presentó en cada uno de los eventos temporales definidos.

Se entiende por evento cada una de las instancias institucionales universitarias donde es posible observar un cambio de estado en las unidades de análisis (aspirantes). En nuestro caso, los eventos tienen un carácter normativo, ya que corresponden a cada uno de los pasos previstos por la UNL para el ingreso universitario. Por su parte, una secuencia es una lista ordenada de estados encadenados entre sí que tienden a la convergencia, es decir, que se aproxima más o menos a un estado relativamente estable en el tiempo (Abbott, 2001). En nuestro caso, el orden se establece a partir de los eventos posteriores a la inscripción. Los estados en cada evento adquieren significado porque están encadenados (ligados) con los anteriores y los posteriores. Por ejemplo, para interpretar que un aspirante está en riesgo de desafiliación de la institución en un evento específico, en eventos anteriores también tiene que registrarse su ausencia. Para interpretar que un aspirante sigue una trayectoria normativa (pautada por la institución), tiene que poder observarse su permanencia en los eventos de manera acumulativa. La convergencia de una secuencia de estados de la trayectoria educativa, puede ser identificada cuando ya no se observan cambios, es decir, cuando un mismo estado se mantiene en el tiempo.

En el primer evento, son aspirantes los individuos incluidos en el registro administrativo de la inscripción a cualquiera de las carreras ofrecida por la UNL. En el segundo evento, son ingresantes los aspirantes que han completado el trámite de inscripción y que aparecen en las actas de examen de los cursos de articulación (se excluyen a aquellos que están ausentes en todos los cursos de todos los turnos de examen propuestos para los cursos de articulación). El tercer, cuarto, quinto, sexto y séptimo evento, son construidos a partir de la aprobación de los cursos de articulación (o estar exceptuado de esta evaluación). Es importante tener en cuenta que para "convertirse" en un estudiante de UNL, es necesario realizar cuatro Cursos de Articulación: dos disciplinares (afines a la carrera elegida) que se ofrecen en dos ediciones y dos generales (comunes para todas las carreras: Problemática Universitaria y Ciencia, Arte y Conocimiento) que se cursan en febrero del año de ingreso. Por último, se encuentran el noveno evento que consiste en la aprobación de una materia de primer año correlativa a los cursos de articulación disciplinares, y el décimo evento que mide la aprobación de las dos materias de primer año que son correlativas a los cursos de articulación disciplinares.

La trayectoria educativa analizada se compone, entonces, de diez eventos en los cuales se observan dos estados posibles: experimenta el evento (aparece en el registro, aprueba) o no experimenta el evento (no aparece en el registro, reprueba o está ausente). Teniendo en cuenta esta forma de definir los eventos de la trayectoria, es importante no confundir el hecho de "no experimentar el evento" de interés (no aparecer en el registro, reprobar o estar ausente en los turnos de examen de los cursos de articulación y materias de primer año), con la deserción universitaria propiamente dicha. Por el contrario, la trayectoria así

construida se enfoca en el cumplimiento de algunos requisitos mínimos (aprobar un curso o materia, aprobar dos cursos o materias, etc.), para considerar que la trayectoria sigue un curso más o menos apegado a la propuesta normativa institucional de los diseños curriculares. En este sentido, el análisis propuesto describe mejor las trayectorias normativas (que siguen el camino reglado por la institución) que las trayectorias heterónomas (deserta, reprueba, está ausente). Sin embargo, la desafiliación universitaria puede inferirse por la acumulación de ausencias o reprobaciones en los diez eventos analizados. Es decir, un aspirante que no aparece en los registros administrativos de ninguno de los cursos de articulación, ni en los registros administrativos de ninguno de los turnos de examen del primer año universitario, tiene una alta probabilidad de haberse salido de la trayectoria (temporal o definitivamente).

En cuanto a algunos de los datos observados, de los cinco eventos analizados de la etapa de cursos de articulación, se identificó una tendencia decreciente del porcentaje de los que experimentan cada uno de los eventos (aprobar). Seis de cada diez aspirantes aprobaron al menos un curso disciplinar, lo cual los habilita para poder rendir al menos una materia de primer año correlativa. Cuatro de cada diez aspirantes cumplieron con el evento más exigente (aprobar los cuatro cursos de articulación). En cuanto al octavo evento se identificó que, de los 6.651 aspirantes, el 59,4% se convirtieron en estudiantes habilitados para cursar el primer año universitario. Así como, en el noveno evento se registró que, entre tres y cuatro de cada diez aspirantes 2014, aprobaron al menos una materia de primer año correlativa a los cursos de ingreso disciplinares y que, en el décimo, sólo dos de cada diez aprobaron las dos materias de primer año correlativas.

PALABRAS CLAVES: trayectorias; aspirantes; estudiantes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbott, A. (2001) *Time is Matters. On Theory and Method*. EEUU. University of Chicago Press.

DE LA SECUNDARIA A LOS ESTUDIOS SUPERIORES: INGRESAR A UNA CARRERA DE INGENIERÍA

Vanina Simone, Darío Wejchenberg, Lucila Somma e Ivana Iavorski Losada

mig@fra.ut.edu.ar, *Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Avellaneda, Argentina.*

La ponencia tiene como objetivo analizar la transición entre la escuela media y la universidad, puesto que el proceso de ingreso al primer año de la carrera presenta situaciones de movilidad, definiciones vocacionales, interrupciones de los estudios y abandono; es una etapa fundamental, no solo del recorrido educativo, sino también hacia la vida activa laboral. La Universidad Tecnológica Nacional-Facultad Regional Avellaneda -en adelante UTN-FRA- lleva a cabo programas de apoyo al ingreso y permanencia desde el Departamento de Retención y Seguimiento de Alumnos, que a la vez producen registros, informes y análisis (Arana y Bou, 2005; Bou y otros, 2008). Las investigaciones en torno a la problemática del acceso y la permanencia en la universidad son relativamente incipientes en la Argentina. Los trabajos sobre sociología de la educación y aquellos que estudian la relación entre formación y empleo coinciden en que los principales factores explicativos del “atraso” en los estudios o el abandono universitario están relacionados con: a) las características del hogar de origen de los alumnos; b) la compleja relación entre estudio y trabajo; c) factores vocacionales; d) factores propios de la organización institucional universitaria y; e) la articulación entre este nivel educativo y los estudios secundarios (Acosta, 2012; García de Fanelli, 2005; Porto y Di Gresia, 2004, Rio y Somma, 2017). Es por ello que desde Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG) de la UTN-FRA, se plantea la necesidad de investigar acerca de las condiciones de ingreso y permanencia de los estudiantes ingresantes entre los años 2013-2015 a las seis carreras de ingeniería que se dictan en la Facultad, a través del análisis de seguimiento. Se trata de un trabajo descriptivo-analítico -que tiene continuidad con trabajos anteriores (Simone, Pazos, Wejchenberg, 2009; Pazos, 2010)- que combina datos del Departamento de Retención y Seguimiento y aquellos elaborados por el Laboratorio MIG. Para el análisis de seguimiento se realiza un procesamiento estadístico de los datos provistos por el sistema de gestión académica, los cuales son: la situación de inscripción, la regularización y la aprobación de las asignaturas del plan de estudios de cada estudiante. Se considera ingresantes a todos aquellos que habiendo aprobado el Seminario Universitario que propone la UTN se inscriben por primera vez al cursado de las materias de primer año. Se analiza el estado académico de cada cohorte de ingresantes que se obtiene al finalizar el primer ciclo lectivo de su trayectoria en la carrera. Por estado académico se entiende al conjunto de situaciones vinculadas con: las inscripciones a la cursada de materias de primer año y la identificación de la condición de regularización o no; las inscripciones a los exámenes finales de dichas materias y el registro de si han sido rendidos, aprobados o no; las instancias que se utilizan para finalizar el Seminario Universitario; y la inscripción o no al siguiente ciclo lectivo. El análisis se complementa con la descripción socio-educativa de los ingresantes relevados por el Departamento de Retención y Seguimiento que viabiliza el Proyecto Tutores orientadores en el primer año de las carreras. Los tutores promueven en el alumno el desarrollo de su autonomía, criterios para lograr el máximo aprovechamiento de su aprendizaje e identificación de dificultades. Son ingenieros egresados de la institución, capacitados para dicha tarea y al ser de la especialidad, conocen el campo profesional y su vinculación con la currícula; y pueden guiar a los estudiantes en su elección de carrera y expectativas profesionales. En el Departamento de Retención y Seguimiento se elabora una base de datos que cuenta con información de los estudiantes ingresantes recabada por los tutores y

de la base de gestión académica de la Facultad. La cantidad de casos relevados por el sistema de tutorías de las tres cohortes representa el 55% del total de ingresantes en dichos años, sobre ellos se presenta la información que corresponde a los datos socioeconómicos y de formación recolectados en una ficha/encuesta por el tutor. A partir de dicha fuente y la elaborada por el Laboratorio MIG se obtienen datos que describen a la población en términos sociodemográficos, asimismo, se indaga sobre la relación entre el título del secundario, la carrera universitaria en la que se inscriben y su avance académico durante el primer año. Los datos de la ponencia muestran que el período de transición de la secundaria a la universidad se prolonga más allá del primer año de cursada para la mayoría de los ingresantes. Contrariamente al supuesto de que la formación media técnica brinda a los estudiantes una transición menos problemática -ya que se considera a la ingeniería una continuidad -, este trabajo indica que la forma en que los estudiantes avanzan en la carrera durante el primer año de la universidad es independientemente del tipo de titulación previa (técnica / no técnica). Otra característica que se observa respecto de estas cohortes de ingresantes es que el 75% provienen de hogares en los cuales ni el padre ni la madre poseen titulaciones universitarias. El análisis de los datos sobre el estado académico muestra que el 28% de los estudiantes no regulariza ninguna materia de primer año. Los que si logran regularizar alguna materia presentan un promedio de 4 materias regularizadas por alumno y un 18% regularizaron todas las materias que cursaron. Además se observa que un 45% de la población no aprueba ningún final en su primer año de cursada. De aquellos que aprueban al menos un examen final, el promedio de finales aprobados es de 3,5. A pesar de ello, el 75% de los ingresantes se reinscriben al cursado de materias en el siguiente año. Esto indica la capacidad retentiva de la institución y al mismo tiempo los desafíos de lograr mecanismos de avance en la carrera. Esta situación se vuelve un problema estructural y desnuda tensiones sobre las exigencias del sistema educativo y expectativas sociales hacia la universidad. Si se orienta hacia un “modelo profesionalista” (Pérez Lindo, 1985) o admite configuraciones innovadoras en función de su historia y propuestas autónomas respecto de la construcción de conocimiento y vinculación con el medio.

PALABRAS CLAVES: escuela media; universidad; ingeniería

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Acosta, F. (2012) *La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX*. Cuadernos de Historia de la Educación, 11(1).
- Arana, M. y Bou, M. L. (2005). La retención de alumnos en la universidad pública argentina. Análisis de la Facultad Regional Avellaneda de la Universidad Tecnológica Nacional. En EFRÓN, M. H. y VEGA, R. I. (Eds.) *Aportes al debate sobre la gestión universitaria II*. Buenos Aires: De los cuatro vientos, p.17-23, ISBN 987-564-399-8.
- Bou, M. L.; Garaventa, L.; Menéndez, S. y otros (2008). Programa de Retención y rendimiento académico de los alumnos en la FRA - UTN. Período 2000 – 2007. Artículo de publicación en libro compendiado en Formando al ingeniero del siglo XXI, VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería. Universidad Nacional de Salta. VI CAEDI. Libro de resúmenes. Salta, Ed. EUNSA.
- García de Fanelli, A. (2005). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Buenos Aires, SITEAL (UNESCO-IIPE-OEI), p.1-17.
- Pazos, C. (2010). Los primeros años de la trayectoria universitaria. Un análisis comparativo

de los alumnos de Ingeniería Industrial e Ingeniería Electrónica. *Documento de Trabajo N° 4*, Laboratorio MIG de la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Avellaneda, mayo.

Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA.

Porto, A. y Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*, Cuarta Época, 42(1), pp. 93-113.

Río, V. y Somma, L. (2017) Tensiones y desafíos en el avance de la carrera. Un acercamiento al estudio sobre la permanencia en la universidad, en Panaia, M. (Coord.) *De la formación al empleo. El desafío de la innovación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Simone, V.; Pazos, C.; Wejchenberg, D. (2009). Los alumnos de la UTN-Facultad Regional Avellaneda: entre el estudio y el trabajo. *Documento de Trabajo N° 2*, Laboratorio MIG de la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Avellaneda, mayo.

ESCENARIOS DE BIENVENIDA: EL CURSILLO INTRODUCCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA COMO EXPERIENCIA TRANSDISCIPLINAR

Rodrigo Eugui, Amparo Anníbali, Susana Kanovich

reugui@cup.edu.uy; Unidad de Apoyo a la Enseñanza del CENUR Litoral Norte

Sede Paysandú; aannibali@cup.edu.uy; Unidad de Apoyo a la Enseñanza del CENUR Litoral Norte

Sede Paysandú; susykan@cup.edu.uy; Unidad de Apoyo a la Enseñanza del CENUR Litoral Norte Sede Paysandú

En el transcurso de los últimos años, la Sede Paysandú del Centro Universitario Regional Litoral Norte ha incrementado tanto la matrícula estudiantil en las carreras de libre ingreso, como los cupos de acceso a las carreras con ingreso limitado. En consecuencia, se recibe un elevado número de estudiantes con variado capital cultural, lo que plantea la exigencia de diseñar e implementar estrategias para atender la heterogeneidad de la población, con el fin de promover escenarios para que el estudiante pueda permanecer y transitar su formación, evitando lo que Ezcurra denomina inclusión excluyente en referencia a «ese ciclo extraordinario de masificación que, al abrir la entrada a capas en desventaja, entraña otra tendencia estructural clave: altas tasas de deserción» (Ezcurra, 2011: 56).

Una de las estrategias para el abordaje de este desafío es el cursillo de Introducción a la Vida Universitaria (IVU), organizado desde el 2006 por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza, con la colaboración de distintos servicios universitarios. Entre los objetivos establecidos se destacan: (1) ofrecer la bienvenida a los estudiantes que ingresan; (2) contribuir al fortalecimiento de la identidad institucional, forjando sentido de pertenencia y motivando la integración entre servicios; (3) contribuir al conocimiento de sus responsabilidades y derechos como cogobernantes, su compromiso social y cultural; (4) aportar conocimiento sobre las funciones universitarias, y presentar cómo se desarrollan en esta Sede; (5) presentar la Plataforma EVA, el Portal de la UdelaR y la página web del CUP; (6) facilitar la adaptación a la ciudad de los alumnos provenientes de otras localidades. En la edición 2018 se esperaba la participación de cerca de mil estudiantes, inscriptos a las diferentes carreras y trayectos: Ciclos Iniciales Optativos, Licenciaturas (en Obstetricia, Educación Física, Fisioterapia, Psicomotricidad, Instrumentación Quirúrgica, Laboratorio Clínico e Imagenología), Tecnicaturas (en Bienes Culturales, Básquetbol, Tecnologías de la Imagen Fotográfica, Podología, Anatomía Patológica y Hemoterapia) y Tecnólogos (Químico, Informático, Mecánico y en Salud Ocupacional).

Considerando que el inicio de cursos de las carreras fue diferido, y en respuesta a la masificación estudiantil, se optó por realizar el IVU en dos periodos según las fechas previstas de comienzo. Este cambio favoreció la organización locativa, incidiendo en una adecuada distribución de salones y en su disponibilidad. Además, se minimizó la superposición horaria con otros cursos, y se flexibilizó la carga horaria del IVU evitando el estrés de jornadas intensivas.

Otra innovación fue el uso del Entorno Virtual de Aprendizaje articulado al desarrollo de actividades. En ese sentido, se creó un espacio virtual destinado al cursillo para familiarizar a los estudiantes con los recursos tecnológicos de una manera operativa. Entre las acciones llevadas a cabo aparecen: ingreso a la plataforma y edición del perfil de usuario, navegación por las diferentes secciones, acceso a los cursos alojados en la categoría Interior / Centro Universitario Regional Norte / Sede Paysandú, automatriculación al curso, presentación personal en un foro de bienvenida y subida de archivos.

También se destaca la organización de una cacería callejera por la zona universitaria, que contó con la participación de estudiantes provenientes en su mayoría de otras localidades del departamento y del país, transformándose en una oportunidad para socializar y generar vínculos con el medio. La actividad implicó la lectura de códigos QR para el descubrimiento

de pistas, ubicadas en sitios emblemáticos. Se solicitó una foto grupal con cada pista encontrada, que debía subirse al foro, y que comprendía un fragmento de una frase célebre. Al finalizar, se compartieron los mensajes reconstruidos, según el orden indicado en los itinerarios.

Se generaron espacios de integración con distintos servicios, mediante actividades como: presentación de experiencias de extensión e investigación, charlas informativas (Bedelía, Biblioteca, Fondo de Solidaridad, Bienestar Universitario, Proyecto Flor de Ceibo Conecta2), instancias de diálogo sobre cogobierno con representantes del Centro de Estudiantes local y de los órdenes docentes y egresados de la Comisión Directiva; exposición de pósteres sobre experiencias e investigaciones realizadas en este Sede, taller de reconocimiento territorial a cargo de la Unidad de Educación Permanente, concierto de guitarras ofrecido por docentes de la Escuela Universitaria de Música, mini curso de presentación de la Universidad en el Interior a cargo de la Unidad de Apoyo Académico - Comisión Coordinadora del Interior. La exposición de pósteres significó una oportunidad para mostrar la producción académica local, y para el encuentro entre los nóveles investigadores y los estudiantes propiciando un acercamiento al discurso disciplinar, teniendo en cuenta que en una Sede del interior estas instancias no son frecuentes. En ambas ediciones, se logró un alto grado de compromiso, lo que proyectó una imagen de identidad institucional ligado a un marcado sentido de pertenencia.

Se implementó un cuestionario anónimo con preguntas abiertas y cerradas, con el fin de evaluar la propuesta y los aprendizajes promovidos en los estudiantes, y sus aportes para enriquecer futuras ediciones.

De los datos recabados, el 74,8 % de los estudiantes manifestaron que los contenidos trabajados aportaron significativamente en aspectos teóricos y prácticos. Las actividades que resultaron más interesantes fueron la "Presentación de la plataforma virtual ProEVA" con un 64,5 % y "La investigación en la universidad" con un 61,7 %. En relación a los demás contenidos presentados, la evaluación fue positiva, aportando insumos que permitirán mejorar la propuesta para futuras ediciones.

Consideramos que los objetivos propuestos se cumplieron. Se trata de un camino que la Universidad debe transitar para asumir su «responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante, constituyéndose en un imperativo para cumplir con los fines universitarios en relación a la democratización de la educación superior y al principio de equidad propuesto, y para contribuir a generar en el país un futuro con condiciones de justicia y equidad» (Carabajal,2012: 75).

PALABRAS CLAVES: bienvenida; ingreso; universidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Carabajal, S. (2012). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. En: *InterCambios*, n°1, 2012. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>.

Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación - CONADU.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN LAS PRUEBA DIAGNÓSTICAS DE LA GENERACIÓN 2014 DE FACULTAD DE VETERINARIA, UR.

Baldassari, Daiana¹; Bobadilla, Pablo²; Passarini, José³

¹*Ayudante Comisión de Investigación y Desarrollo Científico (CIDEC), Departamento de Educación Veterinaria, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, daianabaldassari@gmail.com; ²Área Bioestadística, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República; pabloe.bobadilla@gmail.com ³ Departamento de Educación Veterinaria, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República; josepasa@gmail.com*

En el año 2003 la Facultad de Veterinaria definió el perfil deseable de sus ingresantes, donde se determinaron las aptitudes y actitudes que serían consideradas adecuadas en los estudiantes que ingresan a la carrera. Tomando en cuenta estas necesidades el Departamento de Educación Veterinaria (DEV) en conjunto con los docentes de primer año de la Facultad de Veterinaria y representantes de la educación media de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), elaboraron una prueba diagnóstica que abarcó conocimientos específicos (matemática, biología y química), comprensión lectora y producción de texto; para los ingresantes del año 2006.

Desde ese año se continúa instrumentando, de forma intermitente, diferentes pruebas al ingreso a la carrera de Veterinaria. El DEV en conjunto con los docentes de primer año, teniendo en cuenta los programas de secundaria, realizó ajustes de la prueba diagnóstica, quedando establecido cuatro componentes en la misma: una encuesta con información personal, una prueba de matemáticas, una prueba de química y una prueba de idioma español.

Desde el año 2014 las pruebas son realizadas en la plataforma virtual Moodle, en la primera semana de clase, por casi totalidad de la generación que ingresa, lo que permite contar con una base de información muy importante. La principal información obtenida de esta prueba son los resultados generales del rendimiento en matemáticas y química. Estos permiten identificar aquellos estudiantes que no logran un puntaje acorde al esperado aconsejarles participar de los cursos paralelos de apoyo que desarrollan los docentes de Bioestadística y Bioquímica.

La presente investigación centró su atención en la caracterización de la generación que ingresó a la Facultad de Veterinaria en el año 2014. La metodología aplicada para este estudio fue el análisis de los datos recabados de la encuesta y prueba diagnóstica del año 2014. Se hizo énfasis en el análisis de asociación entre resultado de las pruebas y características personales, así como la identificación de tendencias, tanto en los rendimientos como en las características de la población estudiantil. El objetivo de este trabajo es aportar información sobre las características de los estudiantes que ingresaron a Facultad de veterinaria en el año 2014.

El número de estudiantes que ingresaron en dicho año y realizaron la prueba fueron 469 (N=469). Del análisis descriptivo de los datos se desprende que en las medias de los desempeños globales de los estudiantes (Tabla 1), los resultados más favorables corresponden a quienes proceden de Montevideo (55,1%) quienes obtuvieron 5,2 puntos porcentuales más respecto que quienes proceden del Interior del país (49,9%), quedando los últimos ubicados debajo del 50% del puntaje total.

Si se analizan los datos segregados por temática de la prueba (Química, Matemática e Idioma Español), ambos grupos de estudiantes obtuvieron desempeños promedio los máximos en la prueba de lenguaje (63,1%), los valores mínimos en la prueba de matemáticas (40,8%) e intermedios en la prueba de química (52,2%). Este tipo de desempeño se mantiene cuando ordenamos los datos por procedencia geográfica, si bien

con pequeñas variaciones en su amplitud, muestra que son los estudiantes de Montevideo quienes obtienen mejores resultados en su desempeño en las tres áreas de la prueba a los estudiantes del interior.

Respecto a tipo de institución educativa del que proceden los estudiantes, quienes egresaron de instituciones privadas presentaron mejor desempeño en las pruebas (53,9%) frente a quienes proceden de institutos públicos (50,9%), esto se ve reflejado tanto para los estudiantes de Montevideo como los de Interior, si se construye una ordenación que incluya el tipo de institución y la procedencia se puede observar que las instituciones privadas de Montevideo son las que tiene mejores desempeños(55,5%), seguidas por las públicas de la capital(54,8%), las privadas del interior (51,3%) y el desempeño más bajo se registró para las instituciones públicas del interior(49,4%).

Si se combina esta información y los tipos de prueba se respeta lo anterior, vemos que las instituciones privadas de Montevideo tienen mejor desempeño en química (56,3%) y matemática (43,4%), sin embargo, en la prueba de lenguaje vemos un mejor desempeño en las instituciones públicas de Montevideo (67,9%) seguida por las Privadas de Montevideo (67,1%).

En la tabla 1 podemos observar el desempeño de las medias de las PD por regionalización. En donde vemos un mejor desempeño en los estudiantes de Montevideo, con 5,2% (podemos observar un desempeño mayor del extranjero con un 57,5%, sin embargo debemos considerar el N de 7 personas, el cual no es significativo). El peor rendimiento lo tienen los estudiantes de Colonia-Flores-Soriano con un 46,6%.

Regionalización	Química	Matemática	Lenguaje	N	Promedio Pruebas
Montevideo	55,5	43,2	67,5	173	55,2%
Canelones-San José	52,0	40,2	64,4	98	51,4%
Colonia-Flores-Soriano	44,7	38,6	58,2	39	46,6%
Río Negro- Salto- Paysandú-Artigas	47,7	38,8	64,3	12	50,0%
Durazno-Florida	48,8	38,7	58,8	34	49,4%
Rivera-Cerro Largo-Tacuarembó	54,5	37,5	52,4	37	49,2%
Maldonado-Rocha-TyT -Lavalleja	49,3	40,0	59,6	69	49,5%
Extranjeros	54,5	42,5	75,4	7	57,5%
Total	52,2	40,8	63,0	469	51,8%

Tabla 1: Rendimiento en las pruebas diagnósticas según la regionalización del país.

La información generada es muy valiosa para conocer y caracterizar a la población estudiantil que ingresa a la Facultad de Veterinaria. Consideramos que estos resultados muestran la importancia de evitar homogeneizar a los estudiantes, ya que su procedencia y/o el tipo de institución donde cursaron sus estudios preuniversitarios los colocan en situaciones asimétricas en el momento de ingreso a la Facultad.

Palabras clave: pruebas diagnósticas al ingreso a la Universidad, interfaz educación media – educación superior, educación veterinaria.

FACTORES DETERMINANTES EN LA ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES DESDE LA MIRADA DE LA SOCIOLOGÍA DE GÉNERO

Natalia Moreira

natalia.moreira@cienciassociales.edu.uy

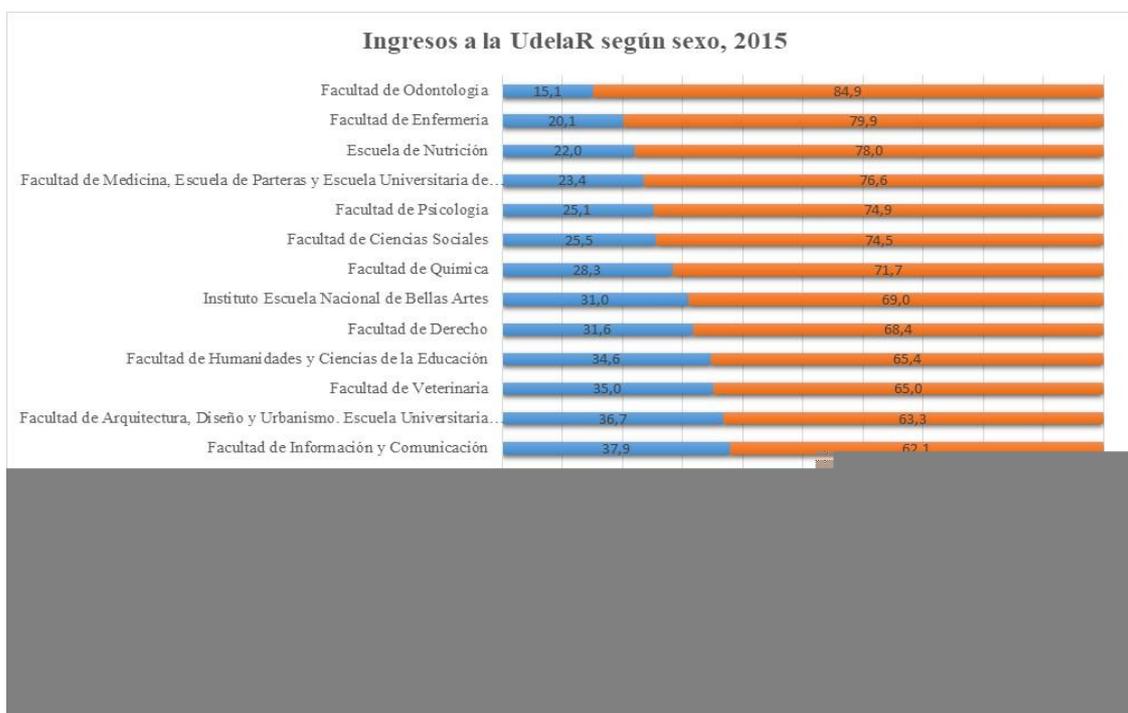
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República

La elección de los estudios superiores es una gran preocupación para los adolescentes que se mantienen en el sistema educativo. Implica una proyección hacia su vida adulta, imaginando cómo será su tránsito en la universidad, y cómo será posteriormente su vida como profesionales. De acuerdo a la bibliografía referente en el tema, se trata de un fenómeno multicausal.

Desde la Sociología de género, el interés en esta temática se centra en las diferencias que existen en las elecciones que hacen varones y mujeres. Si bien a lo largo del siglo XX las mujeres han podido acceder a la educación media y superior, y actualmente son mayoría en la Universidad de la República (UdelaR), aún continúan replicándose los modelos tradicionales de la elección de los estudios.

Según Bonder (1999) estamos frente a un “espejismo”, una ilusión de que se ha llegado a una igualdad educativa entre ambos sexos, y que por lo tanto no se requiere detenerse a analizar. Pero, como lo plantean Bourdieu & Passeron (2003), si bien no existen limitantes formales para el acceso de varones y mujeres a la educación superior, esto no implica que haya desaparecido el modelo tradicional de la división del trabajo ni la ideología de la distribución de los “dones” entre los sexos.

De acuerdo a los datos de la Dirección General de Planeamiento de la Universidad de la República (2016), de los ingresos registrados en el año 2015, los servicios con mayores inscripciones de mujeres fueron Facultad de Odontología (84%), Facultad de Enfermería (79,9%) y Escuela de Nutrición (78,0%). Por otro lado, los servicios que tuvieron una mayor participación de varones en las inscripciones fueron Facultad de Ingeniería (79,6%), Escuela Universitaria de Música (69,2%) y Facultad de Agronomía (60,9%).



Fuente: Elaboración propia en base a UdelaR (2016) Síntesis estadística por servicio universitario. Dirección General de Planeamiento. Diciembre. Montevideo

Si bien la elección de los estudios pareciera ser un fenómeno individual, existen una serie de condicionantes que hacen que este tema sea de interés para la Sociología, y más específicamente, para la Sociología de género.

En primer lugar, cabe hacer referencia a un hecho histórico, presente a lo largo del desarrollo de la humanidad, y que es la división sexual del trabajo. Según lo plantea Batthyány (2004), a lo largo de la historia siempre se han desarrollado tres actividades: trabajo productivo, trabajo doméstico y cuidado de los hijos, los cuales no se han dividido equitativamente entre varones y mujeres. Los primeros, se vinculan tradicionalmente a la esfera pública, del trabajo productivo; y las segundas a la realización del trabajo doméstico y las tareas de cuidado de hijos y adultos mayores.

Este trabajo se propone reflexionar a partir de una sistemática revisión bibliográfica, acerca de cuáles son los factores que inciden en esta elección diferencial de los estudios por parte de mujeres y varones.

Durante mucho tiempo fueron indiscutibles las teorías que señalaban que las diferencias en los gustos y preferencias diferenciales de varones y mujeres tenían que ver con características biológicas propias de los sexos (Graña, 2006).

Otras explicaciones posibles se recuestran sobre el proceso de socialización, especialmente en lo que refiere a la socialización de género. Burguete Ramos, Martínez Riera, & González (2010) afirman que este proceso se encarga de crear una identidad de género, de fomentar determinadas y diferentes formas de pensar y actuar entre los sexos, que sienta las bases para el desequilibrio del poder.

El primer agente socializador es la familia. Ya sea de los roles y las tareas que realizan los diferentes miembros del hogar, así como el trato que reciben de ellos, y los juegos y juguetes que se les presentan a los niños y niñas, se está formando a estos pequeños individuos como varones o mujeres de acuerdo a las pautas culturales de la sociedad a la cual pertenecen.

Además de la familia, la escuela cumple un rol central en el establecimiento de pautas de comportamiento adecuadas para niñas y varones. Al momento de ingresar a la escuela, niños y niñas ya son identificados como tales, y pueden identificar a los demás en relación a su sexo. Partiendo de este conocimiento previo, la institución educativa reforzará esas identidades, ya sea a partir de la distribución en filas o en el marco del salón de clases, como también desde la forma de adjetivar y calificar a unos y otras (Moreno, 1986).

Desde la perspectiva docente, los varones son definidos como más inquietos, cuestionadores, inteligentes, mientras que las niñas son más trabajadoras, responsables y dedicadas. En un caso parece existir una capacidad innata para el aprendizaje, mientras que en el otro, esa falta debe ser compensada con trabajo y esfuerzo (Graña, 2006).

Según Vázquez Alonso & Manassero Más (2015), la brecha de género en las elecciones de los estudios superiores tiene que ver con aspectos actitudinales y de socialización. Sus investigaciones refieren principalmente a la falta de mujeres en las áreas científicas y tecnológicas, argumentando que las chicas tienen una actitud negativa hacia estas áreas y que les faltan modelos de otras mujeres científicas que les sirvan de referencia.

Por otro lado, hay explicaciones que vinculan estos diferentes elementos a través del concepto de "autoeficacia". Se trata según Bandura (1977) de los juicios que tienen las personas de sí mismas acerca de sus capacidades para alcanzar ciertos niveles de rendimiento. Según Olaz (2003), la poca participación de las mujeres en carreras vinculadas a matemáticas, ciencias y tecnología fue la inspiración de la aplicación del concepto de autoeficacia al estudio del comportamiento vocacional. De acuerdo a este planteo, las creencias de autoeficacia se forman a partir de la información aportada por cuatro fuentes: 1) logros de ejecución en ocasiones anteriores (éxito en la realización de la tarea en ocasiones anteriores); 2) modelado y aprendizaje vicario (comparaciones que hace el individuo en relación al éxito que tienen otras personas); 3) persuasión verbal y apoyo social

(de parte de otras personas en relación a su posibilidad de éxito); 4) estado fisiológico del individuo (estado emocional al enfrentarse a una actividad determinada).

PALABRAS CLAVES: elección de carrera, género, desigualdades

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 191-215.
- Batthyány, K. (2004). *Cuidado infantil y trabajo: ¿un desafío exclusivamente femenino?; una mirada desde el género y la ciudadanía social*. Montevideo: CINTERFOR.
- Bonder, G. (1999). La equidad de género en las reformas educativas: reflexiones sobre un trayecto recorrido. *Educación, equidad y desarrollo en la perspectiva de la integración*, 35-49.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno .
- Burguete Ramos, M. D., Martínez Riera, J. R., & González, G. M. (2010). Actitudes de género y estereotipos en enfermería. *Revista Cultura de los Cuidados*, 39-48.
- Graña, F. (2006). *El sexismo en el aula. Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: ICARIA.
- Olaz, F. (2003). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*.
- Universidad de la República. (2016). *Síntesis estadística por servicio universitario*.
- Vázquez Alonso, Á., & Manassero Más, M. A. (2015). La elección de estudios superiores científico-técnicos: análisis de algunos factores determinantes en seis países. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 264-277.

FORMAS DE ESTUDIAR DE LA GENERACIÓN 2018 DE LA FACULTAD DE VETERINARIA. URUGUAY

Lujambio, Vanessa; Varesi, Alejandro

vanlujambio@gmail.com, Facultad de Veterinaria; secretariaestudiantilvet@gmail.com, Facultad de Veterinaria

El siguiente artículo presenta una experiencia piloto de sistematización acerca de las formas de organizar el estudio que tienen los estudiantes de ingreso 2018 de la Facultad de Veterinaria (FVet), de la Universidad de la República (Udelar). Dicha sistematización se realiza durante el desarrollo del Curso de Introducción a los Estudios Veterinarios (CIEV) que tiene como objetivo introducir a las nuevas generaciones en lo que respecta a la vida universitaria en general y a la FVet en particular. Esta intervención se realiza en forma conjunta entre la Secretaría Estudiantil y el Servicio de Orientación Psicopedagógica, ambos se constituyen en estructuras internas de la FVet que tienen como objetivo brindar apoyo a los estudiantes, cada una con su nivel de especificidad. Los antecedentes directos de esta propuesta son los talleres de técnicas de estudio que se han venido desarrollando en la FVet desde hace algunos años. Varios ciclos se han realizado con un equipo conformado por el Servicio de Orientación Psicopedagógica, la Secretaría Estudiantil y el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá) del Pro rectorado de Enseñanza de la Udelar. Otro antecedente fundante del trabajo en esta línea es que la FVet a partir del año 2016 implementa modificaciones al reglamento de su Plan de Estudios vigente (Plan 1998). Uno de los cambios que se establece es que los estudiantes cuentan con hasta 7 períodos para aprobar los exámenes y en caso de que esto no se dé en algunas de esas instancias, deben recurrir a la asignatura. Esta situación motiva a que, desde el orden estudiantil, se eleve al Consejo de la Facultad un planteo de preocupación por aquellos estudiantes que presentan dificultades para la aprobación de exámenes y por ende el aumento de recursantes en las asignaturas. El abordaje de esta temática se hace inminente y el trabajo que se propone se desarrolla como política institucional que dé respuesta a las necesidades que se identifica que los estudiantes presentan con respecto a la decodificación de los nuevos modos de incorporar los contenidos académicos. Para ello se vuelve necesario como primer paso generar un acercamiento a las formas de estudiar de la generación de ingreso. La metodología de trabajo que se plantea es la realización de 8 talleres con una duración de 2 horas cada uno y la aplicación de un formulario de sistematización que propone explorar algunas áreas que brinden respuestas a las inquietudes institucionales, contemplando el 83% de la generación ingresante (n= 484). Objetivos: 1) explorar las formas en las que los estudiantes consideran que se generan sus aprendizajes, 2) generar un acercamiento a las modalidades de estudio con la que ingresan los estudiantes a la Facultad de Veterinaria, 3) brindar a los estudiantes algunas técnicas de estudio que posibiliten un mejor acercamiento a los materiales académicos. Resultados: en cuanto a la organización del material de estudio se obtiene como resultado, que el 74% de los estudiantes plantea tener el material de estudio ordenado siempre o frecuentemente. En cuanto a la lectura, se registra que el mayor porcentaje (65%) tiene la necesidad de leer varias veces un texto para poder comprenderlo. Por lo general los estudiantes identifican la necesidad de leer varias veces un texto como una dificultad o debilidad y no como una condición que requiere el aprendizaje de un nuevo concepto. En cuanto al estudiar a través de la escritura, se identifica que el 32% no la utiliza como parte del proceso de estudio. El acto de estudiar habitualmente está ligado exclusivamente a la lectura. En el trabajo que se viene realizando con estudiantes de todas las generaciones, se observan las dificultades que expresan al momento de afrontar evaluaciones que implican el desarrollo escrito, e incluso la redacción de la Tesis Final de

Frado (TFG) genera mayores resistencias en cuanto a su desarrollo teórico y no en lo que refiere a actividades experimentales, así como en trabajos de campo, entre otros aspectos. La mayor parte de los estudiantes manifiestan tener buena memoria visual (65%), apareciendo esto como una fortaleza. El aprendizaje a través de lectura de imágenes ha venido adquiriendo relevancia y se podría relacionar a su vez al aprendizaje mediante el procedimiento, “ver cómo se hace”. También mencionan la utilización del resaltado de texto como estrategia que permite fijar un concepto. En este caso aparece la lectura, la escritura, y el resaltado. Se lee y se destaca lo escrito. En cuanto a la concentración parten de que pueden sostener el acto de estudiar de forma intermitente, independientemente de distractores externos (61%). Por otro lado, se identifica en las respuestas de los estudiantes el posicionamiento de los distractores como elementos externos al sujeto que obstaculizan el sostener el acto de estudiar (41%). Si bien gran parte de los estudiantes manifiesta un considerable nivel de organización, parece no considerarse dentro de la organización la neutralización de los posibles distractores. En este sentido plantean como principales distractores: las redes sociales y tareas de gestión o de índole doméstico. En cuanto a la organización grupal o individual se encuentra que los estudiantes en su mayoría consideran pertinente ambas formas de estudio, siendo muy bajo el porcentaje que plantea *nunca* estudiar en forma grupal o individual (10%). Del debate se desprende la valoración especial que dan los estudiantes al estudio grupal como instancia de repaso, luego del estudio individual. Se identifica la necesidad de contar con una instancia de estudio individual (60%), para luego generar una instancia de intercambio y debate grupal previo a una evaluación. La acción de estudiar se encuentra sujeta a la instancia de evaluación y no necesariamente como proceso de aprendizaje sostenido en el tiempo a lo largo de los cursos. Al estar el estudio sujeto a los momentos previos a la evaluación, el tiempo aparece como limitante; “no llego”, “no me da el tiempo”. Estudiar suele situarse como un acto inherente a la vida académica, pero en pocas oportunidades se plantea la discusión acerca de cómo lo hacen los estudiantes. Generalmente se correlacionan los resultados de las evaluaciones con el acto de estudiar o no. Puede interpretarse que los estudiantes que no obtienen un resultado óptimo no han estudiado lo suficiente, dejando de lado la posibilidad de que lo que los inhabilita a lograrlo, puede estar sujeto al cómo desarrolla la acción de estudiar y no necesariamente a la ausencia de estudio. Esta sistematización permite centrarse en el “cómo”.

PALABRAS CLAVES: Ingreso; Formas; Estudiar

INGRESO A LA FACULTAD DE AGRONOMÍA: FORMACIÓN Y PROCESOS DE APRENDIZAJE

Virginia Gravina; Víctor Prieto; Nicolás Novoa; Agustín Pérez

virginia@fagro.edu.uy, FAGRO; vprieto@fagro.edu.uy, FAGRO;1996nicolasnovoa@gmail.com, FAGRO;aperezgr@fagro.edu.uy, FAGRO

El objetivo de estudio fue conocer la preparación y los procesos de aprendizaje del estudiante de Agronomía en su año de ingreso a la facultad. El contexto al ingreso del estudiante de Agronomía en relación a la matemática en el curso de primer año Métodos Cuantitativos I, se ha caracterizado por una gran heterogeneidad. Los cursos de matemáticas y estadística en general son percibidos por los estudiantes como el típico curso “filtro”, percepción que es reforzada por las grandes disparidades que existen en los niveles de conocimiento en matemáticas de los estudiantes al ingreso.

A los efectos de ajustar el diagnóstico a la generación 2017 se aplicó una prueba al inicio del curso sobre conocimientos básicos de matemáticas, desde operaciones básicas hasta un mínimo conocimiento de cálculo y una adaptación del inventario sobre aprendizaje de VanderStoep y Pintrich (2008), para identificar fortalezas y debilidades en el aprendizaje.

Los resultados de la prueba diagnóstica sobre conocimiento básico de matemáticas muestran que sólo un 2% estudiantes superan el 50% de la prueba y un 91% no supera el 30%.

Estos resultados no pueden ser atribuidos solamente a la falta de preparación y conocimientos previos. El estudiante al ingreso tiende a sobrevalorar su preparación y a mantener una motivación extrínseca; sino existe un mecanismo de transacción, obtención de algún beneficio, puntos, créditos, el estudiante no suele estar motivado a realizar evaluaciones, concurrir a clases de apoyo, hacer consultas on line, o algún otro mecanismo de enseñanza aprendizaje fuera de lo obligatorio.

El inventario de aprendizaje fue el segundo de los indicadores cuantitativos aplicados, cuyo objetivo fue identificar fortalezas y debilidades en el aprendizaje. El inventario propone 6 ítems: establecimiento de objetivos, motivación, manejo de recursos (organización del tiempo, materiales, clases de apoyo), metaconocimiento, pensamiento crítico y resolución de problemas.

De los resultados se desprende que en todos los ítems excepto en el manejo de recursos sólo el tercio superior alcanza los valores teóricos esperados para un estudiante a nivel universitario.

Estos resultados tienen varias implicancias, explican el comportamiento de la generación, sumado a las características propias del estudiante en la transición secundaria universidad y se constituyen en una base para desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje. El ítem de menor puntaje es el de metaconocimiento, definido por VanderStoep y Pintrich (2008) como la conciencia y el control de los mecanismos de aprendizaje que cada individuo posee. El conocer la forma en que se aprende ayuda a conocer los límites y de esa forma ajustar las estrategias de aprendizaje para lograr un mejor desempeño. El ítem de resolución de problemas es el que sigue en términos de menores porcentajes; este indicador definido como la acción de evolucionar desde no poder completar un trabajo a ser capaz de hacerlo (VanderStoep y Pintrich, 2008).

Esto nos enfrenta como docentes a la necesidad de sumar estrategias de aprendizaje a la implementación de los contenidos de nuestros cursos y hacerlo de una manera que por lo menos en los primeros años sea conductista. La motivación definida como la fuerza que dirige el comportamiento, está directamente vinculada con la autorregulación (Pintrich, 2003), el estudiante motivado realiza actividades que cree serán beneficiosas para alcanzar

sus metas. Es así que la autorregulación promueve el aprendizaje y como consecuencia de un aprendizaje eficiente y efectivo, se mantiene la motivación y la autorregulación para lograr nuevos objetivos (Schunk y Ertmer, 2000). Los resultados muestran que sólo el 18% de los estudiantes aparecen como motivados, lo que evidencia que sin una estrategia de conducción es difícil para el estudiante buscar y encontrar mecanismos para lograr una forma eficiente y efectiva de aprender sin un apoyo consecuente que lo dirija.

Los resultados finales del curso fueron otro indicador cuantitativo. El 61% de los estudiantes reprobaban, manteniendo el porcentaje histórico, no alcanzando el objetivo de incrementar la aprobación del curso.

De estos resultados se desprende que el 51% que reprobó no logró superar el 40% de los puntos del curso, sólo un 10% quedó en una zona límite sin alcanzar el 50% más uno, porcentaje de aprobación del curso, y el 39% aprobó. Los resultados pueden analizarse como que hubo dos poblaciones una que aprueba el curso con puntajes entre 50 y 70 y otra que no aprueba con puntajes entre 0 y 40. Son pocos los estudiantes que quedan en una situación intermedia. El intervalo de confianza de 95 % para los puntajes promedio para el grupo entre 0 y 40 punto es [25; 27]; para los puntajes intermedios entre 40 y 50 puntos es [42; 43] y para los puntajes de aprobación de más de 51 puntos el intervalo es [61; 64]. Los intervalos de confianza muestran valores bajos y con muy poca variación. Sólo el 4% de los estudiantes alcanzó el 80% de los puntos logrando la exoneración. Los resultados del primer examen del período para los estudiantes de la generación 2017 reflejan la misma tendencia. Hay un 36% de aprobación y un 74% de reprobación.

Por último, la metodología Q permitió identificar puntos de vista de los estudiantes sobre el curso. Los diferentes puntos de vista emergen del agrupamiento y describen formas similares de pensamiento, que pueden definirse como generalizaciones sobre actitudes comparables sostenidas por los participantes (McKeown y Thomas, 2013). Se identificaron 3 visiones: un grupo orientado a la estrategia, que usa diferentes estrategias de estudio, cree en el esfuerzo y está más orientado a lo cognitivo que a lo afectivo, no lo afecta demasiado la frustración de no obtener las metas planteadas. La segunda visión está más afectada por el componente afectivo, se frustra más fácilmente y no creen que el esfuerzo permita superar su capacidad innata, la estrategia parece no ser importante. La tercera visión marca una preferencia por los desafíos y manifiesta satisfacción ante la obtención de logros en trabajos difíciles es bastante seguro de sí mismo. Todos coinciden en que los cursos son útiles, que aprobar el curso es un objetivo y que les gustan los materiales que les facilitan el trabajo. Estos resultados permiten inferir que el primer grupo tiene un componente de autorregulación mientras que los otros dos están orientados a que el éxito está más vinculado a su propia capacidad que al esfuerzo. La actitud del estudiante frente al esfuerzo, la visión que tienen sí mismos como estudiantes, y la evaluación que hacen sus capacidades, tienen un gran impacto en su desempeño. El supuesto de que el estudiante al ingreso a la universidad posee una capacidad autorregulatoria desarrollada no se cumple en la mayoría de los casos lo que contribuye a bajos desempeños y todo lo que esto trae aparejado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- McKeown, B. y Thomas, D. (2013). *Q Methodology*. 2nd ed. Newbury Park: Sage Publications.
- Schunk, D.H. y Ertmer, P. A. (2000). Self regulation and academic learning. Self efficacy enhancing interventions. En M. Boekaertes. P.R: Pintrich, y M. Zeidner (Eds) *Handbook of self regulation* (pp. 631-649. San Diego Academic Press
- VanderStoep, S. W. y Pintrich, P. R. (2008). *Learning to learn: The skill and will of college success*. Columbus: OH: Prentice Hall.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA: UN ESPACIO DE INCLUSIÓN MEDIANTE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Autores: Dra. C. Olga Lourdes Vila Pérez. Profesora Titular.

Universidad de Cienfuegos". Cienfuegos. Cuba. Email: ovila@ucf.edu.cu

MSc. Lázara Agalys Valdés Mederos. Universidad de Cienfuegos". Cuba Ivaldes@ucf.edu.cu

.Profesora Auxiliar

Dra. C. Nereyda E. Moya Padilla. Profesora Titular.

Universidad de Cienfuegos". Cuba. nmoya@ucf.edu.cu

MSc. Alina Alarcón Guerra. Profesora Auxiliar

Universidad de Granma". Cuba. aalarcong@gr.edu.cu

Resumen:

La Educación Superior forma parte de las conquistas sociales que ha mantenido durante más de 50 años la Revolución cubana.. Su inversión es importante para acometer el desarrollo económico-social de la nación, la cual se encuentra en el proceso de construcción socialista y, en las condiciones actuales, rediseña su modelo de desarrollo económico y social. Además se inserta como uno de los ejes estratégicos de la nación hasta el año 2030. La Educación Superior, dentro de los otros niveles educacionales, tiene sus peculiaridades y aunque en Cuba, todos por derecho que otorga la Constitución de la República podemos acceder a estos servicios, existen factores que inciden en el acceso a este tipo de enseñanza. Se trata entonces ante las nuevas condiciones de: Proponer vías que redunden en el perfeccionamiento de la Educación Superior, promuevan el acceso e inclusión mediante las políticas públicas. Este constituye el propósito de esta investigación.

Palabras claves: distribución, acceso e inclusión, propuestas.

Introducción:

La distribución colectiva en Cuba tiene un peso significativo en las relaciones de distribución, por tanto, a partir de sus funciones en la construcción socialista necesitan ser perfeccionados para el bienestar de la población cubana. En este estudio el acceso a la Educación Superior, constituye uno de los componentes de la distribución que requieren ser mejorados, en aras de favorecer la justicia social ante las nuevas condiciones que la realidad cubana impone. Por ello se hace indispensable indagar en el comportamiento de estas relaciones en las condiciones actuales, sintetizar la experiencia cubana, y a partir de su estudio, proponer nuevas vías que contribuyan a una mejor utilización de la distribución y redistribución a escala social. Se hace indispensable trabajar en el perfeccionamiento de la Educación Superior, mejorar la composición del estudiantado y su acceso no sólo por decreto como lo refiere la Constitución de la República, ni tampoco por las políticas públicas establecidas, sino también por el actuar el pensar de todos los involucrados en el proceso de formación en la escuela cubana.

Desarrollo:

En este contexto se hace un estudio de las diversas formas de distribución, donde la destinada a satisfacer las necesidades colectivas ocupa un papel importante en la sociedad cubana contemporánea. La Educación Superior como palanca imprescindible de nuestro desarrollo económico social es importante, por eso que el país de manera sistemática recurre a su perfeccionamiento, sin embargo, existen factores que afectan dicho componente provocando determinados grados de inequidad entre los estudiantes para ingresar a este tipo de institución.

A continuación se muestran los siguientes:

-Existen diferencias en el nivel de ingresos y, por ende, de las familias; Composición de los núcleos familiares; las diferencias entre las distintas regiones y zonas geográficas en el país; en los territorios más apartados puedan existir menor desarrollo de las redes institucionales, escuelas, centros especializados, profesionalidad, nivel de los maestros y profesores, etc.; Diferencias en el nivel educacional y cultural (a menor calificación y nivel

cultural, menos ventajosas deberán ser las condiciones de trabajo y el interés y motivación constante del hombre por elevar la superación y, por ende, de sus capacidades) y la insuficiente utilización del tiempo libre por los grupos sociales

El Estado ha desplegado durante todos estos años cuantiosos recursos de todo tipo en el desempeño de los mismos. Los gastos sociales destinados a la educación desde el 2000 hacia la actualidad, representan como promedio el 41% del total de gastos.

Se sostiene que de forma tendencial se ha incrementado la distribución a través de los FSC y dentro de ellos, la incorporación prácticamente masiva desde el año 2004, con el proceso de universalización, el acceso a la Educación Superior.

-La Educación Superior eje fundamental en la distribución de esta política.

Algunos estudios realizados desde la década de los ochenta, sobre la auto-reproducción de la intelectualidad -basados en muestras tomadas en la Universidad de La Habana y en escuelas vocacionales, como la V. I. Lenin- manifestaban un cuadro de desigualdades bastante marcadas dentro de una política social muy potente y que, por lo tanto, atenúa esas diferencias. "Se advertía ya la dificultad de remover esas diferencias, debido a políticas en exceso homogéneas".¹

Otros más recientes confirman (Mayra Espina, 2011)- que un detalle muy importante, es el papel de las redes sociales. No basta con tener calificación, sino también relaciones, información, contactos y, expresa en este sentido: " Todo este cuadro revela que las oportunidades creadas por la reforma desde los años noventa no se reparten equitativamente y refuerzan iniquidades preexistentes".²

En Cuba, se trabaja desde las enseñanzas anteriores por reorientar a los jóvenes en diversidad de ocupaciones (carreras u oficios) que pueden acceder, desde las ciencias básicas, hasta las ciencias sociales, No obstante, sí se observa algunos rasgos de esta índole en la sociedad. Es en una sociedad, en construcción socialista como la cubana, donde lo característico es ir eliminando de manera paulatina las diferencias socioeconómicas de sus miembros a través de las medidas y recursos que emplea el Estado para ello.

El Dr. C. Álvarez de Zayas, expone: "Algunos consideran la masividad como sinónimo de falta de calidad. En contraposición, otros entienden que para que haya calidad es imposible que todos se eduquen. La respuesta tiene que ser dialéctica. Todos los hombres no son iguales, pero todos tienen derecho a educarse."

Existen factores extra pedagógicos que inciden fuertemente en estas disparidades y limitan la posibilidad del acceso a todos los miembros de la sociedad por igual, entre los que se encuentran:

- ✓ el bajo nivel de ingresos en comparación con otros grupos sociales;
- ✓ la propia situación familiar en cuanto a nivel cultural;
- ✓ estructura socioeconómica;
- ✓ aspectos sociodemográficos;
- ✓ infraestructura socio-cultural;
- ✓ nivel de los maestros y profesores (calidad de la enseñanza).⁵

Algunas vías propuestas para atenuar las diferencias que obstaculizan el acceso de jóvenes a la Educación Superior Cubana:

- a) La apertura de programas dirigidos a sectores sociales más desfavorecidos.
- b) La apertura de repases por los propios docentes de las instituciones preuniversitarias con una atención más diferenciada para aquellos con menos recursos económicos,
- c) Realizar investigaciones sistemáticas sobre el acceso a partir de su condición social, es decir, las de sus padres, pues estudios realizados han detectado, existe un mayor nivel de blanquinización de los estudiantes, y existen carreras, que prácticamente no hay presencia de personas de raza negra y mestizos (periodismo, relaciones internacionales, licenciatura en Turismo, Lengua Inglesa, etc.).

- d) El perfeccionamiento de la educación, teniendo en cuenta la formación de la fuerza de trabajo calificada en correspondencia con las necesidades actuales del desarrollo económico.
- e) En la misma medida en que los conocimientos y la innovación adquieren mayor importancia en la sociedad, y la economía se mueve hacia las actividades de servicios de mayor valor agregado la educación instructiva o básica va siendo menor, y aumentan las exigencias de las nuevas demandas y perfiles ocupacionales para brindar a la sociedad un egresado bien preparado.
- f) Corregir las desviaciones en cuanto a la formación de especialidades en los diferentes niveles (superior, técnicos, obreros calificados) y ajustarlas a las necesidades territoriales.

Referencias bibliográficas

1-Espina Prieto, M. (2003) Efectos sociales del reajuste económico: Igualdad, desigualdad y procesos de complejización en la sociedad cubana, La Habana, CIPS, p.8.

2-_____ (2011) Controversia. El Período especial veinte años después/ [et. al]. Revista Temas No, 65, La Habana, p. 62

3- De Witt, Johnston N. (1984) Nuevo curso de la Unión Soviética. Consideraciones sobre la necesidad de lograr una proporción óptima entre la DCA y FSC. Revista Cuba Socialista No. 81, La Habana, p. 56.

3- Espina Prieto, M. (2003) Efectos sociales del reajuste económico: Igualdad, desigualdad y procesos de complejización en la sociedad cubana, p.13.

4- García Báez, R. (1984). La necesidad de elevar la eficiencia social de los fondos sociales de consumo en las condiciones de la construcción del socialismo. Revista Economía y Desarrollo, No. 81, La Habana, pp. 56-59.

5- _____ (1999). Desarrollo humano, Justicia social y Período especial. Revista Contracorriente, No.15-18, La Habana, p. 101.

LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN (EPC) COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA DEL INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA-CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL DEL ESTE

Lic. Psg. Nataly Bassini

natalybassini@hotmail.com, Instituto Superior de Educación Física

Pérez-Gomar (2011) plantea la dificultad que existe hoy para que los lineamientos que surgen del campo de estudio de las políticas educativas impacten en las prácticas reales, pensando en el fin último de mejorar la calidad de los aprendizajes y apoyar a los estudiantes tanto en su ingreso, como en su recorrido por la educación superior con prácticas de enseñanza significativas. La investigación se sitúa en la formación inicial de los Licenciados en Educación Física desde escenario actual del Instituto Superior de Educación Física (ISEF-UdelaR) y en el marco de un nuevo Plan de Estudios (2017) en la Licenciatura en Educación Física. Por formación inicial se entiende el proceso de apropiación y comprensión de los conocimientos del campo académico y profesional en materia de Educación Física, Deporte y Recreación; se piensa en la formación de un profesional con un amplio espectro de funciones y tareas que se desarrollan en diferentes ámbitos y, que además, se fundamentan en diversas dimensiones. Los significados que adquieren las prácticas pedagógicas no pueden abstraerse de esta complejidad ni de las condiciones institucionales donde se produce la actividad. Gómez R. (2009) establece que los procesos de enseñanza y de aprendizaje no suceden en el vacío, sino que son muy dependientes de las condiciones contextuales y de las interacciones sociales específicas del lugar donde se realiza la práctica pedagógica; en este sentido lo que le sucede a los estudiantes en su paso por la educación superior no está aislado de lo que sucede en sus instituciones y en sus entornos. Durante mucho tiempo el objetivo de la formación inicial de los Licenciados en Educación física en el campo del deporte ha consistido en transmitirles un modelo dado, establecido por la tradición y validados por los discursos técnicos, textos de expertos y prácticas del ámbito deportivo; que luego, ha desencadenado en actividades rutinarias, acríticas e irreflexivas. E. Tenti (2010) conceptualiza la docencia y describe la misma como "objeto social" haciendo referencia a que la especificidad de la docencia se define a partir de un conjunto y la profesionalización docente se visualiza como el camino hacia una mejora en la calidad educativa, ya no se permite pensar la docencia como una actividad neutra sino colectiva que debe encontrar articular a la altura de las posibilidades y desafíos del momento actual. Son diversos los estudios que señalan que la adquisición de un grado de Licenciado no significa necesariamente que un estudiante ha desarrollado un profundo y/o amplio conocimiento de la disciplina. Afirma Gardner que, habiendo evaluado la comprensión de estudiantes universitarios que habían obtenido grados avanzados, como maestrías y doctorados, en prestigiosas universidades de su país, se encontró con que muchos de ellos no lograban superar las explicaciones que personas sin tal formación darían de los fenómenos que se estudian en sus carreras. Es decir, a pesar de que los estudiantes estuvieron expuestos a un cuerpo de conocimientos, leyendo sobre ellos, asistiendo a clases y superando pruebas, esto no bastaba para lograr un dominio real de la disciplina. (Salgado García, 2012, p. 36). La docencia en el marco de estos nuevos desafíos necesita ser revisada para la formación de nuevos profesionales, el cambio del modelo pedagógico exige pensar nuevas estrategias de enseñanza; exige un cambio de rol también del docente que intente superar la figura con sólo dominio cognitivo de las disciplinas; producir transformaciones en los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño,

el rezago y el fracaso estudiantil, obliga a formar un mayor número de profesores capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y que, además, sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y entornos culturales (UNESCO, 2008). Se parte del supuesto que el marco teórico de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) supone una estrategia metodológica deseable para la apropiación y comprensión del conocimiento referente al campo disciplinar del deporte en la formación inicial del Licenciado en Educación Física; la investigación que se presenta propone un proyecto de carácter académico-pedagógico que responde a los aspectos epistemológicos del marco teórico de la EpC e indagara en ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes frente a los componentes del marco teórico del modelo de EpC desde la experiencia de la unidad curricular Teoría y Práctica del Deporte (Curso diseñado desde dicho modelo teórico)? ¿Qué relaciones se establecen entre dichas percepciones, los trayectos educativos y resultados académicos de los estudiantes en el curso? Es importante destacar que los sujetos en esta investigación son los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en Educación Física en 2017 y 2018; y cursan en el segundo semestre la “Unidad Curricular Teoría y Práctica del Deporte”. Se realiza una primera entrada al campo con todos los estudiantes inscriptos en el curso (300), a partir de allí se realiza una segunda etapa con los casos extremos como muestra intencional, la idea no es que sea una muestra representativa estadística sino por la saturación de las respuestas iguales se tomará los casos extremos a fin de reducir la muestra. Para el análisis de datos, en primer lugar, se realizará la distinción entre datos subjetivos (2 cuestionarios, entrevistas) y datos objetivos (rúbricas de evaluación, resultados de rendimiento, formación previa), para el caso de estos últimos, se realizará un análisis estadístico porcentual, y se buscará triangular los mismos con los datos subjetivos. Para el caso de los datos subjetivos se codificarán según las variables y dimensiones pertinentes y se desechara los datos irrelevantes; a partir del marco teórico de partida y las entrevistas con informantes calificados se realizará el análisis en pos de un primer informe de difusión en la comunidad académica. El proyecto se inscribe en el grupo de investigación “Educación Física, Deporte y Enseñanza” (Registro en CSIC: #882478) del ISEF-UdelaR; en la línea “Deporte y Enseñanza en la Educación Superior (DEES)”. Fue presentado y aprobado en el llamado a Iniciación a la Investigación de la CSIC, 2017. Actualmente se encuentra en desarrollo.

PALABRAS CLAVES: metodología; enseñanza; comprensión

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gómez, R. H. (2009) *Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana*. En La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza. Gómez, R. H., Martínez Álvarez, L. (coordinadores) Editorial Miño y Dávila. Bs.
- ISEF-UdelaR. (2017) *Plan de Estudios Licenciatura en EF*. Recuperado de www.isef.edu.uy
- Pérez-Gomar, G. (2011) *El abordaje de las prácticas escolares en el marco de las políticas: los desafíos de investigar la experiencia educativa (desde una sociología del cambio educativo centrada en las prácticas)*. REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 10(20), 149-165. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
- Salgado García, E. (2012) *Enseñanza para la comprensión en la educación superior: la experiencia de una universidad constarriquence*. En Revista Iberoamericana de Educación Superior, 3 (8), 34-50.
- Tenti, E. (2010) *Particularidades del oficio de enseñar*. En revista El Monitor, sumario nº25, publicación del Ministerio de Educación de la Nación, Bs. As.

UNESCO (2008) *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe*. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
Wiske, M. (2005) *La Enseñanza para la Comprensión*. Paidós. Buenos Aires.

LAS POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ENCRUCIJADA DEL DISCURSO Y LA REALIDAD.

DrC Rosa María Massón Cruz

Centro de perfeccionamiento para la Educación Superior de La Universidad de la Habana (CEPES)

Debatir sobre la educación superior en la región la Latinoamericana actual, pasa desde nuestro punto de vista, por el análisis del “deber ser”, que se estable a nivel de política y lo que “puede hacerse” a nivel de las diferentes contextos, marcado por un macro discurso resultado de “una” política de globalización neoliberal, diseñada y aplicada por más de tres décadas, que como nunca antes amplió la brecha entre lo que se dice y lo que se logra. En esa polémica realidad, se incluye el derecho a la educación superior, el que es tratado en el discurso como un hecho a lograr, sin apenas aproximarnos al telón de fondo que sustenta esa afirmación.

Si ubicamos el tema en una perspectiva histórica, se puede asegurar que estamos viviendo una “nueva era” sobre la necesidad de educarse, el derecho a ello y las posibilidades con que para ello se cuenta. La primera fue post Segunda Guerra Mundial, donde amparado por la Asamblea de las Naciones Unidas y la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” divulgada a partir del año 1948, se estableció el derecho a la educación como uno de esos ellos. El marco mundial de la postguerra apostó a la educación de la población como vía para reconstruir los países directamente afectados por el conflicto bélico, lograr establecer una cultura de paz, contribuir al desarrollo de la cultura, la ciencia y la tecnología y otro propósito menos explícito afianzar “las ideologías predominantes”, las que se derivaba de los países capitalistas donde estados Unidos se afianzaba como su líder indiscutible y los de los países socialista liderado en esta caso por la extinta Unión Soviética, entre estos dos bloques y lucha de poderes se ubicaron los países del “Tercer mundo” o en “Vías de desarrollo”, los que constituían geográficamente una parte considerable del hemisferio, con historias diferentes, representante de una diversidad de situaciones políticas, económicas y sociales tan diversa como su extensión, y dependientes a los dos bloques de “países desarrollados” por diversas causas y motivos, pero tratados todos por igual.

Estas relaciones mundiales, determinaron las políticas de educación y educación superior en la región Latinoamérica y parte del Caribe. Los países que tenía una relación e influencia directa con los países capitalistas o específicamente con Estados Unidos, diseñaron sus políticas de educación superior dentro de los precepto del “Estado Benefactor”, donde se enfatizó la educación pública como derecho de todos y responsabilidad del Estado, en el caso de Cuba en condiciones de una Revolución Socialista y retomando una línea de pensamiento que concibió la Nación con un pueblo instruido y culto, propuso una política de educación superior continuadora de ese pensamiento y con acciones específicas para hacer realidad el precepto de la educación como derecho humano, ahora con una orientación marxista-fidelista.

Ambos proyectos cargaron con las historias y la contradicciones de las realidades donde se construían y desarrollaban, el Estado Benefactor desconoció los niveles de desarrollo económico de cada contexto, su historia, y la diversidad social y cultural de sus sociedades, aspectos que se reflejaron en la educación superior, así por ejemplo, se propuso y se logró en alguna medida la expansión de este nivel de enseñanza, pero desconociendo el sector de la población en algunos países mayoritarios, los que de incontrolablemente crecían sin que ninguna política

general o específica de los Estados Benefactores lo detuviera, dígase, grupos étnicos, población rural, niñas, mujeres y pobres o de bajos recursos, que no podían aspirar a ese derecho y el caso de acceder a los niveles educativos superiores su formación antecedente no les permitía una permanencia de éxito, porque el modelo de formación no estaba sustentado en reconocer su diversidad y darle posibilidades reales ocurriendo el efecto de bisagra, como entraban salían sin lograr superar las barreras que el sistema le imponían, aunque en el discurso se aseguraba que el Estado garantizaba su formación, su fracaso era parte de su responsabilidad individual.

