

LA ENSEÑANZA EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: el caso de las carreras de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de San Martín (Argentina)

Juan Carlos Tedesco
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Claudia Aberbuj
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Ivana Zacarias
Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Resumo

A vocação democrática de um sistema público, gratuito e de livre acesso como o do sistema argentino, vê-se neutralizada pelos baixos índices de retenção e desempenho que ocorrem nos primeiros anos do curso universitário. Enfrentar com sucesso o desafio de oferecer uma educação que consiga combinar a alta qualidade no ensino e a aprendizagem com a massificação do acesso é o principal desafio de uma política educacional baseada em valores de justiça social. Nesse contexto, este artigo apresenta a experiência do Programa de Melhoria do Ensino (PME) na Universidade Nacional de San Martín (UNSAM/Argentina) que, como resposta a esse desafio, visa dar um papel de destaque ao ensino no ciclo introdutório. Especificamente, a experiência demonstra que a elaboração de duas matérias com base nas demandas de conhecimento dos próprios docentes dos primeiros anos, constitui um caso de sucesso que sustenta a ideia de que o desenvolvimento de programas bem estruturados e de caminhos de formação diferenciados podem contribuir para propiciar aos alunos o desenvolvimento de habilidades cognitivas que lhes permitam um desempenho satisfatório no início de seus estudos universitários.

Palavras-chave: pedagogia universitária, universidade, acesso à educação superior.

Abstract

The democratic spirit underlying a public, free and unrestricted system of higher education as the Argentine one is neutralized by the low retention rates and high academic failure in the first years of careers. Overcoming the challenge of an education that manages to combine high quality of teaching and learning with massiveness in the access should be the main goal of an educational policy built on social justice. In this context, this article presents the experience carried out by the Teaching Improvement Program (PME) at the National University of San Martín (UNSAM/Argentina) which, as a response to that challenge, aims at giving a central role to teaching in the introductory cycle. Specifically, the experience shows that designing courses based on teachers' own knowledge about the causes of failure in learning constitute a successful case, adding evidence to the idea that the development of very structured programs, together with the implementation of diverse learning tracks, may contribute to help students acquire cognitive skills that will be critical for success in their studies.

Keywords: higher-education pedagogy, university, access to higher-education.

1. Introducción

En un contexto de sostenida expansión y diversificación del sistema universitario argentino y de su matrícula, las evidencias empíricas y varios estudios al respecto muestran la necesidad de modificar políticas y prácticas universitarias, si se pretende alcanzar un verdadero proceso de democratización externa del sistema. La ampliación en el acceso formal no se condice con los índices de permanencia y graduación. Las mayores tasas de fracaso en el sistema universitario se encuentran en el ingreso y en los primeros años de estudio. La vocación democrática de un sistema público, gratuito y de acceso libre se ve neutralizada por los bajos índices de retención y rendimiento que se producen en el primer tramo del trayecto universitario. Enfrentar con éxito el desafío de ofrecer una educación que logre conjugar la alta calidad en la enseñanza y el aprendizaje con la masificación de su matrícula es el reto principal de una política educativa basada en valores de justicia social.

En este artículo analizaremos las actuales tendencias de la educación superior argentina en relación al acceso efectivo y, en ese marco, describiremos el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza (PME) en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM/Argentina). Una de las líneas de acción implementadas por el Programa fue evaluar el impacto del curso de ingreso (CPU) en la formación de los estudiantes que comienzan una carrera en el área de Ciencias Sociales, y rediseñarlo en función de los resultados obtenidos y las necesidades identificadas. Por último, presentaremos algunas reflexiones y nuevos interrogantes que se abrieron a partir de los resultados de esta experiencia.

2. El acceso efectivo a la educación superior

La universidad argentina se constituyó –desde su origen hasta mediados del siglo XX– como una institución dirigida a la formación de alto nivel y a la socialización de las elites culturales y políticas del país. Desde muy temprano, sin embargo, se produjeron movimientos y se expresaron demandas destinadas a promover mayores niveles de democratización tanto interna como externa. La democratización interna se tradujo en cambios importantes en las formas de gobierno mientras que la externa permitió la expansión de la matrícula hacia nuevos grupos y sectores sociales. La literatura sobre el desarrollo histórico de este proceso es abundante y bien conocida.¹ El aspecto sobre el cual queremos focalizar la mirada se refiere a las significativas dificultades que enfrentan los proyectos de democratización externa de la universidad. Dichas dificultades no se reducen sólo a factores estructurales vinculados a las condiciones materiales de vida de los estudiantes sino que también se expresan en las representaciones y valores con los cuales los propios actores de la vida universitaria definen su desempeño.

