

Eje temático. Trayectorias escolares: Rendimiento escolar. El pasaje de la escuela media a la universidad

Título: Ingresantes, entre la trayectoria y la formación

Autores: Flor de María Rionda; Fabiana Yáñez; Sara Orellana; Johanna Fabián; María Gabriela Soria

Institución: Universidad Nacional de Salta

La Universidad Nacional de Salta viene trabajando hace algunos años en un fuerte proceso de articulación entre el polimodal (viejo nivel medio) y la universidad. La necesidad de lograr un “fuerte enlace” entre un nivel y otro ha dado lugar a la institucionalización de un ciclo introductorio a los estudios universitarios (CILEU a nivel de toda la universidad y particularmente a un servicio de atención permanente al ingresante (SAPI) en la Facultad de Humanidades.

El Ciclo de introducción a los estudios universitarios dentro de la Facultad de Humanidades posee una estructura común a las otras Facultades pero significa en cuanto al fortalecimiento de competencias para el ingreso, focalizar aspectos metodológicos, entendidos como herramientas de aprendizaje, vinculados a la lógica particular de los contenidos disciplinares de las cátedras de primer año, con una duración de un mes y medio, sin obligación de asistencia para los ingresantes.

En tanto el Servicio de Apoyo Permanente al ingresante, constituido por un equipo interdisciplinario, estructura su tarea en la atención de las necesidades de los ingresantes, vinculadas a la búsqueda de una mejor permanencia y rendimiento académico en cada una de las carreras elegidas por los estudiantes.

En ese contexto de experiencias y servicios, la cátedra de Didáctica desarrolla una propuesta investigativa intracátedra, con el fin de construir por una lado una mirada profunda y multidimensional sobre los alumnos ingresantes, y por el otro diseñar

estrategias didácticas “situadas¹” para estos alumnos que tienen determinadas características y no otras, con el fin de que sean protagonistas genuinos del propio proceso de formación².

El proceso investigativo se sitúa dentro de las características de la perspectiva cualitativa y el enfoque interpretativo, porque se busca "*explorar el fenómeno en profundidad*"- a decir de Teresa Sirvent (1.997), y la comprensión del mismo a partir de la inducción analítica. Este camino da lugar a que el "universo conceptual" opere como línea de orientación para construir nuevos saberes; potenciando así la generación de teoría. no buscamos encontrar "una verdad" o una respuesta universal al problema de la formación de los ingresantes, sino una comprensión sostenida en la coherencia de los procedimientos utilizados a lo largo de la investigación intracátedra. En ese sentido nos empeñamos a decir de Sirvent, T. (1.997) "*en la comprensión, en dar cuenta de un hecho en función de los significados que los sujetos le atribuyen, su historia, sus contradicciones, sus luchas sociales...*"; por ello nos detenemos una y otra vez, en lo que dicen los alumnos ingresantes, fundamentalmente en lo que significan sus palabras.

De los ingresantes y los procedimientos:

Si bien contamos con un registro de alumnos de los últimos años, en esta oportunidad tomamos la cohorte 2.008. Ingresaron 90 alumnos reales³ a las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

La indagación sobre la trayectoria⁴ social y escolar de los ingresantes, como la descripción y opinión sobre las formas de aprendizaje propuestos, se realizaron a través de dos protocolos.

¹ Entendiendo “situada”, como “parte y producto de la actividad del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza”, DÍAZ BARRIGA, 2.006

² La formación apunta, desde el sujeto, al desarrollo personal ... apela a la autonomía del sujeto desde lo psíquico y lo social.... La formación se integra a la trayectoria de vida y de trabajo y es ésta la que le da sentido como desarrollo de la persona en el contexto social en el que se desenvuelve” SOUTO, M (1999)
 , la formación radica en la experiencia de cada sujeto, en sus saberes, valores, formas de razonar, en sus afectos y emociones. La formación implica cambio”. CARRIZALES RETAMOZA, C. (1.991)

³ Expresamos reales en términos de que si bien había más alumnos inscriptos, noventa son los ingresantes que realmente cursan Didáctica.

