

El Ciclo General de Ciencias Sociales en el IDAES  
desde la mirada de estudiantes y docentes:  
Algunas convergencias y desencuentros.

Belén Andrea García Ulibarri

Romina Verónica Terrón

Director: Dr. Gabriel Noel.

Julio 2016

Tesina para obtener el Título de Licenciada en Sociología.

Carrera de Sociología.

Instituto de Altos Estudios Sociales. UNSAM.



**UNSAM**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
SAN MARTÍN



INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS SOCIALES

EL CICLO GENERAL DE CIENCIAS SOCIALES EN  
EL IDAES DESDE LA MIRADA DE ESTUDIANTES  
Y DOCENTES:  
ALGUNAS CONVERGENCIAS Y  
DESENCUENTROS.

Belén Andrea García Ulibarri

Romina Verónica Terrón

## **SINTESIS**

La presente investigación tiene por objetivo indagar en los supuestos y las expectativas recíprocas de los estudiantes ingresantes a las carreras de Sociología y Antropología del IDAES, y las de los docentes de las materias introductorias de las mencionadas carreras, con el fin de comprender la dinámica de los primeros años. Para ello nos preguntamos: ¿Quiénes son y qué supuestos tienen los estudiantes de primer año?, ¿Quiénes son y qué supuestos tienen los profesores que los reciben?, ¿Cómo operan las expectativas recíprocas entre ambos actores?

## ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos.....	6
----------------------	---

### Capítulo 1: Acerca de la presente investigación.

1.1 Introducción.....	7
1.2 Antecedentes.....	10
1.3 Principales Nociones Teóricas.....	12
1.4 Herramientas Metodológicas.....	13

### Capítulo 2: La Visión Docente.

#### 2.1 Grupo A

Supuestos.....	15
a) Consumos Culturales.....	15
b) Representaciones sobre el Estudio.....	17
Expectativas.....	18
a) Estrategias.....	19
b) Responsabilidad.....	20

#### 2.2 Grupo B

Supuestos.....	23
a) Consumos Culturales.....	23
b) Representaciones sobre el Estudio.....	25
Expectativas.....	25
a) Estrategias.....	26
b) Responsabilidad.....	30

### Capítulo 3: La Percepción del Estudiantado.

#### 3.1 Grupo A

Supuestos.....	34
a) Consumos Culturales.....	34
b) Responsabilidad.....	34
c) Representaciones sobre el Estudio.....	37

Expectativas.....	38
a) Estrategias.....	39
b) Responsabilidad.....	43

### 3.2 Grupo B

Supuestos.....	44
a) Consumos Culturales.....	44
b) Responsabilidad.....	45
c) Representaciones sobre el Estudio.....	46
Expectativas.....	46
a) Responsabilidad.....	46
b) Estrategias.....	50

## **Capítulo 4: Entrecruzamiento entre la Visión Docente y la Percepción del Estudiantado**

Docentes A-Estudiantes B.....	56
a) Consumos Culturales.....	57
b) Responsabilidad.....	58
c) Representaciones sobre el Estudio.....	59
d) Estrategias.....	59
<b>Consideraciones finales.....</b>	<b>62</b>
<b>...y algo más.....</b>	<b>63</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>65</b>
<b>Apéndice.....</b>	<b>66</b>

## AGRADECIMIENTOS

*“Quiero cada minuto de mi vida y cada instante de las vidas ajenas que pesan en la mía” Ángeles Mastretta.*

Pensar en los agradecimientos de esta tesina, inevitablemente nos retrotrae al inicio de esta etapa unos cuantos años atrás. Mucho antes que nuestros intereses confluyeran en lo que hoy resultó nuestra investigación. Las aulas nos cruzaron para, a partir de allí, no separarnos. Nuestros encuentros fuera y dentro de la Universidad estuvieron atravesados por una temática común, de gran interés para nosotras, nuestras charlas se centraban en la educación actual. Mates de por medio hicieron de estos debates el germen de lo que hoy estamos presentando.

No tenemos más que agradecimientos a todos los que pasaron por nuestra formación: compañeros, amigos, los docentes con lo que no compartimos la lógica de enseñar y de aquellos que nos llevamos los mejores recuerdos. Todos y cada uno de ellos, nos fortalecieron e hicieron las personas que hoy somos, las profesionales que ansiamos ser.

Queremos agradecer especialmente a Paula Abal Medina, quien fue el puente entre ambas y nos empujó a que nuestros temas iniciales de investigación converjan para formar lo que hoy nos permitirá convertirnos en Sociólogas.

También, deseamos reconocer con un especial agradecimiento a quien nos tranquilizó ante las adversidades, nos fortaleció en las debilidades y principalmente confió, porque desde el inicio vio una tesina ahí donde nosotras no teníamos más que un entramado complejo de ideas. Gracias Gabriel por guiar, orientar y acompañar con tus sabias palabras este camino.

No podemos olvidarnos de nuestras parejas, nuestros hijos, quienes fueron testigos activos de nuestras discusiones, debates, que vieron nacer este proyecto que hoy llega su fin.

Porque cuando la vida universitaria te toca, te transforma y en esa transformación nuestras familias nos brindaron un apoyo incondicional siendo parte de momentos de locura, desilusiones, frenesí, entusiasmos y alegrías.

Por último, no podemos dejar de agradecer una a la otra, porque en la diferencia nos fortalecimos y porque crecimos juntas transitando el maravilloso camino universitario. Camino que nos permitió conocernos, hacernos amigas, cursar juntas y hoy defender este proyecto. Gracias amiga por tantas emociones compartidas, porque cuando una caía la otra estaba ahí para sostenerla. Juntas...dispuestas a hacer de esto un momento inolvidable.

A todos... Infinitas Gracias...

*“La educación es la llave para abrir la puerta dorada de la libertad” .G. Whashington Carver*

## 1. Acerca de la presente investigación.

### 1.1. Introducción.

La Universidad Nacional de General San Martín está ubicada en Avenida 25 de Mayo y Francia, hallándose emplazada en el Partido homónimo, al noroeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La iniciativa de su creación tuvo origen en la Biblioteca Popular de San Martín impulsada por un grupo de vecinos. Es hacia julio de 1990 cuando el diputado Antonio Libonatti presenta el Proyecto de Ley de Creación de la Universidad Nacional de San Martín ante la Cámara de Diputados. Dicha iniciativa condujo a la fundación de la UNSAM el 10 de junio de 1992 a través de la Ley Nacional N° 24.095.

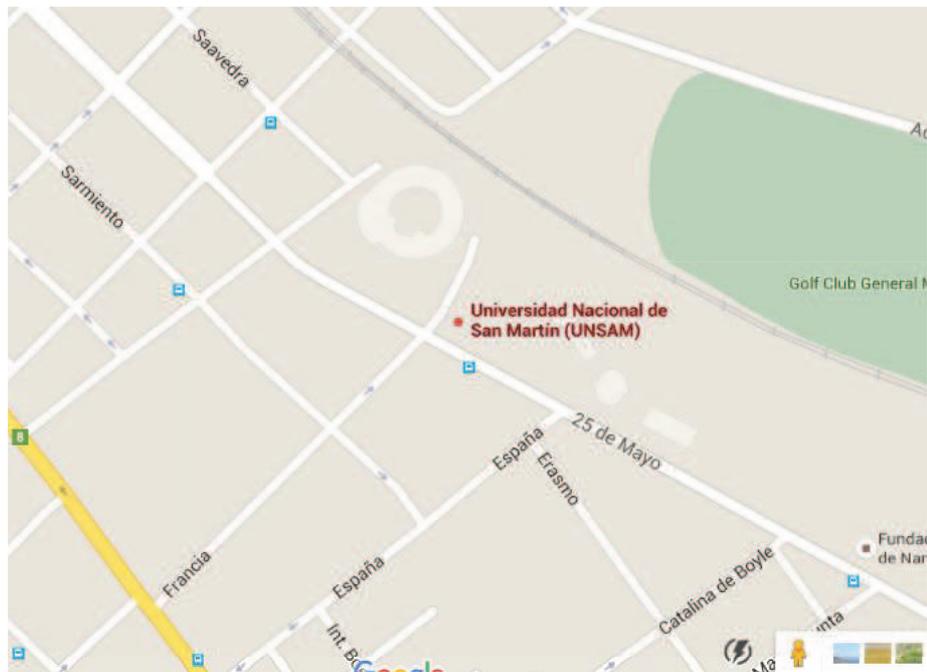


Figura 1. Localización UNSAM en mapa del Partido de General San Martín.



Figura 2. Edificio Tornavias.

La Universidad construyó su Campus sobre la antigua playa ferroviaria del ex Ferrocarril Mitre a través de un trabajo de restauración, refuncionalización y puesta en valor de un edificio histórico. Tal como se desprende de la página web oficial<sup>1</sup>, el Campus Miguelete constituye uno de los principales atractivos del territorio bonaerense en términos de planeamiento arquitectónico y conservación patrimonial. Por lo que podríamos afirmar, que los antiguos talleres que, a inicios del siglo XX, fueron testimonio del progreso del país, hoy, este desarrollo continúa dándose dentro del mismo edificio. En esta oportunidad como generador de enseñanza, investigación y de producción de conocimientos, como centro emprendedor e innovador y comprometido con la recreación de las tradiciones.

De acuerdo a la información disponible en la página oficial de la universidad<sup>2</sup>, la Unsam fue creada como respuesta a dos necesidades, por un lado, a partir del deseo de la comunidad de San Martín de contar con una universidad en su territorio y por otro, como respuesta a ciertas áreas de vacancia en el sistema universitario argentino. La UNSAM es una universidad nacional, pública y gratuita que ofrece una amplia gama de carreras de grado y posgrado, tanto en el ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales como en el de las Ciencias Exactas y Naturales. Su creación, conjuntamente con la de varias universidades en el Conurbano Bonaerense,<sup>3</sup> posibilitaron el acceso a la educación superior a sectores sociales tradicionalmente excluidos, configurando una población estudiantil más heterogénea.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> [www.unsam.edu.ar](http://www.unsam.edu.ar), consultada el 18/06/2016.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Universidad Nacional de La Matanza y Nacional de Quilmes (1989), Universidad Nacional de General Sarmiento (1993), Universidad Nacional de Lanús y Universidad Nacional de Tres de Febrero (1995). Según datos de Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>4</sup> Anuario de estadísticas universitarias 1996. Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.



Figura 3. Vista área Campus Miguelete

Las primeras actividades académicas tuvieron lugar en 1994 en instalaciones del Liceo Militar San Martín, cedidas temporalmente. Hoy, la universidad cuenta con 17 unidades académicas<sup>5</sup> Nuestro trabajo de investigación se centrará dentro del Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES). Según su web institucional<sup>6</sup>, el IDAES se crea como centro de excelencia académica de nivel internacional por la Universidad Nacional de General San Martín y la Fundación de Altos Estudios Sociales, con el objetivo de servir como un foro de elaboración y de difusión de conocimientos desde una perspectiva humanística,



Figura 4. Edificio de Ciencias Sociales.

<sup>5</sup> Escuela de Ciencia y Tecnología, Escuela de Economía y Negocios, Escuela de Humanidades y Escuela de Política y Gobierno, Instituto de Altos Estudios Sociales, Instituto de la Calidad Industrial, Instituto de Ciencias Jurídicas, Instituto de Ciencias de la Rehabilitación y el Movimiento, Instituto de Tecnología Nuclear Dan Beninson, Instituto de Investigaciones Biotecnológicas, Instituto de Investigación e Ingeniería Ambiental, Instituto de Tecnología “Prof. Jorge Sábato”, Instituto de Investigaciones sobre el Patrimonio Cultural, Instituto del Transporte, Unidad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Instituto de Artes Mauricio Kagel, y Instituto de Nanosistemas.

<sup>6</sup> [www.idaes.edu.ar](http://www.idaes.edu.ar), consultada el 18/06/2016.

pluralista y crítica, siguiendo el camino iniciado en 1992 por el Instituto de Altos Estudios Universitarios de la Fundación Banco Patricios.

A partir del 2012, con el cambio de su estatuto, el IDAES se convirtió en un Instituto pleno de la Unsam. Actualmente cuenta con dos carreras de grado, ocho maestrías, tres doctorados<sup>7</sup> y 94 investigadores.

La presente investigación pretende indagar en las concepciones sobre la universidad, lo universitario y lo académico de los estudiantes ingresantes -Cohorte 2015- a las carreras de Sociología y Antropología pertenecientes al Instituto de Altos Estudios Sociales, así como también, las de los docentes de las materias introductorias de mencionadas carreras. En este sentido, se procura establecer una relación entre los puntos de vista de dos actores fundamentales de la institución universitaria.

## **1.2. Antecedentes.**

El presente trabajo se propone ampliar y actualizar la investigación: “*La Unsam desde el punto de vista de los estudiantes*” a cargo del Dr. Pablo Semán y la coordinación del Dr. Gabriel Noel. La misma tuvo como objetivo dar cuenta de los supuestos y expectativas de los estudiantes indagando acerca de la institución en general y de los actores que la conforman en particular. Los mencionados supuestos y expectativas de los estudiantes fueron evaluados a la luz de las experiencias socio históricas del momento de elaboración. Asimismo, indagó en las trayectorias biográficas, familiares, académicas y laboral-profesional de los actores en cuestión.

El mencionado trabajo se realizó en dos fases. La primera de ellas en el año 2007, para la que se tomó como unidad de análisis a los estudiantes de dos de las Escuelas de la Universidad: Humanidades y Ciencia y Tecnología. La segunda, en el año 2008, incorporó a los estudiantes de otras unidades académicas<sup>8</sup>

Los resultados arrojados permitieron obtener información sobre las motivaciones y los objetivos de los estudiantes, así como también la identificación de sus preocupaciones más

---

<sup>7</sup> Carreras de grado: Licenciatura en Antropología Social y Cultural y la Licenciatura en Sociología. Maestrías: Clínica psicoanalítica, Desarrollo Económico, Antropología Social, Ciencia Política, Historia del Arte Argentino y Latinoamericano, Historia, Sociología de la Cultura y Análisis Cultural y Sociología Económica. Doctorados: Antropología Social, Sociología e Historia.

