

# RELEVAMIENTO DE POLÍTICAS DE PERMANENCIA

DIRECCIÓN GENERAL ESTUDIANTIL  
2019



# ÍNDICE

## **Resumen Ejecutivo**

## **Introducción**

## **Capítulo 1: Definiendo el problema**

Masificación y abandono: una inclusión excluyente

Estudiantes reales y estudiantes imaginados

Un problema con múltiples causas

La relevancia del primer año

Acceso efectivo al conocimiento: el valor de las prácticas de enseñanza

## **Capítulo 2: Relevamiento de Políticas de Ingreso, permanencia y graduación de la Unsam**

Una advertencia para la lectura de este documento

Condiciones materiales y organizaciones de enseñanza y aprendizaje

Estrategias de comunicación y socialización de los códigos universitarios

Espacios de acompañamiento a los aprendizajes

Mejora de las prácticas de enseñanza

Revisiones curriculares

## **Capítulo 3: A modo de balance**

## **Anexo Estadístico**

## **Bibliografía**

## RESUMEN EJECUTIVO

El documento que aquí presentamos busca ser una herramienta de indagación institucional y un material de apoyo para el cuerpo docente, los equipos de gestión y todos aquellos integrantes de la comunidad UNSAM interesados en acompañar y mejorar las trayectorias académicas de nuestros/as estudiantes.

Pretende resaltar el esfuerzo que las Unidades Académicas realizan para mejorar el acceso efectivo al conocimiento del conjunto de las/los estudiantes a través de iniciativas que involucran a diversos actores de nuestra comunidad educativa. Muchas de esas experiencias presentan solidez y continuidad en el tiempo, pero no siempre cuentan con el nivel de socialización deseado. Buscamos por ello sistematizarlas aquí para dar cuenta del modo en el que la Universidad, de conjunto, aborda los problemas asociados a la permanencia y la graduación.

El documento está organizado en tres capítulos y un Anexo estadístico. El primero de ellos reconstruye los debates actuales sobre el tema e identifica algunos de los factores que inciden en la deserción estudiantil: nivel socioeconómico, capital cultural, trayectorias educativas previas, estatus de primera generación, pertenencia a grupos minoritarios o históricamente relegados, entre otros. El segundo presenta información sobre las políticas de permanencia y graduación que desarrollan las distintas Unidades Académicas y los actores involucrados, los grados de avance de cada iniciativa y el sostenimiento de esas acciones en el tiempo.

A modo de conclusión, el tercer capítulo revela un mapa compuesto por claros y oscuros y propone algunas líneas de trabajo vinculadas a la articulación y la comunicación al interior de la Universidad. Finalmente, el Anexo estadístico, realizado en conjunto con la Dirección de Información Académica e

Investigación de la Secretaría Académica, presenta cifras y tasas de nuestra institución, y las vincula con los datos disponibles para otras universidades nacionales de similares características, especialmente las llamadas “Universidades del conurbano”.

## INTRODUCCIÓN

El documento que aquí presentamos busca ser una herramienta de apoyo para el cuerpo docente, los equipos de gestión y todos aquellos integrantes de la comunidad UNSAM interesados en acompañar y mejorar las trayectorias académicas de nuestros/as estudiantes, desde su ingreso hasta su graduación. Aspiramos, a través de él, a generar un aporte en términos de articulación interna, es decir, a crear instancias de comunicación y coordinación entre las áreas de la Universidad que, de distinto modo, buscan garantizar la igualdad de oportunidades y de resultados en educación superior.

Partimos para ello de un supuesto elemental: que la vocación democrática de nuestro sistema universitario, basado en el libre acceso y gratuidad, requiere de una revisión permanente de nuestros marcos y prácticas. Y que aquella idea de educación superior como *un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados*, presente en la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008, implica que nuestras instituciones asuman distintas responsabilidades.

Entre estas responsabilidades figura, en primer lugar, hacer efectivo el acceso igualitario de todos los/las ciudadanos/as, evitando cualquier sistema de exclusión. Pero sabemos que con la no discriminación en el ingreso no alcanza: debemos además asegurar *positivamente* el derecho a la Universidad, hacer efectivo y activo el derecho de todas/os las/os ciudadanas/os a obtener una formación de calidad y a graduarse en un período de tiempo razonable (Rinesi, 2015).

En ese sentido, este trabajo se inscribe en una genealogía institucional, en un conjunto de iniciativas que desde hace años se llevan adelante con este mismo propósito y en sintonía con lo realizado en otras instituciones públicas de educación superior afines. En particular, continúa el recorrido trazado por los equipos de

investigación y gestión de la Dirección de Grado de la Secretaría Académica, así como lo emprendido desde 2010 por el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza (PME).

Pero también, y sobre todo, este documento pretende resaltar el esfuerzo que las Unidades Académicas vienen realizando para mejorar los procesos de aprendizaje del conjunto de los/as estudiantes, a través de acciones que involucran a los diversos actores de nuestra comunidad educativa. Muchas de esas experiencias presentan solidez y continuidad en el tiempo. Algunas, incluso, muestran resultados alentadores en términos de suba en los índices de permanencia y mejora de los aprendizajes. Sin embargo, por problemas en la circulación de la información, esas iniciativas no siempre cuentan con el nivel de socialización deseado.

Buscamos, por eso, sistematizarlas en este documento para dar cuenta del modo en el que la Universidad, de conjunto, aborda estos problemas que se encuentran atravesados por múltiples variables. Se trata de un trabajo de indagación institucional que nos permitirá identificar los obstáculos a los que se enfrentan nuestras/os estudiantes en su paso por la Universidad y los esfuerzos que venimos haciendo para mitigarlos.

En ese sentido, pretendemos que este documento tenga un uso práctico, que se convierta en insumo para secretarios académicos, directores de carrera, docentes o estudiantes interesados en realizar diagnósticos o diseñar propuestas de políticas y dispositivos que contribuyan a la inclusión efectiva de todos/as. Anhelamos que aquí encuentren modelos inspiradores en lo realizado por sus pares, y que eso habilite intercambios enriquecedores entre los distintos equipos de trabajo. Dicho de otro modo, esperamos que este trabajo se convierta en un espacio vivo de socialización, intercambio y producción de experiencias. Un espacio que fomente el diálogo reflexivo y evaluativo de las políticas, dispositivos y prácticas que tienen como fin último la construcción de una Universidad más igualitaria y justa.

El documento está organizado en tres capítulos y un Anexo estadístico. El primero de ellos reconstruye los debates actuales sobre la permanencia e identifica algunos de los factores que inciden en la deserción: nivel económico (para financiar los estudios y afrontar el costo de oportunidad que implican); capital cultural (conocimientos previos, habilidades cognitivas, hábitos académicos); trayectorias educativas previas; estatus de primera generación (conocimiento de y expectativas sobre la vida universitaria); pertenencia a grupos minoritarios o históricamente relegados (por género, diversidad sexual, étnica).

Lamentablemente el sistema universitario argentino ha avanzado en el diagnóstico y definición del problema mucho más que en el diseño e implementación de políticas efectivas. No obstante eso, veremos allí que existen experiencias que nos alientan a continuar. La bibliografía sobre el tema muestra que un abordaje serio requiere de políticas macro-estructurales y que la mayor responsabilidad en la construcción de mejores condiciones para que los/las estudiantes puedan terminar sus estudios y adquieran aprendizajes de calidad es de la propia institución universitaria.

En el segundo capítulo se presenta información sobre las políticas de permanencia que proporcionaron las distintas Unidades Académicas. Toda sistematización implica un conjunto de decisiones. En este caso, hemos optado por agruparlas de acuerdo al tipo de iniciativa y a los objetivos específicos que se proponen, bajo el supuesto de que, si bien existen especificidades en cada uno de los tramos de la Universidad, es necesario pensar esa experiencia integralmente. También allí figuran descripciones sobre los actores involucrados, los grados de avance de cada iniciativa y el sostenimiento de esas acciones en el tiempo.

El tercer capítulo, por último, pretende no sólo mostrar que el resultado de esta indagación es un mapa compuesto por claroscuros, sino también presentar algunas propuestas para el futuro. Por un lado, revela que la Universidad viene trabajando con cierta intensidad y hace más de una década en pos de garantizar el acceso al conocimiento de los sectores sociales más vulnerables y de promover experiencias

de calidad para todos y todas. Ese horizonte está presente en gran parte de nuestra comunidad y es parte de los debates y reflexiones sobre el quehacer institucional.

Sin embargo, también muestra que esas experiencias no siempre incluyen una planificación, una sistematización ni una evaluación de sus resultados. Muchas de ellas se sostienen por la voluntad de los actores que las impulsan y algunas otras no cuentan con documentación que nos permita conocer la evolución de esa política y de sus efectos en relación a los objetivos propuestos. Por eso también el balance de este informe concluye con una serie de propuestas para armar una agenda de trabajo vinculada a la articulación, la comunicación y el ordenamiento al interior de la Universidad.

Finalmente, el Anexo estadístico, realizado en conjunto con la Dirección de Información Académica e Investigación de la Secretaría Académica, presenta cifras vinculadas al ingreso, el rendimiento y la graduación. Los datos que allí se exponen nos permiten enmarcar el problema, identificar las variables directas e indirectas que influyen en él y comparar la situación de la UNSAM en relación con otras universidades similares, especialmente las llamadas “Universidades del conurbano”.

Estos datos exponen además el perfil de nuestros estudiantes, que no siempre concuerda con el que queremos o suponemos tener, y sobre el cual muchas veces la Universidad proyecta y orienta sus políticas. Por el contrario, los mencionados datos muestran que estamos frente a un conjunto heterogéneo de personas atravesadas por experiencias, contextos históricos y relaciones de poder diversas (de clase, de género y de saber). Diversidad que nos invita a pensar la identidad estudiantil vinculada a la construcción de lo común, pero evitando convertirla en una experiencia unificada, unificadora u homogeneizante.

# CAPÍTULO 1

## DEFINIENDO EL PROBLEMA

### MASIFICACIÓN Y ABANDONO: UNA INCLUSIÓN EXCLUYENTE

El tema al que nos referimos en este informe, el problema de las bajas tasas de permanencia y graduación estudiantil, no es exclusivo de nuestra Universidad. Ni siquiera lo es de las Universidades del conurbano. Se trata de un problema global, estructural, que algunos especialistas caracterizaron como un proceso de inclusión excluyente (Ezcurra, 2011) y que coloca a las instituciones de educación superior del mundo frente a un desafío para el que aún no hay salidas claras ni definitivas.

Aunque se trata de un asunto de gran preocupación, sus orígenes están vinculados a un proceso democratizador: el crecimiento extraordinario de las matrículas universitarias como efecto del papel cada vez más relevante del conocimiento en nuestra economía internacional y en nuestras sociedades. La UNESCO revela la magnitud de esta “revolución académica”: entre 2000 y 2014, la cantidad de estudiantes inscriptos en instituciones de enseñanza superior se duplicó con creces, de 100 a 207 millones (UNESCO, 2017).

Esa tasa de crecimiento promedio del 7% anual ha redundado en que Argentina tenga hoy una de las cifras de acceso a educación superior más altas de Latinoamérica, similar a la de muchos países de la OCDE<sup>1</sup>. Pero además, esa masificación, que tuvo sus inicios a mediados de la década del '40, implicó una diversificación del estudiantado universitario: en las últimas décadas han tenido por primera vez acceso a ese derecho jóvenes y adultas/os pertenecientes a sectores sociales históricamente excluidos de la educación superior.

---

<sup>1</sup> Según los datos correspondientes al año 2014, en nuestro país el 32% de los jóvenes entre 20 y 24 años acceden a estudios de nivel superior (OCDE, 2016).

Es en el marco de ese crecimiento de la matrícula que se desarrolla el problema del aumento de las tasas de abandono y fracaso académico. El Informe *Panorama social de América latina* de la CEPAL muestra que la tasa de conclusión de la educación superior es todavía muy baja a nivel regional: solo el 10% de los jóvenes de entre 25 y 29 años logró finalizar ese ciclo (CEPAL, 2014). A pesar de ser un país referente en la región, Argentina también mantiene un porcentaje muy bajo de población adulta con un título universitario o terciario. Como explicita la base de datos del INDEC-EPH de 2014, solo el 20% de la población adulta argentina de entre 25 y 64 años ha terminado una carrera de educación superior, lo cual representa la mitad del promedio registrado en los países de la OCDE.

El problema se vuelve más significativo si tenemos en cuenta que la deserción es mucho mayor entre estudiantes que pertenecen a sectores sociales vulnerables, sea por cuestiones de clase social, de género y diversidad sexual o étnicas. Como señala Ana María García de Fanelli (2015), las posibilidades de abandono en educación superior se encuentran asociadas, sobre todo, a la pertenencia de las/los estudiantes a hogares de menores ingresos y con capitales culturales distintos a los esperados por las instituciones educativas, variables que influyen asimismo en las aspiraciones para estudiar una carrera y graduarse.

Quienes son hijos/as de universitarios/as tienden a proyectar en sus biografías el pasaje por la Universidad, ya sea por mandato familiar, por deseo de prestigio social o por las imposiciones del mercado laboral. Sin embargo, no sucede lo mismo con los/las estudiantes de hogares de bajos recursos económicos ni con aquellos cuyos padres no alcanzaron este nivel educativo, los llamados “estudiantes de primera generación”, para quienes ir a la Universidad puede significar “meterse en un baile”, como revelan Laura Colabella y Patricia Vargas en su etnografía “La Jauretche” (2013).

Por esa razón, se suele indicar que el abandono es un fenómeno educativo pero sobredeterminado por condicionantes intrínsecos al *estatus de desventaja*, que pone de manifiesto un desfase entre la democratización en el acceso y la modernización de las estructuras organizacionales, las relaciones pedagógicas y las matrices curriculares. Dicho más sencillo: nuestras bajas tasas de graduación muestran que las universidades cambiaron su composición pero no sus estructuras ni sus prácticas cotidianas<sup>2</sup>, aquellas que siguen favoreciendo a los grupos sociales ya privilegiados, con mayor capital cultural y social, y marginan o expulsan a los grupos en desventaja.

Las brechas de graduación se revelan así como brechas de clase (Ezcurra, 2011) y actualizan la tensión histórica entre la función de la Universidad como reproductora de las relaciones de poder de nuestro orden social y la búsqueda igualitarista que proclama. Porque si bien el sistema universitario se presenta como fundamento de la igualdad de oportunidades y como una vía para la superación de asimetrías, muchos de sus mecanismos históricos son de “selectividad social”, es decir, tienden a excluir a los ya de por sí sectores excluidos o desfavorecidos (Bourdieu y Passeron, 2014).