Estas representaciones se constituyen sobre la base de dos falsos supuestos: por un lado, que la universidad es solo para un grupo selecto; por el otro, que si ese grupo se modifica, la universidad perderá sus altos niveles de calidad. La conclusión política de estos supuestos consiste en sostener que para mantener la calidad académica hay que

seleccionar a los estudiantes que tengan el talento o el mérito suficiente para estudiar en la universidad. Caso contrario, el costo de alcanzar altas tasas de ingreso, permanencia y egreso, será bajar el nivel de calidad, para “acomodarse” a la heterogeneidad de los ingresantes. La naturaleza de este razonamiento parte del supuesto de que la calidad de la educación y los niveles de acceso son excluyentes entre sí.

En consecuencia, a pesar del espíritu de justicia sobre el cual se sustenta el sistema de educación superior argentino², la evidencia muestra que el acceso efectivo a la universidad tiende a ser restringido, en especial para quienes han tenido menores oportunidades a lo largo de su vida. Concretamente, aquellos que pertenecen a los quintiles más pobres de la población, que asistieron a escuelas secundarias de baja calidad y que pertenecen a la primera generación de universitarios en sus familias y/o que deben trabajar para estudiar, tienen altas probabilidades de fracasar y/o abandonar el sistema, fundamentalmente durante el ciclo de ingreso y el primer año.

Las estadísticas confirman el diagnóstico: mientras que los estudiantes del quintil más bajo representan un 15% de los estudiantes de educación superior (datos 2010), su representación entre los graduados disminuye a un 6%; en cambio, la participación del quintil más rico pasa de casi un 21% entre los estudiantes a 41,61% entre los graduados.

Tabla 1. Estudiantes de entre 18 y 30 años que asisten a un establecimiento de educación superior, por quintil de ingreso per cápita familiar (EPH 2010)

	Total	%
Quintil 1	815.525	15,05%
Quintil 2	994.001	18,35%
Quintil 3	1.155.562	21,33%
Quintil 4	1.321.711	24,40%
Quintil 5	1.129.522	20,85%

Fuente: EPH 2010, INDEC.

Tabla 2. Graduados de educación superior entre 18 y 30 años, por quintil de ingreso per cápita familiar.

	Total	%
Quintil 1	104.004	6,10%
Quintil 2	213.503	10,48%
Quintil 3	362.344	17,78%
Quintil 4	569.555	25,01%
Quintil 5	847.701	41,61%

Fuente: EPH 2010, INDEC.

A pesar de los avances democratizadores, el sistema continúa creando experiencias diferenciadas para los distintos grupos sociales, ya sea por generar espacios de calidad y prestigio desigual o por ofrecer a algunos grupos experiencias tendientes al fracaso y abandono.

Las políticas educativas y las prácticas institucionales pueden influir sobre los resultados de éxito y retención universitaria. Desde el punto de vista de las políticas, las variables que condicionan los resultados de los estudiantes incluyen el tipo de diseño de los sistemas de admisión, el grado de articulación entre el sistema secundario y el sistema de educación superior, la calidad y cantidad de recursos que se destinan a estas cuestiones.

Desde el punto de vista de las instituciones, el mayor éxito de los estudiantes aparece asociado a niveles más altos de responsabilidad por los resultados, mayor interés y preocupación por la pedagogía, al fortalecimiento de la identidad del profesor como *docente* y la conformación de equipos docentes (en particular en los primeros años de la carrera), a la oferta de diferentes trayectos formativos (carreras de grado y pre-grado, y/o títulos intermedios) y al acompañamiento de los estudiantes en el proceso de inmersión en la vida universitaria.

La información disponible, tanto para el caso argentino como para la mayor parte de los países de la región, confirma que los mayores niveles de fracaso se producen durante el ingreso y el primer año de la carrera. Es en esa etapa de la trayectoria educativa donde es necesario realizar los mayores esfuerzos pedagógicos. Pero la importancia de los primeros años no se reduce solo al tema de las dificultades que tienen los estudiantes que provienen de los sectores sociales más vulnerables. En el marco de las actuales exigencias del proceso de producción y distribución de conocimientos, los aprendizajes realizados en esta etapa se constituyen en los pilares de la formación continua. Dicho en otros términos, en un contexto en el que el conocimiento cambia permanentemente y a gran velocidad, es necesario asumir que los graduados universitarios deberán seguir aprendiendo por el resto de sus vidas y que, para ello, necesitan una buena formación básica.

En este contexto, entendemos que los primeros años del trayecto universitario constituyen un ciclo en el que hay que focalizar la atención pedagógica y los esfuerzos de mejora. Este ciclo debe proveer las bases para una formación continua y asegurar un proceso de inmersión exitoso en la vida académica. Significa que la universidad, en el período de ingreso, debe asegurar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar hábitos de estudio y de aprender los conocimientos necesarios para iniciar una carrera universitaria, que en muchos casos se asumen como previos.