<sup>8</sup> Instituto de Ciencias de la Rehabilitación y el Movimiento, Instituto de Investigaciones Biotecnológicas, Escuela de Economía y Negocios, Escuela de Política y Gobierno e Instituto de Altos Estudios Sociales.

frecuentes. A partir de esto, los autores establecieron una tipología sobre las trayectorias socio educativas y familiares de los estudiantes.

Es relevante mencionar que en el contexto de producción del trabajo mencionado, varias de las carreras relevadas se encontraban en una fase incipiente. Hoy contamos con carreras con más de dos cohortes por lo que, tras la vacancia de esta investigación, es que creemos pertinente no solo actualizarla sino ampliar el mencionado proyecto a fin de conocer el funcionamiento institucional operante en la dinámica cotidiana de la vida universitaria actual. Asimismo, otro trabajo de investigación en la temática que nos convoca, son los aportes de Sandra Carli sobre la experiencia universitaria. En su trabajo “La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente” (2006) indaga las características que asume la experiencia universitaria de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires a principios de siglo XXI. La autora afirma “...acceder al relato de la experiencia de unos de los actores paradigmáticos, favorece una aproximación a la vida cotidiana, a las formas de sociabilidad... a los procesos de identificación, a los aprendizajes pedagógicos y culturales de los estudiantes... Permite acceder desde otra perspectiva, a un relato sobre las instituciones” (2006:2).

En su libro *El Estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, examina la nueva cultura institucional surgida en los 90 y post crisis 2001 al profundizarse las políticas neoliberales.

A partir de los relatos de los propios estudiantes, su experiencia estudiantil y la narración de su biografías pretende no sólo conocer las nuevas dinámicas de procesos culturales que acontece en las instituciones, sino también, abordar las identidades en proceso. Si bien nuestra investigación no se centra en la apropiación subjetiva de la institución universitaria como formadora de identidad, consideramos apropiado acceder a la información desde el registro de las experiencias subjetivas. En este sentido, nuestra investigación partirá, al igual que el estudio expuesto, de las narrativas estudiantiles para identificar en ellas las representaciones sobre la UNSAM y la educación superior.

Sin embargo, ninguno de los trabajos mencionados incluye el punto de vista docente. Es así que, nuestra investigación intentará indagar en la representación actual de la universidad y lo universitario a través de las narrativas estudiantiles e incorporará el punto de vista docente a fin de dar cuenta de los modos en que ambos actores conciben la vida universitaria y cómo, tanto estudiantes como docentes, interactúan con el otro.

La presente investigación tendrá como objetivo dar cuenta de los **supuestos**, lo que cada actor supone que es su “*otro*”; y las **expectativas**, que se espera de “*ese otro*” de acuerdo a lo que suponen que son, de los estudiantes ingresantes a las carreras de Sociología y Antropología y las de los docentes de las materias introductorias de mencionadas carreras.

¿Quiénes son y qué supuestos tienen los estudiantes de primer año? ¿Quiénes son y qué supuestos tienen los profesores que los reciben? ¿Cómo operan las expectativas recíprocas entre ambos actores?

### **1.3 Principales nociones teóricas.**

Nuestro abordaje parte de una concepción weberiana del orden social donde éste es resultante de la existencia de un sistema de expectativas recíprocas que permite anticipar y predecir la conducta del “*otro*”. Es necesario un “*mínimo de recíproca bilateralidad en la acción*” (Weber: 1996:21) pues el desajuste sistemático y persistente de las expectativas recíprocas de los actores suele dar como resultado relaciones conflictivas. Para dar cuenta de la conflictividad cotidiana dentro de las aulas de primer año intentaremos dialogar críticamente con la producción teórica y empírica mencionada con el objetivo de que la presente investigación contribuya a la comprensión de la cotidianidad universitaria y sus conflictos.

Estas expectativas, lo que los estudiantes esperan del docente o lo que los docentes esperan de los estudiantes, dependen de determinados supuestos. De esta manera, los supuestos y expectativas se configuran como elemento fundamental a analizar para comprender qué pasa cuando las expectativas de unos y otros se cruzan en la interacción.

Los sistemas de expectativas están sujetos a cambios sociales y culturales que afectan a los actores, las transformaciones en las formas de subjetividad acarrear modificaciones correlativas de las expectativas de los actores, así como desfasajes en sistemas de expectativas hasta ese entonces relativamente ajustados. Que esas tensiones subsistan, o más bien por cuanto tiempo lo hagan, dependerá, como oportunamente mencionaremos, de la relativa apertura al aprendizaje de los actores implicados.

Ahora bien, pensar en ambos actores indefectiblemente nos lleva a reflexionar que en su interacción aportan disposiciones, supuestos y expectativas que, adquiridos a lo largo de su biografía y en relación con sus posiciones de clase, trayectoria socioeducativa y recursos

culturales<sup>9</sup> han de ser tenidos en cuenta a la hora de comprender lo que ocurre dentro de la institución.

#### **1.4 Herramientas metodológicas.**

Con el fin de reconstruir las expectativas recíprocas de los actores involucrados -docentes y estudiantes- así como éstas configuran sus interacciones, se han realizado entrevistas semiestructuradas y abiertas.

Se consideró apropiado llevar adelante una investigación de carácter exploratorio con corte predominantemente cualitativo, que no se ha basado en un muestreo sistemático ni estadísticamente significativo, sino que se realizó una selección tratando de abarcar distintos rangos etarios, de género, turnos de cursada, origen social y situación laboral, a fin de comprender la diversidad del estudiantado.

Las entrevistas a los docentes de primer año se efectuaron entre octubre 2014 y julio 2015 en las instalaciones de la Universidad Nacional de San Martín. Se realizaron cinco entrevistas, sobre un total de once docentes, y los datos recolectados fueron grabados obteniendo un total de doce horas de grabación, siendo las mismas desgrabadas por las autoras.

Por otro lado, las entrevistas realizadas a los estudiantes ingresantes a las carreras de Sociología y Antropología -Cohorte 2015- ascendieron a un total de diez, sobre un total de 169 inscriptos<sup>10</sup>. Las mismas se efectuaron entre abril y septiembre 2015 en las instalaciones de la Universidad así como también, en lugares públicos cercanos a los domicilios de nuestros informantes.

Los datos recolectados fueron grabados obteniendo un total de quince horas de grabación, también desgrabadas a fin de volver a ellas cada vez que sea necesario.

---

<sup>9</sup> Si bien, en la presente investigación, no hacemos uso de la teoría de Pierre Bourdieu, lo manifiesto aquí sería equivalente al concepto de habitus.

<sup>10</sup> Departamento de Alumnos IDAES-UNSAM.

*“Un profesor trabaja para la eternidad. Nadie puede decir donde acaba su influencia” Henry Brooks Adams.*

## **2. La Visión Docente.**

A partir de las entrevistas realizadas y el posterior análisis, encontramos que la mirada que los docentes construyen de los estudiantes ingresantes incluye dos clases de supuestos. Siguiendo a Gabriel Noel (2009), éstos son entendidos como un corpus de conocimiento compartido que funciona como marco de los comportamientos del “otro”. Es así que, de acuerdo a los supuestos encontrados hemos dividido a los docentes en dos grupos, A y B. La mencionada distinción se realizó a partir de la estilización de ciertos rasgos de la realidad, siguiendo el pensamiento weberiano, estos tipos ideales no se presentan en forma pura, sino que fueron pensados como categorías analíticas para el estudio y la interpretación de la realidad que nos convoca. En palabras de Max Weber (2006):

*Un tipo ideal está formado por la acentuación unidimensional de uno o más puntos de vista y por la síntesis de gran cantidad de fenómenos concretos individuales difusos, distintos, más o menos presentes, aunque a veces ausentes, los cuales se colocan según esos puntos de vista enfatizados de manera unilateral en una construcción analítica unificada (...) Dicha construcción no puede ser encontrada en ningún lugar de la realidad*

Retomando, los docentes incluidos en el grupo A evalúan a sus estudiantes sobre la base de un principio moral observando con nostalgia a la juventud obediente a los valores de esfuerzo, trabajo, estudio, respeto a la autoridad, fundando una ética sobre la responsabilidad individual. Así, transitan el presente desde la metáfora de todo tiempo pasado fue mejor. Hay razones para pensar que, no advierten que el tiempo pasa y los cambios suceden, cambios de adultos y jóvenes insertos en una sociedad y cultura cambiantes y que nadie queda por fuera de las transformaciones socio culturales.

Otros, incluidos en el grupo B, auguran un futuro prometedor sobre el estudiantado ingresante construyendo una ética de responsabilidad compartida en el proceso de enseñanza aprendizaje. En relación a esto creemos que, un profesor que enseñe algo no implica directamente que ese conocimiento haya sido aprendido por los estudiantes.

Si bien ambos grupos comparten que las principales dificultades en el aula corresponden a la lectura, comprensión y escritura, lo que varía son las estrategias didácticas que despliegan en el aula.

A continuación, detallaremos las características de cada uno de los grupos mencionados.

## 2.1 Grupo A

### Supuestos.

Con el objetivo de dar cuenta de los supuestos de los docentes, incluimos en este apartado los consumos culturales y las representaciones sobre el estudio.

#### *Consumos culturales.*

Observamos que el discurso A parte casi siempre como la constatación de una anomalía, que provoca en los docentes un malestar ante algo que no es como ellos suponen que debería ser, haciendo una permanente comparación con un patrón de referencia, con lo que fue la “*universidad exitosa*” del pasado o, más específicamente, con la propia experiencia universitaria. Así lo expresa un profesor de primer año al que llamaremos Alberto<sup>11</sup>

*“...sus recursos simbólicos son tal vez un poco más limitados (...) los saberes previos son muy acotados, por un lado tiene que ver con la clase social, pero también tiene que ver con las formas de lectura y apropiación del conocimiento de las nuevas generaciones (...) hay una forma de aprehensión del conocimiento que tiene que ver con la época y que nosotros estamos totalmente desajustados...”*

Los saberes a los que Alberto hace referencia son los consumos culturales que hacen que una persona se vea impulsada a determinado interés. Nótese que al igual que en el caso precedente, la profesora Marcela hace referencia a preocupaciones culturales reducidas y a una ausencia de intereses que hace que la percepción que tiene de los estudiantes, tanto ingresantes como avanzados, no varíe.

---

<sup>11</sup> A los fines de garantizar el carácter confidencial de la información, los nombres de los informantes fueron modificados aún cuando en algunos casos contábamos con su solidaria autorización.

*“...uno llega a la sociología porque hay una cantidad de preocupaciones culturales, yo veo que esas preocupaciones culturales son muy reducidas (...) lo veo en estudiantes que van poco al cine, al teatro, que tienen una actividad cultural un poco más limitada...”*

*“...no hay mucha diferencia entre los estudiantes de las últimas y las primeras materias, en término de inquietudes. El tema de las inquietudes culturales, el tema no es pedagógico”*

Asimismo, otro profesor de la casa, Eduardo, supone que los estudiantes no tienen objetivos claros al iniciar la vida universitaria, éstos sólo estarían vinculados al plan de estudios.

*“...yo creo que en el corto plazo esperan aprobar y sumar una materia más al programa, y en largo plazo, no sé si se fijan objetivos”*

En estos puntos, constatamos la comparación con la propia experiencia universitaria del docente. Evidenciamos, a través de sus discursos, una percepción de la vida universitaria que no funciona *“como lo hizo siempre”* o *“como ellos esperan que lo haga”*. Al igual que en la mayoría de los casos citados, Alberto relata:

*“...priman otras cosas, para algunos una vida más apacible, otros no soportar tanto trabajo, otros que tienen expectativas de escuchar algo interesante, otros que están decididos a estudiar, a reflexionar, a trabajar.”*

Y agrega:

*“...tiene que haber condiciones de posibilidad cultural para*

*escucharte, si no hay condiciones de posibilidad cultural para escucharte, no hay posible pedagogía (...) No siempre a todo el mundo le tiene que interesar lo que estás por decir”*

En otra línea, observamos que la percepción docente sobre la metodología de estudio que los estudiantes aplican y las estrategias que ponen en juego también fueron foco de reflexión.

#### *Representaciones sobre el Estudio.*

En este apartado intentaremos concentrar las representaciones que construyen los docentes del grupo A en relación a las metodologías de estudio que creen que los estudiantes ponen en juego, como así también, su percepción sobre el “*para qué*” de su ingreso a la universidad. Como señala Marcela:

*“...suele pasar muchas veces que el tipo toma muy buenos apuntes y pone en el parcial tus apuntes...es una estrategia, que vas a hacer...”*

Al igual que el caso precedente Alberto manifiesta:

*“...los textos son complejos pero me parece que la vida universitaria es compleja (...) en el momento que un tipo se anota en una universidad, sabiéndolo o no, asume una cantidad de complejidades que son esas.”*

Observamos, una vez más, que la propia experiencia universitaria aparece en la representación sobre cómo los estudiantes deberían estudiar. Tal como lo asevera Eduardo, docente de primer año:

*“...yo necesitaba de otros o entendía que necesitaba de otros para aprender. Hoy tal vez no sé si la gente necesita de otros.”*

En relación al “*para qué*” los estudiantes ingresan a la universidad, encontramos que aparece entre los docentes una visión utilitarista del estudio. Así lo relata Alberto:

*“La mayoría quiere que sus hijos se anoten en la universidad e intentan que se movilicen socialmente por muchas cosas (...) el tipo que está sentado frente tuyo es un tipo que le interesa o no la sociología. Es un tipo que le interesa persistir, porque entiende que un título puede ser la llave, porque esa implicación tiene una promesa, que es la promesa de ascenso social. Estamos hablando de un tema absolutamente simbólico.”*

A partir de los supuestos mencionados por parte de los docentes de este grupo, vinculados a los consumos culturales y la representación sobre el estudio, se asientan las expectativas que tienen sobre el estudiantado ingresante. Por lo que creemos que es aquí, donde entra en juego lo que esperan los docentes de ellos, de acuerdo a lo que suponen que son, y qué pasa cuándo no lo encuentran. Los supuestos hasta aquí expuestos, tal como se verá más adelante, distan con lo planteado por los ingresantes.