Es fundamento de cualquier política que aspire a la justicia social y a la justicia de género, asumir que el trato igualitario a quienes son originalmente desiguales sólo refuerza las inequidades preexistentes. En la actualidad, nuestro sistema universitario ofrece iguales oportunidades en términos formales a todas/os las/os estudiantes bajo el supuesto que el éxito o el fracaso dependen del talento y el esfuerzo de ellos/as. Pero no tiene en cuenta que el mérito no es un elemento neutral sino que está directamente asociado a las situaciones sociales de origen<sup>3</sup> y a las desigualdades de género, es decir, a cómo se construyen jerarquías y diferenciaciones entre mujeres, varones, trans y otras identidades.

---

<sup>2</sup> Para profundizar en estos temas ver, entre otros: Krotzsch (2001); Fernández Lamarra (2003); Buchbinder (2005); Ezcurra (2011); Chiroleau (2013); Aberbuj y Zacarias (2015); Del Valle, Montero y Mauro (2016) García de Fanelli (2017).

<sup>3</sup> Para profundizar en estos temas ver, entre otros: Dubet (2011); Veleda et. al. (2012); Chiroleau (2013); Aberbuj y Zacarías (2015).

Asumir que la Universidad es restrictiva a pesar de su visión democrática, nos invita a quienes somos parte del sistema universitario a preguntarnos sobre los modos de hacer efectivo el derecho universal a la educación superior, un tema cada vez más presente en el debate público. Y más específicamente, nos invita a preguntarnos por los modos en los que las instituciones asumimos la plena responsabilidad por la permanencia y la graduación de esos/as estudiantes que hoy ingresan a nuestras Universidades gracias a su vocación democratizadora.

A su vez, supone la necesidad de superar el falso dilema entre masificación y calidad, entendiendo que no es de calidad un sistema que margina partes (Dias Sobrinho, 2008) sino que solo es de calidad si es de calidad para todos/as (Rinesi, 2014). No necesitamos elegir entre mantener la excelencia de la institución o “adecuar” el dictado de nuestra oferta al “tipo de estudiantes que tenemos”. Se trata de un falso dilema en tanto no hay razones para pensar que la calidad sólo puede ser un privilegio de minorías.

Al decir esto no pretendemos desconocer la división social y cultural de nuestras sociedades, ni la existencia de un reparto desigual de necesidades, posibilidades, habilidades y capacidades. Pero sabemos que esa división es un producto histórico y no natural, y creemos que es nuestro deber trabajar para revertirlo. En ese sentido, nuestra labor toma aquella máxima de Jacques Rancière (2018) que supone a la igualdad entre las personas como punto de partida y no como objetivo o reivindicación política.

¿Por qué abandonan quienes abandonan? ¿Cuánta legitimidad tiene, aún hoy, la selección de estudiantes a través de filtros? ¿Cuáles de las barreras con las que se encuentran los/las estudiantes en su tránsito por la universidad son institucionales? ¿En qué medida nuestra Universidad cuenta con políticas, programas y dispositivos necesarios para garantizar la permanencia y el buen rendimiento de aquellos estudiantes en situación de desventaja? Estamos frente a un conjunto de preguntas que nos invitan a desplegar una nueva imaginación institucional si lo que buscamos es mantener el compromiso con la justicia social y de género como uno de los

principios de nuestra identidad, junto con la formación de calidad, la innovación tecnológica, la investigación y el desarrollo.

## **ESTUDIANTES REALES Y ESTUDIANTES IMAGINADOS**

Hablar de abandono nos sitúa, en principio, frente a una serie de complejos debates conceptuales. En primer lugar, existe un dilema sobre cómo nombrar la situación de aquellos estudiantes que no logran superar los filtros de las Universidades. Las categorías de abandono y deserción suelen colocar la responsabilidad del lado del estudiante; en contrapartida, los análisis críticos utilizan la noción de expulsión para resaltar el rol excluyente del sistema universitario. En ese sentido creemos que es necesario diferenciar cuándo se trata de abandonos y cuándo de procesos de expulsión. Pero desde el punto de vista de las políticas, el foco siempre debe estar puesto en la posibilidad de construir sistemas más inclusivos (Tedesco, et al. 2014).

En segundo lugar, tenemos la dificultad de que bajo el paraguas del abandono se engloban situaciones muy diversas. No es lo mismo el abandono definitivo que la interrupción de la carrera, ni que el cambio de carrera o de institución. En el primer caso el estudiante deja el sistema, mientras que en los otros tres permanece dentro de él. Es más, el abandono puede funcionar a veces como condición de posibilidad de éxito futuro. Como demostraron Colabella y Vargas (2013), cuando se trata del primero de varios intentos, el fracaso puede devenir en condición de posibilidad para el éxito de cada estudiante, tanto para elegir una nueva carrera, como por haber ayudado a conocer las reglas de juego de la vida académica. Es decir, cada una de estas situaciones implica desafíos diversos, porque las estrategias y los actores también lo son.

Lo que sí sabemos con certeza es que tienen muchas más posibilidades de no terminar los estudios universitarios los llamados “estudiantes no tradicionales”, tal como los caracteriza cierta bibliografía sobre el tema. Pero ¿quiénes son esos estudiantes? Y antes que eso, ¿qué pone en evidencia esa forma de denominarlos? ¿Qué dice sobre nuestras instituciones y lo que éstas esperan de sus estudiantes? La

categoría “no-tradicional” resulta interesante, en principio, porque pone de manifiesto una marca temporal: a través de ella se trasluce que, al menos en parte, el sistema universitario sigue teniendo como destinatario imaginario de sus acciones al/ a la estudiante de la Universidad de elite, el modelo previo al proceso de masificación, heterogeneización y ampliación en el acceso, es decir, un/a estudiante joven, de tiempo completo y con un capital cultural esperado. Y que todos aquellos que no cuadran con ese modelo son evaluados de acuerdo a la lejanía que mantienen respecto de ese/a estudiante ideal.

Esto significa que el punto de partida para la enseñanza es un estudiante que se corresponde con los sectores medios y altos (Ezcurra, 2011) y que posee un conjunto de habilidades y conocimientos previos que estructuran las demandas académicas. Y un problema subsidiario de ese/a *estudiante ideal* es que permanece implícito. En la medida en que los docentes y las instituciones no aclaran sus expectativas, quienes no provienen de hogares de formación universitaria no llegan a conocer ni siquiera que estos patrones existen. La lógica o la cultura institucional dominante promueve, así, un claro sesgo clasista.

En contraposición, creemos que es parte inescindible de nuestra responsabilidad institucional entender quiénes son nuestros/as estudiantes reales, aquellos/as que asisten todos los días a cursar a la Universidad, y diseñar para ellos políticas específicas. Necesitamos entender sus esfuerzos, las dificultades a las que se enfrentan durante sus trayectorias académicas, las razones por las que abandonan total o momentáneamente sus carreras. Pero sobre todo debemos comprender y alentar su voluntad de estar en la Universidad, su interés por el saber y la disciplina, sus expectativas en torno al título universitario. En definitiva, precisamos conocer qué elementos inciden en que ellos quieran y puedan hacer de sus estudios superiores, una prioridad en sus vidas.

Esta es una de las razones por las cuales en este informe hemos decidido utilizar el término permanencia y no retención, aunque este segundo esté más presente en el campo de las investigaciones sobre el tema. No buscamos analizar en detalle los

términos que componen nuestra forma de hablar en la Universidad. Pero parece necesario remarcar, al menos, la particularidad del uso de ciertos conceptos, entre ellos, el de *retención* para describir la responsabilidad de la Universidad en garantizar a sus estudiantes, en tanto sujetos de derecho, una formación de calidad.

Retener significa impedir que alguien salga. Difícilmente pueda ser ése un objetivo loable: impedir que los/as estudiantes se vayan de nuestras instituciones sin contemplar su deseo o su voluntad. Más bien podemos y debemos construir para ellas y ellos un horizonte de sentido, donde la educación superior pueda transformarse en un proyecto de vida. Esta misión implica generar las condiciones para que eso sea posible, para que obtengan una educación de la más alta calidad y se reciban en tiempos razonables.

En ese sentido, resulta necesario eliminar la mayor cantidad de obstáculos en su tránsito por la institución, y más específicamente, los obstáculos institucionales. Pero hacer de la Universidad un proyecto de vida significa también potenciar un deseo de saber. En ese sentido, nuestra tarea no puede limitarse a atacar aquello que expulsa a los estudiantes sino también debemos fortalecer la posibilidad de que logren sentirse parte de la Universidad.

## **UN PROBLEMA CON MÚLTIPLES CAUSAS**

Ahora bien, volvamos a la pregunta anterior: ¿quiénes conforman este grupo de estudiantes con menos chances de permanecer? Como ya hemos señalado, el abandono en la universidad configura un fenómeno educativo porque su factor prevalente es la dificultad académica de los estudiantes. Esa dificultad se vincula, a su vez, a múltiples factores como son la formación previa, el capital cultural y social de origen y la situación económica del hogar de pertenencia.

Los problemas vinculados a la formación previa se explican, en parte, por la segmentación de los sistemas educativos. Sobre todo en el nivel medio, existen circuitos diferenciados que tienden a reproducir intergeneracionalmente la

desigualdad en lugar de revertirla. Así, los grupos sociales con mayor índice de vulnerabilidad suelen acceder a instituciones con menos recursos y de más baja calidad, mientras que las élites asisten a círculos mejor dotados. No obstante eso, diversos trabajos evidencian que una preparación académica rigurosa en la enseñanza media reduce de modo sustancial la brecha de graduación entre estudiantes pertenecientes a ambos grupos.

Esto significa que el reconocimiento de los déficits del sistema educativo argentino no nos exime de asumir nuestra cuota de responsabilidad, en tanto las Universidades somos parte de ese sistema y de ese Estado. Nuestras Universidades son responsables solidarias con las escuelas de las que provienen sus estudiantes, tal como advierte Eduardo Rinesi en *Filosofía y política de la Universidad*. De hecho, se trata de escuelas con las que las Universidades desarrollamos distintos programas y trabajos de articulación y capacitación.

Pero además de la formación previa y la situación socioeconómica podemos mencionar otros elementos asociados a estas dos variables. Entre ellos, se encuentran: el estatus de primera generación; si cuenta o no con un trabajo de tiempo completo; la sobreedad; el retraso en el ingreso después de finalizar sus estudios en la escuela media; si no cuenta con un título de educación secundaria estándar; las trayectorias educativas intermitentes; la distancia a la Universidad; si tienen familia a cargo, si es madre o padre soltera/o o si la maternidad es incompatible con una dinámica pedagógica que no contempla esta situación; si la persona atraviesa una situación de violencia de género, de acoso sexual, de desvalorización por su condición de género (mujer, lesbiana, trans); la pertenencia a grupos étnicos.

Estas variables configuran un mapa en el cual es posible observar que, en las condiciones actuales, la variable que mejor predice las dificultades académicas es “la cuna” de los estudiantes, pero que sobre esa condición se adosan un conjunto de otras dificultades a tener en cuenta. Todo lo cual nos lleva a reflexionar sobre los

modos en los que la Universidad puede paliar esas brechas sociales, así como sobre los mecanismos que contribuyen a reproducir esas desigualdades de origen.

## LA RELEVANCIA DEL PRIMER AÑO

Existe un importante consenso sobre la idea de que las mayores tasas de abandono se concentran en el ingreso. De hecho, el tema del ingreso como instancia fundamental del aprendizaje y el desarrollo cognitivo de las/os estudiantes, así como su vinculación con la deserción, comenzó a ser un objeto de investigación a nivel internacional desde principios de los años ochenta, con Estados Unidos a la cabeza. Advertir que el ingreso requiere de un cuidado singular y de acciones específicas, significa que las instituciones de educación superior no pueden descansar en el acceso público, libre y gratuito porque, como indicó la Asociación Internacional de Universidades, un ingreso abierto, pero sin una chance razonable de éxito termina siendo una promesa vacía.

Por esa razón, se suele definir al ingreso como una experiencia que supera a los dispositivos de admisión y que abarca por lo menos al primer año de las carreras. Las disparidades de ese primer año explican buena parte de la brecha de graduación porque es ése el momento de aprendizaje de los saberes, disposiciones y habilidades pilares de cualquier carrera, y de desarrollo de hábitos y técnicas de estudio y de adquisición progresiva de autonomía (Aberbuj y Zacarías, 2015).

Tradicionalmente, la Universidad pública suponía que era tarea y responsabilidad de los/las estudiantes adaptarse a la cultura institucional de forma individual. El tránsito o pasaje del nivel medio al nivel superior implicaba, por eso, para todos/as los/as estudiantes, un ajuste académico costoso, que en la mayor parte de los casos debían resolver solos/as (Ezcurra, 2005). Así, los estudiantes aparecían como responsables de sus propios fracasos, invisibilizando la responsabilidad de las prácticas docentes e institucionales.

Aunque esas ideas siguen presentes en el sentido común de las instituciones universitarias<sup>4</sup>, en los últimos años el sistema universitario comenzó a reconocer su responsabilidad en el acompañamiento de los recorridos educativos de sus estudiantes y en la mejora de las condiciones de ingreso. En este marco, muchas Universidades nacionales comenzaron a diseñar y desarrollar dispositivos de acompañamiento en los primeros años de las carreras universitarias, con la intención de favorecer la filiación del estudiante a la institución y de proveer herramientas para el ingreso y la permanencia. Así, se asumió el valor de la comunidad social e intelectual de la institución como ayuda central para la inserción en un espacio novedoso (UNSAM, 2016).

El ingreso a la universidad involucra saberes, habilidades y disposiciones académicas particulares, diferentes a las aprendidas en otros niveles o modalidades del sistema educativo, complejidad que se acrecienta entre las/os estudiantes que no tienen tradiciones familiares de tránsito por la universidad. De hecho, no se trata sólo de acceder a un ámbito con normas y códigos desconocidos, sino de incorporar y asimilar un conjunto de rutinas, hábitos y prácticas intelectuales que muchas veces permanecen ocultas o implícitas, a pesar de que son necesarias para sostenerse en la institución.

En ese sentido, observar el ingreso implica poner el acento al menos en dos ejes: uno vinculado a la existencia de dispositivos institucionales de acompañamiento y orientación; y otro vinculado a la experiencia académica de los estudiantes en las aulas, donde tienen especial peso las prácticas pedagógicas de las/os docentes. Las/os docentes tienen un rol primordial en este pasaje entre niveles no sólo porque

---

<sup>4</sup>Siguiendo a Camilloni (1995) podemos definir ese sentido común como la “estructura conceptual” que brinda soporte racional a las acciones y decisiones de los actores institucionales. La “estructura conceptual” resulta de una convivencia matizada de diversas percepciones, ideas y supuestos sobre: la función de la universidad y del rol de cada docente en ella; las tradiciones formativas del nivel y de los distintos campos disciplinares de los que provienen; las biografías formativas; la conformación de la identidad profesional y docente; y el grado y tipo de reflexión pedagógica. Estos entramados son construcciones no acabadas que no responden necesariamente a un cuerpo coherente y sistemático de saberes, concepciones y posicionamientos, pero que influyen en el tipo de experiencias formativas que cada docente o equipo docente propone a sus estudiantes, así como en las decisiones de políticas institucionales (Aberbuj, Fernández y Guevara, 2017).

son quienes introducen a los estudiantes a un saber disciplinar específico sino también porque es a través de ello/as que los estudiantes aprenden un conjunto de habilidades y capacidades vinculadas a las estrategias de estudio, la gestión del tiempo, los criterios de evaluación.