Por esa razón, nuestra experiencia en la UNSAM en las carreras de Ciencias Sociales se ha enfocado en generar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje propicias para que el ingreso a la universidad no sea una mera cuestión formal.

3. El Programa de Mejora de la Enseñanza de la UNSAM: la experiencia en el ciclo de ingreso de las carreras de Ciencias Sociales

El Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de la UNSAM fue creado en el año 2011, dependiente directamente del rectorado de la Universidad. Sus objetivos consisten en mejorar las condiciones de acceso, retención y progreso de los estudiantes; promover la formación de equipos docentes; y producir mejoras pedagógicas a partir de proyectos diseñados por los propios docentes. El supuesto sobre el cual se apoya este Programa consiste en admitir que cualquier propuesta de cambio debe partir de las características de los estudiantes, de los equipos docentes, de las instituciones y del campo de conocimiento sobre el cual trabajan las unidades académicas que participen de la experiencia. En ese sentido, la intervención comienza con un diagnóstico acerca de las características *reales* de cada componente y no de las imaginadas, supuestas o esperadas. Si las propuestas se basan en presupuestos y no en evidencia empírica, es probable que los esfuerzos realizados tiendan al fracaso.

Dicho diagnóstico incluye trabajar con los profesores, directores de las carreras y autoridades de las unidades académicas para identificar aquellas hipótesis que –según ellos– explican los bajos índices de retención y de éxito en el aprendizaje. En este proceso, *las opiniones convergieron principalmente en atribuir la responsabilidad por los bajos resultados a los déficits con que los estudiantes ingresan a la vida universitaria*. Tales déficits van desde errores conceptuales, falta de hábitos de estudio, bajo desarrollo de la capacidad de abstracción, hasta importantes carencias en la comprensión de textos y serias dificultades para expresarse por escrito.

Gran parte del trabajo consistió en determinar cuáles de estas competencias debían ser desarrolladas durante el transcurso de la carrera y cuáles resultaban prerequisite de la vida universitaria. En otras palabras, el foco inicial estuvo puesto en definir qué características debía tener el curso de ingreso a la universidad (curso de preparación universitaria o “CPU”³), qué debía enseñar y qué debía exigir.

Alcanzado el consenso de que un estudiante que inicia una carrera universitaria necesita tener ciertos hábitos de estudio, dominar el manejo de estrategias de estudio, comprender consignas y textos, comunicarse por escrito y utilizar la lógica del pensamiento científico, se elaboró un diagnóstico que permitiera medir, por un lado, estas competencias y, por el otro, en qué medida el CPU existente las enseñaba o promovía. Para ello, se aplicó un instrumento que evaluó estas competencias tanto el primer como el último día del curso de ingreso.

A partir de ello pudimos contrastar los objetivos del CPU con sus resultados efectivos. Frente a la aspiración niveladora que se suponía que debía alcanzar el CPU, el diagnóstico realizado demostró que transitar por él no tenía impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Aquellos estudiantes cuyo nivel académico estaba por debajo del necesario para garantizar su permanencia efectiva en la universidad al momento del ingreso al CPU, no lograban alcanzarlo tampoco al finalizar el curso. A su vez, los resultados del diagnóstico dieron cuenta de importantes déficits en relación a la capacidad de comprensión

lectora y expresión escrita de los estudiantes, al conocimiento y uso de la lógica de pensamiento científico, y al dominio de hábitos y estrategias de estudio, tanto al inicio del CPU como al final del mismo.

En función de los resultados obtenidos, se decidió rediseñar la experiencia de ingreso que se ofrecía a los estudiantes. El rediseño del CPU tuvo como propósito central brindar las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan iniciar con éxito sus estudios universitarios; por esa razón, se focalizó en la enseñanza de los contenidos y las operaciones cognitivas identificadas como necesarias para el ingreso efectivo en las carreras. Si bien se sostuvo el esquema básico del CPU existente, su reestructuración implicó no sólo la revisión de los objetivos y una profunda modificación de los contenidos de las dos materias que lo componían, sino también cambios en las condiciones materiales y pedagógicas de la enseñanza, el grado de prescripción de los programas, y la modalidad de ingreso.