### **Expectativas.**

En el caso que sigue, el docente Eduardo, manifiesta su descontento por la baja tasa de aprobación de un parcial domiciliario, afirmando que la propuesta fue pensada como instancia facilitadora pero que “*no fue bien aprovechada*” por los estudiantes.

*“...bajo esas condiciones que uno presumiría, no sé si bien o mal, que los resultados deberían ser muy positivos en algunos casos terminan siendo regulares o malos (...) pero vos decís en un parcial que tuviste textos sobre los cuales se vienen trabajando en teórico, en práctico, tuviste consultas, tuviste un montón de posibilidades, tenes amigos para trabajar, no sé (...) estás solo en tu casa, 7 días para responderlo y aun así...tenés un parcial viste...”*

Es así que nos preguntamos, ¿Cómo debería ser el estudiante según las expectativas de los

docentes de este grupo? Con esta inquietud nos trasladamos a preguntar a los docentes de primer año, quienes manifestaron diversas respuestas.

*“Tengo una mirada más clásica, un tipo más anfibio que se mete en diversos mundos, mundos culturales, teatros, cine, que le interesa el arte, la literatura, que haga un pequeño esfuerzo por entender, por comprender cosas complejas como los teóricos que nosotros leemos, no sé...” (Alberto)*

*“...yo la verdad no espero nada...” (Alberto)*

*“...que lea, que hable, que participe, que tenga expectativas”  
(Eduardo)*

*“...que se lleven en general una inquietud por la lectura (...) no siempre se genera, y bueno...” (Marcela)*

A continuación, incluimos las estrategias que aplican los docentes de este grupo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo conciben la responsabilidad en este proceso.

### *Estrategias*

En cuanto a las estrategias, indagamos sobre el trabajo propuesto por los docentes y a partir de allí nos preguntamos: ¿Están los criterios acordados de antemano?

De acuerdo al siguiente relato, nos encontramos que no siempre están claras las pautas e incluso, en ocasiones, no se respeta lo establecido. Así lo explica Marcela:

*“Lo único que espero es que cada uno pueda asumir, con sus propias limitaciones, el trabajo que nosotros proponemos”*

En referencia a los mails que los docentes entregan para saciar dudas y consultas, se podría cuestionar su utilidad. Ya que si bien se da la libertad para consultar cualquier tipo de duda,

luego las mismas son cuestionadas por los docentes a la luz de lo que ellos creen que se debería consultar. En relación a un mail recibido de un estudiante antes del primer parcial domiciliario, Eduardo nos cuenta.

*“...hay que ver qué tipo de duda (...) es una examen que ya bastante lo hacés en tu casa, las dudas, se supone, que se evacuan antes”*

En otra línea, el mismo docente nos comenta:

*“Se trabaja con guías de lectura, que después los chicos, las tienen que entregar, son cortitas, pero a veces, no todo el mundo manda. Tienes un porcentaje bajo que te lo manda, pero tampoco tienes mucha presión para ejercer porque también hay mucha gente que labura y por eso cursa a la noche.”*

En esta situación aparece la discusión sobre un debate sumamente presente en las investigaciones sobre la universidad actual vinculado a la contradicción entre la inclusión versus la calidad. La discusión se centra entre dos posturas, una que defiende la idea según la cual una educación para todos puede ser una educación de la más alta calidad; y otros que argumentan que la inclusión de sectores antes excluidos necesariamente redundará en una menor calidad educativa.

Análogamente al caso anterior, Alberto relata:

*“...lo que pasa que esa proximidad no se puede traducir en vulgarización de los textos, o sea el tema de la proximidad no puede tener como correlato la destrucción del texto.”*

### *Responsabilidad*

En correlato con lo anteriormente expuesto, encontramos, en varios docentes de este grupo, que la responsabilidad cae preponderantemente sobre el alumno. Sin embargo, su discurso

dista de la práctica cotidiana. Así lo expresa el docente Eduardo:

*“La responsabilidad recae en los dos, lo que pasa es que a veces los esfuerzos de ambos no siempre tienen buenos resultados colectivamente”*

Interesantemente observamos una contradicción, ya que si bien hablan de una responsabilidad compartida, al momento de la evaluación los resultados obtenidos solo los explican responsabilizando al estudiante. Alberto expresa:

*“No es un mito, es una realidad, porque el problema del primer parcial es que uno se enfrenta justamente a muchas cosas, se enfrenta a las limitaciones propias, se enfrenta al trabajo mucho o poco realizado, o el trabajo mucho realizado y poco entendido (...) el parcial es generalmente entre el estudiante y su actividad en el aula (...) el tipo se da cuenta efectivamente de lo que hizo e inclusive de lo que está hecho hasta ese momento.”*

En relación a lo expuesto, indagamos sobre mecanismos de alarma temprana y estrategias de intervención y acompañamiento a los estudiantes que obtienen bajo rendimiento académico. Ante esta problemática, los docentes de este grupo apelan a una solución institucional, pues argumentan que los tiempos que permanecen en las aulas les impide, frente a la masividad de los grupos, captar las dificultades a tiempo. Esto no les permiten modificar sus estrategias por lo que no estaría a su alcance la resolución de esta problemática.

Como puede verse en las entrevistas son varios los docentes que lo evidencian:

*“Yo ya estoy cansado de repetir, es importante que, para casos específicos, la universidad disponga, excepcionalmente, de un marco de contención y de apoyo complementario a la cursada. Porque esa persona si o si necesita un apoyo en escritura, en lectura, saber cómo estudiar, sino no lo remonta.” (Eduardo)*

*“...tuvimos un importante porcentaje de desaprobados e intentamos hacer una estrategia, después no salió por muchas cuestiones (...) no tuvimos tiempo...” (Marcela)*

*“...hay un abismo entre la estrategia pedagógica que nosotros podemos llevar adelante y el esfuerzo individual por trabajar los textos (...) hay un esfuerzo reducido porque hay condiciones culturales de la forma que la gente se apropia de determinados saberes, que hoy está totalmente desajustada (...) pedagógicamente todavía no pudimos encontrar el punto de equilibrio entre las nuevas formas de lectura y apropiación del conocimiento y la estrategia pedagógica que venimos llevando hace años.” (Alberto)*

Observamos, que si bien se percibe el desajuste, nuevamente se traslada la responsabilidad al estudiante o se apunta a una intervención desde el exterior. Rara vez se pone en cuestionamiento la propia práctica docente.

Sumado a esto observamos que hay una relativa desvalorización del estudiantado actual que contrasta con una sobrevaloración igualmente relativa. Estos discursos parten casi siempre como la constatación de una anomalía, que provoca en los docentes un malestar ante algo que no es como ellos suponen que debería ser, haciendo una permanente comparación con un patrón de referencia, con lo que fue la *“universidad exitosa”* del pasado.

En relación con este punto, evidenciamos constantes comparaciones con la propia experiencia universitaria, que ejemplificamos con el relato de Alberto.

*“Lo que nosotros no teníamos era WhatsApp, Internet, Twitter y Facebook. Pero esto no es un tema menor, esto es un tema central, yo tenía que ir a la biblioteca a estudiar. Y hoy un tipo con una computadora puede levantar un texto o inclusive puede levantar un libro. Hay estrategias de comprensión digamos que supongo que por las épocas serán distintas.”*

## 2.2 Grupo B

Tal como hemos visto en la presentación de este capítulo, los docentes incluidos en el grupo B, contrariamente a los del grupo A, auguran un futuro prometedor sobre el estudiantado ingresante argumentando que el proceso de enseñanza aprendizaje parte de una construcción colectiva del conocimiento donde ambos actores son responsables de dicho proceso.

A continuación, detallaremos los supuestos compartidos por este grupo.

### Supuestos

Con el objetivo de dar cuenta de ellos, incluimos en este apartado, al igual que en el grupo de los docentes A, los consumos culturales y las representaciones sobre el estudio.

#### *Consumos culturales*

En el discurso del grupo B, observamos que la mirada sobre el estudiantado no está construida en relación a la universidad y los estudiantes de antaño sino que se destacan las cualidades de la generación de hoy en día y las posibilidades que brinda la infraestructura de la UNSAM. Así lo expresa Diego, docente de primer año:

*“Yo acá veo como más posibilidad, más potencialidad creativa, yo veo que puede haber más influencia por la poca cantidad de personas, por las excelentes condiciones de estudios que hay acá, en términos edilicios (...) acá te conoces con los alumnos, que los alumnos pueden pasar por acá, te ven, te saludan, tomás un café con ellos y hablás”*

En la misma línea, la profesora Laura manifiesta:

*“...la fortaleza que yo veo es que hay una relación dinámica con los docentes, y eso está muy bueno, una relación de cercanía, obviamente, hay una relación de autoridad pero hay un montón de vínculos con los estudiantes.”*

Asimismo, evidenciamos que este grupo desarrolla cierta capacidad empática con respecto a su estudiantado, arraigada a su propia experiencia y comprendiendo la realidad social que viven los estudiantes de hoy en día. Así lo expresa en su relato Eduardo:

*“También entiendo cuando no leen, yo asumo que los chicos no van a leer porque yo sé que un amplio porcentaje está laburando y yo no puedo ir a exigirles que me vengan con todo el texto leído (...) por eso entiendo perfectamente a quien estudia y a quien trabaja porque yo la padecí, a mi no me la contaron. La padecí en carne propia”*

Además, encontramos que los docentes de primer año, pertenecientes a este grupo, destacan la heterogeneidad del estudiantado ingresante, aceptando el desafío de trabajar con ellos y valorando sus inquietudes culturales y experiencias de vida. Nótese en las entrevistas el relato de los siguientes profesores:

*“Nos pasa que te encontrás con gente que ya hizo un recorrido de vida, pero que tiene ciertas inquietudes absolutamente legítimas.”*  
(Laura)

*“...niveles muy desparejos, bastante marcados en primer año, (...) gente que por ahí tiene más de 25, 30 años, un promedio de edad que está por encima de por ahí una media más convencional que el recién salido del secundario (...) tenés la persona con 50, 60 años que hace mucho más tiempo que no lo hace, tenés el chico que recién sale de un colegio secundario, que por ahí fue más o menos bueno o no tan bueno, o tenés el otro que viene de un colegio privado de élite de acá, de la zona de San Martín. Vos tenés que trabajar con toda esa heterogeneidad, nadie tiene la fórmula secreta para trabajar con ello.”* (Diego)

### *Representaciones sobre el Estudio*

En este apartado intentaremos concentrar las representaciones que construyen los docentes del grupo B en relación a su percepción sobre el “*para qué*” los estudiantes ingresan a la universidad. Contrariamente a la visión utilitarista planteada por los docentes del grupo A, hemos observado que en este grupo prima una mirada más idealista. Así lo relata Eduardo:

*“...uno viene porque le gusta, tiene cierta inclinación de vida, ideología, de postura frente a algunas cosas, por eso estudian esto y no otra carrera.”*

Del mismo modo que los docentes del grupo A, el grupo B construye sus expectativas en base a este conjunto de supuestos.

### **Expectativas**

A partir de los supuestos mencionados por parte de los docentes de este grupo, vinculados a los consumos culturales y la representación sobre el estudio, se asientan las expectativas que tienen sobre el estudiantado ingresante. Por lo que creemos que es aquí, donde entra en juego lo que esperan los docentes de ellos, de acuerdo a lo que suponen que son, y qué pasa cuándo no lo encuentran.

Nos preguntamos entonces ¿Cómo debería ser el estudiante según las expectativas de los docentes de este grupo? Así nos responde Diego:

*“...que esté comprometido, que esté dispuesto a confiar en el docente, implica que trabaje, que lea, que se permita ser acompañado por el docente, que intervenga lo que pueda, hay chicos que no les gusta intervenir, bueno no te gusta intervenir oralmente no hay problema, yo no lo veo como una especie de requisito. Si, tiene que intervenir de otros modos por ejemplo con reseñas si le da timidez hablar ante 80 personas que trate de hablar un poco y progresivamente, que ellos tomen, si los docentes le dan canales para comunicarse y para desarrollarse, que traten de*

*tomar alguno. Compromiso implica cierta responsabilidad que no necesariamente la tienen que traer de antes, pero si no la trae de antes el docente tiene que colaborar en que la incluya, para que la vaya incorporando (...) relativa puntualidad en clase (...) A mí me preocupa que no aprendas, a mí realmente me preocupa eso”*

Siguiendo la misma línea, los docentes de este grupo manifiestan que lo que ellos esperan de sus estudiantes o le exigen a ellos es lo mismo que se autoexigen. Considérese el relato de Laura:

*“Yo creo que los alumnos esperan que sea comprometida, que me tome en serio las clases, que vaya con puntualidad, que no le falte el respeto, que esté atenta a su formación.”*

Para una mejor comprensión de las expectativas expresadas por los docentes del grupo B es que dividimos las mismas en dos dimensiones, a saber: las estrategias que aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también, cómo conciben la responsabilidad en este proceso.