En el caso de Cuba las oportunidades fueron reales, sin establecieron políticas en la educación precedente o básica y a la de Educación Superior, que garantizaban que la trayectoria formativa para que toda la población permitía disfrutar del derecho a la educación, incluyendo al sector poblacional invisibilizados o excluidos en otros contextos latinoamericanos, logrando niveles de acceso y permanencia indiscutibles. Por ello, el análisis acá incluye otros factores donde se destaca las condiciones económicas difíciles generales del país y la naturaleza social del proyecto político, que reclama cuotas de sacrificio individuales en función de ideales colectivos, que no siempre son compatible con los proyectos individuales de los jóvenes, aspecto este que influye para que alguno de los jóvenes no valoren como atractiva la formación universitaria, por otra parte, como otro país en vía de desarrollo la sociedad cubana tiene sectores poblacionales vulnerables que no son excluidos del proyecto social, pero a larga sus situación socio- cultural, económica y trayectoria educacionales no son lo suficientemente tratadas desde el punto de vista educativo en el proceso formativo, por ello su acceso y permanencia a la educación superior tiene un grado de complejidad considerable.

Desde estas realidades se llega a la década de los noventa del siglo XX, con un proyecto neoliberal para América Latina que minimiza la responsabilidad del Estado con respecto a la educación, entrando está en la lógica del mercado y un fuerte crisis económica para Cuba, que impacta como nunca antes, el proyecto social de la Revolución, estas realidades complejas configuro un nuevo escenario y era para la educación superior, donde desde un discurso estructurado y consensuado, se define y sustenta que la esta es un derecho humano, un bien público sustentado en la masividad, la equidad y la calidad, la cual garantiza la educación a la largo de la vida, renovando en este nueva propuesta la ya sustentada en los años cincuenta y sesenta del siglo XX, pero ahora en un escenario donde predomina las desigualdades y con ella las imposibilidades para mucho de disfrutar el derecho a la educación superior, si esta no transforma sus prácticas formativas.

Palabras clave; políticas de educación superior; acceso; permanencia.

PERFIL DEL ESTUDIANTE DE INGRESO 2018 Y ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES DE APOYO EN LA CARRERA OBSTETRA PARTERA/O DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Ramos, Sofía; Martínez, Eliana; Gadea, Patricia; Da Costa, Carina

psic.sofiamos@gmail.com; direccion.parteras@gmail.com; patricia_gadea@hotmail.com; caridacosta86@gmail.com

Escuela de Parteras, Facultad de Medicina, Universidad de la República (Uruguay)

El año de ingreso a la Educación Superior es planteado como de confirmación y reafirmación de la carrera (Camilloni, 2010), siendo fundamental para la continuidad educativa el logro de la integración social y académica por parte de los estudiantes (Tinto, 1989; Coulon, 1997; Gómez y Álzate, 2010). Como expresan Mosca y Santiviago (2013) la transición a la Universidad involucra un período de interfase, siendo muy importante la forma en que el estudiante transita por este momento en lo que respecta a su permanencia y avance en la carrera. En acuerdo con los planteos de Coulon (1997), se identifican tres momentos que transita el estudiante en su proceso de afiliación a la Universidad. Inicialmente atraviesa una etapa de *aculturación y alienación*, que supone el pasaje de un estatus social a otro y un quiebre con lo transitado en la etapa previa al ingreso. La siguiente etapa es la de *transición*, donde el estudiante incorpora paulatinamente ciertos códigos de comunicación y modos de vincularse con su entorno y con el conocimiento. Por último, el estudiante arriba a la etapa de la *afiliación* donde a partir de haber sorteado las dificultades de las etapas anteriores, reafirma su elección de carrera y sus intenciones de continuar estudiando. Como afirma el autor, cuando el estudiante logra un pasaje exitoso por estas etapas, pasa de la condición de novato a la de aprendiz y luego se considera miembro afiliado (Coulon, 1997). Este autor plantea como factores decisivos en la permanencia, el logro de cierto grado de integración social y académica, refiriendo entre otros aspectos, al desempeño del estudiante, el compromiso con sus estudios, la identificación de mecanismos de ayuda o apoyo académico, el entorno institucional, la relación con los docentes y el resto del demos universitario (Coulon, 1997). A partir de estos planteos, se vuelve fundamental el diseño y desarrollo de políticas institucionales de apoyo al ingreso ya que la contracara a esta realidad puede ser la desvinculación estudiantil, que como expresa Diconca (2011) constituye un fenómeno ubicado en un campo relacional, involucrando al menos dos componentes: el estudiante y la institución. Estas políticas o estrategias deben estar vinculadas a las características de los estudiantes, su perfil, necesidades e inquietudes, con el fin de ofrecerles ayudas ajustadas (Durán y Monereo, 2012) que les permitan potenciar y sostener sus trayectorias educativas. Teniendo en cuenta esta responsabilidad institucional en lo referente a la integración de los nóveles estudiantes a la institución y el incremento significativo de la matrícula de ingreso de los últimos años a la carrera Obstetra Partera/o impartida por la Escuela de Parteras (Facultad de Medicina, Universidad de la República), es que desde el año 2017 se vienen desarrollando y consolidando estrategias de orientación y acompañamiento a las generaciones entrantes durante el primer semestre. Entre éstas, se destacan para el año 2018: las charlas informativas de carácter obligatorio al momento de la inscripción a la carrera, actividad de bienvenida institucional, recepción y respuesta a consultas de estudiantes de ingreso (vía virtual y presencial), y un ciclo de cuatro talleres de orientación al ingreso, donde se abordaron las siguientes temáticas: Universidad (estructura y recursos), Escuela de Parteras (información sobre la carrera, funcionamiento, cogobierno), recursos y actividades en Montevideo, técnicas de estudio. Para el diseño y realización de estas estrategias, se cuenta con la participación de la Directora de la Escuela, la Coordinadora general de la Carrera, la Unidad de Apoyo a la Enseñanza, tutoras estudiantiles y Centro de estudiantes de la Escuela de Parteras (EP). Como herramienta para la caracterización de la población

ingresante y el desarrollo de estrategias de apoyo, se diseña y aplica a partir del año 2017 el *Formulario del perfil de ingreso a la Escuela de Parteras*. Se mencionan aquí los principales elementos relevados en la aplicación del mismo en el año 2018, que tuvo como objetivo principal conocer el perfil del estudiante que ingresa a la EP y continuar mejorando la calidad de las estrategias institucionales de apoyo al ingreso, siendo la metodología utilizada la aplicación de una encuesta. Fue aplicada a través del Entorno Virtual de Aprendizaje y su protocolo fue elaborado en forma conjunta entre la Unidad de Apoyo a la Enseñanza, Docentes Ayudantes y el equipo de Dirección de la EP. El total de respuestas obtenidas fue de 367, de un número total de inscriptos de 584. Los datos a presentar comprenden edad, ocupación, lugar de procedencia y residencia actual, formación previa, existencia de materias pendientes de Enseñanza Media, postulación a becas y nivel educativo alcanzado en la familia de origen. Respecto a la elección de carrera, se consulta a los estudiantes respecto al principal motivo y la forma de acceso a la información sobre la carrera y el perfil de egreso al momento de inscribirse. Asimismo, se identifica el número de estudiantes que se encuentran cursando la totalidad de las materias del primer año, y el de los que sólo realizan cursos comunes con otras carreras del área salud que cuenta con restricción al ingreso. Como dato significativo, se encuentra que un 90% de los/as estudiantes afirma que está interesado en contar con un apoyo al ingreso por parte de la institución, siendo los más mencionados los vinculados a la adaptación e inserción en la vida universitaria y a la ciudad de Montevideo, así como información sobre la EP, la carrera en particular y sobre la Universidad en general. Aparecen en menor medida apoyos vinculados a orientación vocacional y la organización del estudio. Cabe destacar que un 19% solicita recibir un acompañamiento de las tutoras pares durante el semestre, siendo este el primer año que se cuenta con estudiantes formadas a nivel central en el Programa de Respaldo al Aprendizaje del Prorectorado de Enseñanza para el desarrollo de esta actividad. Por último, mencionar que la aplicación de este Formulario permitió caracterizar el perfil socioeducativo del estudiante que ingresa a la EP en el año 2018 y mejorar las estrategias de apoyo y orientación al ingreso que se encuentren directamente vinculadas a sus intereses e inquietudes.

PALABRAS CLAVES: Perfil Estudiantil; Ingreso; Estrategias Institucionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Camilloni, A. (2010). "La enseñanza para la formación de profesionales. Dilemas y certidumbres". Panel *Dilemas y transiciones de la Educación Superior*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- Coulon, A. (1997). *El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria*. París: Prensa Universitaria de Francia.
- DGP (2013). *VII Censo de Estudiantes de Grado 2012*. Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. Montevideo: Udelar.
- Diconca, B. (coord) (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Montevideo: Tradinco.
- Durán, D.; Monereo, C. (2012). "Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo". *Cuadernos de formación del profesorado*. Barcelona: ICE - HORSORI, Universitat de Barcelona.
- Gómez, M.A.; Álzate, M.V. (2010). "El oficio de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad". *Revista Pedagogía y Saberes*, N° 33. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mosca, A., Santiviago, C. (2013). "Interfase Educación Media - Educación Superior. ¿Encuentro o choque? Estrategias institucionales para mejorar los encuentros". V

Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso Universitario. Luján: Universidad Nacional de Luján.

Tinto, V. (1989). "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva". *Revista de Educación Superior*. N° 71. México: UNAM.

PROGRAMA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA UNIDAD DE APOYO A LA ENSEÑANZA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y DE ADMINISTRACIÓN (FCEA)

Varenka Parentelli; Gabriela Bello

vparentelli@ccee.edu.uy, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración;

gabrielabello@ccee.edu.uy, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración

La inclusión educativa se enmarca en las declaraciones múltiples que refieren a los Derechos Humanos con respecto al derecho a la educación y la Universidad de la República (UdelaR) no lo desconoce. Tal como lo establece la UNESCO (2017) “el mensaje central es simple (...) Todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual. Sin embargo, intentar poner en práctica este mensaje es complejo. Es probable que la implementación de este mensaje exija cambios en la teoría y la práctica en todos los niveles del sistema educativo, desde los docentes en el aula y otras personas que trabajan en experiencias educativas directamente hasta los responsables de la política nacional” (p. 12). En consonancia con lo anterior, la Ley Orgánica de la UdelaR (1958), en su artículo 2 y con respecto a los fines expresa: “Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias (...) defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno”. Ley Orgánica (p.1).

La educación superior inclusiva incorpora los derechos constitucionales a políticas y estrategias para delimitar su objeto y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje así como la evaluación según los diferentes grupos poblacionales, identificar barreras de aprendizaje y garantizar la atención a la diversidad. La educación inclusiva refiere a la gestión, transformación y adaptación de las instituciones de educación superior a las diferentes barreras de aprendizaje que enfrenta una parte de la población estudiantil, con el fin de diseñar procesos de formación inclusivos en los programas académicos.

En la UdelaR existen varias experiencias en torno al tema llevadas adelante por distintos servicios universitarios. Algunos ejemplos de ello son los antecedentes que refieren a los avances que han realizado las Facultades de Psicología y de Ciencias Sociales que son, sin duda, una referencia. Es importante resaltar que la necesidad de reflexionar e implementar acciones para la inclusión educativa en contextos de educación converge en estrategias metodológicas enmarcadas en prácticas pedagógicas. En este sentido es importante tener en cuenta que en tanto la educación es un derecho de todos debe considerarse las características y necesidades de todos los individuos. Al respecto Soto Calderón (2003) expresa: “Mediante la inclusión, se persigue brindar a las personas con alguna condición especial (permanente o transitoria), las mismas oportunidades, en igualdad y equiparación de oportunidades, que tienen todos los miembros de un país para acceder al proceso educativo”.(p. 8). Pero, según este autor, aquí no acaba el proceso, es necesario además tener en cuenta, en una comunidad educativa, que lo que los estudiantes aprenden debe ser funcional para ellos y en este sentido una adaptación curricular les permite transitar de la forma más independiente posible. Asimismo, es necesario la socialización del estudiante y que este forma parte de la comunidad educativa. En estos sentido, según la opinión del mismo autor “Lo anterior está íntimamente unido a la comprensividad del Sistema Educativo: es una opción de la política educativa, más allá de opciones personales a favor de promover al máximo el desarrollo de las personas con necesidades educativas especiales. (...) al hablar de una educación inclusiva (...), se debe prestar especial interés a la forma en que los estudiantes son incluidos en sus grupos, los apoyos que se les brindan y la forma en que estos les permiten acceder al proceso de enseñanza y aprendizaje, en función de sus necesidades, características, potencialidades, intereses y limitaciones”.(p. 9)

El propósito del Programa es trabajar en la sensibilización y la optimización de los procesos implicados en la inclusión educativa, así como la promoción de dispositivos para ella, a través de la reflexión, la elaboración y adaptación de estrategias pedagógicas y contenidos didácticos inclusivos. Para lo anterior, es necesario tener en cuenta que hablar de Educación Inclusiva no es solamente generar acciones en torno a la atención y acompañamiento de los estudiantes sino también reflexionar sobre el contexto educativo en el que se enmarcan así como educar en la diversidad desde una postura positiva y no como un problema. Para la optimización de los procesos educativos inclusivos se prevé la realización de acciones a través de diferentes espacios formativos y de acción para la atención de los estudiantes con dificultades para el aprendizaje, discapacidad, privada de libertad o cualquier otra condición que requiera una atención específica. Dichas acciones serán coordinadas con los espacios, Unidades y Departamentos de FCEA, según corresponda, para el desarrollo institucional sinérgico y están dirigidas a la promoción para el tránsito autónomo de los estudiantes potenciando el rol de protagonista durante su formación.

Las acciones a realizar con respecto al contexto institucional y de diagnóstico refieren al diagnóstico periódico de los estudiantes con dificultades para el aprendizaje, discapacidad, privada de libertad o cualquier otra condición que requiera una atención específica, relevamiento de experiencias y prácticas de enseñanza para la inclusión educativa, identificación de necesidades para la inclusión educativa y realización de informes anuales donde se actualice la información anterior y se liste las acciones realizadas. Sensibilización y formación de los actores institucionales de la FCEA para promover la reflexión en torno a la inclusión educativa a través de conversatorios, talleres, comunicados y difusión de materiales informativos; formación y asesoramiento para la elaboración y adaptación de contenidos didácticos inclusivos; potenciar lo anterior en el marco de una propuesta formativa flexible tal como se establece en la filosofía del plan de estudios de la Facultad. En relación a las acciones transversales es necesario el acopio de insumos para la elaboración de un mapa de ruta para la atención a la diversidad e inclusión educativa; el desarrollo de líneas de investigación respecto a la temática, así como la articulación y coordinación con otros actores, de la UdelaR y otras instituciones, que trabajan en la temática. En el marco de la Inclusión Educativa, este Programa prevé el desarrollo de las acciones antes referidas, en coordinación con los espacios de FCEA correspondientes mencionados y con otros actores institucionales de la UdelaR y fuera de ella.

PALABRAS CLAVES: inclusión educativa; prácticas pedagógicas; derechos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Soto Calderón, R (2003) La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. Revista Electrónica. Revista Actualidades Investigativas en Educación, vol. 3, núm. 1, enero-junio. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/9007/17454>.

Universidad de la República (1958). Ley Orgánica de la Universidad de la República. Ley N° 12.549. Recuperado de www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/844/siteId/1.

UNESCO (2017). La educación transforma vidas. Educación 2030. Recuperado de : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>.

SISTEMA DE ACCIONES PARA EL ACCESO Y PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES EN LA ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DE MOXICO, ANGOLA

Victor da Silva; Rosa María Massón Cruz; Elvira Martin Sabina

vdilva@gmail.com Director de la Escuela Superior Politécnica de Moxico – Angola; rosamaria@cepes.uh.cu, rmassoncruz@gmail.com Profesora –investigadora del Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana – Cuba; elvira@cepes.uh.cu Profesora –investigadora del Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana – Cuba

La afirmación, que el mundo se encuentra en un proceso acelerado de cambios en todos los ámbitos del acontecer social, político, económico, científico, cultural y ambiental está sustentada en el criterio de considerar que la “globalización”, ha impactado en la mayoría de los países por igual y que por ende las transformaciones en las esferas de la vida antes mencionadas y dentro de ellas en el Sistema de Educación (SE), en particular en el Subsistema de Educación Superior (SES), son similares dentro de esta dinámica, dejando poco espacio para una reflexión profunda de la interrelación de las influencias globales con las realidades locales, afirmación que deja fuera de análisis las experiencias locales y su aportes a lo global.

Localmente se ve las complejidades, aciertos y desaciertos de la Educación Superior (ES) y respectivas Instituciones de Educación Superior (IES) las que están llamadas a responder a las demandas educativas del país y de la población que a ellas asisten para recibir una formación ciudadana y profesional en relación con el desarrollo y los cambios continuos de la sociedad contemporánea.

Bajo la diversidad de circunstancias y desde diferentes perspectivas el debate sobre la ES, se centra en el acceso y la permanencia en este nivel, como dos momentos esenciales, multifactoriales y complejos que marcan y se manifiestan durante todo el proceso formativo y que son el resultado de la educación precedente y de las condiciones en que los gobiernos y las IES asumen diferentes propuestas para apoyar su orientación y ejecución.

El acceder y permanecer en la ES entra en el debate científico, precedido de una conciencia generalizada de su importancia y necesidad, entre otras razones, por un aumento de la masificación tanto en los niveles precedentes como en este nivel educativo, aspecto este que hace que se amplíe el sector de la población que la demanda, en realidades donde el sector público no tiene la capacidad de asumir ésta, razón por la cual, se observa el acceso y la permanencia asociados a la diversificación de IES, carreras, formas y vías de estudio, con diferentes fuentes de financiamiento donde en algunos contextos predomina la oferta privada, lo que influye en que las propuestas a nivel de IES sean diversas aunque persigan objetivos similares.

Los estados africanos, en particular de África Subsahariana, en que Angola forma parte, en condiciones diferentes sus proyectos políticos, económicos y sociales donde la influencia de las políticas neoliberales es muy marcada, tienen la singularidad que a nivel del Estado existe una creciente conciencia de la importancia y necesidad de la ES para lograr el desarrollo. En estas condiciones difíciles se reclama la participación de toda la sociedad conjuntamente con el Estado, para hacer de la ES un espacio de construcción y reconstrucción, donde apenas existen modelos o antecedentes que establezcan una forma de hacer. Esta situación se manifiesta en la Escuela Superior Politécnica de Moxico (ESPM), institución pública joven (8 años), que no logra aún consolidar una política institucional integral que permita la caracterización de los estudiantes que acceden, para con

ello establecer las acciones que faciliten su permanencia, éxito académico y egreso, y con ello cumplir con su misión social.

Desde esta realidad desde el año 2016 se comienza a establecer un sistema de acciones que considera los momentos precedente, del acceso y permanencia de los estudiantes como continuos considerando como el aspecto esencial que le da la interrelación y continuidad los factores condicionantes. Esto se hace después de un diagnóstico integral tanto del contexto como de las condiciones de la institución para lograr su función social.

Se define como Sistema de Acciones para el Acceso y Permanencia en la Escuela Superior Politécnica de Moxico (SAAP-M), al conjunto de acciones interrelacionadas, realizadas en los distintos momentos del proceso formativo, determinadas a partir de los conocimientos y experiencias de los estudiantes, profesores y la sociedad, con el propósito de contribuir a superar las insuficiencias en la orientación vocacional, el apoyo académico y financiero, para lograr un mayor éxito estudiantil en el cumplimiento de la misión social institucional. El sistema de acciones tiene como propósitos satisfacer las necesidades diversas de los estudiantes, a partir de sus características socioculturales, educacionales, económicas y orientación vocacional, desde la superación de las insuficiencias y el estímulo de las potencialidades individuales y colectivas.

Las acciones se consideran para desarrollarse en los tres momentos (precedente, acceso, permanencia), con una continuidad relativa que depende de la especificidad de cada uno de ellos, las exigencias del contexto y el desarrollo logrado por el estudiante. La linealidad de las actividades y su desarrollo progresivo depende del problema o los problemas a los que va dirigido a resolver.

El sistema es contextual por considerar las demandas educativas de la población de la región y los municipios, por aportar el mayor número de estudiantes que aspira a cursar estudios superiores, constituyéndose el espacio geográfico que abarca la institución. El contexto cambia, las demandas educativas y las aspiraciones de los jóvenes y sus familias se ajustan constantemente a las nuevas realidades.

Flexible por considerar las condiciones cambiantes resultado del desarrollo de la Nación, de las regiones y los municipios que se vive en las últimas décadas dentro de una relativa estabilidad política, social y un proyecto de país dirigido a lograr un desarrollo integral y sostenible donde la ES, es esencial para alcanzar este propósito.

Participativo porque convoca a la comunidad universitaria, la comunidad educativa de las instituciones que forman a los estudiantes en los niveles precedentes, las familias, los sectores y agentes de la comunidad, incidiendo en la formulación, implementación y evaluación sistemática del SAAP-M.

Proyectivo al establecer acciones y metas a corto, mediano y largo plazo, desde su dinámica interna de formulación, implementación y evaluación, considerando los problemas educativos a solucionar, lo que hace que las transformaciones sean continuas, profundas y sostenibles.

Estas condicionantes se organizaron en ejes, esto direccionan las acciones en el eje de orientación vocacional, de apoyo al desempeño académico y de apoyo financiero, todo ello considerando los momentos de precedentes, acceso y permanencia.

PALABRAS CLAVES: acceso; permanencia; condicionantes

Tema 2.- Seguimiento de trayectorias

ACOMPAÑANDO PROCESOS DE APRENDIZAJE: UN CAMINO HACIA NUEVOS ESCENARIOS PEDAGÓGICOS

Coral Fernández, Amparo Anníbali

**coralfernandezborreani@gmail.com, Ciclo Inicial Optativo Salud del CENUR Litoral Norte
Sede Paysandú; annibali@cup.edu.uy, Ciclo Inicial Optativo Salud del CENUR Litoral Norte
Sede Paysandú.**

El Ciclo Inicial Optativo Salud, es una de las carreras de libre ingreso del CENUR Litoral Norte Sede Paysandú, recibe una población numerosa, joven y tienen la particularidad, de que, en su gran mayoría, es la primera opción universitaria. Se caracteriza por ser una propuesta flexible de un primer año de formación que una vez culminado, permite, la continuidad educativa en distintas facultades según el trayecto que el estudiante decida. Comienzan a transitar una nueva experiencia, con distintas modalidades de enseñanza, estudio y evaluación. Además, provienen de distintos bachilleratos, y particularmente en las orientaciones; humanística, artística, o UTU, con frecuencia aparecen dificultades en el aprendizaje de los contenidos ligados a las ciencias biológicas, química y matemática, que requieren bases en la construcción del conocimiento. En esta línea, hemos propuesto acompañar los procesos de aprendizajes, promoviendo un equilibrio entre las fortalezas de los estudiantes y las potencialidades a desarrollar, mediante el acompañamiento docente (Vigotsky, 2003), fortaleciendo el vínculo educativo e impulsando el deseo de aprender (Meirieu, 2007).

Uno de los desafíos para lograrlo fue presentar un proyecto a Comisión Sectorial de Enseñanza, aprobado según resolución n°32 del 20/6/2017 e implementado de julio a diciembre del mismo año.

La propuesta promovió un nuevo escenario de acompañamiento pedagógico, que dinamizó los contenidos educativos disciplinares de dos asignaturas que presentan dificultades y bajos números de aprobación; ambas son comunes a las trayectorias y se llevan adelante durante el segundo semestre; Bases histo anatomo funcionales humanas (BHA FH) e Introducción a la metodología (IM). Una de las dimensiones para el abordaje incorporó la utilización de distintas estrategias didácticas-metodológicas en la mediación de contenidos educativos donde los estudiantes fueron partícipes de sus aprendizajes, desde la reflexión, análisis y puntos de discusión en torno a temáticas específicas de los cursos. También, obtuvo el reconocimiento y creditización para estudiantes que cursan un nivel avanzado de la carrera Doctor en Medicina, que participaron como “referentes pares”, enriqueciendo el escenario educativo.

Entre los objetivos propuestos se destacaron: 1) Crear una guía de contenidos orientadores en función de los programa curriculares, 2) brindar contenidos específicos para fortalecer el aprendizaje, 3) generar estrategias y dinámicas que promuevan la construcción del conocimiento en función de las fortalezas de los estudiantes, 4) propiciar un espacio de reflexión y análisis en torno a temáticas específicas de las asignaturas.

Los encuentros presenciales tuvieron una duración de dos horas, una vez a la semana y los grupos eran de por lo menos 40 estudiantes. Aunque la población en algunos casos fue fluctuante, debido a que, accedieron estudiantes que lo necesitaron sólo alguna vez, para reforzar contenidos. El referente fue el docente responsable de la asignatura, (grado 2 y 3) junto con los estudiantes de Medicina que optaron por esta propuesta como parte de su trayecto profesional.

Las reuniones de coordinación se llevaron a cabo semanalmente, para pensar en las dificultades y fortalezas del proceso, proponiendo nuevas acciones. Por este motivo, la

planificación de los encuentros no fue inamovible, sino que según la respuesta de los estudiantes e intereses en ocasiones tuvo que ser “desarmada para (re)amarse”.

Las herramientas didácticas orientaron los contenidos académicos propiciando un escenario de encuentro, donde el aprendizaje fue un “ida y vuelta” entre los estudiantes y docentes, facilitando el proceso enseñanza-aprendizaje.

Entre las acciones llevadas a cabo, se utilizó la plataforma virtual ProEVA con la finalidad de fortalecer la construcción de conocimientos, teniendo en cuenta que las nuevas tecnologías en el espacio pedagógico permite incorporar recursos multimedia. Además, las narrativas digitales fueron introductorias a los temas, con la finalidad de relacionar los contenidos académicos con experiencias que contemplen, situaciones, anécdotas, experiencias, metáforas.

Se implementaron evaluaciones y autoevaluaciones durante el proceso que son parte de los insumos utilizados para los resultados que a continuación se desarrollan: en BHAFH de 108 estudiantes que cursaron la materia, hubo 27 (25%) exonerados, 34 (31,5%) obtuvieron derecho a examen y 47 (43,5%) perdieron el curso. En relación a la asistencia al espacio de acompañamiento, se observó, que del total de exonerados un 55.5 % (15) concurrió en un 70 % o más a las clases, y el restante 44.5 % (12) lo hizo en un porcentaje menor al 30%. De los estudiantes a examen la asistencia se distribuyó de la siguiente manera: un 14.7 % (5) participó en el 70% o más de las clases, 29.4 % (10) lo hizo con menos frecuencia (30%) y los restantes 19 estudiantes (55.8 %) no participaron de instancias en el espacio. Por último, de los 47 estudiantes que no aprobaron la materia, tan sólo 2 (4.3 %) participaron del 70 % o más de las clases realizadas, un 12.8 % (6) asistió menos del 30% mientras que los restantes 39 (82.9 %) no participaron de las clases.

Se puede concluir que aún continúan los porcentajes elevados de desaprobación en esta asignatura, pero disminuyó en relación a años anteriores. Sin embargo la propuesta fue propicia debido a que tuvo incidencia en las exoneraciones y aprobaciones del curso, teniendo en cuenta que todos los exonerados participaron de estas instancias, mientras que un 31,9 % (15) de los que obtuvieron el derecho a examen también lo hicieron. Los porcentajes demuestran lo favorable de la participación en las instancias, en el rendimiento académico de los estudiantes.

En IM, del análisis realizado se visualiza que; de 141 estudiantes, 20 deben de recurrar, por no haber cumplido con las instancias de evaluación pautadas para la aprobación. De los restantes 121 estudiantes inscriptos que realizaron los tres parciales, concurrieron a las clases prácticas, cumplieron con todas las instancias de evaluación y participaron en algún momento del proyecto, 55 estudiantes exoneran la asignatura, y 66 ganan el derecho a dar el examen (54,5%).

Se desprende que no hay significancia estadística en cuanto a la exoneración respecto a años anteriores, sin embargo los puntajes de exoneración en relación a la escala de calificaciones, la media para el año 2016 fue de 77.71 puntos y para el 2017 de 84,06 puntos existiendo evidencia estadística, pudiendo ser un factor que colaboró en ello el proyecto implementado.

PALABRAS CLAVES: acompañamiento; escenarios pedagógicos; procesos de aprendizaje

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Meirieu, P. (Noviembre 2007). “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”. Cuadernos de pedagogía. 373, 42-47.

Vigotsky, L. (2003). El desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Barcelona: Crítica.

ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS DE LOS ESTUDIANTES DEL CICLO INICIAL OPTATIVO DEL ÁREA SOCIAL DEL CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL DEL ESTE (CURE) – UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Lic. Rossana Cantieri, Lic. Analía Correa

ciosocial@cure.edu.uy; Centro Universitario Regional del Este; acorrea@cure.edu.uy; Centro Universitario regional del Este.

Durante los últimos años la Universidad de la República (UdelaR) asistió a importantes transformaciones como la descentralización, las nuevas tendencias en los planes de estudio, la incorporación de las TIC en la enseñanza universitaria, la ordenanza de grado, la creditización de las asignaturas y la flexibilización de las trayectorias estudiantiles. Estos cambios se generan por la necesidad de seguir garantizando la calidad y la excelencia en la educación superior en un contexto de avances tecnológicos (que impactan no solo en la Universidad sino en todos los niveles educativos) y de adversidades económicas.

En este contexto surge el CIO Social, como innovación en educación superior que pretende ofrecer a los estudiantes de ingreso a la universidad una aproximación general a las Ciencias Sociales y a las Humanidades, así como un conjunto de elementos teóricos y metodológicos, técnicas y herramientas básicas para el análisis de las problemáticas sociales. Busca orientar la elección de la carrera universitaria a seguir dentro del Área Social y Artística, en función del asesoramiento a través de tutorías y posibilidades de reconocimiento en otros ciclos escolares. En este momento el CIO Social en el CURE es un determinante importante para la inserción en la región del Centro Universitario, ya que junto con la Licenciatura en Educación Física (300 inscriptos en 2018), la Licenciatura en Enfermería (142 inscriptos en 2017 – 2018 no se abrió inscripciones) y el Tecnólogo en Administración y Contabilidad (217 inscriptos en 2018), es una de las principales ofertas por las que optan los estudiantes de ingreso.

Desde un encuadre metodológico cualitativo, con este documento se pretende indagar sobre aquellas trayectorias de estudiantes que optaron por continuar estudios en el Centro Universitario únicamente o por continuar su trayectoria estudiantil cursando algunas materias en el CURE y otras en la capital del país.

Las técnicas de recolección de datos que se emplean en este estudio son: entrevistas a informantes claves y análisis de datos secundarios resultantes de distintos informes elaborados en el Centro Universitario de la Región Este, Udelar.

PALABRAS CLAVES: Descentralización, Innovación Educativa, Trayectorias Estudiantiles.

BIBLIOGRAFÍA

- Arocena, R. (2011). *Hacia La Reforma Universitaria: Una Mirada Al Camino Recorrido. Apuntando A Redoblar Esfuerzos*. Montevideo: Tradinco. N° 12.
- Boado, M., Fernández, T. (2010). *Trayectorias Académicas Y Laborales De Los Jóvenes En Uruguay. El Panel Pisa 2003-2007*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República.
- Cantieri, R. Correa, A. (2018). *Informe del CIO Social 2018*. Maldonado: Centro Universitario Regional del Este.
- Rodríguez, P., Brum, L., Correa, A., Laporta, P., Cantieri, R., Núñez, C., Verrastro, N., De León, G. (2014). La desvinculación en la primera generación de estudiantes de un programa innovador de la Universidad de la República, Uruguay. *Revista de la Educación Superior*, 5(2). pp.113 -134.

ANÁLISIS DEL PLAN 98 DE LA FACULTAD VETERINARIA DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA A 20 AÑOS DE SU IMPLEMENTACIÓN; RESULTADOS PRELIMINARES

Natalie Beguerie; Alejandro Varesi; José Passarini
nataliebeguerie@gmail.com; alevaresi@gmail.com; josepasa@gmail.com
Facultad de Veterinaria

La presente investigación tiene como principal objetivo describir y analizar la evolución del Plan de Estudios 1998 de la carrera Doctor en Ciencias Veterinarias desde su implementación hasta la actualidad, relevando y sistematizando información referente a los ingresos, la trayectoria de los estudiantes y el egreso. De este modo es posible conocer y analizar el impacto del aumento de los ingresos a la carrera sobre los rendimientos académicos y egresos. Para llevar adelante esta propuesta se utilizan principalmente dos fuentes de información, una en soporte papel presente en la Bedelía de la Facultad de Veterinaria (FV) y la base de datos del Servicio Central de Informática de la Universidad de la República, a partir de las cuales se obtienen diversos datos vinculados a los estudiantes de FV; género, localidad de origen, institución de enseñanza media, registros de ingreso, egreso y rendimiento académico. Se han obtenido para desarrollar la presente investigación todos los registros de ingreso de estudiantes desde 1998 al 2018, los registros de egresos de los graduados con el Plan 1998 hasta enero de 2018, las actas de cursos de los 20 años de todas las materias impartidas en el Ciclo Común Obligatorio y en cada Ciclo Orientado (CO), las actas de los exámenes rendidos para estas asignaturas, la información de las Tesis de Grado realizadas y los Cursos Optativos impartidos. En lo referente a los resultados parciales de la investigación se puede informar que desde la implementación del Plan de Estudios 1998 se ha dado un aumento del 248% en los ingresos a la carrera pasando de 240 ingresos en 1998 a 596 ingresos en 2018. Respecto a la institución de enseñanza de la que provienen de los estudiantes al ingresar a la carrera, las mismas fueron categorizadas en; liceos públicos (59%), liceos privados (17%), escuelas e institutos del Consejo de Educación Técnico Profesional (4%), otros Servicios de la Udelar (4%) y finalmente estudiantes que provienen extranjero (1%). Para el 17% de los ingresos no se dispone información en el sistema de sobre su institución de enseñanza de procedencia. Se categorizaron los estudiantes de ingreso por departamento de procedencia, pudiéndose observar un aumento gradual en los ingresos desde todos los departamentos a lo largo del periodo estudiado. Montevideo se ha mantenido a lo largo de los años como el departamento del cual ingresa la mayor cantidad de estudiantes a Facultad, variando para las 20 generaciones analizadas entre el 38% y 40% de los ingresos. En la Figura 1 puede visualizarse la proporción de estudiantes que ha ingresado a FV desde cada departamento, más del 50% de los estudiantes que han ingresado proviene de la región metropolitana; Montevideo (37%), Canelones (12%) y San José (2%). El ingreso de mujeres a la carrera ha sido siempre superior al 50% desde 1998 a la actualidad, mostrando una tendencia de incremento con variaciones, siendo de 57% en 1998, teniendo su pico de 72% en 2014 y situándose en el 62% en 2018. Durante el periodo analizado han ingresado a FV un total 9431 estudiantes, 5828 (62%) corresponden al sexo femenino y 3603 (38%) al sexo masculino. La distribución por género de los egresos muestra que de 1311 egresos, 708 (54%) corresponden al sexo femenino y 603 (46%) al sexo masculino. De estos datos se desprende que del total de ingresos del sexo femenino un 12% egresó, en tanto que del total de ingresos del sexo masculino un 16% egresó. Respecto al egreso por CO elegido para finalizar la carrera, el CO con mayor cantidad de egresos es el OPA con 696 egresados (53%), seguido del OMV, 354 (27%), y por último OTA, 261 (20%). La duración de la carrera tiene por valores extremos en años desde 5 hasta 19 años. Los promedios de duración de

carrera por orientado observados fueron de 8,7 años para el OMV, 9,2 años para el OTA y 7,6 años para el OPA. El promedio por género ha sido de 8,4 años para el sexo femenino y de 8,1 años para el sexo masculino. En términos generales de 1311 egresos del plan 1998 el CO con mayor cantidad de egresos fue el OPA con 696 egresos (53%), seguido de (OMV) 354 (27%) y por último OTA 261 (20%). Aún le resta a esta investigación varias etapas de trabajo. Debido al gran volumen de información de las actas de los cursos y que a que aproximadamente la mitad no se encuentran en el sistema, el estudio apuntará a conocer niveles de aprobación de los cursos (discriminando ganancia y exoneración) y niveles de aprobación de los exámenes. Se procesará la información existente de las Tesis de Grado realizadas, asignándoles categorías por temática y área de procedencia del tutor. Por otro lado resta el análisis de los Cursos Optativos impartidos a partir de las actas emitidas. Finalmente pretende otorgar especial atención a los cambios que se han generado a partir de la implementación de la carrera completa Centro Universitario Litoral Norte y la instrumentación del OPA en el sur.

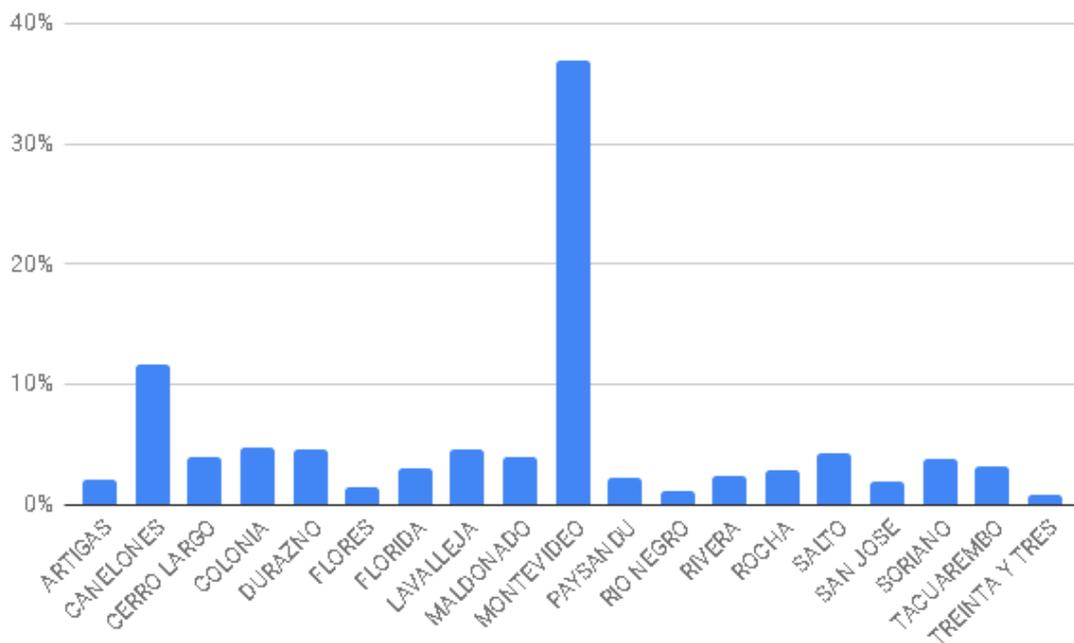


Figura 1. Representación porcentual por departamento de procedencia de la población de estudiantes que ha ingresado a FV entre 1998 y 2018.

PALABRAS CLAVES: Educación Veterinaria; Evaluación Institucional; Evaluación del Plan de Estudios.

APOYO A LA TRAYECTORIA ACADÉMICA, LA EXPERIENCIA DE UN PROGRAMA DESDE LA UNIVERSIDAD.

Licenciadas en Trabajo Social: Valeria Santurion, Saphir Stempelet y Grisel Zinola
Correo electrónico: vsanturion@bienestar.edu.uy, s.stempelet@bienestar.edu.uy y gzinola@bienestar.edu.uy Servicio Central de Bienestar Universitario

El Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU) constituye desde sus comienzos, el servicio rector de las políticas sociales de la Universidad de la República (Udelar). Sus principales actividades se cumplen en las áreas de salud, becas, cultura, deporte, alimentación y recreación. Dentro del servicio se encuentra el Departamento de Programa y Proyectos Sociales (DPPS) que tiene como cometido a través de sus líneas de trabajo la promoción de actividades que tiendan al mejoramiento de la calidad de vida de los funcionarios y estudiantes de la Udelar con el fin de fomentar el acceso y la equidad para todos, y ejercer por tanto, un rol democratizador de la enseñanza (web SCBU). El DPPS está compuesto por distintos programas: Alojamiento, Becas, Descentralización y Apoyo a la trayectoria académica y como eje transversal a todos equidad e inclusión educativa. Sobre el programa Apoyo a la trayectoria académica se profundizará en el presente documento. Este programa surge en 2014, cuando el DPPS define una nueva línea de trabajo que permitió profundizar, mejorar y fortalecer las estrategias de abordaje para contribuir positivamente en la trayectoria académica de los estudiantes universitarios. La experiencia acumulada indicaba que un alto porcentaje de estudiantes no lograban acceder o renovar sus becas por no alcanzar los niveles de aprobación de escolaridad exigidos (tanto por SCBU como por otros sistemas de becas). Ante esta realidad se comienza a pensar en un plan de trabajo que apuntaba a fortalecer la trayectoria académica de los estudiantes. La inclusión educativa requiere un complejo de estrategias que no solamente deberán atender vulnerabilidades de índole material, económica y/o sociofamiliar, se entiende que dificultades a nivel intelectual y cultural inciden directamente en las posibilidades que estos estudiantes tienen de realizar una trayectoria académica exitosa.

En este marco es que surge el programa Apoyo a la Trayectoria Académica el cual se propone atender situaciones especiales de estudiantes becarios que presentan dificultades a nivel curricular, buscando además promover condiciones que faciliten el tránsito por la Universidad.

El departamento busca por medio de este programa: promover la inclusión en espacios de intercambio con programas que apoyan la trayectoria académica a modo de optimizar estrategias permitiendo la intersectorialidad y los abordajes interservicios. Además, lograr mayor relacionamiento con las Bedelías de las diferentes facultades y Centros de estudios, con el fin de coordinar lo referido a entrega de escolaridades, planes de estudios específicos, lectura de escolaridades, entre otros. La creación de un nexo técnico operativo, con referentes de los Centros Universitarios y Comisiones que operen dentro de cada Departamento del país, para facilitar la promoción de actividades. Asimismo, fomentar el acceso a las nuevas tecnologías de comunicación y de información con el propósito de lograr una mejor adaptación del estudiante al contexto universitario.

Con la intención de cumplir con estos objetivos se ha venido trabajando de manera sostenida con distintos actores universitarios, tales como la División Universitaria de la Salud (DUS), Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAEs) y otros servicios; creándose equipos de trabajo para desarrollar estrategias de derivación e intervención que apunten a la inclusión educativa. Se apuesta a través del mismo, promover el desarrollo de líneas de intervención, intercambio de información y seguimiento a estudiantes becarios en situación de vulnerabilidad o que enfrenten alguna dificultad referida a su trayectoria académica. Entre los principales motivos

de derivación se destacan: rendimiento descendido o dificultades en el avance de la carrera, organización del estudio y construcción de itinerario curricular, re-orientación vocacional, dificultades de adaptación a la exigencia de la Educación Superior, dislexia, y otras problemáticas de índole personal y familiar que requieren orientación y se entiende podrían incidir en la trayectoria del estudiante.

Este tipo de programas cobran relevancia en un contexto de gran crecimiento ya que según el VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado del 2012, se presentó para el último período intercensal (2007-2012) una tasa de crecimiento anual promedio de 1,33% y se registra un total de 85.905 estudiantes efectivos de grado (Udelar; 2013). Ante este panorama un programa que apunta a fortalecer y promover el acceso de los estudiantes a la vida universitaria resulta imprescindible. Es necesario problematizar los términos de acceso e ingreso ya que presentan diferencias importantes que podrían determinar el foco de cada programa.. El ingreso "(...) basa su lógica en el principio de igualdad (...) el acceso pone énfasis en las condiciones previas y posteriores al ingreso del estudiante (...) entre otros factores, el acceso toma en cuenta el rendimiento del estudiante, (...), las particularidades curriculares de la carrera, el capital social e intelectual del candidato, su capacidad para hacer frente al costo financiero de un estudio universitario y varias cuestiones demográficas" (Rabossi; 2014:s/n). Así, el término ingreso refiere a la posibilidad que tienen aquellas personas que terminaron los estudios de nivel secundario y desean realizar una carrera universitaria; pero el término acceso habilita a pensar en las diversas situaciones y estrategias que deben desplegar los estudiantes para poder llevar a cabo un proyecto académico mientras viven su vida. Aguilar Rivera (2007) entiende que los estudiantes deberán generar nuevas forma de pensar y también nuevas formas de relacionarse tanto a nivel social como cultural, generando nuevas redes de soporte social, situación que no siempre se logra de manera exitosa con una matrícula elevada, sumándose en muchas ocasiones el desplazamiento de los estudiantes del interior a Montevideo, el desarraigo del hogar de origen y del entorno afectivo más cercano. Por esto la Universidad tiene la responsabilidad institucional de diseñar, planificar y ejecutar instrumentos que le permitan al estudiante ingresar, acceder y permanecer dado que la universidad mantiene grandes problemas de desafiliación. Arocena (2007) destaca este término dado que da cuenta de la corresponsabilidad que hay entre la Universidad y el estudiante en relación al alejamiento de este del centro educativo. Por lo antes expuesto, es que resulta de suma importancia continuar con líneas de trabajo que apunten a promover trayectorias académicas reales y adaptadas a cada estudiante, siendo el programa presentado una acción que favorece a ese proceso.

Universidad; trayectoria académica; Bienestar Universitario

Arocena, R. (2007). Hacia la reforma universitaria. Recuperado de <http://www.udelar.edu.uy/blog/>.

Aguilar Rivera, M.C (2007). La transición a la vida universitaria: éxito, fracaso, cambio y abandono. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica de Argentina.

Rabossi, M (2014) "Acceso (¿ingreso?) a las universidades nacionales argentinas: permisividad y consecuencias". Revista Scielo vol.7 N°.2– noviembre. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200005

Universidad de la República (2013) "VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado. Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012". Disponible en: <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/129>
Acceso: 1/7/18

Web Servicio Central de Bienestar Universitario (S/A) Recuperado de <http://www.bienestar.edu.uy/becas>

APRENDIZAJE MIXTO EN ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA EN LA CARRERA DE CONTABILIDAD Y FINANZAS

Ing. Yamile Peña Cruz, Dr. Andrés García Martínez,

MSc. Yadira Ruiz Constante

yamile@cepes.uh.cu, *Universidad de La Habana*; agarcia@cepes.uh.cu, *Universidad de La Habana*; yadira@cepes.uh.cu, *Universidad de La Habana*

El panorama actual del desarrollo socio-económico presenta una perspectiva de futuro en la cual el rol protagónico lo juegan las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), como medios insoslayables en todos y cada uno de los campos del quehacer laboral, investigativo, de servicios e incluso en la vida cotidiana de los ciudadanos del mundo. El impacto que estas Tecnologías están produciendo en las concepciones y prácticas universitarias, aboca hacia la necesidad de desarrollar nuevos escenarios educativos, donde las TIC potencien los procesos de formación en ambientes abiertos, flexibles y eficaces. En el trabajo se presentan los resultados de la experiencia que durante tres cursos académicos se ha desarrollado en la asignatura Introducción a la Pedagogía en la carrera de Contabilidad y finanzas en la Universidad de La Habana, basado en un enfoque mixto de aprendizaje (blended learning), que combina la utilización de un entorno virtual de enseñanza aprendizaje preparado especialmente para esta asignatura, herramientas de la plataforma Moodle y actividades presenciales. Para los autores de este trabajo, la estrategia para desarrollar el curso debe sustentarse en los principios del constructivismo social, el cual se basa en la idea de que el conocimiento se va construyendo en el estudiante a partir de su participación activa en el proceso de aprendizaje. A su vez, esta estrategia debe estar guiada por la articulación de paradigmas educativos, medios tecnológicos y recursos, de manera tal que puedan complementarse unos con otros e integrar lo pedagógico, lo tecnológico y la gestión del proceso de manera sistemática, la cual es necesaria si se quieren lograr resultados efectivos y consistentes con el aprendizaje mixto. Las TIC por sí mismas no han podido suplantar el papel del profesor como fuente de conocimientos y de educación para el estudiante y como formador de valores. Sin embargo, bien utilizada, puede ser una potente herramienta que posibilite el enriquecimiento del curso proporcionándole flexibilidad, acceso a materiales diversos, mecanismos dinámicos de evaluación y mucha información de retroalimentación, lo cual tributa, en general, a alcanzar los objetivos del curso con calidad óptima. Como parte del proceso de implementación de la innovación educativa se muestran los Resultados del Foro de Discusión en la plataforma Moodle. Los estudiantes expusieron sus criterios, puntos de vista, valoraciones y ejemplos relacionados con el tema en cuestión. Con un uso de lenguaje sencillo, pero no escaso de elementos teóricos que garantizan la calidad de las ideas expuestas fluyeron las intervenciones. Los estudiantes intercambiaron entre ellos manejando varios conceptos y en diversas ocasiones expusieron sus puntos de vista analizando situaciones reales de las aulas, denotando la importancia que revierte para el profesor, durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, garantizar una buena comunicación educativa con sus estudiantes. Se logran cumplir los principios de los foros de discusión a través del intercambio de ideas, se respetan los criterios establecidos a pesar de existir diferencias en las valoraciones, con aprobación o desaprobación de puntos de vista, teniendo en cuenta la diversidad de criterios. Hubo un intercambio abierto entre los estudiantes con criterios diversos en los que se discutieron temas concretos de los puntos de vista expuestos, se complementan ideas, se hacen valoraciones de los criterios dados, no se exponen conceptos directos como respuestas a las intervenciones anteriores, sino que se relacionan

con los criterios a mostrar. En todos los grupos hubo estudiantes con una participación muy activa, que mostraron sus criterios en todos los temas de discusión definidos en el foro del grupo, con más de 5 intervenciones de marcada calidad. En términos generales pueden considerarse muy satisfactorios los resultados alcanzados por los estudiantes, como podrá apreciarse en la tabla general de calificaciones. El éxito en cuestión se debió a la permanente responsabilidad mostrada por los estudiantes en el cumplimiento de las tareas académicas de la asignatura; y al aprovechamiento de las potencialidades del trabajo en equipo, redundante en el desarrollo individual de cada uno de los estudiantes, sobre la base de la motivación, orientación, ejecución, control y retroalimentación de las responsabilidades académicas individuales, reforzadas con un nivel de responsabilidad colectiva, que se regula a partir de un proyecto integrador a realizar por equipos. Agréguese a ello la modalidad empleada, que favoreció sobremanera la dinámica aludida, a partir de las ventajas académicas de la virtualidad como alternativa de formación, garante de interacciones progresivas, sin requerimiento permanente de presencialidad y concurrencia física. Cómo elemento negativo está que muchos estudiantes no tenían correo en la Facultad, lo que limitó en ocasiones la comunicación con ellos. Además, como parte de la primera actividad orientada a los estudiantes en el curso se les pidió que opinaran sobre las expectativas en relación a lo que esperaban aprender con el curso. Se escogió una muestra de tres grupos. En cuanto a los resultados emitidos, éstos mencionaron que consideran, en su mayoría, tener altas expectativas, y además están de acuerdo en que se sigan realizando las estrategias de ambientes virtuales de aprendizaje. La información se presenta en la Figura 1.



Figura 1. Resultados en cuanto a la expectativa de los estudiantes. (Fuente: Propia de los autores de este trabajo).

PALABRAS CLAVES: enfoque mixto de aprendizaje, entorno virtual de enseñanza aprendizaje, tic.

Referencias

- Astudillo, M. V. (2016). *Modelos blended learning en educación superior. Innovación en la enseñanza*. Recuperado el 20 de 02 de 2016, de XVII ENCUENTRO INTERNACIONAL VIRTUAL EDUCA PUERTO RICO 2016: http://asianvu.com/bk/framework/?attachment_id=1205
- BARTOLOMÉ, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *RIED-Revista*, v. 11. 1, pp 15-51.
- BARTOLOMÉ, A. (2008). *Entornos de aprendizaje mixto en educación superior*. Recuperado el 05 de 12 de 2016, de RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen11/bartolome.pdf>.
- Bonk, C. J. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. John Wiley & Sons.

- Davis MH, H. R. (1999). Problem based learning: a practical guide. *Med Teach. AMEE Medical Education Guide No 15*, 21:130-140.
- Morán, L. (2012). Blended-learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 39.
- Vásquez Astudillo, M. (2016). *Modelos blended learning en educación superior. Innovación en la enseñanza*. Recuperado el 20 de 02 de 2016, de XVII ENCUENTRO INTERNACIONAL VIRTUAL EDUCA PUERTO RICO 2016: <http://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/768-174d.pdf>
- Vera, F. (2009). *LA MODALIDAD BLENDED-LEARNING EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR*. Recuperado el 02 de 12 de 2016, de http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/fvera_2.pdf
- Vera, F. (Junio 2008). *LA MODALIDAD BLENDED-LEARNING EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR*.
- Villar, M. (2010). *Análisis comparativo de plataformas gratuitas*. Recuperado el 05 de 12 de 2016, de <http://blog.evoit.com/2010/03/analisis-comparativo-de-plataformas-gratuita>.

APROXIMACIÓN A LAS CONDICIONES DE LOS ALOJAMIENTOS ESTUDIANTILES COLECTIVOS INTEGRANDO LA VISIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS BECARIOS DE SCBU

Graciela Sosa, Leticia Sarla, Rosario Garcia

gsosa@bienestar.edu.uy, lsarla@bienestar.edu.uy, rgarcia@bienestar.edu.uy

Programa Alojamiento del Departamento de Programas y Proyectos Sociales.

Servicio Central de Bienestar Universitario. Universidad de la República.

El Programa Alojamiento del Servicio Central de Bienestar Universitario –SCBU–, define como uno de sus objetivos: “Aportar al reconocimiento de los derechos de los estudiantes en relación al alojamiento” (Planificación Departamento Programas y Proyectos Sociales, 2017). En esa línea desarrolla diversas estrategias: elaboración y difusión de material sobre derechos de los estudiantes respecto a los alojamientos, incorporación de la temática en estudio de becas, recepción y seguimiento de situaciones de vulnerabilidad habitacional en estudiantes, espacios colectivos. Se elaboró y aplicó una encuesta a becarios residentes en alojamientos colectivos (setiembre-octubre 2017) y se realizaron dos encuentros con estudiantes universitarios residentes en dichos alojamientos (noviembre 2017 y mayo 2018), promoviendo así la generación de espacios en los que los estudiantes puedan pensar/se y decir/se sobre su situación habitacional, intercambiar y reconocerse como colectivo, posicionándose desde una perspectiva de derechos.

A modo de contextualizar brevemente esta temática, desde los ámbitos público y privado se observa la falta de respuestas articuladas en una política de alojamientos. No existe a la fecha una normativa de alojamientos de estudiantes, que contemple la especificidad de los mismos. A su vez, movimientos de migración de estudiantes desde su lugar de residencia a otras localidades por motivo de estudio, junto al proceso de descentralización de la UdelaR, ha llevado al planteo de inquietudes y demandas relativas a esta temática también desde las Regionales.

El presente trabajo pretende aportar a la reflexión sobre algunos elementos que surgen de la encuesta de opinión sobre “Condiciones y calidad de vida de la población estudiantil becaria del SCBU que reside en alojamientos colectivos”, implementada en setiembre-octubre de 2017 a través de un formulario on line autoadministrado, suministrado por el SCBU a becarios residentes en dichos alojamientos.

Del total de respuestas obtenidas, la mayoría comprende las edades de 18 a 21 años, lo que se vincula al claro predominio de acceso a este tipo de alojamientos colectivos en los primeros años de trayectoria universitaria.

De los estudiantes encuestados, un 75% reside en alojamientos destinados exclusivamente a estudiantes.

Prácticamente la mitad (48%) comparte dormitorio con 2 o 3 estudiantes, y la cuarta parte lo hace con 4 o más. En hogares públicos se concentra la mayor cantidad de estudiantes por habitación (hasta más de 6).

En relación a espacios para estudiar, el 60% cuenta con 2 o más ambientes, el 11% sólo con el dormitorio, y el 3% no cuenta con ningún espacio. Las respuestas en su mayoría refieren a sala de estudios, seguido de dormitorio, y comedor. Minoritariamente cuentan con otros espacios: cocina, sala de recreación, altillo, patio.

Sobre la valoración que los estudiantes realizan de las condiciones existentes para estudiar en el alojamiento, 66% corresponde a las categorías bueno, muy bueno y excelente, 22% regular y un 12% las considera en las categorías malo y muy malo. Si se observa esta

valoración por tipo de alojamiento: son calificadas como excelente, bueno y muy bueno por el 80% de los que residen en hogares gremiales, sociales y religiosos, por un 72% de los que viven en residencias privadas exclusivas para estudiantes, y por un 64% de los que viven en hogares públicos. En estos últimos consideramos significativo que un 36 % de estudiantes valoren las condiciones de estudio como negativas.

Iluminación, horarios, infraestructura y equipamiento se concentra en las categorías bueno y muy bueno. Las condiciones sonoras presentan opiniones extremas: buenas y por otro lado regular y malas.

En propuestas relativas a normas de funcionamiento, surge como demanda una mayor flexibilidad en los horarios de entrada-salida, y de uso de espacios comunes, y la necesidad de silencio y control de los ruidos vinculado al respeto de los horarios de descanso y de estudio - referido a estudiantes, y en algún caso a encargados-. Se propone flexibilizar el ingreso de personas ajenas al hogar para estudiar, y poder recibir visitas.

Respecto a situaciones de convivencia se destaca: conflictos entre residentes 74% corresponden a las categorías algunas veces, con frecuencia y siempre, al igual que con los responsables (49%). Un 55% señala hurtos a la interna del alojamiento en las opciones algunas veces, con frecuencia, siempre.

Otro aspecto significativo es la vivencia de discriminación hacia ellos o hacia otro estudiante dentro del alojamiento, donde casi un 10% responde haber sentido discriminación por orientación sexual, 5% por ser hombre o mujer, 4% por ser de otro departamento, 4% por discriminación racial, 4% por situación de discapacidad y 2% por ser extranjero.

A partir de lo expuesto, valoramos en primer lugar la importancia de integrar la palabra de los estudiantes, su percepción y vivencia de las condiciones del alojamiento que habita, en una perspectiva que incluya aspectos materiales y subjetivos, satisfacción, valores y expectativas.

Entendemos que las condiciones de vida en los alojamientos colectivos puede facilitar u obstaculizar sus trayectorias de vida universitaria. El cambio significativo que supone la migración de los estudiantes desde sus lugares de origen, se procesa e impacta de diversa manera según las características del lugar que pasan a habitar, destacándose: la privacidad del estudiante, la seguridad y diferentes aspectos de la convivencia, atravesados por la comunicación, el manejo de poder y diversas formas de organización.

La perspectiva de inclusión y accesibilidad de los alojamientos desde el reconocimiento de la diversidad, y de los estudiantes como sujetos de derecho, es una línea a desarrollar. Que en su condición de ciudadanos y estudiantes universitarios, accedan a condiciones acordes a los requerimientos de vida universitaria. Y problematizar su posicionamiento desde una perspectiva de derechos, reconociéndose como colectivo con poder de decisión en aspectos vinculados a su realidad. Resulta significativo en este sentido, el planteo de estudiantes residentes en hogares públicos, que manifiestan no poder decir, o plantear quejas, por tratarse de un servicio al que acceden de forma gratuita o por un mínimo costo.

Sostenemos la importancia desde la Universidad de continuar incorporando y de profundizar en la mirada del contexto habitacional de residentes en alojamientos colectivos, contribuyendo a garantizar iguales condiciones de acceso a respuestas habitacionales dignas, desde un trabajo conjunto con los estudiantes, y desde un abordaje interdisciplinario e interinstitucional.

Palabras claves: estudiantes universitarios; derechos; alojamientos estudiantiles

Referencias:

Planificación Departamento de Programas y Proyectos Sociales (2017)

Planificación 2017-2018 del Programa Alojamiento. Servicio Central de Bienestar Universitario. Universidad de la República, Uruguay.

Programa Alojamiento del Departamento de Programas y Proyectos Sociales (2017).

Documento preliminar sobre encuesta: *“Condiciones y calidad de vida de la población estudiantil becaria del SCBU que reside en alojamientos colectivos”*. Servicio Central de Bienestar Universitario. Universidad de la República, Uruguay.

ESPACIOS DE FORTALECIMIENTO PARA LA ENSEÑANZA Y EL USO DE SOLUCIONES DIDÁCTICAS

Norma Beatriz Salvatierra

Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Lomas de Zamora - Ruta Provincial N° 4 y Juan XXIII – Lomas de Zamora Pcia Bs As (1832) Argentina. nsalvatierra@yahoo.com

A modo de presentación

Comenzar a estudiar una carrera universitaria es un gran paso para cualquier persona, más aún en una Universidad Pública, que imprime su propio ritmo y exige del estudiante un proceso de adecuación a una nueva vida.

Desde nuestra óptica, entendemos el ámbito educativo como un escenario socio-cultural. Cultura institucional, a la cual el estudiante debe incorporarse, donde para ello necesita aprender y aprehender determinados códigos, que le resultan extraños. Esta transición (compleja, difícil e incierta), entre sentirse ajeno (extranjero) a sentirse parte y partícipe, requiere de un cierto acompañamiento, que para nosotros se aleja de la práctica de la intervención, y se reconoce como orientación.

Un acompañamiento institucional ayuda a incluir a los estudiantes a la vida universitaria, generando nuevas estrategias y brindando una respuesta articulada y colaborativa a los problemas de la retención, permanencia y egreso.

Sabemos que en la trayectoria formativa de un estudiante confluyen todos los aspectos de la vida institucional, por lo cual, desde este posicionamiento sostenemos que la vida universitaria es una experiencia amplia; es el escenario donde además de la formación profesional, se construye la vida en comunidad, la ciudadanía. Desde esta concepción, la trayectoria formativa es una trama dinámica en la cual existe un cruce de trayectorias y se aleja así de la idea de carrera como un itinerario lineal e individual.

De lo expuesto surge la necesidad de comprender cómo los estudiantes construyen trayectorias educativas en la Universidad. Propone pensarlas de manera integral, posibilitando el posterior diseño de estrategias de acompañamiento que supere las diferentes formas de intervenciones tradicionales, focalizadas principalmente en el ingreso y los primeros años de las carreras y/o en los tramos finales. Al mismo tiempo, este dispositivo apunta a constituir instancias de interpelación de las prácticas de enseñanza, las características de los planes de estudio, las estrategias de acreditación y evaluación de saberes, las culturas institucionales, entre otras.

Fundamentos de la experiencia

A lo largo de los últimos años, tanto en las actividades de docencia como investigación, y a través del diálogo con las profesiones, es posible afirmar que para mejorar la enseñanza, la capacitación y el desarrollo de competencias profesionales, las acciones y las prácticas para tratar con los saberes elaborados y propios de distintas disciplinas y en nuestro caso particular de las Ciencias Económicas deben ser diferenciadas.

Cuando hablamos de Enseñanza, asumimos aquellas prácticas que acontecen en la formación de alumnos en el nivel de Grado y Posgrado, cuando enunciamos Capacitación, nos referimos a las dimensiones de actualización y perfeccionamiento dirigidas a valorar el capital humano de los graduados, y finalmente el Desarrollo de Competencias como las acciones propias de la formación profesional con base en las exigencias del mercado de trabajo y las organizaciones.

Ante lo mencionado es necesario reconocer que existe una Didáctica Especial en las distintas ciencias y en especial en las Ciencias Económicas.

Este reconocimiento, implica asumir una perspectiva epistemológica y pedagógica que otorgue un contexto específico al desarrollo curricular de contenidos y saberes propios y específicos de las áreas que la componen.

La propuesta y el proyecto

La propuesta consiste en diseñar, estrategias y planes de acción que incidan en la mejora de las trayectorias estudiantiles. Para ello se propone la revisión y consolidación de los sistemas de registro de la actividad académica de los estudiantes en las carreras de grado, a fin de favorecer la trazabilidad de la información. Por último, se promueve la construcción de estrategias institucionales, curriculares, pedagógicas y didácticas de apoyo y mejoramiento de la permanencia, y graduación de los estudiantes.

El desarrollo del proyecto implica la organización de los equipos docentes, los tiempos y la construcción de problemáticas de manera situada y en contexto. Esta organización no sólo responde a una dimensión técnica del trabajo, sino que asume un posicionamiento de trabajo colectivo y horizontal que permite la gestión de las disciplinas asistidas, así como la realización de talleres con docentes invitados en relación al análisis de problemáticas específicas.

En este contexto el desafío que se plantea es, que los docentes de los primeros años son los que se enfrentan en sus prácticas con las etapas más complejas de las transiciones educativas de los estudiantes.

El primer reto se relaciona a la necesidad de repensar la problemática de las trayectorias estudiantiles sin circunscribirlas solamente a las condiciones de los estudiantes, sino plantearla en tanto a las condiciones curriculares, institucionales, prácticas docentes, prácticas de evaluación y acreditación, entre otras de la formación universitaria.

Dentro de las lógicas institucionales se evidencian tres cuestiones centrales a revisar:

- La condición de homogeneidad de las estrategias y dispositivos que la institución sostiene;
- Los ordenamientos, selecciones, jerarquías y relaciones de los saberes que conforman la currícula;
- Las prácticas de evaluación y acreditación de los aprendizajes.

Pero: ¿Cómo despertar interés? ¿Cómo promocionar estímulos? ¿Cómo fortalecer o favorecer la enseñanza de las Ciencias Económicas? Un aprendizaje es significativo cuando el estudiante establece una red de relaciones entre el conocimiento nuevo y los esquemas de conocimiento que ya posee, y es a la vez es capaz de utilizarlo en la búsqueda de nuevas relaciones.

La mayor o menor dimensión del campo de comprensión del estudiante dependerá de los conocimientos adquiridos y con los cuales relacionará los nuevos, puesto que el aprendizaje no es un proceso lineal, sino espiralado, cíclico, de obstáculos y resistencias contrastantes con el error.

Objetivos

1. Identificar nuevas necesidades de mejora de la enseñanza
2. Reconstruir las prácticas pedagógicas de los profesores, desde la observación, in situ, de clases en el ámbito del grado.
3. Formular un Modelo Pedagógico centrado en las necesidades de alumnos de grado, posgrado y de los graduados.