El sentido del curso estuvo definido alrededor de dos ejes fundamentales: asegurar un mínimo de conocimientos y competencias que le permitan al estudiante comenzar eficazmente sus estudios universitarios y –si dicho umbral no se logra en seis semanas– ofrecer al estudiante diversos trayectos formativos que permitan mayor profundización de contenidos, en un tiempo más prolongado. Sobre esta base, se definieron cambios en la estructura del CPU, en sus contenidos de enseñanza y en sus modalidades de enseñanza.

i. Estructura del CPU

Originalmente, el curso de ingreso (CPU) a las carreras de Ciencias Sociales se realizaba durante seis (6) semanas y estaba compuesto por dos materias: Taller de Lectoescritura e Introducción a los Estudios Universitarios. Cada materia constaba de un encuentro semanal de dos (2) horas. Al momento de iniciar nuestra tarea de diagnóstico, se estaba llevando adelante una prueba piloto para la implementación de un CPU extendido. Se ofrecía para los estudiantes que no hubieran aprobado alguna de las materias, su objetivo era profundizar los contenidos trabajados en el Taller de Lectoescritura.

Nuestra estrategia consistió en sostener la modalidad de cursada intensiva de seis semanas -previo al inicio del ciclo lectivo-, pero fortaleciendo la demanda horaria: así, la primera modificación fue triplicar la carga horaria de las materias, y desdoblarla en dos encuentros semanales. La decisión de aumentar la cantidad de horas de cursada intentaba dar respuesta a dos problemas que se definieron a través del diagnóstico y de las conversaciones con los distintos profesores: en primer lugar, los estudiantes ingresaban al CPU -y luego a las carreras- con un importante déficit en los conocimientos previos que los docentes creían necesarios para iniciar una carrera de Ciencias Sociales; en segundo lugar, los estudiantes ingresaban sin hábitos de estudio.

Aprender los conocimientos esperados y desarrollar hábitos de estudio requiere de enseñanza y de tiempo. En este contexto, decidimos aumentar la cantidad de horas que los estudiantes debían compartir con los docentes en un ambiente de aprendizaje. Esto permitió

un trabajo más intensivo y regular, y con ello la realización de más ejercitaciones en clase y una retroalimentación permanente sobre el trabajo de los estudiantes: la principal dinámica de trabajo en ambas materias consistió en la realización, corrección y devolución de actividades en todos los encuentros.

La segunda modificación en términos de estructura consistió en diversificar los trayectos de acuerdo a los resultados académicos de los estudiantes. Al finalizar la cursada los estudiantes debían rendir un examen de cada materia, en función de los resultados obtenidos variaba el trayecto a seguir por cada estudiante. Partiendo de la hipótesis de que a distintos puntos de partida (heterogeneidad de recorridos y realidades) se requieren distintas estrategias, tiempos y espacios para alcanzar puntos similares de llegada (adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades cognitivas), estructuramos tres trayectorias de formación distintas, que buscan adecuarse a las necesidades de cada uno de los estudiantes. Aquellos estudiantes que obtuvieran una nota superior a siete (7) accederían directamente a las primeras materias de la carrera, mientras que aquellos que obtuvieran una nota inferior a cuatro (4) en alguna de las dos materias deberían cursar un CPU extendido, de duración cuatrimestral. Este CPU incluía las dos materias del CPU corto (Taller de Lectoescritura, e Introducción a los Estudios Universitarios), con una profundización en los contenidos trabajados en ellas. Finalmente, quienes en el CPU intensivo obtuvieran una nota superior a cuatro (4) pero inferior a siete (7) en alguna o ambas materias, accederían a las primeras materias de la carrera con la condicionalidad de cursar en paralelo, de manera complementaria, la materia correspondiente. La materia complementaria tendría una duración cuatrimestral y su objetivo sería trabajar con más tiempo y profundidad sobre los contenidos y habilidades no incorporados en el CPU intensivo.

ii. Objetivos y contenidos de enseñanza y modalidad de dictado

En ambas materias se realizaron profundas modificaciones tanto en los objetivos y contenidos de enseñanza, como en la modalidad de dictado. La versión anterior del Taller de Lectoescritura se proponía enseñar a escribir a través del trabajo con textos que explicaban cómo aprender a escribir; por su parte, Introducción a los Estudios Universitarios se proponía familiarizar a los estudiantes con la vida universitaria y las normas de funcionamiento de la universidad (inscripciones, reglamento, correlatividades).

En la versión propuesta por el PME estos objetivos cambiaron radicalmente. El propósito del nuevo Taller de Lectoescritura ha sido mejorar en los estudiantes su capacidad de comprensión lectora y expresión escrita, de modo de alcanzar un nivel que les permita desenvolverse exitosamente en sus estudios universitarios. Se espera que al final de la cursada los estudiantes sean capaces de comprender diferentes tipos de textos académicos y de expresarse clara y eficazmente por escrito.

Para ello, se establecieron objetivos semanales, durante doce clases. En cada una de ellas, se trabajó en el desarrollo de operaciones cognitivas para la lectura y para la escritura, la secuencia partía de la estructura sintáctica más pequeña (oración) y concluía en textos

académicos similares a los que se encontrarían en el transcurso del primer año de sus carreras.