⁴ Entendiendo trayectoria como historia objetiva y subjetiva, social e individual, desde los aportes de BORDIEU, P (1.991)

El primero se realizó iniciado el periodo lectivo , a un total de 74 estudiantes, el mismo se organizó en torno a dieciséis ítems estructurados y abiertos, de los cuales presentamos en esta comunicación sólo dos :

¿Qué es para Usted la enseñanza?

A su criterio ¿qué características tiene un buen alumno?

Para contextualizar mejor estas respuestas , reunimos en lo que denominamos *De los alumnos* información que condensa aspectos de la trayectoria social de los mismos.

Nos interesan compartir estos aspectos , porque develan las condiciones de existencia en la que se disponen a estudiar estos alumnos en el nivel universitario. Y porque de alguna manera se explicitan algunas representaciones⁵ que los alumnos han construido a lo largo del trayecto escolar y que como futuros profesionales de la educación – profesor o licenciado – pueden constituirse en modelos que se encarnan y que difícilmente puedan ponerse en tensión..

El segundo protocolo se aplicó al finalizar el primer cuatrimestre de cursada a 75 estudiantes; cabe aclarar que Didáctica es una asignatura anual. En esa oportunidad se puntualizó sobre la forma de enseñanza y la forma de aprendizaje; estructurándose tres ítems con sus consiguientes subítems. Al respecto nos detendremos en uno de ellos:

Opinión en la modalidad de trabajos prácticos.

Este ítem, de respuestas abiertas le permite a los ingresantes expresarse en relación a las formas de aprendizaje que la cátedra propone, las cuales tienden a ofrecer al menos dos propuestas de prácticos diferenciadas. Una de ellas “se ajusta a los autores y textos”, a través de cuestionarios o guías de lecturas. En la otra , los autores y textos se constituyen en un medio para analizar un hecho social , proponer una acción , diseñar propuestas, etc.

De esta manera el equipo de cátedra considera dos modalidades caracterizadas de la siguiente manera:

⁵ Las representaciones sociales de los sujetos reflejan prácticas sociales a la vez que determinan la aparición de nuevas prácticas. Estas representaciones sociales muchas de origen ideológico son en cierto sentido “ingenuas”, ya que los sujetos no “conocen” las nociones explicativas que poseen en un sentido explícito. Las utilizan en los escenarios sociales en los que actúan e interactúan”. (KAPLAN, C. 1997:44)

Opción A: modalidad de Práctico centrado en la lectura y la comprensión de la bibliografía, resolución de una guía de lectura. Algunos de los supuestos que conlleva esta opción refieren a:

- Focalizar las necesidades de andamiaje y acompañamiento que en general requieren los estudiantes ingresantes en la apropiación de contenidos disciplinares, lo cual supone la comprensión de categorías teóricas y la operativización de un metalenguaje específico.
- Que la apropiación de los problemas teóricos que se exponen en la bibliografía, brinda herramientas indispensables para el aprendizaje y la problematización en la Didáctica.

Opción B: modalidad de Práctico donde la bibliografía es una herramienta para el análisis de prácticas sociales y/ o el diseño de posibles alternativas de acción. En esta opción, subyacen en el equipo supuestos tales como:

- Que no sólo enseñamos y aprendemos conocimientos declarativos, conceptuales, sino que la formación implica además un complejo proceso de operaciones del pensamiento, tanto en el que enseña como en el que aprende, a partir de contextos y situaciones problematizadoras.
- Que la “forma”, la “estrategia” didáctica se convierte también en un contenido que se transmite y que muchas veces, se “inscribe” en el otro de una manera especial.
- que existen múltiples modos de acceder, vincularse, apropiarse del saber, y que la profesionalidad del docente consiste también en esta posibilidad de crear y recrear espacios y experiencias alternativas de aprendizajes.
- Que las estrategias que permiten la transferencia a las situaciones más cercanas y “sentidas” para el estudiante, pueden generar: motivación para aprender y tal vez, aprendizajes relevantes, en la medida que pueden resignificarse las problemáticas de estudios “teóricas”, en un proceso dialéctico teoría-práctica.