Una pedagogía y didáctica especial, basadas en la naturaleza epistemológica de los conocimientos propios y específicos de las Ciencias Económicas, son el punto de partida para el espacio proyectado como Soluciones Didácticas, que puedan aplicar profesores de

nuestra Unidad Académica y del Nivel Secundario de los colegios en nuestra zona de influencia.

Una unidad de trabajo de tiempo compartido y flexible, con dependencia directa de la Secretaría Académica, cuyo valor fundamental es la producción permanente de propuestas para la enseñanza de las Ciencias Económicas mediante la documentación de experiencias innovadoras y socialización de sus resultados en diversas instancias tales como:

- Encuentros intercátedra
- Encuentros dentro de la misma cátedra para compartir y analizar experiencias
- Publicaciones virtuales periódicas
- Publicación de artículos en nuestra revista “Realidad Económica” y externamente.
- Construcción de repositorios de materiales didácticos para uso colaborativo tanto físico como virtual, en el marco de la promoción de trabajo en red

PALABRAS CLAVES: soluciones didácticas, trayectorias educativas, acompañamiento institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Acevedo C., L. (2002). Perfil del profesional del Siglo XXI. Enfoque Tecnológico de la Educación. En entrevista: Servicio Informativo Iberoamericano de la OEI. Santa Fe de Bogotá. Colombia. Disponible: <http://www.oei.org.co/sii/entrega17/art07.htm>. [Consulta: Enero 26].
- Adam, F.(1990). Andragogía y Docencia Universitaria. Material de apoyo: Doctorado en Educación. Perfil del Adulto en situación de aprendizaje.
- Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo [Documento en línea].
Disponible: <http://educacion.jalisco.gov.mx/consulta/educar/05.html> [Consulta: 2003, marzo 26]
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores.[Biblioteca digital de la OEI], Disponible: <http://oei.gov.co.html> [Consulta: 2003, octubre 18].
- Cárdenas, A. L. (1997, agosto, 11). Los problemas educativos son iguales en todas partes. El Carabobeño. D-1.
- Hernández Sampieri *et al* (2006) Metodología de la Investigación (4º edición).México. McGraw-Hill Interamericana.
- Salvatierra, N. (2013). “Innovar, una práctica docente necesaria en tiempos cambiantes. Retos de la enseñanza de la contabilidad en un mundo cambiante”. En IX Congreso de Profesores del Área Contable. Punta del Este: Uruguay.
- Salvatierra, N., Pellegrino, A. (2009). “La innovación como práctica que distingue al docente. Nuevas herramientas pedagógicas de enseñanza de la contabilidad”. En XXX Jornadas Universitarias de Contabilidad. Salta: Argentina.
- Salvatierra, N. (2014). “Las TIC en la formación y el desarrollo continuo en Formación y ejercicio profesional. Desarrollo profesional continuo de profesionales en Ciencias Económicas”. Área: Educación y Política profesional. Capítulo V. Trabajo base del Área de Educación del CECyT perteneciente a FACPCE.
- Uriel E., Aldás J. (2005). “Análisis Multivariante Aplicado”. Madrid. Thompson Editores Spain

Paraninfo, S.A.

Zabalza, M.A. (2003). "Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional". Madrid: Nacea.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS VIRTUALES PARA DISMINUIR EL ÍNDICE DE DESERCIÓN EN ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA MATERIA DE CÁLCULO DIFERENCIAL.

Libardo Ricaurte Peña Chamorro; Luis Adolfo Patiño Hernández; Alberto Bravo Buchelly;
Dayner Felipe Ordóñez López

libardo.penia@upec.edu.ec, Universidad Politécnica Estatal Del Carchi;
luis.patinio@upec.edu.ec, Universidad Politécnica Estatal Del Carchi;
abravo@unimayor.edu.co, Institución Universitaria Colegio Mayor Del Cauca;
dordonez@unimayor.edu.co, Institución Universitaria Colegio Mayor Del Cauca

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene el propósito de: diseñar e implementar una Estrategia Pedagógica Virtual para disminuir la deserción de los estudiantes de la asignatura del cálculo diferencial.

DESARROLLO

La educación está signada por evoluciones y contradicciones en todos los aspectos de la vida que han transformado el modo de pensar, sentir y actuar; sobre todo en el aprendizaje de las personas en todos los niveles. Este es el caso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que no ha sido posible articularlas al aprendizaje del cálculo diferencial en los estudiantes universitarios. Sobre este tema (Villarreal 2015), sostiene que los docentes imparten clases de la misma manera que las recibieron en su universidad, es decir en base de paradigmas tradicionales de transmisión de conocimientos, sin teorizar la práctica relacionada con el tema tratado, es decir se muestran respuestas sin detallar cómo se llega a ellas, de esta manera el conocimiento que adquieren los estudiantes es efímero.

Una de dichas contradicciones está relacionada con los docentes que en la mayoría de los casos son inmigrantes digitales, es decir son el fruto de un proceso de migración digital altamente tecnificado creado por las TIC; en cambio los estudiantes son nativos digitales, que han crecido con la tecnología y por tanto tienen una habilidad innata en el lenguaje digital, de las cuales carecen los profesores que no han hecho el esfuerzo por adoptar las nuevas tecnologías y siguen enseñando de forma enciclopedista. Esto sin duda produce un rechazo y pérdida de interés o atención en los nativos digitales (REDCEDIA, 2017).

Para suplir esta deficiencia es necesario impulsar la estrategia señalada teniendo como nexo los Objetos de Aprendizaje (OA) con sustento pedagógico y la elaboración de material didáctico y soporte digital, orientado a la educación virtual. El aprendizaje con medios electrónicos está considerado como una alternativa prometedora para elevar el nivel educativo de la población, mediante la cual aprende a autorregularse; en otras palabras, el mismo estudiante modifica sus planes, proyectos y formas de trabajo con la mínima intervención del docente.

Entonces el aprendizaje del cálculo diferencial, teniendo como nexo los OA, representa una oportunidad y un desafío para asumir retos direccionados a gestionar aprendizajes de calidad y el desarrollo de habilidades que contribuyan a ampliar las tutorías en ambientes de aprendizaje mediados por la tecnología y la construcción de políticas específicas que impulsen la pedagogía de la clase invertida; tendencia metodológica que contribuye a la investigación formativa y fortalece el trabajo autónomo del estudiante y que sin embargo todavía no ha logrado posesionarse en el medio universitario, sobre todo cuando los académicos son poco iniciados en las tendencias pedagógicas actuales.

Además se necesita estar claro que la definición de los OA no es única, se trata de un campo en donde la innovación y la creatividad se pone en marcha permanentemente y en

correspondencia a la aplicación de las tecnologías de la educación y que además exigen teorizar la práctica del cálculo diferencial y practicar la teoría de las tendencias pedagógicas (Peña, L. 2018). Esto significa que es de exigencia definir objetivos medibles observables y las tareas que se ejecutarán para el logro de los mismos a fin de que se conozca desde el principio los temas que se van a estudiar y los resultados de aprendizaje que se busca lograr.

El software para la elaboración de los OA debe contener formatos adecuados para dichos objetos. Por ejemplo el formato SCORM (Sharable Content Object Reference Model), este estándar “es una iniciativa de e-learning que plantea una estrategia de reutilización de OA independientes que guardan el conocimiento con la finalidad de soportar un aprendizaje distribuido a partir de los propios objetos”. (Sosa, et, al, 2007)

En concordancia con lo manifestado, se requiere relacionar el cálculo diferencial con aspectos de la futura profesión del estudiante y además añadirle un componente lúdico con el cual se hace más atractivo y amigable el aprendizaje de las funciones y gráficas, entre otras operaciones, que ayudan a enganchar a los estudiantes de forma más visual e interactiva al maravilloso mundo de las cifras; además se aprovecha la diversidad de ordenadores y otras herramientas que ellos tienen a mano. Al respecto afirma (García, G. et, al, 2002) que se debe tener en cuenta lo necesario que resulta poner al alumno en condiciones de integración social al trabajar en pares de estudiantes. Esto conlleva a considerar las características de la sociedad actual y en particular la que se refiere a los avances tecnológicos, que se suceden a tal ritmo que es difícil prever cuáles serán los conocimientos necesarios para el hombre del mañana.

Para lograrlo, se requiere maximizar las oportunidades que ofrecen las TIC, las cuales simplifican la realización de ejercicios y las aplicaciones usuales del cálculo diferencial, lo que hace que sea especialmente indicado su uso en el aprendizaje de esta ciencia. También se requiere orientar su aplicación (Dubinsky, 1996) con el fin de innovar, cuya palabra admite varios significados entre ellos: modificar, transformar, modernizar o tecnificar los procesos didácticos en base de las tendencias contemporáneas de la pedagogía que las sustenten (Peña, L. 2018). A su vez la capacidad de innovación se apoya en la tecnología, cuyo rasgo contemporáneo es la fuerte articulación al conocimiento científico.

En definitiva la innovación es un cambio de rutina, la sustitución de la forma habitual de hacer las cosas por otra diferente, ya sea porque la anterior ha sido insatisfactoria o porque se aprecia una posibilidad mejor (López, C. Pérez, S. 2003). En este caso y al existir dificultades en el aprendizaje del cálculo diferencial, se plantea una mejor posibilidad que puede dar origen a una nueva rutina que podría adaptarse al contexto de un eficiente aprendizaje. En este sentido (Quintero, A. 2010) afirma que, la investigación científica y tecnológica a nivel curricular reclama nuevos modelos de aprendizaje en la que los contenidos tengan en cuenta la relevancia social, cuyas metodológicas estén orientadas hacia el estímulo de vocaciones en tecnología y la posibilidad de prácticas en el laboratorio de informática para que el alumno construya su conocimiento con la orientación del docente (Nava, 1998).

PALABRAS CLAVE: estrategia; pedagogía; virtual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Dubinsky, E. y Noss, R. (1996). *Some kinds of computers for some kinds of Mathematical learning*. *Mathematical Intelligencer*, 18(1), 17,20.
- García, A.; García, F.; Hoya, S.; Rodríguez, G. y De la Villa, A. (2002): *Differential calculus*

- of several variables with Mathematica or Maple. *Proceedings of the 2nd International Conference on the Teaching of Mathematics (at the undergraduate level)*. Hersonissos, Creta (Grecia).
- López, C. Pérez, S. (2003). *Subdesarrollo e innovación*, publicado en colaboración con la OEA.
- Nava, J. (1998): *Experiencia en el uso de programas computacionales para enseñar Matemáticas en Ingeniería en la UNITEC*.
<http://dcb.fi-c.unam.mx/foro/memorias/dieciocho.pdf>.
- Peña, L. (2018).). *La innovación en los procesos de autoevaluación institucional con fines de mejora continua de la calidad*, UPEC, Tulcán-Ecuador.
- Quintero, A. (2010). *Enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS): perspectivas educativas para Colombia*.
- REDCEDIA (2017). *Diseño, creación y evaluación de objetos de aprendizaje*. Metodología DISCREVOA 2.0.
- Sosa, M., Marmolejo, M., & Ramírez, V. (2007). *Objetos de aprendizaje y enseñanza bibliotecológica*. Ibersid, 225-237. Recuperado de EBSCOhost.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=34485381&lang=es&site=ehost-live>
- Villarreal, J. (2015). *Aprender a ser docente universitario/a, carta abierta a los nuevos docentes*. Ibarra-Ecuador.

ESTUDIO DE LA CARACTERIZACIÓN DE LA SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL EN CURSOS DE GRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, UDELAR.

Ramón Álvarez-Vaz orcid <https://orcid.org/0000-0002-2505-4238>;
Elena Vernazza-Mañán orcid <https://orcid.org/0000-0003-3123-2165>
ramon@iesta.edu.uy; evernazza@iesta.edu.uy

**Universidad de la República-Facultad de Ciencias, Económicas y de Administración,
Departamento de Métodos Cuantitativos, Instituto de Estadística.
Montevideo, Uruguay.**

En este trabajo se estudian las principales características de la construcción de la Satisfacción Estudiantil, en los cursos de grado de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA), Universidad de la República, a través del Análisis de Clusters.

La aplicación fue realizada sobre los datos obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario sobre una muestra de 470 estudiantes de los cursos de grado de la FCEA, en el año 2009.

El cuestionario, aplicado sobre la muestra seleccionada, resulta de una adaptación del cuestionario utilizado por los investigadores Alves y Raposo de la Universidad de Beira Interior (Portugal), (Alves y Raposo, 2004)

Éste presenta la siguiente estructura: un primer bloque que contiene una serie de variables de carácter socio-demográfico, como sexo, edad y algunas otras variables que caracterizan al estudiante dentro del ámbito de la facultad, como año de ingreso, año y cantidad de materias en curso, entre otras. Los restantes ocho bloques de preguntas (modelo ECSI) presentan todos la misma estructura, se plantea una pregunta general que determina la esencia del bloque y a partir de ella, se establecen una serie de afirmaciones sobre las cuales el estudiante deberá expresar su posición, utilizando una escala Likert que toma valores en el intervalo [1 - 10], donde 1 indica la mayor discrepancia con lo planteado en la pregunta y 10 el mayor acuerdo. Los bloques A a H presentan las siguientes características: Bloque A - Contiene 12 afirmaciones referentes a las expectativas de los estudiantes, previo ingreso a facultad, Bloque B - Consta de 6 afirmaciones vinculadas a la imagen que tienen los estudiantes sobre la facultad, Bloque C - Conformado por 9 afirmaciones asociadas a la calidad del servicio que brinda la facultad, Bloque D - Contiene 9 afirmaciones asociadas a la calidad de los servicios que brinda la facultad con respecto a la biblioteca, bedelía y cafetería, entre otros, Bloque E - Conformado por las mismas 9 afirmaciones que el bloque C, pero asociadas a necesidades/deseos actuales, Bloque F - Presenta 7 afirmaciones que indagan sobre el valor percibido, Bloque G - Contiene 6 afirmaciones que refieren a la satisfacción de los estudiantes con la facultad y el Bloque H - Conformado por 5 preguntas que pueden dividirse en 2 subgrupos, las 3 primeras referentes a la lealtad de los estudiantes con la facultad, y las 2 últimas asociadas al boca a boca que se genera entre los estudiantes. En este trabajo no serán considerados los bloques G y H. (Álvarez-Vaz, Freira, Vernazza, Alves, 2016), (Álvarez-Vaz y Vernazza, 2017).

En lo que refiere a los principales resultados obtenidos de la realización de una clusterización a partir de un método Jerárquico (en particular, Ward) lo primero que se evalúa es la cantidad de clusters a determinar (Maechler, Rousseeuw, Struyf, Hubert, Hornik, 2016). Teniendo en consideración el dendrograma y algunos indicadores de prueba, se entiende pertinente considerar la existencia de 3 grupos de estudiantes. La distribución de estudiantes, por cluster es: 36%, 43%, 31% en el cluster 1, 2 y 3, respectivamente. (R Core Team, 2017)

Los estudiantes que se encuentran en el cluster 1 se caracterizan por ser un 54% mujeres. En lo que refiere a la edad de los estudiantes y el año en curso, casi un 30% se encuentra cursando su primer año en facultad, lo que resulta en concordancia con el hecho de que casi un 40% se encuentra en el primer grupo de edad (18-20). En particular, la distribución conjunta de esas dos categorías es de casi un 25% del total. En lo que refiere a las 6 variables del ECSI se observa que el 75% de los estudiantes tienen expectativas más bajas que el 25% de los estudiantes del cluster 2. Además, el 25% de los estudiantes, tienen expectativas más altas que el 75% de los estudiantes del cluster 3. Un comportamiento similar se da observa en las restantes 5 variables. Por último, al observar la figura 1, se destaca en primer lugar que existe una correlación positiva entre todas las variables y que la distribución conjunta 2 a 2 de las 6 variables del ECSI para el caso del cluster 1 presenta valores medios, en todos los casos.

Los estudiantes que se encuentran en el cluster 2 se caracterizan por ser más de un 60% de mujeres. En cuanto a la edad de los estudiantes y al año en curso, se tiene que más de un 65% se encuentra cursando sus primeros años en facultad, lo que, tal al igual que en el cluster 1, resulta en concordancia con el hecho de que más de un 75% se encuentra en los primeros grupos de edad (18-23). Al analizar las variables del modelo ECSI para el caso particular del cluster 2, se tiene que el máximo de todas ellas se da en este cluster. En particular, se destaca que el 100% de los estudiantes presenta valores más altos que un 25% de los estudiantes del cluster 3, en las variables necesidades/deseos y calidad de los servicios académicos.

El cluster 3 es el que presenta la mayor proporción de hombres (52%). En cuanto a las variables del modelo ECSI, se observa que el mínimo de todas ellas se da en este cluster. Además, el 75% de los estudiantes de este cluster, presentan valores más bajos que el 25% de los estudiantes del cluster 1, en todas las variables.

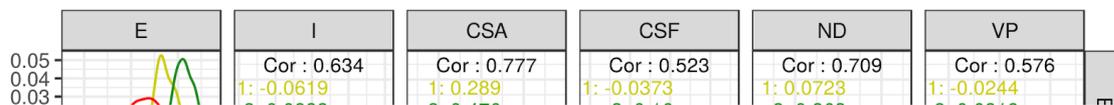


Figura 1 – Variables del modelo ECSI

En función de las caracterizaciones presentadas, se entiende que en cuanto a la satisfacción los clusters podrían denominarse:

- Cluster 1: Estudiantes con Satisfacción Estudiantil media.
- Cluster 2: Estudiantes con Satisfacción Estudiantil alta.
- Cluster 3: Estudiantes con Satisfacción Estudiantil baja.

Palabras claves: Caracterización, Estudiantes Universitarios, Satisfacción.

Principales referencias bibliográficas:

Álvarez-Vaz, R.; Freira, D.; Vernazza, E. & Alves, H. (2016), Can students' satisfaction indexes be applied the same way in different countries? *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 13(101).

Álvarez-Vaz, R. y Vernazza, E. (2017). Evaluación de un instrumento de medición del nivel de satisfacción estudiantil a través de la aplicación de modelos de ecuaciones estructurales. *Cuadernos del CIMBAGE*, (19):1–25.

Alves, H. y Raposo, M. (2004). *La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: El ejemplo de la Universidade da Neira Interior*. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 1(1):73–88.

Maechler, M.; Rousseeuw, P.; Struyf, A.; Hubert, M. & Hornik, K. (2016), *cluster: Cluster Analysis Basics and Extensions*, R package version 2.0.4.

R Core Team (2017). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0.

IMAGINARIOS PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN

Gabriel Kaplún, Martín Martínez

gabriel.kaplun@fic.edu.uy ; martin.martinez@fic.edu.uy

Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República, Uruguay

Sintetizaremos aquí ideas centrales sobre trayectorias profesionales imaginadas por estudiantes próximos al egreso de la Licenciatura en Comunicación (FIC-UdelaR).

Para ello analizamos textos elaborados por los estudiantes sobre sus trayectorias imaginadas para los cinco años posteriores al egreso, aunque suelen hacer referencia también a aspiraciones de más largo plazo. Estos textos fueron realizados entre 2015 y 2016 en un espacio curricular que acompaña sus prácticas preprofesionales en diversos ámbitos (medios de comunicación, agencias de publicidad, productoras audiovisuales, empresas e instituciones públicas) y les propone reflexionar sobre el mundo del trabajo a partir de registros de observación sobre esos ámbitos. Trabajamos para el análisis con la totalidad de esos textos, 38 en total.

Este trabajo se integra al Observatorio de las Profesiones de la Comunicación (www.comunicacion.edu.uy/Observatorio), que articula diferentes espacios de investigación e intercambio con estudiantes, docentes y egresados buscando comprender críticamente el campo profesional de la comunicación en Uruguay e intensificar los vínculos entre la Universidad y el mundo profesional.

El conocimiento sobre los imaginarios profesionales (Benassini, 2002; Rizo, 2012) permite visualizar potencialidades y obstáculos, expectativas y temores, coincidencias y diferencias con las trayectorias reales que también estudiamos en el Observatorio y con las que confrontamos a los estudiantes para ayudarlos a proyectarse con mejores posibilidades de inserción y desarrollo profesional. Permite también visualizar aspectos a incorporar con mayor fuerza en la formación universitaria.

Imaginando trayectorias

*Cuesta un poco proyectarse a futuro cuando en la actualidad no se tiene casi ninguna base sólida en la que fundamentar estas especulaciones
(Estudiante de Comunicación, 2015)*

En la mayoría de los textos de los estudiantes se plantean dificultades para imaginarse luego del egreso y proyectarse en el campo profesional. Lo que más les cuesta es imaginar caminos para la inserción. Muchos hablan de lo que podrían hacer pero no logran imaginar cómo llegar a hacerlo.

Casi el único camino que aparece es el de las prácticas preprofesionales remuneradas que la Facultad ofrece en convenio con diversas instituciones. Otros caminos aparecen más difusos y se plantean como posibles oportunidades que, si aparecen, tendrán que aprovechar sin tener en cuenta los intereses profesionales, las orientaciones elegidas durante la carrera o las remuneraciones.

En los textos estudiantiles la dificultad para proyectarse se fundamenta en la complejidad del campo profesional y en lo poco que la currícula les ofrece para conocerlo y pensarlo.

Esa complejidad del campo es vista como un obstáculo para insertarse pero también como una oportunidad para caminos menos tradicionales. Y si bien se le reclama a la formación un abordaje más explícito del mundo del trabajo, al imaginar sus posibles trayectorias suelen tomar como referencias perspectivas planteadas por los docentes, profesionales que fueron invitados a algunos cursos y, sobre todo, la experiencia de las prácticas preprofesionales.

Los primeros años, una montaña rusa

Sé que el mercado laboral es un tema conflictivo para cualquier estudiante universitario pero creo que si un abogado, un arquitecto o un médico tienen problemas para conseguir trabajo,

un licenciado en comunicación tiene, por lo menos, esos inconvenientes multiplicados por diez.

(Estudiante de Comunicación, 2016)

Los primeros años en el campo profesional son imaginados como un camino sinuoso, con momentos mejores y peores, de subidas y bajadas, “como una montaña rusa”, plantea un estudiante. Años vistos como complejos pero necesarios para formarse en el “oficio” y conocer el campo.

El multiempleo es la situación esperada, con actividades relacionadas con el campo de la comunicación y otras que no. En ese contexto muchos imaginan que uno de los roles profesionales más probables al inicio será el de “community manager”.

En la búsqueda por comprender el campo y sus posibilidades los estudiantes ven en lo digital un campo todavía a explorar y en el que es posible construir espacios de convergencia con roles más tradicionales, como la publicidad o el periodismo digital.

El Plan de Estudios vigente desde 2013, modular y flexible, les permite combinar más de una orientación (periodismo, publicidad, comunicación organizacional, audiovisual, educativa y comunitaria, investigación). Se visualizan entonces espacios profesionales híbridos, lo que por un lado es percibido como una fortaleza para la inserción profesional pero también aumenta la incertidumbre.

También perciben que se trata de un campo complejo y cambiante que demanda una formación y actualización constantes. Incluyen entonces en sus trayectorias imaginadas posgrados y cursos de educación permanente y demandan a la Facultad una oferta de este tipo más amplia y mejor conectada con el campo profesional.

Del hombre orquesta a la portada del periódico

...la clave está, más que nada, en tener claro el enfoque y después ir construyendo el rol de acuerdo a las situaciones y a los contextos.

Estudiante de Comunicación, 2016

En los textos estudiantiles aparecen ideas muy diversas sobre el rol del comunicador, sus posibles tareas y las situaciones deseadas.

En las prácticas preprofesionales los estudiantes visualizan una demanda desde el campo con roles marcados por la multitarea, cuestionando los roles más tradicionales de la comunicación. Quizás en respuesta a ello, mirando hacia el futuro muchos aspiran a ejercer precisamente roles más tradicionales (periodista, etc.), pero otros ven el pluriempleo y los roles híbridos como el futuro al que deberán adaptarse.

Las situaciones deseadas se relatan a través de hitos profesionales: un empleo fijo relacionado con la orientación profesional elegida durante la carrera, trabajar en espacios donde se puedan aplicar perspectivas comunicacionales aprendidas, emprendimientos propios que permitan construir alternativas, alternancia del pluriempleo y multiactividad con espacios donde puedan desarrollar sus potencialidades profesionales.

Con frecuencia estos puntos de llegada son proyectados luego de los primeros cinco años de egreso. Hitos como esos y el reconocimiento de los demás marcarán el momento en que se sientan comunicadores. Reconocimiento personal -ser un referente en el campo-, pero también reconocimiento a la formación y capacidad de actuar con autonomía y autoridad profesional, usando enfoques, conocimientos y metodologías diversos y complejos, que van más allá de las expectativas predominantes sobre el rol de los comunicadores.

Referencias bibliográficas:

Benasini, C. (2002) “El imaginario social del comunicador: una propuesta de acercamiento teórico”. En *Razón y Palabra*, N.º 25, México.
www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n25/cbenassini.html (acceso 6.9.18)

Rizo, M. (2012) *Imaginarios sobre la comunicación*. UAB, Barcelona.

PALABRAS CLAVE: campo profesional; imaginarios; estudiantes

INFLUENCIA DE UN SISTEMA DE TUTORÍAS BASADO EN EL USO DE TIC EN LA DISMINUCIÓN DE LA DESERCIÓN Y EL FRACASO ACADÉMICO DE ALUMNOS DE PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD JUAN AGUSTÍN MAZA DE MENDOZA (ARGENTINA)

V. Catalano¹; D. Murcia Pérez¹; F. Escudero¹; A. Vallejos²

vcatalano@umaza.edu.ar

1Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza, Argentina

2Universidad de Jaén, España

Introducción: La investigación aborda el uso de TIC en los Sistemas de Tutorías Universitarias como estrategia para disminuir la deserción de estudiantes. La deserción, el desgranamiento y los bajos índices de eficiencia terminal son problemas complejos y frecuentes que enfrentan las universidades.

La orientación educativa se aborda históricamente desde diversos enfoques. Se pretende describir y aplicar un modelo de orientación particular, el Modelo Tecnológico y su impacto en la deserción universitaria. La orientación educativa basada en el uso de TIC propicia la comunicación, superando el aislamiento y creando grupos virtuales de trabajo basado en intereses comunes.

Objetivos: estudiar la deserción de alumnos de primer año de la carrera de Veterinaria de la Universidad Juan A. Maza; comprobar que la implementación de un Sistema de Tutorías basado en el uso de TIC de la Universidad Maza, de Mendoza, Argentina, disminuye significativamente la deserción de alumnos de primer año; contribuir, a partir del uso de TIC, a la introducción de metodologías didácticas innovadoras.

Metodología: Se trabaja con una metodología cuantitativa, desde una perspectiva empírica-analítica. Se parte de la teoría para luego observar el fenómeno. Se basa en criterios de calidad relacionados con la validez, la confiabilidad y la objetividad de las mediciones. El análisis de los datos tendrá un carácter deductivo y estadístico.

Se comenzará efectuando una investigación descriptiva del estado de arte del tema. Posteriormente, se llevará a cabo la investigación aplicando un diseño experimental, incluyendo dos grupos, experimental y control. El primero recibirá el tratamiento experimental, es decir un modelo de intervención como el uso de TIC en la acción tutorial y el segundo grupo no se verá sometido a dicha intervención. Los sujetos serán asignados a ambos grupos en forma aleatoria. Una vez concluido el período experimental, a ambos grupos se les administrará una medición de la variable dependiente en forma simultánea, centrado en el aspecto concreto de estudio.

Resultados: se pretende mostrar un nuevo escenario para el Sistema de Tutorías implementado en la UMaza desde el año 1997. Se procurará incorporar un proceso de orientación integral basado en el uso de TIC, que permita la inclusión de todos los alumnos, no importa en qué estadio de la carrera se encuentren transitando, de manera de favorecer la retención con calidad y la efectividad terminal.

El trabajo adquiere un carácter innovador debido a que no existen en Argentina referencias de sistemas de tutorías universitarias con las características del implementado en la UMaza, menos aún basados en el uso de TIC vinculados a estudios de impacto en la deserción. El resultado esperado es un programa de orientación y tutoría diseñado para ser útil a tutores y estudiantes universitarios, implementado en una plataforma virtual personalizada. Tanto el programa como la plataforma van dirigidos a la comunidad universitaria y científica, al disponer de materiales y estrategias, tanto en el plano curricular, como personal y profesional.

Se realiza una investigación sobre redes sociales, su grado de utilización de estudiantes y su vinculación a actividades académicas para poder confeccionar la aplicación siguiendo la

demanda de los jóvenes en redes sociales. Se realizaron entrevistas a personal de Ambientación Universitaria, del Sistema de Tutorías de la UMaza para recabar información de las necesidades que pueden ser cubiertas por la aplicación de TIC en las tutorías de alumnos de primer año.

Confección de dos encuestas para obtener información sobre el Sistema actual de Tutorías destinadas a estudiantes y a Tutores. Durante 2017 se aplicó la encuesta como prueba piloto arrojando un índice de confiabilidad de 0,8 (Alfa de Cronbach)

Tras una investigación sobre aplicativos y redes sociales utilizadas por estudiantes y su vinculación a las actividades académicas, se realiza el diseño y puesta en marcha de la propuesta tecnológica (Sócrates Digital)

Palabras clave: tutorías; orientación psicopedagógica; modelo tecnológico.

LA EXPERIENCIA DEL TALLER DE APOYO AL EGRESO EN CIENCIAS SOCIALES: AVANCES Y DESAFÍOS

Falkin, Camila; Medina Pose, Gustavo

camifalkin@gmail.com, FCS; gustavo.medina@cienciassociales.edu.uy, FCS

En este trabajo se presenta la experiencia del Taller de apoyo al egreso de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), propuesta coordinada y ejecutada conjuntamente por la Unidad de Asesoramiento y Evaluación de FCS (UAE-FCS) y el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA-CSE). La misma comenzó a implementarse en FCS en el año 2016 y, luego de una evaluación positiva por parte del equipo docente, se replicó, con algunas modificaciones, en el segundo semestre del 2017 y el primero del 2018. Como antecedente de esta propuesta es posible identificar la ejecución de un proyecto con similares características en la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República, del que también formó parte PROGRESA.

Se trata de una propuesta de formación y acompañamiento, dirigida a estudiantes que se encuentran en situación de egreso, a los que les resta por aprobar únicamente el trabajo final de grado en modalidad de monografía, dando prioridad a aquellos que tienen mayor tiempo de desvinculación con la carrera. Dichos estudiantes se han distanciado en sus trayectos de las *trayectorias teóricas* definidas por la institución. De acuerdo con Terigi:

“Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción” (2009: 19).

(Para el caso de FCS, los grados de instrucción están semestralizados).

Sin embargo, la realidad demuestra que pocas trayectorias estudiantiles se adaptan a este recorrido teórico, y que existe una heterogeneidad de recorridos, más o menos próximos al prescripto por la institución. Esto es lo que Terigi (2009) ha dado en llamar *trayectorias reales*.

El Taller busca apoyar a los estudiantes que, en sus trayectorias reales, se han distanciado de la trayectoria teórica, en particular en la etapa final de su formación. Tal como señala Terigi (2009), entre las múltiples dimensiones que inciden en el fracaso escolar, las condiciones pedagógicas tienen una importancia fundamental. Es por ello que desde el Taller se busca asumir la responsabilidad que la institución tiene en este proceso, generando las condiciones adecuadas para facilitar los procesos de egreso de estos estudiantes.

Asimismo, desde el equipo docente del Taller de apoyo al egreso, se entiende que los vínculos afectivos con la institución, sus actores y entre pares, tienen incidencia en las trayectorias formativas de los estudiantes. Es por ello, que desde el Taller se busca también trabajar estos aspectos, a través de su propuesta metodológica.

El Taller tiene como objetivos:

- Apoyar la última etapa del tránsito estudiantil en FCS en aspectos de gestión y planificación individual, aspectos de gestión institucional y aspectos académicos transversales.
- Definir estrategias individuales para la superación de obstáculos para el egreso.

Por otro lado, el equipo docente a cargo ha propuesto la consolidación de un espacio de investigación y reflexión acerca de las dificultades para el egreso en FCS, para el cual la información compartida por los estudiantes y las situaciones que se presentan a lo largo del

Taller de apoyo al egreso serían un importante insumo.

El desarrollo del Taller se articula en base a dos modalidades de encuentro: la realización de dos entrevistas personales con cada estudiante y, en el 2018, 11 encuentros grupales, de frecuencia semanal. El objetivo de estos dispositivos es la identificación de obstáculos y fortalezas y la organización y planificación de estrategias para el egreso, focalizando en tres aspectos:

1. Factores académicos
2. Factores singulares
3. Factores institucionales y de gestión

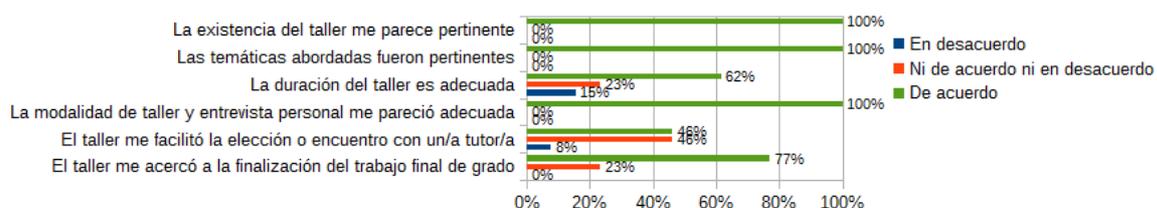
En efecto, se procura fortalecer los aspectos individuales y grupales que puedan motivar el inicio o reinicio del trayecto de egreso, identificando fundamentalmente necesidades de índole académica (formación y apoyos específicos) y de gestión (coordinaciones, trámites), así como formas de encauzarlas.

Se trabaja, asimismo, con la plataforma EVA, mediante la construcción colaborativa de un repositorio de materiales y el intercambio entre estudiantes y entre estudiantes y docentes.

Cabe destacar que, en las tres ediciones, las inscripciones al Taller sobrepasaron los cupos de estudiantes preestablecidos por el equipo docente, evidenciando así la alta demanda y la necesidad de estos espacios en la institución. Sin embargo, de la totalidad de inscriptos, sólo aproximadamente la mitad logró acompañar todo el proceso. A modo de ejemplo, en la edición del presente año, hubo 79 inscriptos en base a un cupo de 60, habiendo realizado la primera entrevista personal unos 40 estudiantes (actualmente se están realizando las segundas entrevistas, que dan el cierre a la propuesta).

A lo largo del Taller, y en sus diferentes ediciones, se ha evaluado el proceso a partir de las opiniones de los estudiantes y, en función de las mismas, se ha reformulado en pos de su mejoramiento. Los dispositivos de evaluación han sido, por un lado, la realización de evaluaciones intermedias, que relevaron por escrito las opiniones de los estudiantes, luego de algunos encuentros grupales y, por el otro, la aplicación de un formulario en línea al finalizar el Taller. Aún no se dispone de los datos relativos a la edición 2018. En cuanto a la edición 2017, respondieron el formulario final de evaluación 13 estudiantes (es posible que la baja tasa de respuesta esté vinculada a la fecha de finalización del Taller y envío del formulario, a fines de diciembre). En una de las preguntas planteadas en el mismo, frente a distintas afirmaciones, los estudiantes manifestaron su grado de acuerdo, el cual se presenta en la siguiente gráfica.

Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:



Como se observa, los estudiantes que respondieron la encuesta final realizaron, en términos generales, una evaluación positiva de la propuesta, fundamentalmente en lo que refiere a la pertinencia de su existencia, a las temáticas abordadas y a la modalidad de trabajo. Asimismo, el 77% de estos estudiantes indicó que su participación en el Taller lo acercó a la finalización del trabajo final de grado. Las mayores dificultades de la propuesta se observan, de acuerdo a esta evaluación, en la duración del Taller y en el nexos con los tutores; aspectos que, de todos modos, no fueron evaluados negativamente.

Desde el equipo docente se considera necesario continuar desarrollando y mejorando esta

propuesta, brindando a los estudiantes el acompañamiento necesario en esta importante etapa de sus trayectorias educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Terigi, Flavia (2009), *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

PALABRAS CLAVES: egreso; trayectoria teórica; trayectorias reales; formación; acompañamiento.

LA FEMINIZACIÓN DE LA MATRÍCULA UNIVERSITARIA Y SU RELACIÓN CON LOS PLANTELES DOCENTES

Leandro Pereira de los Santos

leandropereira@gmail.com, UdelaR-CSE-USIEN

En el marco de mi proyecto de tesis doctoral y siguiendo una línea de trabajo que inicié en el transcurso del proyecto RIAIPEIII, sobre la educación superior en Uruguay, surge la iniciativa de estudiar y analizar el tema de las trayectorias estudiantiles y docentes con una perspectiva de género en la UdelaR. Hace varias décadas que la matrícula universitaria en el país se ha feminizado. Este proceso se lo ha catalogado como la “revolución silenciosa”. Por ejemplo, si analizamos la evolución de la matrícula de la UdelaR, según los censos universitarios de grado, se puede observar claramente cómo se pasa de una proporción en los años 1960-1968 de un 60% varones y 40% mujeres a revertirse estos guarismos con el censo universitario de 1988, donde las mujeres pasan a ser el 60% de la matrícula y los varones el 40%. Este proceso constituye un elemento significativo de la incorporación de la mujer a nuevos espacios culturales y sociales que hasta ese momento eran tradicionalmente masculinos como el ámbito universitario. Esta tendencia sigue confirmándose hasta la actualidad y si nos fijamos en datos del último censo estudiantil de grado nos encontramos con un 63% de mujeres matriculadas en comparación con un 36,2% de varones. Tal fenómeno cuenta con ciertas particularidades, ya que el acceso de la mujer a la universidad no ha sido igual si observamos por ejemplo el ingreso por servicio o por áreas de conocimiento. Según los datos de Estadísticas Básicas 2016, la presencia femenina es menor en las áreas de Tecnología y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat donde la proporción de mujeres es de 48%. En el resto de las áreas la presencia femenina es claramente mayoritaria: Social y Artística 67%, Salud 76%. En segundo lugar si realizamos este mismo análisis por servicio, podemos hacer 5 grupos según el grado de mayor feminización de la matrícula: Grupo 1, con 80% o más de mujeres matriculadas: Escuela de Parteras, Escuela de Nutrición, Escuela de Enfermería y la Escuela Universitaria Centro de Diseño. Grupo 2, entre un 70% y 79% de su matrícula feminizada: Escuela de Tecnología Médica, Escuela de Bibliotecología, Facultad de Odontología, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Química, Facultad de Derecho, Facultad de Medicina. Grupo 3, entre 60% y 69% de su matrícula feminizada: Escuela de Administración, Instituto Escuela nacional de Bellas Artes, Facultad de Humanidades, Ciencias de la Comunicación, Facultad de Veterinaria. Grupo 4, entre un 50% y 59% de su matrícula feminizada: Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Arquitectura y Facultad de Ciencias. Por último el Grupo 5, que son los servicios que aún mantienen el porcentaje de matriculados con una mayoría de varones y tienen menos de 40% de matrícula femenina: Instituto Superior de Educación Física, Escuela Universitaria de Música, Facultad de Agronomía y Facultad de Ingeniería, este último con tan solo un 22,5% de matrícula femenina. Ahora bien, este primer análisis de la matrícula de UdelaR también debe complementarse con un análisis sobre las series de ingreso y egreso de los varones y las mujeres. Si uno observa estas series, también ocurre que el proceso de feminización, ya había comenzado conjuntamente con el de la matrícula en la década del 80 (según el Anuario Estadístico de Educación del MEC de 1990, en 1987 si se contabilizan los egresados de grado y postgrado las mujeres eran el 58%), este proceso de feminización continuó, alcanzando a ocupar el 67,5% de los egresos de grado en el año 2015. Si observamos la serie de ingreso y egreso de grado para las mujeres de 2008 hasta 2015, podemos observar que el porcentaje de ingreso en el punto más bajo es de 63% mientras que el más alto es de 66% en el egreso varía entre 66% y 68%. En segundo lugar los varones en el ingreso varían entre un 34% y un 36%, en el egreso entre un 32% y un 34%. Es decir si observamos las series de las mujeres, el egreso en ningún punto pasa a estar por debajo de la proporción de los ingresos, que si le pasa a

los varones. Este es un indicador que hace suponer que las mujeres en la universidad tienen una determinada constancia o continuidad para la finalización de las carreras que eligen, que los varones no. Esto también debería de observarse por área ya que en el total las mujeres se pueden estar viendo favorecidas por el gran peso en el área de la salud. Estas cifras nos indican que más allá de las particularidades de cada área de conocimiento, a nivel general, la UdelaR se encuentra altamente feminizada, en ingresos, matrícula, egreso y que este proceso comenzó hace ya más de 30 años. Ahora cabe preguntarnos, ¿cómo se vio reflejado este proceso de la feminización de la matrícula estudiantil en los planteles docentes de la UdelaR? A nivel general, podemos decir que sí ha existido un proceso similar al de la matrícula estudiantil donde lentamente el porcentaje de docentes mujeres es cada vez mayor si partimos de los datos de los últimos censos de funcionarios del año 2000, 2009 y 2015 (47,3%, 52,4% y 53,2% de mujeres respectivamente). En cambio si se analiza la distribución de varones y mujeres por grado, del último censo de funcionarios 2015, se observa un notable sesgo a favor de los varones, quienes logran alcanzar los grados más altos (4 y 5) en mayor proporción que las mujeres. En cambio si se analiza la distribución para los grados 1 y 2 la mayor participación la tienen las mujeres y en el grado 3 existe la misma participación para ambos sexos. En este marco es que surgen las siguientes preguntas: ¿Por qué la presencia femenina en comparación con la de los varones se encuentra sub-representada en los grados docentes más altos? ¿Existe un “techo de cristal” para las docentes mujeres en la UdelaR? ¿Cuáles son los factores que inciden a la hora de postularse a los grados docentes más altos? ¿Cómo es percibida esta cuestión por las propias mujeres que hoy día ocupan o han concursado por los cargos más altos? ¿Difiere esta situación según el área de conocimiento del docente?

PALABRAS CLAVES: Feminización; UdelaR; estudiantes; docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Dirección de Educación. (1990). Anuario Estadístico de Educación. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Dirección General de Planeamiento. (2013). *VII Censo de Estudiantes de Universitarios de Grado, año 2012*. Montevideo: Universidad de la República.
- Dirección General de Planeamiento. (2016). *Censo 2015 de Funcionarios Universitarios. Principales características de los funcionarios universitarios 2015*. Montevideo: Universidad de la República.
- Dirección General de Planeamiento. (2016). *Estadísticas Básicas 2016 de la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República.
- Marrero, A., Pereira, L., Cafferatta, G., & Acuña, J. (2010). Análisis Marco Institucional. La Universidad de la República Oriental del Uruguay. Obtenido de Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de la República: <http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/sites/3/2015/04/2011-Uruguay-Informe-Institucional.pdf>
- Marrero, A; Mallada, N. (2009) *La Universidad Transformadora*. Montevideo: FCS-UR-CSIC.
- Pro Rectorado de Enseñanza, Comisión Sectorial de Enseñanza, Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza. (2018). *Censos de estudiantes universitarios de grado 1999-2007-2012. Perfil, cobertura y ascendencia educativa*. Montevideo: Universidad de la República.
- Urruzola, JP. Unidad del Plan Director. (2006) *Algunas Notas sobre la cuestión de género*. Montevideo: Dirección General de Arquitectura.

LA UNIDAD DE APOYO PEDAGÓGICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA CONTABILIDAD (UAPEC) COMO DISPOSITIVO DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA.

Fabiana Andrea Maceiras

fabianamaceiras@hotmail.com

Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Ruta Provincial N° 4 y Juan XXIII – Lomas de Zamora Pcia Bs As (1832) Argentina.

Introducción

Son manifiestas las dificultades para lograr que quienes deben aprender contabilidad realmente aprehendan los contenidos contables desde la referenciación con su propia cotidianeidad, es decir, desde la vivencia de los mismos. La brecha entre la práctica docente del espacio curricular y los conocimientos que el estudiante exhibe, plantean interrogantes que deberemos resolver de manera urgente frente a la efectividad de las estrategias que se desarrollan en el aula para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje.

Específicamente en nuestra disciplina contable, los alumnos no traen conocimiento adquirido de instancias previas lo suficientemente firmes de manera tal, que le permitan realizar un anclaje necesario de las operaciones básicas realizadas en las organizaciones y su posterior registro contable.

La contabilidad financiera o patrimonial es una técnica que procesa los datos referidos a hechos económicos que modifican el patrimonio de las organizaciones, explicando sus causas y produciendo informes útiles para la toma de decisiones de los usuarios internos y externos del ente.

Dicho proceso implica aplicar técnicas de valuación para medir monetariamente los efectos de tales hechos económicos, para poder registrarlos a partir del método de la partida doble, en libros de contabilidad –mayoritariamente en virtualidad informática-, que acumulen información de valor, disponible en tiempo cuasi real para la toma de decisiones de la propia gestión del ente –gerencial- o disponibles en forma diferida para terceros ajenos a dicha administración –estados contables o financieros-.

En este sentido, los alumnos no traen en su preparación previa los conocimientos básicos a la hora de entender los principios y fundamentos contables que intentamos transmitirles.

Objetivo General

Asistir a los docentes involucrados en el trayecto educativo comprendido por nuestras actividades de articulación con el Nivel Medio, los responsables de dictar Elementos de Contabilidad en el Curso de Nivelación de ingreso a las carreras y los docentes que dictan las primeras materias contables de herramientas didácticas y pedagógicas específicas para la enseñanza de la contabilidad, como así también brindar apoyo pedagógico y disciplinar en lo relativo al incentivo y motivación para la retención del alumno dentro del sistema educativo y colaborar en acciones de tutoría disciplinar. Revisar las prácticas docentes aplicadas en el área contable a la luz de los problemas que presentan los docentes y los alumnos participantes del programa de articulación, del curso de nivelación y de las primeras materias contables de la carrera.

La didáctica cobra un papel de suma importancia bajo este reto y en la relación conocimiento-enseñanza y docente-estudiante, es necesario crear nuevas estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, que atraigan y comprometan el espíritu y voluntad de los estudiantes que parecen en muchas situaciones estar desligados o desvinculados de su proceso formativo.

Metodología

La unidad trabaja colaborativamente para contribuir e impulsar mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes de las primeras materias contables y los que participan del programa de articulación con nivel medio. Mediante la sistematización de los informes de rendimiento de alumnos participantes y evaluaciones de los docentes se trabaja en:

- a. Optimización de competencias de ingreso a la educación superior que aporten a la retención en el sistema educativo.
- b. Asesoramiento al Sistema de Tutorías en lo relativo a cuestiones disciplinares y pedagógicas didácticas.
- c. Actualización y diseño de capacitación permanente en conjunto a la formación de docentes auxiliares provenientes del Programa de Vinculación con Graduados.
- d. Asesoría permanente al Programa de Integración para Personas con Discapacidad.

Acciones.

1. Revisión continua y diseño del material didáctico y actividades de Económicas Virtual para el espacio "Elementos de Contabilidad" del curso de nivelación (EDC).
2. Prueba, seguimiento, administración y evaluación del funcionamiento de las actividades de Económicas Virtual para la materia EDC.
3. Desarrollo, puesta en marcha y evaluación de los Talleres de Práctica Orientada de la materia EDC.
4. Sistematización y análisis de los informes de rendimiento pedagógico de las actividades del Programa de Articulación con el Nivel Medio, de los docentes y auxiliares que dictan el curso de nivelación y de los docentes que dictan las primeras materias contables de la carrera.
5. Diseño del plan de capacitación docente del área contable y actividades de integración de criterios entre cátedras.
6. Participación activa en congresos, jornadas, seminarios y ateneos mediante la socialización y presentación de experiencias.
7. Actualización bibliográfica permanente y desarrollo colaborativo de material didáctico con el Grupo de Construcción Bibliográfica.
9. Reunión de coordinación y organización de dictado de la materia EDC y evaluación final del dictado del curso de nivelación.
10. Diseño y dictado de cursos de capacitación para el Sistema de Tutorías.

Resultados

Incremento de la matrícula de alumnos ingresantes.

Mejora en la efectividad del Curso de Nivelación.

Tendencia creciente a iniciar y culminar el Curso de Nivelación y a presentarse a la evaluación final. Aumento de aprobados.

Sistematicidad y progresividad en la planificación de contenidos del Programa de Capacitación Docente.

Conclusiones

Creemos que es necesario el desarrollo de diversas estrategias metodológicas, que posibiliten a los diferentes estilos docentes y capacidades de los alumnos, acceder de variadas formas al conocimiento. Para ello, es necesario que el profesor diversifique su oferta metodológica, adecuando las estrategias en función de los objetivos perseguidos al enseñar "contabilidad", considerando los diversos factores que afectan el dictado de la misma, planteadas precedentemente.

Deberá tenerse en cuenta que:

No existen métodos buenos ni malos, no hay métodos únicos para todo y para todos, cada

situación es particular y debe diseñarse la estrategia metodológica que más se adecue a ella

No hay métodos de enseñanza sin métodos de aprendizaje

Es importante que el estudiante se responsabilice de su propio proceso formativo fomentando la participación y consenso sobre las decisiones metodológicas

En el siglo XXI debemos preguntarnos qué tiene sentido y qué es importante para la formación del futuro profesional y poder articular métodos, estrategias didácticas, habilidades expositivas, recursos y medios, para lograr la maximización de los procesos enseñanza aprendizaje

PALABRAS CLAVES: fortalecimiento; enseñanza; contabilidad

LAS TUTORÍAS ENTRE PARES DEL PROGRESA: TEORÍA Y PRÁCTICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Gabriela Bello; Carina Santiviago

lic.gabrielabello@hotmail.com, PROGRESA CSE; carinasantiviago@gmail.com PROGRESA CSE.

El presente trabajo tiene como cometido presentar la propuesta de intervención con estudiantes en situación de discapacidad en el marco de las tutorías entre pares que viene desarrollando el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República (Udelar).

Pensar a la discapacidad como una construcción social, nos lleva a pensar en la persona en situación de discapacidad desde una perspectiva de sujeto de derecho. Se establece que la discapacidad como categoría social y política, en la medida que implica luchas por la elección, la potenciación y los derechos.

Para ello la educación como estructura institucional, es la responsable de generar estrategias de educación inclusiva, que habiliten a la real participación de las personas en situación de discapacidad en las diferentes esferas de lo educativo.

Desde el año 2008 El PROGRESA desarrolla cursos y espacios de formación de tutorías entre pares, tanto a nivel central como descentralizado dirigidos a docentes y estudiantes universitarios.

A partir del año 2016, se realiza a nivel central un curso inscripto en las propuestas de enseñanza de la Udelar, creditizado de Tutorías entre Pares, que se organiza en dos semestres (Tep 1 y Tep 2) estando el énfasis en el componente teórico durante el primero y el componente práctico en el segundo.

Cómo se cita en Duran 2015, la tutoría entre iguales, en tanto método cooperativo, por sus características y fundamentos, aprovecha pedagógicamente la posibilidad de que los estudiantes sean mediadores del aprendizaje al utilizar las diferencias entre ellos, incluidas las diferencias de nivel, como motor para generar aprendizaje (P. 32). De este modo, superados esos inicios en los que predominaba la concepción estructural sobre la instruccional (arcaica y actual, según Topping, 1996 y 2000), de ayuda entre iguales más que de tutoría entre iguales, y a raíz de las investigaciones y la amplia difusión de esta práctica metodológica, sobre todo en el contexto anglosajón, la tutoría entre iguales se preocupa por el aprendizaje de todos los participantes, tanto del tutorado como del tutor. Y no solo eso, sino que además es descrita como una de las prácticas instructivas más efectivas para lograr una educación de calidad (Ainscow, 1991; Echeita, 2006; Stainback y Stainback, 2001), y es recomendada también por la Unesco (P.32).

En el presente año eL PROGRESA comienza a trabajar en una propuesta de tutorías entre pares vinculada a temáticas específicas como estudiantes provenientes del interior, estudiantes extranjeros, privados de libertad y con estudiantes en situación de discapacidad, en el marco del desarrollo de trabajo de la línea de inclusión educativa. Esta propuesta tiene como objetivo generar un espacio de reflexión y formación teórico-práctico, que proporcione herramientas para el desarrollo de propuestas de tutorías en el marco del proyecto educativo personal de los estudiantes en situación de discapacidad y de las instituciones de procedencia de los participantes. Se realiza en conjunto con otros actores institucionales de la Udelar, quienes tienen un acumulado de trabajo en la temática, como ser el Espacio de Inclusión Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales.

Uruguay presenta un total de población de 3.286.314 personas, de las cuales 634.251 son personas en situación de discapacidad, esto sería un 7% del total de la población mencionado, 109.563 son estudiantes universitarios y dentro de este el 1,3% son estudiantes que se consideran en situación de discapacidad. Estos datos habilitan a la reflexión sobre el bajo número de personas con discapacidad que ingresan a la Universidad (PROGRESA 2018 P.2).

Hoy día hay varias instituciones educativas, tanto a nivel universitario y de enseñanza media superior que no cuentan con los recursos adecuados para recibir a estudiantes en situación de discapacidad, tanto en lo que a estructuras físicas refiere como en la normativa y aspectos curriculares.

Se hace necesario (Álvarez, 2012) la necesidad de una atención específica para el desarrollo personal, académico, social y profesional de estos estudiantes, que emana de la atención a los principios de igualdad y equidad (P.15).

En el marco de las propuestas de enseñanza que desarrollamos en el PROGRESA en el módulo mencionado de formación teórica Tep 1, se incluye en sus contenidos la sensibilización respecto a la temática, para presentar en el módulo Tep 2, una práctica centrada en el trabajo concreto con estudiantes en situación de discapacidad. Lo cual fomenta la sensibilización de estudiantes y docentes en general y las prácticas inclusivas en particular. Contando así con dos modalidades de abordaje; la primera es una tutoría de apoyo y acompañamiento al ingreso en las Facultades de estudiantes en situación de discapacidad y la siguiente modalidad de interfase en centros educativos de enseñanza media superior y las asociaciones de la sociedad civil que incluyan estudiantes en situación de discapacidad, para así contribuir a la democratización del conocimiento y el acceso a la educación terciaria. Para estas prácticas se trabaja de forma coordinada con el centro de recursos para estudiantes sordos y el centro de recursos para estudiantes ciegos, los cuales pertenecen al Consejo de Educación Secundaria.

Cómo se cita en Álvarez, 2012, Ruiz 2006 señala que las transiciones son experiencias subjetivas que afectan a los alumnos, pero también son desconexiones objetivas del sistema y se deben abordar con estrategias de política educativa para una más eficaz conexión entre etapas, con mecanismos de coordinación y con programas específicos (P.45).

Las tutorías entre pares facilita los procesos de aprendizajes de los estudiantes, ya que posibilita una atención personalizada que colabora en el descubrimiento de nuevas estrategias, a potenciar nuevos aprendizajes, a superar barreras y a lograr la inserción y la permanencia en la educación.

Ezcurra (2011) cita a Philip Altbach y colegas (2009), diciendo que la investigación muestra reiteradamente que las poblaciones en desventaja (...) tienen menos probabilidad de continuar hasta la graduación. Ya que como expresa Ezcurra (2011) existe un conjunto de factores convergentes propios de este estatus en desventaja y cuanto más operan, mayor es el riesgo de desvinculación. (P.11)

Esta metodología de aprendizaje apunta a trabajar en el desarrollo del estudiante desde un enfoque interactivo, contextual e inclusivo.

PALABRAS CLAVES: tutorías entre pares; inclusión educativa; aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Álvarez, P (2012) Tutoría Universitaria Inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas. Narcea. España.
- Duran, D.; Flores, M.; Mosca, A.; Santiviago, C. (2015). "Tutoría entre iguales del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas" . En: InterCambios, Vol.2, N°1 (28-39). ISSN 2301-0118. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.
- Ezcurra, A.M. (2011). Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial. Los PROGRESA Programa de Respaldo al Aprendizaje. Programa de Formación de Tutorías entre pares para estudiantes en situación de discapacidad 2018-2019 (inédito)

LICENCIATURA EN ESTADÍSTICA A 20 AÑOS DE SU CREACIÓN (1998 -2017)

Ana Coimbra; Elena Vernazza

acoimbra@iesta.edu.uy, Instituto de Estadística, DMMCC, FCEA; evernazza@iesta.edu.uy, Instituto de Estadística, DMMCC, FCEA

Introducción

La Licenciatura en Estadística de la Universidad de la República es una carrera gestionada por tres Facultades: Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA), encargada de su administración, Facultad de Ciencias (FCIEN) y la Facultad de Ingeniería (FING).

Desde su origen en 1998 la Licenciatura en Estadística ofrece una oportunidad de estudio curricular en temas de Estadística. Entre los años 1983 y 1985 existió la Tecnicatura de Estadística en la FCEA de la cual egresaron 17 personas. La Licenciatura en Matemática de FCIEN ofreció entre 1986 y 2001 una opción Estadística que tiene 8 egresados. En 1996 en el III Seminario Estadístico Nacional se recomienda la creación de una carrera específica en estadística aplicada, surgiendo así la Licenciatura en Estadística - Plan 1998. La misma cuenta con 3 Ciclos: Administración, Economía y Actuarial – Demográfico con una estructura poco flexible de 250 créditos y cuyos encargados son la FCEA y FCIEN.

Actualmente, la Licenciatura en Estadística cuenta con un nuevo plan de estudios desde el año 2014 con los siguientes ciclos: Economía, Actuarial - Demográfico, Tecnológico, Biológico. Tiene una estructura de 360 créditos, con créditos mínimos por áreas y trayectorias más flexibles. Se suma como responsable la FING.

El objetivo general de este trabajo es estudiar las trayectorias curriculares de los estudiantes de la Licenciatura en Estadística. En particular, crear perfiles sociodemográficos tanto de los estudiantes como de los egresados de la Licenciatura, y calcular indicadores de rendimiento académico.

Marco conceptual y Metodología

Los datos provienen de registros administrativos del Sistema de Gestión de Bedelías (SGB) y de la Dirección General de Planeamiento (DGPlan) y corresponden a estudiantes inscriptos a la Licenciatura en Estadística en el período 1998 – 2014.

Serán consideradas únicamente las materias obligatorias, en particular se tomarán en cuenta solamente las 16 asignaturas comunes a los 3 ciclos.

Para crear los perfiles de estudiantes que ingresan a la Licenciatura, se utilizarán las siguientes variables sociodemográficas: sexo, edad de ingreso a la Licenciatura y educación preuniversitaria.

Con respecto al cálculo de los indicadores de rendimiento académico, se tomará como referencia la propuesta del Grupo Sistema de Información de la Enseñanza (SIEEn) (GSIEEn, 2016).

La Universidad de la República ha definido como una de sus prioridades la elaboración de un sistema de información que sirva eficazmente a la generación de indicadores de educación superior, como punto de partida para el diseño de las políticas educativas y la gestión institucional. Para esto se conforma el SIEEn con representantes de todos los equipos técnicos que vienen trabajando y elaborando indicadores de la enseñanza en diferentes espacios de la Universidad de la República. Esta propuesta contempla indicadores de contexto, de condiciones generales del proceso educativo, de recursos y de resultados (Estévez & Pérez, 2007).

Resultados

A marzo de 2018, la Licenciatura en Estadística cuenta con un total de 3205 inscripciones: 982 a la opción Administración, 1549 a la opción Económica y 674 a la opción Actuarial Demográfica referentes a 2047 estudiantes, sólo 76 estudiantes han egresado.

Serán considerados en este análisis aquellos estudiantes que hayan aprobado al menos una asignatura en sus primeros tres años como estudiantes de la licenciatura (703 estudiantes). Ingresan a la licenciatura en promedio 41.35 estudiantes por año, el pico más alto se da en el 2003 con 67 estudiantes y el más bajo en 1999 con 17 estudiantes. Casi el 56% cursó su educación preuniversitaria en instituciones de Montevideo y el 67% en instituciones públicas del país. Las generaciones más jóvenes son las que ingresan entre 2006 y 2008. La relación entre la cantidad de hombres y la cantidad de mujeres al ingreso a la carrera medida a través de la razón de masculinidad indica que en la mayoría de las generaciones hay supremacía femenina.

A marzo de 2018, de estos 703, 211 son estudiantes activos (la mayoría anotados en la opción Economía) cuya edad promedio es de 29.46 años.

Para evaluar el desempeño de estos estudiantes fueron calculadas las tasas bruta (y neta) de desempeño anual, cociente entre la cantidad de créditos obtenidos y la cantidad de créditos rendidos por los estudiantes de una determinada cohorte de una carrera (que rindieron alguna actividad) en el año t . El comportamiento de este indicador presenta similares características en los tres ciclos, la tasa bruta es, para todas las generaciones, menor a 0.40 mientras que la neta alcanza mayores valores, incluso el 1 en varias generaciones.

De los 76 egresados, casi el 70% egresa de la opción Economía y más de la mitad son mujeres. La duración mediana de la carrera es de 7 años para las opciones Administración y Actuarial- Demográfica y de 6 años para la Economía. La mitad de los egresos ocurren entre 2008 y 2012 y corresponden a estudiantes de las generaciones 2003, 2004 y 2005.

Se continúa trabajando con estos datos y se proponen las siguientes líneas de futuros trabajos: Análisis de los 2047 estudiantes en función de las siguientes preguntas: ¿a qué altura de la carrera pasan a estar inactivos? ¿Cuántos créditos les faltan para finalizar la carrera? ¿Cuántos están en condiciones de realizar el trabajo final de grado? Además se realizará una encuesta a los egresados a fin de indagar sobre la satisfacción con la carrera y la situación laboral.

PALABRAS CLAVES: perfiles de ingreso; indicadores de rendimiento académico; trayectorias curriculares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- [1] Grupo Sistema de Información de la Enseñanza. GSIEn (2016). Sistema de Indicadores para la Evaluación Universitaria. Indicadores de Enseñanza de Grado.
- [2] Estévez, G. J. F., & Pérez, G. M. J. (2007). *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

MPC: UNA OPTATIVA DE INICIO EN LA CARRERA DE ARQUITECTURA

Alejandro Folga; Jesús Arguiñarena; Daniela Garat; Ximena Rodríguez

alfotocopias@gmail.com, FADU; prairo@hotmail.com, FADU; danagarathegedus@gmail.com, FADU; ximenabrv@gmail.com, FADU

Esta comunicación se inscribe en la línea temática “Transición Educación Media - Educación Superior” y tiene por objetivo presentar los resultados y algunas de las reflexiones surgidas tras la experiencia desarrollada en una asignatura optativa llamada *Métodos y Procesos Creativos* (MPC) que fue realizada por primera vez en 2017 en la *Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo* (FADU) de la *Universidad de la República* (UdelaR).

En el primer semestre de 2017 la FADU comenzó la implementación de un nuevo Plan de Estudios para la carrera de Arquitectura (denominado *Plan 2015*). La estructura de este Plan prevé una serie de unidades curriculares que se denominan *optativas de inicio*, por estar ubicadas en el primer año de la carrera. En este marco institucional, un equipo docente del *Taller Artcardi* (uno de los nueve talleres de anteproyecto y proyecto de arquitectura, dirigido por el Prof. Titular, Dr. Arq. Juan Artcardi) elaboró la propuesta académica y pedagógica de la optativa de inicio MPC, pensada para apoyar a los estudiantes que están realizando el proceso de ingreso universitario en la carrera de Arquitectura.

En su libro *El primer año de universidad: una experiencia positiva de transición*, Johnston (2013) señala que el elevado número de estudiantes y las dificultades durante la “experiencia de transición” (p.10) son los problemas típicos del primer año universitario. Coincidimos con Johnston en que la generalización del ingreso en la educación superior y el consecuente aumento de la matrícula universitaria conllevan un nivel más heterogéneo en los conocimientos previos y las competencias con los que los estudiantes llegan a la universidad. Por ello, más allá de miradas nostálgicas a situaciones precedentes, de quejas por la masividad estudiantil o críticas (algunas veces veladas) hacia la política del libre acceso propia de la UdelaR, los docentes universitarios debemos asumir esta realidad con profesionalismo y rigor.

También es importante destacar que el *Plan 2015* implicó modificaciones significativas en los objetivos y en las didácticas de los cursos de inicio. El anterior Plan de Estudios (denominado *Plan 2002*) tenía prevista una asignatura general y obligatoria llamada *Seminario Inicial*. Uno de los objetivos de este seminario era “realizar con la visión más global y amplia el primer contacto sistemático con el estudio de la Arquitectura” (Plan de Estudios 2002, s/f, p.4). No obstante, dado que la disminución de créditos era uno de los lineamientos que estaban en la base del Plan 2015, el Seminario Inicial fue suprimido en el Plan 2015, por lo que actualmente se produce un notorio vacío en el año de ingreso. De esta manera la propuesta de nuestra optativa (elaborada por un equipo docente que desde hace más de una década trabaja en cursos de primer año) se presentaba como un espacio de formación que intentaba ayudar a paliar esa carencia, a la vez que se proponía ofrecer una experiencia que complementase la formación brindada por los cursos curriculares de proyecto.

Para cumplir con esos cometidos, nuestra propuesta consistió en no superponer contenidos ni didácticas con los cursos obligatorios que se desarrollan en paralelo en la asignatura Proyecto y Representación. En ese sentido, en la optativa MPC no se proponía a los estudiantes realizar ejercicios de diseño proyectual, sino promover el desarrollo de competencias en el análisis y la síntesis gráfica de ideas proyectuales. El desarrollo de estas temáticas se haría a través del estudio de una serie de obras de arquitectura consideradas como ejemplares.

En consecuencia, como forma de aprovechar la escasa carga horaria que las optativas de inicio permiten (seis créditos) nuestra propuesta apeló a metodologías didácticas que optimizan el esfuerzo docente y promueven el trabajo colaborativo entre los estudiantes. El curso MPC se desarrolló a partir de favorecer un proceso activo de enseñanza-aprendizaje en el que se aplicaron una combinación de diferentes modalidades y técnicas pedagógicas. Básicamente, en las diversas instancias de la unidad curricular, se realizaron actividades en la modalidad taller, con apoyo de clases magistrales teóricas y ejercicios prácticos en que los estudiantes trabajaron en forma grupal. Solamente al final del curso se incorporó una actividad individual.

Nuestra evaluación de la primera experiencia en las optativas de inicio es que constituyó una experiencia sumamente exitosa. En primer lugar, por tratarse de una temática nueva permitió innovar en las didácticas aplicadas por el equipo docente. En segundo lugar, porque permitió desarrollar en los estudiantes procesos de aprendizaje vinculados con diferentes temáticas de proyecto. Los resultados obtenidos en la primera implementación del curso nos permiten argumentar la eficacia de este tipo de trabajos en la etapa inicial de la formación universitaria.