En cuanto a la nueva versión de Introducción a los Estudios Universitarios, un primer objetivo ha sido que los estudiantes conozcan y utilicen la lógica de pensamiento científico; específicamente, que identifiquen un problema científico, conozcan y utilicen el método científico y comprendan sus pasos, y que conozcan y utilicen estrategias de análisis y resolución de problemas. Como segundo objetivo, se planteó lograr que los estudiantes dominen algunas estrategias de estudio y reflexionen sobre el propio aprendizaje.

La modificación en los objetivos se vinculó a un profundo cambio en los contenidos de ambas materias. El Taller de Lectoescritura trabajó sobre los siguientes contenidos: construcción de oraciones, construcción de párrafos, caracterización de los textos según propósito, características de los textos argumentativos, construcción de argumentos sólidos, construcción de textos fluidos, puntos de partida de los autores, lenguaje académico. El propósito final era que los estudiantes pudieran comprender un texto de divulgación y comunicar y sostener un argumento propio, eficazmente por escrito.

Por su parte, Introducción a los Estudios Universitarios tenía dos líneas de trabajo que se vinculaban entre sí: por un lado, se trabajó sobre técnicas de estudio –identificación de ideas principales de un texto, el uso de notas marginales, toma de apuntes, realización de mapas y redes conceptuales y el uso de preguntas-; por el otro, se trabajó sobre el conocimiento científico y su proceso de producción: sus diferencias con el conocimiento del sentido común, los contextos de producción, el uso y análisis de investigación empírica, y el uso de conocimiento científico para la resolución de problemas políticos o de gestión.

Ambas materias tuvieron algunas características comunes que vale la pena mencionar:

- Se basaron en un *estilo de enseñanza estructurado, como contracara a la demanda de estructuración con la que llegaban los estudiantes*. Para ello, se diseñaron cuadernillos para los docentes y para los estudiantes, detallando clase por clase cada una de las actividades, con una secuencia explícita de contenidos y actividades.
- Le otorgaron *relevancia clave al trabajo en clase y a las tareas*, así como a las *devoluciones regulares y sistemáticas* por parte del docente. Desde luego, este trabajo minucioso sobre las producciones de los estudiantes implicó que se pasara de clases magistrales a una modalidad de trabajo taller, lo cual obligó a reducir el tamaño de las comisiones y, en consecuencia, a ampliar el plantel docente, produciéndose así una disminución en la cantidad de estudiantes por docente.

4. Resultados de la experiencia

Para evaluar nuestra intervención, se aplicó – similarmente a lo realizado en el

diagnóstico - un instrumento de evaluación al inicio y al final de cada materia, con miras a determinar la evolución en los aprendizajes de los estudiantes. Cada materia fue evaluada en función de las operaciones cognitivas que se consideraban necesarias para que los estudiantes pudieran transitar con éxito los primeros años de sus carreras universitarias y de los contenidos establecidos.

Taller de Lectoescritura

El objetivo del diagnóstico y de la evaluación final del Taller de Lectoescritura fue medir: (1) nivel mínimo de comprensión de textos sencillos de divulgación en Ciencias Sociales, seleccionando la opción correcta entre varias opciones; (2) capacidad de expresarse por escrito. En la sección de comprensión lectora, esto se tradujo en: (a) identificación de idea principal de un texto; (b) inferencia directa (con información provista en el texto); (c) relación entre ideas en un mismo texto. En lo que hace a escritura, lo que se midió específicamente fue: (a) nivel de pertinencia de la respuesta; (b) nivel de claridad de la respuesta; (c) capacidad de argumentación; (d) ortografía y gramática.

Los resultados que figuran a continuación corresponden a las comisiones que conformaron la cohorte 2014 del CPU, que comprendía 80 estudiantes. Al finalizar el CPU, **un 75% de los estudiantes mejoró sus resultados**. Puntualmente, aquellos estudiantes cuyo rendimiento mejoró **un 50% son estudiantes que en el diagnóstico no alcanzaron un nivel satisfactorio** (entre 1 y 5 puntos de un total de 19), y que obtuvieron más de 6 puntos en la evaluación final.

En su mayoría, los estudiantes que no mejoraron sus resultados fueron aquellos que ingresaron al CPU con un nivel satisfactorio de comprensión lectora y expresión escrita, es decir, que tanto en el diagnóstico como en la evaluación final obtuvieron entre 7 y 8 puntos de un total de 10.