Las modalidades A y B nacen del análisis y reflexión del equipo de cátedra, a lo largo de estos años; y de la búsqueda permanente de imaginar y diseñar formas de enseñanza⁶ “situadas”, lo cual puede posibilitar un aprendizaje valorado por los alumnos.

⁶ “La idea de una enseñanza situada encuentra justificación en criterios como la relevancia social de los aprendizajes buscados, en la pertinencia de éstos en aras del facultamiento o fortalecimiento de la identidad y la agencia del alumno, en la significatividad, motivación y autenticidad de las prácticas educativas que se diseñan o en el tipo de participación o intercambios colaborativos que se promueven entre los participantes”, DIAZ BARRIGA ARCEO, 2.007

Del análisis:

Presentamos algunas interpretaciones, de manera acotada, de acuerdo a los aspectos abordados en los protocolos:

1) De los alumnos:

El primer protocolo intentaba reconstruir las condiciones de existencia de la cohorte de alumnos 2008, entendiendo que las mismas suponen en un nivel simbólico “una forma de ser y actuar” en este nuevo contexto: “la universidad “.

A continuación ilustramos el grupo de estudiantes comunicando porcentajes de su distribución en edades, trayectoria escolar, género, lugares de procedencia y situación laboral.

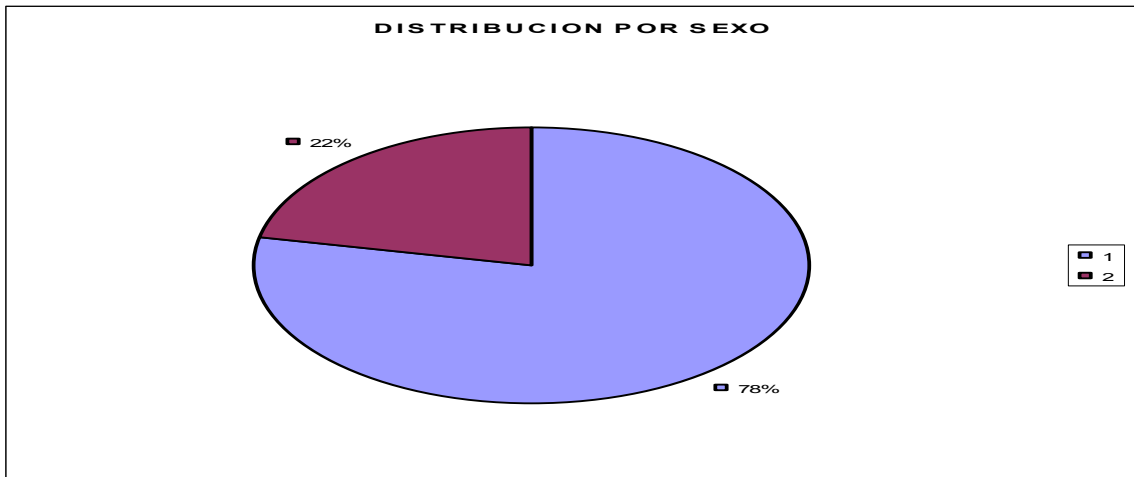
a- Edad, género y trayectoria escolar:

De los setenta y cuatro estudiantes que contestaron el primer protocolo sus edades se distribuyen de la siguiente forma:

Edades	%
17- 19	60%
20- 22	30%
23- 25	1%
26- 28	3%
29- 31	3%
40 o Más	3%

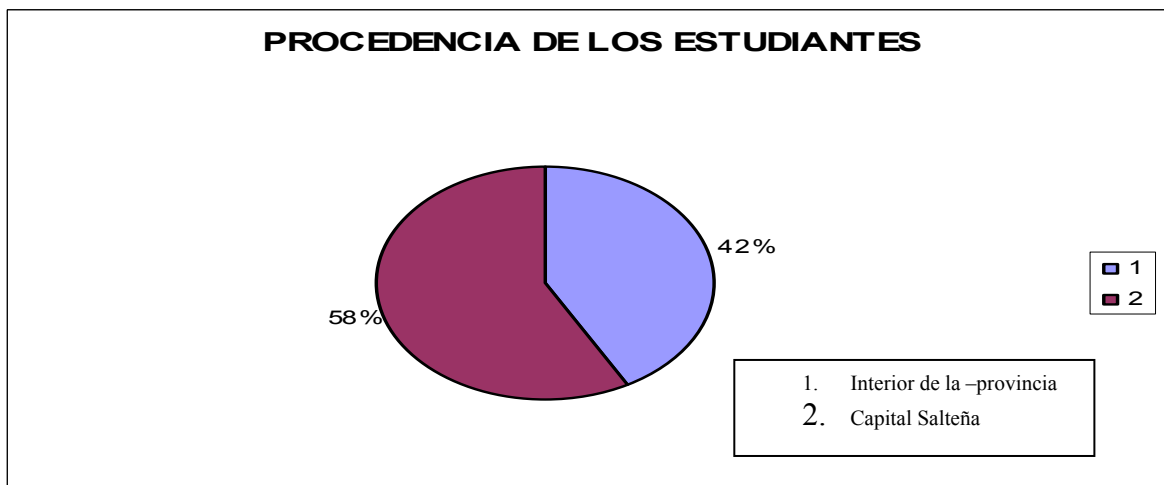
En cuanto a la trayectoria escolar un 85 % es reciente egresado del Polimodal en diferentes modalidades, siendo la de Ciencias Sociales, la modalidad mayoritaria en este grupo.

Desde su condición de género, la distribución mayoritaria es la femenina.



Estos porcentajes reflejan una vez más y desde una perspectiva histórica que el profesorado - y en menor medida la licenciatura – en ciencias de la educación sigue siendo una carrera elegida por el género femenino.

b- Lugar de procedencia y situación laboral:



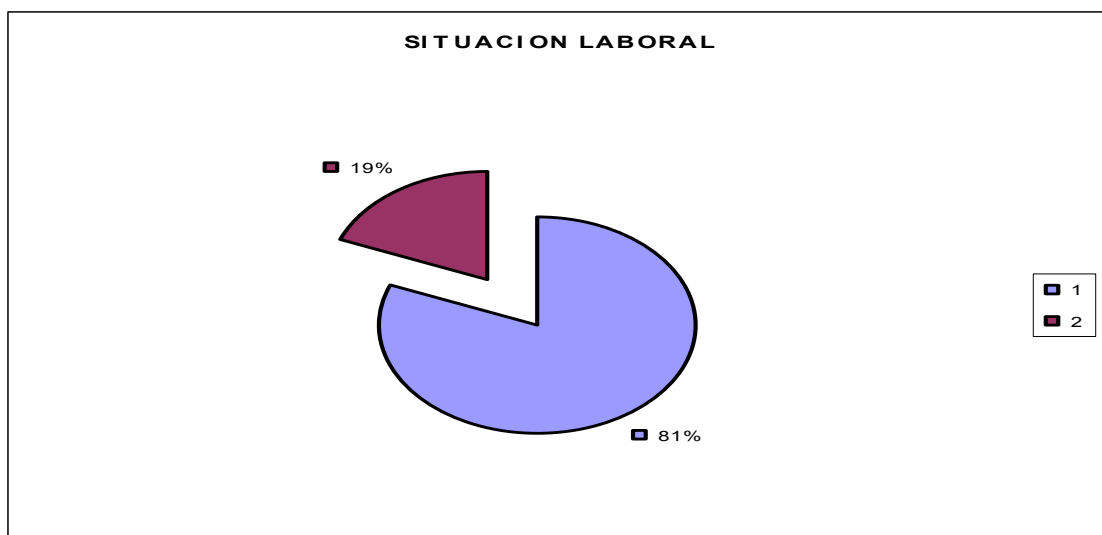
Referente al lugar de procedencia, el 58 % proviene de la capital salteña distribuidos en barrios, villas y asentamientos. El otro 42% de los ingresantes procede del interior de la provincia, distribuidos entre Departamentos y/ o localidades rurales, bastante alejados de la capital salteña.