Los datos cuantitativos nos dicen que nuestra unidad curricular obtuvo una alta inscripción inicial de estudiantes y un buen promedio de culminación. Durante el período de inscripciones (marzo 2017) se anotaron un total de 108 estudiantes, siendo esta la máxima inscripción en las optativas de inicio. La lista finalmente confeccionada por Bedelía (a principios de agosto 2017) incluía a 86 inscriptos. Los que efectivamente llegaron a cursar fueron 68 estudiantes, los cuales lograron culminar y aprobar el curso. En el segundo semestre de 2018 empezaremos con la segunda edición de MPC y también superamos los 90 inscriptos.

Como conclusión, consideramos que la realización de cursos optativos que impliquen análisis y crítica de proyectos resulta fundamental en las etapas tempranas de la formación proyectual. De esta manera se complementan las habilidades heurísticas, propias del proyecto, con la reflexión conceptual sobre edificios ejemplares y el análisis gráfico como herramienta de reflexión y aproximación al proyecto. Por esta vía se pretende trascender, en nuestras prácticas docentes, la mera enseñanza de destrezas profesionales y la transmisión del “oficio”, aspectos que en algunos casos constituyen el motor central (y a veces único) de la pedagogía del proyecto.

PALABRAS CLAVES: optativa; competencias proyectuales; iniciación universitaria

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad: una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea Ediciones.

Plan de Estudios 2002 (s.f.). Recuperado de:
<http://www.fadu.edu.uy/arquitectura/plan-2002/plan-estudios/>

NUEVOS RETOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Autora: María Edita Núñez Ramos

edita.nunez.ramos@gmail.com

Excma. Diputación Provincial de Lugo

La Educación Superior debe asumir nuevos retos para responder a las demandas sociales, políticas, culturales y económicas; la Universidad desarrollará mecanismos de relación con los agentes sociales y económicos, necesita un diálogo social y apostar por una mayor implicación y compromiso para ofrecer soluciones contextualizadas. Actualmente nos encontramos con una tasa mundial de desempleo próxima al 6%, con colectivos de difícil inserción, jóvenes, mujeres y parados de larga duración; problemas comunes a todos los países por eso éstos deberán mejorar la calidad, accesibilidad, eficiencia y eficacia de los sistemas educativos, especialmente de la Educación Superior ya que ésta es el instrumento principal para el desarrollo de los países. La educación Superior será la encargada de aumentar la productividad de los países al propiciar al mercado de trabajo mano de obra cualificada, con capacidad de investigación científica y tecnológica y, así mejorar la empleabilidad de los egresados, futuros trabajadores; tiene un papel intenso en la difusión del conocimiento necesario para la transformación de los sistemas productivos y el desarrollo de capacidades innovadoras de los países. Es un factor clave en la movilidad social, siendo necesaria una descentralización y desconcentración. La Educación Superior ha de aumentar su eficacia y eficiencia para mejorar la cualificación y las competencias de la mano de obra; así responderá mejor a la rápida evolución de las necesidades de los mercados de trabajo dinámicos en un contexto de cambios tecnológicos, medioambientales y demográficos. Por todo esto, la Educación Superior fomentará sistemas de aprendizaje basados en el trabajo y la formación dual, adaptados a los contextos económicos, sociales y laborales. Necesitamos una combinación de medidas que relacionen oferta y demanda y una Educación Superior coordinada, ambiciosa y eficaz, a fin de impulsar el empleo, fomentar el espíritu emprendedor, la inclusión social, la igualdad de oportunidades y el aprendizaje permanente. Pensamos en una Universidad más atractiva, capaz de atraer a los jóvenes y reducir el abandono escolar. La Asamblea General de las Naciones Unidas adopta la Agenda 2030 donde se establecen los objetivos del Desarrollo Sostenible entre los que destacan: la erradicación de la pobreza y del hambre, educación de calidad, igualdad de género y trabajo decente y desarrollo económico. En este foro me gustaría centrarme en la educación de calidad, trabajo decente y desarrollo sostenible. El Objetivo número 4 de esta Agenda establece garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo durante toda la vida para todos. Propone, además, que la educación sea la base de todo desarrollo sostenible, por eso ha de ser universal, inclusiva y equitativa de calidad. Sin embargo, le falta a la Universidad una interacción proactiva con la sociedad en general, con el mercado laboral y con las instituciones que definen el crecimiento económico. No sirven instituciones estáticas, descontextualizadas, la Universidad no puede apropiarse del conocimiento, debe compartirlo y adaptar sus contenidos curriculares en un momento de cambio constante. Durante estos años fueron incrementándose las tasas de matriculación en Educación Superior, pero este mantenimiento cuantitativo no fue a la par del crecimiento cualitativo; no hay que olvidar la revitalización de la función docente, con un mayor reconocimiento, para evitar resistencias al

cambio y proponer metas de cambio claras y concretas con objetivos alcanzables. Existe una tendencia de insatisfacción social hacia la función de la universidad, las prácticas docentes son las más criticadas, las que producen más insatisfacción; la función docente debe protagonizar los cambios. Necesitamos promover un crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, caminar hacia el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos. Se necesitan políticas económicas y sociales para generar empleos de calidad y erradicar la pobreza, desafío importante para todos los países. Los empleos decentes deben llegar a todas las personas en edad de trabajar y a todos los colectivos, aún de difícil inserción laboral. También la Unión Europea diseña una Estrategia 2020 donde reconoce el crecimiento inteligente, sostenible e integrador como eje principal para superar las deficiencias estructurales de la economía europea, mejorar su competitividad y productividad y sustentar una economía social de mercado sostenible. Esta Estrategia es un marco de referencia para las actividades en los ámbitos de la Unión Europea, nacionales y regionales. Pero, los objetivos son los mismos: potenciar una mano de obra cualificada, formada, capaz de adaptarse y mercados económicos con capacidad de respuesta al cambio. La Unión también pretende luchar contra la exclusión social y la discriminación, promover la justicia y la protección social. Todo esto no es posible sin un elevado nivel de educación y formación.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior, trabajo decente y desarrollo sostenible.

BIBLIOGRAFÍA:

- Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the Knowledge Society. Education in the age of insecurity.* New York. TeacheCollegePress.
- Llano, A. (2003) *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo.* Madrid. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Tünnermann, C. (2003) *La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI.* Colección UDUAL. Unión de Universidades de América Latina, A C.

PERFIL SOCIOEDUCATIVO ESTUDIANTIL EN LOS ESPACIOS DE CONSULTA Y ORIENTACIÓN PARA UNIVERSITARIOS DEL PROGRAMA DE RESPALDO AL APRENDIZAJE

**Santiviago Ansuberro, Carina; Bouzó Martínez, Alejandro; Ramos Duarte, Sofia
carinasantiviago@gmail.com; alebouzo@gmail.com; psic.sofiaramos@gmail.com
Programa de Respaldo al Aprendizaje - Universidad de la República, Uruguay**

Los Espacios de Consulta y Orientación (ECO) para estudiantes universitarios son llevados adelante en el marco de las líneas de apoyo y orientación educativa del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía) de la Universidad de la República. Tienen como objetivo apoyar las trayectorias de los estudiantes, centrándose en el abordaje de componentes de re-orientación vocacional, información de oferta educativa, sistemas de becas, estrategias para el ingreso a la Universidad, identificación de redes de apoyo universitarias, y coordinación con tutores pares (Udelar, 2018). Buscan favorecer la construcción de proyectos personales que articulen la educación con otras esferas de la vida. Asimismo, procuran brindar herramientas que faciliten soluciones a posibles obstáculos que interfieran en el logro de las trayectorias educativas completas. Los estudiantes de Educación Superior acceden a estos espacios principalmente a través de dos vías: por iniciativa propia o por derivación del Servicio Central de Bienestar Universitario (estudiantes becarios), de los Hogares Estudiantiles, o las Unidades de Apoyo a la Enseñanza de Servicio Universitario al que pertenecen. El presente estudio relevó el perfil socioeducativo del estudiante que asiste a los ECO a nivel central en Progresía durante el año 2017 y los principales motivos de consulta. La metodología utilizada es cuantitativa, utilizando una encuesta para la recolección de datos. Se realizan en total 48 consultas, siendo en su mayoría a nivel central en el local de Progresía. Respecto al perfil de los estudiantes que asistieron a los ECO, se presentan a continuación los principales datos aportados por la encuesta aplicada. Del total de estudiantes que asistió, resulta elevado el número de estudiantes cursó el bachillerato a nivel público, ubicándose en un 91,8% en el caso de los consultantes, frente a un 78% como dato general de la Udelar en 2016 (DGP, 2017). Por su parte, un 32,7% de los estudiantes que asisten a los ECO son de ingreso, y un 83,7% se encuentra cursando los primeros años de la carrera. Asimismo, se destaca que un 75,5% de los estudiantes son primera generación de universitarios en su familia, número elevado si lo relacionamos con los datos del Censo 2012, que ubica este número en un 54%. La edad promedio es de 22 años, frente a un promedio general de la Udelar en el año 2012 de 26 años (DGP, 2013). La mayoría de los consultantes son del sexo femenino (73%), estando por encima de un 62,9% a nivel general en la Udelar en el año 2016 (DGP, 2017). Por su parte, un 49% de los estudiantes que consultan solicitó el usufructo de al menos una beca, siendo las más mencionadas la de Comedor Universitario (70,4%), y la de apoyo económico (48,1%). Respecto al nivel de ocupación, un 30,6% se encuentra trabajando, de los cuales un 42,9% lo hace entre 6 y 8 horas diarias, y un 14,3% por más de 8 horas. Entre los principales motivos de consulta se pueden destacar: dudas respecto a la elección de la carrera (42,9%), dificultades para la concentración y organización del estudio (18,4%), apoyo psicoafectivo (16,3%), apareciendo en menor medida las dificultades en materias específicas, la orientación sobre el trayecto académico y las dificultades económicas para continuar. Los ECO mantenidos, involucraron casi en su totalidad (95,9%) un seguimiento y el desarrollo de un proceso, con frecuencia semanal o quincenal (49%) o en algunos casos requiriendo un seguimiento en el transcurso del semestre con frecuencia mensual (46,9%). Sólo un 6,1% de los ECO tuvo resolución en un único encuentro. A punto de partida de los datos aquí presentados del perfil de estudiantes que participa en los ECO, resulta relevante destacar el impacto al que se

enfrentan los estudiantes becarios, principalmente a la hora de la renovación del usufructo de la beca ya que este trámite constituye un recorte de un momento en que se evalúa el avance en su escolaridad, en relación a un trayecto esperado y preestablecido. Para este punto nos referiremos a las conceptualizaciones realizadas por Terigi (2009) donde realiza una diferenciación entre lo que da en llamar trayectorias teóricas y trayectorias reales en los estudiantes. Las primeras apegadas al currículum educativo que determina tiempos de aprobación y créditos a alcanzar en un año lectivo, y las segundas al devenir vital del estudiante al momento de relacionarse con el saber. Así, cuando los estudiantes se enfrentan a la situación de confirmar la continuidad del usufructo de su beca, la cual en todos los casos, cumple un rol significativo desde lo educativo y lo vital, la posibilidad de continuar estudiando se pone en cuestión, no por el estudiante sino por el mecanismo institucional que, de alguna manera ayudó, al comienzo, a que pudiera iniciar sus estudios y luego eventualmente este apoyo se ve en cuestión para quienes no logren completar determinados ciclos en plazo institucionalmente establecidos previamente. De cierta forma ubicar la responsabilidad en el estudiante, responde al modelo individual (Terigi, 2009; Ezcurra, 2011) como uno de los modelos que explica el fracaso estudiantil colocando en ellos la responsabilidad de la desvinculación. Si por el contrario, el modelo es el de responsabilidad institucional, que incorpora y considera las trayectorias reales o no encauzadas, cabe pensar si esto no debería estar integrado como elemento distintivo a la hora habilitar el sostén por parte de los estudiantes el instrumento de suma importancia para la continuidad educativa en la Educación Superior que es la beca. Los estudiantes frecuentemente asumen esta responsabilidad como propia, varios llegan con lo que institucionalmente se denomina “escolaridad enlentecida”. Problematizar esto y buscar en forma conjunta con el estudiante caminos posibles de apoyo y acompañamiento en la trayectoria es necesario. Bienestar Universitario en el trabajo en conjunto con Progresía incluye estos apoyos y realiza propuestas de sostén para evitar desvinculaciones motivadas por eventos contextuales y/o de afiliación institucional y académica. Es a partir de lo surgido en los relatos de los estudiantes que concurren a los ECO que se constata que -al igual que ocurre con los estudiantes becarios-, las problemáticas que aparecen como determinantes son las que tienen que ver con lo curricular y lo académico, y aparecen en gran medida dudas vinculadas a la elección de carrera. Se entiende que este relevamiento aporta elementos relevantes para el desarrollo de esta línea de apoyo y orientación estudiantil, donde se apunta a la inclusión de ayudas ajustadas a las necesidades estudiantiles, y se otorga importancia al encuentro con el estudiante a nivel personalizado, acompañando el proceso de construcción de su problemática a la vez que se orienta hacia el tipo de apoyo que cada uno requiere, trascendiendo el motivo inicial que lo llevó consultar.

PALABRAS CLAVE: Orientación, Perfil estudiantil, Motivo de consulta, Universidad

Referencias bibliográficas

- DGP (2013). *Censo de Estudiantes de Grado 2012. Universidad de la República*. Dirección General de Planeamiento. Montevideo: DGP, Udelar.
- _____ (2017). *Estadísticas básicas 2016. Universidad de la República*. Dirección General de Planeamiento. Montevideo: DGP, Udelar.
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.

Udelar (2018). *Espacios de consulta y orientación. Programa de Respaldo al Aprendizaje, Universidad de la República*. Recuperado el 13 de junio de 2018 desde: <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/41589>

PRODUCCIÓN AGROPECUARIA Y CAMBIO CLIMÁTICO. APORTES DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA AGRARIA AL CONOCIMIENTO DE SU RELACIÓN.

Bach. Rodrigo Olano (*)

Ing. Agr. Mag Beatriz Bellenda (**); Lic Biol Dra Daniella Bresciano (**); Ing. Agr. PhD Virginia Gravina (***)

(*)*olanoibarrarodrigo@gmail.com. Tesista de grado, Facultad de Agronomía.*

(**) *bbellenda@gmail.com. brescianod@gmail.com. Departamento de Sistemas Ambientales, Facultad de Agronomía, UdelaR.*

(***) *virginia@fagro.edu.uy. Asesora en análisis estadístico. Facultad de Agronomía, UdelaR.*

El cambio climático es un fenómeno especialmente difícil de valorar e interpretar; la comunidad científica aporta cada vez más información sobre la naturaleza del fenómeno y sus consecuencias, pero existe un abismo entre lo que conocemos en relación con el tema y lo que hacemos para tratar de darle respuesta.

El presente trabajo se enmarca en una tesis de Grado de la carrera de Ingeniería Agronómica que está en desarrollo o implementación. Esta tesis busca analizar cuáles son las percepciones de los estudiantes de agronomía sobre el cambio climático. Más específicamente analizará cual es el conocimiento que los estudiantes manejan sobre el aporte de la producción agropecuaria al cambio climático, así como el grado de comprensión de los estudiantes de agronomía sobre las causas del problema.

El trabajo se fundamenta en el entendido que los profesionales agrarios, *“como el profesional universitario con principios éticos, preparado para comprender, manejar, mejorar, y transformar agroecosistemas, comprometido con el bienestar social y el desarrollo sustentable[1]”*, son responsables, en cierta medida, de la contribución del sector agropecuario al problema. Por otra parte, la producción agropecuaria es una de las actividades que ofrece oportunidades para secuestrar gases de efecto invernadero mediante los denominados sumideros y esta información debería ser manejada por todos los profesionales relacionados a la agronomía.

Para realizar esta investigación se está desarrollando una revisión bibliográfica sobre el tema, donde se trata la temática en varios sentidos: el agro como responsable de gran parte de las emisiones de gases de efecto invernadero (GEI), así como los rubros agropecuarios capaces de secuestrar GEI y cómo afecta el cambio climático a la producción de alimentos y otras materias primas producidas en el campo.

El objetivo general busca contribuir al análisis de los aprendizajes de los estudiantes universitarios sobre la problemática del cambio climático y sus causas. Y los objetivos específicos son: (a) determinar cuál es la percepción y formación de los estudiantes universitarios sobre la temática del cambio climático y (b) analizar la relación entre la formación universitaria y la comprensión de los efectos de la actividad agropecuaria sobre el cambio climático.

La metodología utilizada para llevar a cabo este estudio fue la metodología Q; esta metodología fue desarrollada en 1934 por el físico y psicólogo británico William Stephenson y es considerada como una forma de acercamiento al estudio de la subjetividad humana, con su propia epistemología y ontología. La subjetividad humana puede ser entendida como un sistema complejo, compuesto por actitudes, creencias y valores. Esto constituye el marco dentro del cual los individuos definen y expresan su propio mundo. Este sistema es complejo dado que algunos de sus elementos y relaciones entre ellos son desconocidos, y ninguno de ellos puede ser entendido, si se estudian en forma aislada. La metodología permite revelar estos elementos y las relaciones entre ellos, trascendiendo una forma de relevar y analizar datos, para transformarse en una forma de entender el mundo

desde una perspectiva sistémica (el todo más que las partes) (Gravina, 2010). La metodología Q puede entenderse como una variante del estudio de caso en donde la primera etapa es cualitativa (genera información), pero la segunda etapa: sintetizar la información para interpretarla, se realiza en forma cuantitativa mediante análisis factorial. La metodología Q se relaciona en sus raíces conceptuales con el enfoque sistémico porque emerge el conjunto de percepciones de la persona, no ideas aisladas. Es decir que tiene un punto de análisis basado en el conjunto, no reduccionista. Es una forma de razonamiento de tipo abductivo por lo que es creativo e implica desarrollar ideas (la base de teorías) en base a datos existentes (Hoffman, 1997 citado por Gravina 2010).

Para la aplicación de la metodología, se diseñaron 40 sentencias que buscan responder a diferentes percepciones de las personas sobre el CC. Las mismas se agruparon en tres categorías: aprende, entiende y aplica para relacionar el grado de aprendizaje y entendimiento del problema con las acciones llevadas a cabo con respecto al mismo. 30 estudiantes participaron en el estudio, se seleccionaron al azar 10 estudiantes que cursaban diferentes ciclos de la carrera de Ingeniero Agrónomo de la UDELAR, formación central agronómica, ciclo tecnológico productivo y profundización y síntesis. Los estudiantes jerarquizaron las afirmaciones en una grilla con 40 espacios en un gradiente de -5 a +5 en función del grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones. El análisis involucra la aplicación secuencial de tres procedimientos estadísticos: correlación, análisis factorial y cálculo de los scores de los factores.

Se espera tener los primeros resultados en setiembre 2018.

Palabras clave: enseñanza; cambio climático; agropecuaria.

Referencias bibliográficas.

Gravina Tejera, V. (2010). Metodología Q: un abordaje metodológico alternativo para la evaluación de proyectos de desarrollo (tesis de Maestría), Facultad de Agronomía, Montevideo, Uruguay.

Propuesta de nuevo Plan de estudios de la Facultad de Agronomía, Comisión Pro Plan, julio 2018

PROPUESTAS DE ENSEÑANZA CON MOODLE EN INGENIERÍA AGRONÓMICA: UNA PUERTA DE INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. LA ACTIVIDAD LECCIÓN.

Carla M. Mansilla¹; Ma. De los Ángeles Lesman¹, Rosa M. Becchio¹, Sebastián Guzmán¹
carmans@fca.unl.edu.ar; lesmansangeles@gmail.com; mabelbecchio@gmail.com;
sebastianguzman13@gmail.com

¹*Facultad de Ciencias Agrarias – Universidad Nacional del Litoral*

Resumen

Se describe una propuesta de trabajo realizada con estudiantes que cursan una asignatura de primer año de la carrera Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional del Litoral, a saber Informática Básica.

En el marco de un proyecto institucional relacionado a la incorporación de TIC en actividades de enseñanza y de aprendizaje se propuso acompañar a los estudiantes en sus inicios y recorrido por su primer año en la universidad, brindándoles herramientas teóricas como prácticas en lo concerniente al uso de las nuevas tecnologías. Una de las propuestas fue la actividad Lección en el EVA institucional basada en MOODLE para abordar un tema seleccionado de los contenidos correspondientes al programa analítico de la asignatura.

Fundamentos teóricos

De las diversas innovaciones educativas que incorporan el uso de las TIC en el campo educativo, los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) representan una expresión avanzada en su evolución y facilita el trabajo colaborativo y la creación de comunidades sociales para la comunicación síncrona y asíncrona (Montagud Mascarell & Gandía Cabedo, 2014) de la tríada didáctica.

El EVA es un espacio educativo alojado en la web, un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica de manera que el estudiante pueda llevar a cabo las acciones propias del aprendizaje: leer documentos, realizar ejercicios, formular preguntas al docente, trabajar en equipo, concretar evaluaciones, debatir, etc., todo ello de forma simulada sin necesidad de mediación física entre docentes y alumnos. (Salinas, 2011)

Para que el estudiante ingresante de nivel superior pueda llevar a cabo las acciones explicitadas en su ingreso (en nuestro caso la carrera de Ingeniería Agronómica) y participar de las propuestas de enseñanza y de aprendizaje mediadas por el entorno virtual de las asignaturas que cursa, necesita contar con acompañamiento en cuanto a la familiarización con dicho entorno y ser partícipe de las propuestas que éste brinda: el hipertexto, los recursos multimedia, el trabajo colaborativo y la ubicuidad, entre otros, que posibilitan herramientas TIC.

Considerando lo expuesto, los docentes de la cátedra de Informática junto al acompañamiento de la Asesoría Pedagógica de la FCA de la UNL, se propusieron fomentar aprendizajes significativos teóricos de contenido y de habilidades en el desempeño con el EVA de la asignatura mediante la herramienta ofrecida en la presente experiencia.

Se realizó una experiencia de trabajo con la actividad lección, la misma consistió en una serie de páginas para proporcionar contenidos de forma interesante y flexible. Cada una de las páginas normalmente termina con una pregunta y un número de respuestas posibles, dependiendo de cuál elija el alumno, continuará a la próxima página o volverá a la página anterior para leer nuevamente el contenido y seleccionar otra respuesta. La navegación a través de la lección puede ser simple o compleja, dependiendo en gran medida de la estructura del material que se está presentando y la configuración que haga el docente de dicha actividad.

Metodología

La experiencia se realizó con alumnos de Informática Básica, asignatura de primer año del ciclo básico de la carrera de Ingeniería Agronómica, consistió en la realización de la actividad lección en el EVA institucional.

Para la experiencia se seleccionó el tema: Arquitectura del ordenador y los participantes fueron 85 alumnos, 2 docentes y un adscripto alumno. Previo a la actividad se realizó la exposición dialogada (oral) del tema y se dejó a disposición de los estudiantes como material de lectura el recurso libro (y su formato en PDF) con los conceptos temáticos desarrollados.

El diseño didáctico de la actividad lección consistió que el estudiante realice una lectura comprensiva y profunda de la página de contenido y luego responda preguntas relacionadas a lo que leyó y comprendió. El orden temático fue el siguiente: evolución de la computadora, categoría de computadora, componentes internos y externos de una PC y por último, elementos de la placa madre. Las preguntas relacionadas a las páginas de contenido fueron de tipo emparejamiento, verdadero o falso y opción múltiple.

En una primera instancia se analizó los informes (revisión y estadística detallada) brindados por la misma herramienta en su vista edición. Luego se analizó una pregunta respecto de esta actividad que fue realizada dentro de una encuesta general respecto del uso del entorno virtual de aprendizaje y sus diferentes recursos y actividades.

Resultados

Respecto de los informes arrojados por la actividad lección se considera que todos los alumnos participantes cumplieron con lo solicitado.

De los 85 alumnos que participaron de la experiencia: 45 alcanzaron la puntuación máxima, los demás alumnos debieron volver a páginas anteriores, leer el material y contestar las preguntas nuevamente. Figura 1.

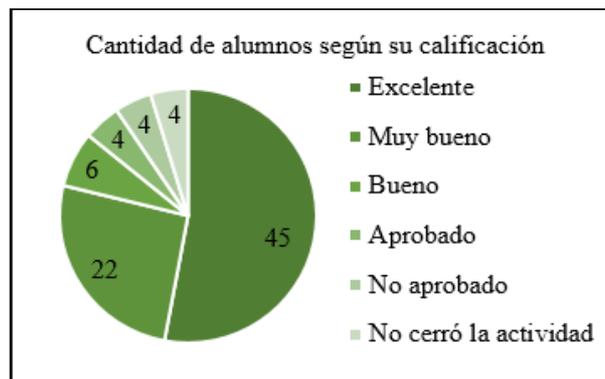


Figura 1. Cantidad de alumnos según la calificación obtenida en relación a la puntuación.

En cuanto a las dificultades al realizar la actividad, la mayoría de los alumnos dijo no tener dificultad, aunque se pudo apreciar un porcentaje significativo (20%) de los mismos desconocían algunos tipos de preguntas.

Conclusiones

La actividad lección como propuesta de enseñanza y de aprendizaje innovadora en el cursado de Ingeniería Agronómica, principalmente en el ciclo básico de la carrera, fue productiva tanto para docentes como estudiantes.

Conllevó un trabajo colaborativo al interior de la Cátedra en cuanto a su producción.

Para los estudiantes, aprender a utilizar el entorno virtual, les fue un desafío desde lo cognitivo, lo sociocognitivo como lo tecnológico, porque les implicó utilizar y aprender a usar las TIC desde lo no habitual y la novedad de aquello que no le es común encontrar en los sitios o ambientes digitales que suelen utilizar. Implica aprender a vincularse con el

conocimiento desde otro lugar, mediados por las TIC; distinto al que se alfabetizaron en el nivel del que preceden.

PALABRAS CLAVES: EVA; nivel superior; MOODLE

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Salinas, I. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. Portal Educativo Eduteka. Universidad Icesi. <http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/Educaci%C3%B3n%20EVA.pdf>
- Montagud Mascarell, M. D. y Gandía Cabedo, J. L. (2014). “Entorno virtual de aprendizaje y resultados académicos: evidencia empírica para la enseñanza de la Contabilidad de Gestión”. Revista de Contabilidad. Vol 17 N°2, pp. 108–115

RELEVAMIENTO DE PROGRAMAS DE APOYO A LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE AMÉRICA LATINA

Lucía Cabrera luciacabre@gmail.com;
Vanessa Lujambio vanlujambio@gmail.com
Ma. Mercedes Couchet mercecouchet@gmail.com;
Carina Santiviago carinasantiviago@gmail.com
Programa de Respaldo al Aprendizaje,
Universidad de la República

Línea temática: Apoyo a los estudiantes durante la Educación Superior

Este trabajo presenta una sistematización en perspectiva comparada de dispositivos de apoyo, sostén y acompañamiento de las trayectorias educativas que se desarrollan en universidades públicas de otros países de AL con el objetivo de favorecer la democratización de la Educación Superior (ES). Esta alude a un proceso que viene desarrollándose en simultáneo en numerosos países de América Latina y que involucra la flexibilización y diversificación curricular, que se ve acompañado con la ampliación de la oferta educativa y con el crecimiento de la matrícula de población estudiantil. “La democratización de la Educación Superior, en un contexto de ampliación de derechos, implica no solamente el ingreso irrestricto al nivel superior sino también una efectiva democratización del saber que supone la construcción de otras condiciones institucionales que exceden la etapa del ingreso. (...) Los nuevos perfiles de los estudiantes desafían las estrategias institucionales tradicionales e instan a reconocer que existen distintas trayectorias y experiencias educativas. Éstas demandan de la Institución Universitaria el despliegue de una serie de estrategias que consideren la ampliación del derecho a la educación superior sin perder de vista la necesidad de sostener y promover la calidad académica” (Doulian: 2017, p.2). La universidad pública y abierta, de acceso universal e irrestricto, tiene como contracara una creciente desvinculación estudiantil, tendencia estructural global, ampliamente más notoria en los primeros años de las carreras de grado y en segmentos de estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos de la sociedad, lo que lleva a nuevas formas de desigualdad. Se trata de un problema complejo y multicausal, donde los factores de su producción se encuentran interrelacionados, siendo las instituciones uno de los condicionantes primarios (Ezcurra, 2011). Se relevaron universidades públicas de América Latina que tuvieran las siguientes características: contar con diversidad de oferta educativa, matrícula estudiantil, impacto social y desarrollos en investigación significativos; tener programas de apoyo gestionados por organismos o dependencias ubicadas a nivel central dentro del organigrama institucional. Se tomó como referencia las universidades miembros de la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe. A partir de la información disponible en las páginas web institucionales, se identificaron 19 universidades de 9 países. Seguidamente, se aplicó un cuestionario mixto vía medios electrónicos (presencial en un caso) a referentes institucionales, que indagaba en torno a ocho dimensiones, arrojando los siguientes resultados: **a) Inserción institucional:** La amplia mayoría (16 de 19) de los programas están radicados en organismos centrales de la Universidad dependiendo de Rectorado y dependiendo a su vez de unidades académicas o de extensión; **b) Población destinataria:** Todos los programas destinan sus acciones a los estudiantes matriculados en la Universidad. Dentro de esta población, 4 de los 19 programas destinan líneas de acción específicas para estudiantes de ingreso y una amplia mayoría (12) trabajan pre-ingreso, desarrollando estrategias de fomento de la continuidad educativa con estudiantes de educación media; **c) Forma de ingreso:** La amplia mayoría tiene un sistema de acceso al programa de forma irrestricta y que se gestiona mediante solicitud de los estudiantes interesados; **d) Cantidad de estudiantes que atiende el programa:** La gran mayoría de los programas relevados no contabiliza la cantidad de estudiantes en las que se abarcan sus

actividades. Los datos estimados provienen de los estudiantes que son beneficiarios de algún tipo de beca; **e) Conformación del equipo de trabajo:** Todos los programas a excepción de uno integran sus equipos con personal docente. A su vez, se incluye personal técnico y administrativo en la mayoría de los programas (15 en total); **f) Metodología y actividades realizadas:** La metodología privilegiada es el taller, que junto con la atención individual se constata en un 69% de los programas relevados. La atención personalizada apunta, en la mayoría de los casos a atender la diversidad de estilos y situaciones sociales, económicas, educativas. Del total, 11 programas desarrollan programas de tutorías (de estudiantes avanzados a ingresantes, y de docentes) y 6 de estos programas realizan cursos de formación de tutores. Dentro de las actividades más frecuentes, la predominante es la Orientación Vocacional Ocupacional (50%) y le siguen dispositivos de apoyo académico, como los talleres de estrategias de aprendizaje (31%), las actividades de acompañamiento académico (25%) y el taller introductorio a la universidad o vida estudiantil universitaria (23%). Sin embargo, estos dispositivos no cuentan en general con inserción curricular o acreditación en la trayectoria universitaria. Sólo 4 de los programas relevados cuentan con becas de asistencia económica dentro de los lineamientos del programa. **g) Sustentos teóricos:** Se habla de abandono o deserción, y no de desvinculación. Tres de los programas relevados trabajan el egreso y la inserción laboral y profesional como principal objetivo. Se destaca que no se encuentran entre los programas relevados supuestos teóricos desarrollados y documentados en gran extensión. En su lugar, la descripción de las actividades y metodología puesta en práctica toma ciertos referentes conceptuales, dentro de los cuales podemos destacar la referencia a las trayectorias educativas. Un 50% de los programas menciona que trabaja en su apoyo o sostén y se destaca el fomento de la terminalidad del secundario. Es generalizada la importancia dada a la interfase entre educación media y superior, apuntando a intervenir desde la ES en los últimos años de la EM para promover la continuidad educativa. **h) Interinstitucionalidad:** Se pudieron recabar pocos datos acerca de las alianzas interinstitucionales. Algunos programas, en particular los de tutorías, evidencian vínculos formales dentro de la institución, existiendo una continuidad entre lo propuesto por el programa y la implementación de las tutorías en las diferentes unidades académicas. A su vez, las universidades argentinas creadas por ley por el gobierno nacional tienen alianzas específicas con el Ministerio de Educación Provincial y Regional, para acciones puntuales. **i) Obstáculos y evaluaciones:** Sólo 5 Programas dicen contar con evaluaciones, aunque no todas especifican de qué tipo se trata. En suma, se puede confirmar que son varias las universidades que generan programas que tienen entre sus objetivos el acceso, la permanencia y el egreso de la institución, como forma de combatir las desigualdades generadas por los cambios estructurales en la ES. No obstante, persiste esta problemática, lo cual lleva a la necesidad de continuar investigando y evaluando las diferentes iniciativas. En este sentido, se considera fundamental avanzar en primer término, hacia la construcción y explicitación de marcos teóricos que fundamenten y den sentido a las acciones desarrolladas por los programas para que su direccionamiento logre los impactos esperados. Según el marco teórico asumido para analizar las causas que provocan este fenómeno, serán las medidas que se implementen. La posición asumida por el Progreso considera necesario promover propuestas que involucren la enseñanza y los colectivos docentes de forma de avanzar progresivamente hacia innovaciones curriculares de segunda generación (Ezcurra, 2011) que incidan en la institución como condicionante de peso en términos de permanencia. En esta dirección Tinto (2017) expresa que “un programa académico tiene más probabilidades de alcanzar esa posición (ser parte normal de la institución y no periférica) cuando pasa a ser obligatorio como parte de la experiencia del estudiante” (p.143).

TABLA 1: Nombre del Programa por Universidad y país

País	Universidad	Programa
Argentina	Universidad de Buenos Aires (UBA)	Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante (DOE)
Argentina	Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR)	Programa de orientación y acompañamiento a los estudiantes
Argentina	Universidad Nacional de Córdoba (UNC)	Departamento de Orientación Vocacional (DOV), Departamento Acompañamiento Trayectorias Académicas Estudiantiles (ATE) y Programa de Abordaje Integral para la inclusión educativa de personas con discapacidad
Argentina	Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)	Programa de Inclusión Educativa: Plan FinES y Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR)
Argentina	Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)	Equipo de Desarrollo Estudiantil (EDE)
Argentina	Universidad Nacional de La Plata (UNLP)	Programa de Apoyo y Contención para el Ingreso y Permanencia de Estudiantes
Argentina	Universidad Nacional del Sur (UNS)	Departamento de Orientación al Estudiante (DOE)
Argentina	Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF)	Programa Institucional de Tutorías (PIT) y Servicio de Orientación Educativa, Vocacional y Ocupacional (SOEVO)
Brasil	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Programa de Apoyo y Acceso a la Universidad y Núcleo de Apoyo al estudiante (NAE)
Brasil	Universidade Estadual do Campinas (UNICAMP)	Servicio de Apoyo al Estudiante (SAE)
Chile	Universidad de Chile (UCH)	Programa Académico de Bachillerato
Colombia	Universidad de Caldas (UCALDAS)	Programa Permanencia con Calidad.
Costa Rica	Universidad de Costa Rica (UCR)	Oficina de Orientación de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil
Cuba	Universidad de La Habana (UH)	Estrategia de permanencia
México	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Centro de Orientación Educativa (COE)
Perú	Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)	Programa Ferreycop

Venezuela	Universidad del Zulia (LUZ)	Centro de Orientación y Promoción Integral (COPI)
Venezuela	Universidad de Carabobo (UC)	Programa Regional de Información y Orientación Vocacional (PRIOV)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Doulian, N. (2017). *La democratización del acceso al Nivel Superior en la Argentina: Perspectivas y desafíos para las políticas institucionales*. Ponencia en las Jornadas Internacionales sobre Educación Superior (JIES). Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
- Ezcurra, A.M. 2011. *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Tinto, V. 2017. *Completando la universidad. Repensando la acción institucional*. Trad. Mastrangelo, S. Buenos Aires: Fundación Universidad de Palermo. ISBN: 978-950-9887-24-4.

REZAGO ESTUDIANTIL EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRACIÓN (FCEA): FACTORES INSTITUCIONALES

Sabina Pelerino, Bruno Carro

sabpel@gmail.com, brunocarro97@gmail.com

Facultad de Ciencias Económicas y Administración

Se presenta una investigación orientada a conocer posibles factores que intervienen en el rezago estudiantil en la Universidad de la República (UdelaR) y particularmente en la Facultad de Ciencias Económicas y Administración (FCEA).

De acuerdo UdelaR (2017), cuando “se describe la duración general de los estudios de grado, se perciben dos tramos que concentran más del 35%: los egresados que culminaron sus estudios entre los 5 y 7 años, y el tramo inmediatamente superior, que lo hicieron entre los 8 y 12 años. Por otro lado, existe un 17,2% de los egresados que tuvo un período de estudio entre la primera y última actividad de 13 años o más”. En UdelaR (2015) en la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) y en FCEA, el promedio de tiempo al egreso es de 100% más de la duración teórica, en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) es de 106%.

Varios estudios explican las causas de deserción en FCEA en los que se analizan las características de los estudiantes y se describe el fenómeno.

Arim y Katzkowicz (2017), concluyen que los estudiantes que “sobreviven” al primer año tienen mayor posibilidad de egreso. Más años del estudiante al ingresar, más bajo nivel educativo del hogar y ser ocupado asalariado, son factores que disminuyen la probabilidad de egresar y en tiempos teóricos.

Debera, Machado y Nalbarte (2004) encuentran relación entre modalidad de aprobación y escolaridad. Del periodo analizado un 40 % a la fecha ha terminado primer año y los estudiantes que terminaron primero en fecha o con un año de rezago, no supera el 30%.

De estos antecedentes se destaca que no se han estudiado las variables institucionales que actúan como factores del rezago estudiantil, derivando la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los principales factores institucionales de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) que contribuyeron en el rezago estudiantil de los egresados entre los años 2012 – 2017?

De acuerdo a nuestra hipótesis, la metodología de la enseñanza junto con el ambiente del centro son los principales factores institucionales que contribuyeron al rezago estudiantil en FCEA de los egresados en el periodo estudiado.

El rezago estudiantil se define como la diferencia entre la duración teórica establecida y la duración real, “período de tiempo calendario transcurrido entre la fecha de ingreso a la carrera de la cual se egresa, y la fecha de egreso de la misma” (UdelaR, 2015).

Los factores institucionales vinculados al ámbito de Educación Superior son aquellas características estructurales y funcionales de cada institución (Montero, Villalobos y Valverde 2007) incluyendo dentro de los factores institucionales el ambiente del centro.

Metodología de la enseñanza y ambiente del centro son los factores institucionales relacionados con el rezago estudiantil más mencionados en la literatura relevada (González, 2005; Garbanzo, 2007; Montero, Villalobos y Valverde, 2007; García, 2006; González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2007; Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2006; Boado,

Custodio y Ramírez, 2011; Diconca, dos Santos y Egaña, 2011).

La desvinculación estudiantil, refiere a “la diferencia de conteo entre los ingresos y las graduaciones, en un período acotado” (Boado, 2011).

Como se plasma en el Marco Teórico, los factores institucionales que conllevan a un rezago estudiantil son similares a los factores institucionales que conducen a la desvinculación estudiantil, por lo tanto también los consideraremos en la investigación

González (2005) identifica el incremento de la matrícula, carencia de becas, políticas de administración académica, desconocimiento de la profesión, metodología, ambiente educativo e institucional y carencia de lazos afectivos con la universidad.

Garbanzo (2007) encuentra la elección de los estudios e interés del estudiante, complejidad en los estudios; condiciones de aulas y servicios, plan de estudios y formación del profesorado; ambiente estudiantil, relación estudiante-profesor y pruebas de ingreso; mientras que Montero, Villalobos, Valverde (2007) identifican horarios de los cursos, tamaños de los grupos, número de libros en la biblioteca, carrera y ambiente institucional,.

García (2006), identifica las políticas de orientación vocacional y admisión; plan de estudio flexible, incentivos para los docentes y no docentes que promueva la atención al estudiante y la calidad de la enseñanza; condiciones pedagógicas del cuerpo docente y cursos, talleres y tutorías orientados a los estudiantes con dificultades de aprendizaje; equipamiento, servicios de biblioteca y otros requerimientos del proceso de enseñanza.

González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt (2007), identifican la exigencia de la carrera, falta de formación práctica, contenidos poco útiles, poca información y orientación a lo largo de la carrera y relaciones entre compañeros no muy buena como factores de desvinculación.

Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez (2006) encuentran la satisfacción del estudiante, no adaptación al ambiente universitario y con los compañeros, compatibilidad entre los intereses o preferencias del estudiante con la institución. Inestabilidad en el ritmo académico y nivel de exigencia de la universidad no parecen incidir en el riesgo de desertar.

En cuanto a estudios nacionales, Boado, Custodio y Ramírez (2011), identifican para las carreras tradicionales el contenido demasiado teórico de las asignaturas, falta de práctica profesional durante los primeros años de la carrera, excesiva extensión del plan de estudios, falta de formación pedagógico-didáctica de los docentes y el clima institucional hostil y competitivo; los de carreras semi-tradicionales coinciden en la mayoría de los aspectos; mientras que los de carreras no tradicionales no relacionan en sus causas principales de deserción a factores institucionales.

Diconca, dos Santos y Egaña (2011), encuentran los horarios de los cursos y las dificultades con la evaluación, y mencionan como posibles políticas institucionales para disminuir la desvinculación de los estudiantes de primer año: mejorar la formación y dedicación horaria de los docentes y a adecuar los aspectos curriculares y de infraestructura.

La metodología del estudio es cuantitativa, utilizando como instrumento una encuesta destinada a una muestra aleatoria representativa de egresados de las distintas carreras universitarias de FCEA de los años 2012–2017. Esta encuesta consistirá en un cuestionario empleando escala de Likert (Lara y Cabrera, 2015).

Entre las dimensiones a ser analizadas se encuentran: Políticas de Apoyo al Estudiante, Infraestructura, Organización de la enseñanza, Currículum, Metodología de la Enseñanza y Ambiente del centro. Se integran variables como: Acceso a materiales de estudio, Apoyo

psicopedagógico y Políticas de orientación vocacional; Infraestructuras tecnológicas, Condiciones de las aulas, Adecuación de los aspectos curriculares y de infraestructura, Plan de estudio, Contenido de las asignaturas, Métodos de evaluación, Complejidad en los estudios/Nivel de exigencia de la carrera, Métodos de Enseñanza, Clima institucional y Condiciones de masividad de la Enseñanza.

PALABRAS CLAVES: Rezago Estudiantil; Factores Institucionales; Educación Superior

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Arim, R., y Katzkowicz, N. (2017). "Trayectoria estudiantil: Determinantes de la deserción y culminación del ciclo educativo de estudiantes universitarios". *InterCambios* (vol. 4, n.º 2), pp.109-127.
- Boado, M., Custodio, L., y Ramírez, R. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Udelar.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., y Vásquez, J (2006). "Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria" *Universidad de Antioquia-Lecturas de Economía* (v.65), pp.9-36.
- Debera, L., Machado, A., y Nalbarte, L. (2004). *Trayectoria y desempeño escolar de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración*. Instituto de Estadística, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Udelar.
- Diconca, B., dos Santos, S., y Egaña, A. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Udelar.
- Garbanzo, G. (2007). "Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la Educación Superior Pública" *Revista Educación* (v. 12-VIII), pp.43-63.
- García, A. (2016) *Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media*. IESALC-UNESCO.
- González, L. (2005) "Repitencia y deserción universitaria en América Latina" *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, pp.156-168.
- González, M., Álvarez, P., Cabrera, L., y Bethencourt, J. (2007). *El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas*. Instituto Europeo de Iniciativas Educativas.
- Lara, F., y Cabrera, M. (2015). *Fichas de procedimientos de evaluación educativa UDLA*. UDLA.
- Montero, E., Villalobos, J., y Valverde A. (2007). "Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel" *Relieve* (v.13, n.2), pp.215-234.
- Udelar. (2017). *Censo de Egresados. Principales Características del CLUSTER A Generación 2012*. Udelar.
- Udelar. (2015). *Duración Real de las Carreras, Universidad de la República año 2015*. Udelar.

REZAGO: ¿QUÉ ES?, ¿HAY MÁS DE UN TIPO?, ¿ES UN PROBLEMA?

Lic. Daniel Zoppis, maestrando en Sociología, FCS, Udelar
dzoppis@gmail.com

La investigación sociológica en educación superior ha ido desplazando su interés desde el acceso a la persistencia y la graduación (Cardozo y Anfitti, 2014). En este marco, el fenómeno que más atención ha captado en la Udelar ha sido la desvinculación (Boado, 2011; Custodio, 2009; Diconca, 2011; Serna, 2005). Mientras que el rezago, el otro resultado en el que puede valorarse al estudiante, ha sido dejado de lado.

La intención de este trabajo será aportar a la reflexión teórica sobre el rezago y cómo medirlo para el caso de la Udelar.

Para comenzar es necesario aclarar que en este trabajo se entenderá por rezago al desajuste entre el tiempo que efectivamente le lleva al estudiante cumplir determinadas metas y el teóricamente planificado por la institución.

Esta definición se sostiene en entender al rezago como un resultado y como la evaluación del rendimiento del estudiante por parte de la institución, donde lo que talla para evaluarlo es la comparación con lo que teóricamente el estudiante debería haber rendido en términos temporales. Aquí lo que importa es el análisis de la trayectoria educativa.

Diversos autores coinciden en que el rezago aún no ha logrado una acumulación teórica específica y que el camino a recorrer es investigar a partir de los esfuerzos realizados para explicar la desvinculación (Aina, 2011; Brandsma-Dieters, 2013; Canale et al 2010; Lincove, 2014; Pintos Segura, 2007; Vera-Noriega et al 2012; Volkweing and Lorang, 1996).

En este sentido, identificamos tres corrientes teóricas que analizan la desvinculación.

El enfoque de Pierre Bourdieu hace énfasis en las desigualdades sociales. El autor francés consideró que el acceso a la universidad estaba condicionado por la clase social de origen y que en ello juegan un rol muy importante los distintos tipos de capital que poseen los individuos, principalmente el económico y el cultural. Esto es sustantivo, dado que el sistema educativo postula la igualdad formal de los estudiantes y habilita a explicar las diferencias en los desempeños por aspectos del individuo y no de la estructura que lo condiciona.

El enfoque de Vincent Tinto hace énfasis en las experiencias que viven los estudiantes al comienzo de la carrera para lograr una integración académica y social a la institución que les permita transitar adecuadamente por la educación universitaria sin riesgo de desvinculación (Kuh, 2006).

Tinto postula que los estudiantes primero deben separarse del grupo con el que estaban asociados anteriormente, como miembros de la familia y compañeros de la escuela secundaria. Luego pasan por un período de transición durante el cual la persona comienza a interactuar de nuevos modos con los miembros del grupo al que busca incorporarse y adoptar los valores normativos y las conductas del mismo. Para Tinto, los estudiantes que abandonan la universidad son aquellos que no pueden distanciarse efectivamente de su familia o comunidad de origen y adoptar los valores y patrones de comportamiento que caracterizan el entorno de la institución a la que asisten (Kuh, 2006). Tinto identificó dos tipos de desvinculación: la académica y la voluntaria, y su enfoque se centró en explicar la segunda, que es la que engloba la mayor parte de los estudiantes.

Finalmente encontramos al enfoque de Margarita Latiesa que hace énfasis tanto en aspectos macro sociales como micro sociales y cómo se relacionan estos entre sí. Dentro de los primeros identifica la expansión de la matrícula, el mecanismo de ingreso a la universidad, el grado de dificultad de la carrera, la consolidación de la profesión en el mercado laboral y la retribución económica de la misma. Dentro de los segundos encontramos en un lugar preponderante a los antecedentes académicos previos (promedio de calificaciones en media

superior e institución de procedencia). Luego son importantes los aspectos motivacionales y el compromiso, y finalmente, pero en menor medida, variables socioeconómicas, psicológicas e intelectuales (Custodio, 2009).

Latiesa sostiene que no existe un solo factor que explique la desvinculación, sino que es resultado de la interconexión de aspectos macro sociales y micro sociales ya que las estructuras condicionan las acciones individuales, pero, a su vez, los individuos como seres racionales se acoplan a las mismas con estrategias diferentes (Latiesa, 1992).

Tomando en cuenta los aportes Tinto y Latiesa para el estudio de la desvinculación es válido preguntarse si existe más de un tipo de rezago. Es decir, si distintos factores lo generan en diferentes tramos de las trayectorias educativas. ¿Las variables que influyen para rezagar a un estudiante al comienzo de la carrera se mantienen al final de la misma o se van modificando? Si existieran cambios en las variables independientes, estos ¿se deberían al cambio en el esfuerzo que demanda la carrera o de aspectos del individuo que varían por su trayectoria vital?

A esto se acopla la interrogante de si el rezago es en sí un problema.

El rezago es un problema si el Estado considera que la prolongación en los estudios insume mayores recursos, el egreso tardío repercute negativamente en los recursos humanos disponibles en el mercado de trabajo o limita el acceso de otros estudiantes a las plazas educativas (Aina 2011; Volkweing and Lorang, 1996).

Sin embargo, para el Estado no sería un problema si el rezago no implicara un aumento en los costos, no afectara el mercado de trabajo y fundamentalmente, si este fenómeno, que está acompasado con la expansión de la matrícula universitaria, fuera la consecuencia de un aumento de las oportunidades de formación profesional a personas de sectores sociales que anteriormente no accedían a la misma (Lincove, 2014).

Esta ambivalencia en la valoración del rezago también la podemos encontrar en las instituciones educativas, las familias y los estudiantes.

Desde la perspectiva de las familias y el estudiante puede ser un inconveniente si incrementa el costo de estudiar, si retrasa el retorno económico de la formación, dificulta la inserción al mercado laboral o perjudica la incorporación de conocimientos. Sin embargo, no sería un problema si el rezago le permitiera continuar con la carrera o mejorar sus chances de insertarse en el mercado laboral.

PALABRAS CLAVES: rezago universitario; trayectorias educativas; eficiencia terminal

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aina, C. Baici, E y Casalone, G (2011) *Time to degree: student's abilities, university characteristics or something else?* Evidence from Italy. *Education Economics* Vol. 19, No. 3, July 2011, 311–325
- Brandsma-Dieters, A. (2013) *Factors influencing student delay in higher education A case study at Stenden University of Applied Sciences*. Master's thesis. University of Twente Enschede, The Netherlands
- Boado, M. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en UdelaR y en Uruguay entre 1997 y 2006*, CSIC Universidad de la República, Montevideo.
- Canale, S.; Pacífico, A. y Pagura, M.F. (2010). *El rezago en la educación superior: aportes para su abordaje a partir del caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL*, en *Revista Ciencias Económicas de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL*, Año 8 Vol.2.
- Cardozo, S y Anfitti, V (2014) *Experiencia académicas y sociales en la educación superior en*

- Uruguay*, en *Uruguay desde la sociología XII*, pp 61-75, Departamento de Sociología-FCS-UdelaR, Montevideo, Uruguay
- Custodio, L. (2009) *Deserción voluntaria y exclusión académica: una tipología de la deserción estudiantil en UdelaR*. Tesis de Maestría. Departamento de Sociología. FCS.
- Diconca, B (2011) *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. CSE. UdelaR
- Garbanzo Vargas, G. (2007) *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública*. Revista Educación 31(1), 43-63, ISSN: 0379-7082.
- Kuh, G (2006) *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. NPEC
- Goyeneche, J.; Urrestarazu, I.; Zoppolo, G. (2001) *¿Cuándo me voy a recibir? Una aproximación a la duración de la carrera estudiantil*, en *Quantum*, N° 12, FCEA, Udelar, Montevideo.
- Latiesa, M. (1992). *La Deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos*. CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), España.
- Lincove, J.A. (2014) *The Effects of Institutional Inputs on Time to Degree for Traditional and Nontraditional College Students*. University of Texas at Austin and Tulane University
- Serna, M. Coord. (2011) *El rezago y abandono temprano estudiantil en FCS*. FCS. UdelaR.
- Vera-Noriega et al (2012), *Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México*, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, unam-iiisue/Universia, Vol. III, núm. 7, pp. 41-56.
- Volkweing and Lorang (1996) *Characteristics of the extenders: full time students who take light credits and graduate in more than four years*. *Research in Higher Education*. Vol 37. N°1

SEGUIMIENTO DE LA DESVINCULACIÓN PRECOZ EN FACULTAD DE VETERINARIA (FV) DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (Udelar), URUGUAY

Alejandro Varesi; Ma. Mercedes Couchet

alevaresi@gmail.com, Facultad de Veterinaria;

mercecouchet@gmail.com, Programa de Respaldo al Aprendizaje (CSE)

La Universidad de la República, desde el año 1999, ha impulsado lineamientos generales para un programa de evaluación institucional (Udelar, 1999). En este marco la FV ha desarrollado desde 2014 varias líneas de estudio con el objetivo de abordar la desvinculación y el rezago en la carrera, las cuales son desarrolladas por el Departamento de Educación Veterinaria, la Secretaría Estudiantil y el Servicio de Orientación Psicopedagógica de la FV en conjunto con el Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Udelar. En las últimas décadas se ha dado un aumento gradual en el ingreso de estudiantes a la Udelar, que no es acompañado por el número de egresos, fenómeno que también se da en FV. Al analizar las trayectorias reales podremos encontrar itinerarios próximos a las trayectorias teóricas (Terigi, 2009), pero estos no suelen ser los más frecuentes. Terigi (2009) plantea que antiguamente la mirada sobre estas formas no lineales de trayectorias se realizaba con un enfoque del modelo individual del fracaso, responsabilizando a los sujetos por el desvío respecto a lo proyectado por la institución. Posteriormente se instauró un cambio conceptual que rechaza el uso de términos como deserción, fracaso o abandono y promueve la utilización del término desvinculación (Diconca, 2011), el cual evita la connotación negativa de los términos anteriores y no le confiere toda la responsabilidad al estudiante, dando también importancia al rol de la institución. Existen estudios que señalan al comienzo de la carrera como un momento crítico donde se concentra el mayor porcentaje de las desvinculaciones (25% aproximadamente), pero que es a su vez altamente propicio para realizar intervenciones sobre la población de ingreso con el fin de incidir sobre los procesos de desvinculación, dado que el vínculo entre estudiante y la institución universitaria aún se encuentra en construcción (Tinto, 1989).

Los objetivos del presente trabajo fueron; 1) diagnosticar las causales de desvinculación precoz en la población que ingresó en el año 2018 a la carrera Doctor en Ciencias Veterinarias de la FV de la Udelar, 2) efectuar junto al diagnóstico una intervención oportuna que permita brindar un adecuado asesoramiento a la población estudiantil en proceso de desvinculación y 3) Aportar elementos para el diseño de políticas institucionales de apoyo a la permanencia al ingreso. Se partió de la categorización propuesta por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2008) para la desvinculación al inicio de una carrera: 1) desvinculación precoz: aquella en la cual los estudiantes se inscriben en la carrera y no comienzan o no finalizan cursos del primer semestre; 2) desvinculación temprana: aquella que se produce luego de que el estudiante aprueba asignaturas del primer semestre pero se desvincula en el transcurso de los siguientes semestres. Definimos entonces la DP para FV como aquella en la cual los estudiantes que, habiendo sido admitidos en la carrera en el año 2018, no rinden las primeras pruebas parciales de las asignaturas del semestre de ingreso. Se considera este punto de corte como el momento óptimo que permite realizar una adecuada intervención. En primera instancia se obtuvo el listado de solicitudes de ingreso totales a FV. Posteriormente se identificaron los estudiantes que no lograron ingresar por no haber aprobado su materia previa. En tercera instancia se obtuvieron los listados de estudiantes que han rendido los parciales del primer semestre de la carrera, confeccionando a partir de esta información la lista definitiva de estudiantes en situación de DP. Se aplicó un cuestionario mixto en 2 modalidades; auto administrado vía web o en entrevista telefónica. Durante el periodo de inscripciones, en el mes de febrero,

632 estudiantes solicitaron ingreso, 30% con inscripción condicional por tener asignaturas previas de la Educación Media Superior (EMS), de los cuales 45 (7%) no lograron el ingreso efectivo por no haber aprobado las asignaturas previas. De los 587 estudiantes en condiciones reglamentarias para cursar, 45 no se presentaron a ninguna de las primeras instancias de evaluación parcial de las asignaturas del primer semestre. 5 de estos estudiantes se encontraban cursando asignaturas en FV para revalidar en otro Servicio o eran extranjeros en etapas más avanzadas de la carrera. Se determinó entonces la población en situación de DP en 40 estudiantes. El cuestionario pudo ser aplicado al 50% de la población objetivo. En cuanto al perfil puede destacarse que aproximadamente un tercio de la población tiene entre 18 y 20 años. Aproximadamente dos tercios son primera generación de estudiantes universitarios en su familia. Dos tercios se han inscrito a otra carrera de nivel terciario, de los cuales un considerable número egresó de la misma (39%). La mitad de los entrevistados no comenzó el primer curso de la carrera. En relación a las razones de desvinculación mencionadas, se destacan las vinculadas a dificultades para compatibilizar horarios laborales con los ofrecidos por la carrera, dudas vocacionales, factores motivacionales, y en menor medida dificultades económicas, académicas y circunstancias personales. Los resultados obtenidos, si bien son limitados por las dificultades para contactar a toda la población, muestran ciertas tendencias estables en relación a los estudios previos, y visibilizan la necesidad de continuar mejorando los registros de información y la metodología para identificar y contactar a los estudiantes precozmente, de manera de poder intervenir en forma oportuna. FV deberá comenzar a estudiar posibles alternativas para estudiantes que deben compatibilizar sus horarios de estudio y trabajo, así como informar oportunamente de las posibilidades ya existentes. Por otro lado se considera de gran importancia la información y asesoramiento que pueda brindarse al estudiante previo y al momento del ingreso a la carrera, con el objetivo de optimizar su búsqueda vocacional. En este sentido se destaca la importancia del trabajo en EMS así como el valor del Curso Introductorio a los Estudios Veterinarios para concientizar al estudiante sobre la realidad y funciones de la profesión veterinaria. Se valora el avance institucional logrado al obtener datos sobre la población que ingresa condicionalmente a la carrera, generando un importante insumo para comenzar a diseñar estrategias de apoyo dirigidas a estudiantes que deben aprobar asignaturas de secundaria para lograr el ingreso efectivo.

PALABRAS CLAVES: Desvinculación Precoz; Causas; Perfiles; Seguimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Diconca, B. (2011). Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Montevideo: CSE, Universidad de la República.
- MEN (2008). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de la Educación Superior, 18 (71): pp.33-51.
- Udelar (1999). Lineamientos para un Programa de Evaluación Institucional de la Universidad de la República. Documentos de Evaluación Institucional N° 1. Montevideo. 8P

SEGUIMIENTO DE TRAYECTORIAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UDELAR

Micaela Di Landro
Jenny Segovia
Sofia Vanoli

micaeladilandro@gmail.com, Facultad de Ciencias Sociales
segovia.jenny@gmail.com, Facultad de Ciencias Sociales
sofiavanoli77@gmail.com, Facultad de Ciencias Sociales

En este trabajo se propone el análisis de las trayectorias de los estudiantes de una generación de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República (UdelaR). En el año 2009 la FCS modifica su Plan de Estudios, con el objetivo de disminuir los niveles de desvinculación, abandono y deserción de los estudiantes de la Facultad, a través de la promoción de vías más flexibles y articuladas de formación (Plan de Estudios 2009, FCS – UdelaR). A partir de otros estudios (Biramontes, Segovia (2013) y de los Informes de seguimiento del Ciclo Inicial (UAE, varios años) se observa que los estudiantes tienen dificultades para la acreditación de las actividades mínimas que le permitan continuar los estudios en el ciclo avanzado de las carreras, presentando un alto nivel de rezago en particular en el Ciclo Inicial de las carreras. Por otra parte no se han desarrollado estudios sobre la trayectoria en los ciclos avanzados de las diferentes carreras que ofrece la FCS. El objetivo de este trabajo es presentar un análisis descriptivo de las trayectorias “reales” de los estudiantes en perspectiva comparada con la propuesta curricular. Las fuentes de información corresponden a los microdatos del Servicio Central de Informática de la UdelaR (SeCIU), junto con los datos sociodemográficos proporcionados por la División Estadística de la Dirección de Planeamiento de la UdelaR. El análisis es de corte longitudinal, donde se define un grupo de interés (generación de ingreso 2011) y se analiza su trayectoria estudiantil. Para la construcción de la misma, se definen momentos de acumulación de créditos que corresponden a etapas claves sugeridas para el avance (transición) de manera de culminar (egresar) en los tiempos prescriptos. Esto permite identificar los nudos o “cuellos de botella” del Plan de Estudios que impiden el egreso en el tiempo esperado. Esta tipología es analizada en base al rendimiento académico, entendido por un lado por las calificaciones así como también por las acreditaciones, aprobaciones y reprobaciones de actividades curriculares. Este trabajo es particularmente relevante en el contexto de la evaluación del Plan de Estudios 2009 que actualmente se encuentra en curso y las tipologías de trayectorias se construyeron con el objetivo de comparar en el futuro las diferentes generaciones de manera de monitorear las modificaciones que se van realizando en el Plan de Estudios. Dado el carácter descriptivo de este estudio, es preciso realizar estudios posteriores, de manera de tener una perspectiva integral sobre los aspectos que inciden en la trayectoria estudiantil, identificando las causas o los motivos del comportamiento de la misma, a través de estudios cualitativos y/o cuantitativos como análisis multivariado. Los principales resultados que se observan, ponen de manifiesto la consolidación de nudos críticos que impiden el avance en las carreras y que se complejizan al analizar el perfil sociodemográfico y económico de los estudiantes. Se requiere de una mirada integral y políticas institucionales específicas que aborden estas cuestiones.

PALABRAS CLAVES: trayectorias; plan de estudios flexible; enseñanza

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: (Normas APA 6ta. edición.)

- Altamira Rodríguez, A. (1997) *El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria: Un modelo ad hoc para la Universidad Autónoma de Chiapas, el caso de la Escuela de Ingeniería Civil*. México, Mexico: Tesis de Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Chiapas, ANUIES.
- Bertoni, E. (2005) *El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso*. Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Enseñanza – UdelaR.
- Biramontes, T. y Segovia, J. (2011) *Hacia un sistema de indicadores para el seguimiento del Plan de Estudios 2009*. Montevideo, Uruguay: UAE - FCS – UdelaR. Recuperado de <http://www.fcs.edu.uy/pagina.php?PagId=1350>
- Biramontes, T. y Segovia, J. (2013) *La trayectoria de los estudiantes universitarios durante el ciclo de inicio: El caso de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo, Uruguay: UAE – FCS – UdelaR.
- Boado, M. (2006) *Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay* IELSAC, UNESCO. Recuperado de <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319076894desercion%20boado.pdf>.
- Camarena, R.M., Chávez, A.M. y Gómez V. Y. (S/D) *Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal*. México, México: UNAM.
- Diconca, B., Dos Santos, S. y Egaña, A. (2011) *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Enseñanza. UdelaR.
- Fernández, J., Peña, A. y Vera, F. (2006) Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior. *Graffyllia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, N° 6, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*.
- Filardo, V. (2006) Generación 1994 de la Facultad de Ciencias Sociales: deserción inicial y egreso. En *El Uruguay desde la Sociología IV (pp 243-274)*. Montevideo, Uruguay: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
- Gómez Villanueva, J. (1990) El rezago escolar en la educación superior: un breve examen. *Revista Perfiles Educativos N° 49-50 Pág. 14-26. ISSN 0185-2698*. UNAM. México. Recuperado de <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1990/n49-50a1990/mx.peredu.1990.n49-50.p14-26.pdf>
- Latiesa, M. (1992) *La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos*. CIS. Madrid.
- Perera, H., Biramontes, T., Guerrero S., Segovia, J. (2010) *Informe del Ciclo Inicial 2009*. Montevideo, Uruguay: Facultad de Ciencias Sociales - UdelaR.
- Ponce de León (2003) *Guía para el seguimiento de trayectorias escolares*. Hidalgo, México: Dirección General de Planeación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Rodríguez Ayán, M.N. y Sotelo, M.E. (2012) *Evaluación multidimensional de un programa de formación en la Facultad de Química*. Montevideo, Uruguay: CSIC - UdelaR,
- Tinto, V. (1989) *La deserción en la educación superior: síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes*. México, México: PROIDES/SEP/ANUIES.
- UdelaR, FCS (2009) (a) Plan de Estudios 2009 de la Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, Uruguay: Udelar.
- UdelaR, FCS (2009) (b) Reglamento de Plan de Estudios 2009 de la Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, Uruguay: Udelar.
- Valle Gómez-Tagle, R. (2012) Programa de fortalecimiento de estudios de licenciatura en la Universidad Nacional Autónoma de México: un enfoque sistémico. En *II CLABES. Proyecto Alfa-guía*. Porto Alegre, Brasil.