En la siguiente tabla, podemos ver el rendimiento de los estudiantes para cada uno de los ítems evaluados:

Tabla 3. Cambios entre el desempeño en el diagnóstico inicial y en la evaluación final

Ítem		% de estudiantes que mejoró
Escritura	Pertinencia	60%
	Claridad	68%
	Argumentación	58%
Comprensión lectora		50%

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro anterior muestra que **más de un 60%** de los estudiantes mejoró en alguna medida el *grado de pertinencia* de sus respuestas a las consignas establecidas. En cuanto al *nivel de claridad* de las respuestas, el desempeño de los estudiantes fue **notoriamente más**

alto en la evaluación final que en el diagnóstico. En este sentido, casi un 68% mejoró su rendimiento en este ítem. Cerca de un **58% de los estudiantes mejoró** sus resultados en el ítem *argumentación*. En comparación con los ítems claridad y pertinencia, este ítem parece presentar más dificultades. Cabe destacar que las consignas de la evaluación final eran levemente más complejas que aquellas en el diagnóstico.

En general, entre un 15 y 20% obtuvo una calificación satisfactoria en el diagnóstico, y la mantuvo en el final.

Los ítems “gramática” y “ortografía” no fueron tenidos en cuenta en la evaluación de la experiencia, ya que en el examen final los docentes tendieron a ser más exigentes en la corrección. De todos modos, los resultados en estas áreas no alcanzan un nivel satisfactorio, demostrando que el Taller parece no haber tenido un gran impacto sobre este contenido en particular. De cualquier modo, es importante subrayar que sólo se hicieron notar los errores ortográficos y gramaticales que interferían en la comunicación con el lector.

En este sentido, para la próxima edición del curso decidimos incluir material adicional, a sabiendas de que mejorar la gramática y la ortografía pueden exigir más de un mes y medio de trabajo. Desde luego, durante el CPU extendido estos temas se vieron con mayor profundidad, y efectivamente se pudieron detectar logros.

En el área de comprensión lectora, vemos que hay **mejoras significativas en un 50% de los casos**. Los resultados no fueron afectados en el caso de quienes habían tenido una calificación alta al comienzo (cerca de un 44%).

Finalmente, si bien se detectó una mínima diferencia en el rendimiento de quienes contaban con estudios previos después del secundario (22% aprobado) y quienes no (18% aprobado), existen diferencias notorias a medida que aumentan los años que transcurrieron desde que el estudiante dejó el nivel medio: mientras que sólo un 50% de los que están cursando el secundario aprobó el curso, en el caso de quienes hacía más de diez años que lo habían dejado la tasa fue superior al 90%.

Introducción a los estudios universitarios

Por los objetivos y contenidos particulares de esta materia⁴ el diagnóstico no contempló todos los contenidos que se enseñaron durante la cursada y que se evaluaron al finalizar la misma. Aún en el caso de los temas incluidos en ambos exámenes –diagnóstico y final–, y sobre los cuales se pueden realizar comparaciones en el rendimiento, existen importantes diferencias en cuanto a la complejidad de las fuentes utilizadas, las tareas solicitadas y las operaciones cognitivas involucradas. Por ello, el análisis de los resultados de la materia comprende, por un lado, la variación en el rendimiento de los estudiantes en aquellos contenidos que son comparables y, por el otro, los resultados en el rendimiento final de los estudiantes en función de los objetivos planteados por la materia.

El diagnóstico evaluó que los estudiantes pudieran: 1) identificar el problema principal de un texto y los actores involucrados; 2) diseñar un mapa conceptual sobre el texto leído (se les proporcionaban los conceptos claves); 3) identificar, comparar e inferir información

en base a una tabla de valor. En el examen final se evaluó que los estudiantes pudieran: 1) identificar el problema principal de un texto, los actores involucrados y sus relaciones, hipotetizar posibles causas del problema y diseñar una estrategia para abordarlo; 2) identificar, reconstruir e inferir información sobre una investigación empírica; 3) identificar, comparar, inferir información y sacar conclusiones en base a una tabla de valor y a un gráfico de barras.

De los estudiantes que rindieron ambas evaluaciones (130 estudiantes), cerca del 50% obtuvo una calificación entre 9 y 10, mientras que el 38,46% obtuvo una calificación entre 7 y 8. Solo el 11,54% del total de los estudiantes obtuvo una calificación entre 4 y 6; y el 0,77% (1 estudiante) obtuvo un 3 como calificación final. En concreto: el 99,23% del total de los estudiantes ingresó directamente a las primeras materias de la carrera, el 11,54% debió cumplir con el requisito de la Materia Complementaria (15 estudiantes) y sólo un estudiante tuvo que realizar el CPU extendido.

En términos generales, el rendimiento de los estudiantes en la evaluación final fue muy bueno. Una de las dificultades que perdura al finalizar la cursada, aunque con notorias mejoras en el rendimiento final de los estudiantes, es la realización de inferencias. Entendemos que se trata de una operación cognitiva compleja que requiere de una mayor cantidad de experiencias de aprendizaje que contribuya a su desarrollo.