### *Estrategias*

En este apartado explicitaremos las estrategias a las que apelan los docentes de este grupo, donde identificamos una actitud más pragmática con respecto a las estrategias del grupo A. Tal como lo muestra el testimonio de Diego:

*“...las reseñas, las entrevistas, el horario, el tomar lista, la asistencia a los prácticos, que intenten participar, que nos escriban si tienen dudas, el trabajo colectivo, todo eso, la presencia del docente, que el docente muestre interés en los alumnos todo y 800 mil cosas así de ese estilo, interpelar al estudiante, todas esas cosas yo las aplico porque yo creo que eso podría reducir la deserción.”*

Además, este grupo reclama a sus pares docentes ese plus que permite acercarse al estudiantado con el fin de aunar esfuerzos y criterios para su éxito académico. Análogamente, Eduardo señala:

*“...si lo hice yo, porque no puede hacerlo otro docente”* (en relación a sus estrategias)

Cuando analizamos las estrategias de los docentes más involucrados en bajar la deserción, encontramos que éstas son elaboradas de manera personal y los docentes no logran establecer su alcance o eficacia. Los profesores aducen que no hay desde la institución una bajada o seguimiento por lo que reclaman a la universidad información que exprese en números los estudiantes que interrumpen su trayectoria educativa. Esta preocupación fue expresada por Eduardo:

*“...hay una pérdida de estudiantes pero no tenemos números al respecto, tenés una nebulosa porque no tenemos herramientas para hacer estadísticas sobre esta cuestión, por ahora, esperemos tenerlas en breve.”*

Asimismo, y tal como se ha mencionado en la introducción del presente capítulo, la principal dificultad que encuentran los docentes se centra en la lectocomprensión. Es así que este grupo considera que es necesario ajustar las estrategias a fin que los estudiantes puedan comprender el texto dado. Encontramos que las mismas se centran en apuntalar las dificultades que presentan los estudiantes, apelando a un trabajo áulico de lectura más minuciosa de los textos, acompañando y guiando la lectura. Es así que Eduardo cuenta su experiencia:

*“Tratamos de apuntalarlo, básicamente en los prácticos, digamos, tratamos de leer texto por texto, trabajar párrafo por párrafo, de bajarlo al último nivel y discutirlo y ver qué es lo que se quiere decir, por qué lo dice así y por qué usa esas palabras (...) una lectura más microscópica si se quiere ”*

Al igual que en el caso precedente, Laura agrega:

*“Tenés que hablar del texto, aunque parezca una tontería”*

En este grupo también observamos que los docentes insisten en la transmisión de prácticas del quehacer universitario, formas de hacer y ser, la socialización de un habitus académico.

En esta línea, son varios docentes que señalan:

*“...siempre repito lo mismo, que se concentren en los conceptos, (...) lo que si les insisto, es que cuando lean por ejemplo, subrayen y redondeen los conceptos. Así, cosas concretas. ¿Cuáles consideras que son los conceptos?, los redondeas, les pones una X al costado, les digo explícitamente esas cosas, así bien puntuales (...) hagan croquis de conceptos y después argumenten” (Diego)*

*“...les repito una y otra vez, la imperiosa necesidad de que estudien en grupos, porque solos no van a ir a ningún lado. El grupo es un grupo de apoyo, es un grupo de autogestión, es un grupo que te da seguridad propia, te permite sociabilizar, solidarizar, intercambiar, el potencial del grupo muchas veces se menosprecia, no se tiene en cuenta” (Eduardo)*

Asimismo, los docentes manifiestan que las dificultades se extienden al área de la escritura y la forma que encuentra este grupo para subsanar esta falencia es abordada mediante diversas estrategias. Así nos cuenta Eduardo:

*“...el parcial domiciliario los entrena en algo que es fundamental y que es la escritura (...) entonces yo no puedo esperar a que el estudiante esté en cuarto, quinto año para enseñarle a escribir (...) Eso para mí hay que hacerlo desde la más temprana infancia entre comillas.”*

Y Diego agrega:

*“La lógica de la reseña es una lógica de acercamiento al estudiante, no es sólo una lógica de comprobación de lectura (...) sino de formación del estudiante que viene del secundario (...) una forma de socialización universitaria. Ahí es un trabajo extra para el JTP, la mayoría de las materias no hacen reseñas lamentablemente (...) y el trabajo etnográfico, como tercer parcial, funciona mucho de cercanía con el estudiante.”*

A través de este relato también evidenciamos la necesidad de los docentes de este grupo de fortalecer la relación con el estudiante. Hemos notado que proponen una proximidad que permita el desarrollo de la confianza y el acompañamiento ante los inconvenientes haciendo especial hincapié en la actividad de los prácticos. Siguiendo esta línea Laura expresa:

*“...el segmento de práctico pretende aproximar y trabajar cara a cara con el alumno, en la mayor proximidad posible y en el nivel más microscópico de lo textual y de su comprensión”*

Los docentes dan cuenta que las dificultades halladas varían de estudiante a estudiante, esto no es más que producto de la heterogeneidad que argumentan encontrar dentro de las aulas. Sin embargo, para ellos esto no es un impedimento a la hora de dar clases y buscan estrategias que permitan paliar dichas dificultades. Interesantemente podemos ver el punto de vista que comparten los docentes en esta dimensión:

*“Ante esta heterogeneidad, vos planteas una estrategia general, de acercamiento, de flexibilidad, de ver qué es lo que falta, qué es lo que pasa, ver cómo llegar, y planteas simultáneamente una lógica de proximidad más individualizada, donde vos identificas cuáles son las personas que tienen más dificultades, porque eso te salta a la vista...” (Eduardo)*

*“...sobre los trabajos se hacen devoluciones personalizadas, así como también con los parciales. Digamos, uno trata de adaptarse a cuáles son las dificultades o las problemáticas que uno advierte en la población que, en rasgos generales como nosotros venimos viendo, tiene cierta dificultad obviamente en niveles muy desparejos, bastante marcados en primer año” (Laura)*

Por otro lado, este grupo destaca la importancia de la pasión a la hora de enseñar y a partir de allí la construcción de una relación de proximidad con el estudiantado. El lector podrá notar el punto de vista concondarte entre varios docentes de este grupo:

*“...tratamos de estimularlos, tratamos de enamorarlos (...) vos tenés que atraer, tenés que desplegar estrategias para atraer el interés del estudiante. Esto implica otra performance de tu lado.” (Eduardo)*

*“...vos tenés que tocar una fibra de cada persona, si vos no la tocaste, no sé si fracasaste pero te limitaste básicamente a transmitir un contenido. Cuando vos tocás esa fibra, es como que en el otro pasó algo...” (Laura)*

*“...yo creo que en la medida de lo posible intento ser cercano a los estudiantes, hacer chistes, preguntarle a los estudiantes como están, ¿les gustó ese texto?. No sé, desdramatizar algunas cosas, hacer chistes sobre uno mismo, como para bajarle la relación jerárquica y de poder con el estudiante. Hay que construir la legitimidad, no que sea una relación de autoridad impuesta.” (Diego)*

### *Responsabilidad*

Entre los docentes de este grupo encontramos que se comparte la idea de que el proceso de enseñanza y aprendizaje parte de una responsabilidad compartida, donde es necesario

colaborar en la inclusión de hábitos y prácticas que no traen los estudiantes consigo.

Asimismo, evidenciamos que la relación cercana que intentan construir los docentes con sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje reafirma la figura del esfuerzo y la responsabilidad compartida, pues los docentes exigen lo mismo que se autoexigen. Las siguientes entrevistas permiten iluminar este aspecto:

*“...realmente trato de interpelarlos, trato de molestar, te veo medio en bolas, directamente te pregunto a vos... y trato de hacer lo imposible para interesar al estudiante, lo veo como un público, lo veo como una escena, hice teatro para improvisación para las clases (...) para mejorar como docente” (Diego)*

*“...yo creo mucho en esa lógica pedagógica, en la interpelación. En hablar, y traer, ir, dar un ejemplo e incorporarlo, ir y esas cosas (...) interpelar a los estudiantes, jugar con ejemplos...” (Laura)*

*“...yo en general considero que la apuesta es darle más, o sea que el estudiante trabaje más, al mismo tiempo que él te vea que vos trabajas un montón, que el esfuerzo no lo está haciendo él solo, que el docente también está haciendo el esfuerzo.” (Eduardo)*

Lo que nos parece relevante destacar en este grupo es que, a pesar de los intentos de aplicar estrategias para el acompañamiento, la construcción de un vínculo de proximidad, así como también, la flexibilidad a la hora de abordar los textos y evaluar, nos encontramos que la discusión sobre la inclusión y la calidad siempre está presente. A la hora de preguntar porque se evalúa con un primer parcial domiciliario, el docente Eduardo responde:

*“...siempre tuve miedo y tengo miedo de llevarlo a la práctica, si los exámenes yo los tomo en un parcial presencial, como yo entiendo que tiene que ser un parcial presencial, para mi dejo*

*afuera mucha gente”*

Nótese que aquí aparece por primera vez una reflexión de este sobre aquellas estrategias que no reflejan el resultado esperado. Es así que los docentes plantean:

*“...tenemos una casilla de la materia donde los chicos por ahí preguntan alguna duda, algún texto (...) pero se usa poco, en general, las tecnologías se usan poco...” (Eduardo)*

*“...yo pongo un horario de entrevistas que me tienen que escribir, la verdad que no lo utilizan mucho (...) es para dar un apoyo. “  
(Diego)*

En el siguiente capítulo intentaremos reconstruir y dar cuenta cuáles son los supuestos y expectativas de los estudiantes ingresantes a las carreras de Sociología y Antropología de la Cohorte 2015 a fin de analizarlas y ponerlas en relación con la visión de los docentes precedentemente explicitada.

*“Todas las voces, todas. Todas las manos, todas”  
(Letra de “Canción con todos”. Mercedes Sosa.)*

### **3. La Percepción del Estudiantado.**

Tal como explicitamos en el capítulo 2 *“La Visión docente”*, los profesores construyen una mirada sobre los estudiantes ingresantes que responde a dos clases de supuestos. Del mismo modo, los estudiantes también construyen una mirada respecto de sus docentes. Es así que, de acuerdo a los supuestos encontrados, hemos dividido a los estudiantes en dos grupos homólogos, A y B. Al igual que en los docentes, esta distinción es una construcción conceptual basada en la concepción teórica weberiana de tipos ideales.

Los estudiantes incluidos en el grupo A evalúan a sus docentes bajo la impronta de una educación tradicional, donde el docente poseedor del saber experto deposita en sus educandos los conocimientos. El papel que juega el estudiante en esta relación está vinculada al esfuerzo y el trabajo personal y están convencidos que la responsabilidad en el proceso de aprendizaje recae en su totalidad sobre ellos mismos.

Otros, incluidos en el grupo B, se sienten partícipes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y le dan un lugar central a la construcción compartida del conocimiento. Valorán las estrategias que los docentes ponen en juego en mencionado proceso pero al mismo tiempo exigen ser escuchados. Tratan de sacar el mayor provecho a la experiencia universitaria, para lo que reclaman docentes que estén a la altura.

Esto, es en parte consistente con la investigación llevada a cabo por el Dr, Pablo Semán y la coordinación del Dr. Gabriel Noel pues nos permite conocer la composición y características del alumnado. Es así que nos parece relevante, entendiendo el primer año como un proceso de transición, darle voz a los estudiantes con el fin de conocer y comprender a un actor relevante de la universidad.

A continuación, detallaremos las características de cada uno de los grupos mencionados.

### 3.1 Grupo A

#### Supuestos

Con el fin de dar cuenta de los supuestos encontrados, nótese que en el caso de los estudiantes, además de los consumos culturales y las representaciones sobre el estudio, hicimos hincapié en el supuesto que traen en relación a su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### *Consumos culturales*

En referencia a este punto, encontramos que hay alumnos de este grupo que muestran marcado intereses en relación a las actividades que brinda la Universidad. Así lo relata, una joven recientemente graduada de la escuela media:

*“...había un cartel que decía Taller de poesía y narrativa, me inscribí, es en la biblioteca, es gratuito y libre. Está muy bueno.” (Nadia, 18 años)*

Si bien encontramos en la mayoría de los entrevistados interés en las actividades que propone la Universidad, observamos que estos espacios solo son aprovechados por aquellos estudiantes con dedicación exclusiva al estudio, dado que al no tener responsabilidades laborales y/o familiares, poseen mayor disponibilidad horaria para realizar distintas actividades.

#### *Responsabilidad*

En cuanto a los supuestos de los estudiantes del grupo A observamos que, en esta nueva etapa que inician, asumen la exclusiva responsabilidad ante sus fracasos y dificultades, desligando de la misma a los docentes y asumiendo que el “*ser universitario*” es su entera responsabilidad. Son varios los estudiantes ingresantes que señalan:

*“...depende mucho de cómo uno sepa escribir, hoy me dí cuenta en el parcial, se complica un poco tratar de conectar los temas, creo que eso es lo que me ha pasado, no supe conectar las cosas,*

*eso no se trabaja en clase, la conexión pasa por el alumno"*  
(Marcelo, 21 años)

*"...como alumna tengo responsabilidades..."* (Lorena, 30 años)

*"Uno mismo lo debe tomar como responsabilidad..."* (José, 56 años)

En relación a lo expuesto precedentemente, un estudiante explica su dificultad ante un parcial desaprobado en el que argumenta no haber estudiado lo suficiente.

*"...entregué en blanco...sabía que no había estudiado y por simple sinceridad (...) no está bueno (...) sé que no me tengo que dar por vencido..."* (Marcelo, 21 años)

Hemos observado que en referencia a sus docentes, no les reclaman un valor agregado, solamente que se limiten a dar la clase, enfatizando, así, el rol docente tradicional. Son varios los que afirman:

*"Los profesores son como en todos los lugares"* (Luis, 35 años)

*"Para mí los docentes no esperan nada, les da lo mismo. Es la sensación, cumplen con su trabajo, no hay un acompañamiento más personalizado"* (Lorena, 30 años)

*"...hay veces que el profesor no puede captar pero el alumno está acá porque quiere, te levantás y te vas, tenés que superar esa barrera, el profesor ya no lo es todo (...) en secundaria te lo acepto, en la universidad tenés que encontrarle la vuelta."*  
(Andrea, 24 años)

Interesantemente podemos observar que las dificultades que encuentran los docentes, mencionadas en el capítulo 2, en cuanto a la lecto comprensión y la escritura, también son percibidas por algunos estudiantes de este grupo.

*"...yo creo que lo que me pasó es que me costaba mucho la redacción, volcar el tema, desarrollar un concepto, darle forma a la idea..."(Luján, 36 años)*

*"...cuando lo tendrías que haber visto en la primaria, es muy triste cómo están ahora los colegios primarios y secundarios (...) ahora las Universidades tienen que poner esas materias y es triste." (Nadia, 18 años)*

Nótese que en este último testimonio hay una reflexión por parte de la estudiante sobre los conocimientos que algunos alumnos no lograron aprehender en su trayectoria educativa y la dificultad con la que se encuentran a la hora de ingresar a los estudios superiores. Sin embargo, observamos que, a la hora de enfrentar dichas dificultades, la responsabilidad siempre recae sobre los estudiantes, podemos inferir que se trata más de un desafío personal que de un reclamo a lo institucional. Así lo expresa esta joven estudiante.