SISTEMAS DE INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA Y SU USO ESTADÍSTICO EN LA UDELAR

Hugo Bazzi

*hugo.bazzi@cse.udelar.edu.uy, bazzihugo@gmail.com, Comisión Sectorial de Enseñanza.
Unidad De Sistemas de Información de la Enseñanza.*

La permanencia de la temática referida a la evaluación educativa tanto en la agenda política como académica, da cuenta de la jerarquía que la educación ha alcanzado en los últimos casi 40 años como expresión del desarrollo de las sociedades y de la movilidad social de los ciudadanos y en definitiva como condición necesaria para la mejora del capital humano de los países. Tal situación aparecía ya planteada por autores como Bryk and Hermanson (1994) y Tiana Ferrer (1997) en los fundamentos que darían paso a la necesidad de la incorporación de indicadores de la evaluación educativa. Este fenómeno ha movilizó a los gobiernos, a la sociedad civil y a las propias universidades, en la medida que los recursos financieros públicos destinados a la temática son cada vez más controlados y valorados por la ciudadanía a través de las políticas públicas educativas, evaluando el acceso a la educación y su impacto en los procesos sociales; y en definitiva en la observación de los resultados de las propias instituciones educativas, en cuanto a que éstas rindan cuentas sobre sus metas, acceso, y eficiencia. Se abrió de esa manera la etapa de los indicadores, cuya sola elaboración supuso y supone la reflexión y la toma de decisiones acerca de los sistemas de información que los contienen, así como de los paradigmas teóricos y políticos en los que se insertan, sus metas, estrategias, transparencia y su propia evaluación como propone Errandonea (2015). La orientación hacia una visión sistémica de la educación implica que la información surja de procedimientos y funciones dentro de una organización, cuya coherencia se respalde en las fuentes, en las técnicas de recolección, de procesamiento y análisis de la información. En tales condiciones los indicadores aparecen como los instrumentos que pueden dar exhaustividad, robustez y tratarse estadísticamente en matrices unificadas de información que incluyan los datos necesarios para la evaluación educativa. Sin embargo, tal entusiasmo llegó acompañado de distintas concepciones teóricas, técnicas y de uso de los indicadores, las que a su vez generaron debates acerca de sus características sistémicas, de su información cuantitativa sobre aspectos cualitativos, dando cuenta de una realidad no medible directamente por el investigador, siendo la posibilidad de adecuación y validez de los mismos para transformar una realidad cualitativa en un dato numérico uno de los aspectos que más discusión ha generado según Tiana Ferrer (1997) convirtiéndolos finalmente en una verdadera polisemia. Un indicador en esta área puede definirse como “un estadístico referido al sistema educativo, que revela algo sobre su funcionamiento o su salud de forma sintética y como insumo para la tomas de decisiones” (Oakes, citada en Tiana Ferrer, 1997). La realidad de los sistemas de información en la Udelar no demuestra haber podido consolidar una lógica sistémica de indicadores educativos, sino que los mismos revelan ser una acumulación de emprendimientos con bajo nivel de integración. En la búsqueda de superación de tal realidad, se va a realizar próximamente el cambio del Sistema de Gestión de Bedelías por el Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza, lo que permitirá realizar consultas integradas y en formatos procesables. Sin embargo y aún en discusión con las propuestas teóricas sobre los sistemas educativos, el trabajo de construcción de datos puede reflexionarse y justificarse a partir del análisis epistemológico. Desde la Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza (Usien) en el marco de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), se ha desarrollado un monumental trabajo de diseño metodológico y estadístico a partir de fuentes de información administrativa. Ello ha implicado definir teóricamente indicadores que den cuenta de aspectos de la realidad educativa y desarrollar

procedimientos que permitan la creación de variables, la generación de sistemas de codificación, a partir de la programación de sintaxis que van construyendo los datos y las bases con criterios unificados. Esta tarea de elaboración extremadamente técnica estadística, que incluso conlleva aspectos de trabajo artesanal, pone en el centro de la discusión la elaboración del dato desde el punto de vista epistemológico. Es perfectamente posible la construcción del dato desde una perspectiva epistemológica, aún ante la falta de propuestas directivas institucionales en cuanto a la materia educativa. Gutiérrez (2009) afirma que la cuestión de los indicadores en ciencias sociales constituye un problema fundamental en el proceso de generar explicaciones y conocimientos sobre fenómenos que se dan en el acontecer social. Expresa un problema epistemológico que se refiere tanto a la relación sujeto/objeto como a la construcción de lo concreto/abstracto, a la relación entre la reconstrucción empírica de la realidad y la teoría que debe resolverse en el ámbito del modo en que el sujeto la piensa. Fundamentalmente porque “todo conocimiento brota del sujeto” (Husserl, citado en Gutiérrez, 2009). Continuando la discusión epistemológica, los indicadores no representan únicamente la expresión morfológica del objeto, ni son consecuencia empírica de la teoría, siguiendo la lógica metodológica de dimensiones, constructos, variables e indicadores. Una de las perspectivas de construcción de indicadores es avanzar de lo concreto a lo abstracto de manera de completar el recorrido de la teoría a la expresión empírica del objeto. La falta de un modelo educativo definido institucionalmente, no sólo no es obstáculo para la elaboración de indicadores, sino que este recorrido permite una mediación del objeto con la realidad y la teoría que puede reelaborarse. Desde este punto de vista, ni la teoría, ni las metodologías ni las técnicas son pre existentes al objeto, sino que actúan como estrategias para explicarlo. Esta reflexión abre amplias posibilidades de conocimiento, dado que no existe una teoría preexistente al objeto que recoge el indicador, tampoco existe su reconstrucción morfológica. El objeto es resultado de la aprehensión de la realidad, el producto de un ir de lo concreto a lo abstracto y nuevamente a lo concreto, para apropiarse y plantear una síntesis de lo dado a partir de problematizar la realidad y reconstruirlo teórica y empíricamente. Los indicadores elaborados a partir de los datos administrativos pueden constituirse en piezas centrales para la construcción de sistemas educativos, en claro debate con la necesidad de contarlos a priori.

PALABRAS CLAVES: sistemas; información; evaluación educativa

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Bryk, A. y Hermanson, K. (1994): Observations on the structure, interpretation and use of education indicator systems. En CERI: Marking Education Count. Developing and Using International Indicators, París. OCDE, pp. 37-53
- Errandonea, G. (2015). Jornadas sobre Planeamiento Estratégico. Información y Evaluación en la Universidad. *DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN A LOS SISTEMAS PARA LA PLANIFICACIÓN EN LA UDELAR* (pág. 61). Montevideo: Udelar.
- Errandonea, G. (2017). Los sistemas de información en la Udelar. Un camino sin retorno. (Udelar, Ed.) *InterCambios*, Vol 4 N1 Pag 21 -29.
- Ferrer, A. T. (marzo 1997). Qué son y qué pretenden. *Cuadernos de Pedagogía* 256 , 50-53.
- Gutiérrez, D. (2009). LA CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES COMO PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO. *Cinta Moebio* 34, 16-36.

TRAYECTORIA DE LAS DOS PRIMERAS GENERACIONES DE ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN EN OCASIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS 2012

Victoria Cuadrado; Ana Martínez; Varenka Parentelli

victoria.cuadrado@fic.edu.uy, FIC; ana.martinez@fic.edu.uy, FIC;

varenka.parentelli@fic.edu.uy, FIC

En ocasión de la implementación del plan de estudios 2012 (PE) de la Lic. en Comunicación, se realizó una investigación longitudinal comparativa de seguimiento a los estudiantes de las primeras generaciones (2013 y 2014) que transitan por esta propuesta.

El objetivo general fue estudiar las trayectorias de los estudiantes y generar insumos para la institución. Las técnicas que se aplicaron para la obtención de datos fueron encuestas, grupos focales y análisis de documentos. Los períodos considerados para su aplicación fueron: primero, cuarto, sexto, séptimo y octavo semestre del tránsito de ambas generaciones.

La comparación entre ambas generaciones tuvo el propósito de conocer las características particulares y similitudes que puedan existir entre los estudiantes de las dos primeras generaciones que transitan por este nuevo plan.

Este PE se centra en la importancia de un proceso de formación que promueve la capacidad de cada estudiante de discernir y participar activamente en la construcción de su itinerario curricular buscando potenciar la autonomía y habilitar un tránsito flexible. La carrera, de ocho semestres, ofrece seis orientaciones curriculares: Periodismo, Publicidad, Audiovisual, Comunicación Organizacional, Multimedia, y Comunicación Educativa y Comunitaria.

La primera etapa del estudio longitudinal buscó conocer el perfil de ingreso y explorar los motivos y expectativas por los cuales los estudiantes se inscriben a la carrera. Posteriormente, se indagó en los itinerarios formativos que realizaron y en la identificación de los criterios con los cuales estos estudiantes tomaron decisiones. Se relevaron fortalezas, debilidades, oportunidades y obstáculos en el tránsito de los estudiantes por la carrera. Por último, se identificó los itinerarios de cursada en función de los intereses formativos.

Para abordar el tema de la trayectoria estudiantil, se tomó como referencia el trabajo de Terigi (2009), donde sostiene que existen dos tipos de trayectorias: la Trayectoria teórica, que supone una progresión lineal de los estudiantes en un ritmo marcado sin alteraciones, cumpliendo así con los requisitos establecidos en el currículum en tiempo y forma. Y la Trayectoria real de los sujetos, que nos indica que existen ritmos diferentes que conciben con multiplicidades de itinerarios y formas de transitar.

Si bien la autora refiere al tránsito por el sistema educativo en general, la concepción teórica que propone concide con nuestro estudio con respecto a la trayectoria de los estudiantes, donde existe un aspecto teórico y otro real que hasta pueden contraponerse:

Debe señalarse que, si bien la trayectoria teórica es sólo uno entre los muchos itinerarios posibles reales en el sistema escolar, la inmensa mayoría de los desarrollos didácticos con los que contamos se apoyan en los ritmos previstos por esa trayectoria teórica. Suponen, por ejemplo, que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas (Terigi 2009: 20)

En lo que respecta al análisis comparativo, en cuanto a los datos del perfil de ingreso del estudiantado de las dos generaciones, no se observan grandes diferencias. Las mujeres están más representadas que los varones, la franja etaria que sobresale es la de 17 a 24

años, los estudiantes provienen en su gran mayoría de secundaria y casi el 50% trabaja. En el entorno del 70%, en ambas generaciones, no realizan otras actividades regulares fuera del estudio de Comunicación y el trabajo. La actividad que tiene el mayor porcentaje de realización es el estudio de un idioma. El entorno del 30% de los estudiantes que trabajan lo hacen en algo relacionado a la carrera.

Los motivos y expectativas con los que ingresan los estudiantes revisten características muy diversas y algunos hasta mencionan más de uno. Varios estudiantes, durante su itinerario, cambian de parecer sobre la orientación profesional con la que que ingresan. Estos cambios pueden deberse a las novedades que se ofrecen o a las características de la oferta educativa durante el tránsito por la carrera. En la generación 2014 aparecen muy marcados nuevos motivos que impulsan a los estudiantes a inscribirse en la licenciatura.

En ambas generaciones, los criterios con los cuales eligen las unidades curriculares opcionales, en mayor medida, son el contenido y el horario ofrecido. A partir del sexto semestre, aparece un cuestionamiento a la oferta educativa, a la composición de la malla curricular y contenidos de las unidades curriculares. Una dificultad identificada, transversal a todo el proceso formativo, fue la falta de información institucional, en tiempo y forma, sobre aspectos referidos a la malla curricular y a las exigencias del PE.

En el séptimo semestre se realizó un análisis de escolaridades para conocer cómo vienen transitando los estudiantes en relación al cumplimiento de los créditos estipulados y sus decisiones en función del perfil formativo elegido.

Ya culminando la carrera los estudiantes declaran, en un porcentaje alto, cambiar la orientación de ingreso y aparece el perfil formativo Organizacional que no estaba representado en la encuesta inicial. En el entorno del 50% de los estudiantes en ambas generaciones están realizando el trabajo final de grado y poco menos del 10% de ambas generaciones declara no haber tenido dificultades para cumplir con la orientación elegida.

En síntesis, las trayectorias de los estudiantes son recorridos sinuosos que contemplan intereses previos y permiten descubrir nuevos horizontes formativos. Estas trayectorias dan cuenta de estrategias complejas y suponen la valoración diferencial de la oferta educativa. No obstante, son estudiantes que la aprovechan y saben definir dónde extremar sus esfuerzos.

Las elecciones tienen coherencia con las áreas profesionales con las cuales finalizan la carrera. Su interés por terminar en cuatro años no supone un tránsito superficial ni apresurado. Lo anterior muestra que es necesario trazar estrategias para mejorar y acompañar el desempeño de los estudiantes en un plan que los invita a ser protagonistas de su formación pero donde la institución que los enmarca no les brinda los dispositivos necesarios para que esto pueda darse efectivamente. En todas las técnicas aplicadas, los estudiantes son conscientes de que son los “conejillos de india” de la implementación del plan.

PALABRAS CLAVES: Licenciatura en Comunicación; plan de estudio; trayectoria estudiantil

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Terigi, Flavia. Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa; Ministerio de Educación de la Nación, 1a ed. Buenos Aires, Argentina; 2009. Consultado el 10/7/2018. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES TUTORES

Fabiana De León; Virginia Rubio; Carina Santiviago.

*fabiana.deleon@cse.udelar.edu.uy; virginia.rubio@cse.udelar.edu.uy;
carina.santiviago@cse.udelar.edu.uy, Universidad de la República.*

El presente artículo se propone analizar las experiencias de pre-ingreso, ingreso y permanencia de estudiantes universitarios que participan del curso de tutores durante el primer semestre del 2017. El estudio forma parte del proyecto de investigación sobre trayectorias educativas de estudiantes tutores, el cual tiene como objetivo sistematizar el perfil socioeducativo de los estudiantes que participan de los cursos y analizar los sentidos que los estudiantes atribuyen a sus experiencias de pre-ingreso e ingreso a la Universidad de la República (Udelar). Se utiliza una estrategia metodológica mixta que incorpora la aplicación de encuestas al finalizar el curso y entrevistas que buscan conocer la perspectiva de los estudiantes en dos momentos de su trayectoria: elegir ingresar a la Udelar (pre-ingreso) e iniciar una carrera universitaria (ingreso). Partimos de la noción de trayectoria educativa desde una perspectiva de la intersubjetividad en el marco del proyecto de vida de los sujetos. Desde aquí los recorridos intersubjetivos e institucionales adquieren sentido siempre en relación con el proyecto de vida de quien lo diseña. Dentro de los principales resultados de las encuestas se desprenden algunas características del perfil socioeducativo de los estudiantes que participan del curso. De un total de 239 estudiantes, un 82,8% son mujeres y más de la mitad, un 51,9% son de Montevideo. En cuanto al lugar de residencia, un 80,3% reside en Montevideo, mientras que un 15,1% lo hace en Canelones. Dentro de los inscriptos puede decirse que un 54,0% estudia Psicología, y el resto se divide entre las carreras de Medicina, Ciencias de la Comunicación, Arquitectura, Educación Física, Trabajo Social, Ciencia Política, Contador y Administración. Respecto al nivel educativo de los estudiantes tutores, un 47,7% al momento de inscribirse al curso se encuentra cursando tercer año. Solo un 11,7% de los tutores encuestados cuenta con beca de apoyo económico. Cuando se consulta respecto a su vinculación con el mundo del trabajo, el 47,3% se encuentra trabajando, un 26,4% no trabaja y busca trabajo y un 26,4% no trabaja y manifiesta no estar buscando. Por otra parte, un 76,2% manifestó haber cursado la mayor parte de sus estudios en educación pública. Al consultarles a los estudiantes sobre los motivos que llevan a elegir el curso, un 82,8% valora que participar de esta experiencia es pertinente para su propia trayectoria. De las entrevistas realizadas puede evidenciarse que los estudiantes que eligen el curso de tutorías entienden necesario transmitir su experiencia, pues es una forma de resignificar los obstáculos y dificultades que han ido encontrando a lo largo de su trayectoria reforzando el vínculo y la permanencia a la institución. En cuanto al pre-ingreso este es resignificado desde el presente por el estudiante como un momento atravesado con mucha inseguridad, y en donde resulta fundamental el apoyo de la familia, de los amigos y el acceso a la información de la oferta educativa. La elección de una carrera en ese momento se encuentra fuertemente vinculada a la tradición familiar, al capital cultural, como a la adquisición de prestigio social o de cierto capital simbólico “ser estudiante universitario”. Respecto al ingreso a la universidad, la mayoría de los estudiantes entrevistados describen un momento de mucha incertidumbre asociado al desconocimiento y a la incongruencia entre lo imaginado y lo encontrado, este momento genera desconcierto y produce cuestionamientos sobre las certezas establecidas previas al ingreso que llevan al estudiante a la necesidad de una reorientación de su proyecto de forma de continuar con su trayectoria educativa, este momento de quiebre en el caso de los estudiantes tutores manifiestan que fue determinante para la búsqueda de un curso con estas características, ayudar a otro se constituye en un espacio para poner en palabras junto a otros el camino recorrido.

Puede decirse que los estudiantes identifican momentos de quiebre importantes en su trayectoria vinculados al momento de pre- ingreso y al de ingreso a la Universidad. Frente a esto se ponen en marcha diferentes estrategias para seguir vinculados a la Universidad y una de estas es el curso de tutores. Identifican la necesidad de transmitir su experticia como forma de resignificarla, puede verse como ejercer el rol ayuda en la autonomía y a reforzar su propio proyecto. Pues los sujetos transitamos y construimos proyectos en espacios de encuentros de pluralidades, con otros, que, como tales, nos posibilitan diseñar trayectos. El trabajo realizado por los estudiantes respecto a su trayectoria educativa y al sentido otorgado a lo largo del curso posibilita a los estudiantes analizar las etapas transitadas y fortalecer su permanencia a la institución.

PALABRAS CLAVES: estudiantes universitarios; trayectorias educativas; tutorías estudiantiles.

TRAYECTORIAS DESCENTRALIZADAS: LA REGIONALIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

Licenciadas en Trabajo Social: Claudia Correa y Silvia Silva Correo electrónico: ccorrea@bienestar.edu.uy & ssilva@bienestar.edu.uy Servicio Central de Bienestar Universitario.

El Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU) constituye desde sus comienzos, el servicio rector de las políticas sociales de la Universidad de la República (Udelar). Sus principales actividades se cumplen en las áreas de salud, becas, cultura, deporte, alimentación y recreación. Dentro del servicio se encuentra el Departamento de Programa y Proyectos Sociales (DPPS) que tiene como cometido a través de sus líneas de trabajo la promoción de actividades que tiendan al mejoramiento de la calidad de vida de los funcionarios y estudiantes de la Udelar con el fin de fomentar el acceso y la equidad para todos, y ejercer por tanto, un rol democratizador de la enseñanza (web SCBU). El DPPS está compuesto por distintos programas: Alojamiento, Becas, Descentralización y Apoyo a la trayectoria académica y como eje transversal a todos equidad e inclusión educativa.

Sobre el programa descentralización se profundizará en el presente documento.

La política de “descentralización” de la Universidad de la República en el interior del país constituye una política central dentro de las políticas universitarias del periodo comprendido entre 2007 y 2014. Ella se inscribe en lo que puede considerarse un proceso de revisión de las estructuras académicas universitarias, ya iniciado en 1967, bajo el rectorado de Óscar Maggiolo y que comprende también la creación y afianzamiento de las Áreas Académicas y otras estructuras centrales de la Universidad. (Gulla; 2017: 13)

En el año 2007 se crea el Centro Universitario de la Región Este (CURE) que incluye los departamentos de Lavalleja, Maldonado, Rocha y Treinta y Tres; y para el año 2008 se aprueba la nueva Ordenanza para la Regional Norte- Salto, el Centro Universitario Regional Litoral Norte (LN), que abarca Artigas, Paysandú, Río Negro y Salto. A nivel del SCBU, en el año 2007 se instala en el departamento de Salto, con anclaje técnico y la inauguración de una oficina propia, produciendo la expansión hasta brindar cobertura en los departamentos de Paysandú y Rivera.

En el año 2013, se logra instalar la segunda oficina descentralizada en el departamento de Paysandú, CENUR Litoral Norte. En el año 2015, se abre una oficina en la sede del CURE en Maldonado, y otra en la sede del CURE Rocha.

La institución apunta a que el país todo se transforme en un campo fértil para que cada vez más estudiantes puedan encontrar las opciones educativas que buscan, sin la necesidad de tener que viajar grandes distancias para consolidar sus proyectos formativos. Sin dudas el trabajo realizado hasta el momento, aún no es suficiente y son miles los estudiantes que se trasladan de un departamento a otro en busca de otras oportunidades (...) (Udelar, 2016: 4)

Este proceso de descentralización, es acompañado desde el SCBU reforzando la transversalización de las Políticas Sociales con una perspectiva local, asegurando igualdad de oportunidades en el acceso a las prestaciones, que se distinguen en becas materiales, sociales y culturales.

Dentro de las prestaciones se encuentran las Becas de Apoyo Económico, Beca de Alojamiento, Beca del Ministerio de Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente (MVOTMA, otorgada mediante convenio), bonificación en pasajes en interior y beca de alimentación, (ya

sea a través del Comedor Universitario ubicado en Salto, o a través de tarjetas de alimentación en aquellas sedes que no cuentan con dicho servicio, dependiendo de la disponibilidad presupuestal). Desde el mes de junio del presente año, el SCBU amplía su especificidad de atención con tres nuevas becas de accesibilidad educativas, dirigidas a corregir desigualdades de tipo socioeconómicas específicas, las cuales se denominan beca de transporte, beca de materiales de estudio y beca de guardería.

Con una mirada perspectiva, es posible afirmar que esta Universidad se ubica dentro de las tendencias emergentes en América Latina que se plantean la meta de contribuir al desarrollo y mayor bienestar de la población, generalizando el acceso al conocimiento y conectando su generación y uso con las políticas sociales. (Contrera; 2008: 550)

Dentro de las actividades que el SCBU implementa en el marco de la regionalización de las diferentes sedes, y la descentralización del servicio, se pueden destacar:

Atención en las diferentes sedes descentralizadas: asesoramiento y orientación a postulantes a becas del SCBU.

Apoyo a la trayectoria académica, a través de la actualización de los Cursos Iniciales Optativos (CIOS), registro de la creditización de cada carrera y la oferta de materias a cursar en cada semestre. Esto es posible mediante la profundización del nexo técnico operativo local, y con los referentes de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAES) que operen dentro de cada CENUR.

Difusión y promoción del Sistema de Becas del SCBU

Giras al interior: comprende las entrevistas en contexto de domicilio de aquellos becarios de becas de tipo monetarias (económicas, alojamiento, MVOTMA).

Coordinación con Intendencias Departamentales: Desde el SCBU se busca fomentar el relacionamiento con cada territorio a través de diferentes actividades.

Promover el registro de aquellos alojamientos para estudiantes ubicados en los Centros Universitarios.

Colaboración en la elaboración de la Guía para jóvenes del interior.

Atención y coordinación de situaciones de alerta, mediante el permanente contacto con los diferentes territorios, lo que permite activar mecanismos de atención en aquellas situaciones cuya gravedad requieran una atención y/o abordaje inmediatos, y optimizando los recursos existentes.

Universidad; descentralización; regionalización

Bibliografía

Gulla, M (2017) Tesis. La descentralización de la Universidad de la República en el interior del país como experiencia transformadora en el modo de producción del conocimiento (2007-2014) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo: Udelar.

Universidad de la Republica (2016). Interiorizate: Guía para jóvenes que estudian en el interior. Prólogo de Silvia Rivero. Montevideo: Udelar.

Contrera, C (2008) La educación superior en Uruguay. En: López Segrera, F; Brock, C; Dias Sobrinho, J (Editores) La Educación Superior en América Latina y el Caribe (Principales tendencias y desafíos) Vol. 13, Nro 02, julio de 2008. RAIES, Universidad de Sorocaba, Edición especial, Campinas.

TRAYECTORIAS EN EL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO. DIFERENCIAS QUE MARCAN SENDEROS.

Dra. Analía Claudia Chiecher

Dra. Paola Verónica Paoloni

achiecher@hotmail.com, Universidad Nacional de Río Cuarto, CONICET.

paopaoloni17@hotmail.com, Universidad Nacional de Río Cuarto, CONICET.

El primer año en la universidad es un momento difícil de transitar. Ha sido caracterizado como un periodo de 'extrañamiento' (Ortega, 2011), en el sentido de que el estudiante se siente extraño en el contexto de una nueva cultura, en la que debe apropiarse de nuevos códigos, conocer nuevos compañeros, ensayar nuevas modalidades de acceso al conocimiento y hasta, en ocasiones, dejar su hogar familiar para irse a otra ciudad, en busca de la universidad donde está la carrera elegida. No por nada es el periodo en el que se registran las más altas cifras de abandono (Chiecher et al., 2011; Panaia, 2013).

El presente trabajo fue realizado en el contexto de la Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), por el Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados de la mencionada Unidad Académica. Hace foco en las trayectorias académicas reales de estudiantes de primer año, entendidas como los itinerarios, recorridos, caminos que ellos realizan y que -bajo el influjo de variables diversas- pueden distanciarse en más o en menos de las trayectorias académicas teóricas, previstas en los planes de estudios (Terigi, 2009).

Las trayectorias (en sus distintas variantes: de logro, fracaso o abandono de los estudios) se ven influenciadas por múltiples variables tanto personales (del propio sujeto) como contextuales (de la institución, de las clases, del entorno familiar). Con la finalidad, entonces, de identificar variables con potencial impacto sobre las trayectorias académicas de ingresantes universitarios se ha diseñado el presente estudio.

Se trabajó con ingresantes en carreras de ingeniería de la cohorte 2016, con quienes se conformaron tres grupos, una vez transcurrido el primer cuatrimestre del ciclo lectivo y tomando en cuenta datos relativos al número de asignaturas regularizadas: Grupo 1, integrado por estudiantes que regularizaron todas las asignaturas propuestas para el primer cuatrimestre en sus planes de estudio; Grupo 2, integrado por los estudiantes que lograron regularizar alguna/s de las asignaturas; Grupo 3, conformado por los alumnos que no regularizaron ninguna de las asignaturas.

Se presentan, en el marco de este trabajo, análisis realizados sobre los datos proporcionados por los dos grupos extremos, el Grupo 1 (alto rendimiento) y el Grupo 3 (bajo rendimiento); ello a los fines de efectuar comparaciones, focalizando la mirada en aquellas características que los hacen diferentes.

Para la recolección de datos se administró un cuestionario de elaboración propia que indaga sobre múltiples aspectos: datos personales del alumno (identidad, género, estado civil, cantidad de hijos); estudios que cursa; aspectos socioeconómicos; educación previa del estudiante y su familia; trayectorias laborales paralelas al estudio; orientación vocacional y satisfacción con la carrera; estrategias de aprendizaje; motivación; percepción de aspectos contextuales; obstáculos en la experiencia universitaria.

Se obtuvieron respuestas de un total de 65 sujetos, 38 del Grupo 1 y 27 del Grupo 3. Las siguientes variables mostraron diferencias entre los dos grupos comparados:

- Género. En el grupo de alto rendimiento hay mayor porcentaje de mujeres que en el de bajo rendimiento (32% y 11% respectivamente).

- Costeo de los estudios. En el grupo de bajo rendimiento un porcentaje más alto solventa sus estudios exclusivamente con aporte de su familia (74% y 53%

respectivamente). El resto recibe aportes de la familia pero combina con becas, trabajo propio o planes sociales.

- Orientación del secundario. En el grupo de alto rendimiento son mayores los porcentajes de sujetos provenientes de escuelas técnicas (26%) y con orientación en economía / contabilidad / administración (34%). En el grupo de bajo rendimiento el porcentaje más alto corresponde a la orientación en ciencias naturales (30%) en tanto que los provenientes de técnicos son solo 18%.

- Nivel educativo de la madre y del padre. Las madres de los alumnos de alto rendimiento han alcanzado en general niveles educativos más altos que las madres de los alumnos de bajo rendimiento (un 39% registra secundario completo en tanto que otro 39% informa universitario completo; en cambio, en el grupo de bajo rendimiento la categoría más frecuente es secundario completo, con un 36% de los casos). Con los padres se observa similar resultado (en el grupo de alto rendimiento 47% completó el secundario mientras que en el de bajo rendimiento la categoría que aglutina más frecuencia es la de primario completo con 56%).

- Trayectorias laborales paralelas al estudio. El porcentaje de los que compatibilizaron estudio y trabajo en algún momento de la trayectoria en la universidad es mayor en el grupo de bajo rendimiento (30% vs 18%).

- Motivación. Las metas de aprendizaje prevalecen claramente en el grupo de alto rendimiento (39%); en el grupo de bajo rendimiento un 48% se orienta hacia metas poco adaptativas (evitar el fracaso o salvar la autoestima).

- Estrategias de aprendizaje. Los grupos de alto y bajo rendimiento presentan diferencias en varias de las estrategias de aprendizaje puestas en juego para estudiar de cara a un parcial. En el grupo de alto rendimiento un 42% refiere al uso de estrategias de elaboración y organización de la información (resumir, subrayar ideas principales, hacer cuadros) frente al 11% que menciona usarlas en el grupo de bajo rendimiento. Un 60% de los estudiantes de mejor rendimiento afirma realizar ejercicios prácticos frente a tan solo un 22% que dicen hacerlo en el grupo de bajo rendimiento.

- Dificultades de la vida universitaria. Aunque en ambos grupos las mayores dificultades estuvieron relacionadas con 'encontrar la manera adecuada de estudiar' y 'organizar los tiempos', en el grupo de bajo rendimiento fueron notablemente más altos los porcentajes de respuesta en estas categorías (79% vs 53% y 70% vs 45%). También es notoria la diferencia en la categoría 'relación con los docentes' que se presentó como un aspecto difícil para un 19% de los estudiantes de bajo rendimiento frente a tan solo un 3% entre los de alto rendimiento.

- Permanencia. Mientras que los sujetos de alto rendimiento seguían cursando primer año, dentro del grupo de bajo rendimiento 15 estudiantes (56%) habían abandonado los estudios en el momento de dar respuesta al cuestionario.

La información recogida resulta un insumo valioso para diseñar acciones tendientes a fortalecer la permanencia en el primer año.

PALABRAS CLAVE: trayectorias; primer año; ingreso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Chiecher, A.; Paoloni, P. y Guebara, J. (2011). Abandonadores de carreras de ingeniería. Motivos de abandono de los estudios y definición de nuevas metas. Documento de Trabajo nº 10. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de http://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/10_documento-final.pdf (10/7/2018).

Ortega, F. (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Panaia, M. (2013). Abandonar la universidad ¿Decisión premeditada o imprevista? En Panaia, M. (coord.) *Abandonar la Universidad con o sin título*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf> (10/7/2018).

TRAYECTORIAS Y AJUSTES CURRICULARES EN EL INGRESO Y EGRESO DE LA LICENCIATURA EN BIOLOGÍA HUMANA

Egaña, A.; Ciganda, A.; Pi-Denis, N.; Méndez, S.; Volz, I.; González-Perilli, L.
analinae@gmail.com, *Unidad Académica-Licenciatura en Biología Humana*,
biologiahumana.lbh@gmail.com, *Unidad Académica-Licenciatura en Biología Humana*

La Licenciatura en Biología Humana (LBH) es una oferta de grado interdisciplinaria e interárea de la Universidad de la República (UdelaR), que funciona desde el año 2005, y actualmente posee una matrícula de 857 estudiantes y cuenta con 40 egresados. Se caracteriza por ser una carrera compartida por cuatro facultades: -Ciencias, Humanidades y Ciencias de la Educación, Medicina y Odontología-. Está presente en Montevideo, y acompañó el proceso de descentralización universitaria, por lo que también funciona en el CENUR Litoral Norte (Sedes Paysandú y Salto), Centro Universitario de Rivera y Centro Universitario de Tacuarembó. La gestión académica se realiza a través de dos Comisiones (Curricular y de Seguimiento). Tanto la gestión como la orientación a estudiantes son realizadas por docentes de la Unidad Académica de la LBH (UA-LBH). Según se describe en su Plan de estudios (2011), la Licenciatura forma profesionales “capaces de enfrentar y resolver problemas en el área de la Biología Humana en sus distintas componentes fundamentales y aplicada. Su perfil de egreso destaca por sus capacidades genéricas (resolución de problemas), frecuentemente solicitadas por los denominados “stakeholders”, pero restringido a la especificidad del área de conocimiento de la biología humana. En tal sentido, Hidalgo (2013) considera que las formaciones basadas en competencias permiten una mayor flexibilidad a la hora de elaborar planes de estudio. Orientado por uno o más tutores durante las distintas etapas de su formación, el estudiante construye su trayectoria en base a cursos de las carreras de grado que ofrece la UdelaR, lo cual queda plasmado en el Plan Curricular que es avalado por la Comisión Curricular de la carrera. Estos planes se elaboran en conjunto entre el estudiante y los tutores (iniciales y del área específica) y dan cuenta de la formación multi o interdisciplinaria que el estudiante adquiere como Biólogo Humano durante su tránsito interservicios. De esta forma, se estimula que los estudiantes generen por sí mismos “puentes disciplinarios” (Pantoja, 2007) que fomentan un aprendizaje significativo y metadisciplinar (Gardner y Boix-Mansilla, 1994) de los distintos temas que comprenden su formación. Para Collazo (2014), es propio de las carreras nuevas el ser más experimentales, en un contexto de construcción de su identidad profesional o académica. Sin embargo, estas características de la LBH implican un desafío para sus estudiantes en relación a sus trayectorias curriculares y perfil de egreso. Esto ha conducido al demos de la LBH a una autoevaluación de la carrera que genere ajustes que permitan una tránsito más fluido e integrado.

Este trabajo presenta parte de los resultados del proyecto “Revisión del Plan de Estudios de la Licenciatura en Biología Humana (UdelaR)”, financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza en el año 2016, en particular los referidos a trayectorias, ingreso y perfiles de egreso. El proyecto tuvo como objetivo general realizar un estudio sistemático de la viabilidad de cambio en el plan de estudios de la Licenciatura. La metodología para concretarlo se desarrolló en dos fases parcialmente superpuestas. La primera implicó un relevamiento y análisis de datos cuali y cuantitativos de la LBH a partir de documentación interna (informes, planes curriculares de estudiantes, relatorías de talleres), y en la segunda se llevaron a cabo diferentes instancias de discusión grupal con los distintos órdenes de la Licenciatura (estudiantes, docentes y egresados) con el fin de generar propuestas. Para el estudio de trayectorias se sistematizaron en tablas de cálculo 93 planes curriculares de estudiantes y egresados que fueron aprobados por la Comisión Curricular de la LBH. Se elaboraron indicadores, tales como cantidad de ingresos por año, tiempos de egreso, origen

de los estudiantes, perfiles, peso relativo de los servicios y áreas de conocimiento de la UdelaR en el cursado. Se constata un tiempo medio de egreso de aproximadamente 6 años ($67,8 \pm 5,7$ meses); el mismo tiene una tendencia a la baja, y se observa una diferencia significativa entre aquellos estudiantes que ingresaron a la LBH previo a la instauración de la Unidad Académica (año 2009) con una duración promedio de 74,9 meses, y aquellos que ingresaron después, con un promedio de 54,3 meses. A su vez, la cantidad de egresados aumentó exponencialmente, aunque en los últimos dos años se observa un desaceleramiento. A nivel de trayectoria, se observa que los perfiles de egreso se mantienen heterogéneos, que los estudiantes recorren un promedio de cuatro servicios durante su formación; y que se da un mayor cursado de materias pertenecientes a los servicios de las Áreas Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat. Asimismo, se comprueba una impronta del servicio de origen del estudiante en su plan curricular.

Como consecuencia de este proyecto, se detectaron dos espacios medulares donde continuar trabajando, que son los tramos de ingreso y de egreso de la LBH y que están siendo abordados en un segundo proyecto financiado por la CSE en el marco del llamado "Apoyo a ajuste curriculares de los planes de estudio" de 2018. En primer lugar, la LBH decidió plantear la posibilidad de abrir el ingreso a estudiantes desde bachillerato, ya que actualmente no se realiza directo desde enseñanza media, sino que el estudiante debe poseer al menos 80 créditos aprobados de una formación terciaria reconocida por el MEC. En este contexto, se hace necesario algún tipo de acompañamiento para la integración social y académica, que además tenga en cuenta los procesos de afiliación y de ruptura que sufren los estudiantes al ingreso a la universidad (Poulain, A. 1998). Para ello se propone generar un sistema de tutorías que incluya tutorías entre pares y tutorías con docentes de manera que todas lleven a que los estudiantes de la LBH adquieran el "oficio de estudiante" reconociendo como dijimos las diferencias que presenta una carrera con un currículo flexible. En segundo lugar, teniendo en cuenta la variabilidad de trayectorias de la carrera, y a partir de la inquietud emergente de mejorar la articulación con el mercado laboral para dar respuesta a las demandas de actores externos en relación a explicitar el perfil de egreso, se realizará una sistematización de competencias y perfiles de egreso de la LBH que serán puestas en consideración de los actores de la carrera.

PALABRAS CLAVES: Trayectorias curriculares; tutorías de ingreso; perfil de egreso

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Collazo, M. (2014) *Currículo universitario e interdisciplinariedad: ¿una nueva oportunidad?* En *En_clave inter 2014: Educación superior e interdisciplina* (Unidad Académica del Espacio Interdisciplinario compiladores), Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República, Montevideo.
- Poulain, M (1998) *Alan Coulon "Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire"*. Bulletin des bibliothèques de France (BBF) (1) pp. 132-133.
- Recuperado de: <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1998-01-0132-010>.
- Gardner, H y Boix-Mansilla, V. (1994) *Teaching for understanding in the disciplines and beyond*. Teachers College Record, Vol96 (2) pp.198-218.
- Hidalgo, C. (2013) *Cómo salir del encierro en disciplinas: competencias, interdisciplina, redes de conocimiento*, en *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario* (Stubrin, A. y Díaz N. compiladores), Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Pantoja, J. (2007): *Ética y bioética como patrimonio de la Humanidad*. En: XIX Coloquio

Nacional sobre enseñanza de la filosofía, Veracruz 11,12 y 13 de octubre de 2007.

Recuperado de: <http://www.galeon.com/cmpf/XIXColoquio/PantojaXIX.pdf>

Poulain, M. (1998). Alain Coulon. Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. Bulletin des bibliothèques de France [en ligne], n° 1.

Recuperado de: <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1998-01-0132-010>

Plan de Estudios de la Licenciatura en Biología Humana, 2011.

Recuperado de: <http://www.lbh.fmed.edu.uy/files/LBHplan2011.pdf>

TUTORÍAS ENTRE PARES ACADÉMICAS CON ESTUDIANTES PRIVADOS DE LIBERTAD

Bouzó Martínez, Alejandro; Santiviago Ansuberro, Carina; Alvarez, Alicia.

alebouzo@gmail.com; carinasantiviago@gmail.com, aliciaalva@gmail.com

Programa de Respaldo al Aprendizaje - Universidad de la República, Uruguay

Línea 3: Apoyo a los estudiantes durante la Educación Superior.

“El estudiante preso, si bien está preso, no es preso, sino estudiante”

(Lewkowicz, 2004).

La propuesta de Tutorías para Personas Privadas de Libertad incorpora aportes teóricos de la formación base de Tutorías entre Pares del Progreso así como abordajes teóricos de la legislación nacional e internacional desde una perspectiva de Derechos Humanos, con énfasis en el Derecho a la Educación. Con el objetivo de integrarlos en una segunda instancia práctica con el formato de Tutorías Académicas para estudiantes privados de Libertad, específicamente con los estudiantes de las Unidades Penitenciarias del área Metropolitana. Apunta al fortalecimiento del vínculo académico entre estudiantes pares, a fortalecer el derecho a la educación superior en el sistema penitenciario permitiendo avanzar a los estudiantes privados de libertad en sus estudios, generando vínculos con los estudiantes, tutorados y tutores, generando sentimientos de pertenencia a la universidad y promoviendo una modalidad construida sobre dos principios metodológicos: la Educación como un Derecho Humano y la Equidad como Principio de Igualdad de Oportunidades, fortaleciendo el proceso de enseñanza - aprendizaje, las trayectorias educativas y las funciones universitarias: la enseñanza, la investigación y la extensión. Se sostiene en la idea de que el estudiante tutor puede lograr un aprendizaje bidireccional ayudando a otros a aprender, a su vez que contribuye a reforzar sus vínculos con la institución y a canalizar aspectos vocacionales hacia la docencia y su propia construcción disciplinar.

Desde esta perspectiva se pueden ver avances sustantivos en el proceso de implementación del Programa de Tutorías para Personas Privadas de Libertad. Desde el comienzo de 2018 han participado unos 85 estudiantes que realizarán sus prácticas como tutores con una frecuencia semanal de encuentro con los tutorados durante el presente año. A su vez de las más de 100 personas privadas de libertad que se preinscribieron en noviembre de 2017, efectivamente 55 están estudiando en la Universidad y se han tomado más de 60 exámenes de 6 diferentes carreras universitarias.

Se ha logrado un trabajo amplio con diversos estamentos del demos universitario con quienes se está trabajando mancomunadamente en busca de seguir construyendo mejores condiciones de estudio para los estudiantes privados de libertad aunque los desafíos y el trabajo por hacer está en sus albores.

La presencia de la Universidad en la cárcel, genera un efecto disruptivo logrando que el “afuera” traspase los muros de la cárcel, esto provoca indudablemente una postura que es al menos incómoda y cuestiona las lógicas institucionales tanto del Instituto Nacional de Rehabilitación como a la interna universitaria. Dentro de este marco interinstitucional lleno de complejidades, el EPL encuentra en este intercambio dos elementos sumamente benéficos para sí; por un lado ganar en espacios de construcción personal que le permita obtener espacios donde la libertad y el encuentro con otros estudiantes universitarios

construir un lenguaje nuevo apegado al conocimiento y al aprendizaje de nuevos saberes, diferentes de lo aprendido en las condiciones de encierro y por otro como una alternativa válida para la redención de pena (Ley 17.897. Redención de pena por trabajo y estudio).

En este tiempo de trabajo de las tutorías entre pares para el acompañamiento académico de los estudiantes privados de libertad hemos valorado la riqueza y la diversidad de trayectorias educativas que se presentan y desafían la acción tutorial en procura del avance académico. Esta diversidad de trayectorias educativas marca un gradiente que va desde Estudiantes privados de Libertad que han cursado ya algún año en alguna facultad estando en libertad, hasta estudiantes que han encontrado en la situación de privación de libertad la posibilidad de poder encontrarse con el estudio ya que sus condiciones contextuales de vulnerabilidad y deprivación vital estando en libertad hicieron imposible su derecho a la educación.

Terigi (2009) hace referencia a las trayectorias estudiantiles a las que nombra encauzadas y no encauzadas. En el caso de los estudiantes privados de libertad nos situamos en las definidas por la autora como no encauzadas. En líneas generales se las referencian con un claro matiz negativo donde el foco está puesto en el estudiante, palabras como rezago, fracaso académico, abandono.

Terigi (2009) propone una mirada donde la responsabilidad esté puesta en las Instituciones ya que considera que estas y sus características constituyen un factor primordial y decisivo para la permanencia del estudiante en la instituciones educativas. En este sentido la Udelar toma la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación de los estudiantes privados de libertad, desde el impulso instituyente de los estudiantes universitarios que desde el cogobierno son quienes sientan las bases del trabajo que se lleva adelante en la actualidad con la impronta que brinda la tutorías entre pares.

Es dentro del espacio de tutorías entre pares universitarias donde se genera el vínculo educativo que permite a los/as estudiantes reconocerse como sujetos de derechos, mediante el acceso a la educación superior. Ubicarse como estudiantes activos de la máxima Institución de la educación superior del Uruguay, el ser parte activa de la misma, en pleno ejercicio de sus derechos como cogobernantes de la misma, en pleno proceso de alcanzar tanto la afiliación tanto institucional como académica, son factores que contribuyen al reconocimiento de ellos mismos como sujetos de derecho. Los estudiantes que asisten a las tutorías en las unidades penitenciarias fueron y son sujetos de diversas exclusiones, a las que se suma la privación de la libertad. Estudiar en la cárcel les permite recuperar el derecho a la educación, salir desde el lugar de preso hacia el lugar de estudiante universitario.

A su vez, la práctica de este derecho actúa como garantía de alcanzar otros, y esto se demuestra en la cotidianeidad, en la solicitud de más y mejores condiciones de estudio, en el acceso y el disfrute de la cultura, y en la posibilidad de construir trayectorias educativas que que sean el soporte de un proyecto de vida saludable, en el mientras tanto de la situación de privación de libertad y en la posibilidad de un después de la cárcel donde la universidad sea un horizonte posible.

Palabras Clave: Tutorías Académicas, Privación de Libertad, Derecho a la Educación.

Bibliografía

- Brocca, Magdalena. (2004) "La Universidad tras las Rejas: una mirada sobre el Programa Universidad en la Cárcel"
- Daroqu, Alcira. (2003) "El discurso Penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales" en la cárcel en la universidad.
- Lewkowicz, Ignacio (2004): Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós.
- Parlamento Nacional Ley N° 17.897 Libertad Provisional y Anticipada <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4938016.htm>
- Scarfó, Francisco (2003). El Derecho a la educación en las cárceles como garantía de una Educación en Derechos Humanos. Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica, n. 36, jul./dez.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Tomasevski, Katerine (2003). Contenido y vigencia del derecho a la educación. Cuadernos Pedagógicos, IIDH, San José de Costa Rica.
- Zaffaroni, Eugenio (1991). La Filosofía del sistema penitenciario contemporáneo. In: Beloff, Mary Ana; Bovino, Alberto; Curtis, Christian (Org.). Cuadernos de la Cárcel, Edición especial de No hay derecho. Buenos Aires: Edit La Galera.

Tema 3.- Egreso y mercado de trabajo

ACTIVIDAD INDEPENDIENTE DE GRADUADOS DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO. ALGUNOS APORTES PARA PENSAR LA FORMACIÓN DE EMPRENDEDORES

Dra. Paola Verónica Paoloni

Dra. Analía Chiecher

Leticia Concha

paopaoloni17@hotmail.com, CONICET – Universidad Nacional de Río Cuarto

achiecher@hotmail.com, CONICET – Universidad Nacional de Río Cuarto

leti_c95@hotmail.com, Universidad Nacional de Río Cuarto

El fortalecimiento de la capacidad para avizorar caminos hacia un futuro mejor, aparece como prioridad para todo país signado por crisis recurrentes. La formación de graduados universitarios adquiere en esto un valor particular. Las universidades, como centros de producción de conocimientos y principales formadoras de recursos humanos especializados de un país, deben asumir un papel protagónico porque existe un compromiso ineludible con la sociedad que las financia (Panaia, 2015). En este contexto, el *emprendedor* emerge como figura clave en el proceso de buscar o construir senderos de desarrollo social porque históricamente estuvieron asociados a una disposición permanente por generar innovaciones y oportunidades de crecimiento a nivel personal y comunitario (CECREDA, 2011). Sin embargo, aunque el reconocimiento de la importancia del emprendedor se acrecienta y la responsabilidad de la universidad respecto de su formación parece indelegable, son todavía escasos los estudios que centran su atención en la relación entre Educación Superior y emprendedorismo (Formento, 2009). Un punto de partida al respecto, lo constituye el conocimiento que podamos lograr sobre los trayectos -laborales y educativos- que dibuja el andar de graduados universitarios que deciden emprender. En este trabajo nos propusimos precisamente ampliar nuestros conocimientos sobre graduados de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (FI-UNRC) que apostaron a una actividad laboral independiente. Nos propusimos: a) identificar y caracterizar el grupo de graduados de la FI-UNRC que al momento de ser entrevistados, desempeñaban alguna actividad independiente; b) describir las actividades independientes realizadas; c) analizar su vinculación con la formación recibida. Estamos convencidos que mientras más conozcamos acerca de los graduados que deciden emprender, más elementos tendremos para pensar en una educación superior que promueva la formación de identidades profesionales comprometidas con la innovación y el desarrollo social. Este trabajo representa un inicio en la dirección señalada. Fue llevado a cabo desde el Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG) de la FI-UNRC. Se trata de un estudio longitudinal, mixto y descriptivo. Se empleó una encuesta longitudinal y una entrevista biográfica (Panaia, 2006). Primero, se trabajó con todos los graduados de la FI-UNRC que recibieron sus diplomas entre los años 2011 y 2016. Segundo, se seleccionó y trabajó con el subgrupo de aquellos que al momento de ser entrevistados desempeñaban una actividad independiente. Entre inicio del 2011 y fines del 2016 se graduaron de la FI-UNRC 423 ingenieros. Del total referido, fue posible recabar datos para 215 graduados (esto es, un 50.8%): 68 de los 138 graduados de Ingeniería Química, 67 de los 134 graduados de Ingeniería Mecánica, 50 de los 94 graduados de Ingeniería Telecomunicaciones y 30 de los 57 graduados de Ingeniería Electricista. De estos 215 graduados, sólo 34 (16%) se encontraban desempeñando al menos una actividad laboral independiente al momento de ser entrevistados: 16 de los 67 ingenieros mecánicos, 8 de los 68 ingenieros químicos y 8 de los 50 ingenieros en telecomunicaciones. De estos 34 graduados, 7 son mujeres y 27, varones. El promedio de edad de este subgrupo ronda los 31 años, 11 proceden de ciudad de Río Cuarto, 19 de otras localidades del interior de Córdoba y 4 de otras provincias de la República Argentina.

Respecto de las características de sus trabajos, el 50% se sustentaba únicamente con un trabajo independiente mientras que el resto, combinaba la actividad independiente con un trabajo en relación de dependencia -por contrato o como personal estable-. Todos los graduados que se desempeñaban en relación de dependencia (17 de 34), percibían una fuerte vinculación entre ese trabajo y la formación recibida. En cambio, respecto de la actividad independiente, 9 de los 34 graduados manifestaron no percibir relación con su formación ingenieril (específicamente, 4 de los 16 ingenieros mecánicos y 5 de los 8 ingenieros químicos). Para estos 9 casos, se distinguen rasgos diferenciados para sus trayectorias independientes, a saber: a) trayectos 'heredados' relativos a un negocio o empresa familiar (fábrica de chacinados, atención al público en farmacia, tareas de administración y de venta en corralón); b) trayectos que se inician por decisión del graduado/a aunque también con débil vinculación con la formación específica recibida (ingeniero mecánico que funda empresa desinfectadora; ingenieros químicos que trabajan brindando servicios de logística y transporte para empresas cerealeras de la zona o bien desarrollan pedales para efectos de sonido en guitarras). Por su parte, entre los 25 graduados que perciben vinculación entre sus actividades independientes y la formación recibida, se destaca el grupo de ingenieros en telecomunicaciones -todos desarrollan actividades que hacen uso intensivo de los conocimientos técnicos construidos- y la mayor parte de los ingenieros mecánicos (75%). En cuanto al lugar donde estos graduados se desempeñan laboralmente, 22 lo hacen en ciudad de Río Cuarto, 10 en localidades de su zona de influencia y 2 en otras provincias del país. Si comparamos el lugar de procedencia con el lugar de residencia al momento de ser entrevistados, se advierte que la ciudad de Río Cuarto emerge como un polo de atracción interesante. Los resultados obtenidos hasta el momento permiten conocer algo acerca de los ingenieros que trabajan como independientes y muestran una interesante heterogeneidad en cuanto a los matices que distinguen las trayectorias laborales de este grupo de ingenieros tecnológicos en particular. Se trata de resultados parciales que seguiremos complejizando en sucesivos análisis. Por el momento, sin embargo, su principal valor reside en el potencial para abrir interrogantes en relación con el papel de la universidad en la formación de identidades emprendedoras. ¿Ser emprendedor refiere únicamente a fundar una empresa? El emprendimiento es acerca de las personas, de sus decisiones y acciones, de su historia, sus metas y proyectos, impregna toda la identidad profesional de una persona. Si la identidad profesional es co-producida por el contexto y la agencia del estudiante (Rinaudo y Paoloni, 2015), entonces se torna necesario seguir investigando para conocer y promover trayectorias de formación que atiendan al entramado de aquellos rasgos que en particular parecen vincularse con la promoción de identidades comprometidas con la innovación, el cambio y el desarrollo social. Hacia esa dirección precisamente encaminamos actualmente nuestros pasos.

PALABRAS CLAVES: graduados; ingenierías; emprendedorismo

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Centro Estratégico para el Crecimiento y Desarrollo Argentino (2011). *Emprendedorismo: emprendedores y emprendimientos*. Recuperado de <http://www.unl.edu.ar/emprendedores/wp-content/uploads/2012/07/Emprendedorismo-emprendedores-y-emprendimientos-1.pdf>
- Formento, C. (2009). Trayectorias emprendedoras de Ingenieros mecánicos Tecnológicos. En M. Panaia (2009), *Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo*. La Colmena: Buenos Aires.
- Panaia, M. (2006). *Trayectorias de ingenieros tecnológicos: graduados y alumnos en el mercado de trabajo*. Miño y Dávila: Buenos Aires.

Panaia, M. (2015). Universidades en cambio: desigualdades sociales y educativas. En M. Panaia (2015), *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* (pp.11-32). Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Rinaudo, M.C. y Paoloni, P.V. (2015). Estudiantes universitarios. Rosas... cardos y ortigas en la construcción de identidades profesionales. *Revista de Docencia Universitaria*, 2 (3), 73-90. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/redu/article/view/1025>

ASCENDENCIA EDUCATIVA ENTRE LOS EGRESADOS: LA NECESIDAD DE SEGUIR COMPLETANDO EL MODELO

Gabriel Errandonea Lennon

gabriel.errandonea@gmail.com, UdelaR-CSE-USIEn

Introducción

Ya se ha señalado que, contrariamente a lo que el debate reciente dejaba entre ver, la proporción de hijos de universitarios que integran el colectivo estudiantil, ha ido incrementándose en las últimas décadas. Afirmación resultante de estudiar comparativamente, los registros de los censos estudiantiles de 1999, 2007 y 2012. (Errandonea, 2016)

Evolución que se verificaba, tanto al comparar 1999 con 2007, como al hacerlo con 2012. Así mismo, se mostraba que, cuanto más jóvenes eran las cohortes que se consideraban, mayor la proporción de jóvenes provenientes de hogares universitarios y menor la proporción de aquellos cuyos padres no alcanzaron a superar la educación media completa y que ello se acentuaba entre los hombres. (Op. cit.: 7)

Esta contribución, mereció inmediatamente una importante variedad de comentarios. Muchos de ellos, orientados a alentar los procesos de elaboración y publicación de nuevos datos, reclamando la incorporación de nuevos parámetros a los modelos propuestos.

El acceso a la universidad representa, desde una perspectiva de derechos, un escenario importante y, en muchos sentidos, una de las claves en torno de las cuales gira el debate actual sobre la inclusión educativa en los niveles superiores de la educación.

Pero una de las carencias que se han señalado con acierto, es que la ascendencia educativa al momento del egreso, representa una clave insoslayable, para valorar los impactos sobre los procesos de producción/reproducción de la estructura social de los dispositivos educativos.

Sin duda, la acreditación de saberes juega un papel protagónico en el concurso por la posición social final entre los individuos y es por su intermedio, que las IES hacen efectiva una parte del impacto social de su actividad educativa. Pero, metodológicamente hablando, resulta más evidente aún que la matriz de movilidad resultante no está completa sin dicha información.

La parte de responsabilidad que pueda caberle a las IES, en los escenarios de posicionamiento social recíproco; se piense en ello desde los procesos productivos, de innovación, creación o descubrimiento, o en términos de los niveles de retribución económica que puedan alcanzar en su desenvolvimiento laboral las personas; opera bajo dos factores fundamentales: las capacidades adquiridas por los profesionales y las acreditaciones obtenidas en el proceso. Y, en cualquiera de los casos, el efecto sólo puede considerarse completo con el egreso.

Por ello, y con toda razón, uno de los reclamos recurrentes, fue el de completar el modelo con información sobre el tipo de ascendencia educativa de los egresados.

No se contaba en aquel momento con información sobre la ascendencia educativa de los hogares de procedencia de los egresados, y por ello se aprovechó al máximo la información

relativa a los estudiantes. Tanto las carencias de información, como la necesidad de avanzar en nuevos recursos, constituían el mensaje central.

Hoy, habiéndose dado algunos pasos más en la dirección correcta, se cuenta con información nueva. Es cierto aún es parcial y, en muchos sentidos mejorable, sin embargo, permite empezar a complejizar el modelo.

En esta ponencia se trata justamente de eso, de retomar el tema y, poniendo sobre la mesa nuevos datos, volver a promover un debate que no debe postergarse: una de las tareas fundamentales es la elaboración de información de base y su disposición para el libre acceso de todos los interesados.

Breve caracterización del egreso

Para avanzar en el análisis propuesto, se ha trabajado con los egresados de grado de la Udelar, entre los años 2010 y 2015. La elección del período elegido, responde a la disponibilidad de información relativa al nivel educativo de los padres. La opción por el título de grado responde, no sólo a la disponibilidad de información, que efectivamente ha sido determinante, sino al propio significado del tipo de acreditación en el marco del problema de fondo planteado.

El Sistema General de Bedelías (SGB) reporta, entre 2010 y 2015 un total de 35.576 egresados de grado en todo el país. Alrededor de 6 de cada 10 de ellos son nacidos en Montevideo y casi 7 son mujeres. Y, si bien en los últimos años se puede observar un cierto incremento de egresados nacidos en el resto del país, tanto la proporción de montevideanos como de mujeres se ha mantenido muy estable en el período considerado.

PORCENTAJE DE EGRESADOS DE LA UDELAR SEGÚN ÁREA DEMOGRÁFICA, SEXO Y AÑO LECTIVO						
DESCRIPCIÓN	AÑO					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
ÁREA DEMOGRÁFICA (INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA)						
Montevideo	59,8	59,8	58,9	58,8	56,3	57,1
Interior	37,2	37,0	37,9	37,6	39,7	38,4
Otro	2,9	3,2	3,2	3,6	4,0	4,5
SEXO (INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA)						
Montevideo	59,8	59,8	58,9	58,8	56,3	57,1
Interior	37,2	37,0	37,9	37,6	39,7	38,4
Total	4.804	5.189	6.233	6.255	6.391	6.704
Total	13,5	14,6	17,5	17,5	18,0	19,0

Fuente: Procesamiento propio con base en Consultas de Egresos y GEstud del SGB de SeCIU, Udelar.

Sí se observa un cierto incremento relativo del volumen de egresados, habiendo egresado, en relación con el total del período, un 13,5% en 2010 y un 19% en 2015.

Ascendencia educativa¹ y egreso en la Udelar

Si bien otros atributos, como el sexo o el lugar de nacimiento, sostienen su participación en el tiempo, la proporción de hijos de hogares con menor nivel educativo viene decreciendo a razón de dos puntos porcentuales al año².

En correspondencia con ello, los egresados provenientes de hogares con nivel educativo terciario incompleto, completo o universitario incompleto, tanto como los provenientes de hogares con nivel universitario completo, muestran una tendencia creciente (1,6 y 0,4 puntos porcentuales al año).

PORCENTAJE DE ASCENDENCIA EDUCATIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES INGRESANTES Y LOS EGRESADOS DE LA UDELAR SEGÚN AÑO LECTIVO								
DESCRIPCIÓN	AÑO							
	1999	2007	2010	2011	2012	2013	2014	2015
ESTUDIANTES INGRESANTES POR PRIMERA VEZ (CENSOS)								
Educación media completa	57,2	57,0			54,3			
Terciaria completa e incompleta y Universitaria incompleta	22,4	20,9			21,1			
Universitaria completa	20,4	22,1			24,5			
EGRESADOS (INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA)								
Educación media completa			53,4	52,7	51,0	50,5	45,9	43,3
Terciaria completa e incompleta y Universitaria incompleta			20,5	20,5	22,1	21,5	27,5	27,5
Universitaria completa			26,2	26,8	26,9	28,0	26,6	29,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Procesamiento propio con base en datos de la USIEn (USIEn, 2018), Consultas de Egresos y GEstud del SGB de SeCIU y los Formularios de Egreso 2010 a 2015 de la DGPlan, Udelar.

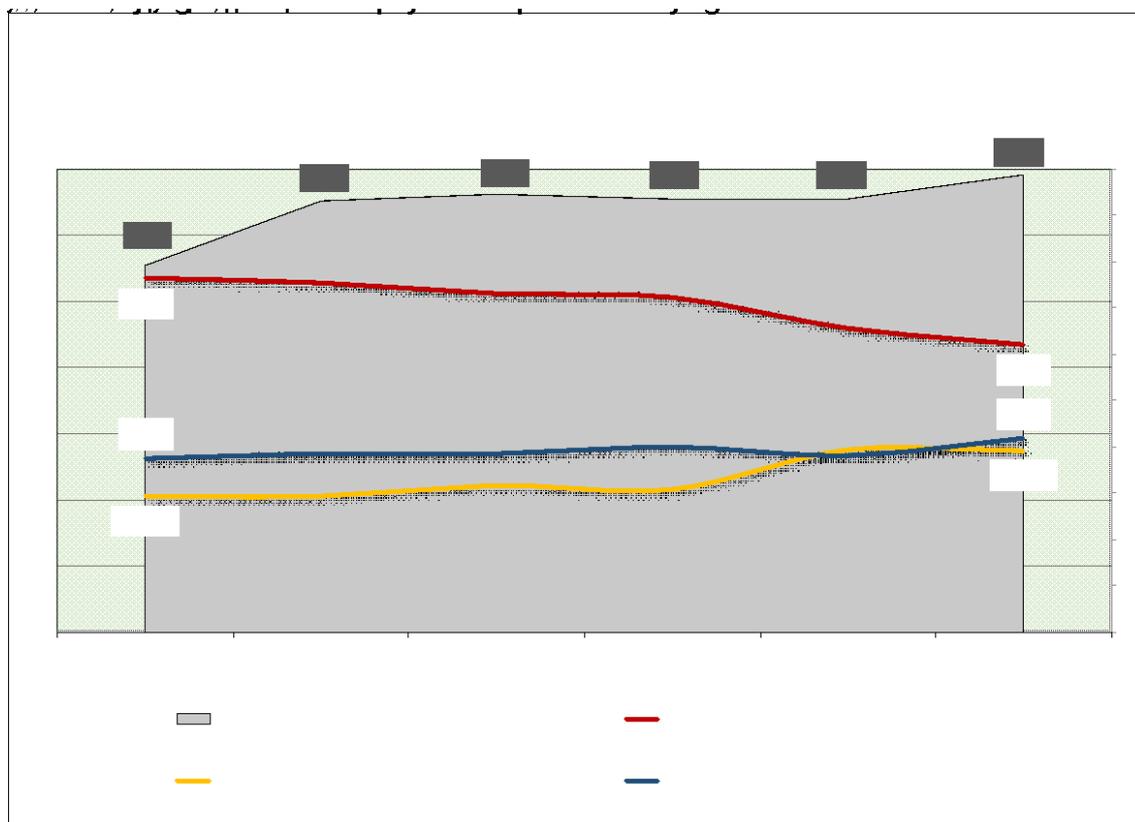
¹ Dada la manera en que ha sido medido el nivel educativo alcanzado (es decir de manera nominal), el equipo técnico de la USIEn optó por el siguiente agrupamiento ordinal del nivel educativo alcanzado por el padre y por la madre y, con fines de acumulación y comparabilidad, aquí se ha replicado para los datos provenientes del Formulario de egreso de la DGPlan: a) hasta educación media completa, b) educación terciaria completa o incompleta y educación universitaria incompleta y c) educación universitaria completa y postgrado completo o incompleto. Para un mayor detalle puede consultarse la Ficha Técnica del indicador en el sitio web de la USIEn: <http://www.cse.udelar.edu.uy/indicador/ascendencia-educativa/>

² Con base en una estimación lineal, con un $R^2=0,91$, la pendiente de la recta es de -2,0318 por Año lectivo.

Adicionalmente, y si bien solo contamos con información comparable para el año 2012, todo parece sugerir que la participación de los hijos de hogares con menor nivel educativo alcanzado, es mayor entre quienes ingresan y menor entre quienes egresan. El complemento de esta especificación, ocurre entre los hijos de universitarios, que participan en grado superior entre los egresados. Por su parte, los provenientes de hogares con niveles educativos pos secundarios, pero no universitarios, mantienen su participación relativa inicial.

A los efectos de contar con algún elemento de control, se ha incluido en el gráfico, el porcentaje de la población de 25 y más años de edad, que ha alcanzado la educación terciaria o superior.

Y, si bien las cohortes no son comparables, se puede observar que la población con nivel educativo superior, potencialmente generadora del dato de ascendencia educativa relevado entre los estudiantes y los egresados (con la salvedad señalada), tiende a incrementarse año a año (0,56 puntos porcentuales más al año).



Fuentes: Procesamiento propio con base en consultas de Egresos y GEstud del SGB de SeCIU y los Formularios de Egreso 2010 a 2015 de la DGPlan, Udelar.

Anuario Estadístico de Educación 2010 y de Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2011 a 2015, del MEC.

Comentarios finales

La información debe ser tratada con cuidado.

Los datos presentados no son concluyentes sobre la evolución de este indicador. Tampoco su relativización, mediante información sobre la proporción de la población que tiene nivel educativo superior, basta para intuir lo contrario. Conjuntamente constituyen piezas de un puzle que aún reclama mayor información.

Abordar estos temas con seriedad, supone varios desafíos relacionados: promover y sostener la construcción colectiva de información, generalizar el libre acceso a la misma para todos los interesados y promover el debate permanente, no sólo sobre los problemas, sino sobre las formas y los instrumentos.

Bibliografía

Errandonea, Gabriel (2016). Indicadores para la planificación estratégica: algunas pistas sobre la reproducción social educativa. En: *III Seminario Internacional de intercambio de experiencias e investigaciones sobre egreso universitario: políticas educativas, seguimiento de graduados y articulaciones con el mundo del trabajo. II Seminario Internacional sobre Trayectorias en la Educación Superior. Libro de resúmenes. Libro de conferencias y resúmenes*. DEV de la Fac. de Veterinaria, UE de la Fac. de Agronomía y PROGRESA y USIEn de la CSE, Udelar, Montevideo (noviembre, 2016). Páginas 1 a 11.

AUTOPERCEPCIÓN DE HABILIDADES ADQUIRIDAS DURANTE LA FORMACIÓN DE GRADO EN GRADUADOS/AS DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA (UNC)

Morales, María Isabel; Di Paola Naranjo Antonella

marisa.morales@unc.edu.ar, Universidad Nacional de Córdoba; adipaola@unc.edu.ar,
Universidad Nacional de Córdoba

La Coordinación de Seguimiento de Graduados/as de la Facultad de Psicología de la UNC inicia en 2014 el proceso de relevamiento sobre la situación de graduados/as. Para ello elaboró una encuesta autoadministrada, que fue publicada en el portal institucional. El mayor caudal de respuestas se obtuvo a partir de los postulantes a adscripciones en las materias permanentes de la Facultad, ya que se incorporó como requisito obligatorio de inscripción. En la Facultad, se accede a la adscripción mediante un proceso de selección. Tiene como objetivo la formación en actividades de docencia, investigación y extensión, dura dos años y es ad-honorem.

La finalidad del presente trabajo es enfocar en la autopercepción de los encuestados respecto a las habilidades adquiridas en el proceso de formación de grado. Puesto que la titulación es de carácter generalista, el régimen de incumbencias vigente requería un conjunto de habilidades muy variado, nos preguntamos entonces, sobre las posibilidades reales de los egresados/as de haber obtenido la formación teórico y práctica suficientes.

A partir de una escala tipo likert, los encuestados eligieron el grado de adquisición de las habilidades para el ejercicio de las “Actividades Profesionales reservadas al Título” descriptas en la RMEN N°343/09. Es necesario mencionar que sido modificada recientemente por la RMEN N°1254/2018 que reduce drásticamente las actividades profesionales a cinco.

Se toman los resultados de la encuesta entre marzo de 2015 y julio de 2018. Fue respondida por 485 encuestados: 397 mujeres y 88 varones. Los porcentajes de género se corresponden a los porcentajes de la matrícula.

El 69% egresó hace 1-5 años; el 28% egresó hace 6-10 años y el restante 4% egresó hace más de 10 años. El 47% de la muestra estudia y trabaja al momento de responder la encuesta. El 25% busca trabajo y el 22% ya lo posee. Sólo el 2% se dedica solo a estudiar y no se encuentra buscando trabajo.