El proceso de aprendizaje durante el curso es evidente: al finalizar la materia los estudiantes logran un buen desempeño en relación a contenidos que presentaron dificultades en el diagnóstico, al igual que en aquellos que eran novedosos.

Variación en el rendimiento entre diagnóstico y examen final

Es posible comparar el rendimiento de los estudiantes en dos grandes temas: 1) identificación de problemas centrales y de actores involucrados; 2) lectura y análisis de tablas de valores.

En cuanto a la pertinencia y a la claridad de las respuestas referidas a la *identificación de problemas centrales*, el porcentaje de estudiantes que alcanza un nivel de logro Bueno o Muy bueno en la evaluación final aumentó cerca de un 30% respecto al diagnóstico. El 59% de los estudiantes había obtenido esta calificación en el diagnóstico, aumentando al 87% y 91% respectivamente. En el ítem correspondiente a la *identificación de los actores* se ve una mejora más pronunciada: el porcentaje de estudiantes que logró un alto resultado asciende del 32% en el diagnóstico a 82% en la evaluación final.

En el ítem correspondiente a *lectura y análisis de tablas de valor* se evaluaron diversas operaciones cognitivas: identificar, comparar e inferir. En el diagnóstico el 90% de los estudiantes lograron tener un alto rendimiento en identificación de información, el 69% lo obtuvo en comparación de información y el 55% en inferencia, siendo la operación cognitiva que presentó mayores dificultades. El porcentaje de estudiantes con alto rendimiento en el examen final aumentó para todas las operaciones cognitivas evaluadas, el 91% obtuvo resultados Buenos o Muy buenos en la identificación de información, el 89%

en comparación y el 85% en inferencia, siendo la que presentó la mejora más pronunciada.

Comparación de rendimiento con objetivos propuestos

En la evaluación final, el ítem referido a *identificación de problemas y actores* requirió de la resolución de actividades no contempladas en el diagnóstico, que involucraban otras operaciones cognitivas. Una de estas operaciones incluidas fue *hipotetizar las causas del problema identificado*, el 86% de los estudiantes logró un alto desempeño respecto a la pertinencia en su respuesta, el mismo porcentaje tuvo resultados homólogo respecto a la claridad y a la justificación de la respuesta. Otra operación incorporada fue *diseñar una estrategia para abordar el problema*, el 90% de los estudiantes tuvo un desempeño Bueno o Muy bueno en cuanto a la pertinencia de su respuesta, el 85% respecto a la claridad y el 83% en función a la justificación brindada.

El ítem referido a la *identificación, reconstrucción e inferencia de información sobre una investigación empírica*, mostró resultados contundentes: el 83% de los estudiantes tuvo un desempeño Bueno o Muy bueno en cuanto a la pertinencia de sus respuestas y el 80% en cuanto a la claridad.

En el ítem correspondiente a *lectura y análisis de gráficos* podemos ver que los resultados son considerablemente buenos: el 89% de los estudiantes tuvo un alto desempeño en la identificación de información, el 81% lo hizo en comparación de información y el 69% en inferencia. El 70% de los estudiantes logró un alto desempeño en la justificación de sus respuestas.

5. Reflexiones finales

A lo largo de este artículo, nos propusimos reflexionar acerca de las posibilidades de acceso efectivo a la universidad en un sistema libre y gratuito, y presentar una experiencia que –como respuesta- apunta a otorgarle un lugar central a la enseñanza en el ciclo introductorio.

Específicamente, el diagnóstico y reestructuración del ciclo de ingreso, así como el diseño de dos materias en base a las demanda de saber de los propios docentes de los primeros años, constituyen un caso de éxito que sostiene la idea de que el desarrollo de programas bien estructurados y de trayectos formativos diferenciados, pueden contribuir a desarrollar en los estudiantes las operaciones cognitivas que les permitan desempeñarse con aptitud en el inicio de sus estudios universitarios.

El caso del Taller de Lectoescritura y de Introducción a los Estudios Universitarios en el ciclo de ingreso a las carreras de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de San Martín pueden ser tomados como punto de partida para el diseño de experiencias similares en otras universidades que busquen disminuir la brecha entre quienes acceden a la universidad contando con un importante capital cultural vis-a-vis quienes no lo hacen,

permitiendo el ingreso de una mayor cantidad de estudiantes, sin desmedro de la calidad de la enseñanza.