*"...para mí es un logro muy grande presentarme en un parcial, me pongo muy nerviosa, además es todo nuevo para mí. No es lo mismo que el secundario, es otra cosa, es muy diferente, no solamente en los contenidos que te dan, también en el trato con los profesores" (Nadia, 18 años)*

Comprender las dificultades a las que los estudiantes se enfrentan, implica pensarlas a la luz de sus trayectorias biográficas, familiares y culturales. A partir de estas trayectorias es que construyen diversas miradas sobre la vida universitaria, los profesores y la universidad en general. Así es que, obtenemos miradas de estudiantes mayores de 50 años que se apartan de los recorridos lineales supuestos por el imaginario histórico de la institución universitaria.

Como puede verse en los siguientes relatos:

*"...lo creo realmente inclusivo, lo único que tenés que hacer es traer tu título y entrás. Podés ser oyente de lo que se te ocurra (...) no creo que expulse, el que tiene que dejar, lo más complicado es historia y podés rendirla tres veces" (José, 56 años)*

*"...yo creo, sobre todo si son jóvenes que ya vienen del secundario, tratar de terminarla rápido, tendrían que tratar de aprobarla estudiando más, anotándose en recuperatorio..." (Hilda, 52 años)*

#### *Representaciones sobre el Estudio.*

Dentro de este grupo, observamos que se comparte el supuesto de una mirada más utilitarista con respecto a los estudios universitarios. Son varios los estudiantes que señalan:

*"...o sea, yo lo que veo es que preparan personas para trabajar de lo que quieren, eso es básicamente la Universidad..." (Marcelo, 21 años)*

*"...no se puede negar que un título universitario te da una posición, te da la opción de un trabajo (...) te da más posibilidades de crecimiento." (Luz, 32 años.)*

*"...yo creo que hay una diferencia con ser Universitario... te da más posibilidades de trabajar en eso que estudiaste, más que en un terciario..." (Nadia, 18 años)*

Tenemos razones para pensar que los testimonios precedentes reflejan el status concedido que

detentan los estudios superiores.<sup>12</sup>

## **Expectativas**

A partir de los supuestos expresados anteriormente, este grupo construye sus expectativas en relación a lo que esperan de ellos mismos, buscando superar los obstáculos que se presentan pero entendiéndolos como propios en el camino de conversión entre el estudiante secundario y el ser universitario. Considerense los siguientes relatos de los alumnos ingresantes:

*"...algo personal (...) querer crecer, yo estudiando y aprendiendo una carrera, no sé si es mi vocación todavía, estoy en Sociología..." (Marcelo, 21 años)*

*"...me hubiese gustado que en la secundaria me rompieran mucho más las bolas..." (Andrea, 24 años)*

*"...yo no estaba conforme con que nos regalaran la nota, hubiese preferido que me ponga un tres a que me ponga un cuatro. Yo no quería ese cuatro, no lo merecía, hay una pregunta que no te respondí, poneme un tres y ya está, no lo merecía y me sentí culpable" (Nadia, 18 años)*

A su vez, este grupo construye expectativas con relación a sus docentes, lo que esperan de ellos. Hemos observado qué reclaman exigencia, no especulan con las notas y se centran en adquirir nuevos saberes. Así lo manifiestan los estudiantes:

*"...el profesor tiene que ser como es y hacer lo que haga de la mejor manera posible, o sea que se muestre natural..."(Marcelo, 21 años)*

---

<sup>12</sup> Esto es lo que Pierre Bourdieu llamaría capital simbólico, haciendo referencia al capital en que se convierte el resto de los capitales cuando obtiene un reconocimiento explícito o práctico.

*"...espero que los profesores sean exigentes... que tengan ganas de enseñar, generar debates y también frenar los debates sin sentido" (Andrea,, 24 años)*

*"...yo creo que los docentes esperan interés, respeto (...) es lo que yo esperaría" (Hilda, 52 años)*

Para una mejor comprensión de las expectativas expresadas por los estudiantes del grupo A es que dividimos las mismas en dos dimensiones, a saber: las estrategias que aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también, cómo conciben la responsabilidad en este proceso.

### *Estrategias*

A partir de los supuestos y expectativas explicitadas anteriormente, encontramos qué este grupo apela a distintas estrategias para salvar las dificultades que se le presenten al transitar los primeros pasos en la educación superior. Es así que, los estudiantes aceptan las mencionadas dificultades e intentan resolverlas individualmente o, a lo sumo, con un compañero. No aparece el reclamo a los docentes o a la institución. Consultados frente a cómo enfrentan las dificultades a la hora de comprender los textos y qué metodologías de estudio facilitan dicha comprensión, los estudiantes afirmaron:

*"En algunos casos hago resúmenes, en otros leo y veo lo que me queda, analizando, pensándolo, a veces busco algunos términos en Internet, uso wikipedia que es lo más serio me parece" (José, 56 años)*

*"...habla con unos términos muy específicos, tal vez me cuesta mucho entender qué significa cada palabra que dice, porque no estoy aggiornato en el vocabulario de la materia (...) lo anoto y trato de averiguar qué es, por diccionario, por computadora, o preguntándolo, trato de averiguarlo como sea..."(Marcelo, 21*

años)

*"...trato de venir con el material leído, porque me pasó, que vine sin leer y estaba bastante perdido..." (Adrián, 20 años)*

*"...estoy adquiriendo vocabulario, y bueno, me estoy enriqueciendo en ese sentido, presto atención a la redacción usando palabras buenas, autores, es lo que trato, hoy traté de hacer eso en el parcial, aunque no es lo mismo que hacerlo escribiendo en tu casa tranquilo, pero me parece importante que tiene que estar bien redactado..." (Marcelo, 21 años)*

*"...a veces cuando citan a otro autor, trato de ver al otro autor... me quiero recibir, entonces empecé a buscar por otros lados, porque sé que hay cosas que no me las van a explicar (...) uso la técnica de remitirme a las fuentes, busco en internet, me compro o me prestan libros, lo poco que tengo de técnicas de estudio lo saqué de lo que me enseñaron en primer año del secundario" (Andrea, 24 años)*

Dada la heterogeneidad del estudiantado nos resulta pertinente considerar a estudiantes que trabajan, qué tienen hijos o familiares a cargo y qué esto les dificultaría administrar los tiempos que requiere la universidad. A partir de las entrevistas, detectamos la existencia de dificultades vinculadas a esta falta de tiempo y a la imposibilidad de reunirse en grupo a estudiar. Es por este motivo que los estudiantes apelan a la utilización de la tecnología, grupos de Whatsapp o Facebook para saciar dudas. Así lo manifiestan varios estudiantes:

*"...tuve que hacer un trabajo práctico con una compañera, las dos trabajamos, ella incluso trabaja más que yo, así que se complicó un poco más y nos juntamos el día anterior, nos sacamos un seis pero bueno (...) ahora estoy viendo si*

*promociono. La idea es promocionar...” (Andrea, 24 años)*

*“...la gente tiene ganas de interactuar, nos hemos juntado algunas veces, y el grupo típico de Whatsapp.” (Luján, 36 años)*

Asimismo, “*el no tener tiempo*” también dificulta la posibilidad de participar en diversas actividades académicas ofrecidas por la Universidad. Así lo expresa la siguiente entrevista:

*“...me entero de las actividades que se realizan, todavía no participe. Me tientan la mayoría, pero a veces no puedo participar por cuestión de tiempo. Pero si me gustaría.” (Lorena, 30 años)*

Observamos que la distancia también es un factor clave ante la imposibilidad de juntarse a estudiar en grupo. Da cuenta de ello, la entrevista a Lorena, quien vive en Ituzaingo.

*“No nos juntamos a estudiar, tenemos un grupo de Whatsapp y nos juntamos en los recreos, pero la juntada se complica por temas de laburo o la de 36 con los chicos, a veces no se puede, el pibe de 32 labura los fines de semana, yo puedo, pero es difícil con los horarios de cada uno.” (Lorena, 30 años)*

Tal como mencionamos anteriormente, la carga de familia dificulta mantener la lectura al día. Así lo manifiesta Luján, madre de dos niños, quien apela a variadas estrategias a fin de administrar los tiempos.

*“...busco al autor, veo de qué habla, no llego con toda la bibliografía, no llego, por eso por lo menos busco a ver a que hizo referencia (...) el tiempo se te va, se te escurre mucho más cuando tenes chicos, siempre terminas haciendo algo más por ellos que por vos.” (Luján, 37 años)*

Interesantemente podemos observar qué la forma de administrar los tiempos de estudio varía según la edad y la ocupación.

Una joven recién salida del secundario y que aún no trabaja relata;

*"...todos los días me siento un rato largo a leer, más o menos 3 hs, el fin de semana no, bah los sábados no, el domingo sí leo..."*  
(Nadia 18 años)

Asimismo, la entrevista a Luz, Colombiana y estudiante de tiempo completo, expresa esta misma idea:

*"...todos los días estudio y digamos que los días que iba a cursar, llegaba, almorzaba y empezaba, ponele, hasta las seis, todos los días".* (Luz, 32 años)

En relación a las técnicas de estudio aplicadas por este grupo, encontramos que éstas son las adquiridas hasta entonces, como parte de su acervo de conocimiento, por lo que no aparece el reclamo a la universidad como formadora. Nos preguntamos entonces, ¿Qué pasa cuando uno no trae esas herramientas? ¿Debería proponerlas la Universidad? Sorprendentemente encontramos que para los estudiantes de este grupo no es necesario que la Universidad las proponga, aunque se aprovecharían en el caso que así las brinde. Así lo refleja una estudiante quien valoraría la existencia de estas materias aunque esto no es exigido a la institución:

*"...para mí en la secundaria bajó mucho el nivel de educación y también la exigencia de los mismos directivos de las escuelas y eso me repercute a mí, acá, en la Universidad, y le repercute a mucha gente, no me siento la única (...) si pusieran una materia obligatoria, para siempre, yo lo vería bien."* (Andrea, 24 años)

Entre otras estrategias halladas, figura la de aquellos que, con experiencias anteriores de estudio, manifiestan una lógica de aprobar materias. Así lo exprese el siguiente relato de una

estudiantes con una trayectoria académica previa:

*"...después de tantos años sabés que te van a tomar, sabés que tenés qué saber y aunque no entiendas mucho, en el parcial te va a ir bien..." (Andrea, 24 años)*

Lo mismo sucede en referencia al primer parcial y la idea de aprovechar las diversas instancias de recuperación. Andrea agrega:

*"...a veces decís (...) es el primer parcial, podrías esperar al segundo y ver (...) hay gente que lo hace por la nota, hay gente que dice la quiero dar bien no quiero rendirla así nomás, quiero fijar bien el concepto, prefiero hacerla de nuevo (...) y la verdad que te aplaudo..." (Andrea, 24 años)*

### *Responsabilidad*

Como hemos hecho referencia en páginas anteriores, este grupo asume la completa responsabilidad a la hora del aprendizaje. Así lo expresa un estudiante:

*"...los profesores por ahí hacen notar que no leemos, ah.. me di cuenta que no leyeron, o hacen una pregunta y quedan todos en silencio y es evidente que nadie sabe bien de qué está hablando..." (Marcelo, 21 años)*

A partir de este último testimonio, damos cuenta que ante la afirmación docente, los estudiantes aceptan la responsabilidad entendiéndola como válida pero sin cuestionarla. Se autoexigen la necesidad de "hacer su parte", "Si yo no leo, yo no entiendo, no lo hago porque lo dice el docente".

### 3.2 Grupo B

Contrariamente a los supuestos y expectativas expuestos hasta aquí, encontramos otro grupo de estudiantes que denominaremos B. Este grupo se siente participe activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y le dan un lugar central a la construcción compartida del conocimiento. Valoran las estrategias que los docentes ponen en juego en mencionado proceso al mismo tiempo que exigen ser escuchados. Tratan de sacar el mayor provecho a la experiencia universitaria, para lo que reclaman docentes que estén a la altura.

#### Supuestos

A la luz de lo que los estudiantes esperan de sus docentes, hemos observado en los estudiantes de este grupo, el malestar que genera el rol docente asociado a la indiferencia. Son varios los que señalan:

*"...el profesor del práctico me resulta muy pedante, muy soberbio, es como que te tratara de bobo porque no sabes nada... él explica y cada uno pregunta, es igual que en teórico pero enfocado en un texto puntual, no es tan activa la participación"*  
(Nadia, 18 años)

*"...por ejemplo, le pregunté y no me acuerdo que dijo pero no me gustó, ví muchas situaciones, varios compañeros dicen lo mismo, bastante soberbio, entonces mejor no pregunto nada..."* (Marcelo, 20 años)

Del mismo modo que en la exposición de los supuestos del grupo A, identificamos tres dimensiones: Consumos culturales, responsabilidad y representación sobre el estudio.

#### *Consumos culturales*

Hemos observado que en este grupo la elección de la carrera fue motivada por diversos intereses e inquietudes demostrando una evidente contraposición con la mirada de los docentes del grupo A.