Se exponen a continuación algunos de los resultados:

Tomando en cuenta la formación recibida durante la carrera, incluyendo el tramo final ¿podría indicar si cree que ha adquirido habilidades para...?					
HABILIDADES	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy Mala
1- Fundamentar teórica y metodológicamente sus ideas por medios orales y escritos con claridad	39%	51%	9%	1%	0%
2- Aprender y mantenerse actualizado	51%	42%	6%	1%	0%
3- Formular y ejecutar proyectos	27%	49%	20%	3%	1%
4- Buscar, analizar, administrar y compartir información	46%	47%	6%	1%	0%

5- Investigar, desarrollar y validar métodos o técnicas de exploración y evaluación psicológicas	16%	46%	29%	7%	1%
6- Efectuar intervenciones tendientes a la promoción, recuperación y rehabilitación de la salud	26%	53%	19%	2%	1%
7- Proponer prácticas frente a situaciones diversas y ámbitos emergentes	19%	49%	27%	4%	1%
8- Orientar, asesorar e implementar técnicas específicas psicológicas	19%	50%	26%	4%	1%
9- Asumir una cultura de convivencia y comprender la realidad que lo rodea	45%	48%	7%	0%	0%
10- Asumir responsabilidades y tomar decisiones	50%	43%	7%	0%	0%
11- Planificar y utilizar el tiempo de manera efectiva de tal forma que se logran los objetivos planteados	34%	53%	12%	1%	0%
12- Utilizar herramientas informáticas especializadas (paquetes estadísticos, etc.)	10%	27%	39%	19%	5%
13- Realizar acciones de evaluación, diagnóstico y pronóstico	20%	49%	25%	5%	1%
14- Realizar acciones de tratamiento, seguimiento, recuperación y rehabilitación psicológica	20%	46%	27%	6%	1%
15- Trabajar de manera independiente sin supervisión permanente	13%	39%	34%	10%	3%
16- Realizar peritajes, asesorar y asistir psicológicamente a personas en conflicto con la ley o las víctimas de delitos o en problemáticas de minoridad	8%	23%	41%	22%	6%
17- Prescribir y realizar orientación vocacional y ocupacional en los aspectos estrictamente psicológicos	14%	38%	32%	13%	4%
18- Asistir, orientar o asesorar en aspectos psicológicos concernientes al área educacional	13%	46%	31%	7%	2%

19- Analizar puestos, seleccionar personal, participar en procesos de inserción o reinserción laboral	6%	29%	38%	21%	5%
20- Participar en procesos de capacitación y desarrollo de personal o en ámbitos vinculados a la psicopatología del trabajo	7%	30%	40%	18%	5%
21- Orientar, asesorar, asistir en los aspectos psicológicos en el área social y comunitaria para la promoción y prevención de la salud	18%	48%	25%	7%	2%
22- Orientar, asistir o participar en procesos de recuperación y rehabilitación en situaciones de emergencia o catástrofes	9%	31%	39%	16%	5%
23- Participar en el diseño, coordinación y ejecución de políticas institucionales, programas y/o acciones en salud, educación, trabajo, justicia, derechos humanos, desarrollo social, comunicación u otras áreas emergentes de la psicología	12%	44%	32%	11%	3%
24- Dirigir, participar y auditar servicios e instituciones en los que se realicen prestaciones de salud mental	8%	39%	37%	13%	4%
25- Asesorar en la elaboración de legislaciones que involucren conocimientos y prácticas de las distintas áreas de la Psicología	10%	36%	38%	13%	4%
26- Planificar, organizar y supervisar programas de formación y evaluación académica en los que se aborden actividades de la Psicología	12%	46%	32%	7%	3%
TOTAL DE RESPUESTAS	21%	42%	26%	8%	2%

PALABRAS CLAVES: Habilidades Profesionales, Licenciatura en Psicología, Incumbencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M., y Klinar, D. (2016). Los psicólogos en Argentina. Relevamiento Cuantitativo 2015 (Resultados preliminares). Poster presentado en: VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XXIII Jornada de Investigación; XII Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur.
- Manzo, Gustavo (2014). Autopercepción y grado de importancia atribuida a las competencias clínicas de intervención psicológica en estudiantes avanzados de la

UNMDP. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. UBA, Bs As.

Res. Min. N° 343/2009. Ministerio de Educación. Recuperado en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158472/norma.htm>

Re. Min. N° 1254/2018. Ministerio de Educación. Recuperado en:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/310000-314999/310461/norma.htm>

CALIDAD E INNOVACIÓN EN LOS EGRESADOS DE LA UNIVERSIDAD JUAN AGUSTÍN MAZA, A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PERFIL DEL EGRESADO

D. Murcia, V. Catalano

dmurcia@umaza.edu.ar

Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza, Argentina.

El diccionario de la Real Academia Española define a la palabra perfil como el "Conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo". El perfil genérico de un egresado de la educación superior establece que el graduado dispone de un bagaje cognitivo, valórico y actitudinal pertinente que le permite desplegar sus capacidades en un entorno dinámico de "conocimiento distribuido".

La Universidad Juan Agustín Maza ha definido su propio perfil de egresados teniendo en cuenta las características que desea que estén desarrolladas en un alumno al término de su proceso de aprendizaje de acuerdo al impacto que pretende dar en la sociedad; además, en su diseño curricular ha establecido el perfil del ingresante, en el que se definen aquellas características básicas que un estudiante debe poseer al momento de ingresar a la institución y, por lo tanto, iniciar un proceso de aprendizaje.

La UMaza se propone que su graduado sea un sujeto comprometido con el desarrollo social, consciente de su identidad y constructor de su integridad, una persona con espíritu crítico y con el respaldo moral necesario para enfrentar los desafíos del desarrollo. Se espera además, que posea sentido de pertenencia con visión sistémica, que sea capaz de comprometerse en proyectos específicos, que integre sus esfuerzos en pos de aspiraciones más amplias, que reconozca los diferentes valores puestos en juego, articule con distintos actores y promueva alianzas estratégicas. Se pretende también que pueda redefinir la perspectiva interdisciplinar, los objetos de investigación, enseñanza o intervención, como así también que pueda dialogar con diversas culturas institucionales y con otras disciplinas.

Se pretende que el graduado pueda desenvolverse con excelencia en los aspectos exclusivos de la formación profesional que acredita como así también que pueda articular con su destreza para crear conocimiento y analizar el disponible de manera crítica.

Se espera que el egresado sea un sujeto moral autónomo, con herramientas para asumir el diálogo como criterio, como procedimiento y como objetivo de su desempeño, tanto como los principios de justicia y de beneficencia, siendo consciente del servicio que puede prestar a la sociedad en términos de hechos alejados del servilismo.

También se tuvo en cuenta para formular el perfil: que resulta deseable que el egresado demuestre actitud de apertura y motivación frente al aprendizaje permanente haciendo posible su actualización y el tránsito de su vida profesional desde la etapa inicial de la aplicación de conocimientos, hasta escalas cualitativas de crecimiento personal y profesional, basadas en valores éticos de equidad, solidaridad, participación en la vida ciudadana, cuidando y luchando por la democracia, la moral, la libertad, y la justicia social. Y que pueda además, realizar acciones de carácter reivindicatorio, estimular el progreso del capital social para enfrentar la desocupación, las necesidades materiales y trabajar para asegurar el bienestar y la dignidad de sus semejantes.

En función de todas las características antes mencionadas, el Perfil del Egresado de la Universidad Maza fue establecido en once ítems como sigue:

1. Compromiso con el cuidado de la salud y la preservación del ambiente.
2. Compromiso ciudadano, responsabilidad social y voluntariado.
3. Valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad.
4. Capacidad para formular y gestionar proyectos.

5. Capacidad de Liderazgo y trabajo en equipos interdisciplinarios.
6. Actitud hacia la investigación, el proceso creativo y la reflexión crítica.
7. Capacidad para el manejo de conjuntos, negociaciones y mediación.
8. Desarrollo del Espíritu Emprendedor.
9. Compromiso con la ética y la bioética.
10. Respeto por los principios fundamentales de la ciencia y del arte.
11. Competencia profesional del dominio de una lengua extranjera.

El método empleado para desarrollar y/o potenciar estas características en los estudiantes depende esencialmente de la medida en que el plan de estudios aborde los once ítems del perfil. En aquellas carreras en las que algún/os ítem no sea formalmente tratado por alguna de las cátedras el estudiante deberá tomar un curso-taller (uno por cada ítem no abordado), dictado por la Universidad Maza que le permita acreditar la formación complementaria establecida en el perfil; y en las carreras en las que se encuentren contempladas curricularmente todos los aspectos del perfil los alumnos no deberán tomar curso-taller adicional alguno.

Este perfil, que está siendo aplicado desde el año 2018 en todas las carreras de la Universidad Juan Agustín Maza ha permitido establecer cursos de acción para la elaboración de planes y programas en las distintas carreras, como así también, el perfil del ingresante en los cursos de ingreso.

En una próxima etapa se medirá el impacto generado en la inserción laboral de egresados de la Universidad Juan Agustín Maza correspondientes a la cohorte 2018.

Palabras clave: perfil del egresado; egresado; educación universitaria.

CAMPO OCUPACIONAL DE GRADUADOS EN ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA, ARGENTINA

Raul Chauque y Natalia Iribarnegaray

rechauque@gmail.com, UNDAV, natuig@hotmail.com, UNDAV, mig@undav.edu.ar

La carrera de Enfermería en la Universidad Nacional de Avellaneda –en adelante UNDAV– se incorpora dentro de su oferta académica a partir de la recomendación del Ministerio de Educación de la Nación en el contexto de lo propuesto en el Plan Nacional de Desarrollo de la Enfermería que nace en el año 2008. Actualmente en la UNDAV, es la carrera con mayor cantidad de graduados, siendo un total de 113, de los cuales 111 son Enfermeros Universitarios y 2 son Licenciados en Enfermería, según datos del sistema administrativo a julio de 2017. La carrera comienza a dictarse en el año 2011 y a partir del 2014 surgen los primeros graduados que buscan insertarse laboralmente en un medio que presenta cada vez mayor tendencia hacia la precarización (Aspiazu, 2017). La problemática de la inserción de los graduados es una de las situaciones que requiere de investigación y análisis por parte de la Universidad. Este trabajo de investigación es llevado a cabo por el Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados de la UNDAV (Laboratorio MIG-UNDAV) y puntualmente la ponencia muestra los aportes sobre la caracterización de los sectores que demandan a los profesionales de enfermería en la zona de influencia de la UNDAV y la inserción de sus graduados/as recientes en ese medio. En Argentina, a lo largo de la historia, se muestra un déficit crónico de trabajadores de enfermería en relación a la demanda, lo que da lugar a que se configure un mercado laboral de relativa fácil entrada para los mismos, aunque con condiciones de trabajo caracterizadas por la existencia de bajos salarios, precarización en las formas de contratación, pluriempleo, larga jornada laboral, sobrecarga de actividades y malas condiciones de estructura y falta de insumos en las instituciones (Galín, 2002). Además, se observa un déficit en la representación gremial para generar mayor fuerza de negociación como uno de los factores político-institucionales determinantes para la configuración de salarios (Micha, 2015). El sistema de salud en Argentina consta de tres subsistemas bien definidos, el subsistema público, el de las obras sociales y el del sector privado. Estos subsistemas configuran un sector altamente segmentado y complejo, sin puntos de articulación e integración entre sí, ocasionando brechas regionales significativas en cuanto a los resultados de salud alcanzados y a la calidad de atención (Tobar, Olaviaga y Solano, 2011). El personal de enfermería cumple un rol primordial dentro del equipo de salud y se constituye como punto de convergencia de la interrelación con médicos, familiares y pacientes. Se distinguen dos niveles para el ejercicio de enfermería: a) el profesional y b) el nivel auxiliar. La Ley 24.004 (1991) prohíbe a toda persona no comprendida en estos dos niveles a la realización de acciones propias de enfermería (Lusnich, 2005), originando, desde su reglamentación, un proceso de reconversión de personal empírico y de ‘nivelación hacia arriba’ de los que desempeñaban en el área (Ricci, De Titto, De Titto, 2009). A partir del año 2014 el Laboratorio MIG-UNDAV realiza un trabajo de campo de acercamiento a la demanda de la zona para recolectar datos sobre las características de las instituciones que requieren de enfermeros/as y los perfiles laborales buscados por las mismas. En este marco, se visitaron cuatro instituciones de gran tamaño, una pequeña y una empresa de servicios de emergencias. Además, para este trabajo se incorpora al análisis de demanda, otra fuente de información: las entrevistas en profundidad a treinta y siete graduados de la UNDAV con el objetivo de observar el impacto en las condiciones laborales de los graduados tras la obtención del título de Enfermero Universitario y las características del trabajo que realizan. El estudio es preliminar y de avance, ya que, actualmente se continúa con el relevamiento a los graduados de Enfermería y otras carreras que se dictan en la Universidad. En el sector público de la salud de la

localidad de Avellaneda, se observaron situaciones como: falta de personal, aumento en la tasa de ausentismos, licencias por enfermedad, migración de médicos de prestigio al sector privado, y en general un bajo desempeño como consecuencia de la alta cantidad de pacientes que deben atender los enfermeros/as. En el sector privado encontramos una mayor heterogeneidad, en algunos casos se observa que, a partir de ciertas mejoras en las condiciones laborales, se ven mejores resultados en las asistencias y una baja en los litigios contra el personal y la institución. Pero por otro lado también se puede ver que hay una mayor precariedad, sobre todo en las instituciones más pequeñas. En base a las observaciones realizadas se podría decir que el ámbito sanitario de Avellaneda se configura como un campo dividido entre sectores formales, que brindan estabilidad laboral, y aquellos con menores niveles de formalidad y relaciones laborales más precarias. El sector formal se caracteriza por una estructura típica que cuenta con contrato por tiempo indeterminado, aportes, vacaciones, aguinaldo, programa de capacitaciones como es el caso de hospitales y sanatorios privados de gran envergadura. Mientras que, en aquellos que tienen menor nivel de formalidad, como los institutos de internación domiciliarios, empresas de emergencias y geriátricos, predominan los contratos temporales, no se abonan aportes, aguinaldos ni vacaciones, ni se realizan capacitaciones al personal. En relación con los graduados/as, si bien la fecha en que se realizaron las entrevistas es muy cercana a la graduación y matriculación que los habilita a trabajar (de un año a dos), se observa que la gran mayoría se encuentra trabajando en el área de salud luego de la titulación. De este grupo, una gran parte cambiaron o modificaron su condición de actividad, otro grupo que ya estaba inserto en el área antes de la graduación, consiguió un cambio en el tipo de tarea, mejores condiciones laborales y mejoras en el salario a partir de su formación. Una minoría, post título, no mejora sustancialmente su situación, debido a que la oferta laboral no cumple sus necesidades limitándolos a trabajos muy precarios para adicionar ingresos hasta que encuentren un trabajo que se adecue a sus expectativas.

PALABRAS CLAVES: enfermería; precariedad, condiciones laborales

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aspiazu, E. (2017). Las condiciones laborales de las y los enfermeros en Argentina: entre la profesionalización y la precariedad del cuidado en la salud. *Revista Trabajo y Sociedad* N°28. Santiago del Estero. 2017.
- Decreto 2497/1993 Poder Ejecutivo Nacional. Decreto Reglamentario de la Ley 24.004 de Enfermería Profesional.
- Galín, P. (2002). Dependencia y precarización laboral: los profesionales de la salud en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. Año 8 Número 15.
- Lusnich, C. (2005). Los trabajadores enfermeros/as: las calificaciones formales, la profesionalidad, el oficio. *7º Congreso de Especialistas en Estudios del Trabajo*. Buenos Aires, agosto 2005.
- Micha, A. (2015). Las condiciones de trabajo de la Enfermería en Argentina: algunos determinantes político-institucionales. *Revista de Estudios de Trabajo* N° 49/50, Buenos Aires. Enero-diciembre.
- Ricci M.T., De Titto R., De Titto R., (2009). Historia de la enfermería. Formación y Perspectivas. Editorial El Ateneo, Buenos Aires
- Tobar, F., Olaviaga, S. y Solano, R. (2011). Retos postergados y nuevos desafíos del sistema de salud argentino, *Documento de Políticas Públicas/Análisis* N° 99, CIPPEC, Buenos Aires. Diciembre.

CAMPO OCUPACIONAL DE GRADUADOS EN ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA, ARGENTINA

Raul Chauque y Natalia Iribarnegaray

rechauque@gmail.com, UNDAV, natuig@hotmail.com, UNDAV, mig@undav.edu.ar

La carrera de Enfermería en la Universidad Nacional de Avellaneda –en adelante UNDAV– se incorpora dentro de su oferta académica a partir de la recomendación del Ministerio de Educación de la Nación en el contexto de lo propuesto en el Plan Nacional de Desarrollo de la Enfermería que nace en el año 2008. Actualmente en la UNDAV, es la carrera con mayor cantidad de graduados, siendo un total de 113, de los cuales 111 son Enfermeros Universitarios y 2 son Licenciados en Enfermería, según datos del sistema administrativo a julio de 2017. La carrera comienza a dictarse en el año 2011 y a partir del 2014 surgen los primeros graduados que buscan insertarse laboralmente en un medio que presenta cada vez mayor tendencia hacia la precarización (Aspiazu, 2017). La problemática de la inserción de los graduados es una de las situaciones que requiere de investigación y análisis por parte de la Universidad. Este trabajo de investigación es llevado a cabo por el Laboratorio de Monitoreo de Inserción de Graduados de la UNDAV (Laboratorio MIG-UNDAV) y puntualmente la ponencia muestra los aportes sobre la caracterización de los sectores que demandan a los profesionales de enfermería en la zona de influencia de la UNDAV y la inserción de sus graduados/as recientes en ese medio. En Argentina, a lo largo de la historia, se muestra un déficit crónico de trabajadores de enfermería en relación a la demanda, lo que da lugar a que se configure un mercado laboral de relativa fácil entrada para los mismos, aunque con condiciones de trabajo caracterizadas por la existencia de bajos salarios, precarización en las formas de contratación, pluriempleo, larga jornada laboral, sobrecarga de actividades y malas condiciones de estructura y falta de insumos en las instituciones (Galín, 2002). Además, se observa un déficit en la representación gremial para generar mayor fuerza de negociación como uno de los factores político-institucionales determinantes para la configuración de salarios (Micha, 2015). El sistema de salud en Argentina consta de tres subsistemas bien definidos, el subsistema público, el de las obras sociales y el del sector privado. Estos subsistemas configuran un sector altamente segmentado y complejo, sin puntos de articulación e integración entre sí, ocasionando brechas regionales significativas en cuanto a los resultados de salud alcanzados y a la calidad de atención (Tobar, Olaviaga y Solano, 2011). El personal de enfermería cumple un rol primordial dentro del equipo de salud y se constituye como punto de convergencia de la interrelación con médicos, familiares y pacientes. Se distinguen dos niveles para el ejercicio de enfermería: a) el profesional y b) el nivel auxiliar. La Ley 24.004 (1991) prohíbe a toda persona no comprendida en estos dos niveles a la realización de acciones propias de enfermería (Lusnich, 2005), originando, desde su reglamentación, un proceso de reconversión de personal empírico y de ‘nivelación hacia arriba’ de los que desempeñaban en el área (Ricci, De Titto, De Titto, 2009). A partir del año 2014 el Laboratorio MIG-UNDAV realiza un trabajo de campo de acercamiento a la demanda de la zona para recolectar datos sobre las características de las instituciones que requieren de enfermeros/as y los perfiles laborales buscados por las mismas. En este marco, se visitaron cuatro instituciones de gran tamaño, una pequeña y una empresa de servicios de emergencias. Además, para este trabajo se incorpora al análisis de demanda, otra fuente de información: las entrevistas en profundidad a treinta y siete graduados de la UNDAV con el objetivo de observar el impacto en las condiciones laborales de los graduados tras la obtención del título de Enfermero Universitario y las características del trabajo que realizan. El estudio es preliminar y de avance, ya que, actualmente se continúa con el relevamiento a los graduados de Enfermería y otras carreras que se dictan en la Universidad. En el sector público de la salud de la localidad de Avellaneda, se observaron situaciones como: falta de personal, aumento en la

tasa de ausentismos, licencias por enfermedad, migración de médicos de prestigio al sector privado, y en general un bajo desempeño como consecuencia de la alta cantidad de pacientes que deben atender los enfermeros/as. En el sector privado encontramos una mayor heterogeneidad, en algunos casos se observa que, a partir de ciertas mejoras en las condiciones laborales, se ven mejores resultados en las asistencias y una baja en los litigios contra el personal y la institución. Pero por otro lado también se puede ver que hay una mayor precariedad, sobre todo en las instituciones más pequeñas. En base a las observaciones realizadas se podría decir que el ámbito sanitario de Avellaneda se configura como un campo dividido entre sectores formales, que brindan estabilidad laboral, y aquellos con menores niveles de formalidad y relaciones laborales más precarias. El sector formal se caracteriza por una estructura típica que cuenta con contrato por tiempo indeterminado, aportes, vacaciones, aguinaldo, programa de capacitaciones como es el caso de hospitales y sanatorios privados de gran envergadura. Mientras que, en aquellos que tienen menor nivel de formalidad, como los institutos de internación domiciliarios, empresas de emergencias y geriátricos, predominan los contratos temporales, no se abonan aportes, aguinaldos ni vacaciones, ni se realizan capacitaciones al personal. En relación con los graduados/as, si bien la fecha en que se realizaron las entrevistas es muy cercana a la graduación y matriculación que los habilita a trabajar (de un año a dos), se observa que la gran mayoría se encuentra trabajando en el área de salud luego de la titulación. De este grupo, una gran parte cambiaron o modificaron su condición de actividad, otro grupo que ya estaba inserto en el área antes de la graduación, consiguió un cambio en el tipo de tarea, mejores condiciones laborales y mejoras en el salario a partir de su formación. Una minoría, post título, no mejora sustancialmente su situación, debido a que la oferta laboral no cumple sus necesidades limitándolos a trabajos muy precarios para adicionar ingresos hasta que encuentren un trabajo que se adecue a sus expectativas.

PALABRAS CLAVES: enfermería; precariedad, condiciones laborales

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aspiazu, E. (2017). Las condiciones laborales de las y los enfermeros en Argentina: entre la profesionalización y la precariedad del cuidado en la salud. *Revista Trabajo y Sociedad* N°28. Santiago del Estero. 2017.
- Decreto 2497/1993 Poder Ejecutivo Nacional. Decreto Reglamentario de la Ley 24.004 de Enfermería Profesional.
- Galín, P. (2002). Dependencia y precarización laboral: los profesionales de la salud en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. Año 8 Número 15.
- Lusnich, C. (2005). Los trabajadores enfermeros/as: las calificaciones formales, la profesionalidad, el oficio. *7º Congreso de Especialistas en Estudios del Trabajo*. Buenos Aires, agosto 2005.
- Micha, A. (2015). Las condiciones de trabajo de la Enfermería en Argentina: algunos determinantes político-institucionales. *Revista de Estudios de Trabajo* N° 49/50, Buenos Aires. Enero-diciembre.
- Ricci M.T., De Titto R., De Titto R., (2009). Historia de la enfermería. Formación y Perspectivas. Editorial El Ateneo, Buenos Aires
- Tobar, F., Olaviaga, S. y Solano, R. (2011). Retos postergados y nuevos desafíos del sistema de salud argentino, *Documento de Políticas Públicas/Análisis* N° 99, CIPPEC, Buenos Aires. Diciembre.

CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE VETERINARIA AL MOMENTO DE GRADUARSE EN URUGUAY.

Brasiliano M. Rodríguez; Claudia M. Borlido; Paola Cabral; Esteban Boichuk; José M. Passarini

brasilianomartin@gmail.com; claudiaborlido@gmail.com; paocab@gmail.com;
josepasa@gmail.com

Departamento de Educación Veterinaria, UdelaR

En Uruguay es muy relevante la preocupación por la calidad de la educación superior y la adecuación de las propuestas de formación profesional a las necesidades del país. En el desarrollo económico, científico, tecnológico y social es innegable el protagonismo de las carreras agropecuarias (Agronomía y Veterinaria), las que desde su creación a principios del siglo XX han acompañado y promovido los cambios políticos, técnicos y productivos del país. El dinamismo actual de los procesos agroindustriales y los cambios en el mundo del trabajo demandan una mayor vinculación entre estos nuevos escenarios y la formación de los profesionales que se relacionan con ellos.

Las distintas actividades profesionales del veterinario se fueron diversificando, en la actualidad se diferencian tres grandes áreas:

- Medicina veterinaria.
- Producción animal.
- Tecnología de los alimentos de origen animal.

El 28 de mayo de 1997 el Consejo de Facultad de Veterinaria y el Consejo Directivo Central Universidad de la República (Udelar) aprobaron un nuevo plan de estudios para la carrera de Veterinaria, el cual otorga el título de Doctor en Ciencias Veterinarias.

Esta propuesta curricular ha marcado una gran diferencia con las anteriores, pasando del Médico Veterinario a un concepto amplio de «ciencias veterinarias». En esta propuesta la producción animal y la tecnología de los alimentos de origen animal ocupan un lugar muy importante en la formación profesional, así como la medicina.

Este plan establece una duración de 5 años, con la formación de un veterinario generalista con un ciclo común obligatorio de 4 años y un ciclo orientado de 1 año con tres alternativas, una para cada área. Este también incorpora la práctica pre profesional mediante un sistema de practicantado de 300 horas que se debe cumplir cada estudiante como requisito para recibirse y la elaboración de un trabajo final de grado a modo de Tesina. Esta elección al final de la carrera, busca que el estudiante profundice conocimientos en por lo menos una de esas grandes áreas, complementando su formación con el practicantado y el trabajo final.

Conocer las características de los egresados y su situación de partida en la transición Universidad-Mundo del Trabajo es una necesidad y una herramienta muy importante en la actualidad. Para esto, los egresados al momento de realizar el trámite de solicitud del título en bedelía deben completar un formulario en el cual se solicita información personal, sobre su situación laboral, su perspectiva de formación y, también, su opinión en temas como funcionamiento e infraestructura de la facultad y contenido de las actividades curriculares.

Este trabajo aporta información de los egresados, entre los años 2011 a 2016, de los 803 graduados totales en este período, 684 (85%) completaron el formulario. Del total de 684 personas, 368 son mujeres y 316 hombres, mostrando la paridad entre sexos, que deja de lado la idea de que la veterinaria es una profesión con mayoría de hombres.

En cuanto a la duración en años de la carrera, el promedio es de 8 años. Cuando

calculamos la duración de acuerdo a las diferentes orientaciones que brinda el plan, nos muestra que, para los que realizaron la orientación Medicina y de Tecnología la duración de la carrera fue de 9 años, mientras que, los que realizaron la orientación de Producción se recibieron en 7,5 años promedio. La edad promedio a la graduación fue de 27,5 años, los que hicieron Medicina tuvieron un promedio de 28,3 años, los que realizaron Tecnología 28,6 y los que hicieron Producción fueron los que se recibieron más jóvenes con 26,8 años de promedio. Con respecto a la pregunta sobre si al recibirse trabajaban como veterinarios o no, se obtuvieron los datos de la Tabla.

Situación laboral de los recién graduados veterinarios respecto a la orientación realizada.

	SI	NO	Totales
Medicina	116	49	165
Producción	136	249	385
Tecnología de los Alimentos	67	65	132
Total	319	363	682

Sobre la pregunta: ¿Su trabajo se relaciona con la orientación del plan de estudio cursada?, el 86% de los que realizaron Medicina contestaron que sí, los que realizaron Producción contestaron afirmativamente en un 87%, mientras que para los que hicieron Tecnología solo el 42 % tiene relación su trabajo con la orientación.

En relación con la pregunta: ¿Su trabajo se relaciona con el tema de su Tesina?, cuando analizamos esta pregunta vemos que el 46 % de los empleos se relacionan con el trabajo final. Cuando analizamos por separado las diferentes orientaciones vemos que los resultados son similares, Medicina 46%, Producción 47% y Tecnología 42%.

Dentro de la encuesta se pregunta cuáles fueron las fortalezas dentro de la carrera, entre las respuestas más destacadas surge la buena formación teórica que brinda la facultad y el Orientado de Producción Animal que se desarrolla en el departamento de Paysandú. Frente a la pregunta sobre cuáles fueron a su entender las debilidades de la formación, las respuestas más encontradas fueron: el escaso tiempo de estudio para algunas materias que se pasaron de ser anuales a realizarse semestralmente y la falta de actividades prácticas en todas las áreas, así como durante el orientado final.

Por último, dentro de la encuesta se pregunta sobre: ¿Qué elementos considera que alargaron su carrera? La Tesina final es la respuesta más repetida. Luego, como causas de extensión de la carrera aparecen el tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo, la poca flexibilidad horaria que presenta la carrera y el sistema de previaturas.

Este trabajo nos ofrece algunos datos sobre el plan de estudios vigente, y si se está cumpliendo con las perspectivas que se tenían al momento de su creación. Mediante esta encuesta podemos notar que no se logra realizar la carrera en los 5 años estipulados al momento de la creación, dentro de las debilidades surge claramente que faltan actividades prácticas en la formación, pero, de todas maneras, los egresados están satisfechos con la base teórica al momento de recibirse. La tesis de grado y el trabajar durante la carrera son las principales causas que llevan al alargamiento de la carrera.

PALABRAS CLAVES: seguimiento de egresados; graduados veterinarios; calidad de la educación veterinaria.

COMPARACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCTORES/AS EN MEDICINA VETERINARIA DE URUGUAY CON OTRAS FACULTADES DEL MERCOSUR CON UN ENFOQUE MEDIOAMBIENTAL

Sofía Balbuena¹; Solana González²

¹sofiaf.balbuena@gmail.com, Ayudante CIDECA;; ²solanagonzalez@gmail.com, Depto. de Educación Veterinaria,

Facultad de Veterinaria, (Universidad de la República)

La Ambientalización Curricular (AC) consiste en introducir contenidos ambientales en las materias que intervienen en la formación de los estudiantes, entendiendo como contenidos los conceptos, procedimientos y actitudes que todo/a profesional debe adquirir durante su formación (Rabino & Darwich, 2009). En el presente trabajo se plantea como objetivo analizar y comparar el plan de estudio de la Facultad de Veterinaria de Uruguay (FVet, Udelar) con planes de estudios de algunas Universidades del Mercosur acreditadas en el ARCU-SUR (Acreditación Regional de Carreras Universitarias para el MERCOSUR). Haciendo foco en los contenidos sobre medio ambiente, sustentabilidad, conservación, etc.. Las Universidades seleccionadas para dicha comparación fueron: de Argentina la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional del Litoral (UNL, Santa Fe), de Brasil la Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS, Puerto Alegre) y finalmente la Universidad Nacional de Paraguay (UNA). Se procedió a buscar los diferentes planes universitarios en sus respectivas páginas web para luego realizar su análisis y posterior comparación. Una vez obtenido todos los planes, se realizó la siguiente metodología de trabajo: lectura de los planes de estudios, síntesis y análisis de los aspectos como la duración de la carrera, año y objetivos del plan, perfil profesional, alcance del título, estructura del plan, carga horaria y créditos totales. A partir de dicha información se realizó la comparación de los objetivos del plan y el perfil profesional de los veterinarios/as, así como las disciplinas vinculadas a la temática. El plan de estudios de la FVet-Udelar menciona la temática ambiental en sus objetivos, hace referencia a la "preservación del medio ambiente", así como en el perfil del egresado, donde el mismo debe vincularse a la realidad nacional en sus "aspectos ecológicos" y tener como misión el "mejoramiento de la calidad de vida del hombre y la del entorno", a través de la utilización racional de los animales. En relación a los contenidos curriculares, algunas de las materias de la carrera incluyen dentro de su programa, una o varias unidades temáticas referidas al ambiente como por ejemplo Salud Pública, Parasitología, Toxicología, Legislación Alimentaria y Ambiental, entre otras. No existiendo dentro de la gradilla curricular actual ninguna materia específica sobre dicha temática (Fvet, 1998). En el caso de la UBA menciona en su plan de estudios las cuestiones medioambientales dentro de los objetivos: contribuir con el "bienestar medioambiental" mediante la utilización de procedimientos sustentables y en el perfil del egresado, donde se destaca que se deben realizar "prácticas profesionales sustentables para preservar y mejorar el equilibrio ecológico". En la UBA si existen algunas materias dentro de la carrera que profundizan sobre el ambiente: Manejo y uso sustentable de fauna silvestre (extracurricular), Saneamiento del Medio (obligatoria) y Desarrollo Agropecuario y Sostenibilidad (electiva) (UBA, 2009). Para el caso de la UNL, no presenta objetivos dentro del plan (tiene objetivos de cada ciclo) y no menciona específicamente cuestiones medioambientales dentro de su perfil del egresado. Por otro lado presenta a lo largo de la carrera materias que tocan la temática medioambiental como por ejemplo Toxicología, Parasitología, Salud Pública y Zoonosis, Epidemiología, Producción Animal I, Acuicultura, entre otras. En la UNL se encontraron materias que son específicas en temas

medioambientales: Zoología, diversidad y ambiente (obligatoria), Saneamiento ambiental (optativa), Seminario de ecología (optativa) y Manejo de fauna (optativa) (UNL, 2011). Para el caso de la UFRGS, dentro de sus objetivos y perfil profesional menciona que el veterinario debe ser capaz de comprender y traducir las necesidades de los individuos, grupos sociales y comunidades, en relación a las actividades inherentes al ejercicio profesional, en el ámbito de sus campos específicos de actuación como el “saneamiento ambiental, ecología y protección al medio ambiente”. La UFRGS cuenta con materias específicas sobre ambiente tales como Ecología aplicada a Veterinaria y Sociología Rural Veterinaria. Por otro lado también cuenta con materias que dentro de sus contenidos tienen temáticas ambientales con en Medicina Preventiva, Forrajes, Veterinaria en la Salud Pública, entre otras (UFRGS, 2013). Finalmente para el caso de la UNA, en sus objetivos menciona la formación integral de profesionales en el área de las Ciencias Veterinarias capaces de ser coherentes con el bienestar de la población y “las necesidades del medio” y “con una conciencia de conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente y del uso racional de los recursos naturales dentro de una cultura ecológica en beneficio de la salud humana”. Por su parte, en el perfil del egresado se destaca la necesidad de la “preservación del medio ambiente” (UNA, 2010a). En cuanto a las materias, encontramos dos que se destacan en materia de ambiente: Ecología e Higiene Pecuaria y Agrostología y Edafología . Por otro lado existen otras materias que presentan dentro de su programación temas medioambientales, como ser: Zoología, Animales de Zoológico, Fauna Silvestre, Animales de laboratorio, Biotécnicos y sinantrópicos, y Biología y patología pesquera (UNA, 2010b). A partir del análisis se pretende generar posibles estrategias de AC de la carrera de la FVet de Uruguay. El poder generar una propuesta, en una carrera que no ha ofrecido demasiadas propuestas en la temática, ni curricular ni extracurricular es todo un desafío, ya que implica una resignificación en la conceptualización no sólo de los procesos de enseñanza, sino además de los objetivos de la investigación, la extensión y la gestión universitaria (Kitzmann & Asmus, 2012). En la actual coyuntura de crisis ambiental global, a nivel universitario se hace indispensable la búsqueda de un profesional crítico y reflexivo frente a los problemas ambientales, que puedan aportar en las discusiones técnicas e influenciar en las decisiones políticas en los ámbitos en donde la ejerciendo de la profesión así lo demande. Para lograr esto, es clave analizar el Plan 1998 (FVet, Udelar), las tendencias regionales (Universidades del Mercosur) y organismos internacionales en materia medioambiental. De esta manera se podrá formular alternativas y propuestas para incluir en la carrera de Doctor en Ciencias Veterinarias la dimensión ambiental como un tema central, transversal a los contenidos curriculares. Esto se vuelve aún más pertinente pensado desde la Udelar, única Universidad Pública del Uruguay, donde su responsabilidad social, formando profesionales comprometidos y críticos a los problema ambientales es vital.

PALABRAS CLAVES: ambientalización; educación ambiental; plan de estudios

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- FVet. (1998). Plan de Estudios 1998 – Facultad de Veterinaria. Universidad de la República. Disponible en: http://www.fvet.edu.uy/images/ContenidoMenu/Ensenanza/Bedelia/PlanWebUniversidad_1.pdf . Último acceso: 13/11/2017.
- Kitzmann, D.I.S., Asmus, M. L. (2012). Ambientalização Sistêmica – do currículo ao socioambiente. Currículo sem fronteiras. 12(1): 269 – 290.

- Rabino, M.; Darwich, M. (2009). Ambientalizar el currículum: Una propuesta para mejorar la calidad de vida. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, La Plata, Un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias. En: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.584/ev.584.pdf .Último acceso: fecha
- UBA (2009) Plan de Estudios 2009- Facultad de Veterinaria. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.uba.ar/download/academicos/carreras/csveterinarias.pdf> .Último acceso: 01/08/2018.
- UFRGS (2013) Plan de Estudios 2013 – Facultad de Veterinaria. Universidad Federal de Rio Grande del Sur. Disponible en: <https://www.ufrgs.br/comgradvet/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Veterin%C3%A1ria-UFRGS-portal.pdf>. Último acceso: 01/08/2018.
- UNA (2010a) Plan de estudios 2010- Facultad de Veterinaria. Universidad Nacional de Asunción. Disponible en: http://www.vet.una.py/web/wp-content/uploads/2017/07/2017/Academico2017/PLAN_CURRICULAR_2017.pdf. Último acceso: 01/08/2018.
- UNA (2010b) Programa de estudios 2010- Facultad de Veterinaria. Universidad Nacional de Asunción. Disponible en : <http://www.vet.una.py/web/index.php/academico/programa-de-estudios/>. Último acceso: 01/08/2018.
- UNL (2011) Plan de Estudios 2011 – Facultad de Veterinaria. Universidad Nacional del Litoral Argentina. Disponible en: <http://www.fcv.unl.edu.ar/pages/academica/carrera-de-grado/medicina-veterinaria.php> Último acceso: 01/08/2018.

CONSIDERACIONES EN RELACIÓN AL OBSERVATORIO DE GRADUADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

Lic. Mariano Damián Negro y Lic. Roxana Puig
negrom@uner.edu.ar, UNER y puigr@uner.edu.ar, UNER

Antecedentes teóricos y contextuales

A partir del año 2003, luego de haber transitado por la etapa neoliberal, Argentina comenzó a implementar un nuevo modelo de crecimiento económico basado en el desarrollo del sector productivo, enfocado en ramas específicas de la industria. Esto significó una reconfiguración de la función estatal, basado en la diagramación de políticas activas e interventoras tanto en el ámbito económico como el social.

Paralelamente, el Sistema Universitario Argentino experimentó durante la nueva etapa, un importante proceso de expansión: entre los años 2003 y 2015 se crearon 25 nuevas instituciones universitarias, lo que significó un incremento del 25% respecto de los años anteriores. El Sistema pasó de tener 74.793 egresados en 2003 a 80.343 en 2013.

En este contexto, se convirtió cada vez más necesario que las universidades pudieran desarrollar políticas de seguimiento de graduados para analizar los cambios en el mundo del trabajo y su vinculación con los nuevos perfiles de egresados y su inserción profesional. Si hacemos un recorrido histórico en nuestro país podemos identificar distintos estudios que se fueron abocando a la temática.

En relación al análisis de las trayectorias laborales y la inserción profesional de los graduados universitarios, encontramos los estudios realizados por el Centro de Investigaciones en Estadística Aplicada de la Universidad Nacional de Tres de Febrero dirigido por Marcelo Gómez (2000 y 2001); donde se abordaban las características y el proceso de inserción laboral del graduado, a la vez que se evaluaba la formación recibida durante su tránsito por la Universidad.

En relación a las trayectorias profesionales de los graduados de las carreras de Ingeniería, tanto en la Universidad Tecnológica Nacional como en la Universidad de Río Cuarto, se destacan los estudios realizados por los distintos equipos de investigación Coordinados por la Dra. Marta Panaia (2003, 2006 y 2008).

Por último, destacamos la producción realizada por distintas universidades nacionales en el seguimiento de sus graduados, tales como los estudios realizados por el Observatorio de Graduados de la Universidad de Lanús, de la Universidad de Río Cuarto, de la Universidad Nacional de La Plata, de la Universidad Nacional de Tucumán y de la Universidad Tecnológica Nacional, entre otros. Asimismo, debe señalarse que otras casas de estudios se encuentran diseñando dispositivos similares, tal el caso de la Universidad Nacional de Río Negro y de Rosario.

El Observatorio

En el marco del desarrollo de políticas integrales y transversales para todas las unidades académicas de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), el Área de Graduados de la Secretaría Académica decide impulsar, en el año 2011, el Observatorio de Graduados. Los objetivos principales son la construcción de información objetiva que contribuya a la gestión cotidiana de la Universidad y a la formulación de propuestas pertinentes de formación, a la vez que aporte a generar una relación recíproca y permanente con los egresados.

Los objetivos específicos del Observatorio son: Conocer la situación actual de los graduados en cuanto a su inserción laboral, grado de satisfacción, relación estudio– profesión, éxito profesional; elaborar informes que permitan a las distintas unidades académicas conocer las demandas específicas del sector y plantearse iniciativas al respecto; reconstruir los

itinerarios típicos de trabajo y formación de los graduados; conocer la coherencia que existe entre los perfiles terminales, los objetivos de los planes de estudio que se ofrecen y los requerimientos formativos actuales; recabar y sistematizar la información de contacto existente con los graduados; mantener una relación permanente con el claustro.

De esta forma, el Observatorio se concibe como un estudio sobre tres aspectos básicos de los graduados: 1) Las características socio-económicas de nuestros egresados, 2) La inserción de los mismos en el mercado laboral y 3) La opinión sobre los trayectos de formación y la vida institucional.

Hasta la fecha se han realizado cuatro informes sobre la situación de los egresados de la Universidad. El primero, el cual funcionó a modo de prueba piloto, sirvió para mejorar y ajustar el instrumento de recolección de datos. El segundo y el tercero, realizados el año 2014 y 2015 respectivamente, permitieron el relevamiento de datos sobre nuestros graduados recientes. En el cuarto informe, elaborado recientemente, se tomó la decisión de organizar las carreras en áreas de ejercicio profesional: Técnica, Ciencia, Economía/Administración, Salud, Social, Docencia/Literatura.

Metodología

Para la implementación del Observatorio se elaboró un diseño de investigación flexible (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). El universo de estudio son todas las personas graduadas de carreras de grado del año previo a la realización del estudio. La recolección de datos se realiza a través de cuestionarios estructurados autoadministrados.

La base de datos de los egresados es confeccionada a partir del sistema Guaraní, y la aplicación de la encuesta se realiza mediante el sistema Kolla, ambos pertenecientes al Sistema de Gestión Académica (SIU). El contacto con los graduados se realiza mediante email y redes sociales.

Del sistema Guaraní, a su vez, se obtiene la distribución de los graduados por facultades, por carreras, por año de ingreso a la Universidad y según sexo.

La experiencia acumulada en el proceso de implementación del observatorio permitió identificar algunos problemas en el diseño que dieron lugar a decisiones metodológicas que aún se encuentran en revisión y prueba.

Encuesta obligatoria

Desde su implementación hasta la actualidad, el instrumento de recolección de datos se fue modificando con el objetivo ajustar la información solicitada a las necesidades de la Universidad y del claustro, a la vez que ir haciendo más confiable su implementación. En este sentido, debido a las dificultades que se presentaron en el contacto con los graduados y a las diferentes cantidades de egresados según unidad académica, lo que impacta en la calidad del dato, se tomó la decisión de que la encuesta sea obligatoria para la graduación. Esto significó reformular el instrumento para que sea de carácter censal y brinde información sustantiva para futuros seguimientos. En la nueva encuesta se contemplan las siguientes dimensiones:

- Datos generales y familiares,
- trayectoria educativa,
- características socio-económicas,
- trayectoria laboral,
- trayectoria educativa en UNER,
- cuerpo docente,

- vinculación con la Universidad.

Formular los indicadores correspondientes obligó problematizar algunas de las dimensiones que se venían trabajando en los anteriores instrumentos, como es el caso de las trayectorias educativas.

Advertimos que los estudiantes universitarios no despliegan trayectorias uniformes ni continuas; sin embargo, las propuestas curriculares se organizan sobre expectativas de trayectorias típicas que suponen niveles de rendimiento y regularidad. La distancia entre la duración teórica y real de las carreras, así como variables de tipo contextuales se consideran elementos que deben entrar en diálogo en la etapa de análisis de la información.

PALABRAS CLAVES: Graduados; Observatorio; Seguimiento

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANUIES. (1998). Esquema básico para estudios de egresados. Méjico: ANUIES.
- Chiecher, A., Paolini, P., Panaia, M. (2010). Percepciones de ingenieros acerca de la formación recibida en la Universidad Nacional de Ríos Cuarto. X Coloquio Internacional Sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata.
- Chiecher, A., Paolini, P., Panaia, M. (2008). Laboratorio de monitoreo de inserción de graduados. Un espacio tendiente a fortalecer lazos entre universidad y empresa. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Chiecher, A., Paolini, P. (2009). Graduados de Ingenierías de la UNRC: Características estructurales, trayectorias educativas e itinerarios laborales. Documento de Trabajo N° 9. Río Cuarto.
- Contartese, D. y Gómez, M. (2001). Trayectorias Laborales de Graduados Universitarios de Carreras Modernas de Alto Estatus: La búsqueda de una inserción ocupacional profesional genuina. V Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET. Buenos Aires.
- Gómez, M. (2000). El mercado de trabajo para los egresados universitarios recientes. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Gómez, M. y Rúfolo, D. (2001). Percepción y representación de los graduados universitarios sobre la situación socio-profesional en el mercado de trabajo. V Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET. Buenos Aires.
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. (2007). Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: Editorial Emecé.
- Panaia, M. (2003). Trayectoria de los ingenieros de la Universidad Tecnológica. Documentos de trabajo N° 33. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Buenos Aires.
- Panaia, M. (2006). Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Panaia, M. (2008). Un puente entre la Universidad y el mercado de trabajo. Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería, n° 17, año 9, pp 7-26.
- Panaia, M. (Coord.) (2011). Trayectorias de graduados y estudiantes de ingeniería. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Panaia, M. (2014). La inclusión de la mujer en la profesión de ingeniería. Revista de Antropología y Sociología Virajes. Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Universidad de Caldas Manizales. Colombia.

DEMANDA E INTERÉS DE LOS VETERINARIOS/AS EN LA FORMACIÓN SOBRE ANIMALES SILVESTRES Y EXÓTICOS EN URUGUAY

González, Solana; Villagrán, Matías; Díaz, Andrea; Pereyra, Silvana
solanagonzalez@gmail.com, Departamento de Educación Veterinaria;
amd02@hotmail.com; silpereyrag@hotmail.com, Estudiantes de Veterinaria;
matiasv06@gmail.com, Área de Fisiología
Facultad de Veterinaria, Universidad de la República

Línea 7- Caracterización de los Egresados.

Recientemente la relevancia de los animales silvestres y exóticos para la Medicina Veterinaria aumentó notoriamente. Esto se asocia a la enorme importancia para la Salud Pública de los aspectos sanitarios vinculados a estas especies (Beldoménico, 2006). Hasta el momento se desconoce el nivel de demanda de conocimiento y la percepción sobre el mismo por parte de los Doctores/as en Medicina Veterinaria (DMV) en Uruguay. El objetivo de este trabajo fue conocer la valoración de los DMV de Uruguay sobre los siguientes aspectos vinculadas a animales silvestres y exóticos: 1) responsabilidad del DMV 2) importancia de incluir formación en la carrera de grado, 3) nivel de formación personal, y 4) demanda e interés formativo actual. El público objetivo fueron DMV pertenecientes al Plan de Estudio 1998 de la Facultad de Veterinaria (FVet, Udelar), egresados/as entre 2011 y 2013. El contacto de los encuestados fue proporcionado por Sección Bedelía de FVet (N= 319 contactos). Se realizó una encuesta electrónica (googledrive) enviada por correo electrónico entre febrero y abril 2018. Luego, se intentó hasta tres veces contactar telefónicamente a aquellas personas que no respondieron el correo electrónico. Se obtuvieron 151 respuestas (47,3%) del total de potenciales encuestados/as. La edad de los participantes fue $33,3 \pm 3,4$ años (media \pm DS), presentando ambos sexos una proporción similar (46% y 54%; hombres y mujeres respectivamente). Los DMV calificaron la responsabilidad de su profesión en relación a los animales silvestres y exóticos mayormente como “absoluta” y “alta” (12,6% y 51,7% respectivamente), seguido de “media” (24,5%), “baja” (7,3%) y “ninguna” (3,9%). La inclusión de la temática en la carrera de grado fue valorada como “imprescindible” y “muy importante” (8,6% y 40,4% respectivamente), “de importancia media” (38,4%), “de poca importancia” (8,6%), e “irrelevante” (4,0%). Más del 75% de los encuestados consideraron “imprescindible” y “muy importante” incluir formación en la carrera de grado sobre Salud Pública, Conservación, y Epidemiología de animales silvestres y exóticos; mientras que Zootecnia y Cirugía fueron las temáticas mayormente consideradas como “poco importantes” e “irrelevantes” (Tabla 1). Los DMV calificaron su formación específica sobre el tema principalmente como “nula” (38,4%) e “insuficiente” (53,6%), seguido de “aceptable” (4,6%) y “buena” (2,0%), mientras que 1,4% no contestó la pregunta. El 50,9% de los profesionales “nunca” tuvo que resolver una situación que involucrara un animal silvestre o exótico, 39,1% lo hizo “algunas veces”, mientras que el 7,9% “una vez”, y 2,1% lo realizaba de forma “muy frecuente”. El 37,1% de los DMV estaba interesado/a en formarse sobre estos temas (“Educación continua”= 28,5%, “Posgrados profesionalizantes”= 6,6%, “Posgrados académicos”= 2,0%), mientras que 31,8% contestó “no estoy interesado”, y 31,1% seleccionó “no puedo en este momento”. Este es el primer reporte sobre la percepción formativa y requerimientos de intervención profesional de los/as DMV respecto a animales silvestres y exóticos en Uruguay. Una gran proporción de los participantes consideró muy alta la responsabilidad del DMV en relación a estas especies, y cerca de la mitad tuvo que resolver situaciones vinculadas a las mismas. Esto coincide con que las especies silvestres y exóticas involucran numerosas actividades inherentes a la profesión veterinaria (Beldomenico, 2006). Sin embargo, gran parte de los/as profesionales consideró que poseía una carencia formativa importante sobre el tema. Probablemente por ello, aproximadamente 60% estaba interesado en formarse en el tema, aunque de estos,

cerca de la mitad no pudiera en ese momento. Esto último podría explicar porqué casi la mitad de los encuestados consideró muy importante e imprescindible que esta temática sea incluida en la carrera de grado. El Plan de Estudio vigente en FVet especifica que el DMV posee “participación en el mejoramiento de calidad de vida del hombre y del entorno” y le transfiere la responsabilidad del “cuidado de los animales domésticos y de compañía” (FVet, 1998). Sin embargo, no se hace referencia explícita a especies no domésticas en dicho plan, y no existen contenidos curriculares sobre estas temáticas en la carrera de grado. En este sentido, y acompañando la coyuntura regional y global, parecería necesario incorporar estas temáticas en alguno de los niveles de formación de los/as profesionales Veterinarios/as de Uruguay. Se concluyó que existe importante demanda e interés formativo de los Doctores/as en Medicina Veterinaria sobre animales silvestres y exóticos.

Tabla 1. Importancia de incluir algunas temáticas relacionadas a los animales silvestres y exóticos en la carrera de grado Doctor/as en Medicina Veterinaria (Facultad de Veterinaria, Uruguay) según los egresados/as en 2011, 2012 y 2013.

	Imprescindible (%)	Muy importante (%)	Importancia media (%)	Poco importante (%)	Irrelevante (%)
Salud Pública	47,7	37,8	11,3	3,2	0
Conservación	30,5	47,0	16,5	6,0	0
Epidemiología	29,8	45,7	18,5	5,3	0,6
Reproducción	18,5	41,6	29,8	9,9	0,7
Parasitología	18,5	41,7	32,5	6,0	1,3
Zootecnia	15,2	35,1	37,1	11,3	1,3
Cirugía	6,6	29,8	37,1	19,2	7,3

PALABRAS CLAVE: plan de estudio; egresado/as; salud pública, animales no tradicionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Beldoménico, P. (2006). Medicina y animales silvestres: desafío para las ciencias veterinarias en el Siglo XXI. *FAVE*, 5:1-2.

FVet (1998). Plan de Estudios 1999. Facultad de Veterinaria. Universidad de la República. Montevideo. Disponible en: http://www.fvet.edu.uy/images/ContenidoMenu/Ensenanza/Bedelia/PlanWebUniversidad_1.pdf Último acceso 29/07/2018.

EDUCACIÓN PERMANENTE EN LA FACULTAD DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN: ¿UNA AGENDA DE CURSOS DESDE O PARA LOS GRADUADOS

PROPUESTA DE DISEÑO DE UN SISTEMA DE CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DE LA OFERTA EDUCATIVA.

Mg. Sabrina Martínez

sabrina.martinez@fic.edu.uy, Departamento de Especializaciones Profesionales, Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República.

El proyecto de creación de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) unificó dos servicios universitarios que ya contaban con su desarrollo dentro de la institución (Universidad de la República), la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (1943-2013) y la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (1985-2013). En este contexto, es que la reconfiguración institucional nucleó dos formas distintas de gestionar la educación continua por lo cual, este proyecto intenta relevar las opiniones que tienen los graduados de las carreras de la FIC en función de los cursos que se presentaron en la convocatoria 2017.

El objetivo de esta investigación, pretende brindar aportes centrados en algunas herramientas que mejoren el diseño de la agenda desde las dimensiones: político-institucional, gestión académica, curricular y didáctica, para contribuir a un reposicionamiento, basado en la calidad educativa, la innovación y la mejora de la comunicación con los diferentes actores.

A nivel metodológico, se ha centrado el análisis de la información basado en entrevistas y encuestas a cursantes en pos de la búsqueda de un dispositivo, que por primera vez, contemple sus necesidades como potenciales beneficiarios. A esto se suma el diagnóstico organizacional del componente Educación Permanente, desde la conceptualización del análisis situacional desde los aportes de la prospectiva estratégica (Uranga, 2016). En el presente trabajo, aparece cómo los graduados eligen primordialmente estas actividades como medio para la mejora de su actividad profesional. Entonces, el diálogo campo profesional- formación continua se torna indispensable, y fundamenta la necesidad de la creación de una plataforma de diálogo para el diseño de la agenda de cursos.

Las prácticas de Educación Continua en la universidad deben anclarse por consiguiente, no sólo para dar respuesta a lo que “el mercado demanda” sino al fortalecimiento de las capacidades de los profesionales en verse críticos ante un mundo del trabajo en el cual pueden incidir.

En el caso particular el programa tuvo que desarrollarse a expensas de un movimiento instituyente que reclama la necesidad de seguir aprendiendo, porque el título de grado ya no es suficiente para el desarrollo profesional.

Por algo, la Unidad Central de Educación Permanente (UCEP) como núcleo central para las políticas de educación continua tiene 23 años, mientras que la UDELAR fue fundada el 18 de julio de 1849.

La metáfora del lifelong learning (Skolverket, 2000), en el caso de la educación continua universitaria, respondería a una *careerlong learning*, entendiendo a la carrera como un proceso continuo que comienza en el grado y continúa en los diferentes programas de posgrado.

El diseño del sistema de construcción colaborativa de la oferta educativa es el resultado del estudio de las actividades de Educación Permanente de la FIC en función a la incidencia que tienen las mismas con el interés de sus graduados en la intervención de la agenda de cursos. La pretensión es que este sistema invite a reflexionar a los actores involucrados,

sobre las prácticas educativas desde su fase inicial (de delimitación temática) hasta su fase final (de ejecución del curso) de forma procesual y sostenida. Que el seguimiento al programa pueda estar avalado por la producción y sistematización clara de información, a partir de las diversas herramientas y acciones que se proponen para el año.

La gestión de Educación Permanente toma un nuevo rol, más dirigido hacia la planificación estratégica con fuerte apoyo en la interacción de los actores que actualmente no están contemplados. Este plan de mejora, tendrá como producto la generación de campos temáticos que posibiliten que las propuestas docentes sean el resultado del proceso de interacciones.

Además, se logró comprobar que efectivamente los graduados ante la posibilidad de evaluar la agenda, expresan su disposición a participar del proceso, no desde un punto de vista condenatorio a lo que ya se plantea, sino propositivo y activo.

Este sistema, re configura el rol docente apoyado en la mejora del diálogo con los posibles cursantes, pero también, incorpora la visión de otros actores que se consideran importantes en el diseño de la agenda en los aspectos operativos, como lo son el personal administrativo y de apoyo a la función y las organizaciones, asociaciones vinculadas con el campo profesional.

El aspecto colaborativo, busca involucrar a todos los actores en diferentes niveles, sin atender contra la tarea docente, sino potenciando las temáticas hacia las cuales se orientan las actividades. El gestor, queda en un lugar central como coordinador de los diferentes planos de relación y acompaña en los diferentes ámbitos de decisión de la facultad como facilitador del diálogo entre afuera y adentro. Acerca la universidad al mercado y acorta las distancias, acompaña en todas las fases y como producto, construye una narrativa nueva para la eficacia de los fines de la función universitaria. La aplicación del sistema no dicta qué hacer, sino los cómo construir la red. Se crea un mapa de ruta donde desde la gestión acompaña la consolidación de los espacios, con la pretensión futura de que el proceso de recolección de la demanda pertenezca no sólo a quienes estén a todos los actores.

Es importante aclarar, que la instalación del sistema por sí sólo no garantiza la mejora en la calidad de la agenda. La propuesta, parte de los principios de la responsabilidad social, mejora continua del servicio, compromiso entre actores, calidad y eficiencia en las prácticas y comunicación democrática. Constituye un mapa nuevo de relaciones, habilita el diálogo inter y extra facultad.

Con el siguiente plan se ofrece una estrategia innovadora que fortalece los logros obtenidos hasta el momento y parte de las debilidades como oportunidades para el crecimiento sostenido. El diseño de la agenda sería en sí misma una manifestación de una facultad atenta a los campos profesionales y a los trabajadores. Capitaliza los saberes de los graduados y sus experiencias laborales y afianza las trayectorias formativas, en la elaboración de tránsitos educativos que muchas veces se ven interrumpidos luego del egreso de la carrera de grado. El desafío finalmente, radica en re conceptualizar la Educación Continua como un dispositivo dialógico, donde el campo profesional, la oferta académica y los graduados se encuentren para pensar futuros que garanticen el análisis crítico de este espacio de interrelaciones.

PALABRAS CLAVES: Educación Permanente; Graduados; Campo Profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CEDEFOP (2001). Lifelong learning in Sweden. Recuperado de

<http://www.cedefop.europa.eu/files/5112en.pdf>

Uranga, W. (2016). Conocer, transformar, comunicar. Buenos Aires Argentina. Editora Patria Grande.

EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS GRADUADOS COMO INDICADOR DEL LOGRO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DR. ANDRÉS BELLO

Jenny Ayala; William Escobar

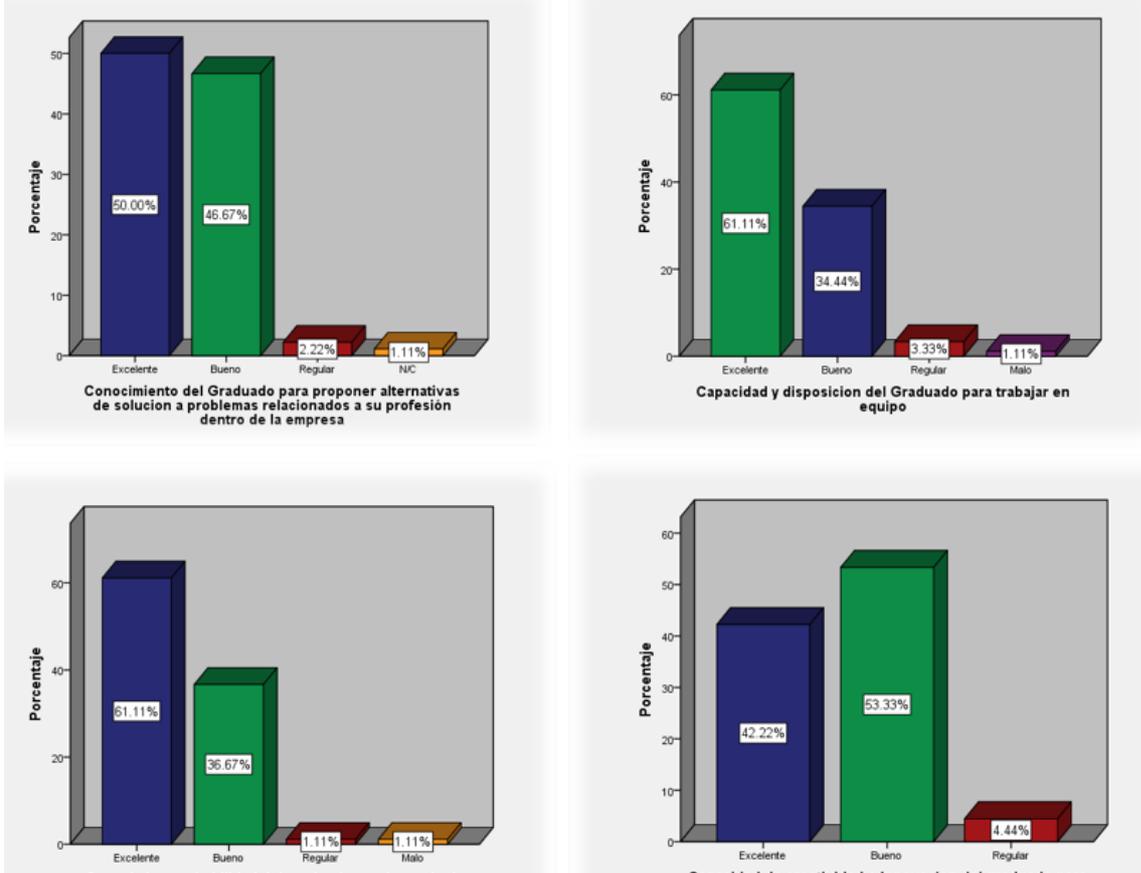
jenny.ayala@unab.edu.sv, Universidad Dr. Andrés Bello; william.escobar@unab.edu.sv, Universidad Dr. Andrés Bello

La evaluación de la pertinencia del proceso educativo de una institución de educación superior (IES) resulta una herramienta imprescindible para la mejora continua y retroalimentación de éste, y lo que es mejor aún, permite cualificar el impacto que dicho proceso conlleva en la sociedad donde se inserta. Los resultados de la trayectoria y desempeño de los graduados universitarios es indicador del éxito de la institución (Cabrera et al., 2003). En esa lógica, la Universidad Dr. Andrés Bello (en adelante UNAB), realiza estudios de seguimiento a graduados periódicamente que facilitan el conocimiento de la situación laboral actual de éstos, incluido el desempeño profesional desde la evaluación de los empleadores, para contar con información relevante que permita innovar, descubrir nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje y optimizar recursos en función de las nuevas exigencias que plantea el mercado laboral del país. El seguimiento a egresados según Schomburg (2004) constituye una forma de estudio empírico que provee información valiosa para evaluar los resultados de la educación y entrenamiento de una institución de educación superior específica, y cuya información puede ser utilizada para un mayor desarrollo de la institución en el contexto de una garantía de calidad curricular. El desempeño profesional de los graduados de una IES es el medidor de la calidad educativa de la misma, y en ese marco la UNAB a través de la Unidad de Egresados desarrolla cada cinco años un estudio de seguimiento a graduados en el cual participan graduados y empleadores como actores principales en la generación de datos e información pertinente para la mejora continua. Para González (2000) la calidad ha de valorarse de forma plural, es decir, en relación al logro de unos objetivos, resultados, desarrollo adecuado de habilidades y aptitudes. El Ministerio de Educación de El Salvador establece que toda institución de educación superior debe contar con mecanismos de comunicación sistemáticos para conocer el desarrollo profesional de sus graduados y procurar la interacción con éstos para beneficio mutuo (Ministerio de Educación, 2010, p. 62). Con base a lo anterior la Universidad Dr. Andrés Bello realizó en el año 2017 un estudio de seguimiento a graduados en sus cuatro sedes ubicadas en San Salvador, San Miguel, Sonsonate y Chalatenango. El estudio tuvo como objetivo principal identificar el desempeño profesional de los graduados a partir de la evaluación de sus empleadores buscando contestar la siguiente pregunta, ¿cuál es el desempeño profesional de los graduados según sus empleadores?

Para responder a esta interrogante fue necesaria una metodología descriptiva de carácter cuantitativo. La población objetivo fue 21 empleadores jefes inmediatos de 90 graduados de los años 1995 al 2016 que evaluaron el desempeño profesional de los titulados. La información fue recolectada por medio de la administración de un cuestionario con una escala tipo Likert cuya ponderación osciló desde excelente desempeño a malo. La información fue procesada en el programa informático SPSS versión 23. Los datos fueron analizados desde la perspectiva del modelo educativo de la UNAB y en concreto se tomó como indicador el eje tres que corresponde a la evaluación basada por competencias entre ellas el saber conocer, el saber hacer y el saber innovar. Entre las características de las empresas empleadoras destaca su naturaleza privada (61.11%) cuyo tamaño -según el número de empleados- se clasifica como gran empresa (87.78%). Un resultado importante arrojado por el estudio es el rubro de las instituciones de desempeño de los graduados, 44.44% de ellos labora en el rubro educativo, seguido del 32.33% en los servicios de salud explicable por la alta demanda de las carreras como Enfermería y Laboratorio Clínico que

caracterizan a la UNAB. Los principales cargos ocupados corresponden a docentes, enfermeros y coordinadores de área. Cabe señalar que el 11.1% ejercen jefaturas. Así mismo, sobresale un 44.4% de graduados con mandos medios dentro de las empresas empleadoras. El elemento clave del estudio es la evaluación del desempeño profesional de los graduados, entendiendo como evaluación del desempeño la apreciación sistemática de cómo cada persona se desempeña en un puesto de trabajo (Chiavenato, 2007, p. 234). Al trasladar esta definición al marco de una institución educativa, la evaluación del desempeño de sus egresados representa un indicador del logro de sus fines educativos.

Figura 1.



Fuente: Encuesta a empleadores de graduados UNAB, 2017

Los datos reflejan una evaluación positiva en cuanto a las competencias saber conocer y saber hacer que fueron calificadas por el sector empleador *excelente*. Mientras que la competencia saber innovar fue ponderada *bueno*, lo que evidencia la necesidad de fomentar el espíritu innovador en los estudiantes por parte de la institución. En suma, estos resultados permiten tasar el logro educativo de la Universidad Dr. Andrés Bello a 27 años de su fundación, pero a la vez crea nuevos retos y compromisos educativos con la sociedad salvadoreña en la formación de profesionales altamente capacitados para asumir la resolución de las problemáticas sociales que vive El Salvador actualmente. El desempeño de los graduados de la UNAB en sus diferentes especialidades representa la garantía de la calidad a la que hace referencia Schomburg por cuanto da cuenta de la efectividad de la formación académica ponderada *excelente* por el sector empleador encuestado. No

obstante, insta a mejorar las competencias en el saber conocer del graduado universitario.