Por eso, el compromiso del cuerpo docente en este tramo es clave en la medida en que sólo es posible lograr aprendizajes de calidad, si nuestros docentes toman el punto de partida real de los estudiantes y enseñan contenidos y estrategias de estudio que antes se suponían sabidas (Aberbuj y Zacarías, 2015).

## **ACCESO EFECTIVO AL CONOCIMIENTO: EL VALOR DE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS COTIDIANAS**

Cuando decimos que el factor prevalente del abandono son las dificultades académicas, o dicho de otro modo, cuando se afirma el *carácter educativo* del abandono en educación superior (Ezcurra, 2011), asumimos que las instituciones son el condicionante primario de ese desempeño académico, y más específicamente, lo son las experiencias de enseñanza. Son las experiencias académicas cotidianas por las que transitan los estudiantes, en las aulas y fuera de ellas, los factores fundamentales de la posibilidad de graduación. En este sentido, podemos identificar como políticas de alto impacto aquellas vinculadas a la flexibilización de las estructuras organizativas, las modificaciones curriculares y, sobre todo, las prácticas de enseñanza<sup>5</sup>.

El modo en que se estructura la organización de una universidad y sus Unidades Académicas condiciona el tipo de vínculos que se desarrollarán o no entre docentes, entre estudiantes, entre docentes y estudiantes, y de estos con el saber. A su vez,

---

<sup>5</sup>Para profundizar ver, entre otros: Tedesco et al (2014), Aberbuj y Zacarías (2015), Ezcurra (2011), Feldman (1999), Camilloni (1995).

estas estructuras configuran identidades formativas y profesionales, de sus graduados y docentes<sup>6</sup>.

Diversas experiencias e investigaciones muestran que la existencia de ciclos comunes a distintas carreras, la institucionalización del foco en las experiencias académicas de los primeros años, y la oferta de diversos trayectos formativos (diversificar las puertas de ingreso y egreso de las carreras e implementar titulaciones intermedias) contribuyen no sólo a fomentar la permanencia y graduación de los estudiantes, sino también a constituir experiencias que enriquecen el vínculo entre los sujetos de nuestra comunidad.

Por otro lado, pensar en la estructura organizativa obliga a la Universidad a responsabilizarse por las buenas condiciones materiales de aprendizaje que incluyen desde el espacio, mobiliario y relación docente-estudiante adecuada para cada experiencia de aprendizaje, como la diversidad de horarios y modalidades de cursada. Si estas condiciones materiales básicas no se contemplan, las modificaciones curriculares o de prácticas de enseñanza contarán con un bajo impacto.

Las modificaciones curriculares se enmarcan en las definiciones de la estructura organizativa y responden a las decisiones vinculadas a la selección, organización y secuenciación del saber y de las experiencias de aprendizaje destinadas a la conformación de un perfil profesional determinado. En este sentido, la selección y revisión de los saberes, habilidades y disposiciones vinculadas a un perfil profesional, así como el modo en que se organizan los contenidos y experiencias seleccionadas tiene impacto en el diseño curricular, aunque no se plasme en una modificación en los planes de estudio.

La integración o no de las disciplinas; la cantidad de tiempo que se le otorga a cada contenido en un plan de estudio y su carácter obligatorio u optativo; la existencia de

---

<sup>6</sup>Para profundizar en este tema ver Bernstein (1988), Díaz Villa (2002), Palamidessi y Aberbuj (2012).

correlatividades explícitas o implícitas; la existencia de trabajos de graduación o la resolución de la tensión entre profundidad y extensión de la enseñanza, remiten a definiciones curriculares que tienen alto impacto en el ingreso, la permanencia y la graduación de las/os estudiantes, así como en la calidad de sus aprendizajes.

Si bien hay decisiones que deben ser contextualizadas para cada carrera en su propio campo de conocimiento, hay evidencia de que algunas experiencias promueven mayor cantidad de trayectorias exitosas. Entre ellas pueden identificarse, el afianzamiento de una buena formación básica en los primeros años, la enseñanza explícita de habilidades cognitivas<sup>7</sup> y hábitos académicos críticos (hábitos y técnicas de estudio), así como el desarrollo de la autonomía estudiantil.

Por último, las prácticas de enseñanza son el condicionante primario para el aprendizaje de calidad, la permanencia y la graduación de cualquier estudiante, pero sobre todo de las/os estudiantes pertenecientes a los grupos en estatus en desventaja. Como ya se dijo anteriormente, la distribución desigual del capital cultural, que instituye y reproduce la posición social, tiene impacto en las expectativas de las/os estudiantes, en la tolerancia al fracaso y en las habilidades cognitivas, en los hábitos académicos críticos, en la cantidad y calidad de conocimientos previos y en la capacidad de reponer por fuera del aula lo que no sucede dentro de ella.

Así, revisar las prácticas de enseñanza dentro del aula y complementarlas, de ser necesario, con apoyo específico por fuera, resulta central. Si bien, las decisiones relativas a este eje también deben ser contextualizadas en el campo de conocimiento de cada carrera, existe evidencia que da cuenta de algunas estrategias y experiencias generales que tienen alto impacto en la permanencia y graduación de las/os estudiantes, así como en la construcción de conocimientos profundos, integrados y complejos.

---

<sup>7</sup>Son aquellas habilidades básicas y necesarias para el aprendizaje de otros contenidos, entre ellos se pueden identificar: comprensión lectora, escritura y pensamiento lógico.

La investigación muestra que la primera variable a contemplar es planificación de la enseñanza en función del/la estudiante real y no del/la estudiante imaginado o deseado. Conocer el punto de partida real de las/os estudiantes es la única estrategia que nos permitirá diseñar un recorrido que permita alcanzar el punto de llegada planeado. Por otro lado, resulta fundamental enseñar el oficio de aprender<sup>8</sup>, brindar diversidad de experiencias de aprendizaje<sup>9</sup> y monitorear continuamente los aprendizajes, con retroalimentación precisa y a tiempo. La revisión de las prácticas de enseñanza sólo será posible si se le confiere prestigio a la labor docente y si se conforman equipos estables y colaborativos de trabajo.

En síntesis, contamos con vasta evidencia que muestra que las universidades -a partir de sus políticas institucionales- y las/os docentes -a través de sus prácticas de enseñanza y las experiencias formativas que les proponen a sus estudiantes- podemos garantizar un mejor aprendizaje y tenemos la responsabilidad de hacer todos los esfuerzos posibles para lograrlo. Aunque esto no implica, bajo ningún concepto, bajar la calidad de la oferta educativa o los estándares que se desean alcanzar. Muy por el contrario, es posible reducir el fracaso si se mejoran la enseñanza y las condiciones de aprendizaje, sin poner en juego la calidad de estos últimos.

---

<sup>8</sup>“Enseñar el *oficio de aprender* implica enseñar los contenidos fundamentales de una disciplina o campo de conocimiento, junto con las operaciones cognitivas y estrategias necesarias para aprender los contenidos de la disciplina y para participar en los procesos de producción y desarrollo. No se trata de una tarea sencilla ni lineal; implica hacer explícito y enseñar todo aquello que se da por supuesto, lo omitido, los hábitos académicos y las operaciones cognitivas necesarias para aprender.” (Aberbuj y Zacarías, 2015)

<sup>9</sup>“La diversidad de experiencias enriquece la formación y permite que estudiantes con distintos perfiles, intereses y conocimientos previos se aproximen sucesiva, sistemática y progresivamente al objeto de conocimiento. Esta premisa surge de la comprobación empírica de que no todos los estudiantes aprenden de la misma forma o al mismo ritmo, ni cuentan con los mismos puntos de partida ni condiciones materiales para el estudio. En consecuencia, la homogeneidad en las experiencias contribuye a la reproducción de las inequidades preexistentes. Para asegurar una oferta pedagógica justa es necesario desarrollar un abanico de estrategias de enseñanza que resulte del análisis de las características de los estudiantes, del contenido formativo y de las características del cuerpo docente”. (Aberbuj y Zacarías, 2015) A su vez, la diversidad en las experiencias de aprendizaje permiten profundizar el conocimiento sobre un mismo objeto, permitiendo un aprendizaje más profundo, integrado y sólido.

## **CAPÍTULO 2**

### **RELEVAMIENTO DE POLÍTICAS DE PERMANENCIA EN UNSAM**

#### **UNA ADVERTENCIA PARA LA LECTURA DE ESTE APARTADO**

En este capítulo presentamos una variedad de políticas implementadas en la UNSAM con el fin de mejorar las condiciones de ingreso, progreso y graduación de nuestras/os estudiantes. Como se trata de la primera iniciativa de este tipo, el trabajo no solo incluyó las tareas de relevar y sistematizar las políticas en cada una de las Unidades Académicas, sino también implicó establecer criterios para la propia indagación y delimitación de las políticas. Es decir, para establecer márgenes de consulta y de inclusión-exclusión de la diversidad de políticas diseñadas e implementadas en cada Unidad.

En primer lugar, debimos delimitar las políticas según los actores a los que consultar. Sabemos que distintos integrantes de la comunidad UNSAM se encuentran comprometidos con crear las condiciones necesarias para que todas/os las/os estudiantes puedan ingresar a la Universidad, tener en ese tránsito aprendizajes de calidad y graduarse en un tiempo prudencial. No todos ellos ocupan posiciones similares ni cuentan con las mismas herramientas para darle institucionalidad o continuidad a esas iniciativas.

Decidimos por eso tomar inicialmente como interlocutores a los responsables institucionales de las distintas Unidades porque son quienes cuentan con los recursos necesarios para encarar esa compleja tarea. Es decir, a los directivos y equipos de gestión de aquellas Escuelas e Institutos que dictan carreras de grado y pregrado en la UNSAM, y de las distintas áreas de la Unidad Central que tienen

injerencia en los trayectos formativos de nuestros/as estudiantes<sup>10</sup>. Esto no significa de ningún modo desconocer el trabajo de nuestros equipos docentes ni lo hecho por centros de estudiantes, sino delimitar las responsabilidades institucionales de los actores.

En segundo lugar, debimos seleccionar aquellas políticas que se encuentran más directamente asociadas al objetivo de garantizar la permanencia y la graduación, aún cuando sabemos que muchos otros factores inciden en la posibilidad de que las/os estudiantes hagan de la Universidad un proyecto de vida. En el Capítulo 1 de este documento señalamos, sin ir más lejos, que para abordar el problema de la deserción no alcanzaba con identificar los factores que llevan al fracaso, sino también promover aquellos elementos que permiten desarrollar un deseo de saber en las/os estudiantes.

Sin embargo, decidimos limitarnos a las políticas que específicamente tuvieran como objetivo la permanencia y graduación para ganar en especificidad y precisión. Ateniéndonos a este criterio, ciertas actividades, por más que son altamente valoradas y de gran estímulo para los/as estudiantes, no pudieron ser consideradas en este documento. Un ejemplo de ello son: la oferta cultural, educativa y deportiva de la Secretaría de Extensión; los espacios de formación alternativos; la organización de conversatorios, ciclos y jornadas entre pares o con invitados especiales; los proyectos de investigación y voluntariado; las pasantías o las oportunidades para realizar intercambios nacionales o internacionales, por nombrar solo algunos.

La tercera definición estuvo vinculada al estado de desarrollo de las distintas políticas y la finalidad con las que fueron diseñadas. No todas presentan igual grado

---

<sup>10</sup> Algunas de las consideradas son: Escuela de Economía y Negocios (EEyN), Escuela de Ciencia y Tecnología (ECyT), Escuela de Humanidades (EHU), Escuela de Política y Gobierno (EPyG), Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES), Instituto de Arquitectura y Urbanismo (IAU), Instituto de Ciencias de la Rehabilitación y Movimiento (ICRyM), Instituto de Artes Mauricio Kagel (IAMK), la Unidad Interdisciplinaria de Salud (UIS) y el Centro Universitario San Martín (CUSAM). Asimismo, como parte de la Unidad Central, tuvimos en cuenta a la Secretaría Académica con sus distintas direcciones (Dirección de Formación Docente, la Dirección de Género y Diversidad Sexual, Dirección General Estudiantil y Dirección de Integración Académica) la Biblioteca Central y la Secretaría de Extensión.

de avance y continuidad en el tiempo, y muchas de ellas no cuentan con estrategias o sistemas de evaluación que nos permitan medir el impacto o la eficacia de las mismas. Aún así, hemos decidido incorporar iniciativas incluso en construcción, como un modo de poner de manifiesto las voluntades institucionales de abordar este tema.

Finalmente, la última gran definición estuvo vinculada a la forma de agrupar estas políticas. Hemos decidido avanzar hacia un modelo que no se centre en diferenciar las etapas de la trayectoria estudiantil ni en los actores que las llevan adelante, sino más bien en el tipo de problema asociado que abordan: las condiciones materiales y organizacionales de enseñanza y aprendizaje; las estrategias de comunicación y socialización de los códigos universitarios; los espacios de acompañamiento a los aprendizajes; el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y las revisiones curriculares.

Cada uno de esos ejes temáticos cuenta con un apartado explicativo y posteriormente el desarrollo de las políticas llevadas adelante por las Unidades Académicas y por la Unidad Central. De cada iniciativa se hace además una descripción general y se la acompaña con información sobre el modo de implementación que tiene en las Unidades Académicas correspondientes.

## **1. CONDICIONES MATERIALES Y ORGANIZACIONALES DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE**

Como se mencionó anteriormente, las condiciones materiales en las que se desarrollan las experiencias académicas cotidianas posibilitan u obturan la inmersión de los/las estudiantes en la vida universitaria y sus aprendizajes. La pertinencia y flexibilidad de la infraestructura, de los insumos, del equipamiento y dotación edilicia, condicionan el tipo y la diversidad de los aprendizajes que se ofrecen a los estudiantes. Del mismo modo, la calidad de la atención brindada en los Departamentos de Alumnos de cada una de las Unidades Académicas determina el grado de orientación y fluidez con que los/as estudiantes transitan sus experiencias universitarias.

Pero, además de lo material, existen cuestiones organizativas que impactan en la calidad de la oferta educativa. Un ejemplo de ello es el diseño (más o menos flexible) de las cargas horarias. La oferta institucional de horarios que permitan compatibilizar el estudio y el trabajo es sin duda una condición que favorece la permanencia en la Universidad. Pero en paralelo provoca una fuerte demanda de recursos materiales - aulas, profesores y recursos-, ya sea durante el año lectivo y/o en cursadas intensivas de verano.