*"...Me empecé a preguntar entre las personas que conozco, y en las relaciones laborales y me empecé a preguntar cada vez más cosas al respecto, y no sé si tiene que ver mucho, empecé a elaborar teorías y comencé la búsqueda, hasta que bueno, me gustó la carrera." (Lorena, 30 años)*

*"...yo lo hago por placer, no para trabajar, aunque me encantaría..." (Luján, 36 años)*

*"Voy a disfrutar, no tengo la obligación de recibirme, y con esto tener una entrada laboral. Es algo totalmente relajado y realmente con el trabajo que hago puedo hacerlo" (José, 56 años)*

### *Responsabilidad*

Nótese que este grupo tiene una visión mucho más pragmática y de exigencia hacia sus docentes. Así también, reconoce y adhiere a una nueva forma de enseñanza. Esta idea aparece en diferentes relatos:

*"...me encontré con una forma de educación que dejó de lado toda rigidez..." (José, 56 años)*

*"...nos dió la nota, el profesor dijo que no le importa la nota (...) me pareció copado porque yo pienso algo parecido, no evaluar con nota, lo importante es que te quede la enseñanza. Me parece que una nota no refleja cuánto conocimiento tenés." (Lorena, 30 años)*

*"...el docente tiene que sacar del alumno el conocimiento, esa es la habilidad que tiene que tener..." (Luis, 35 años)*

*"...a mi me gusta la Universidad porque lo que yo encuentro, es justamente lo que yo creo que debe tener una Universidad, la visión crítica..." (Luján, 36 años)*

### *Representaciones sobre el Estudio*

Evidenciamos en este grupo una visión centrado en el aprendizaje, en contraposición a la lógica de aprobar materias como único norte. Así lo expresa Andrea, quien tiene una experiencia universitaria anterior trunca:

*"...a esta altura de mi vida yo quiero aprender..." (Andrea, 24 años)*

### **Expectativas**

Ahora bien, los supuestos hasta aquí detallados, permiten que los estudiantes de este grupo, construyan sus expectativas. Las mismas fueron divididas, una vez más, en dos dimensiones.

### *Responsabilidad*

Estamos frente a un nuevo estudiantado que reclama a sus docentes. Si bien, en la actualidad, sigue operando una lógica de autoridad, los estudiantes reclaman explicaciones: *"Si me equivoqué quiero saber en qué"*.

*"Los parciales no los entregaron, eso un bajón, porque quería verlo, lo van a dar cuando rindamos el segundo. ¿Por qué no lo das ahora? ¿Cuál es la explicación? Te lo doy en el segundo, tiró la nota...me saqué un 4 y creía que me iba a sacar más (...) no sé qué entendí mal" (Lorena, 30 años)*

*"Sí, el parcial tenía correcciones, las prefiero, ahí ves cuál fue tu error" (Luján, 36 años)*

Para estos estudiantes, el docente no debería tener la potestad docente de poner una nota sin

dar explicaciones. Varios testimonios lo reflejan.

*"...me saqué un 8, no había anotaciones, ¿por qué un 8 y no un 10? ¿Qué faltó? ¿Qué tendría que saber o haber plasmado que era relevante para que la nota devuelva que entendí todo?"*  
(Luján, 36 años)

*"...pensé que me había ido bien y me fue mal (...) así que no sé bien por que..."* (Marcelo, 20 años)

*"...que te corrija, que te pregunte, está buenísimo eso también..."*  
(Adrián, 20 años)

Pareciera que estos estudiantes buscan construir una universidad a su medida, en donde prime el trabajo grupal y el intercambio como una nueva forma de adquirir los conocimientos.

Nótese lo expuesto en los siguientes relatos:

*"...así que nada (...) dije guauuuuu esto me encanta, como que me sentí que están, que estamos haciendo, creando la Universidad* (Luján, 36 años)

*"Yo creo que la Universidad debe trabajar más en la construcción de estos vínculos, fue muy interesante el trabajo este que hicimos, 10 personas, fue interesante el hecho de sentarnos, debatir, el grupo lo elegimos nosotros, el profesor dió el tema, fue un grupo heterogéneo, había gente de diferentes edades y ocupaciones, yo creo que eso fue muy valedero, es algo que se está perdiendo en la sociedad hoy en día. El vínculo y la relación."* (José, 56 años)

*"...en el práctico podríamos hacer exposición oral sobre un texto, me parece que sería más fácil. En grupo podés intercambiar más*

*cosas con los compañeros y me parece que es más dinámica la clase.” (Nadia, 18 años)*

*“...creo que está bueno estudiar en grupo, porque te hace pensar, siempre tenés la posibilidad de pensar algo que no se te ocurrió, o ver desde un punto de vista que jamás se te hubiese ocurrido sola. Se enriquece mucho más el conocimiento del grupo.” (Luján, 36 años)*

*“...del profesor espero que nos invite a participar más en clase, que me incentive, que se entienda lo que está explicando, que sea claro y conciso con lo que está explicando, habla con un lenguaje medio complicado, y hay chicos que recién salimos del secundario y no entendemos algunas cosas, entonces nos es difícil...” (Nadia, 18 años)*

*“...me gustaría que los profesores tuviesen un manejo total del tema pero que no se enfocaran tanto en simplemente botar el tema, sino que empiecen a interactuar más, que se apoyen en diferentes cosas, no solo en el texto, sino que ofrezcan otras opciones para que podamos entender el tema (...) los prácticos no tienen parte práctica” (Luz, 32 años)*

Además, encontramos una fuerte expectativa de aprender y no solo aprobar. Así como también hallamos una crítica y un reclamo a la necesidad de profundizar contenidos. Así lo expresan estos estudiantes:

*“...me saqué un 7, esperaba desaprobado, me parece que tengo que poder dar un poquito más (...) no sé si aprendí todo lo que tenía que aprender” (Lorena, 30 años)*

*"...no quedé satisfecha con los contenidos, me parecía que tendríamos que haber tenido una base para ver lo que vimos, no se nos dió la base... (Luján, 36 años)*

A su vez, encontramos que este grupo es muy crítico hacia los docentes de primer año a la hora de pensar cómo transmiten el conocimiento, argumentando que no tienen en cuenta la presencia de un estudiantado que, en muchas ocasiones, arriba por primera vez a la universidad. Algunas entrevistas así lo reflejan:

*"...lo que no me gusta de los profesores de la primera etapa es que se olvidan que están en el primer año de la carrera, que están recibiendo a un curso que no saben si vienen con otra formación y considero que eso no se tendría que perder de vista (...) es algo que hasta puede incidir en la deserción en el futuro..." (Luján, 36 años)*

*"...cuando te mencionan un autor y vos decís, no hables del autor, habla de la idea que quieres hablar de ese autor, no menciones al autor dando por sentada la idea como si nosotros tendríamos que saber esa idea (...) no tengo por qué estar relacionándolo con lo que vos estas relacionándolo (Luis, 35 años)*

Nótese también que como parte de su exigencia hacia lo universitario, no les basta con el reclamo a sus docentes sino también le exigen a lo institucional, creyendo en la idea de una responsabilidad compartida en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los estudiantes se encuentran abiertos a asumir su parte sin dejar de reclamar herramientas facilitadoras para este proceso. Los párrafos siguientes dan cuenta de ello:

*"...yo creo que a las Universidades estatales les falta mucho de técnicas de estudio, mucha didáctica, yo creo que tiene mucho que ver con el profesor, las ganas que tiene de enseñar, de que le*

*entiendas y después las propias del alumno (...) si hubiese iría a clases de técnicas de estudio, siempre hay una técnica nueva"*  
(Andrea, 24 años)

*"Si hubiese un taller de escritura académica yo lo tomaría (...) en el CPU se vió algo y yo pensé que iba a seguir..."* (Luz, 32 años)

### *Estrategias*

Hemos observado que las estrategias a las que recurre este grupo en relación a la falta de tiempo y la consecuente imposibilidad de juntarse a estudiar con otros compañeros no dista de las estrategias utilizadas por el grupo A. Es así que, las nuevas tecnologías tienen un lugar primordial en la sociabilización de los ingresantes. Así lo ilustran los siguientes relatos:

*"...tenemos un grupo de WhatsApp y nos juntamos en el recreo, pero se complica por temas de laburo o de los chicos. Es difícil con los horarios de cada uno"* (Lorena, 30 años)

*"...con mis compañeros nos pasamos información por Whatsapp"*  
(Adrián, 20 años)

*"Terminé haciéndome Whatsapp porque sino quedo afuera de muchas cosas. Y con el Facebook me pasa lo mismo."* (Luis, 35 años)

*"La gente tiene ganas de interactuar, hicimos un grupo, nos juntamos algunas veces. Pero, la verdad, termina siendo más fácil el Whatsapp."* (Andrea, 24 años)

Sin embargo, y a diferencia del grupo A, en este grupo encontramos la utilización de recursos novedosos para complementar lo visto en clase, utilizando nuevos soportes como películas, libros y otras formas de contextualizar el conocimiento que van adquiriendo. Los siguientes

relatos iluminan mencionado aspecto:

*“Cuando no entiendo googleo, saco resúmenes o veo documentales, usó mucho lo audiovisual...”(Lorena, 30 años)*

*“...cuando no entiendo algo le pregunto a un compañero de la clase sobre qué quiso decir y sino Internet... (Nadia, 18 años)*

*“...he subrayado, hago dos lecturas, voy haciendo cuadros y anoto la información en hoja aparte para hacer resúmenes, me anoto películas que recomiendan los profesores (...) aunque eran muchos textos y no me quedaba mucho tiempo para buscar más información...”(Luz, 32 años)*

*“...los profesores iban recomendándonos películas y eso me servía y buscábamos nosotros otras películas que sirvieran. Eran muchos textos y no terminaba, no me quedaba tiempo para buscar información.” (Hilda, 52 años)*

Asimismo, este grupo, tal como relatamos anteriormente, exige a sus docentes una renovada actividad pedagógica demostrando gratitud y reconocimiento sobre sus propuestas. Las siguientes entrevistas lo muestran claramente:

*“...antes del primer parcial apareció otro profesor ofreciendo clases de apoyo (...) fui a una, algunos van, poca cantidad... está fantástico porque además es todo gratis, imaginate eso en la universidad privada. (José, 56 años)*

*“...me gusta mucho como arma la clase y cómo explica, aparte no es monótona con el tono, te habla, te va contando, te hace chistes en los momentos que está resultando muy pesada,*

*entonces te reís y podés seguir, y eso vale mucho..." (Andrea, 24 años)*

*"En el práctico la modalidad que ella propuso, fue que busquemos la historia de la persona para poder ver bien en el texto que estábamos leyendo por qué razón tocaba ese tema y lo explicaba de determinada manera... (Luis, 35 años)*

*"Te dan una guía de lectura que es muy útil y práctica, y los tres profesores de las tres materias explicaron cómo hay que hacer un parcial" (Hilda, 52 años)*

*"El profe llega media hora antes (...) el que necesita preguntar algo pregunta, y antes del primer parcial muchos lo usamos..." (Lorena, 30 años)*

A lo largo del capítulo 2 y 3 hemos intentado reconstruir la lógica operante de la universidad actual, así como también, la representación de la cotidianeidad de las aulas de primer año. Asimismo, indagamos sobre las percepciones que ambos actores -docentes y estudiantes- suelen tener de sí mismos y de sus otros.

En el siguiente capítulo, a partir de las diversas posiciones encontradas, intentaremos construir un modelo explicativo que permita iluminar la dinámica entre los grupos destacando los conflictos que se suscitan entre ellos.

*“Todos nosotros sabemos algo, todos nosotros ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre” Paulo Freire.*

#### **4. Entrecruzamiento entre la Visión Docente y la Percepción del Estudiantado.**

A lo largo de lo desarrollado precedentemente, hemos querido exhibir cómo las aulas de primer año están definidas por un sistema de expectativas recíprocas que involucra a los estudiantes y a los docentes, donde los supuestos y expectativas de cada uno de ellos tiene efectos sobre las estrategias y las prácticas al interior de las aulas, dando lugar a la reproducción de esos supuestos o al surgimiento de conflictos.

*Allí donde estos diversos horizontes entran en contacto se produce habitualmente un desajuste de expectativas que lleva a una mutua imprevisibilidad que surge de la ausencia de una historia compartida de interacciones que permita cada quien saber a qué atenerse respecto de su otro. (Noel, 2009: 44)*

Los sistemas de expectativas recíprocas ocupan un lugar central en nuestra explicación de la relación conflictiva entre docentes y estudiantes. Como ya adelantamos, partimos de una concepción del orden social que remite a Max Weber (1996) en la que se destaca la existencia de un sistema de expectativas recíprocas, expresión y consecuencia de que determinados actores sociales en relación puedan pactar con razonable anticipación y previsibilidad sus acciones mutuamente referidas. Allí, donde esto no ocurra habrá de aparecer el “desorden”. Fueron los investigadores de la primera Escuela de Chicago los que intentaron dar cuenta de los efectos de la coexistencia de actores sociales con supuestos y expectativas discrepantes en un espacio social heterogéneo.<sup>13</sup> Claramente lo refleja Noel,

---

<sup>13</sup> Si bien esta teoría no se abordará en el presente trabajo las autoras consideraron pertinente su mención.

*Si el desorden resulta de una mutua opacidad de las expectativas recíprocas de actores sociales en interacción, podrá inferirse que toda aquella situación que involucra actores o clases de actores para los cuales sus supuestos y expectativas sean mutuamente impredecibles habrá de tenerlo por resultado.*  
(2009: 42)

A su vez, la expectativa influye sobre el tipo y la calidad de la relación que se mantiene con el otro.

A partir de las diversas posiciones encontradas, intentaremos construir un modelo explicativo que permita iluminar la dinámica entre los grupos, sus coincidencias y sus diferencias.

<p style="text-align: center;"><b>Docentes Grupo A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Reproche a los consumos culturales reducidos.</li> <li>* Responsabilidad individual.</li> <li>* Estudio como posibilidad de ascenso social.</li> <li>* Estrategias tradicionales.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Estudiantes Grupo A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Intereses e inquietudes variados.</li> <li>* Responsabilidad individual.</li> <li>* Estudio como posibilidad de ascenso social.</li> <li>* Estrategias tradicionales.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Docentes Grupo B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Valoración de inquietudes culturales heterogéneas.</li> <li>* Responsabilidad compartida.</li> <li>* Estudio como fin en si mismo.</li> <li>* Estrategias innovadoras.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Estudiantes Grupo B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Intereses e inquietudes variados.</li> <li>* Responsabilidad compartida.</li> <li>* Estudio como fin en si mismo.</li> <li>* Estrategias innovadoras.</li> </ul>

Tabla 1

De esta manera, se configuran cuatro grupos: Docentes A con Estudiantes A, Docentes A con Estudiantes B, Docentes B con Estudiantes A y Docentes B con Estudiantes B.