PALABRAS CLAVES: seguimiento a graduados; desempeño profesional; evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Cabrera, A., Weerts, D. & Zulick, B. (2003). Encuestas a egresados: tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios. En Vidal, J, (Eds.) *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Recuperado de <http://www.sid.usal.es/idoocs/f8/fdo7238/estudio.pdf>
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- González, T. (Coord.) (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe.
- Ministerio de Educación, República de El Salvador. (2010). *Instrumentos del subsistema de evaluación*. San Salvador: Dirección Nacional de Educación.
- Schomburg, H. (2004). *Manual para Estudios de Seguimiento de Graduados Universitarios*. Recuperado de [http://www.qtafi.de/images/handbooks/schomburg_2004_manual_para_estudios_de_seg uimiento_de_graduados.pdf](http://www.qtafi.de/images/handbooks/schomburg_2004_manual_para_estudios_de_seg_uimiento_de_graduados.pdf)

**ESTÍMULO Y APOYO AL EGRESO A TRAVÉS DEL DESARROLLO DEL
PROYECTO DE TUTORES REFERENTES EGRESADOS COMO NEXO
ARTICULADOR, ENTRE EL PROGRAMA DE VINCULACIÓN CON GRADUADOS
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS UNLZ Y SISTEMA DE
TUTORÍAS A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE RETENCIÓN DE ALUMNOS DE
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS UNLZ**

Autores: Maceira, Adriana Patricia, Pellegrino, Adriana, Sequeira, Zulma
adrianamaceira@yahoo.com.ar; adrianaaliciapellegrino@yahoo.com.ar;
zulmasequeira@yahoo.com.ar;

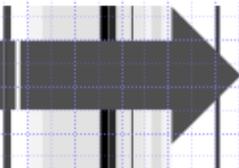
La FCE fue utilizando a través del tiempo distintas herramientas de retención y vinculación de alumnos y graduados, la cual comenzó utilizando su Sistema de Tutorías (ST) perteneciente al Programa de Retención de Alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ¹ que hoy integra el “Programa de Retención de Alumnos”(PRA) como herramienta nexo para lograr la articulación entre ambos programas, “Programa de Vinculación con Graduados”² (PVG) a través de “Proyecto de Tutores referentes Egresados” (T.R.E.) y el “Programa de retención de Alumnos de Facultad de Ciencias Económicas” (FCE UNLZ). Con el objetivo de fomentar y desarrollar competencias cognitivas a nivel teórico, metodológico y operativo, ayudando la investigación y haciendo que no se produzcan interrupciones en el trayecto educativo del estudiante, la FCE como institución, desarrolló la habilidad necesaria, para ir mutando ágilmente con el transcurso del tiempo, para adaptarse a los cambios, utilizando los recursos propios con los que contaba, saltando los obstáculos, sin interrumpir y dejar de visualizar la meta, generando y desarrollando distintas actividades de articulación y retención, que se focalizaron en diseñar y gestionar políticas, programas y proyectos que lograron que los estudiantes llegaran a su meta, y los graduados continuaran vinculados sin interrupción a la Facultad, fortaleciendo así a cada una de las partes involucradas. Esto retroalimenta el trayecto estudiante-graduado, y también a la comunidad con profesionales egresados actualizados y formados con un perfil académico con sentido de pertenecía, que hace sentir que vale la pena volver a integrar esa gran familia, FCE UNLZ. Esta logró promover, integrar e incentivar en los graduados la continuidad académica, profundizando su perfil adquirido basado en el compromiso social y el desarrollo de las aptitudes para afrontar desafíos profesionales, estimulando su capacitación, perfeccionamiento, promover los vínculos con el ámbito universitario; en su rol de capacitador, la FCE habiendo detectado la necesidad de la reinserción de sus graduados en la institución educativa es que desarrolla el “Programa de Vinculación con Graduados” ,a través de éste, encuentra la posibilidad de conectar y vincular a ellos con el “Programa de Retención de Alumnos FCE UNLZ, ST, por medio del T.R.E., siendo utilizado como una herramienta fundamental de formación y vinculación directa entre los graduados y los alumnos. Concibiendo la tutoría como una estrategia centrada en el proceso ENSEÑANZA–APRENDIZAJE, en una relación de acompañamiento del tutor hacia el estudiante. El sistema de tutorías tiene como objetivo general brindar, asistir y facilitar la adaptación al ámbito de la universidad, el aprendizaje, el rendimiento académico, la orientación curricular y la orientación personal del alumno de Cs. Ec. durante el trayecto que transita en la facultad para lograr su permanencia y que logre llegar a graduarse. La función tutorial desarrollada en el ST se manifiesta como una acción del tutor dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral del estudiante. Esta acción e interacción entre dos de los actores del ST alumno/tutor contribuye a personalizar la Educación Superior, concentrándose y poniendo fundamental atención en el estudiante; sabiendo que ello constituye un elemento clave de la calidad educativa y tutorial. La tutoría canaliza y dinamiza las relaciones del alumnado con las diferentes áreas de atención al estudiante,

permitiendo la integración activa éste en la Institución. En sus orígenes las tutorías fueron con tutores docentes, capacitados a tal efecto, individuales, y los alumnos voluntariamente se inscribían. Analizando los objetivos, fines, y necesidades de los distintos actores ,graduados, docentes, tutores y alumnos que participan del ST, la Secretaria Académica convierte las necesidades de unos y otros en posibilidades concretas y reales, logrando un “nexo de articulación” entre ellos. Con el propósito de abastecer al ST con tutores poseedores de pertenencia y arraigo a la FCE además de satisfacer las metas del PVG mediante el fortalecimiento de su perfil profesional, desarrollado durante su formación en la carrera de grado, y con fin de acortar las distancias generacionales entre estudiante–docente, se decide incorporar a estos graduados al ST; transformándose en el nexo articulador entre el PVG y el PARA de la FCE, manteniendo el enfoque original del ST, creado para: Generar acciones que posibiliten la mejor inserción y permanencia del alumno en la FCE, mejorar los canales de comunicación en situaciones problemáticas; Estimular el desarrollo de la toma de decisiones del estudiante; Asesorar en temas relacionados con la organización del tiempo y técnicas de estudio; Acompañar a lo largo del trayecto en la institución al alumno, logrando su permanencia y retención, evitando que éste se sienta fuera de lugar, aislado y en soledad, logrando fomentar el desarrollo de valores y actitudes de integración. El Perfil deseado del tipo de tutor que FCE requiere, debe ser el de ORIENTADOR –ASISTENTE Y FACILITADOR, cuyo eje de trabajo es complementario a la enseñanza, con enfoques flexibles y eficientes. El TUTOR debe ser un puente entre el estudiante y la realidad que éste está viviendo; que permita asimilar la información y conocimientos adquiridos, asegurando la llegada a la meta, de forma dinámica y certera. El T.R.E. apunta a la formación de graduados FCE -tutores que se encuentren abocados a la problemática del desarrollo local, dedicados al acompañamiento de alumnos que decidieron solicitar los servicios del ST, aporta, la posibilidad de acompañar y guiar a los tutoriados con un valor agregado interesante, puesto que muchas de las problemáticas asistidas por el ST tienen que ver con orientación vocacional, le brinda a los tutoriados una fuente de información a modo de relatos en primera persona de aquellos que lograron graduarse, en un tiempo cercano a ellos. Podemos concluir que el éxito de una articulación interinstitucional radica en la participación, adhesión y colaboración de todos los actores involucrados en ella. Para esto es necesario resaltar el rol protagónico que adquirió el ST en la difusión de tales actividades, en la selección y decisión de involucrarse en las mismas, como así también de asumir el desafío de incorporar procesos de capacitación continua.

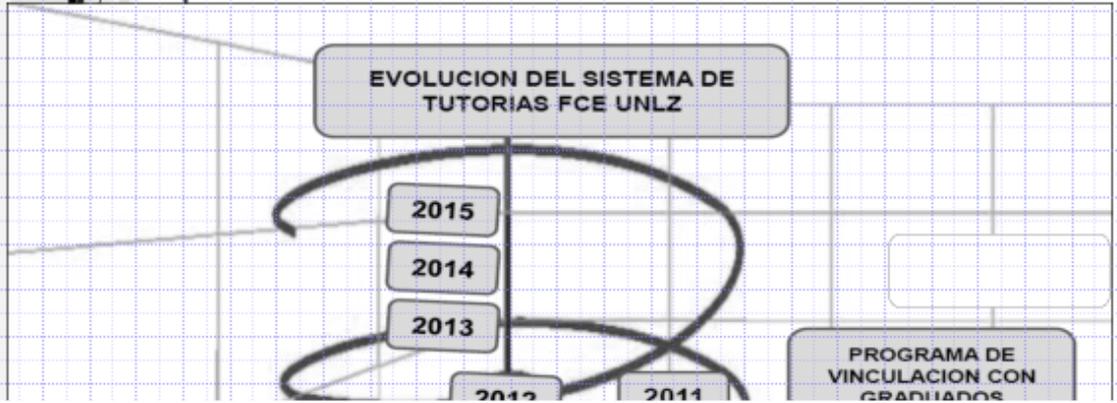
Palabras clave: estímulo; articulación; tutorías

Bibliografía

- 1 Programa de Retención de Alumnos (2002). Facultad de Ciencias Económicas UNLZ [aprobado bajo *Resolución CAE N° 193/02*]
- 2 Programa de Vinculación con Graduado (2013). Facultad de Ciencias Económicas UNLZ [aprobado bajo *Resolución CAE N° 155/13*]



Evolución Gráfica del Sistema de Tutorías



ESTUDIOS DE LARGA DURACIÓN: ¿DESPROFESIONALIZACIÓN O DIFICULTADES DE INSERCIÓN?

Marta Panaia - Conicet-UBA (Argentina) ptraabajo@yahoo.com.ar

El trabajo plantea las dificultades que tienen los profesionales de carreras de larga duración como la ingeniería, ante las propuestas de la sociedad actual de estudios continuos a lo largo de la vida, para lograr graduarse en edades tempranas y acceder a buenos puestos de inserción laboral.

Las trayectorias de formación-empleo más frecuentes y las dificultades que afrontan estas Carreras ante las modificaciones producidas por la flexibilización del mercado de trabajo y la educación continua. Cuales son los grupos profesionales más perjudicados y los sectores de la sociedad con mayores facilidades para insertarse.

Los datos de base de estas constataciones provienen de los estudios longitudinales realizados por los Laboratorios de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG), de distintas zonas del país (Argentina), entre 2000 y 2017, particularmente con la Carrera de Ingeniería que es la que tiene mayor duración promedio de cursada y menor tradición de estudios de posgrado.

Long-term studies: deprofessionalization or integration problems?

The paper discusses the difficulties professionals have long lasting careers such as engineering, to the current society proposals continuous studies throughout life, to achieve graduation at early ages and access to quality jobs, job placement.

The trajectories of more frequent training and employment as well as the difficulties faced by these racing against the changes produced by the flexibility of the labor market and continuing education. What are the most affected professional groups and sectors of society with greater ease integration?

Baseline data of these findings come from longitudinal studies by Monitoring Laboratories Graduate Insertion (MIG), in different parts of the country (Argentina), between 2000 and 2012, particularly with Engineering Degree which is what average lasts longer submitted and less tradition of doctoral studies

Estudios de larga duración: ¿desprofesionalización o dificultades de inserción?

Marta Panaia

Tiende a interpretarse habitualmente la larga duración de los estudios universitarios como resultado de la combinación entre el ingreso irrestricto y una formación secundaria en crisis. De hecho se toma en términos absolutos el indicador de que para la cohorte 2010-2016, solo el 30% de los estudiantes universitarios lograr terminar su carrera en el tiempo teórico estipulado en las currículos y el resto o alarga su carrera y se recibe muchos años después o no la termina nunca. Por supuesto esto está referido especialmente a criticar a las universidades públicas que son las que mantienen el sistema de ingreso irrestricto y en general provienen de una elección previa de estudios secundarios en colegios estatales.

Según datos estadísticos del Ministerio de Educación de la Nación, del año 2003 a 2013 se crearon nueve universidades nacionales, la mayoría se instaló en el conurbano bonaerense,

y el sector público creció el 25% contra el 21,6% con respecto a las de gestión privada. También se incrementó la cantidad de inscriptos en el 28% y la de graduados, en el 50%.

El estudio del CEA aclara que solo terminan 26 graduados de las universidades públicas y en cambio 41 de las universidades privadas, pero a las universidades privadas solo concurren el 21% de los estudiantes, por eso en términos generales da que 7 de cada 10 no termina en los tiempos establecidos.

Nada es tan así, en realidad esta situación no es igual en las distintas regiones del país y menos en todas las profesiones, hay diferencias importantes entre uno y otro caso. Por otra parte estos indicadores no se pueden tomar aislados del contexto al que pertenecen y de las políticas educativas de formación superior y de los programas de empleo de los distintos sectores profesionales.

Lo que quieren relacionar estos estudios es el ingreso irrestricto con el bajo nivel de graduación, pero esta relación resulta muy limitada y un tanto mecánica ni bien se realizan estudios de seguimiento de larga duración y de inserción en el mercado de trabajo, ya que se trata de tomar las variables no como relacionada de a pares sino formando un sistema complejo de fuerzas que se relacionan entre sí y cuyas resultantes tienen contenidos institucionales y contextuales.

Según los criterios del estudio que propone Marcelo Rabossi (2011;2017) la mejor graduación de las instituciones privadas tiene que ver con la pre-selección de sus estudiantes que se realiza fuera del ámbito universitario por mecanismos de selección externos y pautados, mientras que la baja tasa de graduación de las instituciones públicas, está vinculada con que hay un ingreso irrestricto que acepta todo tipo de estudiantes y a los que va seleccionando en su interior a medida que se produce la cursada. De ahí que el cuestionamiento proviene a la desinversión que significa mantener durante un cierto tiempo estudiantes en la universidad que nunca se graduarán.

Obviamente, los principios que respaldan este tipo de estudios apuntan a demostrar la importancia de pasar de un sistema público universitario a un sistema privado al que solo puedan acceder los que provienen de un nivel socio-económico alto o mediano alto y excluir al resto. Estas posturas desconocen todos los principios de derecho a la educación que sostiene la tradición universitaria argentina y los principios señeros de la reforma de 2018 y también las de otros países latinoamericanos como Uruguay y Bolivia.

Rabossi (2013) toma como modelo las formas de ingreso de las universidades americanas de élite y que son un producto de un sistema de educación superior privatista y restrictivo, totalmente diferente al argentino donde no es válida esta comparación. Claro en estas universidades el nivel de graduación es del 95%, pero los alumnos que pueden acceder a la universidad son muy pocos. Lo que no se aclara en ninguno de estos estudios es el nivel de endeudamiento con el que se gradúan estos estudiantes y cómo repercute esto en su vida laboral posterior.

Estos estudios no consideran que la permanencia en el ámbito universitario de 2; 3 o 4 años trae muchos beneficios a esos estudiantes y su entorno, aunque no logren la graduación; en un proceso similar hemos observado en el trabajo de los Laboratorios MIG, en los abandonadores con dos o tres años de estudios universitarios.

Un estudio del Banco Mundial (2017), para América Latina muestra que en Argentina los trabajadores que tienen estudios universitarios incompletos ganan 20% más que los que tienen estudios secundarios y los que tienen estudios universitarios completos ganan 40% más que el resto. De esta manera, el logro o no del título debe ser relativizado en función de las mejoras que significa el mero paso por la universidad, no solo para los estudiantes que no logran su título, sino también para mejorar la productividad de los sectores laborales que los reciben.

Hay que recordar, que por ejemplo en la Argentina durante la década de los '90, fueron eliminadas las Escuelas técnicas y justamente esas carencias son hoy en día suplidas por

los estudiantes de ingeniería y abandonadores de los primeros años universitarios que abandonaron sus estudios, de otra manera tendríamos muchos más ingenieros ocupando cargos técnicos de los que tenemos.

Para A. Guadagni (2018), en cambio, Director del CEA invertir en estudiantes que no se graduarán implica un alto costo, para muy escasos beneficios. Ambos autores, tanto Rabossi como Guadagni lo que proponen es poner un filtro a la salida del secundario ya sea con un examen que establezca quienes pueden ingresar, como a través de un puntaje logrado a través de la *performance* de los últimos años del secundario.

Merece un capítulo aparte la graduación en carreras técnicas y de las disciplinas llamadas “duras” y en las Ciencias Sociales y Humanas.

En 2016 según los datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, el 44% (54600) de los graduados son de las Ciencias Sociales y Humanas, mientras que las Ciencias Aplicadas y Básicas, solo lograron el 24,2% (30156). La mayor proporción de la formación técnica está en manos de las universidades públicas y además son las carreras de mayor duración de cursada real promedio, con lo cual este es otro factor que disminuye la tasa de graduación de las instituciones públicas. Las universidades tienen muy pocas carreras técnicas y muchos de sus títulos son de carreras cortas de rápida inserción en el mercado, por eso también tienen una tasa de graduación mayor, que las instituciones públicas.

En términos generales se puede señalar, una cuestión que estos estudios parecen ignorar totalmente y es que la tasa de graduación que había subido en los primeros años del período considerado, tuvieron una disminución en 2016 tanto para las universidades públicas como para las privadas y esto puede estar relacionado con la crítica situación económica del año 2016, sin que esta sea la única causa excluyente, pero 2016 es un año con aumento de las tasas de desempleo, con fuerte devaluación y crisis de los sectores industriales, que puede haber incidido fuertemente en la postergación de las fechas de graduación.

Por otra parte, las tasas son un indicador, pero no explican el proceso. Teóricamente, en los parámetros habituales del país, la graduación con hasta dos años posteriores a la paridad teórica del currículo, es considerada dentro de los procesos regulares. Los datos aportados en este trabajo provienen de más de 20 años de estudios sobre seguimiento de graduados en distintas regiones y universidades del país, donde una de las cuestiones que se plantean como realidades diferenciadas del país es que estos procesos, no se pueden tomar puntualmente sino en el contexto en que se producen y con las características de las profesiones a que se refieren.

Estos procesos están relacionados con la cantidad de alumnos que trabajan al mismo tiempo que cursan los estudios universitarios, con la posibilidad de cursar los estudios de la carrera elegida dentro del territorio cercano a su vivienda o tener que trasladarse a otra provincia, residencias universitarias y afrontar estos costos apoyados con becas o con la necesidad de trabajar para sostener sus estudios y con los niveles socio-económicos de las familias de origen de los estudiantes. Por eso no se pueden hacer generalizaciones, por ejemplo, con universidades privadas donde la elección proviene de la posibilidad de pago de las familias y en general no requiere del trabajo de los estudiantes durante el período de estudios.

El estudio del CEA ya mencionado, hace además una comparación con el resto de países latinoamericanos que tienen distintas tasas más aceptables de graduación como Brasil y Chile 50% y Colombia y México entre 70 y 80% y señalan que según la UNESCO, los registros más altos corresponden a Japón 91% y Dinamarca 81%, cuestión que tampoco considero comparables entre sistemas tan distintos y con estadísticas poco comparables. Por lo menos sin que se realicen detalladas aclaraciones metodológicas de la fiabilidad de la comparación. El estudio por otra parte no señala cómo fueron comparadas estas tasas de graduación, cómo se recolectaron los datos y cuáles son las bases que se toman para la

comparación. Es decir, son aseveraciones fuertes sin las metodologías con las cuales se arriba a ellas.

Cada vez más los procesos de formación superior son procesos a vida, es decir son necesariamente de larga duración porque están relacionados con los cambios tecnológicos y los permanentes descubrimientos y avances de la ciencia que nos obligan a actualizarnos permanentemente. Por eso aislar el análisis de la formación de los procesos de inserción y del empleo, lleva a sacar conclusiones no siempre ajustadas a la realidad.

En este sentido es de gran utilidad el trabajo sistemático de Verdier (2003) y Lanciano (1995), junto con otros profesionales de sus equipo de investigación, donde realizan distintos estudios comparativos de Carreras como Ingeniería en sistemas de educación superior comparados como Francia, Alemania y Japón, y donde muestran que en estos temas es mucho más indicado trabajar con modelos en permanente proceso de cambio y de adaptación, más que comparando datos numéricos que pueden ser opacos para mostrar las relaciones entre el sistema y las características del contexto industrial y el de formación, o las diferencias de los sistemas de educación superior comparados.

De hecho, los resultados logrados en los Laboratorios MIG, muestran que según de que carreras se trate, especialmente en las técnicas y aplicadas (Informática, muchas de las ingenierías, etc.), pero también en otras que tienen gran demanda en el país (asistencia social, enfermería, etc.), los estudiantes entran a trabajar en forma estable mucho antes de terminar la carrera y son los propios empresarios con sus demandas de tiempo excesivo de trabajo los que alargan el logro de título y muchas veces lo convierten en innecesario, ya que el logro del mismo, no significa cambios importantes en las posiciones laborales, o en los ingresos.

2. Aportes desde la Experiencia de Los Laboratorios MIG

De la experiencia realizada con los Laboratorios de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG) en distintas profesiones universitarias y distintas regiones del país, surge que hay factores que ponen en tensión la identidad de los profesionales y se refleja en sus trayectorias de diferentes maneras, porque tiene que ver con la constitución de sí mismos. Las trayectorias laborales truncadas o con frecuentes bifurcaciones, el abandono de varias carreras universitarias y las dificultades de inserción en actividades relacionadas con los estudios realizados, son algunos de los escenarios más frecuentes.

La exclusión de trayectorias continuas o de largo plazo, condiciona la conformación de los campos profesionales y su reproducción y la flexibilización de los mercados de trabajo y las formaciones interdisciplinarias contribuyen a complejizar los procesos de conformación de las identidades profesionales, los procesos de profesionalización y la movilidad social.

El rol de la tecnología, la necesidad de la innovación y los cambios en el mercado de trabajo intervienen en estos procesos por las nuevas formas de organización del trabajo y muchas veces precarización o salarización de los profesionales, con transformaciones poco estudiados en su identidad. Más limitado aún es este proceso en las mujeres profesionales, frecuentemente descalificadas en sus conocimientos y capacidades por su género. Por otra parte, la pérdida en grandes sectores de la población de la centralidad del trabajo como áreas ordenadora de sus actividades y trayectoria de vida que se refleja en trayectorias

caóticas y discontinuas, a veces muy dispersas.

La brecha entre la teoría anglo sajona, la escuela francesa y los aportes de la teoría marxista lejos de estar superada, esta en tensión entre los interrogantes que la Sociología del Trabajo no puede contestar, particularmente en el área de formación y empleo en los procesos de « *profesionalización problemáticos*» (Demazière, 2009) y la incidencia de la flexibilización de los mercados de trabajo que genera procesos crecientes de desprofesionalización y una vuelta a las preguntas teóricas que fundaron el campo de la Sociología de las Profesiones. La declinación o las transformaciones de algunas profesiones que son hoy claves para el desarrollo, como la *ingeniería*, las enormes ramificaciones de las profesiones del “*care*” con las múltiples formas de enfermería, cuidados especiales, atenciones domiciliarias, gerontología, etc. y sus complejidades tecnológicas o de profesiones que se han expandido fuertemente desde sectores más informales en todos los niveles, como la *informática*, la *comunicación* o los casi inexistentes, pero acuciantes estudios sobre el personal de *seguridad*, generan un área de indagación que interpela los límites entre la Sociología del Trabajo y la de las Profesiones.

Así aparece la necesidad de repensar sus aportes teóricos, a partir de los relevamientos longitudinales y biográficos, con datos empíricos y recientes sobre cada profesión y cada grupo profesional; desde el género, que aporta nuevas miradas y desde los límites jurisdiccionales, desde la formación-empleo impulsada por el Estado y por los formadores privados en dirección de resolver la tensión en las fronteras de los colectivos profesionales, pero también para discriminar los aportes disciplinarios de la Sociología del Trabajo, de la Sociología de las Profesiones y de otras disciplinas que aportan variedades novedosas como la tecnología, el *management* y la sociología del género, cuando se trata de analizar categorías socio-profesionales, procesos de inserción en el mercado de trabajo, de profesiones que han adquirido cierta notoriedad y masividad, como las vinculadas a la comunicación, a la informática, al cuerpo, al arte y los servicios o que muestran desajustes en la formación y el trabajo y se alejan de los procesos clásicos de profesionalización.

Por otra parte, muchos saberes profesionales se constituyen en el seno del aparato estatal en áreas específicas (como es el caso de abogados, médicos, ingenieros, sociólogos, etc.) y también en casos que el saber profesional se ejerce exclusivamente, o casi, en el mismo Estado (científicos, diplomáticos, policías, militares, magistrados), generando procesos de “*profesionalización problemáticos*”, burocráticos o dominados por estructuras externas a la profesión misma.

Del análisis de las trayectorias se observa mayor fragmentación en las profesiones y el surgimiento de nuevas profesiones ligadas al fuerte crecimiento de las formaciones de posgrado, que polarizaciones entre el ejercicio liberal y el asalariado, también llamado proceso de proletarización de los profesionales, si bien este es más frecuente sobre todo en los profesionales que trabajan en la función pública.

Muchas actividades buscan las vías de la profesionalización, aunque otras pierden control y reservas, dejan de acumular conocimientos y legitimidad y se dispersan en otras áreas profesionales. Si hay una proximidad con la Sociología del Trabajo, por un lado, ésta se debilita con la pérdida de la centralidad del trabajo en las identidades sociales, por el otro. La internacionalización también trae el modelo de las empresas de servicios profesionales, acercando profesiones a la discusión sobre corporaciones, mercados, *business*, internacionalización y globalización y no sólo con los aportes de la Sociología del Trabajo. Además, hay la enorme diversificación de los grupos profesionales y de las intersecciones o demarcaciones del campo profesional al desplazar el debate de ese campo clásico del trabajo.

3. Algunas reflexiones finales

Una primera conclusión que se desprende de estos debates es que sacar comparaciones de sistemas descontextualizados y solamente en base a estadísticas, conduce a errores. Por otra parte, existen metodologías sistemáticas para realizar este tipo de comparaciones de diversos sistemas de Educación Superior, que los consideran como procesos y que logran extraer enseñanzas de las ventajas y deficiencias de cada uno de los sistemas que son de gran utilidad para mejorarlos. (Lanciano, 1995; Verdier 2003).

El segundo lugar, resulta evidente que el tipo de estadísticas de stock que se vienen utilizando en este tipo de estudios muestran muchas falencias para comprender la etiología de los procesos que los producen y que es necesario establecer un tipo de estudios especialmente dedicados a comprender este tipo de procesos, mediante el uso de técnicas biográficas, entrevistas cualitativas y técnicas de tipo longitudinal que capten los procesos de formación y empleo con continuidades y interrupciones, para poder programar cambios y aportes útiles, como los propuestos por los Laboratorios MIG.

Por último que muchos de los errores que se plantean en la etapa de formación se redimensionan y amplifican en la etapa de inserción y actividad profesional y muchas de las incógnitas que hoy plantean estos procesos están relacionados con la rigidez y la duración de los estudios en la época de formación, los procesos de inserción laboral, los cambios del mercado de trabajo y la complejidad de los procesos de profesionalización (Panaia, 2009). Estos se constituyen entonces en puntos de partida para futuros estudios.

Bibliografía

Banco Mundial (2017) Informe Anual 2017.

CEA (2016) Centro de Estudios de la Universidad Argentina Universidad de Belgrano.

Demazière, Didier (2009) "Postfce: Professionnalisations problématiques et problématiques de la professionnalisation" *Formation Emploi* N° 108(pp83-89) , Marseille, CEREQ.

Lanciano, Caroline y Nohara, H.(1995) "*Socialisation des ingenieurs et construction de leurs competences. Au Japon, en Allemagne, en France et en Grande-Bretagne*" Céreq. France,

Panaia, Marta (2000) "Demandas empresariales sobre las calificaciones de los ingenieros en Argentina, ALAST, 2000 CD.

Panaia, M.(2006) "Trayectorias de Ingenieros Tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo" , Buenos Aires-España, Miño y Dávila - marzo, 2006.

Panaia, M. (Coord.) (2009) "*Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo*", Buenos Aires, La Colmena,

Panaia, M. (2011) (Coord.) "*Trayectorias de graduados y estudiantes de ingeniería*", Buenos Aires, Biblos,

Panaia, Marta. (2013) "*Abandonar la universidad con o sin título*", Buenos Aires, Miño y Dávila UTN-FRA,

Rabossi, Marcelo(2017) "Acción y reacción: Reforma a la Ley de Educación Superior Argentina" *Revista de Educación Superior en América Latina*" (ESAL) Enero/julio (pp. 9-10)

Rabossi, Marcelo (2013) "la universidad pública en la Argentina: ¿ineficaz e ineficiente a la vez?" *International Highes Education* (pp26-28)

Rabossi, Marcelo (2013) "Los costos de agencia en instituciones universitarias: el establecimiento de un marco analítico para su evaluación". Buenos Aires, Universidad de San Andrés

SPU (2016) Anuario Estadístico.

Verdier, Eric (2003) "*Sistemas de enseñanza superior e innovación*". Conferencia dictada en Buenos Aires, noviembre,

INFORME DE EGRESOS DEL CFE: ANÁLISIS DE SU EVOLUCIÓN Y PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS

Mag. Soc. Claudia Lamas Piotti

Soc. Thomas Evans

División de Información y Estadística del CFE: claudia.lamas@cfe.edu.uy; tevans@cfe.edu.uy

La División de Información y Estadística (DIE) del Consejo de Formación en Educación (CFE) tiene entre sus principales objetivos, generar información sustantiva sobre un conjunto de indicadores educativos esenciales para la gestión educativa. En este sentido, la DIE se encuentra realizando un primer análisis sobre la evolución de los egresos del CFE correspondientes al período 2000-2016, con el fin de generar información acerca de las principales características del comportamiento de los egresos de las carreras de formación en educación.

A partir de la revisión de registros administrativos se pretende identificar nodos (perfiles de estudiantes o de oferta educativa) donde se da la mayor fluidez en el logro de egreso o se presentan mayores dificultades. Para ello, se avanza en el estudio de la eficiencia terminal del egreso mediante el reporte de las tasas de egreso del período por carrera, así como la evolución de la cantidad de estudiantes egresados según diferentes variables de interés. La tasa de egresos utilizada mide la proporción de egresados cada 100 estudiantes inscriptos D+1 años antes, donde "D", es la cantidad de años teóricos de la carrera.

El total de egresos del período analizado (2000 a 2016) es de 29.618, lo que da un promedio anual de egresos anual de 1742. La cantidad de egresos ha mostrado leves variaciones durante los años, presentando un moderado incremento en los últimos dos años (2015-2016).

La evolución de la tasa de egresos de todo el CFE pasa de 33,0 en 2006 hasta 19,4 en 2016, mientras que el promedio de la tasa de egresos de todo el período es de 21,2 estudiantes egresados cada 100 que ingresan a primer año.

Esta parte del análisis pone de manifiesto la baja eficiencia en la culminación de las carreras de formación en educación del CFE, que se observa en una proporción elevada de estudiantes que inician las carreras y no logran culminarlas. De esta manera, se evidencia una característica estructural del CFE que refiere a la dificultad en el tránsito hacia la culminación de las carreras de formación en educación.

Asimismo, el análisis mostró que la finalización de la carrera no se da de forma homogénea en CFE, sino que varía según tipo de institución, carrera, y otras características sociodemográficas de los estudiantes.

En grandes líneas los datos sugieren algunas características de los egresos del CFE: en las carreras de magisterio (especialmente, en los IFD) en los CERP, entre las mujeres, y en los tramos de edad más jóvenes, es donde el tránsito hacia el egreso presenta mayores niveles de fluidez.

Como contrapartida, se observó que las carreras de profesorado (tanto en IPA como en IFD), en los varones y en los tramos de edad de mayores, es donde los niveles de egresos muestran mayores dificultades.

Finalmente, se observa un indicio de efecto positivo de la asignación de las becas Julio

Castro en los egresos de Magisterio. La tasa de egreso de quienes obtuvieron una beca es 15 puntos porcentuales más alta que la de quienes egresaron de Magisterio, pero no obtuvieron beca.

Este primer análisis abre una ventana de oportunidades para profundizar en esta temática tan relevante. Los resultados obtenidos muestran la conveniencia de considerar en futuras investigaciones y evaluaciones, que suponen la elaboración de líneas de base, el vínculo que puede existir entre el ingreso en el mercado laboral con respecto a las dificultades para el logro del egreso. Asimismo, se buscará generar líneas de trabajo en conjunto con la Universidad de la República, que permitan tener una mirada comparativa y complementaria sobre los egresos en nivel terciario.

En suma, los datos presentados sugieren que la eficiencia en la culminación de las carreras en CFE es baja y dejan planteada la necesidad de seguir comprendiendo y generando líneas de acción que permitan superar las dificultades existentes en el tránsito hacia la finalización de las carreras de formación en educación.

Palabras clave: egreso, eficiencia terminal, formación en educación.

Bibliografía:

Anuarios Estadísticos del MEC 2006 a 2016.

División de Información y Estadística, CFE - ANEP: "Informe: Becas de Asistencia Económica "Julio Castro", diciembre 2017.

Martínez Rizo (2001). "Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes", Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio, Serie Investigaciones, México, ANUIES, capítulo I.

LA FORMACIÓN Y EL DESEMPEÑO LABORAL DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS.

Gustavo Marisquirena; José Passarini; Enrique Iñigo Bajos

gustavom@fagro.edu.uy, Facultad de Agronomía -Universidad de la República-Uruguay;

josepasa@gmail.com, Facultad de Veterinaria - Universidad de la República-Uruguay;

inigo@cepes.uh.cu Centro de Estudios para la Educación Superior - Universidad de la Habana-Cuba

Introducción

La educación superior ha cumplido y cumple un papel indiscutible en la evolución del conocimiento universal, sin ser ajena a los intereses políticos, ideológicos y económicos que inciden en el desarrollo de las sociedades. Una de sus funciones básicas ha sido siempre la formación de profesionales, por lo que el vínculo entre educación, conocimiento, desarrollo social, formación de recursos humanos altamente competentes y progreso científico técnico se ha vuelto más estrecho (Iñigo, 2000).

La UNESCO (2005), en su documento «Hacia la sociedad del conocimiento», reflexiona sobre un cambio importante en el modelo universitario tradicional, principalmente porque se han modificado las formas de producción y aplicación del conocimiento, lo que responde fundamentalmente a la notoria expansión de la matrícula universitaria, la diversificación de la oferta de educación superior y la menor participación de fondos públicos en su financiación.

Gran parte de estos cambios han sido promovidos por gobiernos de marcada tendencia neoliberal, que han reemplazado la noción de la educación como derecho del ciudadano e inversión social por la de «educación como mercancía», enfatizando en la eficiencia más que en la igualdad de oportunidades (Schugurensky y Torres, 2001). La publicación del Banco Mundial (1995) *Educación superior. Lecciones desde la experiencia* impulsó una serie de reformas vinculadas a la educación superior, que Betancourt (2004) clasifica en cinco líneas diferentes: el rol del Estado en la coordinación y regulación de la oferta educativa, el financiamiento de la educación superior, la evaluación de las universidades públicas, el incentivo a los docentes y la privatización de la educación superior.

En Uruguay, el Estado ha depositado en su universidad pública la principal responsabilidad de la formación del nivel superior. La Universidad de la República (UdelaR) fue hasta la década de los años 80 la única institución universitaria en el país. Desde ese momento coexiste con universidades e institutos universitarios de origen privado que hoy abarcan el 10 % de los estudiantes. Recién en 2013 comenzó a funcionar la Universidad Tecnológica (UTEC), segunda universidad pública del país.

La formación superior no determina por sí sola cuál será el comportamiento posterior de quienes se titulan pero, sin dudas, incide fuertemente en la forma de concebir las relaciones humanas y las del hombre con la naturaleza. La preparación que se ofrece en las universidades no es neutral, ni es ajena al contexto de la sociedad y la cultura que la rodea y penetra. Los graduados habrán recibido allí las bases conceptuales de las ciencias que sustentan su titulación junto con las concepciones éticas, epistemológicas, sociales, económicas y políticas que, de manera implícita o explícita, se enseñan como parte del ser y del quehacer, en tanto integrantes de una comunidad de universitarios y graduados que se desempeñan en el mundo del trabajo y en cuyas dinámicas también incidirán.

La concepción tradicional del seguimiento de graduados estudia estas relaciones de un modo lineal, como fenómenos causa-efecto entre la formación y el desempeño laboral o entre la formación y la respuesta a las demandas del mundo del trabajo.

Es necesario modificar esa concepción limitada que deja de lado la riqueza de la dinámica de las relaciones que se dan entre el desarrollo de las sociedades y la cultura, el devenir del

mundo del trabajo, la evolución científico-técnica, los cambios en las instituciones de educación superior y en sus programas de formación, la accesibilidad, los intereses y motivaciones de los jóvenes y de los graduados que también afectan las formas en que las personas aprenden. Se requiere un abordaje científicamente fundamentado para enriquecer el análisis desde esta nueva perspectiva que es muy distinta del enfoque utilitarista convencional de la educación profesional por parte del mercado de trabajo.

Es vital estudiar de manera sistémica y sistemática la dinámica de los componentes de ese sistema y las múltiples relaciones que existen entre ellos, de manera que se preste especial atención al desarrollo de la educación terciaria y superior y sus respuestas a las necesidades del mundo del trabajo, en tanto proceso continuo que comienza antes de otorgar titulaciones y se prolonga durante toda la vida laboral de los graduados. Esta nueva concepción del proceso de formación será una contribución importante para su comprensión y para generar propuestas con el objetivo de perfeccionar su calidad de forma continua, incrementando el impacto de los profesionales en el desarrollo nacional sustentable, al mismo tiempo que genera una evolución en la formación de los más jóvenes.

Por lo tanto, teniendo en cuenta la experiencia en los estudios sobre la correspondencia de la formación y el desempeño de los graduados realizados por los autores hasta el momento, en diferentes etapas y contextos, se analiza la formación universitaria no como un hecho aislado sino, por el contrario, enmarcada en su ambiente, lo que posibilita un nuevo posicionamiento en el estudio de los vínculos de la formación profesional sobre la base de los cambios que la contienen y atraviesan. En ese sentido, se pretende promover la sistematización de un aporte teórico-científico-metodológico para adecuarse a los requerimientos expuestos, que pueda ser referencia para otros trabajos, y la base para la creación de nuevos instrumentos de recolección y análisis de datos que permitan disponer de información suficiente, para el rediseño de las demandas, oferta, accesibilidad, proceso de formación, iniciación y desarrollo laboral de los egresados como respuesta pertinente a las necesidades sociales.

1. La formación y desempeño laboral de los profesionales.

En términos generales, pero aún más en las carreras de base tecnológica, la labor educativa no ha sido nunca producto de un consenso (Ruiz *et al.*, 2007), pues se debate entre los objetivos y los contenidos de la preparación que se pretende brindar, oscilando las posturas entre el cientificismo teórico y el pragmatismo absoluto, entre la especialización temprana y la formación generalista. Esta discusión se mantiene vigente y es posible –y tal vez deseable– que no termine.

En consecuencia, corresponde al posterior desempeño de los profesionales una importante cuota de responsabilidad sobre los efectos inmediatos y los impactos en el medio ambiente, la economía y la sociedad toda, que deriva de las recomendaciones que realizan a terceros y de las decisiones que toman en el ejercicio de la profesión.

Los procesos de evaluación institucional y de carreras promovidos en las últimas décadas evidencian potencialidades y carencias de la formación en la definición de contenidos, en su enseñanza y en la organización curricular.

No obstante, es fundamental aportar información objetiva y confiable sobre lo que piensan los profesionales y sus empleadores respecto a las competencias que requiere el ejercicio profesional y su propio desarrollo. Estas percepciones no son estáticas y están afectadas por el tipo de trabajo, las responsabilidades asumidas durante el tiempo de ejercicio de la profesión, el vínculo con otras profesiones. Tanto los egresados de diversas cohortes como sus empleadores podrán aportar distintas ideas sobre las competencias requeridas en el campo ocupacional actual, así como sobre las exigencias y nuevas oportunidades que se presentarán en el futuro para ellos y sus colegas.

La ciencia, la tecnología y la técnica que aportaron mayores capacidades para la producción

y los servicios, simultáneamente acarrearán inconvenientes para la sustentabilidad social, económica y ecológica de los sistemas de producción. Así, las profesiones están indisolublemente ligadas desde sus orígenes a la sociedad, su cultura, su gente y sus organizaciones, tanto como al conocimiento empírico y científico y a las aplicaciones tecnológicas que la hacen factible. En consecuencia no puede pensarse la formación y el ejercicio de los profesionales sin considerar la tríada ciencia-tecnología-sociedad como una parte inherente de estas profesiones y de las consecuencias de su ejercicio en el medio ambiente, la economía y la población.

Una cuestión siempre emergente se refiere a si la educación universitaria debe centrarse en lo específico de una profesión o necesaria e ineludiblemente la trasciende. Y en ambos casos, considerando que un programa o plan de estudios debe desarrollarse en un tiempo acotado, ¿cómo se define lo esencial, lo ineludible?. Sin embargo, en ese espacio también tiene un lugar fundamental la formación ética, la responsabilidad social y el compromiso con el desarrollo integral de la comunidad (Díaz y Vellani, 2008). De manera más específica Edgar Morin (2002:3) señala: «La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. Llevamos en cada uno de nosotros esta triple realidad».

En la presente ponencia se adoptan las consideraciones de Braga (2008) sobre la necesidad de concebir y desarrollar el proceso de formación de los profesionales desde el pregrado al posgrado, a partir de la integración de la preparación científico-técnica junto con la responsabilidad social y ética, como parte de procesos activos en relación directa con la realidad productiva e institucional y en estrecho vínculo con los demás actores sociales y los miembros de la comunidad científica y profesional en que se desempeñarán como graduados.

Lograr este objetivo supone grandes transformaciones «hacia adentro» y «hacia afuera» de la universidad. Ya en 1918 la Reforma de Córdoba (Pérez, 1985), que gestó el ideal latinoamericano de universidad, conjugaba enseñanza, investigación y extensión como funciones institucionales a cumplirse desde la autonomía, el cogobierno y el compromiso social, aspectos por demás consagrados en el ideario de la Universidad Latinoamericana actual.

El conocimiento que se imparte es producto de una selección y su valor está en estrecha relación con la sociedad que lo promueve y desarrolla (Núñez, 2009). Esos saberes tampoco son independientes de las concepciones económicas, sociales, políticas y la escala de valores de quienes estructuran el currículum para la educación formal de los profesionales (De Alba, 1995; Núñez, 2009), rol que compete en forma central a los docentes (De Alba, 1995).

Es vital el debate que ponga en juego las convicciones más profundas de los docentes y que no siempre se evidencian o sustentan de manera explícita, pero que configuran la cultura institucional que se comunica y enseña a los futuros profesionales. A propósito, Becher (1993), citando a Bucher y Strauss, afirma que dentro de cada profesión hay diferentes identidades, valores e intereses.

En consecuencia, se pone de manifiesto la complejidad que existe para lograr el concierto institucional en función de objetivos comunes, como por ejemplo un plan de estudios con su perfil o perfiles de egreso, metodologías, posicionamiento epistemológico, ético y pedagógico, selección, secuenciación y distribución del tiempo entre sus contenidos, conformando lo que algunos autores denominan currículum.

Por su parte, Lundgren (1992) define al currículum de tres modos: como una selección de contenidos (conocimientos, destrezas) y fines para la reproducción social, como una organización del conocimiento y las destrezas y como una indicación de métodos relativos a

cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados (secuenciación y control). Luego agrega: «Detrás de cualquier currículum, debe haber un conjunto de principios sobre los cuales se formen la selección, la organización y los métodos de transmisión», lo que denomina como «código curricular». (Lundgren, 1992)

El currículum implica una forma de regular, de imponer una selección de saberes, un reparto de conocimientos y un sistema de pensamiento dentro del sistema educativo, a la vez que «se define y se negocia» en una serie de niveles y de ámbitos (Goodson, 2003) para poder desarrollarse en un tiempo limitado, de acuerdo con lo que piensen y pretendan quienes lo discuten y quienes luego lo realizan. Y serán estos últimos, los realizadores –principalmente docentes-, quienes definirán lo que efectivamente queda dentro o fuera del currículum; serán ellos los que le darán mayor o menor rigidez y permeabilidad para sus estudiantes o con sus estudiantes, según cómo conciban el proceso educativo y los roles de quienes intervienen.

Por su parte, Bourdieu (1999) estudia la lógica del funcionamiento de los campos de producción simbólica, en particular en el campo científico, en relación con la aparición de lo que él llama verdades científicas, vinculadas a productos sociales independientes de su entorno social de producción. El autor se refiere al «campo científico», entendido simultáneamente como sistema de relaciones objetivas y «espacio de juego» o de lucha específica por el monopolio de la autoridad o competencia científica, definida como capacidad técnica y poder social, o como capacidad para hablar y actuar legítimamente en materia de ciencia, contando con el reconocimiento social para hacerlo.

De esta forma, lejos de ser «desinteresadas», Bourdieu presenta el campo y las prácticas científicas afectadas por intereses diferentes asociados a diferentes formas de capital cultural, compuestas por capital social y cultural heredado, acompañado de las determinantes escolares, el propio capital vinculado al poder universitario, sumado al saber y prestigio científico, completado por el poder político y económico.

Esta misma idea «ampliada» de la ciencia es presentada por Núñez (2009), quien destaca su esencia enraizada en los procesos sociales que la generan y comunican; y por lo tanto es necesario identificar a la ciencia con el conocimiento probado o en su defecto con teorías científicas, esto en el marco de un enfoque muy estrecho que ignora que la ciencia es en esencia una actividad social y está dedicada a la creación, difusión y aplicación de conocimientos; que finalmente es una actividad generadora de su propia cultura ya institucionalizada.

2.- La formación profesional desde las instituciones de educación superior

La formación de los profesionales debe considerar el carácter social inherente a los conocimientos científicos, tecnológicos y técnicos que pretende enseñar durante el desarrollo del proceso educativo, traducido este en el currículo y en los documentos que lo evidencian, donde por encima de mecanismos epistemológicos dominan las relaciones de poder, por lo que es posible que el currículo responda solo a un grupo de interés que detenta el poder universitario, científico y académico por su prestigio o notoriedad. Para contrarrestar este sesgo, se refuerza la necesidad de contar con elementos de juicio que recojan, con mayor amplitud, la percepción de las necesidades y orientaciones que deben integrarse en los procesos de formación profesional (Passarini, Rodríguez y Borlido, 2016), dando participación al conjunto de quienes en muchos casos de las universidades latinoamericanas integran el cogobierno institucional, es decir, las Órdenes Estudiantiles, Docentes y de Egresados o Profesionales. Más aún, también debe considerarse la opinión de quienes en gran medida son los receptores o «empleadores» de los profesionales y demandantes de conocimientos.

El rol de los docentes, en términos históricos, en tanto son lo que permanecen por más

tiempo como «habitantes» de la universidad, ha sido predominante en la configuración de esa cultura y en la toma de decisiones específicas sobre diversos aspectos de las políticas y la gestión institucional. Más allá de planes o programas, es el docente, en el ámbito específico de su clase, el que determina lo que efectivamente se enseña. Dentro de sus grupos disciplinares, son lo que organizan la selección de contenidos a impartir y la forma y orientación con que serán enseñados.

Los estudiantes y los egresados pueden incidir en diverso grado, pero no con igual intensidad y continuidad con que lo hacen los docentes. En consecuencia, es muy importante revisar, actualizar y desarrollar la formación de los docentes, no solo en los contenidos propios de sus disciplinas, sino también en sus fundamentos epistemológicos, en las implicaciones éticas, sociales y económicas con la profesión para la que forman a los estudiantes y en los fundamentos pedagógicos de su trabajo educativo.

Los cambios observados en el mundo del trabajo exigen a los sistemas de educación superior repensar sus estructuras académicas y sus formas de organizar el currículum. Actualmente, las universidades debieran transitar hacia un «énfasis en la educación general porque de ella depende la habilidad para aprender a aprender, fundamental en un entorno en el que la nueva fuerza de trabajo requiere mayor flexibilidad para manejar una enorme cantidad de información para adaptarse a los frecuentes cambios laborales» (Didrikson y Herrera, 2004).

Constituye un fuerte desafío obtener un razonable equilibrio entre la formación general y la específica, y entre la formación teórica y la práctica. La educación superior no puede desligarse de la producción de conocimiento, pues se deben elaborar políticas efectivas de incorporación de todos los estudiantes, desde una etapa temprana, a los ámbitos de creación de conocimiento, desarrollo e innovación, tanto en la universidad como en otros ámbitos de la sociedad y el sector productivo (FEUU 2007).

En esa misma línea de pensamiento es que se utiliza el término «competencia», definido por Perrenoud (2004) como « [...] una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones». Por ello, al revisar y proponer un plan de formación de profesionales es necesario considerar no solo los conceptos que involucra cada disciplina, sino también las oportunidades que se proponen para que cada estudiante aprenda y desarrolle las competencias que requiere el ejercicio de la profesión, de modo que ponga en operación todas sus capacidades personales al aprender a resolver los problemas propios de dicha profesión y que le darán mejores posibilidades para enfrentar nuevos tipos de situaciones.

Según Pacheco Méndez T. y Díaz Barriga A. (2005), al pasar de la órbita de los gremios al ámbito universitario, la formación profesional se ha convertido en un acto académico distante totalmente de la realidad profesional. En consecuencia, los desafíos actuales de la ciencia y la técnica y los del desarrollo socioeconómico son también retos de la formación universitaria, de los graduados que actuarán en una sociedad donde el conocimiento se convierte en un recurso fundamental del desarrollo económico de los países y, por tanto, un objetivo importante de evaluación en las universidades (Núñez, 2009).

En este contexto complejo, donde las relaciones sociales y los intereses políticos sobre el desarrollo científico y tecnológico tienen un rol preponderante, se plantea la necesidad de dar un nuevo enfoque al seguimiento de los graduados (Passarini, Sosa e Iñigo, 2015) que supere la relación funcional de los profesionales a un modelo imperante, enfatizando en las necesidades sociales y del mundo del trabajo, con capacidad de promover cambios en este orden, principalmente desde profesiones con un alto impacto sobre la economía y el desarrollo de un país, tal como ocurre con la profesiones tecnológicas en general y las orientadas a la producción agropecuaria en particular.

Por ello, el interés de estudiar de manera sistémica y sistemática el desarrollo de la

correspondencia entre los procesos de formación de los jóvenes profesionales y su inserción y desempeño contribuyendo a que ambos procesos perfeccionen su calidad de manera continua, de forma tal que se incremente el impacto de los profesionales en el desarrollo nacional.

Conclusiones

Los cambios que se pretendan para el desempeño de los profesionales necesariamente deben ser considerados en el diseño de los planes de formación universitarios, entendidos como un proceso dinámico que trasciende a las titulaciones.

Es fundamental estudiar la dinámica de las competencias que demandan los cambios en el mundo del trabajo de los profesionales, según la percepción de los propios egresados, de sus empleadores y de otros actores u operadores del mundo del trabajo, sobre el trabajo que realizan, las competencias actuales y potenciales –en la definición de Perrenoud- para el mejor desempeño en el campo ocupacional y, especialmente, la orientación social, económica, ecológica y ética que desarrollan y la que se espera que desempeñen.

Se concibe, especialmente, que incidir en esa orientación es fundamental para que los profesionales contribuyan en forma positiva y proactiva a la sustentabilidad del ambiente, procurando que el interés colectivo prime sobre los intereses individuales, de forma tal que el beneficio de su trabajo se distribuya socialmente entre las generaciones presentes y futuras. De este modo, las instituciones de educación superior, estarán realizando un aporte pertinente a la sociedad que las sostiene.

La comprensión integral de las competencias que demanda el mundo del trabajo para los profesionales es altamente relevante para concebir el proceso de desarrollo de la educación de esos profesionales, en una visión sistémica y no solo como etapas conducentes a titulaciones. En ello intervienen también otra serie de factores inherentes al estudiante, a la organización institucional, la capacidad del cuerpo docente o el diseño curricular. Lo más importante radica en la concepción política, ética, epistemológica y pedagógica con que se oriente todo el proceso de formación.

Propiciar la discusión con los estudiantes sobre los problemas y retos a su desempeño profesional, ya sea desde la mirada disciplinar o interdisciplinar, favorecerá las condiciones para que se configure un cambio más sólido en ellos para su futuro desempeño, tanto por los fundamentos teóricos como por la concepción ética que dispondrán para tomar sus propias decisiones o facilitar las de otros.

PALABRAS CLAVES: educación superior, graduados universitarios, mundo del trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BANCO MUNDIAL (1995): *Educación Superior. Lecciones desde la experiencia*, Banco Mundial. Washington D.C.

Becher, T. (1993): «Las disciplinas y la identidad de los académicos», *Universidad Futura*, vol. 4, n.º 10, Ciudad de México, 56-77pp

Bentancour, N. (2004): «Gobiernos, banco mundial y universidades: el legado de una década de políticas universitarias en América Latina», *Pensamiento Universitario*, n.º 11, Buenos Aires, pp. 7-15.

Bourdieu, P. (1999): *Intelectuales, política y poder*, Eudeba, Buenos Aires.

Braga, A. M. (2008): «Conhecimento fragmentado e conhecimento integrado», material de trabajo inédito del Taller de Didáctica de las Ciencias Agrarias del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, UDELAR, Montevideo.

- De Alba, A. (1995): *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Díaz, A. y R. Vellani (2008): *Educación agrícola superior. Experiencias, ideas, propuestas*, Comisión Sectorial de Enseñanza, Montevideo.
- Didrikson, A. y A. Herrera (2004): «Innovación crítica: una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos», <http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000000002&lng=es&nrm=iso> [03/01/2017].
- FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL URUGUAY (FEUU) (2007): *La Reforma en el Bolsillo*, Universidad de la República, Montevideo.
- Goodson, I. F. (2003): *Estudio del currículum: casos y métodos*, Amorrortu, Buenos Aires.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE URUGUAY (2011): «Censo de población 2011», <<http://www.ine.gub.uy/censos2011/index.html>> [18/12/2016].
- Iñigo Bajos, E.(2000): «La formación de profesionales: una perspectiva desde el mundo del trabajo», tesis de doctorado, Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana.
- Lundgren, U. P. (1992): *Teoría del currículo y escolarización*, Ed. Morata SL, Madrid.
- Morin, E. (2002): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Núñez Jover, J. (2009): *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*, Editorial Félix Varela, La Habana.
- Pacheco Méndez T. y Díaz Barriga A. (2005), *La profesión universitaria en contexto de la modernización, 160pp*. POMARES, MÉXICO.
- Passarini, J.; B. Rodríguez y C. Borlido (2016): «Impacto de un cambio curricular en la empleabilidad de los graduados veterinarios de la Universidad de la República-Uruguay», *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. 1, n°1, La Habana, pp. 18-29.
- Passarini, J.; A. Sosa y E. Iñigo Bajos (2015): «Los estudios de seguimiento de graduados en el marco del aprendizaje durante toda la vida. Una visión desde el contexto latinoamericano», <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/585/578>>[18/04/2018]
- Pérez Lindo, A. (1985): *Universidad, política y sociedad*, EUDEBA, Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*, Monte Albán, Ciudad de México.
- Ruiz, E., D. Bonfanti ; K. Chagas ; N. Duffau y N. Stalla (2007) : *Una poderosa máquina opuesta a la ignorancia. 100 años de la Facultad de Agronomía*, Hemisferio Sur, Montevideo.
- Schugurensky, D. y C. Torres (2001): «La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista», *Perfiles educativos*, vol. 23, n.º 092, Universidad Autónoma de México, México DF, pp. 6-31.
- UNESCO (2005): «Hacia las sociedades del conocimiento», <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>> [03/01/2017].

LA TITULACIÓN UNIVERSITARIA. GÉNERO Y ESTEREOTIPO

Cra. María Basso

m48.basso@hotmail.com, UDELAR

El proceso de investigación comienza desde un punto de partida genérico de MJ Izquierdo, allá por el 1998 hasta nuestros días.

Si reproducimos una y otra vez que competencias vinculadas a estereotipos femeninos sean desarrolladas por las mujeres y las competencias vinculadas a estereotipos masculinos sean desarrolladas por hombres, trae como producto que las diferencias en la sociedad y en la distribución del mercado laboral se pronuncien. Logrando formar e incentivar en forma cruzada lo que por tradición era una profesión femenina o una profesión masculina, habremos difuminar los roles para que cualquier función sea posible realizar tanto por un hombre como por una mujer, con la consecuencia es que las diferencias de género dejarán de tener sentido.

Si nos adentramos en esta “distribuciones categoriales” entendida como una desigualdad persistente y sistemática que viene desde dentro en la vida social en rigor no resulta un acto voluntario de discriminación para mantener la desigualdad de género.

Diversos estudios señalan que las mujeres han accedido a estudios superiores en forma creciente, que han desarrollado un buen desempeño académico lo que se traduce en elevados porcentajes de egreso anual que han superado a los egresos masculinos en diversas áreas de estudio, carreras y profesiones. Esos mismos estudios relacionan que los accesos se han ido equiparando pero aún persiste una participación desfavorable de las mujeres en el mercado laboral en materia de acceso a cargos de dirección y de remuneración.

La participación en el ámbito de la educación superior de la mujer ha pasado de porcentajes del 35% en 1980 al 53% para América Latina y el Caribe. En países como Chile, México, Costa Rica, Brasil, Argentina y Uruguay la participación fluctuó entre el 47.3 y 61.2%. Tendencia que refleja una nueva dinámica en el trabajo, las familias y las relaciones de género en la sociedad misma y su impacto en el futuro. Debemos resaltar, sin embargo, que en gran número de éstos países de la matrícula de varones supera a la de las mujeres en áreas de ingeniería, agronomía, construcción –entre otras-

La participación de las mujeres en diferentes áreas del conocimiento no parece ser un resultado solamente de un proceso individual de desarrollo profesional, sino también de las contingencias y obstáculos que impiden o excluyen a las mujeres, entre ellas señala la maternidad y cómo la lleva a priorizar entre la maternidad o la carrera. Remarca como la productividad de los hombres es constante y creciente y las de las mujeres se observa una productividad mayor a sus comienzos y luego se vuelve oscilante y vuelve a crecer. Estas oscilaciones se traducen en que los tiempos para llegar a la cima se vean retaceados.

Partimos de cuestiones básicas, puestas sobre la mesa por ej. en 1980, por investigadores de la Universidad de Johns Hopkins que sugieren una brecha entre hombres y mujeres donde la habilidad masculina en las matemáticas era innata y que la OCDE en 2015 los sustenta, aduciendo que en resultados académicos los varones obtienen mejores rendimientos en matemáticas y ciencias en comparación a las niñas, pero que estas los superan en habilidades lectoras. Por más que el estudio fue ampliamente criticado, subsiste hasta hoy la idea que lo genético incide de alguna manera en el desenvolvimiento hombres y mujeres, nos cuestionamos si el ambiente que segrega de este modo no termina siendo socialmente aceptado.

Parece ser más eficaz afrontar los aspectos relativos a la igualdad de género en el ámbito educativo mediante leyes educativas que mediante leyes generales contra la discriminación.

En la región, las políticas de acceso a la educación superior como becas, cupos, cuotas reservadas de admisión para la participación de grupos sociales etc. han servido para promover permanencia y terminación de estudios. Los avances en la inclusión y la equidad de género, con los estudios y programas académicos han contribuido en el desarrollo e implantación de políticas de inclusión y estrategias para ampliar el acceso de los diferentes actores a la educación superior.

La equidad de género efectiva en la educación superior requiere, también, de una justicia de reconocimiento para la transformación de las relaciones en la vida institucional, en la docencia, en la investigación y en la gestión, para difundir una nueva cultura.

Como para reflexionar podemos esbozar lo siguiente:

Necesitamos un cambio cultural. Sino equiparamos por ej. la maternidad-paternidad como una sola realidad, sino educamos rompiendo estereotipos, sino realizamos primeras barreras de entrada a través de cupos..., las diferencias entre lo femenino y lo masculino se seguirán presentando. El cambio se producirá a la larga, pero si deseamos contribuir con el mañana hoy, debemos de tener como objetivo que la equidad de género y de la sociedad misma la lograremos a través de la igualdad en la ley, por la ley y ante la ley acompañados de un fuerte sacudón social desde el vamos de la educación.

PALABRAS CLAVES: estereotipo; educación; equidad

Referencias y bibliografía.

- Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Tendencia y Escenario Alternativo en el Horizonte 2021. Cap.4 pp 113-154
- Benbowm C, & Stanly, J. (1980) "Sex differences in mathematical ability: Fact of artifact?" Science, Volume 210, 12 December
1980. [h_ps://my.vanderbilt.edu/smpy/files/2013/02/ScienceFactOrArtifact.pdf](https://my.vanderbilt.edu/smpy/files/2013/02/ScienceFactOrArtifact.pdf)
(<https://my.vanderbilt.edu/smpy/files/2013/02/ScienceFactOrArtifact.pdf>)
(<https://my.vanderbilt.edu/smpy/files/2013/02/ScienceFactOrArtifact.pdf>)
- OECD (2015), The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>
(<http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>)
- Guerra, E. (2016) ¿Niños matemáticos vs. Niñas lectoras? Recuperado de Educación Futura (<http://www.educacionfutura.org/ninosmatematicos-vs-niñas-lectoras-nacen-o-se-hacen>)
- Izquierdo, M.J. (1998). El malestar en la desigualdad. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Montané, A; Pessoa de Carvalho, M. (2012) Diálogo sobre género: justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España). Revista Lusófona de Educação Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, núm. 21, pp. 97-120
- Papadopulos, J y Radakovich, R (2006). Informe sobre la Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe 2000-2005. Cap. 8, pp 117-128.
- Rodriguez Burgos, Maria Sandra (2011). Las Titulaciones Universitarias Feminizadas: Análisis de Género en la estereotipia, docencia y liderazgo. Actas del 12º Coloquio de Psicología y educación. pp. 1037-1047.

OBSERVATORIO DE INSERCIÓN LABORAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS. UN RECORRIDO DE SU TRAYECTORIA

Lic. Esteban Pintos Andrade; Lic. Mariela Roscardi; Lic. Ivan Ponte; Lic. Ignacio Kuppe
pintosandrade@hotmail.com, Universidad Nacional de Lanus; mariela.roscardi@gmail.com,
Universidad Nacional de Lanus; ponteivan@yahoo.com.ar, Universidad Nacional de Lanus;
ignaciokuppe@gmail.com, Universidad Nacional de Lanus

Los grandes cambios producidos en la organización del trabajo y la evolución del mercado laboral en las últimas décadas han impactado en los sectores profesionales y de altas calificaciones. Paralelamente y, en parte como respuesta a estos cambios, aparece en el sistema de educación superior el fenómeno de expansión y el crecimiento de la matrícula universitaria con diversificación de la oferta de carreras (aparición de carreras denominadas no tradicionales) y títulos. En este marco, el análisis de las trayectorias profesionales así como la inserción laboral de los graduados comienza a ser un tema recurrente en distintos estudios e investigaciones. El seguimiento de graduados aparece como una herramienta para el análisis de la relación entre educación, formación y empleo (Betancourt Núñez et al, 2010), ya que permite identificar los distintos recorridos que realizan los nuevos profesionales luego del egreso de la Universidad, conocer las condiciones de su inserción laboral, los puestos a los que se accede, la movilidad dentro de una organización, entre otros aspectos. Por otro lado, sus resultados contribuyen a la identificación de nuevas formas de prácticas profesionales que emergen o permiten visualizar con mayor claridad aquellas a las que se pretende orientar con la formación. Por ello, pueden considerarse mecanismos de diagnóstico de la realidad que pueden ayudar a las instituciones universitarias a reflexionar sobre sus fines y sus valores. La masificación educativa constituye una tendencia estructural, vertebral y planetaria que resultará inclusiva ya que extiende un bienpreciado a un parte de la población más extensa y antes excluida (Ezcurra, 2011). En Argentina, las nuevas universidades conurbano Bonaerense han producido un cambio social excepcional. Estas instituciones han convertido a la sociedad, transformando aquellos lugares más postergados, provocando un impacto sociológico significativo al incluir a éstas una proporción superior de alumnos descendientes de padres con ingresos menores y con menor formación que los que se incorporan en las universidades tradicionales (Taquini, 2010). Ahora bien, esta expansión del sistema de Educación Superior argentino se ve reflejada tanto en la creación de instituciones universitarias como en el aumento de la matrícula universitaria (CONEAU, 2012). Conocer la trayectoria laboral de quienes egresan de estas instituciones, quienes serán los que podrán en práctica los conocimientos y competencias adquiridos en el trayecto educativo, permitirá entender el impacto de las universidades en el medio, su adaptabilidad y entendimiento. De ahí que los estudios sobre graduados puedan constituirse en una estrategia –entre otras- para obtener información acerca de la marcha del proyecto institucional de cada universidad. A los fines de dotarse de herramientas y agentes de gestión vinculados a la temática de los graduados es que la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) ha creado, en el 2004, el Observatorio de Inserción Laboral de Graduados. Esta iniciativa se desarrolla en forma conjunta entre la Secretaría de Cooperación y Servicio Público y la Secretaria Académica de la Universidad, con los objetivos generales de producir información confiable y oportuna sobre los graduados de la UNLa. En este marco, el Observatorio desarrolla acciones para relevar, sistematizar y analizar información sustantiva, con periodicidad suficiente como para registrar distintos momentos de la trayectoria formativa y laboral del graduado, de modo de facilitar mejores decisiones que permitan reforzar o reorientar acciones de política académica.