El número de docentes por materia en relación con la cantidad de estudiantes y las condiciones de contratación laboral de estos docentes también son ejemplos que afectan a la enseñanza y tienen reflejo en el rendimiento de los/as estudiantes. Así, las condiciones materiales y organizacionales de enseñanza y de aprendizaje posibilitan diversas trayectorias formativas y, con ello, distintos perfiles profesionales.

Por último, es necesario aclarar que, al hablar de condiciones materiales, no referimos únicamente a la oferta institucional de infraestructura, equipamiento y plantel docente, sino también a las estrategias que tiendan a mejorar las condiciones con las que los/las estudiantes cuentan al afrontar el tránsito por la Universidad.

Como ya se ha desarrollado en apartados anteriores, la gratuidad universitaria es necesaria pero no suficiente para garantizar el acceso efectivo de los/las estudiantes y, menos aún, su permanencia y graduación. Con la intención de mitigar el impacto de las desigualdades de origen en el acceso efectivo al conocimiento, la Universidad debe generar condiciones que tiendan a compensar esas desigualdades. La intención es reducir esas diferencias de partida y garantizar el derecho a la educación de todos/as.

En un contexto institucional en el que un alto porcentaje de los estudiantes necesita trabajar al mismo tiempo que estudia, la aplicación de becas y políticas

compensatorias que garanticen estas condiciones materiales básicas de aprendizaje resulta fundamental. Por todo eso, en este apartado, se sistematizan las políticas e iniciativas institucionales que procuran favorecer la inclusión de aquellas poblaciones históricamente relegadas, y que funcionan como medidas compensatorias para aquellas/os estudiantes que no cuentan con los recursos materiales necesarios para ingresar, permanecer y graduarse de la universidad.

## **1.1. POLÍTICAS IMPLEMENTADAS POR LAS UNIDADES ACADÉMICAS**

### **1.1.1. REDUCCIÓN DE COSTOS EN EL ACCESO A BIBLIOGRAFÍA**

Tienen por objetivo reducir el gasto en fotocopias a través de distintas políticas de reducción o anulación de costos. Se considera que las fotocopias son un insumo necesario para el desarrollo académico de un/a estudiante en la Universidad, y por ello, una subvención de las mismas previene que las/os estudiantes abandonen sus estudios por motivos económicos.

El modo de llevar adelante esta iniciativa varía según las decisiones y posibilidades de cada unidad académica. Entre ellas se encuentran la decisión de la EPyG y del IDAES de poner en funcionamiento fotocopiadoras de gestión propia, con el objetivo de compensar el alto costo de los apuntes. En la EHU se implementa, en cambio, un sistema de becas destinadas a estudiantes ingresantes que les permite acceder de manera gratuita a un número específico de fotocopias por cuatrimestre.

Asimismo, algunas Escuelas proyectan la pronta digitalización de bibliografía obligatoria utilizando maquinarias de escaneo especializadas. De esta forma, los textos estarían accesibles de manera libre y gratuita a través de cualquier dispositivo digital.

### **1.1.2. BECAS DE TERMINALIDAD**

Son becas de apoyo económico destinadas a estudiantes que se encuentren en el período de escritura de tesina. Su objetivo es mejorar las tasas de graduación, ya que

un gran número de estudiantes que terminan de cursar las carreras no entregan su trabajo de finalización de grado, y por ende, no se gradúan.

En la EHU estas becas de terminalidad son ofrecidas desde el año 2017 a todas las carreras de la Escuela. Para postularse a las mismas los estudiantes deben presentar un proyecto y un plan de trabajo, y una vez otorgadas, las/os estudiantes cuentan con un lapso de seis meses para concluir sus trabajos finales.

La hipótesis en la que se basó esta iniciativa es que las/os estudiantes se insertan rápidamente en el mercado laboral sin necesidad de entregar la tesina o tener el título. En este sentido, una beca económica brindaría los incentivos necesarios para retrasar el ingreso al mercado laboral. En la evaluación se comprobó, sin embargo, que una variable de mayor peso en la baja entrega de tesinas era la desafiliación de los estudiantes a la institución, la pérdida de contacto con la Universidad y sus espacios formativos. Por eso, la Escuela se propone que, en un futuro, la beca cuente también con tareas formativas obligatorias que fomenten el vínculo con la Universidad, a fin de que los tesisistas sientan un mayor acompañamiento durante el proceso de escritura.

Por su parte, la ECyT tiene un sistema de becas de graduación para los estudiantes de las ingenierías llamadas PEFI. Estas becas están dirigidas a estudiantes de ingeniería que tengan por lo menos el 60% de la carrera aprobada. Aquellas/os estudiantes beneficiarias/os de la beca reciben un monto fijo por mes y deben dedicar 20 horas semanales al trabajo sobre el proyecto final de su carrera (trabajo de graduación).

### **1.1.3. DISPONIBILIDAD DE HERRAMIENTAS DE TRABAJO**

Consiste en ofrecer a los estudiantes la posibilidad de contar con los materiales necesarios para la cursada, especialmente en el caso de aquellas disciplinas que no trabajan únicamente con apuntes y requieren de materiales que implican un alto costo económico.

El IAU destinó un espacio que funciona como “banco de materiales”, donde los estudiantes donan elementos que le sobran y obtienen los que necesitan. El banco se construye colaborativamente entre los estudiantes, ya que muchos de los materiales utilizados para las entregas de trabajos se compran en gran cantidad.

En el caso del IAMK, esta iniciativa se implementó en la Tecnicatura en Animación 3D y Efectos Visuales. Allí, la coordinación de la carrera pone a disposición de los estudiantes los laboratorios de tecnología de la imagen con el objetivo de que cuenten con las herramientas necesarias para producir sus trabajos, ya que muy pocos estudiantes cuentan, desde el inicio de su carrera, con el equipamiento necesario que la disciplina demanda.

La ECyT, por otro lado, cuenta con una sala de computadoras disponibles de manera gratuita para sus estudiantes, con acceso a internet e impresoras equipadas. También están a disposición de los/as estudiantes, espacios de trabajo colectivo en los pasillos de la Escuela que cuentan con mesas redondas, sillas y pizarras, y cuya finalidad es favorecer el estudio autónomo en pequeños grupos.

#### **1.1.4. MATERIAS DE VERANO**

La oferta de materias en período estival, es decir, materias que se cursan de manera intensiva en el mes de febrero, permite que aquellos estudiantes con dificultades para mantener la cursada durante el año lectivo puedan hacerlo y así conservar el estatus de alumnos regulares, o en el mejor de los casos, ir a tiempo con el plan de estudios.

Se trata de una política implementada en un conjunto de Unidades Académicas. En la EHU, esta modalidad se desarrolló por primera vez en el verano del 2018 con las asignaturas Pedagogía I y Niveles de inglés. La oferta de materias fue definida por la

centralidad que tenían, considerando la demanda estudiantil y la cantidad de inscriptos.

En la EEN, desde el verano del 2016, se empezaron a implementar las materias de verano por pedido de las/os estudiantes. Se mantuvo de manera continuada en los años siguientes ya que la evaluación al respecto ha sido positiva. En el caso de ECyT, la oferta también surgió por pedido de los/las estudiantes y se dictan tres materias de verano todos los años. Entre ellas se oferta Cálculo I, Álgebra y Representaciones gráficas. En IDAES, las materias que se ofertan en el verano varían cada año en función de las demandas estudiantiles y preferencias.

#### **1.1.5. OFERTA DE MESAS EXTRAORDINARIAS DE EXÁMENES FINALES**

Las mesas extraordinarias se orientan a que las/os estudiantes que deben varios exámenes finales no posterguen la culminación de las materias por encontrarse frente a la dificultad de preparar distintos exámenes en poco tiempo. El objetivo de esta política es que cuenten con la posibilidad de organizarse y distribuir los finales en una mayor cantidad de instancias. En algunos casos, como es el del IAU, se evalúa en cada cuatrimestre la apertura de mesas extraordinarias de exámenes según la demanda y el alcance de las mismas para las/os estudiantes.

#### **1.1.6. DISMINUCIÓN DEL RATIO ESTUDIANTES POR DOCENTES**

Son políticas centradas en aumentar la cantidad de docentes por alumno dentro del aula a través de diversas estrategias. Su objetivo es que los estudiantes tengan un mayor acompañamiento docente en las clases, propiciando así, mejoras en la enseñanza y más incentivos para que los/as estudiantes se mantengan en la universidad.

En muchos casos, como en la EHU y el IDAES, ese aumento de la cantidad de docentes se alcanza mediante un régimen de adscripciones para estudiantes avanzados. Éstas consisten en concursos abiertos donde los profesores presentan

proyectos formativos para que estudiantes avanzados participen activamente en el dictado de clases universitarias. Dicha adscripción tiene la duración de un año, con posibilidad de renovación por otro año más. Este modelo fue replicado durante el 2018 por el IAMK.

En CUSAM, la modalidad de adscripción se realizó específicamente en el CPU, instancia donde las clases son más numerosas. El CPU es también la etapa en la que los/as estudiantes se sumergen en las prácticas universitarias, de modo que aumentar el ratio docentes/estudiantes permite un mayor acompañamiento docente en las clases y favorece la inclusión al espacio de educativo de los/las estudiantes en contexto de encierro.

En otros casos, como sucede en la ECyT, los Proyectos de Mejora<sup>11</sup> de los primeros años contemplan la incorporación de ayudantes o pasantes, con el objetivo de mejorar las experiencias de aprendizaje que se proponen a los estudiantes en el aula. A su vez, en las materias avanzadas se desarrollan proyectos de pasantías para que estudiantes avanzados colaboren con el dictado de clase en materias, brindando así más espacios de acompañamiento docente a los/as estudiantes.

En IDAES se llevaron adelante nuevas contrataciones docentes para las materias de los primeros años, con la finalidad de mejorar las prácticas docentes y disminuir el ratio de estudiantes por docentes. Y en EHU, se contrataron nuevos docentes para la materia de Introducción a la Filosofía con este mismo fin.

Por último, en ECyT, se diseñaron e implementaron los exámenes de admisión, ofreciendo a los estudiantes la opción de rendir algunas materias del CPU en modalidad libre. Su objetivo es reducir la cantidad de estudiantes que cursan el CPU sin necesitarlo, a fin de que disminuya el ratio de estudiantes por docentes en el CPU. En el mismo sentido, en IAyU el buen rendimiento en el diagnóstico de Matemática y de Taller de Lectura y Escritura posibilita no cursar dichas materias.

---

<sup>11</sup> Ver apartado de Mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

## 1.2. POLÍTICAS IMPLEMENTADAS POR UNIDAD CENTRAL

### 1.2.1. SISTEMA DE BECAS DE APOYO ECONÓMICO

Se inscribe dentro de la Dirección General Estudiantil de la Secretaría Académica. Su objetivo es compensar las desigualdades materiales para el acceso, permanencia y la graduación así como el buen desempeño de los estudiantes cuya situación socioeconómica ponga en riesgo su continuidad en la Universidad.

Las mismas se diferenciaron en tres tipos. En primer lugar, se ofrecen las *becas de apuntes y movilidad* (\$660 p/mes en el año 2018), que fueron otorgadas a un total de 20 estudiantes en el 2018. La segunda modalidad ofertada son las *becas de ingreso* (\$1330 p/mes en el año 2018), becas dirigidas especialmente a ingresantes y que beneficiaron a un total de 67 estudiantes durante la cursada del CPU. Por último, se otorgaron 458 *becas de continuidad* (\$1330 p/mes al año 2018) para aquellos/as estudiantes ya avanzados en carreras de la UNSAM.

Cualquiera de estas modalidades de beca pueden ser solicitadas en períodos de convocatoria (septiembre a noviembre de cada año) por estudiantes regulares de carreras de grado y pregrado de la UNSAM, sin importar el momento de la carrera en que se encuentren, promedio, nacionalidad o rango etario. Asimismo, este beneficio puede ser renovado por un máximo de 11 cuatrimestres en el caso de estudiantes de carreras de grado y 6 cuatrimestres en estudiantes de pregrado.

### 1.2.2. PRÉSTAMO DE COMPUTADORAS

La Biblioteca Central de la Universidad cuenta con catorce computadoras fijas de uso libre y gratuito y con notebooks que pueden ser solicitadas de lunes a sábados. El único requisito para retirar las notebooks es presentar la tarjeta UNSAM en la biblioteca, la cual será retenida hasta el momento en que se realice la devolución del equipo. El objetivo de esta política es que todos/as los/as estudiantes puedan

acceder a recursos digitales, bibliografía online, entre otros insumos o herramientas básicas para la continuidad en una carrera universitaria.

### **1.2.3. COLECTIVO UNSAM**

La Universidad cuenta con un servicio de transporte gratuito para su comunidad cuyo recorrido lleva a los/las estudiantes a puntos neurálgicos de transporte. El colectivo UNSAM ofrece su servicio de Lunes a Sábados desde las 7:30 am hasta las 22:45 pm.

### **1.2.4. TARJETA COMUNIDAD UNSAM**

La tarjeta se gestiona en el Punto Bienestar, oficina perteneciente a la Secretaría de Extensión, en el edificio Tornavías, Campus Miguelete. Dicha tarjeta, permite el acceso de los/as estudiantes y graduados/as a los servicios de la Biblioteca Central y brinda descuentos en el Comedor Mensa y en la Librería Festina Lente.

### **1.2.5. BOLETO ESTUDIANTIL**

En el Punto Bienestar del Campus se ofrece asistencia a los/las estudiantes para la tramitación del Boleto Estudiantil Gratuito, disponible para estudiantes regulares de Universidades públicas de la Provincia de Buenos Aires.

### **1.2.6. DISPOSITIVOS DE ACCESIBILIDAD PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

Esta política se inscribe dentro de la Dirección de Integración Académica de la Secretaría Académica. Su objetivo es garantizar que todos/as los/as estudiantes con algún tipo de discapacidad cuenten con las condiciones materiales necesarias para ingresar y permanecer en la Universidad. Para tal fin se fomenta el desarrollo de acciones que tiendan a lograr el máximo nivel de accesibilidad tanto física, académica, comunicacional y actitudinal.

Algunas iniciativas y políticas que se desarrollan en esa línea son el diseño de una maqueta háptica que indica la ubicación de todos sus edificios en sistema braille, la producción de los libros en braille, el acceso a aros electromagnéticos, la disponibilidad de intérpretes en lengua de señas, la señalización en braille, el acceso irrestricto a internet y toda tecnología de información, entre otras acciones.

### **1.2.7. INTERVENCIONES Y SISTEMA DE CONSEJERÍAS DE LA DIRECCIÓN DE GÉNERO Y DIVERSIDAD SEXUAL**

El equipo cuenta con dispositivos orientados a garantizar la convivencia y el respeto en términos de género y diversidad sexual en el ámbito de la Educación Superior. Cualquier estudiante que se encuentre en una situación de violencia de género puede acudir a este espacio donde encontrará un acompañamiento institucional que priorice la protección de la persona damnificada, evitando así el abandono de sus estudios.