Es así que, a partir de la clasificación de los docentes en grupo A y B y la de los estudiantes,

en A y B, realizamos el cruce entre los supuestos y expectativas de todos los grupos a fin de identificar los posibles ejes de conflicto. A priori, podríamos esperar que los mayores conflictos se encontrarán en los grupos cruzados AB y BA. Sin embargo, la realidad nos muestra que el mayor eje de conflicto se encuentra entre el grupo de Docentes A y el grupo de Estudiantes B.

Si bien, en el grupo de Docentes B con Estudiantes A existen conflictos, encontramos que éstos no están vinculados a la naturaleza de sus supuestos sino a otras variables intervinientes, que no profundizaremos en el presente trabajo<sup>14</sup>. Inversamente, encontramos que por la naturaleza de sus supuestos, los grupos AA y BB no presentan conflictividad en la interacción. Por lo que, en el apartado siguiente se detallarán los diversos supuestos que permiten detectar posibles situaciones conflictivas en la interacción cotidiana entre los docentes del grupo A y los estudiantes del grupo B.

---

<sup>14</sup> Si bien los estudiantes A evalúan a sus docentes bajo la impronta de una educación tradicional, no cuestionan las estrategias innovadoras que llevan a cabo los docentes del grupo B adaptándose a ellas sin inconvenientes.

## Docentes A- Estudiantes B.

A partir del entrecruzamiento que realizamos, profundizaremos en los ejes que encontramos conflicto. Exhibimos, a continuación, el modelo explicativo construido iluminando los mencionados ejes.

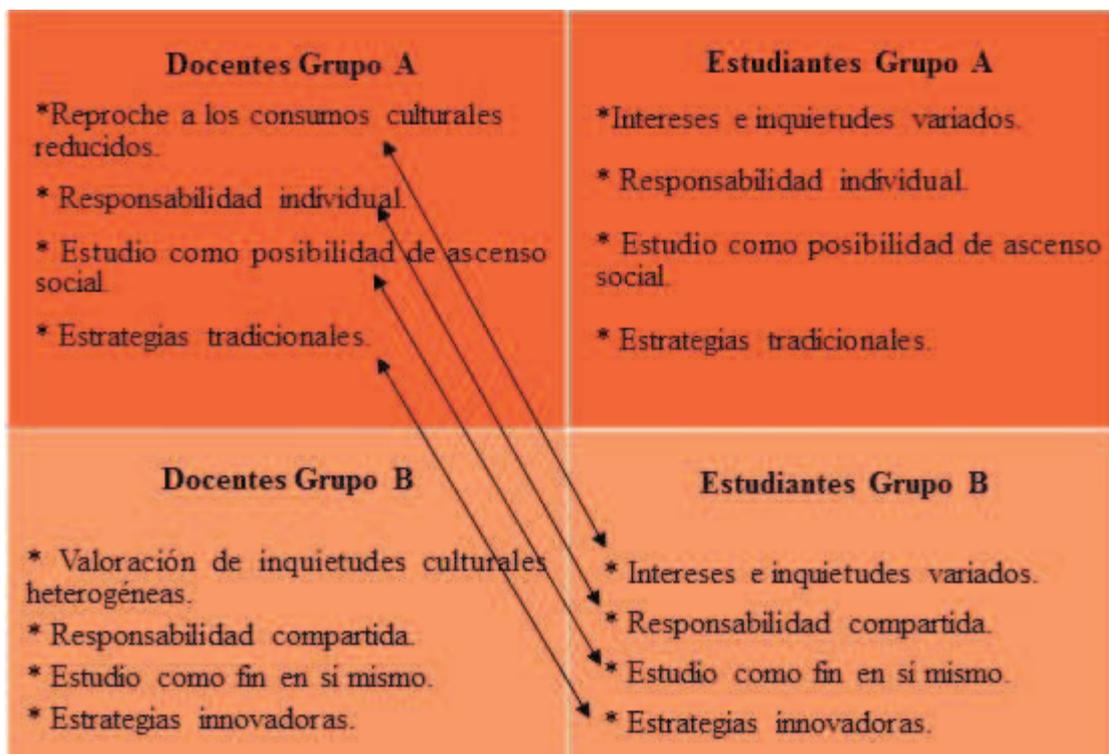


Tabla 2

A saber:

- Los consumos culturales reducidos aducidos por el grupo de Docentes A en antinomia a la variedad de intereses e inquietudes culturales que manifiestan poseer los Estudiantes del Grupo B.
- La Responsabilidad individual asignada a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los Docentes del grupo A, en contraposición, a la idea, reflejada por los Estudiantes del grupo B, de una responsabilidad compartida en este proceso.
- La Visión utilitarista sobre el estudio asignada por los docentes del grupo A se aleja de la Visión idealista que argumentan poseer los estudiantes del grupo B.

- La utilización de estrategias tradicionales que aplican los Docentes del grupo A y el reclamo por estrategias innovadoras de parte de los Estudiantes del grupo B.

A continuación, detallaremos con mayor profundidad cada uno de los ejes mencionados.

### *Consumos Culturales.*

Al comparar los intereses y las preocupaciones con las que los estudiantes ingresan a la educación superior observamos que, a los ojos de los docentes del grupo A, los estudiantes con los que se encuentran en las aulas de primer año tienen preocupaciones culturales reducidas e intereses acotados. A su vez, expresan la falta de claridad en sus objetivos y metas al comenzar la carrera.

*“...uno llega a la sociología porque hay una cantidad de preocupaciones culturales, yo veo que esas preocupaciones culturales son muy reducidas (...) lo veo en estudiantes que van poco al cine, al teatro, que tienen una actividad cultural un poco más limitada.” (Marcela)*

En contraposición, los estudiantes del grupo B manifiestan que la carrera fue elegida a la luz de poder concretar proyectos a futuro.

*“...me gustaría el ámbito comunitario, siempre soñé con poner un hogar de tránsito para chicos en adopción. Me encantaría armar algo así.” (Luján, 36 años)*

Asimismo, la curiosidad frente a lo académico los hizo involucrarse en lecturas y programas

televisivos, además de manifestar interés en las actividades que la Universidad propone.

*“...yo que soy muy curioso me meto y todo lo que veo trato de curiosear. Hay otro curso de Gadamer, que me inscribí. El provecho de todo esto es tratar de meterse en ese otro mundo.”*

*(José, 56 años)*

### *Responsabilidad.*

Si comparamos la idea de responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje encontramos que los docentes del grupo A en su mayoría, concuerdan en que la misma recae en el estudiantado, donde no depende de ellos ni de sus prácticas pedagógicas la adquisición de conocimientos de los estudiantes.

*“...el problema del primer parcial es que uno se encuentra a muchas cosas, se enfrenta a las limitaciones propias, se enfrenta al trabajo mucho o poco realizado, o el trabajo mucho realizado y poco entendido (...) el parcial es generalmente entre el estudiante y su actividad en el aula.” (Alberto)*

Contrariamente, esta misma dimensión, a la vista de los estudiantes del grupo B, es responsabilidad de ambos, dándole un lugar central a la construcción compartida del conocimiento, reclamando una nueva forma de enseñanza, donde la dupla docente- alumnos es parte activa en el proceso de enseñar y aprender.

*“...yo creo que mucho tiene que ver con el profesor, las ganas que tiene de enseñar, de que le entiendas, y después las propias del alumno.” (Andrea, 24 años)*

### *Representaciones sobre el Estudio.*

Otra dimensión analizada es la percepción que tienen los docentes del grupo A sobre la visión utilitarista que los estudiantes le otorgarían al estudio. En este sentido, muchos de los docentes manifiestan que a los estudiantes solo les interesa aprobar materias y avanzar con el plan de estudio.

*“...yo creo que en el corto plazo esperan aprobar y sumar una materia más al programa, y en el largo plazo no se si se fijan objetivos” (Eduardo)*

La discrepancia hallada en este caso, es que los estudiantes del grupo B hacen hincapié en la expectativa de aprender y no sólo de aprobar. En ese camino reclaman constantemente a sus docentes, intervención y corrección en las instancias de evaluación, explicaciones claras y estrategias innovadoras. De esta manera, se da suma importancia a la calidad en el aprendizaje en detrimento de acumular materias.

*“...a esta altura de mi vida, yo quiero aprender” (Andrea, 24 años)*

### *Estrategias.*

Por último, comparamos las estrategias utilizadas por los docentes del grupo A y las estrategias novedosas reclamadas por los estudiantes del grupo B.

Es así que, gran parte de los docentes del grupo A vuelcan en sus estrategias sus propias experiencias universitarias reproduciendo los que sus docentes realizaban en las aulas de antaño. De todas maneras, y a pesar de reconocer la existencia de una nueva forma de aprehensión del conocimiento vinculada a la época, no actualizan su repertorio pedagógico. La resolución de dicha problemática no estaría a su alcance por lo que apelan a la resignación

o, en algunos casos, reclaman una solución institucional.

*“Lo único que yo espero es que cada uno pueda asumir, con sus propias limitaciones el trabajo que nosotros nos proponemos.”*

*(Marcela)*

Contrariamente, los estudiantes del grupo B exigen a sus docentes una renovada actividad pedagógica, valoran la utilización de recursos novedosos como ser visitas, películas, estudios de caso, debates, así como también, un abanico de estrategias de acompañamiento para el aprendizaje. Es en este sentido que rechazan el tipo de enseñanza más tradicional.

*“...los profesores iban recomendándonos películas y eso me servía y buscábamos nosotros otras películas que nos sirvieran”*

*(Hilda, 52 años)*

Es pertinente destacar, que a pesar de trabajar con el cruce de supuestos y expectativas de los docentes del grupo A y los estudiantes del grupo B, los cuatro grupos comparten y reconocen dificultades vinculadas a la escritura y la lecto comprensión. La diferencia radica en el modo de intervenir, es decir, las estrategias que despliegan para abordar dichas dificultades.

*“...no sé puede traducir en vulgarización de los textos, o sea, el tema de la proximidad no puede tener como correlato la destrucción del texto” (Docente Grupo A)*

*“...tratamos de leer texto por texto, de trabajar párrafo por párrafo, de bajarlo al último nivel y discutirlo y ver qué es lo que se quiere decir (...) desmenuzarlo, (...) una lectura más*

*microscópica si se quiere.” (Docente Grupo B)*

*“...se complica un poco tratar de conectar los temas (...) eso no se trabaja en clase, más que nada se da la materia, el texto. La conexión pasa por el alumno. (Estudiante Grupo A)*

*“...lo que no me gusta de los profesores de primer año es que se olvidan que están en el primer año de la carrera, que están recibiendo a un curso que no saben si vienen con otra formación y considero que eso no se tendría que perder de vista (...) es algo que hasta puede incidir en la deserción en el futuro. (Estudiante Grupo B)*

## Consideraciones finales...

A lo largo del desarrollo de la presente investigación, hemos querido mostrar cómo las aulas de primer año están marcadas por un sistema de expectativas recíprocas donde diversas clases de docentes esperan que los estudiantes se conduzcan de una determinada manera ante una circunstancia concreta y, del mismo modo, ocurre con los estudiantes respecto a sus docentes. Es así que, las expectativas que construye cada una de las clases de los actores tienen efectos sobre la práctica cotidiana. Si bien sabemos que se trata de un trabajo realizado sobre una experiencia de campo, situada en el espacio y delimitada en el tiempo, no podemos dejar de preguntarnos cómo la interacción entre estos actores puede configurarse como un modelo explicativo interesante para comprender la lógica institucional actual.

A partir del análisis realizado, creemos necesario reevaluar las representaciones sobre el estudiantado actual e incluir en un lugar prioritario las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Los testimonios relevados dan cuenta de la diversidad con la que los profesores se encuentran a la hora de dar clase. Creemos que es necesario que el docente conozca esta heterogeneidad para que, a partir de la diversidad de experiencias sociales, culturales y familiares con la que los estudiantes llegan a la universidad, puedan generar múltiples caminos hacia el aprendizaje. Considerar los factores sociales y cognitivos obliga a revisar las concepciones y modalidades tradicionales. Por lo que, se deberían aplicar nuevos dispositivos, diferentes a los clásicos, que permitan transitar una experiencia universitaria exitosa.

Encontramos que estamos ante un estudiantado que llega a la Universidad con un conjunto de saberes y experiencias adquiridas a lo largo de sus trayectorias personales, quienes orientan su carrera y la vida universitaria hacia ellas. No se trata de pensar al estudiante como un “*recipiente vacío*” al que hay que “*llenar*” con los saberes que posee el “*experto*”, sino, por el contrario, la educación debe ser entendida como un acto cognoscente en donde educador y educando son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata, entonces, de pensar al estudiante ya no, como un sujeto pasivo inmerso en una interacción unidireccional. El profesional docente debe construir un clima de entendimiento y solidaridad fomentando el respeto por la pluralidad de formas de vivir, pensar y sentir.

En este proceso complejo que presentan las nuevas generaciones de estudiantes la responsabilidad debería involucrar al conjunto de la institución. Siguiendo la línea de Tedesco, quien abordó la temática sobre pedagogía y democratización de la universidad, “...

*es fundamental que todos los docentes universitarios participen en el desarrollo y construcción de la pedagogía del nivel.” (2014:79)*

Por los motivos expuestos, es necesario darle un lugar prioritario a las estrategias de enseñanza y aprendizaje ya que observamos la existencia de tradiciones pedagógicas fuertemente arraigadas y pocos flexibles y una limitación para desrutinizar las prácticas. Por lo que creemos necesario adecuar mencionadas estrategias con el fin de lograr una forma de aprehensión del conocimiento vinculada a la época.

La planificación de la enseñanza y las estrategias a utilizar deberían ser una guía para la acción y ser lo suficientemente flexibles como para que puedan ser repensadas y modificadas sobre la práctica. Por esto resulta tan importante evaluar constantemente cómo se desarrolla la acción pues es la única forma de corroborar si se da el curso esperado.