En sus inicios el Observatorio se propuso implementar relevamientos anuales de corte cuantitativo que respondiera a los siguientes objetivos: conocer y comprender la trayectoria

formativa y laboral del graduado; identificar las prácticas profesionales más relevantes; comprender las tensiones entre la formación y la inserción laboral de los graduados; conocer los sentidos que le otorgan los graduados a la formación recibida en la UNLa y a su trayectoria laboral. Con la experiencia de los primeros años se fueron revisando algunos aspectos referidos a la construcción del dato, tanto el instrumento como el momento de su aplicación. En 2013, manteniendo los mismos objetivos pero con el propósito de ampliar y profundizar algunas dimensiones abordadas en los relevamientos cuantitativos, se inició una serie de Estudios sobre graduados por Carrera, con un enfoque cualitativo a partir de entrevistas en profundidad. La construcción del dato se presenta problemática, conflictiva y desde nuestro punto de vista dinámica. Tal como señala Samaja (1994), el dato se construye y se va perfeccionando a partir de numerosas decisiones teórico-metodológicas que van mutando y ajustándose permanentemente. Bajo estas consideraciones en 2012, tras cuatro años del surgimiento de la Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (RUNCOB), desde el Observatorio se promovió la creación de la subcomisión de graduados. El desafío consistía en consensuar un plan de trabajo en donde a corto y mediano plazo se pudiese diseñar e implementar un sistema de seguimiento de graduados transversal a las Universidades participantes. Luego de un gran esfuerzo de trabajo colectivo entre profesionales de 9 Universidades de la Red se logró construir un sistema de seguimiento, que consta de la aplicación de un cuestionario a los graduados en tres momentos diferentes al momento de la graduación, a los dos años y a los cinco años de la graduación. Este sistema tiene en cuenta la trayectoria académica, laboral, el origen sociofamiliar y vinculación con la Universidad del graduado. Durante estos años de trabajo del Observatorio de Inserción Laboral de Graduados de la UNLa, se logró la publicación periódica de informes cuantitativos sobre graduados hasta 2012. Luego del trabajo colectivo realizado en el marco de la RUNCOB, el observatorio toma esa experiencia e incorpora esa metodología de trabajo para continuar con sus relevamientos cuantitativos. En este espacio de trabajo compartido uno de los principales obstáculos identificados es la cantidad de recursos destinados para alcanzar un índice de respuesta satisfactorio. Ante esto, tras un importante esfuerzo de los actores institucionales de la UNLa se consensuó en el 2017, por Resolución del Consejo Superior, instalar como requisito obligatorio para la obtención del título universitario responder el primer cuestionario del seguimiento a graduados. El desafío en el cual nos encontramos comprometidos es en profundizar el sistema de seguimiento hacia dentro de la Universidad y promover espacios de trabajo interinstitucionales, mas allá de la RUNCOB, para seguir compartiendo experiencias y posibles nuevas preguntas y respuestas a los problemas que se nos presentan.

PALABRAS CLAVES: graduados; metodología; seguimiento

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Betancourt Núñez et al. (2010). Política Educativa, Seguimiento de Egresados y Mercado Laboral en las Instituciones de Educación Superior en México. En Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol. 2, número 21. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/21/nls.htm>

CONEAU (2012). La CONEAU y el sistema universitario argentino. Buenos Aires: CONEAU.

Ezcurra, A. (2011). Igualdad en educación superior. Buenos Aires: Universidad Nacional de general Sarmiento.

Taquini, Ac. (h). (2010). Nuevas universidades para un nuevo país y la educación superior. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

OFERTA LABORAL PARA LOS VETERINARIOS ENTRE LOS AÑOS 2010 Y 2015. ANÁLISIS A TRAVÉS DE LOS CLASIFICADOS DEL DIARIO EL PAÍS.

Paola Cabral Rocha; José Passarini

Departamento de Educación Veterinaria

paocab@gmail.com; josepasa@gmail.com

La Facultad de Veterinaria (FVet) de la Universidad de la República (UdelaR) es la única institución habilitada para la formación de veterinarios en el Uruguay, por lo tanto, los veterinarios que ejercen hoy en día la profesión han egresado de esta institución. El estudio del mercado laboral y el lugar de inserción del profesional veterinario son de suma importancia para la institución, como insumo para la mejora y adaptación del plan de estudio de grado y sus ofertas de posgrado y educación permanente. Con el objetivo de conocer los empleos ofrecidos para los veterinarios se realizó un estudio de los avisos clasificados publicados en el Diario El País (uno de los de mayor circulación del país), durante los años 2010 a 2015. El suplemento de avisos clasificados tiene una emisión semanal, implicando la revisión de 312 ejemplares. En total se tomó registro fotográfico de 955 avisos que fueron clasificados en una primera instancia en cuatro categorías, de acuerdo a las orientaciones actuales del plan de estudios de la carrera: Medicina Veterinaria (50,3%); Producción Animal (16,4%); Higiene, Inspección-Control y Tecnología de los Alimentos (12,4%) y Otros (20,9%) que implicaron avisos compatibles con el perfil de egreso del veterinario pero que no se encuentran claramente identificados con una orientación del plan de estudios actual. Por otra parte, los mismos avisos fueron clasificados en tres categorías de acuerdo al nivel de exclusividad de formación requerida para el empleo ofrecido: exclusivos para veterinarios (EV); varias profesiones incluidos los veterinarios (VIV); otras profesiones (OP) en las que la característica del empleo permitía que un veterinario aspire al mismo. Se encontró que, de los 955 avisos, el 63% eran EV y que este amplio porcentaje está soportado en su mayoría por el rubro medicina veterinaria que es 100% exclusivo para la profesión. Para producción animal, se encontró que el 22% fue EV, mientras que el 48% se ofreció para VIV y el 30% fue para OP. Se observó que las carreras que compiten por este nicho laboral son principalmente Ingeniería Agronómica y Tecnicaturas Agrario-Lecheras. En las ofertas vinculadas al sector de Tecnología de los Alimentos, solo el 11% de los avisos eran EV, el 32% VIV y el 57% eran OP, siendo los ingenieros químicos y en alimentos los profesionales requeridos en esta área. En cuanto a la categoría Otros, que involucra principalmente trabajos de consultoría, docencia, investigación, ventas, medio ambiente y sustentabilidad, el 38% eran EV, el 32% pedían VIV mientras que el 30% eran OP. Esta información complementa la brindada en el año 2010 por el Censo Nacional Veterinario y el análisis de inserción de recién graduados realizado por el Departamento de Educación Veterinaria en el año 2013.

El presente estudio evidencia una escasa oferta en producción animal en relación a las otras áreas, si se tiene en cuenta la importancia de la agropecuaria en nuestro país. De acuerdo a los datos de bedelía referentes al egreso de los últimos años, la orientación Producción Animal ha ido en aumento desde el año 2007 y hoy supera ampliamente a las otras orientaciones. Este sector ha tenido variaciones en los últimos años causando una disminución de la oferta laboral para el veterinario, a su vez, siguen egresando cada vez más profesionales con esta orientación, pudiéndose dar, de mantenerse las condiciones actuales, una saturación del mercado laboral en los próximos años, lo que puede generar cierta preocupación, en la medida de que estos profesionales no encuentren su espacio laboral en el área de la profesión elegida, aunque, el rol del ejercicio liberal en esta área es

muy importante y no puede evaluarse en este estudio.

El sector de Higiene, Inspección-Control y Tecnología de los Alimentos es el sector con menor oferta de empleo y únicamente el 11% es de exclusividad para veterinarios. Un aspecto llamativo sobre este sector, es que casi dos tercios de los llamados con un perfil que se ajusta al del veterinario con formación en esta área, no menciona a la profesión. Esto sugiere que existe falta de visibilidad del veterinario en una de las ramas clásicas (y más antiguas) de la profesión frente a otras como es la Ingeniería de los Alimentos y la Ingeniería Química.

Otro punto destacado es la categoría "Otros", correspondiendo a una demanda específica para la profesión veterinaria, así como un perfil en el cual la formación veterinaria resultaba competitiva para la labor solicitada y donde esa función no estaba claramente identificada son una orientación específica. Dentro de la categoría otros se encuentran avisos solicitando consultores, docentes e investigadores.

El mercado laboral para la profesión, hoy en día, excede la visión clásica de la misma. Cada vez más, aparecen ofertas laborales donde el perfil que se solicita, tiene un fuerte componente de conocimientos veterinarios, pero que, a su vez, requieren del desarrollo de otras competencias. Consultores, gerentes, administradores, investigadores, docentes y hasta vendedores especializados; se requieren de los conocimientos específicos referentes a la profesión, pero también requieren de conocimientos en comunicación, administración, manejo de personal, capacidad de trabajar en equipos (muchas veces interdisciplinarios), análisis de riesgo y toma de decisión.

La complejidad de los factores que integran el mercado laboral de las profesiones, amerita profundizar en otros tipos de estudios para tener mejor comprensión del mundo del trabajo de la profesión veterinaria.

PALABRAS CLAVES: seguimiento de egresados; educación veterinaria; evaluación institucional.

PROFESIONALES INGENIEROS AGRÓNOMOS DE URUGUAY- 2017

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL TIPO DE EJERCICIO PROFESIONAL Y DE LOS PROFESIONALES

Ing. Agr. Néstor Eulacio MSc.

nestor.eulacio@gmail.com

Introducción

Se presenta algunas de las características relevantes demográficas y del tipo de ejercicio profesional de la población de ingenieros agrónomos de Uruguay, registrada en la Caja de Jubilaciones y Pensiones Profesionales del Uruguay (CJPPU), a diciembre de 2017. Este trabajo es parte de una investigación más amplia: "Caracterización demográfica y los principales tipos de trabajo profesional". La que se realizó para profundizar en el Proyecto de Ley de creación del Colegio de Ingenieros Agrónomos del Uruguay, actualmente en la Cámara de Diputados para su consideración.

Objetivos del estudio

Describir la distribución por departamento según el tipo de ejercicio profesional declarado ante la CPPPU por tramos etarios y sexo.

Diagnosticar la información relevante a recabar mediante fuentes primarias, y generar insumos para establecer el medio más adecuado de obtenerla.

Motivar una mirada integral, complementándose con otros estudios referidos a la temática insumo para: renovar el diseño de la educación a lo largo de toda la vida profesional y contribuir a detectar las actividades que requieren la regulación legal.

Material y métodos

Los datos corresponden a la CJPPU, al 31/12/2017. El estudio es un corte transversal descriptivo, de la población de ingenieros agrónomos. Se utilizó la Estadística Descriptiva, realizada con la planilla electrónica, Excel. Al realizar el análisis de la información debe considerarse que los datos y definiciones provienen de la declaración jurada, que por ley deben realizar los profesionales dentro de los seis meses de recibido el título universitario.

Definiciones de la CJPPU:

Residencia se refiere al Domicilio Constituido (CT), declarado por el profesional y avalado por una factura de algún servicio público a su nombre.

Activo Cuando el profesional declaró que ejerce en forma independiente (liberal).

DJNE. Declaración Jurada de No Ejercicio. Cuando el profesional declaró que no ejerce en forma independiente, lo hace en forma dependiente, no ejerce de ningún modo o lo hace en la enseñanza.

Jubilado. Son los jubilados de la CJPPU.

Resultados

Distribución por departamento de los ingenieros agrónomos

Se evidencia una importante concentración en Montevideo, donde reside el 47.58 % de los ingenieros agrónomos, la sigue Canelones. Pero con un abrupto descenso al 7.74 %. Al analizar el porcentaje acumulado, se evidencia una fuerte concentración. En ocho departamentos: Montevideo, Canelones, Paysandú, Salto, Colonia, Soriano, Tacuarembó y Maldonado, residen el 81.28 % de los ingenieros agrónomos. Hay otra zona de concentración; en los departamentos del sur del Río Negro, reside el 80 %.

Distribución por Departamento según Tipo de Declaración Jurada

Los Activos constituyen el 39,88 %, los que tienen DJNE un 47,41 % y los Jubilados son el 12,61%. Al no considerar a los Jubilados, los Activos pasan a ser el 45,64% y los con DJNE se eleva al 54,36 %. La mayoría realiza la actividad profesional en forma dependiente. Al analizar por departamento, lo primero a destacar es la heterogeneidad de la forma de ejercicio profesional. Los Activos van desde el 59,00 % en Florida al 32,90 % en Montevideo. Por debajo del porcentaje nacional de Activos, están Rivera, Canelones, Paysandú, y Montevideo.

Distribución por Tramo de Edad

Los datos no incluyen Jubilados, por no estar disponible. La distribución por tramos de edad, es una distribución bimodal. Un tramo de concentración es el de mayores de 59 años (16,34%) y el tramo de 40 a 44 años (13,90 %). Si al tramo de mayores de 59 años, se le suman los 850 Jubilados, se pasa al 26.88 %. Considerando el tramo de 40 a 49 años, explica el 23,32 %. Cada uno de los tramos mencionados está en torno al 25 % y junto son el 50,00 % de los ingenieros agrónomos. La descripción de los tramos etarios por sexo, se hará sin considerar a los Jubilados. Para los hombres el mayor porcentaje se observa en los mayores de 59 años (17,58%), desciende hasta el tramo de 40 a 44 años (13,47 %) y luego sigue descendiendo hasta los 25 a 29 (9,76%). Siendo el menor los de menos de 25 con 0,38%. Para las mujeres en cambio la moda se presenta en el tramo de 40 a 44 (15,26 %). Y en el tramo 25 a 29 (9,63%) casi se iguala con el de los hombres y para los menores de 25 (1,20 %), es decir cuatro veces más que los hombres. Se evidencia la feminización de la profesión, lo que se profundizará en los próximos años al considerar la distribución por sexo de los estudiantes.

Distribución por Tipo Declaración según Sexo

El 54,43% realiza la DJNEP. Para los hombres es 52,49 % y para mujeres 60,55 %.

Discusión

Residencia. Importante concentración en Montevideo y Canelones (55,32%) y en el sur del Rio Negro 80.00%

Tipo de Ejercicio Profesional. Activos 39,88 % %, DJNE 47,41 % y Jubilados 12,61%. Por se destaca la heterogeneidad.

Edad. Hay una concentración en mayores de 59 años. También para los hombres, para las mujeres es de 40 a 44 años, evidenciándose una fuerte tendencia a la feminización.

Palabras claves: Ingenieros Agrónomos, Tipo Ejercicio Profesional, Localización, Sexo, Edad.

PERFIL DE LOS EGRESADOS DE LA UDELAR EN CARRERAS DE GRADO EN EL AÑO 2015

Mariana Yozzi

marianayozzi@gmail.com, Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza (CSE)

Palabras Claves: Egresos, perfiles de egresos, carreras de grado.

Introducción:

El presente trabajo pretende realizar una breve caracterización de los egresados en carreras de grado de la Udelar para el año 2015, en base a los datos administrativos. Para la construcción de estas bases de datos se utilizaron las consultas al SGB g_egresos y g_estud (datos sociodemográficos).

Las fuentes de información manejadas fueron las tablas de datos administrativos del Sistema de Gestión de Bedelía. Las consultas de SGB son anteriores a la implementación del SGAE y se caracterizan por ser información ingresada y procesada por cada bedelía, organiza con base en un esquema de datos descentralizados. Respecto a este punto cabe aclarar que si bien la estructura y posibilidades de ingreso de información al SGB es la misma para todas las bedelías, existe una ausencia de definiciones, criterios e incluso procedimientos comunes entre las bedelías. (Errandonea, Gómez, & Orós, De los Sistemas de Gestión a los Sistemas para la Planificación en la Udelar, 2015)

La consulta de egresos ("g_egresos") se ejecuta para cada carrera por servicio, teniendo un registro de todos los egresos en el mismo período considerado, en este caso, 01/01/2001-31/12/2015. Para la presente presentación se utilizaron solo aquellos que egresaron en el año 2015. (Errandonea, Pereira, Orós, Yozzi, & Lasarga, 2017).

En una primera instancia cada consulta implicó una base de datos a las cuales se les generó las variables: Servicio, Nivel, Carrera y Ciclo, contando así con 1526 bases. En una etapa posterior, se procedió a la fusión por servicio, para obtener una única base de egresos, de la cual se extrajo a aquellos que habían egresado en el año 2015. Los datos sociodemográficos se realizan en base a la consulta de g_estud. (Errandonea, Pereira, Orós, Yozzi, & Lasarga, 2017)

Características generales de los egresados en el año 2015:

La base resultante de Egresos del año 2015 cuenta con la siguiente información sobre los egresados: sexo, fecha de egreso, fecha de nacimiento, carrera, servicio, ciclo y nivel del cual egresó, lugar de nacimiento e institución de educación media. En el año 2015 la Universidad de la República contó 6.682 egresos en carreras. Aquí solamente tomaremos la edad de egreso, servicio y sexo para la caracterización de los egresados.

Un primer análisis de la cantidad de egresados por sexo, evidencia un alto nivel de feminización. Para el año 2015 egresaron 2265 varones (33,9%), mientras que las mujeres casi duplican estos egresos 4417 (66,1%)

El peso de los egresos también presenta diferencias importantes en función del servicio, siendo Economía la que presenta la mayor cantidad con 18,5% de los egresos de grado en la Udelar para el año 2015. En segundo lugar, se encuentran Derecho con un 14,9% de los egresos y en tercer lugar psicología con un 9,4%.

Los servicios que presentan la menor cantidad de egresos son Música con 9 egresos para el año 2015, seguidos por Artes con 30 y el ISEF con 52, constituyendo 0,1%, 0,4% y 0,8% de los egresos totales, respectivamente.

Cuando se observan las diferencias en los egresos de la Udelar por sexo y servicio,

observamos que hay servicios que no siguen la tendencia general de la UdelaR de feminización. Por un lado se encuentran los servicios con altos niveles de feminización: Nutrición (98,4%), Enfermería (86,2%), Odontología (85,5%), Tecnología Médica (84,1%), Psicología (81,4%) y Ciencias Sociales (80,7%). Por otro lado, hay servicios que invierten la tendencia general de los egresos y se encuentran más masculinizados: Agronomía (73,1%), Ingeniería (68,8%) e ISEF (65,4%).

Otro de los aspectos a analizar es la edad de egreso, para el año 2015 el promedio de edad de egreso es de 29,9 y la mediana 28 años. Estos estadísticos presentan diferencias en función del sexo, mientras que las mujeres finalizaron la carrera con un promedio de edad 29,8 y como valor mediano 27, los varones lo hicieron con un promedio de 30,28 y una mediana de 28 años.

También se encontraron importantes diferencias en función del servicio. El cuadro 1, presenta la media y la mediana de edad de egreso por servicio.

CUADRO 1

Media y Mediana de la Edad de los Egresados por servicio. Año 2015		
Servicio	Edad de Egreso	
	Media	Mediana
AGRONOMIA	28	27
ARQUITECTURA	33	31
ARTES	42	45
CIENCIAS	27	26
COMUNICACION	29	25
CURE	28	26
DERECHO	30	27
ECONOMIA	29	27
ENFERMERIA	33	30
HUMANIDADES	36	32
INGENIERIA	28	27
MEDICINA	29	27
MUSICA	27	27
NUTRICIÓN	26	26
ODONTOLOGIA	29	28
PSICOLOGIA	30	27
QUIMICA	28	27
REGIONAL NORTE	28	26
SOCIALES	30	28
TECNOLOGÍA MEDICA	28	26
VETERINARIA	28	27
ISEF	30	27

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de SGB.

Si bien las carreras de los distintos servicios presentan duraciones diferentes, esto no parece afectar la edad promedio o la mediana con la que egresan. Los servicios que presentan egresados en edades bastante superiores al promedio general de la UdelaR son Humanidades y Artes, a pesar que hay servicios como Medicina que tienen carreras más largas.

Esto puede estar afectado por una serie de factores que no se analizaran aquí, como pueden ser el rezago, la edad con la que se ingresa y el mercado laboral de dichas carreras.

En síntesis, el análisis de los egresos evidencia diferencias en función de la edad, el sexo y el servicio del cual se egresa, constituyendo perfiles distintos en función del servicio. Las mujeres egresan un poco antes que los varones, en carreras relacionadas con la salud y las ciencias sociales, los varones egresan más tarde en carreras del área científico – tecnológicas. A su vez, hay dos servicios en los cuales se evidencia que se egresan con edades superiores al resto de los servicios como son Humanidades y Artes.

Bibliografía

- Errandonea, G., Gómez, G., & Orós, C. (2015). *De los Sistemas de Gestión a los Sistemas para la Planificación en la UdelaR*. Montevideo: GIEPE - Rectorado Disponible en: <http://www.cse.udelar.edu.uy/sistema-de-indicadores-de-la-ensenanza-universitaria/>.
- Errandonea, G., Pereira, L., Orós, C., Yozzi, M., & Lasarga, E. (2017). *Análisis metodológico del uso de datos administrativos para la generación de indicadores de enseñanza*. CSE.

PROGRAMA DE SEGUIMIENTO AL EGRESADO DE FACULTAD DE ENFERMERÍA

Verde, Josefina; Álvarez, Alicia; Perdomo, Ana Laura; Álvarez, Joaquín; Iriarte, Darío; López, Mikaela; Vilar, Florencia

joverde1@yahoo.com.ar, Facultad de Enfermería (Udelar); aalvarez@fenf.edu.uy, Facultad de Enfermería (Udelar), alperdomouno@gmail.com, Facultad de Enfermería (Udelar)

RESUMEN

Introducción: La Universidad de la República ha jerarquizado entre sus lineamientos estratégicos el trabajo con los egresados, por lo que se han orientado diversos esfuerzos institucionales para la mejora de las condiciones de egreso y de inserción laboral. Por su parte el sistema de Acreditación de Carreras de Arcusur, en su documento “Dimensiones, componentes, criterios e indicadores para la acreditación” contempla algunos estándares vinculados a la temática. La Facultad de Enfermería, en consonancia con estas orientaciones ha incorporado, a través de la Unidad Pedagógica, algunos dispositivos que acompañen al estudiante hacia la graduación: talleres preparatorios (elaboración del CV, entrevista de trabajo), evaluación de la satisfacción con el Plan de Estudios y el seguimiento posterior al egreso, lineamiento que nos convoca en esta ocasión.

Los cambios permanentes del mundo laboral, de los patrones epidemiológicos de la sociedad y los avances tecnológicos en el área, generan la necesidad de un feedback con el mundo académico. En este sentido, los resultados de este programa de seguimiento a egresados serán insumos para la adecuación de la propuesta curricular de Grado y el diseño de las propuestas de Educación Permanente y Formación de Posgrado, de acuerdo a las necesidades identificadas en el ámbito profesional.

Objetivo: implementar un sistema de seguimiento de egresados que permita conocer la satisfacción con la carrera, e identificar áreas de necesidad de formación profesional.

Metodología: Estudio longitudinal prospectivo, cuya población son los egresados de la Licenciatura en Enfermería del plan de estudios 1993, a partir del año 2015, identificados de los padrones de Bedelía. Se aplica el instrumento “Encuesta a los Licenciados en Enfermería del Plan de Estudios 93 respecto a su formación académica, inserción laboral y formación pos graduación” (validado por expertos) mediante el servidor web “LimeSurvey”, a quienes cumplen 2 y 5 años del egreso (1° y 2° corte). Como resultados iniciales y luego de la aplicación del instrumento en el primer corte de los egresados en 2015 -a 2 años de su egreso-, se obtuvo que de 117 egresados, se confirmó información de contacto de 70 (a razón de registros de bedelía). Luego de enviar recordatorios semanales, se recibieron 30 respuestas.

Resultados: las variables se agruparon en dimensiones:

-*Psicosocial*: predomina el sexo femenino, la edad se ubica en el rango de 26 a 30 años, la mayoría vive en Montevideo y el 80% de los hogares que conforman no tiene hijos a cargo.

-*Laboral*: 57% se desempeña en el ámbito privado, el 27% posee más de un empleo, 56.7% no se desempeña en su departamento de origen.

-*Formación curricular*: 17% cumplió con la eficiencia terminal, el 54% adjudica el atraso en la carrera al trabajo final de investigación. El 87% refiere que las asignaturas del plan de estudio fueron útiles para su desempeño laboral, el 70% considera que el nivel teórico le aportó los recursos necesarios para la conducción del Proceso de Atención de Enfermería, y la formación curricular ayudó en la función educativa para el 67% de los egresados.

Al momento de brindar cuidados, la formación aporta recursos adecuados al 20%, mientras que el 70% los considera escasos. El plan de estudios cumplió con su objetivo para el 63.9% de los encuestados. Dentro de las principales fortalezas del mismo se destacan los campos clínicos, el material teórico, la carga horaria y la semi-presencialidad.

-*Satisfacción académica*, el 63% se siente satisfecho con la carrera.

-*Formación post graduación*, el 60% realizó cursos de actualización, siendo los de Perinatología y Cardiología los más frecuentes. El 83% no está interesado en realizar cursos de posgrado, el 10% que sí está interesado prefiere áreas de gestión, cuidado crítico del adulto, neonatología y pediatría. El 77% no está interesado en realizar especialidades y/o maestrías, y sólo el 10% declara que logró realizar investigaciones en Enfermería.

Conclusiones: preocupa la baja eficiencia terminal de la carrera con este plan de estudios, con un gran porcentaje de estudiantes rezagados, especialmente en el período de elaboración del Trabajo Final de Investigación. Alivia la satisfacción que declaran los egresados ante los contenidos referidos al rol en enfermería así como a lo educativo, sin embargo es significativa la escasa formación para la toma de decisiones y resolución de problemas, aspecto que evaluamos necesitaría ser revisado y mejorado. Asimismo, nos sorprende el desinterés por la actualización posterior a la finalización de la carrera así como el bajo porcentaje de egresados que han participado en actividades de creación de conocimiento original, es necesario fortalecer estos dos aspectos para que la perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida estuviera más presente en la cultura institucional de la Facultad.

PALABRAS CLAVES: graduados; seguimiento; satisfacción al egreso

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARCU-SUR (2008). *Dimensiones, componentes, criterios e indicadores para la acreditación mercosur*. Recuperado de http://arcusul.mec.gov.br/images/pdf/doc_criterios_es_enfermeria.pdf

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2013). *Programa de seguimiento de los egresados de FHCE*. Recuperado de: <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/egresados/unidad-de-egresados/base-de-datos-y-programa-de-seguimiento-de-los-egresados-de-fhce/programa-de-seguimiento-de-los-egresados>

Red GRADUA2/Asociación Columbus. (2006). *Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-136795_pdf.pdf

Vidal García, J. (Coord.). *Métodos de Análisis de la Inserción Laboral de los universitarios*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Universidad de León. Madrid. 2003

PROGRAMA DE SEGUIMIENTO DE EGRESADOS
División Estadística - Dirección General de Planeamiento - Udelar
dvestad@oce.edu.uy

Contar con estadísticas regulares sobre las poblaciones universitarias es un elemento fundamental para la definición y evaluación de la gestión y políticas universitarias. En este sentido, la Universidad de la República (Udelar) tiene una larga trayectoria en relevamientos estadísticos y administrativos, enfocados principalmente a los estudiantes de grado, y más recientemente de posgrado, de sus funcionarios docentes y técnicos, administrativos y de servicios. Sin embargo, no existía, hasta hace pocos años, la misma acumulación referida a la población de egresados.

Para remediar este vacío existente, la Udelar aprobó, en el año 2015, la creación del Programa de Seguimiento de Egresados, cuyos ejes centrales se enfocan en disponer de información básica y comparable sobre los egresados una vez obtenida su titulación, y que sea el punto de partida para un proceso de monitoreo y evaluación.

Los objetivos generales son: a) estudiar las opiniones y actitudes de los egresados, en relación a su formación de grado y eventualmente de posgrado; b) conocer la satisfacción con sus competencias adquiridas en los estudios universitarios; c) evaluar la opinión y comportamiento sobre la movilidad interna y externa; d) caracterizar la trayectoria y desempeño laboral y/o profesional; e) evaluar saberes adquiridos durante su formación, con relación al mercado laboral y la sociedad.

La estrategia general se basa en un diseño longitudinal de panel de tres olas. La primera se constituye al momento de la titulación, mediante un formulario estadístico de egreso (de carácter obligatorio), el cual es complementado con datos secundarios (registros de bedelía, ficha de ingreso); la segunda medición consta de un formulario web autoadministrado, que se aplica al cuarto año de egreso, y la tercera medición se realiza a través de un nuevo formulario al séptimo año de egreso. Esto determina el “ciclo generacional”, con un informe longitudinal de cada cohorte de egresados.

La medición 1 estará determinada por el relevamiento estadístico al momento del egreso, que a su vez puede asociarse con los registros sociodemográficos con los que cuenta la Udelar, y la trayectoria académica del egresado (como dato secundario de los sistemas de gestión de bedelías). Además de los módulos sociodemográficos y laborales que se relevan en esta etapa, se incorpora un módulo específico sobre la opinión de los estudios de grado a nivel de formación y condiciones institucionales.

La medición 2 comprende un formulario que estará centrado en las opiniones sobre la carrera, movilidad, relación con la facultad, necesidad y opinión sobre los posgrados y los comienzos de la vida profesional (inserción al mercado o la sociedad). Este relevamiento se realiza al cuarto año de egreso.

La medición 3 se centrará sobre el mercado laboral, en los aspectos sobre adecuación de los estudios, las características y la calidad de la inserción, estabilidad del empleo, desempeño y opinión sobre la necesidad de la formación continua y/o de posgrados, entre

otros. Ésta es la última ola del panel, y se realiza al séptimo año de egreso.

El desafío metodológico supone la construcción de una metodología homogénea, que permita la comparabilidad entre los egresados de las distintas carreras y cohortes, y que a su vez provea de información de corte longitudinal, capaz de dar cuenta del tránsito hacia la inserción profesional de los egresados durante los primeros años de egreso.

La estrategia diseñada supone dar respuesta a un doble propósito: 1) generar datos sobre los egresados y su trayectoria, una vez insertos en el mercado, que puedan ser comparados entre sí y; 2) contribuir al desarrollo y consolidación de un Programa de Seguimiento de Egresados, con metodología específica, objetivos comunes y productos concretos. Su aporte es generar datos para la planificación y evaluación sistemática de las diferentes carreras y por ende un desarrollo mayor de la relación egreso – mercado – sociedad.

En 2018 se finalizó el relevamiento de la ola 2 del conjunto de carreras de todas las facultades de la Udelar. La tasa general de respuesta fue de 75,3%, presentando variaciones según facultades y carreras. A diferencia de la ficha de egreso (que integra la ola 1 y es de carácter obligatorio), el formulario de la ola 2 es voluntario, por lo tanto, la tasa de respuesta fue muy satisfactoria teniendo presente esa característica.

Para alcanzar esos niveles de respuesta, la estrategia implementada fue la siguiente: el cuestionario web tiene un período de activación de tres meses. Con los datos de contacto obtenidos de la ficha de egreso (perteneciente a la ola 1), se realiza una primera convocatoria vía correo electrónico a los egresados pertenecientes al cluster de carreras que se está relevando. En ese correo electrónico se adjunta una carta del Rector, el cual invita a participar al egresado y le agradece su colaboración. Junto con el correo, se envía un link de acceso al formulario web.

Entre diez o quince días después, se realiza una segunda tanda de correos a aquellos egresados que aún no contestaron el formulario. Pasados otros diez o quince días aproximadamente, se repite el mismo procedimiento, es decir, se vuelve a enviar una tanda de correos a los egresados que en ese momento siguen sin contestar el formulario. Luego de las tres tandas de correos electrónicos, se intenta contactar al egresado por vía telefónica. Este último procedimiento permite, en muchas ocasiones, corregir los correos electrónicos (ya que pueden haber quedado mal registrados en la ficha de egreso), o actualizarlos (ya que pasaron 4 años desde que completaron la ficha de egreso, y los egresados pueden tener otra dirección de correo electrónico). Esta estrategia de apelar a múltiples convocatorias, y a distintos medios de contacto, fue la que permitió llegar a tasas de respuesta muy satisfactorias.

REALIDADES, MITOS Y OPINIONES SOBRE LOS PERFILES DE EGRESO Y LA INSERCIÓN DE LOS GRADUADOS DE LA LICENCIATURA EN BIOQUÍMICA DE LA UDELAR, PERÍODO 1994-2012

Dra. E. Laura Coitiño Izaguirre¹ y Mag. Carolina Cabrera-Di Píramo²

laurac@fcien.edu.uy, ¹Laboratorio de Química Teórica y Computacional, Instituto de Química Biológica, Facultad de Ciencias y Centro de Investigaciones Biomédicas (CEINBIO), UdelaR;

²Unidad de Enseñanza, Facultad de Ciencias, UdelaR

El conocimiento cabal de las características de los graduados de la Educación Superior en términos de su perfil de egreso, su ámbito de inserción y las opiniones que tienen sobre la formación recibida, constituye un insumo de gran relevancia a la hora de definir políticas dirigidas a mejorar su inserción en el medio y, de ser necesario, retroalimentar ajustes en el diseño e implementación de las propuestas curriculares que los forjan (Allen *et al.*, 2003). Pese a no ser comunes en nuestra región hasta tiempos relativamente recientes, los censos de graduados constituyen en este marco una herramienta valiosa para su caracterización (Arocena *et al.*, 2004; Panaia, 2006).

El presente estudio se basa en información relevada a través del Censo de Graduados 2011-2012 de la Facultad de Ciencias (FCIEN) de la Universidad de la República (UdelaR) a través de un cuestionario auto-administrado por vía electrónica. El universo estudiado incluyó a 181 graduados de tres planes de estudios de la Licenciatura en Bioquímica ('89, '92 y '03), con diferencias entre sí en términos de sus requisitos de ingreso, estructura curricular e implementación, manteniendo en común su duración estimada en 4 años. Para la caracterización se analizaron variables relativas al perfil sociodemográfico, al acceso a estudios de posgrado y a la inserción laboral, junto a las opiniones sobre la calidad y pertinencia de la formación recibida, analizando potenciales cruces entre variables de interés y sesgos por género. Todos los análisis estadísticos se realizaron con el paquete R.

Cabe señalar que la Licenciatura en Bioquímica es una oferta de formación universitaria relativamente "joven", creada en Uruguay en 1989 como carrera dependiente del Consejo Directivo Central de la UdelaR e incorporada bajo el formato "*Licenciatura*" al ámbito de la Facultad de Ciencias al momento de su creación, a fines de 1990, con sus primeros egresos verificados a partir de 1994. Entre un total de 757 Licenciados en Bioquímica que se graduaron en el período 1994-2017 a través de tres planes de estudios de distinta estructura, flexibilidad curricular y eficiencia en la relación ingreso/egreso (33.5 %, la más elevada en FCIEN según datos oficiales acumulados en la década 2007-2017) el total de graduados hasta fines de 2011, que constituye la población encuestada en este censo, asciende a 498 personas.

Desde una perspectiva de género, el universo analizado corresponde a una mayoría femenina muy amplia (72.9 %) y en términos de franjas etarias a tramos de 31-40 años y menos de 30 años (51.4 % y 44.7 %, respectivamente) al momento de la encuesta. Menos de un tercio de la población caracterizada tenía hijo(s) al relevar la información: un 30.9 % que corresponde mayoritariamente a mujeres en la franja de 31-40 años, en contraste con un claro predominio de mujeres jóvenes, con menos de 30 años, en la categoría de "graduados sin hijos". Cerca de la mitad de la población encuestada (50.3 %) había realizado estudios de posgrado de distinto tipo al momento, valor que es ligeramente mayor entre la franja de graduados más jóvenes. Entre quienes alcanzaron posgrados, tanto la proporción de graduados sin hijos como la presencia del género masculino crecen al 510 %.

Del total caracterizado, el 22.1 % no declaró su empleo. Entre quienes sí lo hicieron, poco más de un tercio (34.9 %) estaba inserto como docente universitario en FCIEN (15.5 %) u otros servicios de UdelaR (19.4 %). Un porcentaje significativo (18.2 %) declaró su inserción

en el sector privado y una cantidad similar (18.9 %) manifestó trabajar en Ministerios, institutos u otros organismos públicos. La inserción significativa a nivel privado y la ausencia de incorporación al sector educativo público (ANEP) marcan diferencias importantes respecto a los graduados de la Licenciatura en Ciencias Biológicas de la misma Facultad, previamente caracterizados por una de las autoras (Cabrerá, 2016) y destierra (al menos desde este tipo de estudios y desde una comparativa objetiva sobre ambas poblaciones examinadas en pie de igualdad), algunos mitos que se han venido manejando por años dentro del imaginario colectivo acerca de la semejanza entre los perfiles de los graduados de estas dos Licenciaturas, que constituyen la primera etapa de formación en estas áreas de las Ciencias Básicas en Uruguay.

En cuanto a las percepciones de este colectivo de graduados sobre la calidad y pertinencia de la formación recibida en la Licenciatura en Bioquímica, las mismas delinean un complejo rompecabezas de difícil ensamblaje *a priori*, que puede ser tomado como indicador de la necesidad de continuar indagando sobre ellas en mayor profundidad. En ese sentido sería deseable encuestar a una población más amplia, que abarque al conjunto total actual de graduados de la carrera (cerca del millar) y con mayor representación de aquéllos que se han graduado tras recorrer las propuestas curriculares más recientes, que introdujeron mayor flexibilidad (Plan '03, cuyos primeros graduados datan de 2007 en adelante y están sub-representados en el censo 2011-2012) y profundizaran en la definición de diversas orientaciones posibles para el trayecto final de la carrera (Plan 2016, aún sin graduados genuinos, dada su reciente implementación) manteniendo como constante desde el plan '92 al actual el sello distintivo de preservar un equilibrio 50-50 % entre las componentes teórico-conceptuales y la actividad experimental-aplicada. A modo de ejemplo, se puede considerar que el grupo de Bioquímicos encuestados valoró positivamente su remuneración, pero 4/5 de ellos evadió opinar sobre su satisfacción laboral a la par de manifestar descontento sobre contenidos de su trabajo, siendo neutra-positiva la valoración mayoritaria sobre la calidad de su formación y neutra la valoración resultante sobre su pertinencia con relación al medio donde insertarse.

PALABRAS CLAVES: perfil de egreso; inserción; encuestas de graduados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Allen J., Ramaekers G., Van der Velden R. (2003). La medición de las competencias de los titulados superiores. En: Vidal García J. (coord.) *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Salamanca: Consejo de Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Arocena R., Cohanoff C., Davyt A. (2004). La formación en Ciencias Básicas en América Latina: algunas sugerencias para su transformación. *Avaliação*, 9(3), 111-130.
- Cabrerá, C. (2016). Pertinencia de la formación en Ciencias Biológicas en la UdelaR: un análisis curricular y la opinión de sus graduados. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, Universidad de la República. Resumen publicado en *InterCambios*, 3(2), 139-139.
- Panaia M. (2006). *Trayectorias de ingenieros tecnológicos: graduados y alumnos en el mercado de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SEGUIMIENTO DE GRADUADOS: COMPARACIÓN ENTRE ENCUESTAS CON 5 AÑOS DE DIFERENCIA.

Brasiliano Rodríguez; Paola Cabral; Claudia Borlido; José Passarini

brasilianomartin@gmail.com, paocab@gmail.com, claudiaborlido@gmail.com
josepasa@gmail.com.

Facultad de Veterinaria, UdelaR

PALABRAS CLAVES: Seguimiento de Graduados, Educación Veterinaria, Situación laboral

Este nuevo siglo ha marcado de forma sustantiva el valor del conocimiento. De esta forma, quien lo posea y pueda hacer un uso adecuado del mismo tendrá ventajas comparativas sobre el resto de la población. Tomando como principal promotor de este conocimiento, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen una significativa importancia como generadora y difusora de este. Por otra parte, en América Latina, se encuentra un estrecho vínculo entre la educación y el desarrollo social. De acuerdo a lo antes mencionado, se vuelve muy importante el interés de estudiar de manera sistemática la relación entre los procesos de formación de profesionales y su inserción y desempeño laboral (principalmente en los primeros años de graduado), para la mejora continua de la calidad de la educación superior.

El actual contexto, donde se desarrolla la relación entre el mundo del trabajo y la educación superior, se caracteriza por una compleja situación y múltiples facetas. Las más simples de evidenciar, son precisamente, las transformaciones rápidas y radicales que sufre el mundo del trabajo y la pérdida de vigencia de muchos de los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante su paso por las IES (Vega Mederos, 2005).

En los últimos diez años, el Departamento de Educación Veterinaria (DEV), ha desarrollado una metodología para llevar adelante el seguimiento de los graduados veterinarios, para conocer su inserción laboral y su progresión en el mercado de trabajo. Además, se apunta a tener información para mejorar la oferta académica de grado y los planes de formación de posgrado y educación permanente.

El presente trabajo presenta los resultados de una misma encuesta aplicada con cinco años de diferencia a un grupo de 87 veterinarios, dejando en evidencia los aspectos que se modifican y aquellos que se mantienen incambiables en la vida laboral de estos profesionales. El primer relevamiento que realizó el DEV involucró al 35% de los egresados entre los años 2003 y 2009 (114 veterinarios), a los que se realizó una encuesta que pretendía conocer su principalmente situación laboral. Estos egresados volvieron a ser contactados a los 5 años para conocer su situación actual sobre el trabajo, 87 de los 114 respondieron el cuestionario.

En este trabajo se presentan los resultados de la comparación entre ambas consultas realizadas a los mismos profesionales, poniendo atención a las similitudes y diferencias entre las respuestas de los encuestados. Ya en la primera encuesta fue posible identificar que todos los encuestados estaban trabajando como veterinarios, algo que se mantiene en la segunda. Sin embargo, algunos aspectos que han cambiado son que existen más profesionales con multiempleo y, la gran mayoría, ha cambiado de trabajo una o varias veces buscando una mejor remuneración o estabilidad laboral.

	¿Qué fue lo más importante para la obtención de su actual empleo?					
	Formulario T 1			Formulario T 2		
	Medicina	Producción	Tecnología	Medicina	Producción	Tecnología
Capacitación	33,3	37,0	29,6	50	25	25
Escolaridad	0,0	0,0	0,0	42,9	14,3	42,9
Experiencia	21,4	42,9	35,7	22,2	44,4	33,3
Otros	50,0	33,3	16,7	25,0	25,0	50,0
Recomendaciones	38,1	47,6	14,3	42,9	35,7	21,4

Tabla 1. Comparación entre respuestas a la consulta sobre el aspecto más relevante para conseguir empleo en T1 y T2. Elaboración propia.

Es posible identificar la formación obtenida en la Facultad de Veterinaria como la principal herramienta para conseguir empleo, aunque las recomendaciones se mantienen como relevantes. (Tabla 1)

Cuando se le consulta si su situación laboral es estable, el 64,4 % contesta que sí en el primer formulario, mientras que, en la segunda encuesta, el 71 % contestó afirmativamente a la estabilidad laboral. En cuanto al nivel ocupacional en horas semanales, dentro de lo más relevante se nota la disminución en el porcentaje de los profesionales que trabajan más de 40 horas semanales, en la primera encuesta fue del 64% contra 54% en el segundo formulario.

Cuando se consulta sobre si realizó cambios laborales y cuál fue el motivo principal del cambio, en la primera encuesta la mayoría contestó que fue por temas salariales o vocacionales, mientras que en la segunda encuesta el motivo salarial se mantiene entre los más importantes, siendo la segunda causa la estabilidad laboral, desplazando al tema vocacional.

Se entiende que este tipo de trabajos, no solo fortalece la información con la que cuenta la institución, además, es una línea de trabajo permanente que permite realizar ajustes y mejoras de forma continua, sumando diferentes enfoques a la investigación. Con los datos obtenidos en los diferentes momentos se puede decir que el veterinario mantiene una buena empleabilidad en el Uruguay, donde los profesionales se mueven en el mercado laboral relativamente poco, contando con empleos estables y realizan cambios buscando mejores remuneraciones y trabajos de menos horas semanales, o bien, procurando la independencia laboral creando su empresa o sociedad para disponer de sus tiempos de forma autónoma.

Bibliografía

Vega Mederos, J., 2005. *Evaluación del desarrollo profesional de los jóvenes egresados cubanos ante los nuevos retos del mundo del trabajo*. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad de la Habana.

SEGUIMIENTO DE GRADUADOS RECIENTES EN LA UNIVERSIDAD DEL LITORAL

Julieta Pron; Mauricio Moltó

jpron@rectorado.unl.edu.ar, UNL; mauriciomolto@gmail.com, UNL

La encuesta de graduados recientes es un instrumento de la política institucional de seguimiento de graduados de la Universidad Nacional del Litoral. Se aplica a todos a los graduados de carreras de grado presenciales que iniciaron la gestión del título en el año de referencia, a partir del primer día hábil del año 2014. Las temáticas e indicadores de la encuesta tienen como objetivo obtener información que redunde en el aprovechamiento de los ámbitos académicos. La posibilidad de integración con otros sistemas de información regulares y con estudios ad-hoc, tienen la intención de acompañar a la conducción de la universidad, de las facultades y las actividades de los docentes en el desarrollo de proyectos específicos, prácticas y planes de estudio. Con respecto al diseño final de la encuesta se realizaron consultas abiertas a las unidades académicas y carreras para la discusión del cuestionario a través de reuniones de trabajo, talleres y guías para la recepción de opiniones. Además se realizó un relevamiento exhaustivo de antecedentes y metodología sobre encuestas de graduados, internacionales y nacionales. Entre ellos: Riquelme, G. C. (2005), Schomburg, Harald y Teichler, Ulrich (2005); Schomburg, Harald y Teichler, Ulrich (2005); Teichler, Ulrich (2005). La aplicación se realizó mediante la adaptación del sistema SIU-Kolla (módulo de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación que permite la generación de encuestas de todo tipo). La encuesta consta de 11 bloques temáticos que indagan acerca de diferentes temáticas: datos socio-demográficos, condiciones de vida familiar, características socio-económicas y educativas del grupo familiar, historia educacional previa y paralela al ingreso a la universidad, otros estudios, estudios de post graduación, valoración pedagógica de experiencias previa, comprensión del mundo del trabajo y del campo socio-profesional y evaluación sobre la formación recibida. Nos interesan particularmente el bloque 7 y el 11. El bloque 7 indaga acerca de la transición estudio y trabajo, caracteriza el acceso al trabajo en distintas etapas previas y durante los estudios universitarios: el ciclo secundario, la primera etapa de sus estudios universitarios (1° año), la segunda etapa de sus estudios universitarios (2° y 3° año) y la última etapa de sus estudios universitarios (desde el 4° año en adelante). El bloque 11 pregunta por el trabajo actual, las expectativas laborales a mediano plazo y la opinión acerca de la valoración que reciben los profesionales en el mercado de trabajo. El procesamiento de resultados es anual y el documento de análisis de resultados se realiza para el total UNL y Facultades y cuadernillos por Facultad. Permite obtener una caracterización del perfil de los graduados recientes de la UNL a partir de: diferencias por facultades y por carreras / carreras agrupadas y el origen social de los graduados construido a partir del nivel socio ocupacional del padre. La primera aplicación de la encuesta en el año 2014 tuvo un total de 1127 graduados con una cobertura desigual por facultad y carrera. Ello implicó la necesidad de construir ex post una muestra al azar del total de encuestas obtenidas, que tomó como referencia el total de egresados 2014 registrados en el Sistema Araucano (contiene información estadística de alumnos de pregrado, grado y posgrado de universidades públicas y privadas argentinas que permite informar estadísticas de ingreso, regularidad y egreso de los estudiantes), de manera de reflejar el peso relativo de graduados por facultad y carreras. Con respecto a los resultados obtenidos vinculados al mundo laboral resulta que poco más la mitad de los graduados recientes ha trabajado alguna vez (56%) durante la educación secundaria o la universidad y la transición al trabajo se realiza principalmente en la última etapa de la carrera (desde 4° año de los estudios

universitarios), en la cual la tasa de empleo alcanza el 51% entre el total de los encuestados. En relación al trabajo actual, el 51,5% afirma que trabaja al momento de completar la encuesta. La encuesta 2015 mejora en los niveles de respuesta, se han obtenido 1507 encuestas, aumentando la cobertura en todas las facultades y carreras. El análisis del peso relativo de las encuestas respondidas en 2015 por facultad y carrera es similar al peso relativo de graduados que pidieron título en 2015. También se realizó una muestra ex post. En lo que respecta al mundo laboral resulta que poco más la mitad de los graduados recientes ha trabajado alguna vez (60%) durante la educación secundaria o la universidad y la transición al trabajo se realiza principalmente en la última etapa de la carrera (desde 4º año de los estudios universitarios), en la cual la tasa de empleo alcanza el 57% entre el total de los encuestados. En relación al trabajo actual, el 51,4% afirma que trabaja al momento de completar la encuesta. Con la idea de realizar un seguimiento de los graduados actualmente se trabaja en la elaboración de una encuesta para graduados a 3 años y una a posgraduados.

PALABRAS CLAVES: Caracterización de los Egresados; Seguimiento de Graduados y Desempeño Profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Riquelme, G. C. (2005); "Estudios e investigaciones sobre educación superior, aparato productivo y mercado de trabajo en Argentina: La agenda tradicional y nuevos desafíos", en Teichler, U. (2005) Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay. Teichler, U. y Riquelme, G. C. (editores).
- Schomburg, Harald y Teichler, Ulrich (2005); "Creciente potencialidad de la investigación sobre alumnos para la reforma curricular: experiencias de un instituto de investigación alemán" en Teichler, Ulrich (comp.) Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Schomburg, Harald y Teichler, Ulrich (2005); *Manual para estudios de seguimiento de graduados universitarios*, Kassel, Unikassel Universitat, Inwent, Secretaría Permanente de CSUCA, Universidad Pedagógica.
- Teichler, Ulrich (2005); "Educación y empleo de los graduados europeos: la encuesta CHEERS" en Teichler, Ulrich (comp.) Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

SEGUIMIENTO DE LOS EGRESADOS/AS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (Cohorte 2010)

Rodrigo González; Elizabeth Fregotti; María Luz Marín
rodrigo_gzalez@yahoo.com, UNCUYO; elifregotti@gmail.com, UNCUYO;
mlmarin@uncu.edu.ar, UNCUYO

En el marco de la implementación del Plan Estratégico 2021 de la Universidad Nacional de Cuyo, (UNCUYO) aprobado por el Consejo Superior a través de la Ordenanza 75 (2012) se puede vislumbrar que resulta prioritario realizar estudios que permitan reflexionar acerca de las expectativas y demandas de la sociedad de Mendoza a la UNCUYO. En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada en París en la sede de la UNESCO (1998), se desprende que el concepto de pertinencia de la educación debería ser estudiada a partir de cuatro dimensiones clave: social, laboral, cultural y ecológica. Este tipo de estudios hace referencia a la dimensión laboral. El objetivo general es realizar un seguimiento de la inserción laboral y del desempeño profesional de los egresados/as de la cohorte 2010 de todas las carreras de la UNCUYO (incluido el ITU). En el ámbito nacional los estudios que condicionaron nuestro análisis fueron los llevados a cabo por Ignisc, Cristóbal, Benito, Leoy, Goicoechea & Reyes, (2012) de la Universidad Nacional de La Plata, por Bologna, Maccagno, Somazzi, Oehlschager & Esbry, (2015) de la Universidad Nacional de Córdoba y por Zandomeni & Chignoli, (2013) de la Universidad Nacional del Litoral, como así también los estudios desarrollados con anterioridad por la UNCUYO. En el ámbito internacional nos apoyamos en el informe REFLEX llevado a cabo por ANECA (2007) y por el informe PROFLEX desarrollado por la Universidad Iberoamericana, (2012). En términos metodológicos, se utilizó un cuestionario que se desarrolló a partir de los trabajos mencionados anteriormente. El cuestionario final quedó conformado por un total de 36 preguntas agrupadas en 6 categorías: posgrado, situación laboral, evaluación de la carrera, métodos de enseñanza, vinculación con la UNCUYO, y competencias profesionales. El mismo fue evaluado tanto por la OIT como por expertos catedráticos. Se encuestaron 1.189 egresados/as (población objetivo con mails válidos) sobre un Universo total de 1907 correspondientes a la Cohorte 2010 de 63 titulaciones otorgadas por la UNCUYO en ese año. En relación al Grupo de Carreras afines y siguiendo el estudio de la Universidad Nacional de la Plata, se tuvo en cuenta las siguientes: Artes, Docencia, Economía y Administración, Exactas y Naturales, Salud, Social y Técnica. En cuanto al diseño metodológico se trata de un Estudio de caso, con muestreo aleatorio no probabilístico proporcional a la población por grupo de carreras. Una vez aplicadas las encuestas obtuvimos una respuesta del 41% (485 egresados/as). En cuanto a los resultados se han estructurado en: Posgrado, Situación laboral, Evaluación de carreras, Métodos de enseñanza, Vinculación con la UNCUYO y Competencias profesionales. Se distingue como primer dato relevante que el 45% de los egresados/as decidió continuar con su formación a través de cursos de posgrados. El estudio demuestra que es muy alta la inserción laboral de los egresados/as de la UNCUYO, el 96% trabaja actualmente. De este total, el 93% tiene empleo vinculado con la carrera que estudió. En cuanto al resto de los resultados en relación a la Situación laboral se puede ver que, de los egresados/as analizados el 13% trabaja en la UNCUYO. Un hallazgo significativo de la trayectoria de empleo de los egresados es que antes de terminar los estudios el 40% iniciaron su inserción en el mercado laboral. Respecto a la registración laboral de los egresados al momento de realizar la encuesta, se denota que un alto porcentaje (93.5%) llevan a cabo su trabajo de forma registrada. Cuando se analiza el nivel de estudios que exige el Mercado laboral los resultados indican que: el 46% en posgrado, el 48% en grado y el resto en pregrado. El 83% de los egresados/as trabajan en Mendoza, el 11% en otra provincia y el 6% trabajan en otro país. Es alta la satisfacción laboral de los egresados, ya que en una escala del 1 al 5, el

nivel de satisfacción laboral promedio en la UNCUYO es de 3,96. En cuanto a la pregunta ¿qué elegirías si pudieras volver el tiempo atrás?, el 65% de los egresados/as elegiría la misma carrera en la misma universidad, el 18% elegiría una carrera diferente en la misma universidad, el 7% elegiría la misma carrera en otra universidad y, el 10% elegiría una carrera diferente en otra universidad. En general es baja la vinculación que tenemos con nuestros egresados. En cuanto a las Competencias profesionales existe una gran brecha entre lo demandado por el campo laboral y lo adquirido por el profesional en la universidad en cuanto a: herramientas informáticas, hacer valer su autoridad, movilizar capacidades de otros y negociar de forma efectiva. La UNCUYO en cumplimiento de sus propósitos misionales, destaca que si bien existe un alto porcentaje de egresados que se encuentra trabajando y están satisfechos, se debe promover un mayor seguimiento de la inserción laboral.

PALABRAS CLAVES: empleabilidad; competencias; egresados

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. *Informe REFLEX: El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento, 2007*. Madrid: España. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf
- Bologna, E., Maccagno, A., Somazzi, C., Oehlenschager, A. & Esbry, N. (2015). Estadísticas sobre opiniones de egresados de grado 2014 de la UNC. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <http://unc2.unc.edu.ar/academicas/areas-y-programas/estadisticas/egresados/informe-si-u-kolla-egresados-2014-1.pdf>
- Ignisc, I., Cristóbal, S.Z., Benito, M.L., Leoy, M.F., Goicoechea, L.T. & Reyes, A.M. (2012). Trayectoria laboral y competencias profesionales de los jóvenes egresados. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/37822/Documento_completo_.N.L.P..pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, 1998. París, Francia. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- Universidad Iberoamericana. *Proyecto PROFLEX: Resultados de la encuesta en Chile, México, Uruguay y República Dominicana, 2012*. Santo Domingo: República Dominicana. Recuperado de http://www.unibe.edu.do/sites/default/files/informe_unibe_proflex.pdf
- Zandomeni, N. & Chignoli, S. (2013). Los estudios de seguimiento de egresados en la agenda de las IES - el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral. Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de <file:///C:/Users/chara/Documents/MLUZ/EMPLEABILIDAD%20EGRESADOS/CONGRESO%20URUGUAY/Zandomeni.%20Chignoli%20UNLITORAL.pdf>

SITUACIÓN DE LOS EGRESADOS DE LA LICENCIATURA DE PSICOMOTRICIDAD DE LA SEDE PAYSANDÚ DESDE QUE LA CARRERA SE DICTA COMPLETA EN DICHO DEPARTAMENTO (2016)

**Prof. Adj. Lic. María Gianoni - Asist. Lic. Alicia Viñas – mgianoni@adinet.com.uy - Facultad de Medicina – Escuela de Tecnología Médica – Centro Universitario Paysandú
luisr@paysandu.com - Facultad de Medicina – Escuela de Tecnología Médica – Centro Universitario Paysandú.**

La carrera de Licenciado en Psicomotricidad pertenece a la Escuela Universitaria de Tecnología Médica (E.U.T.M.) dependiente de la Facultad de Medicina (UDELAR), siendo una carrera relativamente nueva en nuestro país ya que sus inicios datan del año 1978, es decir este año estamos en los 40 años del inicio de la misma.

A lo largo de estos años ha sufrido varias modificaciones de currícula ajustándose al devenir del tiempo. De ser una carrera enfocada en sus inicios a la patología y exclusivamente a la atención de niños hoy abarca áreas como Atención Primaria de la Salud, (Prevención y promoción de la salud) y todo el ciclo vital, teniendo una especialización de post-grado en Gerontopsicomotricidad.

Pasó también de ser una tecnicatura con tres años de carrera a ser una Licenciatura de 4 años con una carga de 36668 horas, y a dictarse además de en Montevideo, a partir del año 2001 en la Sede Paysandú de la EUTM.

En esta ciudad, los estudiantes cursaron hasta el año 2015 los tres primeros años de la carrera debiendo trasladarse a Montevideo a cursar el último año con sus materias específicas.

La masa de estudiantes que realizan Psicomotricidad en la sede Paysandú, pertenecen a ese departamento así como también a los departamentos de: Salto, Tacuarembó, Soriano, Colonia, Río Negro y en menor proporción a otros departamentos del interior del país tales como Rivera, Artigas, y Durazno.

En el año 2015 realizamos una investigación sobre la inserción laboral de los egresados de esta sede, desde el inicio de la carrera en Paysandú en vista a que en el 2016 llegábamos a los 15 años que se dicta en la sede Paysandú centro Universitario integrado en la actualidad al CENUR Litoral NORTE.

Su objetivo fue comprobar si realmente la oferta propuesta por la Facultad de Medicina, frente a la demanda de egresados de la EUTM en la región, ha tenido resultado y los egresados han podido desarrollar sus tareas profesionales en sus comunidades de inserción originales, o en cercanías en el interior del país.

Para el logro de esta investigación se realizó un protocolo para ser llenado por los egresados que consultaba sobre la inserción laboral.

Los resultados obtenidos dieron cuenta que: del total de ingresados solo una tercera parte había culminado sus estudios, siendo en su mayoría del sexo femenino.

La mitad de los egresados había culminado su carrera entre 5 y 6 años, el 40% lo habían hecho entre 7 y 9 años y un 10% luego de los 10 años de haberla iniciado.

En cuanto a la procedencia la mayor parte (40%) pertenecen a Paysandú, seguido de Salto (28%), Tacuarembó (11%) y en menor porcentaje de otros departamentos.

Se pudo comprobar que efectivamente se quedaban a trabajar en el departamento de origen, en el caso de Paysandú el 80% así lo hizo, el 68% de Salto y el 75 % de Río Negro. Se dio el caso contrario en el departamento de Tacuarembó donde el 83% no se quedó en el mismo y su salida laboral fue en otros departamentos del interior del país.

En cuanto a la actividad laboral solo el 5% no estaban trabajando que representaban los

egresados recientes, siendo el lugar de mayor inserción (70%) los Centros CAIF, seguidos de las clínicas de rehabilitación (40%).

Como a partir del año 2016 la carrera se cursa completa en nuestro departamento, quisimos investigar si esta variante ha provocado algún cambio en los tiempos de finalización de la monografía final realizada como culminación de la carrera

Para esto es que estamos realizando una investigación ubicando a todos los egresados de la sede y haciéndoles llegar el siguiente formulario:

NOMBRE	GENERACIÓN	AÑO DE RECIBIDO/A	DEPARTAMENTO DE ORIGEN

ACTIVIDAD LABORAL (Marque con una cruz lo que corresponda)

	CAIF	EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ	CLÍNICA	DOCENCIA	OTRO (especifique)	Departamento donde realizó/a la actividad.
2015						
2016						
2017						
2018						

La monografía final la realizó en forma:

Individual	Con otro compañero/a

Actualmente estamos en la etapa de finalización de las encuestas y sistematización de los resultados.

PALABRAS CLAVES: egresados; psicomotricidad; Paysandú.

TRAYECTORIAS DE INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS LICENCIADOS EN COMUNICACIÓN DE LA UDELAR

Blanco, Alberto; Franco, Facundo; Papa, Paola

alberto.blanco@fic.edu.uy; facundo.franco@fic.edu.uy; paola.papa@fic.edu.uy,

Observatorio de las Profesiones de la Comunicación (OPC).

Departamento de Especializaciones Profesionales. Instituto de Comunicación.

Facultad de Información y Comunicación (FIC). Universidad de la República.

La comprensión del campo profesional de la comunicación en Uruguay es necesaria para la mejora de los procesos de formación universitaria en comunicación en la Udelar, especialmente en un campo no homogéneo, con límites complejos y subáreas (periodismo, publicidad, audiovisual, organizacional, comunitaria, multimedia, etc.), que reconoce la heterogeneidad de las trayectorias de los profesionales.

Desde 2014 y hasta la actualidad, el proyecto “Trayectorias profesionales” del Observatorio de las Profesiones de la Comunicación, con un equipo integrado por docentes del Departamento de Especializaciones Profesionales del Instituto de Comunicación de la FIC, ha avanzado en la exploración del campo profesional a partir de las trayectorias de los graduados universitarios de comunicación de Udelar, con insumos generados con metodologías cuanti-cualitativas (encuestas, relevamiento documental, talleres, grupos de discusión, relatos y testimonios de egresados).

La inserción profesional de los comunicadores con dimensiones como el egreso de la carrera, el ingreso al campo y el inicio de las trayectorias, refleja las primeras experiencias laborales y sus modalidades, las prácticas profesionales previas al egreso, las expectativas y decisiones en relación con las elecciones de formación, áreas de interés y vocaciones. La presencia de prácticas profesionales durante la carrera o cercanas al egreso, la valoración de las primeras experiencias de inserción, el reconocimiento de que han sido claves en las trayectorias por sus efectos formativos y por aspectos significativos que las relacionan con lo vocacional y con tensiones entre formación y trabajo, hacen que su análisis como procesos de “socialización profesional” sea importante.

Lo que “dicen” los relatos de los profesionales.

Entre los egresados de distintas generaciones se vuelve frecuente una entrada al campo no bien remunerada, marcada por el “multiempleo” y la “multitarea”, con poco margen para la elección. En los primeros años parece importante contar con la “oportunidad de entrar” y no demasiado el cómo. En algunos casos, la oportunidad está dada por la universidad pero en otros se gesta por cuenta propia, a partir de redes de vínculos fuera de facultad o la iniciativa personal. Entre los egresados más recientes parece reconocerse cada vez más a la FIC como un espacio de oportunidad para realizar las primeras prácticas profesionales (curriculares o extracurriculares).

La necesidad de sostener los comienzos, menos remunerados y reconocidos, resulta un factor común para la consolidación profesional. Como el ingreso se da de diversas formas, la especialización en procesos de formación, aprender el oficio, reconstruir y resignificar los roles a la interna del primer trabajo y/o construir una trama vincular mayor, permite encontrar alternativas, remuneradas o no, que se acercan a las proyecciones imaginadas por los egresados.

Lo que dan a pensar los relatos de los graduados.

A pesar de la heterogeneidad de experiencias de inserción, buena parte de ellas se concentran durante la carrera o cerca del egreso. Frente a la diversidad de modalidades que

se narran, encontramos una alta recurrencia de sentidos. Por un lado, una importante valoración de las primeras experiencias y el reconocimiento de que han sido claves en sus trayectorias. Por otro lado, aparecen interesantes efectos formativos como resultado de esas primeras experiencias.

A partir de las prácticas, se narran aspectos significativos que relacionan el ingreso al campo con lo vocacional, pero también alimentan vocaciones e intereses, complementan la formación en otras áreas de la comunicación o confirman que el aprendizaje “está” en la práctica profesional. En algunos casos, las primeras experiencias no aparecen relacionadas a lo vocacional, aunque lo definen, y en otros casos se valora la posibilidad de descubrir la vocación en el transcurso de la carrera.

En los discursos aparecen tensiones entre la formación académica y el mundo del trabajo. Algunos relatos son recurrentes en referencia al “aprendizaje en la práctica” o “aprendizaje del oficio”, en detrimento de la formación curricular, que no parece aportar “herramientas concretas”. Igualmente, los egresados valoran aspectos de su formación académica como el bagaje teórico que les brinda. El ingreso al campo plantea a los profesionales nuevos desafíos en su formación, con actualizaciones, complementaciones o incorporación de competencias específicas. Asimismo, en algunos casos, el ingreso “precoz” al campo profesional parece “estirar” las carreras, con egresos “tardíos” o con “alejamiento de la carrera” para lograr desarrollarse en lo profesional.

Comprender los procesos de “socialización profesional” como aportes para la formación en comunicación.

Al analizar la inserción de los licenciados encontramos la centralidad que tiene el proceso de “socialización profesional” en los inicios de las trayectorias. Con Berger y Luckman (1986) entendemos que la socialización profesional es el proceso a partir del cual los sujetos internalizan tramas de significados socialmente elaborados y compartidos, que intervienen en los modos de “hacer y representar” la profesión y se desarrollan como espacios privilegiados de transmisión cultural. Las primeras experiencias parecen desplegar “espacios de socialización y de transmisión de herencias y legados que moldean el vínculo de cada uno, con la actividad profesional”, además de significativos “efectos formativos que las prácticas producen en el plano identitario (...) y la importancia de concebir a los aprendizajes de las prácticas como saberes que articulan la identidad profesional” (Andreozzi, 2011: 106).

Explorar en profundidad estos procesos de socialización profesional, permite generar insumos para pensar los procesos de formación en comunicación desplegados por la facultad. Los avances realizados ponen en discusión “el supuesto según el cual las prácticas” y primeras experiencias de inserción “se presentan como espacios de ‘aplicación’ de saberes teóricos y procedimentales al campo del desempeño profesional”, sino que aparecen como “vías regias de aproximación al universo material, simbólico e imaginario de la profesión elegida” (Andreozzi, 2011: 113-114). El “deber ser profesional que comienza a gestarse en las situaciones de formación (las que operan como primer espacio de socialización profesional)” (Lucarelli, 2007:35), nos desafía a instalar el diálogo crítico con el campo profesional en situaciones de aprendizaje reales, que posibiliten las transformaciones en las estrategias y dispositivos de inserción profesional de los futuros egresados de comunicación.

PALABRAS CLAVES: trayectorias; profesión; comunicación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Andreozi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. Época, 5. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 9 de mayo de 2018 de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf
- Berger P. y Luckmann T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dirección General de Planeamiento (2017). *Principales características del censo de egresados del Cluster A Generación 2012*. Programa de Seguimiento de Egresados. Universidad de la República.
- Lucarelli, E. et. al. (2007). La formación en la profesión: la problemática de los aprendizajes complejos en la universidad. *Praxis Educativa (Nº 11)*, pp. 31-37. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- Observatorio de las Profesiones de la Comunicación FIC-UDELAR (2016). Primera encuesta a egresados de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República. Presentación realizada en el II Seminario del Observatorio de las Profesiones de la Comunicación, julio de 2016. Facultad de Información y Comunicación. Recuperado del 9 de mayo de 2018 de: <http://www.comunicacion.edu.uy/OPC/Seminarios>