Esta última condición en algunos casos, implica serias dificultades en el traslado, entendiéndose lugares que por cuestiones geográficas u otras condiciones de hábitat no tienen acceso a servicios de transporte públicos.

Ilustra la situación el caso de tres estudiantes que provienen de comunidades aborígenes ubicadas en el Chaco Salteño, quienes para el traslado ocasional hacia sus comunidades deben disponerse a varias horas de viaje a caballo o caminando, desde el Departamento cabecera de la localidad.

También creemos importante destacar que en el ámbito de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, los alumnos que optan por ser profesionales de la educación; son los alumnos configurados desde lo social, cultural y escolar por la pobreza y vulnerabilidad. Situación que se ha venido profundizando a en estos diez últimos años.

Comunicando la situación laboral, el 19% de los estudiantes trabaja, de ellos el 14% lo hace en forma permanente durante la semana y un 5% realiza trabajos durante los fines de semana.



Frente a esta realidad compleja, no cabe suponer que los alumnos puedan involucrarse con los conocimientos y construir una identidad profesional a través de una apelación a la conciencia o a la voluntad, por ello se hace necesario pensar en estrategias de formación que conlleven a los alumnos a la apropiación y construcción del saber y del hacer. Al respecto creemos fundamental acordar criterios de trabajo a través de estrategias didácticas que propicien verdaderas instancias de aprendizaje significativo, que movilicen al alumno al encuentro personal de un posicionamiento crítico y comprometido sobre su propia formación.

También cobra un peso importante conocer la representación inicial que los alumnos tienen sobre las características de la carrera que han elegido, su interés por ella, ya que en muchas ocasiones estas representaciones forman parte del conglomerado de factores que acaban condicionando, en alguna medida, la disposición con que se sitúan los alumnos frente a la tarea de aprender un nuevo contenido y de formarse como profesionales.

A esto se suman las presencias o ausencias en cuanto a las competencias, estrategias y habilidades no sólo de carácter intelectual o cognitivo, sino también de equilibrio personal y de relación interpersonal.

2) Sobre la enseñanza:

En estos ítems del protocolo hay recurrencia mayoritaria de imágenes de la enseñanza como “Transmisión de contenidos”. En expresiones de los ingresantes:

“Es volcar todo lo que sabe a otra persona, de la mejor manera...”

“Alimentar la memoria”

“Es compartir los conocimientos que uno tiene de forma que la otra persona entienda”

“Es brindar elementos necesarios a los otros para asegurarles éxito en la vida”

“Es una forma de interactuar con otras personas para volcar en ellos lo que uno sabe”

Asimismo, destacan como características del “buen docente”:

“Ser lo más claro posible en la explicación...”

“Ser didáctico para presentar el tema”

“Alguien que ofrece todo lo que sabe a sus alumnos...”

“Buena disposición para volver a explicar”

“Mantenerse actualizado para transmitir lo nuevo”

“Hacer interesante la exposición”

Los alumnos entienden la enseñanza como transmisión de conocimientos, dando al docente un lugar técnico. Ya que a decir de ellos mismo el buen docente será el que mejor explica, el que mejor expone.

3) Ser buen alumno

Las expresiones de los estudiantes diseñan un “Sujeto de aprendizaje”, como mero receptor de contenidos disciplinares, añaden algunas características referidas a una determinada forma de ser y actuar ante la figura del docente, lo que dicho de diferentes maneras, solo reafirma la interiorización de un modelo de alumno, construido en sus trayectos escolares, que lo posiciona de una determinada manera ante estrategias didácticas propuestas por el equipo de la cátedra.

Recurriendo a sus palabras:

“Ser prolijo, estudioso y respetuoso”

“Serio, atento, perseverante, respetuoso..”