Asimismo, creemos que las materias introductorias tienen un rol fundamental en el objetivo de incorporar los atributos necesarios para la formación académica. Compartimos la idea de Tedesco, quien en su libro *Pedagogía y Democratización de la Universidad* argumenta: “*La enseñanza universitaria implica tanto la enseñanza de los contenidos específicos como de las habilidades cognitivas necesarias para aprenderlos y participar en su producción y desarrollo*” (2014:80)

A lo largo de nuestro trabajo, evidenciamos un reclamo constante en la corrección de los parciales. Las principales funciones de la evaluación de aprendizajes es que los estudiantes cuenten con la información necesaria a fin de mejorar su propio proceso de aprendizaje, por lo que la devolución del docente debe ser clara, pertinente y a tiempo para contribuir al proceso de evaluación, enseñanza y aprendizaje. (Ibid)

Creemos que tener en cuenta estas dimensiones podría tender puentes entre los actores con el fin de lograr una reciprocidad en la acción que lleven al entendimiento y la comprensión garantizando la exitosa permanencia de los ingresantes en la educación superior.

### **... y algo más.**

Tal como hemos mencionado en el capítulo 2: “*La Visión Docente*” ambos grupos de profesores comparten que las principales dificultades en el aula corresponden a la lectura, comprensión y escritura. Asimismo, en el capítulo 3: “*La Percepción del Estudiantado*”, los estudiantes manifestaron estas mismas dificultades. Es por lo que, habiendo observado la preocupación de docentes y estudiantes en relación a este tema, creemos necesario un apoyo

institucional vinculado a un sistema de tutorías que colabore, con docentes y estudiantes, en atenuar estas dificultades . Lo que nos llama la atención de esta situación, es que actualmente el IDAES cuenta con este sistema, sin embargo encontramos que no es promovido por los docentes, ni tampoco utilizado por los estudiantes. Sabemos que un programa de este tipo moviliza gran cantidad de recursos por lo que nos tomamos el atrevimiento de repensar este dispositivo. Para que este plan de acción tutorial resulte más efectivo, sugerimos generar un proyecto institucional que no solo se focalice en los problemas y obstáculos vinculados con el contenido de las materias y campos del conocimiento, atendiendo a los problemas de comprensión y asimilación de diferentes contenidos, sino también contemple las deficiencias en la organización y gestión de los tiempos de estudio, las dificultades con el ritmo de aprendizaje de las propuestas de enseñanza, la problemática en la lecto escritura académica y la adaptación a la cultura universitaria.

El norte siempre es acompañar las trayectorias académicas con el fin de garantizar, no solo el ingreso de los estudiantes a la educación superior, sino su permanencia y la finalización de los estudios.

¿Cómo se lleva esto a la práctica? Este es el desafío. Nuestra propuesta incluye: la incorporación de ayudantes al trabajo áulico, un trabajo colaborativo entre pares guiados por un tutor, compromiso docente en la detección de estudiantes con dificultades para su posterior derivación, circulación de información sobre clases de apoyo y visibilización de espacios de la universidad a los que los estudiantes pueden acceder para saciar dudas y consultas, el apoyo de los tutores debe contemplar las necesidades y posibilidades reales de los estudiantes (horarios disponibles, superposición de cursadas, etc), evaluación permanente de las prácticas y los resultados obtenidos, comunicación entre tutores y docentes a fin de trabajar en equipo.

La propuesta está vinculada al aprovechamiento del trabajo y esfuerzo invertido, pues caso contrario, no se tendrá el impacto esperado.

*“...y uniré las puntas de un mismo lazo y me iré tranquilo y me iré despacio...hablo de cambiar esta, nuestra casa, de cambiarla por cambiar nomás. ¿Quién dijo que todo está perdido? Yo vengo a ofrecer mi corazón.” Letra de “Yo vengo a ofrecer mi corazón.” Fito Paéz.*

## **BIBLIOGRAFÍA CITADA.**

- CARLI, Sandra (2006): “La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente” en *Revista Sociedad* N° 25.
- CARLI, Sandra (2012): *El Estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de educación pública*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- NOEL, Gabriel. (2009): “Expectativas Recíprocas y Conflictividad en Escuelas de Barrios Populares: Una aproximación inicial”, texto inédito/mimeo.
- NOEL, Gabriel. (2009): *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. Buenos Aires. Unsam Edita.
- NOEL, Gabriel. (2010): “La Persistencia de la Visión: Algunos Desafíos para la Política Universitaria a partir de los Cambios Sociales en la Argentina Reciente”, *Gestión Universitaria II*, [http://www.gestuniv.com.ar/gu\\_05/v2n2a2.htm](http://www.gestuniv.com.ar/gu_05/v2n2a2.htm).
- TEDESCO, J.C. ; ABERBUJ, C. y ZACARÍAS, I. (2014): *Pedagogía y democratización de la Universidad*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- WEBER, Max. (1996) [1922]: *Economía y Sociedad*. México, FCE.
- WEBER, Max. (2006) *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

## **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.**

- BORDIEU, Pierre. (2007) [1980]: *El Sentido Práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- FREIRE, Paulo (1975): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- TENTI FANFANI, Emilio (1999): *Sociología de la Educación. Carpeta de Trabajo*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.

## APÉNDICE

### Guía para las entrevistas a los docentes

#### *Trayectoria personal y profesional*

- ❖ ¿Cómo elegiste tu carrera?
- ❖ ¿Qué nivel de estudios alcanzaste?
- ❖ ¿Te especializaste en el exterior?
- ❖ ¿Cómo llegás a la Unsam ?
- ❖ ¿Por qué la Unsam?

#### *Percepciones*

- ❖ Especificidades de la Unsam. Comparativo con otras Universidades
- ❖ ¿Qué significa ser una Universidad del conurbano?
- ❖ Referencias a capitales/trayectorias/ 1era generación universitarios, etc.

#### *Desde el lugar de docente de una materia introductoria de primer año*

- ❖ ¿Cómo percibe al alumnado?
- ❖ ¿Con qué dificultades se encuentran en el aula? (son iguales o diferentes a las que surgen en otras universidades?)
- ❖ ¿Qué estrategias pedagógicas se utilizan para sortear las dificultades que se presentan?
- ❖ ¿Recordás alguna anécdota que te haya sucedido en clase?
- ❖ ¿Alguna pregunta que te desconcertó?
- ❖ ¿Qué fue lo más raro que leíste en un parcial?
- ❖ ¿Recordás alguna situación que no pudiste manejar o que hubieses querido resolver de otra manera?

#### *Expectativas*

- ❖ ¿Como sería el estudiante ideal?
- ❖ ¿Qué esperarás de un estudiante de primer año?
- ❖ ¿Qué competencias debe tener un estudiante universitario?
- ❖ ¿Qué no le puede faltar a un estudiante universitario?
- ❖ ¿Qué es inaceptable de un estudiante universitario?
- ❖ ¿Qué crees que espera un estudiante de primer año del docente?
- ❖ ¿La Unsam es más/menos/igual de exigente que otras Universidades?
- ❖ ¿Recomendás la Unsam a tus amigos o familiares?

### *Cultura Universitaria*

- ❖ ¿Hay para vos una cultura Universitaria de la Unsam? ¿Difiere con otras?
- ❖ ¿La Unsam tiene espacios propicios para el estudio? ¿Se utilizan?
- ❖ ¿Se difunden las actividades que realiza la Unsam?
- ❖ ¿Vos participás? ¿Tus alumnos?
- ❖ ¿Qué no puede faltar en una Universidad?

### *Rendimiento académico*

- ❖ ¿Qué pensás del mito del primer parcial?
- ❖ ¿Sucede en la Unsam?
- ❖ ¿Qué te genera?
- ❖ ¿Se reflexiona sobre este hecho?
- ❖ ¿Se intenta de algún modo revertir esa situación?
- ❖ ¿Cuántas materias crees que debería rendir un alumno en un cuatrimestre?
- ❖ ¿Se respeta el horario de inicio y finalización de clase? ¿En ambos turnos?
- ❖ ¿Tomás lista o llevás un registro de asistencia?
- ❖ ¿Hay flexibilidad para con el alumno que trabaja? ej para que un alumno que no puede asistir no pierda la regularidad?
- ❖ ¿Te sentirías más cómodo con un alumnado con dedicación exclusiva?
- ❖ ¿Existe para vos una trayectoria ideal?

### *Acceso a los docentes*

- ❖ ¿Das tu mail a los alumnos? ¿Te contactan por este medio?
- ❖ ¿Los JTP dan sus mail? ¿Los contactan los alumnos? ¿en qué porcentaje?
- ❖ ¿Usás las aplicaciones web, tipo “*Más Campus*”?
- ❖ ¿Facilitás material digitalizado?
- ❖ ¿Se dan clases de apoyo en tu materia?

### *Sobre los estudiantes*

- ❖ ¿Saben organizarse? ¿Se hace algo al respecto?
- ❖ ¿Tienen por ejemplo faltas de ortografía? ¿Cómo reaccionás?
- ❖ ¿Ves diferencias en el estudiantado comparado con tu propia formación? ( si la hay a qué lo atribuí?)
- ❖ ¿Eligen la Unsam o eligen la carrera?
- ❖ ¿Es diferente el alumnado en los diferentes turnos?
- ❖ ¿Cuáles son las fortalezas de los estudiantes de la Unsam ?
- ❖ ¿Cuáles son las debilidades de los estudiante de la Unsam?
- ❖ ¿Cómo describirías la relación docente-alumno? ¿ Y la relación alumno-docente?
- ❖ ¿Cuáles son para vos las responsabilidades del alumno? ¿y las del profesor?
- ❖ ¿El apoyo familiar juega un rol fundamental para el estudiante?

## Guía para las entrevistas a los Estudiantes

### *Trayectoria personal y académica*

- ❖ Edad
- ❖ Residencia
- ❖ Composición grupo familiar y nivel de estudios
- ❖ ¿Cómo elegiste tu carrera?
- ❖ ¿Es tu primer experiencia como estudiante?
- ❖ ¿Asististe a otra Universidad?
- ❖ ¿Cómo llegas a la Unsam ?
- ❖ ¿Por qué la Unsam?
- ❖ ¿Tenés amigos que concurran a la Unsam?

### *Percepciones*

- ❖ Especificidades de la Unsam.Comparativo con otras Universidades
- ❖ ¿Qué significa ser una Universidad del conurbano?
- ❖ Referencias a capitales/trayectorias/ 1era generación universitarios, etc.

### *Desde el lugar de estudiante de primer año*

- ❖ ¿Qué te parecen los docentes?
- ❖ ¿Con qué dificultades te encontrás en el aula? (son iguales o diferentes a las que surgen en otras universidades?)
- ❖ ¿Qué hacés ante estas dificultades?
- ❖ ¿Recordás alguna anécdota que haya sucedido en clase?
- ❖ ¿Alguna pregunta que te desconcertó?
- ❖ ¿Recordás alguna situación que no pudiste manejar o que hubieses querido resolver de otra manera?

### *Expectativas*

- ❖ ¿Cómo sería el docente ideal?
- ❖ ¿Qué esperarás de un docente en tu primer año?
- ❖ ¿Qué no le puede faltar a un docente universitario?
- ❖ ¿Qué es inaceptable de un docente universitario?
- ❖ ¿Qué crees que espera un docente de vos?
- ❖ ¿La Unsam es más/menos/igual de exigente que otras Universidades?
- ❖ ¿Recomendás la Unsam a tus amigos o familiares?

### *Cultura Universitaria*

- ❖ ¿Hay para vos una cultura Universitaria de la Unsam? ¿Difiere con otras?
- ❖ ¿La Unsam tiene espacios propicios para el estudio? Se utilizan?
- ❖ ¿Se difunden las actividades que realiza la Unsam?
- ❖ ¿Vos participás? ¿Tus profesores?
- ❖ ¿Qué no puede faltar en una Universidad?

### *Rendimiento académico*

- ❖ ¿Cómo te fue en el primer parcial?
- ❖ ¿Qué te genera?
- ❖ ¿Cuántas materias crees que debería rendir un alumno en un cuatrimestre?
- ❖ ¿Se respeta el horario de inicio y finalización de clase? En ambos turnos?
- ❖ ¿Los profesores controlan la asistencia?
- ❖ ¿Hay flexibilidad para con el alumno que trabaja? ej para que un alumno que no puede asistir no pierda la regularidad?
- ❖ ¿Existe para vos una trayectoria ideal?
- ❖ ¿Estudías solo o en grupo?
- ❖ ¿Qué técnica de estudio utilizas?
- ❖ ¿Qué hacés si no entendés algo?
- ❖ ¿Usás la biblioteca?

### *Acceso a los docentes*

- ❖ ¿Los profesores te dan su mail?
- ❖ ¿Los contactás por este medio cuándo tenés alguna duda?
- ❖ ¿Los JTP dan sus mail? ¿Los contactás?
- ❖ ¿Usas las aplicaciones web, tipo “Más Campus”?
- ❖ ¿Utilizás material digitalizado? ¿fotocopias? ¿libros?
- ❖ ¿Se dan clases de apoyo en alguna materia?

### *Sobre los estudiantes*

- ❖ ¿Sabés organizarte?
- ❖ ¿Cuántas horas le dedicás al estudio fuera de las horas de clase?
- ❖ ¿Tenés faltas de ortografía?
- ❖ ¿Cómo reaccionás si un profesor te corrige faltas de ortografía o redacción?
- ❖ ¿Ves diferencias en el estudiantado comparado con otras universidades?
- ❖ ¿Elegiste la Unsam o elegiste la carrera?
- ❖ ¿Es diferente el alumnado en los diferentes turnos?
- ❖ ¿Cuáles son las fortalezas de los estudiantes de la Unsam ?
- ❖ ¿Cuáles son las debilidades de los estudiante de la Unsam?
- ❖ ¿Cómo describirías la relación docente-alumno? ¿y la relación alumno-docente?

- ❖ ¿Cuáles son para vos las responsabilidades del alumno? ¿y del profesor?
- ❖ ¿El apoyo familiar juega un rol fundamental para vos?