Para ello, se articula con las Unidades Académicas a fin de que la persona que solicita ayuda en la Dirección de Género no se vea obligada a interactuar dentro de la Universidad con el sujeto denunciado. Esto se procura a través de cambios en los horarios de cursada y fechas de exámenes o, de ser un caso que pone el peligro la integridad de los demás estudiantes, a través de la suspensión efectiva del denunciado de las actividades presenciales que tiene en la Institución.

A su vez, la Dirección forma parte de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias, en la que participan 25 universidades y tiene como objetivo la creación de procedimientos, modelos de atención, campañas de sensibilización, seminarios de posgrado y asignaturas de grado, capacitaciones e investigaciones en torno a la igualdad de género dentro y fuera de las universidades.

## **2. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE LOS CÓDIGOS UNIVERSITARIOS**

El ingreso a la educación superior es un proceso complejo caracterizado por una diversidad de desafíos. El mundo universitario puede presentarse como un lugar solitario y desconocido, incluso hostil, y cuyas reglas no son claras. Aún así, como señalamos en el capítulo anterior, muchas veces se espera que el estudiantado desarrolle de manera individual esa adaptación al pasaje entre niveles.

Sabemos que la experiencia universitaria no implica únicamente la incorporación de contenidos académicos y la formación profesional en la disciplina elegida, sino que requiere de la aprehensión de determinadas prácticas que vuelven inteligible el ámbito universitario. Para ello, la institución debe asegurar no solo el acceso a la información, sino también favorecer que los/las estudiantes desarrollen las herramientas necesarias para apropiarse efectivamente de dicha información. Se trata de incorporar ciertos códigos universitarios que les permitan interactuar con los espacios y comprender sus funciones, actividades y formatos.

En ese sentido, desarrollar acciones y políticas en pos de propiciar espacios de acompañamiento, orientación e información a los/las estudiantes, sobre todo a los/las ingresantes, se vuelve prioritario en este proceso de adaptación. Esto puede llevarse adelante a través de mejores mecanismos administrativos, de una organización institucional adecuada y del fácil y claro acceso a la información necesaria.

### **2.1. POLÍTICAS IMPLEMENTADAS POR LAS UNIDADES ACADÉMICAS**

#### **2.1.1. MENTORÍAS ENTRE PARES**

El programa surgió a partir de una iniciativa estudiantil de la EHU que luego se formalizó e institucionalizó en distintas Unidades Académicas. Se trata de una política de acompañamiento a estudiantes, en especial ingresantes, en su primer encuentro con la Universidad para favorecer la inclusión y permanencia en la misma. Los ejes de la propuesta son: la paridad, la espontaneidad, la informalidad.

La formación de los mentores se lleva adelante a través de un seminario que dura un cuatrimestre. Luego de esa primer instancia formativa, lo mentores dedican el segundo cuatrimestre a acompañar voluntariamente a los/las estudiantes en todo tipo de actividades extracurriculares vinculadas a la vida universitaria, tales como, tareas administrativas, acceso a servicios, entre otras.

La EHU fue pionera en la implementación de esta política en el año 2015. La práctica, impulsada primero por estudiantes, se institucionalizó y se consolidó una materia optativa acreditable en el plan de estudios para formar a los mentores. En el IDAES se puso en práctica el dispositivo en el 2017. Es un espacio que funciona 2 horas por día de lunes a viernes, en ambos turnos, destinado al abordaje de consultas de todo tipo (administrativas, académicas u organizacionales), y a su vez, al armado de actividades diversas, referidas a técnicas de estudio, acceso a servicios de la Universidad, entre otros.

Desde 2018, se lleva adelante también en el IAyU, ajustándose a las características definidas por la EHU mediante la vinculación realizada con la responsable del Programa. Se proyecta la implementación de este proyecto en la UIS a partir del año 2019.

### **2.1.2. MEJORA DE LOS PROCESOS DE ATENCIÓN DE LOS/LAS ESTUDIANTES**

Varias Unidades Académicas muestran una gran preocupación por mejorar el servicio de atención a estudiantes y agilizar los trámites correspondientes, evitando la acumulación de notas y pedidos sin responder. El objetivo es mantener un vínculo más cercano con los/las estudiantes, generando una red que evite el abandono por falta de información o malos entendidos. En el caso de la EEN se puso en práctica una metodología denominada “*just in time*” y un sistema de “*tickets*”, mediante el cual los estudiantes pueden transmitir pedidos o consultas con antelación, para evitar así las colas ante el departamento.

### **2.1.3. ESTRATEGIAS DE DIFUSIÓN DIGITAL DE INFORMACIÓN**

Bajo esta categoría se engloban un conjunto de dispositivos que buscan difundir actividades, informar sobre convocatorias, compartir información relevante para las carreras, entre otras. Su objetivo es mejorar la comunicación con los estudiantes, potenciar la pertenencia institucional y favorecer la participación activa del estudiantado. Como en otras categorías, las iniciativas son muy diversas. Muchas de ellas, comparten la búsqueda por mejorar la difusión de información vía redes sociales, por ejemplo en la ECyT, el IAMK, el IAYU. Las carreras de Educación de la EHU, por su parte, han comenzado a emitir una revista para sus estudiantes que comenzó a circular en el año 2018 y cuenta con ediciones todos los meses.

### **2.1.4. TUTORÍAS SOCIO-PEDAGÓGICAS**

Esta política consiste en ofertar ámbitos de encuentro entre pequeños grupos de estudiantes o de manera individual para asesorarlos y acompañarlos en su desarrollo académico y la aprehensión del código universitario.

Una de las experiencias con más historia, en este sentido, es el Proyecto de apoyo y acompañamiento estudiantil del Programa de Pedagogía Universitaria (PEUN) que funciona en la ECyT desde el año 2007. Éste se focaliza en cuestiones como inscripciones, exámenes y cursadas. También trabaja sobre el desarrollo de estrategias para la organización del estudio y el acompañamiento del estudiante en temas que afectan la continuidad de su trayectoria académica.

En la carrera de Historia de la EHU optaron por asignar a cada estudiante ingresante un docente-tutor con el objeto de que los acompañen a lo largo de toda la carrera. Si bien lleva poco tiempo de implementación, han identificado problemas para que los estudiantes aprovechen y sostengan el vínculo con los docentes-tutores asignados.

### **2.1.5. JORNADAS DE INTEGRACIÓN ACADÉMICA**

Esta política consiste en el diseño y puesta en marcha de Jornadas informativas para estudiantes ingresantes. Su objetivo es que los estudiantes conozcan algunas de las reglas de juego de la vida académica que muchas veces permanecen implícitas, teniendo acceso a información clara y confiable sobre el funcionamiento de la Unidad Académica, sus proyectos y especificidades. Un ejemplo de esta iniciativa son las Jornadas que realiza ECyT desde el año 2018, en la cual se convoca a todos/as los/as estudiantes ingresantes de las distintas carreras para que participen.

## **2.2. POLÍTICAS IMPLEMENTADAS POR UNIDAD CENTRAL**

### **2.2.1. OFICINA DE ATENCIÓN A ESTUDIANTES**

Ubicada en el Edificio Tornavías del Campus Miguelete, la Oficina atiende presencial y telefónicamente las distintas consultas de estudiantes vinculadas a oferta académica, becas de apoyo económico, boleto estudiantil, ubicación de los espacios, funcionamiento del SIU-Guaraní, departamentos de Alumnos y trámites administrativos generales. La Oficina articula con las distintas Unidades Académicas y con otros espacios de gestión de la Unsam tanto para la resolución de problemas como para la actualización de la información otorgada. Asimismo, lleva adelante un relevamiento y sistematización de esas consultas, que luego son insumo para la evaluación de las políticas implementadas y el diseño de nuevas acciones de la Dirección General Estudiantil de Secretaría Académica a la que pertenece.

### **2.2.2. CAPACITACIONES DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL (ALFIN) DE LA BIBLIOTECA CENTRAL**

Buscan desarrollar competencias y valores que favorezcan una postura crítica y ética frente al uso de la información, de forma transversal a todas las áreas del conocimiento. Para ello, la Biblioteca Central ofrece ciclos que abordan contenidos específicos para mejorar la experiencia de búsqueda y evaluación de la información, conocer y aprender a utilizar diferentes recursos académicos digitales y lograr una comunicación más efectiva. Asimismo, ofrecen atención de personal especializado frente a necesidades puntuales de acceso a información, a bases de datos académicas, revistas electrónicas, catálogos de libros, entre otras.

### **2.2.3. MEJORAMIENTO DEL SIU GUARANÍ**

El SIU Guaraní es una plataforma online a través del cual los estudiantes acceden a toda la información referente a su trayectoria académica, inscripción a carreras y finales, historia académica, entre otras cosas. Esta política implica hacer mejoras estéticas y de funcionamiento del SIU Guaraní con el objetivo de que sea más fácil de usar, ayudando especialmente a estudiantes ingresantes que no lo conocen. Cada Unidad Académica tiene la posibilidad de modificar la plataforma volviéndola más funcional para sus estudiantes.

Desde la Dirección General de Gestión Académica, de manera conjunta con la Gerencia de Informática, se impulsa la puesta en marcha de una nueva versión del Sistema de Gestión Académica SIU GUARANÍ 3 (Proyecto G3). Este tiene como objetivo general obtener una única instalación del sistema que permita gestionar toda la administración académica de la UNSAM, de manera de utilizar circuitos administrativos más ágiles a partir de una base de datos unificada.

Esta base permitirá a la Institución, por un lado, tener una visión integral de la trayectoria académica de los estudiantes así como también optimizar el sistema de información requerido para la gestión y toma de decisiones, en función de la mejora en la obtención de información académica de calidad. Cabe destacar que la actualización facilita la obtención de información requerida por las autoridades de la UNSAM y también de la requerida por instituciones externas.

Entre los múltiples beneficios también cabe mencionar que el nuevo sistema permite mejorar el servicio a los estudiantes y docentes a través de un acceso web unificado por el cual puedan realizar trámites y acceder a su historial académico y de gestión, de manera de agilizar trámites y tiempos.

### **2.2.4 JORNADAS DE INTEGRACIÓN ACADÉMICA**

Es una Jornada que se pondrá por primera vez en marcha en 2019 por la Secretaría General Académica. Está destinada a estudiantes ingresantes de todas las carreras, con el objetivo de brindar información pertinente, clara y organizada sobre la Universidad. Asimismo, se propone que los ingresantes adquieran una visión integral sobre la institución (sus valores, sus funciones, su historia), y que puedan conocer las características del nuevo ámbito educativo al cual se integran y las reglas de juego de la vida académica que muchas veces permanecen implícitas.

### **2.2.5 CURSO DE INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN MODALIDAD VIRTUAL**

Entre las estrategias para facilitar el ingreso de los alumnos en el ambiente comunicacional y tecnológico el área de UNSAM Digital de la Secretaría Académica implementa el “Curso Introducción a la Vida Universitaria” en modalidad virtual.

Se trata de una propuesta virtual destinada a todos los ingresantes de las carreras de grado a distancia de la Universidad. El propósito es sensibilizar a los estudiantes respecto de su condición en cuanto a derechos, obligaciones, identidad, y conocer la Universidad, toda vez que estudiar a distancia dificulta apropiarse de la misma y promover ciudadanía. Además se instruye en los primeros pasos para comprender cómo se estudia a distancia y aprestarse al Entorno Virtual. Con una carga horaria total de 24 horas, se desarrolla durante un mes previo al inicio de la cursada regular. Se trata de un curso virtual propedéutico antes de iniciar la cursada de las carreras para que los estudiantes: 1) Conozcan la Universidad: organización institucional, ciudadanía, localización, funcionamiento. 2) La modalidad: qué implica estudiar virtualmente, cuales son las instancias de comunicación con los pares, con el equipo docente y de qué modo establecer los contactos. 3) Las herramientas y recursos de la Plataforma virtual para desarrollo de habilidades tecnológicas que mejoren su desempeño académico en los entornos virtuales: uso de foros, publicaciones de archivos, descargas, uso de WIKIS, video chats, cuestionarios etc.

### 3. ESPACIOS DE ACOMPAÑAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES

El proceso de masificación del Sistema Universitario se dio en un contexto de expansión y diversificación de instituciones y carreras. La democratización en el ingreso (ampliación y diversificación de los grupos que tenían acceso al sistema) no fue acompañada por modificaciones en las estructuras ni en la oferta pedagógica de las instituciones. Así, las instituciones diseñadas para ser de elite debieron incluir a una gran diversidad de estudiantes.

Este proceso tuvo como resultado, un sistema segmentado en cuanto a su calidad académica e ineficaz en cuanto a sus resultados. Las universidades ampliaron su ingreso sin estar preparadas para incorporar el importante caudal de ingresantes ni la heterogeneidad de perfiles. En consecuencia, las instituciones respondieron con las mismas estructuras y prácticas a una realidad estructuralmente distinta. En consecuencia, tal como se analizó en el Capítulo I, la democratización en el ingreso no se vio reflejada en los otros tramos de las carreras, dejando entrever altas tasas de fracaso y deserción.

No obstante, en los últimos años, junto a una nueva expansión del sistema, el concepto de inclusión adquirió un lugar central tanto en el debate político y académico como en el diseño e implementación de dispositivos para favorecer el acceso efectivo de los grupos históricamente excluidos. En este marco, nuestras instituciones se enfrentan a un doble mandato: garantizar, por un lado, más inclusión y equidad, y al mismo tiempo, brindar una formación de excelencia.

Para que ambas aspiraciones tengan lugar y no se neutralicen mutuamente, se vuelve fundamental el diseño e implementación de espacios de apoyo para los aprendizajes. Con esto referimos a dispositivos formativos que tengan por finalidad orientar y reforzar los procesos de aprendizaje por medios alternativos a las experiencias circunscritas en el aula. Estos dispositivos de apoyo requieren de diseños claros, basados en una propuesta argumentada, con definición de actividades y propósitos específicos por actividad, así como de instancias de evaluación de las acciones

realizadas, una revisión de las mismas y una reflexión constante sobre los efectos de dichos dispositivos en los aprendizajes.

### **3.1. POLÍTICAS IMPLEMENTADAS POR LAS UNIDADES ACADÉMICAS**

#### **3.1.1. APOYO A LOS APRENDIZAJES DENTRO DE LAS DISCIPLINAS**

Se trata de una política centrada en el acompañamiento de los aprendizajes académicos disciplinares. Su función es de complementación de la cursada de cada materia y se encuentra articulada con ella. El espacio tiene por finalidad personalizar, aún más, la enseñanza, proveer de mayor tiempo de trabajo guiado a quien lo necesite y ayudar a reponer conocimientos previos. Apunta a reducir las brechas de capital cultural de los distintos estudiantes y, con ello, favorecer la mejora en los aprendizajes y en el rendimiento, con impacto en su permanencia y graduación.