“Escucha atenta de lo que dice el profesor”

“El que le pide al profesor que le explique de nuevo”

“Que este dispuesto a recibir lo que el docente enseña”

“Cumple con lo que el docente le pide”

Los sujetos a través de sus trayectorias (historia objetiva y subjetiva, social e individual) fueron construyendo disposiciones duraderas (*habitus*) que moldean su forma de actuar, pensar y mirar la realidad en diferentes *campos* o contextos en donde ellos circulan cotidianamente (universidad, trabajo, familia, etc.) y, que los llevan por ende a tener horizontes, deseos, pensamientos y expectativas predeterminados.

Por lo tanto pareciera así que el buen docente se liga / anuda naturalmente con el buen alumno; el primero *explica*, *expone* y el segundo *recibe*, *cumple*, *escucha atento*.

Nuestros ingresantes están convencidos que necesitan de la “explicación para remediar una incapacidad de comprensión. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrale que no puede comprenderla por sí mismo”.(RANCIERE, J.2.003 pag14)

4) Modalidad de Trabajos Prácticos:

En este apartado se comunica en primer lugar, las valoraciones de los alumnos ingresantes

, en relación a las modalidades de trabajos prácticos que la cátedra propone.

La mayoría de los estudiantes en el 1er cuatrimestre optaron por la modalidad A, considerando que les “resultaba más útil” para las evaluaciones, que “era más fácil”, etc. En general la modalidad A tuvo mayor estima y mejor “fama”. Siguiendo expresiones recurrentes en los estudiantes:

“La modalidad de los prácticos me parece interesante permiten que cada uno elija lo que sienta más cómodo...”

“Mi grupo siempre eligió la opción A porque la lectura de los textos nos lleva mucho tiempo y no llegamos a realizar lo que pide la modalidad B...”

“Esto de elegir una modalidad esta bueno porque ayuda a desarrollar la imaginación, creatividad y entusiasmo para estudiar”

“Hasta ahora no realice la modalidad B porque para un buen desarrollo tengo que comprender bien los textos”

“Elegimos la modalidad A para tener preparado el material para el parcial”

Para el equipo de cátedra de Didáctica, en la elección de la opción A o B operaron una serie de representaciones sobre lo que se considera una consigna de trabajo “académica” legitimada y más frecuente en sus trayectos escolares. La cual ha penetrado sus cuerpos y modelado sus modos de acción, otorgándoles cierta seguridad. La misma seguramente les ha permitido permanecer y transitar por el sistema educativo y por lo tanto no piensan abandonar.

Consideraciones Finales:

Lo planteado sólo son huellas de un nuevo camino; el mismo nace de una necesidad que se fue configurando y sintiendo en el equipo de cátedra de Didáctica; en torno a imaginar y diseñar formas de enseñanza que potencien nuevas formas de aprendizaje.

Parafraseando a Orsini , (2000) “sistematizando y complementando los activismos de la urgencia, instrumentando, recuperando y construyendo abordajes en los que jueguen de manera relevante los saberes y los haceres específicos, aquello que recupere la formación, habilitando nuevas metodologías y diseñando nuevas herramientas”.

Nos cuestionamos a cerca de las estrategias didácticas diseñadas para favorecer aprendizajes relevantes en estudiantes ingresantes y de este modo, asumimos un determinado posicionamiento (explícito o implícito) sobre los procesos de aprendizaje en general, y sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes ingresantes, en particular.

Al situarnos en el trabajo cotidiano de las situaciones de ingreso, creemos necesario además, deconstruir los “históricos” relatos acerca de los procesos de aprendizaje de los estudiantes ingresantes, re-escribiendo juntos (docentes y alumnos) un nuevo “texto” sobre la realidad (en lo posible, ya no desde el “déficit”), intentando comprender las particularidades de los procesos de inserción y aprendizajes de estudiantes en situación de ingreso.