La democratización externa de la universidad exige transformaciones internas que abarcan tanto los diseños institucionales como las escalas de prestigio, las representaciones y valores de los actores de la vida universitaria. El caso que hemos analizado en este artículo pone de relieve la importancia de introducir la pedagogía en la enseñanza superior. Pero este análisis de una dimensión específica (enseñanza en los primeros años de la trayectoria de un estudiante) debe ser colocado en un contexto más global donde será necesario considerar cambios en las políticas de incentivos que permitan otorgar a la docencia mayores niveles de prestigio que los actuales. La mayor parte de nuestras universidades son instituciones de enseñanza, y dicha enseñanza debe alcanzar altos niveles de excelencia para que el acceso a la universidad sea acceso al conocimiento.

Notas

- ¹. Véase, por ejemplo: Chiroleu (2006), Krotzsch (2009), Landinelli (2008) y Rama (2006).
- ². En la Argentina el sistema de educación superior está compuesto por instituciones universitarias y no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, que brindan formación de grado y de pre-grado.
- ³. La UNSAM cuenta con un sistema de ingreso descentralizado en las distintas unidades académicas. Todas las unidades tienen su CPU, pero su estructura, duración, intensidad y contenidos difieren entre ellas. El CPU de las carreras de Ciencias Sociales se estructuraba en dos materias de seis semanas de duración y una carga horaria de 3 horas semanales por materia, que se ofrecían previo al comienzo del ciclo lectivo. Una de las materias trabajaba sobre comprensión lectora y expresión escrita (Taller de lectoescritura); la segunda, lo hacía sobre aspectos introductorios a la experiencia universitaria (Introducción a los estudios universitarios), que iban desde la lectura del reglamento de la universidad hasta el estudio de la historia de la universidad pública en Argentina. El año en que realizamos el diagnóstico se estaba implementando una prueba piloto de CPU extendido: el estudiante que no lograba aprobar alguna de las materias tenía la posibilidad de asistir a un CPU cuatrimestral en el que se trabajaban únicamente cuestiones de comprensión lectora y expresión escrita. Los objetivos de ambas instancias eran nivelar los conocimientos previos de los estudiantes y acompañar a los estudiantes en la inmersión en su vida universitaria.
- ⁴. Muchos de los contenidos trabajados a lo largo de la materia no se suponían previamente aprendidos de manera formal, es por ello que no se incluyeron en el diagnóstico inicial. Es probable que para próximas versiones del curso decidan incluirse.

Referencias

- BRUNNER, J. ; FERRERA HURTADO, R. *Educación superior Iberoamericana*. Santiago de Chile: CINDA, 2011.
- CAMILLONI, A. *Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior*. Mimeo: Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria. Universidad Católica de Valparaíso, 1995.
- CHIROLEU, A. "Las paradojas de la modernización universitaria de los años 60". En: *Estudios Sociales - revista universitaria semestral*. Santa Fe. vol. XVI, 2006. pp. 97-126.

- CHIROLEU, A.; SUASNÁBAR, C.; ROVELLI, L. *Política universitaria argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento/ IEC, 2012.
- CHIROLEU, A. Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior, en *Espacio Abierto*, 22, 2: 279-304, 2013.
- DIRECCIÓN NACIONAL DE ESTADÍSTICAS EDUCATIVAS. *Informe sobre los sistemas de ingreso en universidades públicas nacionales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2014.
- EZCURRA, A.M. *Igualdad en la educación superior*. Buenos Aires: IEC-UNGS, 2011.
- FERNANDEZ LAMARRA, N. *La educación superior argentina en debate*. Situación, problemas y perspectivas. Buenos Aires: Eudeba - UNESCO IESALC, 2003.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. *Acceso, abandono y graduación en la educación superior en Argentina*. Buenos Aires: SITEAL, s/f.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. *Encuesta Permanente de Hogares 2010*. Buenos Aires: INDEC, 2010.
- KROTSCH, P. *Educación superior y reformas comparadas*. Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2009.
- LANDINELLI, J. “Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. En: A. varios. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. CRES, 2008. [en línea]. Disponible en <http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO_05_Landinelli.pdf> Acesado nov 2014.
- RAMA, C. “La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización”. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia - Facultad de Educación. Vol. XVIII. Nro. 46, 2006. pp. 11-24.
- TEDESCO, J. C.; ABERBUJ, C.; ZACARIAS, I. *Pedagogía y democratización de la universidad*. Buenos Aires: Editorial Aique, 2014.

Correspondências:

Juan Carlos Tedesco: Lic. en Educación, Universidad de Buenos Aires
Email: juancarlos.tedesco@gmail.com

Claudia Aberbuj: Doctorando en Educación, Universidad Nacional de La Plata
Email: caberbuj@unsam.edu.ar

Ivana Zacarias: MA. Política Educativa Internacional - Harvard University, Universidad Nacional de San Martín
Email: izacarias@unsam.edu.ar

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