La ECyT viene llevando adelante, con el asesoramiento del PME, espacios de apoyo a los aprendizajes en la mayor parte de las materias del CPU y del primer año (incluyendo en esos espacios, muchas veces, a los estudiantes del segundo año). Estos espacios acompañan los aprendizajes disciplinares de los/las estudiantes por fuera del horario habitual de clase. Dicho espacio es guiado por docentes especializados, del equipo docente de cada materia o área disciplinar, y permite el trabajo más personalizado. Se vienen implementando sostenidamente desde el 2011 y se han instalado como un dispositivo central de permanencia de los estudiantes en el ingreso.

#### **3.1.2. TUTORÍAS**

Se trata de una política implementada por distintas Unidades, cada una con características propias. Todas ellas comparten la presencia de un docente capacitado que ofrece un acompañamiento académico integral frente a dificultades académicas y de otra índole de los/as estudiantes, sean estos ingresantes o avanzados.

La EEN, decidió profundizar el trabajo contratando a un asesor especializado, que capacitó a seis docentes tutores. Se establecieron además horarios y turnos de atención para trabajar con los estudiantes. En otros espacios, como el IDAES, las tutorías están destinadas a un público específico, por ejemplo, a los estudiantes del primer año de carrera. Entre las tareas desempeñadas por la tutora, se encuentra la articulación con materias introductorias; la coordinación y dictado del Ciclo de Lecturas Colectivas IDAES (en base a textos que representan mayor dificultad de comprensión); la coordinación y dictado de Taller de Escritura Académica IDAES (a razón de 4 encuentros pautados). La labor de la tutora incluye asimismo la realización de informes de seguimiento.

En el caso de la EPyG, las tutorías han ido tomando diversas formas desde su implementación en el año 2010. En un principio se ofrecían tutorías grupales basadas en los contenidos de materias específicas pero, actualmente, funcionan como un sistema de tutorías a demanda que se solicita por mail. Las mismas se proponen brindar acompañamiento individual y personalizado a estudiantes, centrado en el desarrollo de hábitos y técnicas de estudio. Durante el segundo cuatrimestre de 2018 se implementó además un ciclo de seminario y talleres destinado a estudiantes que desaprobaron el CPU y a estudiantes de primer año. Este ciclo de apoyo a los aprendizajes consta de ocho encuentros focalizados en fortalecer las estrategias y técnicas de estudio, como así también las habilidades de lectura y redacción académica.

#### **3.1.4. ORIENTACIÓN PARA ESTUDIANTES EN PROCESO DE ESCRITURA DE TRABAJOS FINALES**

Se trata de un acompañamiento institucional más cercano y detallado con aquellos estudiantes que están en proceso de escritura de sus trabajos finales para que éstos cuenten con el asesoramiento necesario. Las modalidades de acompañamiento son, como en otras áreas, múltiples. En el IAMK se elaboró un documento general llamado “¿Qué es un TFI en artes?” y se proyecta elaborar documentos específicos para cada carrera. En la EEN se decidió implementar desde 2015 talleres o cursos de

acompañamiento para la elaboración de los Trabajos Finales, luego de ampliarse las modalidades de entrega.

En el 2018, el IDAES se abocó a mejorar las tasas de graduación y entre las distintas políticas implementadas, avanzó en el contacto con aquellos/as estudiantes que finalizaron los talleres de tesis pero aún no han logrado finalizar sus trabajos. El objetivo es ofrecer un taller de Escritura creativa de tesis que acompañe a estos estudiantes en el proceso de finalización de la tesina. También en la EPyG se fortaleció el vínculo con los tesistas gracias a un trabajo de mejora y seguimiento de los talleres de tesis.

#### **4. MEJORAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA**

Las prácticas de enseñanza, como señalamos previamente, son el condicionante primario para el aprendizaje de calidad, la permanencia y la graduación de cualquier estudiante, pero sobre todo de los estudiantes pertenecientes a los grupos sociales históricamente relegados de la educación superior (la población en estatus en desventaja).

La distribución desigual del capital cultural y de las experiencias educativas previas (trayectorias de vida y educativas) tienen impacto en las expectativas de los estudiantes, en la tolerancia al fracaso, pero sobre todo, en las habilidades cognitivas, en los hábitos académicos críticos, en la cantidad y calidad de conocimientos previos y en la capacidad de reponer por fuera del aula lo que no sucede dentro de ella.

Así, el rol docente se convierte en un factor clave. Sus prácticas pueden promover la permanencia y graduación de los estudiantes, o por el contrario pueden ser estrategias invisibilizadas o naturalizadas de selección. En buena medida, las oportunidades de aprendizaje (de acceso efectivo al conocimiento) de los estudiantes depende de las experiencias que éstos proponen. En este marco, pensar en la mejora de las prácticas de enseñanza se vuelve problemático, especialmente si consideramos que dicha noción implica factores éticos y epistemológicos complejos, faltos de consenso teórico y normativo.

Debido a estas tensiones, en este apartado, no focalizamos en aquello que las investigaciones denominan “buenas” o “malas” prácticas de enseñanzas, sino en las políticas que, según los mismos actores, implican mejoras en el desempeño docente, en su formación, sus prácticas, planificaciones, entre otras. La hipótesis es que son los propios equipos docentes los portadores del saber disciplinar y, específicamente, del saber vinculado a las operaciones cognitivas involucradas en la producción y aprendizaje de los saberes, habilidades y disposiciones vinculados con las disciplinas.

Haremos eje en aquellas políticas direccionadas a la formación o capacitación de los docentes universitarios, ya sea con fines de actualización o transformación de las prácticas de enseñanza. También, consideraremos todas las acciones centradas en la innovación pedagógica y en la integración de tecnologías de la información a los procesos de formación.

#### **4.1. POLÍTICAS IMPLEMENTADAS POR LAS UNIDADES ACADÉMICAS**

##### **4.1. 1. REVISIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA AL INTERIOR DEL AULA**

Implica la modificación de las prácticas de enseñanza y propuestas didácticas de las materias. Esta revisión, en muchos casos, se vincula a una preocupación por promover una enseñanza centrada en el estudiante, lo cual implica un reconocimiento de las capacidades de creación y producción de conocimiento que ellos/as mismos/as pueden generar a partir de un acercamiento a problemas y casos prácticos en el aula.

A su vez, supone la asunción de que no todos/as los/las estudiantes aprenden de la misma forma, por lo que la diversidad en la enseñanza posibilita que distintos estudiantes se acerquen sucesivamente al conocimiento y que lo hagan de una forma más profunda. Por último, se posiciona en un rol central al monitoreo continuo (con devoluciones precisas y a tiempo) y la diversificación de instancias y estrategias de evaluación.

En la ECyT se implementa desde 2011 la modalidad de trabajo por Proyectos de Mejora en las materias del ingreso a las carreras (CPU y 1er año), con el acompañamiento por el PME de la Secretaría Académica. El objetivo de esta política es invitar a los equipos docentes a reflexionar sobre los aprendizajes de los estudiantes de sus propias materias e intervenir en la mejora de estos resultados en función de su propio diagnóstico. Se han venido modificando las prácticas de enseñanza, y con ello las experiencias de aprendizaje ofrecidas, de manera reflexiva y sostenida.

En el IT, el trabajo de mejora se focaliza en los contenidos y las prácticas de enseñanza durante el CPU. Su objetivo es mejorar los métodos de enseñanza para, de esa forma, favorecer que los/las estudiantes comprendan cómo se organizan las materias en la Universidad, qué prácticas y hábitos de estudio necesitan desarrollar, y de qué forma hacerlo.

En la EEN el objetivo de estas políticas es darle un mayor contenido práctico a las carreras. Se propone un trabajo en el aula centrado en el estudio de casos y resolución de problemas técnicos y/o profesionales. Para su implementación, se realizaron distintas capacitaciones a docentes a fin de que mejoren sus prácticas.

En la EHU se viene implementando un Proyecto de Mejora en la materia de Introducción a la Filosofía, junto al PME, desde el año 2015. El proyecto se centró en mejorar la enseñanza de las habilidades de lectura, escritura y oralidad en el contexto disciplinar de la filosofía. Esta innovación produjo, también, modificaciones en las estrategias de monitoreo y evaluación de los aprendizajes.

Por su parte, en la IAYU se ha desarrollado un intenso trabajo en relación a la enseñanza de las habilidades de lectura, escritura y oralidad para futuros arquitectos. El proyecto se sitúa, con distintos énfasis, en todos los Talleres Arquitectónicos que tiene la carrera. El proyecto se viene implementando desde el 2016 con el PME.

Finalmente, en el IDAES se inició una política de seguimiento de los estudiantes de los primeros años, para identificar cuántos abandonan y en qué momento lo hacen. El objetivo de esta política es que los docentes tengan un seguimiento personalizado de los estudiantes y esto les permita ajustar sus prácticas y mejorarlas.

#### **4.1.2. INCORPORACIÓN DE TIC EN LAS CLASES**

Se trata de un proyecto centrado en brindar mayor acompañamiento a estudiantes a través del uso de recursos digitales. Su objetivo es mejorar las prácticas de enseñanza a través de la innovación pedagógica y la incorporación de tecnologías en clase. En el caso de la ECyT, se avanzó en uso sistemático y planificado de material audiovisual en clases teóricas y del aula virtual para la continuación de las clases digitalmente. Asimismo, se digitalizaron guías de estudio y actividades complementarias en *más Campus* y se grabaron clases teóricas en algunas asignaturas acompañadas con guías audiovisuales a fin de circularlas y que los estudiantes puedan reafirmar los contenidos online.

La EEN fue una de las Unidades que más avanzó en este uso de tecnologías. En primer lugar, mejoró el funcionamiento del sistema de Aulas Virtuales y capacitó a docentes a fin de que se incorpore el uso de recursos digitales en sus actividades áulicas cotidianas. En 2017, con colaboración con UNSAM Digital, se realizaron “micro videos” de docentes, con sus respectivas secuencias didácticas. En ellos, los docentes explican contenidos virtualmente haciendo uso de diversos recursos digitales interactivos.

En varias Unidades Académicas se incorporaron los estudiantes ingresantes a Aulas Virtuales. Esta iniciativa se vincula a una preocupación por aprovechar los recursos digitales para mejorar las prácticas de enseñanza en las materias correspondientes al CPU. En este marco, se pretende que los estudiantes realicen ejercicios de lectura y escritura de manera virtual, como complemento de otras actividades de carácter presencial.

#### 4.1.4. ENCUENTROS DE ARTICULACIÓN DOCENTE

Son encuentros formativos y colaborativos entre docentes, ayudantes y diversos actores de la Universidad. Su objetivo es mejorar la tarea docente, articular con otros profesionales y reflexionar sobre las intervenciones, los criterios de evaluación, la organización de las clases, el seguimiento del rendimiento académico, entre otras.

En la EPyG estos encuentros tienen el objetivo de poner en común las dificultades que se detectan en el transcurso de la cursada. En base a dichas dificultades se diseñan una serie de propuestas entre las cuales se distinguen las estrategias de acompañamiento, trabajos paralelos para abordar la redacción académica y mecanismos de evaluación y seguimiento.

También el IT avanzó en esta línea a través de la implementación de una serie de seminarios orientados a la reflexión y la formación docente. Se llevaron a cabo seminarios sobre distintas temáticas, entre ellas se destacan: el *sujeto de aprendizaje*, la evaluación y el uso de nuevas tecnologías en la disciplina.

En el caso de la EPyG, se proyecta para el 2019 el diseño e implementación de un ciclo de seminarios para docentes de la Escuela. Estos seminarios devendrán en cuatro encuentros formativos cuya finalidad sea el trabajo conjunto sobre temáticas de interés para las/los docentes vinculadas a la pedagogía y didáctica universitaria.

Finalmente, la ECyT realiza reuniones de coordinación entre docentes pertenecientes al mismo trayecto curricular, en cuatrimestres anteriores y posteriores, con el objeto de reflexionar sobre las propias prácticas de enseñanza y articular con materias afines. Se implementa desde el año 2011 en la órbita del trabajo con el PME.

#### **4.1.5. GUÍAS PEDAGÓGICAS PARA DOCENTES**

Se elaboraron guías docentes y bancos de actividades para que los profesores cuenten con diversos recursos didácticos y puedan hacer uso de los mismos en las clases. Su objetivo es que los docentes cuenten con herramientas y recursos actualizados y variados, y que así, mejoren las propuestas didácticas de sus clases.

Esta labor se llevó adelante en la ECyT y en la EPyG. En el primer caso, se diseñaron cuadernillos con propuestas de actividades y guías de trabajo para docentes. En EPyG, en el marco del trabajo sobre estrategias de comprensión lectora, la Secretaría Académica facilita a los docentes instructivos y material bibliográfico sobre técnicas concretas, con el objetivo de incidir positivamente en el aprendizaje.

#### **4.1.6. SEGUIMIENTO A DOCENTES TUTORES DE TESIS O DE TRABAJO FINAL**

Las Unidades Académicas hacen un seguimiento a directores de tesina o trabajo final a fin de estimularlos a comprometerse con sus tesis. Su objetivo es que los directores de tesina o trabajo final mejoren sus prácticas de acompañamiento a los estudiantes y que esto repercuta finalmente en mayores tasas de graduación.

En el IDAES se envió un cuestionario a todos los docentes para registrar quiénes están dirigiendo tesis, a qué estudiantes, en qué estado de avance se encuentran esas/os estudiantes y en qué año creen que pueden entregar la tesina. Con este cuestionario no se buscó únicamente información, sino también, generar un compromiso en los docentes en sus roles de director/a.

### **4.2. POLÍTICAS IMPLEMENTADAS POR LA UNIDAD CENTRAL**

#### **4.2.1. MEJORA Y ACTUALIZACIÓN DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA**

Con el objetivo de promover mejoras y actualizaciones en las prácticas de enseñanza de la universidad, la Dirección de Formación Docente de la Secretaría Académica, se encarga de implementar políticas de formación docente y procesos de asistencia técnico-pedagógica a las distintas Unidades Académicas. Asimismo, realiza acciones

de planificación, difusión, seguimiento y procesamiento de las propuestas formativas en carreras no presenciales. Estas acciones están orientadas a promover la permanente innovación pedagógica, tanto en la modalidad a distancia como en el conocimiento sobre la enseñanza con TICs y en las articulaciones con el sistema presencial, las actividades de extensión y/o investigación.

#### 4.2.2. PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA (PME)

En la línea del mejoramiento de las prácticas de enseñanza el PME viene implementando las siguientes políticas y estrategias:

1) *Proyectos de mejora de la enseñanza*: parten de las hipótesis que tienen los equipos docentes sobre las causas de los problemas de enseñanza y de aprendizaje que hay en sus materias y de sus propuestas para abordarlos.