En función de las características de los alumnos ingresantes y desde los aportes de P. Bourdieu (1.991) , podríamos sostener que las condiciones de vida diferentes de los ingresantes producen habitus diferentes. Es decir que la noción del sujeto está

indisolublemente unida a ese acto en el que no sólo se es la propia finalidad de sí mismo, sino que también se es autoconstitutivo de su propia identidad ligado al lenguaje y a la cultura.

Asimismo es imposible referirse a la trayectoria de los sujetos que ingresan a Didáctica, sin considerar la dimensión histórico-social, es decir “la trayectoria biográfica de los sujetos y la historia social del colectivo que el sujeto comparte con otros”(BOURDIEU y WACQUANT, 1995). El referirnos a la trayectoria individual enmarcada en la dimensión histórico-social, nos permite referirnos al habitus, como estructura estructurante o estructurada, que introduce en las prácticas y pensamientos los esquemas prácticos derivados de la incorporación (mediante el proceso histórico de la socialización , la ontogénesis) de estructuras sociales resultantes del trabajo histórico de las generaciones sucesivas (la filogénesis)”(Idem ant.).

La historia individual y social de los alumnos, se encarna en el habitus , el cual opera como matriz de las “estructuras de preferencias que los caracterizan , dentro de una compleja dialéctica temporal con las estructuras objetivas que las producen y que ellas tienden a reproducir”.

Asimismo, pareciera existir una diversa configuración de las trayectorias sociales (alumnos de la capital de Salta, del interior de la provincia; de comunidades aborígenes , alumnos que trabajan y que no trabajan; etc.) pero una cierta homogeneidad en las trayectorias escolares; que se liga con las representaciones de los ingresantes sobre la enseñanza, el buen alumno y la elección de una de las modalidades de trabajos prácticos ; lo cual nos devela como el sistema educativo ha penetrado fuertemente en los cuerpos de los alumnos y fundamentalmente en sus modos de relacionarse con el conocimiento.

Por lo expresado consideramos fundamental que en torno a los ingresantes y a su formación universitaria es imprescindible reflexionar agudamente en torno a:

-Diseñar estrategias que pongan en tensión el habitus estructurante que estructura a los alumnos ingresantes, que permita revisar la propia historia social y escolar con el fin de crear las condiciones para significativos procesos de formación.

-No renunciar a pensar y a sostener que no se puede enseñar de la misma manera a todos los alumnos , porque los resultados premiaran a los más favorecidos socioculturalmente y llevará al fracaso a los menos favorecidos.

Bibliografía :

BORDIEU, P., *El sentido práctico*. Taurus. Madrid. 1.991

- BORDIEU, P., *Razones prácticas* . Anagrama. Barcelona 1.997
- BORDIEU, P., y WACQUANT, *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo México, 1.995
- DIAZ BARRIGA, F. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* , Mc Graw-Hill, México, 2.006
- DIAZ BARRIGA ARCEO, F. "Enseñanza situada y evaluación auténtica", *Novedades Educativas*, N° 199, Argentina, 2.007
- KAPLAN, C. "Las nominaciones escolares: ¿Alumnos pobres o pobres alumnos? En *Cuaderno de Pedagogía* año VII, N°12 ,2.004.
- KAPLAN, C. (1997), *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila. Bs. As., 1.997
- MORIN, E. "Epistemología de la complejidad", en Fried Schnitman, *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. México, Paidós., 1.995
- CARRIZALES RETAMOZA, "Alineación y cambio en la práctica docente", en Allud y Duscatzky (comps) *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar*", Miño y Dávila , Bs. Aires, 1.998
- RANCIERE, J. *El maestro ignorante*. Laertes. Barcelona., 2.003
- SOUTO M., BARBIER y otros. *Grupos y Dispositivos de Formación*. Colección Formador de formadores. Novedades Educativas y Universidad Nacional de Bs As, Buenos Aires., 1.999
- SIRVENT, M.T *Seminario-Taller de Metodología de la Investigación*, Policopiado Maestría Didáctica . Universidad Nacional de Salta. 1.997