2) *Asesorías pedagógicas focales*: son intervenciones específicas en base a un problema definido por un equipo docente o directivo. En estos casos, la definición de estrategias y acciones se realiza de manera compartida entre el equipo docente, el equipo del PME y un especialista sobre el tema. La Asesoría es evaluada periódicamente y de manera conjunta, para ajustar las estrategias a seguir. Se vienen implementando desde el 2015 con IECyT, EHU, IAyU, CUSAM y Ciclo General de Ciencias Sociales (IDAES, EPyG y EHU).

3) *Formación docente continua*: surgieron con dos objetivos complementarios. Por un lado, complejizar, profundizar e inspirar las hipótesis de los problemas o propuestas de solución de los Proyectos de mejora y de las Asesorías focales; por el otro, brindar un espacio para la formación docente en servicio. Los espacios de formación se organizan bajo la modalidad de taller y se favorece el trabajo en pequeños grupos, lo que permite trabajar de manera situada y promover la conexión entre los contenidos de la formación y la tarea docente de los participantes. Se viene implementando desde el 2014 en la ECyT, y se implementó en 2016 y 2017 en la UIS.

4) *Producción de documentos de formación pedagógica*: Durante el año 2012 el PME junto a la Secretaría Académica de la Universidad produjo una serie de documentos de trabajo, dos de los cuales fueron finalmente editados por UNSAM Edita.

#### **4.2.3. SEMINARIOS FORMATIVOS DE GÉNERO Y DIVERSIDAD SEXUAL**

Esta política es llevada adelante por la Dirección de Género y Diversidad Sexual. Si bien la Dirección tiene acciones primordialmente destinadas a promover y generar condiciones materiales de enseñanza y aprendizaje adecuadas, tal como se mencionó en el primer apartado de este capítulo, durante el 2018 se ofrecieron una serie de seminarios formativos orientados a docentes, directores de carreras y autoridades de las distintas Unidades Académicas de la Universidad. Estos seminarios centraron sus esfuerzos en visibilizar la existencia de discriminación y violencia de género al interior de la Universidad y en acompañar a las Unidades Académicas en el desarrollo de sus propios criterios y protocolos de intervención frente a situaciones de este tipo, a fin de actuar oportunamente en cada caso.

#### **4.2.4. CAPACITACIONES DOCENTES DE UNSAM DIGITAL**

La Dirección de Entornos virtuales<sup>12</sup>, tiene como una de sus funciones brindar cursos de capacitación y/o actualización docente en temáticas relativas a las dimensiones tecnológicas y pedagógico-didácticas propias de la modalidad (tanto en instancias presenciales, virtuales como en formato bimodal). Entre las actividades de formación en EaD destinados a los docentes pueden mencionarse:

a) Didáctica para la educación a distancia: desarrolla aspectos conceptuales y metodológicos para la mediación docente en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

---

<sup>12</sup> Pertenece a la Secretaría Académica cuya misión es el apoyo en relación a la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las prácticas de enseñanza para facilitar el acceso al conocimiento tanto a los estudiantes propios de la institución como a la comunidad toda.

b) Curso de Capacitación en Función Tutorial “*Conceptualizar la tutoría virtual*”: su objetivo es conocer el perfil, funciones y tareas para asumir los diferentes tipos de modelos de tutoría virtual. Identificar el uso de las técnicas de comunicación y estrategias que sirven de soporte a la acción tutorial. Conocer las características de un plan de acción tutorial y de formatos de seguimiento académico y de informes de tutoría virtual. Destinatarios: docentes y profesionales (psicólogos, psicólogos sociales, licenciados en educación que se desempeñan como tutores de nexo en las propuestas virtuales). Carga horaria: 32 hs.

c) Curso de capacitación autogestionado “Primeros pasos”. Objetivo: utilizar un aula virtual para sus prácticas de enseñanza, aprovechando las herramientas de software y los recursos y actividades centrales que ofrece la plataforma Moodle. Carga horaria: 4 hs.

d) Curso de capacitación presencial “Cuestionarios y Mapas”. Objetivo: Conocer la actividad cuestionario o exámenes que ofrece la plataforma Moodle para la evaluación.

e) Curso de capacitación virtual “¿Cómo se elabora un Mapa Conceptual?”. Recursos digitales para representar y organizar el conocimiento. Objetivo general: promover el uso de herramientas digitales para la evaluación y la enseñanza de los contenidos específicos de una materia con aula virtual.

f) Introducción a la enseñanza por competencias en las carreras de Ingeniería. Objetivo: brindar herramientas conceptuales y metodológicas sobre la enseñanza y el aprendizaje por competencias.

#### **4.2.5. ENCUESTA DE SATISFACCIÓN A LOS ESTUDIANTES**

La encuesta de opinión sobre la enseñanza es una iniciativa de la Secretaría Académica y de las distintas Unidades Académicas de la Universidad. Su fin es

contribuir en la mejora de la formación, para lo cual releva a través de sus preguntas, la situación de los diversos aspectos que hacen a la enseñanza: organización, contenidos, bibliografía y evaluación, entre otras. La información cobra sentido en su uso, es decir, en el momento en que las distintas Unidades la incorporan para el diseño de los aspectos formativos. A tal efecto, la Dirección de Información de la Secretaría Académica identificó a través de una serie de entrevistas a autoridades que luego de la implementación de 7 relevamientos sucesivos, los resultados de las encuestas están incorporados como parte de las herramientas de gestión académica. La encuesta releva información sobre 73 carreras de pregrado y de grado -presenciales y a distancia-, y la responden alrededor de 10.000 estudiantes por cuatrimestre. Los resultados generales se difunden a través de la página web de la Secretaría Académica y los específicos de cada Unidad Académica son distribuidos a las autoridades.

## 5. REVISIONES CURRICULARES

El currículum es la organización y distribución, formal y explícita, de conocimiento legítimo a lo largo del tiempo, a partir de principios selectivos de cultura con el propósito de formar un determinado perfil profesional. Es decir, se trata de un recorte cultural arbitrario –que define lo que se considera como conocimiento válido en un momento y lugar determinado– organizado y secuenciado con el propósito de estructurar un proyecto formativo específico. Todo currículum, se estructura sobre la base de las relaciones que mantienen entre sí las unidades de tiempo y los contenidos. Es así que el currículum podría ser definido “en términos del principio por el cual ciertas unidades de tiempo y sus contenidos se presentan en relaciones especiales entre sí” (Berstein, 1988).

Por esa razón, cuando pensamos en reformas sobre el currículum, nos referimos a cambios tanto en la selección de contenidos, como en la forma en que se relacionan entre sí, así como a los cambios en la cantidad de tiempo acordado para cada contenido. Esto podría reflejarse en qué saberes, habilidades, disposiciones o experiencias se seleccionan, así como en el tiempo que se le destina a un contenido en relación con otros, o que éste pase de ser obligatorio a opcional, que los contenidos estén integrados o aislados, entre otras opciones.

Reformular el currículum, junto con todas las decisiones vinculadas a la definición de aquello que debe ser enseñado y el tiempo que se le dedica a dicho contenido, genera un efecto en el desempeño académico de los estudiantes, es decir, favorece una mayor o menor adecuación a los códigos institucionales. En definitiva, el contenido educativo regula la estructura de la experiencia, la configuración de la identidad y la forma de las relaciones sociales que se mantienen en el contexto educativo particular. Por eso, en este apartado, detallaremos algunas de las políticas vinculadas a la revisión del currículum que se han desarrollado en las distintas Unidades Académicas de la Universidad.

## **5.1. POLÍTICAS REALIZADAS POR LAS UNIDADES ACADÉMICAS**

### **5.1.1. REVISIÓN DEL CPU**

Esta política consiste en la modificación de la estructura y el currículum del Curso de Preparación Universitaria (CPU) con el objetivo de mejorar el acompañamiento del proceso de ingreso a la Universidad. También se contemplan aquellas iniciativas que incluyen el acompañamiento de tutores/as para las/os estudiantes que no lograron aprobar alguna materia del CPU (intensivo) de modo tal que puedan estar en condiciones de rendir el recuperatorio de las asignaturas adeudadas, sin necesidad de esperar un año entero para volver a hacer el CPU completo.

Algunas Unidades Académicas optaron por extender el CPU, haciéndolo cuatrimestral como en el caso de EEyN o anual como en CUSAM. En otras Unidades Académicas, como es el caso de EHU para la carrera de Psicopedagogía, se optó por extender un solo módulo del CPU, Lectura y escritura, debido a que sus estudiantes presentaban dificultades para mantenerse y finalizar el CPU exitosamente. Contó con una instancia semipresencial en los meses de noviembre y diciembre, haciendo uso de clases virtuales, y una modalidad presencial intensiva en el mes de febrero. La experiencia se realizó por primera vez en el 2017.

En el CUSAM se trabajó junto al PME en el diseño de un nuevo CPU. Desde 2018 los aspirantes a las carreras deben rendir un examen diagnóstico que delimita el

trayecto del CPU que realizará: anual o cuatrimestral. El objetivo es construir trayectos más ajustados a las habilidades y conocimientos previos de los estudiantes que permitan desarrollar de manera sistemática las habilidades y conocimientos necesarios para comenzar las carreras.

En el caso del CPU de las carreras de Ciencias Sociales (IDAES y EPyG), se convocó en 2013 al PME para que realice un diagnóstico profundo de los resultados del CPU que se ofrecía y de las hipótesis que tenían directores de carrera, secretarios académicos y decanos sobre el fracaso de los estudiantes en el tramo inicial del trayecto formativo y sobre los saberes, habilidades y disposiciones que resultaban, a su entender, prerequisite de la vida universitaria.

En base al diagnóstico se trabajó en el diseño de un nuevo CPU, en el que se modificó la estructura, los objetivos, contenidos y prácticas de enseñanza de las materias que componían tanto el CPU intensivo como el extendido. En el 2017 se volvieron a implementar dos modificaciones importantes: se agregó una materia al CPU intensivo y se cambió el CPU extendido por un sistema de tutorías y un examen recuperatorio (modalidad de acompañamiento que también implementó EEyN durante la segunda mitad de 2018). En el 2019, las Unidades Académicas definieron dividir el CPU según cada Unidad.

A partir de ello, EPyG optó por ofrecer un CPU intensivo de seis semanas, y un CPU extendido de un cuatrimestre para aquellos que no pudieran aprobar la modalidad de cursada intensiva. En ambos casos se ofertaron tres materias: Introducción a los estudios Universitarios, Introducción a la lectura y escritura académica, y una materia disciplinar específica. Por otra parte, IDAES mantuvo el formato previo que incluía una modalidad de CPU intensivo, acompañado por un sistema de tutorías y un examen recuperatorio.

En el caso del layU, el CPU está compuesto por tres materias: Taller de Lectura y Escritura, Matemática y una materia específica que, a su vez, se subdivide en cuatro áreas de trabajo. En el 2019 se realizaron modificaciones curriculares del CPU, esto

afectó principalmente la organización de los días y horarios de cursada. Aunque la cantidad de materias se mantuvo, el tiempo de clase presencial se redujo significativamente.

En el 2015 se modificó el CPU de ECyT. Particularmente, se revisaron los contenidos de la materia Introducción de los Estudios Universitarios (IEU). Estas reformas diseñadas por el equipo docente en articulación con el PME, incluyeron la incorporación de contenidos de lectura y escritura académica, además de contenidos de pensamiento científico que ya eran parte de la currícula.

### **5.1.2. NUEVO REGLAMENTO DE TRABAJOS FINALES**

Consiste en una reforma del reglamento de tesinas en el que se flexibilizan los requisitos y amplían las modalidades de escritura. El objetivo de esta política es diversificar las modalidades de trabajo final y los perfiles profesionales de los estudiantes para así, mejorar las tasas de graduación.

En la EHU se ampliaron las modalidades de trabajo final, algunos de tipo académico y otros de tipo profesional. Asimismo, la nueva modalidad de trabajos finales admite la posibilidad de escritura en grupos de más de una persona. El cambio de reglamento nace con la intención de mejorar las tasas de graduación y será implementado en los años 2018 y 2019 como una prueba piloto.

En la EEyN se decidió cambiar el requisito de una tesina de grado por un Trabajo Final. Asimismo, dicha reforma curricular fue acompañada con nuevos espacios de taller de Trabajo Final y acompañamiento a estudiantes que se encuentran en esta instancia.

Finalmente, en el IDAES se modificaron los reglamentos de tesina y se reforzaron los seminarios de tesis correspondientes, proponiéndose un mayor acompañamiento de los estudiantes en la escritura de la tesis final de grado. El objetivo es desarrollar una

política conjunta de acompañamiento que incremente los índices de graduación en IDAES.

### **5.1.3. MODIFICACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS**

Esta política consiste en una modificación estructural de los planes de estudio con el objetivo de generar mayor retención y graduación de estudiantes. En el IDAES, el cambio implicó la inclusión de materias nuevas, tales como “Escritura y Argumentación”, destinada a colaborar con la alfabetización académica de los estudiantes, así como se incluyeron para el primer cuatrimestre, las materias introductorias a la antropología y la sociología, con el objetivo de estimular a los estudiantes en su primer acercamiento a las disciplinas.

Asimismo, se incorporó un modelo de formación por créditos que implicó una diversificación de los perfiles de egresados posibles, contando con créditos por horas de investigación, prácticas profesionales y seminarios de oficio. El objetivo de esta política es brindar una formación integral que abra diversas orientaciones más allá de la investigación, y genere mayores perspectivas profesionales para los estudiantes y mayor motivación para permanecer en la carrera.

En la UIS se proyecta modificar el currículum en el 2019 y adelantar las prácticas de simulación de la carrera. Se considera que dichas prácticas generan lazos de vinculación con la profesión que favorecen la retención de los estudiantes, por lo que adelantar estas prácticas dentro del plan de estudios, colaboraría con dicho cometido.

### **5.1.4. COMISIÓN DE SEGUIMIENTO CURRICULAR**

Esta política procura generar mecanismos de revisión y mejora curricular constante. El objetivo es actualizar y mejorar continuamente los planes de estudio y estructuras curriculares de las carreras.

En UIS se ha conformado una comisión especializada que se dedica a la evaluación y revisión de la propuesta curricular de la carrera que dicta esta Unidad desde el año 2017. Asimismo, el IAyU cuentan con una comisión de seguimiento curricular de la cual forman parte algunos delegados estudiantiles por cohorte. Los mismos canalizan los intereses y demandas del alumnado en relación al currículum y planes de estudio.

## **5.2. POLÍTICAS IMPLEMENTADAS POR LA UNIDAD CENTRAL**

### **5.2.1. PLANEAMIENTO Y REVISIÓN CURRICULAR**

La Dirección General de Formación tiene como objetivo central asesorar a las Unidades Académicas en la planificación, el diseño, la gestión y la evaluación de programas y proyectos orientados al desarrollo y mejoramiento académico de los procesos formativos dentro de la Universidad. Las acciones emprendidas a partir del mencionado objetivo consisten en el diseño de políticas institucionales para el acompañamiento en procesos de creación y modificación de planes de estudio, la promoción de líneas de investigación para la formación docente y el fortalecimiento y mejoramiento integral de las actividades de formación. Puntualmente, en relación a las políticas asesoramiento curricular, la Dirección concibe esa tarea desde una perspectiva de trabajo conjunto con los equipos técnicos y de especialistas de cada una de las Unidades Académicas. En este sentido, se orientan propuestas para la creación o modificación de planes de estudio de carreras de pregrado, grado y posgrado desde una posición técnica y académica, con una actitud dialógica conforme a los lineamientos institucionales. Finalizado el proceso de intercambios y correcciones, la Dirección elabora el informe técnico sobre propuesta formativa, en el cual indica si el diseño curricular se adecúa a con las condiciones y requisitos requeridos por la institución y la normativa vigente para el sistema universitario nacional. Este informe es considerado para el tratamiento de la propuesta en el Consejo Superior de la universidad. Desde la Dirección también se realiza la presentación de los proyectos de carreras y seguimiento de los trámites de dichos proyectos ante el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y la CONEAU para la obtención del reconocimiento oficial y la validez nacional de cada titulación.

## CAPÍTULO 3

### A MODO DE BALANCE

Todo ejercicio de revisión institucional es una instancia ordenadora para interpretar lo ya hecho, así como es también el punto de partida para la construcción de una agenda futura con nuevas preguntas y desafíos. La sistematización de las iniciativas y políticas desarrolladas en este documento nos permite realizar un balance sobre el modo en el que la Universidad en su conjunto aborda el problema de la deserción y el fracaso académico, y poner de manifiesto algunas recurrencias y particularidades que consideramos pertinente destacar al final de este informe y que resultan orientadoras sobre el camino a seguir en los próximos años.

La lectura permite discernir, en primer lugar, una preocupación generalizada de las distintas áreas de la Universidad y de los distintos actores (autoridades, directivos, equipos de gestión, docentes y estudiantes de las Escuelas e Institutos) por reflexionar sobre los modos en que se garantizan el ingreso, permanencia y egreso de todos los estudiantes, así como por diseñar políticas explícitas de inclusión. La forma de dar respuesta a esta preocupación, sin embargo, presenta matices. Estamos frente a un mapa compuesto por acciones y estrategias que muestran distintos mecanismos de implementación, grados de desarrollo y estabilidad en el tiempo.

Esta diversidad podría ser considerada fructífera si no fuera que tiene como contrapunto cierta dispersión institucional. Vemos que en muchos casos, se llevan adelante políticas sin conocimiento de las acciones de otras áreas. Estos problemas en la articulación y la comunicación interna se registran tanto en las diversas Escuelas e Institutos, como entre las secretarías, direcciones y coordinaciones de la Unidad Central.

También la dispersión se expresa en que, en ciertas ocasiones, esas políticas suelen poner foco sobre alguno de los elementos o de los momentos de la trayectoria estudiantil, pero eso no siempre incluye un diagnóstico integral sobre las otras variables que componen el problema de la permanencia. En ese sentido, esperamos que este documento colabore con una mejora en la comunicación y en la articulación entre los diversos actores de la Universidad.

Otro de los aspectos a observar es que, en general, las políticas no presentan iguales niveles planificación, sistematización ni evaluación. A pesar de que distintos organismos internacionales insisten en la necesidad de contar con instancias de seguimiento, perfeccionamiento y supervisión de las políticas que se lleven adelante para garantizar el cumplimiento efectivo de los objetivos propuestos, vemos que son pocas aún las experiencias que cuentan con documentación de esas políticas, lo que revela un desafío por alcanzar mayores grados de institucionalización.

Asimismo, vemos que sólo algunas de las acciones relevadas parten de diagnósticos previos y cuentan con estrategias de evaluación constante, ya sea a través de métodos cuanti o cualitativos. Como contrapunto, suponemos que la revisión y la evaluación constantes permitirían construir puntos de referencia para el mejor desempeño organizacional por medio del análisis de conjunto. Por ello, sin duda, avanzar en la construcción de estas instancias pondría en valor el trabajo diligente y esforzado que ya se está realizando, y potenciaría los efectos de las intervenciones ya vigentes.

En otro plano de análisis, identificamos en el documento que gran parte de las acciones llevadas adelante por las Unidades Académicas se focalizan, mayormente, en el acompañamiento de los primeros años, preocupándose por mitigar las dificultades que los/as estudiantes enfrentan al ingresar. Este énfasis, que va en sintonía con lo que la bibliografía especializada muestra como relevante, pone de manifiesto la voluntad democrática que persigue la Universidad Pública hace ya más de una década.

No obstante, aunque esta voluntad ha resultado en múltiples políticas inclusivas, aún existen desafíos respecto al acompañamiento en el ingreso. Como afirman investigadores y especialistas en la temática, todos los estudiantes, especialmente los ingresantes, necesitan acompañamiento en la tarea de volver inteligible la Universidad y sus espacios, comprender sus funciones, actividades y formatos. Poner de relieve este desafío pendiente, es crucial para repensar y afinar intervenciones futuras.

También es necesario reconocer que, aunque la inclusión en el ingreso es -y debe seguir siendo- un eje fundamental del quehacer institucional, no es el único desafío con que enfrentan las Instituciones de Educación Superior. En el relevamiento se observa cierta disparidad entre la cantidad de políticas destinadas a acompañar estudiantes ingresantes y las destinadas a acompañar estudiantes de años superiores o a favorecer el egreso de los mismos.

Se puede ver cómo la mayor parte de espacios de apoyo a los aprendizajes, por los menos de los relevados en este documento, se sitúan en los primeros dos años de las carreras universitarias, decayendo su intensidad en los tramos intermedios y finales. Al mismo tiempo, las Unidades Académicas tienen las miras puestas en la mejora de las prácticas de la enseñanza, también, de los primeros años de las carreras.

Esto tiene sentido, entendiendo que los primeros años resultan centrales en la construcción de aprendizajes de base para la formación futura y que esos primeros años, como ya se ha señalado, son críticos en términos de permanencia. No obstante, resulta un interesante desafío promover la tendencia de mejoras en las prácticas de enseñanza hacia los tramos intermedios y superiores de las carreras, así como su identificación y sistematización, en caso que existan experiencias en esta línea.

Esta diferencia entre unas y otras puede deberse a múltiples y variadas razones, pero, sin duda, es una recurrencia que debería llevarnos a la reflexión, ya que, aumentar la cantidad de graduados es una cuenta pendiente para la Universidad

Pública, tanto como el crecimiento en las tasas de ingreso. En definitiva, si sostenemos, como lo hicimos en la introducción de este documento, que las brechas de graduación expresan brechas de clase, parte de nuestros esfuerzos deben traducirse en tasas de egreso que se correspondan con el crecimiento y la heterogeneización de la matrícula.

Como demuestra la bibliografía sobre el tema, un abordaje responsable de estas complejas y multicausales problemáticas requiere de políticas macro-estructurales que acompañen y refuercen las iniciativas o políticas específicas de las Unidades Académicas. Y sabemos, en ese sentido, que muchas de estas políticas arrastran falencias que exceden a las Unidades Académicas y, al mismo tiempo, afectan su devenir.

Algunas de las dificultades macro que pudimos identificar son la necesidad de ampliar la oferta horaria de cursadas, duplicar el dictado de materias troncales, abrir mesas de exámenes de medio término, ajustar la relación de estudiantes por docente. Estas necesidades irresueltas, no logran ser saldadas de manera independiente por las Unidades ya que son el resultado de restricciones que le preceden, como las limitaciones de infraestructura, falta de aulas, entre otras. El que no haya políticas macro-estructurales que acompañen el trabajo de las Unidades Académicas, dificulta la puesta en marcha de políticas específicas, dejando pocas alternativas a las Escuelas e Institutos.

De todas formas, algunos equipos de trabajo han encontrado alternativas creativas que, a pesar de todo, se proponen construir mejores condiciones para los/las estudiantes. Un ejemplo de ello son la apertura de materias en el verano, ampliando de esta forma las opciones de cursada en períodos en que las aulas no son tan demandadas o la apertura de materias en otros turnos.

En resumen, como se puede observar, este documento pincela un mapa con varios claroscuros. Pretende resaltar el esfuerzo que las Unidades Académicas vienen realizando en pos de construir una Universidad más democrática e inclusiva. Y revela

que la Universidad viene trabajando con cierta intensidad en esta línea. Este horizonte, sin duda, está presente y es parte de los debates y reflexiones sobre el quehacer institucional en la Universidad. Pero también, al mismo tiempo, pone de relieve ciertas dificultades y cuentas pendientes.

Hacer foco en ellas podrá servir como puntapié para generar un diálogo serio y reflexivo sobre las políticas, dispositivos y prácticas ejecutadas, y las posibilidades de mejora. Y en ese sentido observamos como un buen reto el fortalecer las líneas de comunicación interna en las Unidades Académicas así como la conformación de equipos de trabajo que construyan colectivamente acciones, dándole estatus institucional a las políticas desarrolladas.

Venimos trabajando con un horizonte común. Es el fundamento de este escrito valorizar esas experiencias, sus reflexiones y resultados, para seguir construyendo en conjunto y promover desde nuestra institución experiencias de aprendizaje de calidad que permitan una verdadera inclusión y un acceso efectivo al conocimiento. Se trata, en definitiva, de reafirmar nuestro compromiso con este desafío social, ético y educativo.

## **ANEXO ESTADÍSTICO**

El presente anexo presenta información cuantitativa con el objetivo de identificar algunas de las variables que influyen (directa e indirectamente) en la trayectoria educativa de nuestros estudiantes. A su vez, pretende vincular la información específica de la UNSAM con la correspondiente al conjunto de las universidades nacionales teniendo en cuenta, especialmente, la relación existente entre la UNSAM y las llamadas “Universidades del Conurbano”. Quien lea este documento podrá comprender con mayor claridad la necesidad y la motivación para el desarrollo de las políticas de permanencia que se presentan en este documento.

Los datos correspondientes a los niveles de pre-grado y grado de la UNSAM fueron extraídos de diversos informes elaborados por la Dirección de Información Académica e Investigación de la Secretaría Académica de dicha casa de estudios. Los mismos se presentan bajo el siguiente índice:

### **1. UNSAM**

- 1.1. Evolución del total de estudiantes**
- 1.2. Evolución de ingresantes**
- 1.3. Evolución de reinscriptos: regulares y no-regulares**
- 1.4. Evolución de graduados**
- 1.5. Tasa de graduación**
- 1.6. Rendimiento**
- 1.7. Permanencia**
- 1.8. Perfil (sexo, edad, condición de actividad, primera generación universitaria)**

### **2. UNSAM EN EL MARCO DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES**

- 2.1. Evolución del total de estudiantes**
- 2.2. Evolución de ingresantes**
- 2.3. Evolución de reinscriptos: regulares y no-regulares**
- 2.4. Evolución de graduados**
- 2.5. Rendimiento**
- 2.6. Permanencia**
- 2.7. Perfil (primera generación universitaria)**

### **3. UNSAM A TRAVÉS DE SUS UNIDADES ACADÉMICAS**

- 3.1. Evolución del total de estudiantes**
- 3.2. Evolución de ingresantes**
- 3.3. Evolución de reinscriptos: regulares y no-regulares**
- 3.4. Evolución de graduados**
- 3.5. Tasa de graduación**
- 3.6. Rendimiento**

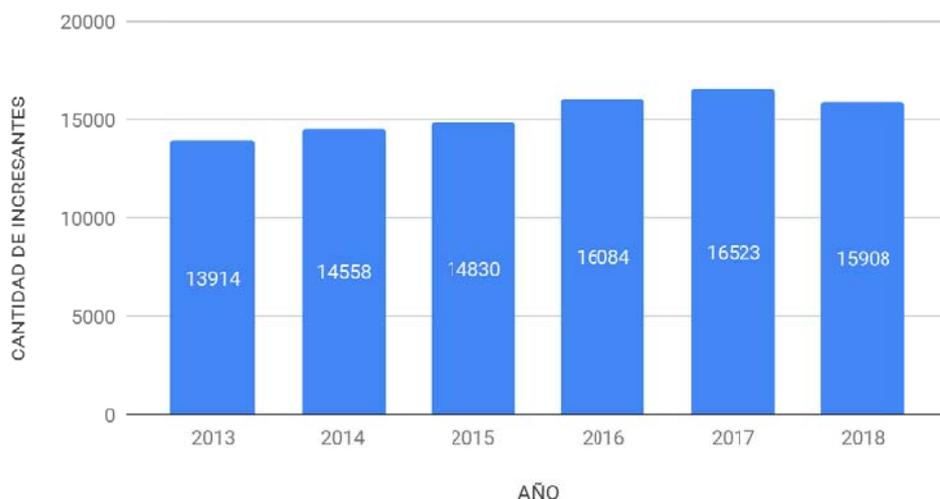
### 3.7. Permanencia

### 3.8. Perfil

## 1. UNSAM

### 1.1. Evolución del total de estudiantes

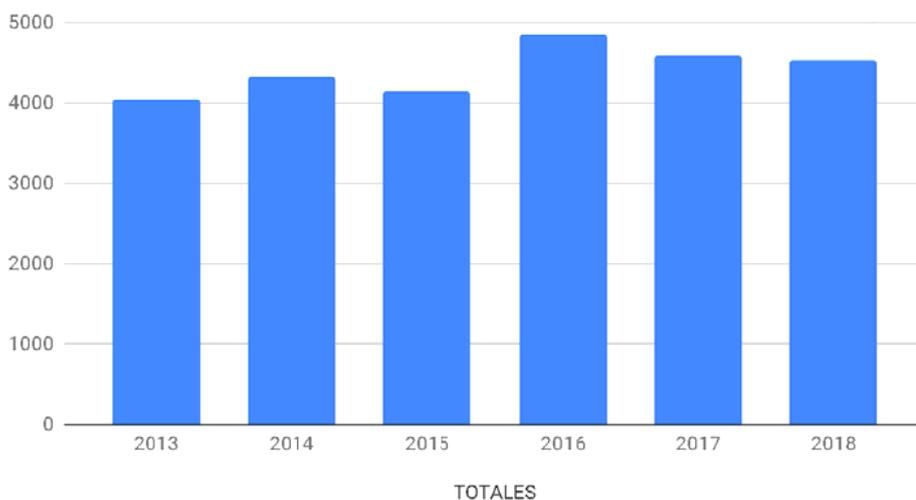
UNSAM: TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO



### 1.2. Evolución de ingresantes

Se consideran ingresantes a aquellos estudiantes que luego de cumplir todos los requisitos administrativos y académicos, ingresan efectivamente a cualquier carrera de pre-grado o grado (incluyendo los ciclos de complementación y las carreras de modalidad virtual).

UNSAM: INGRESANTES POR AÑO



### 1.3. Evolución de reinscriptos: regulares y no-regulares

#### a. Evolución del total de reinscriptos

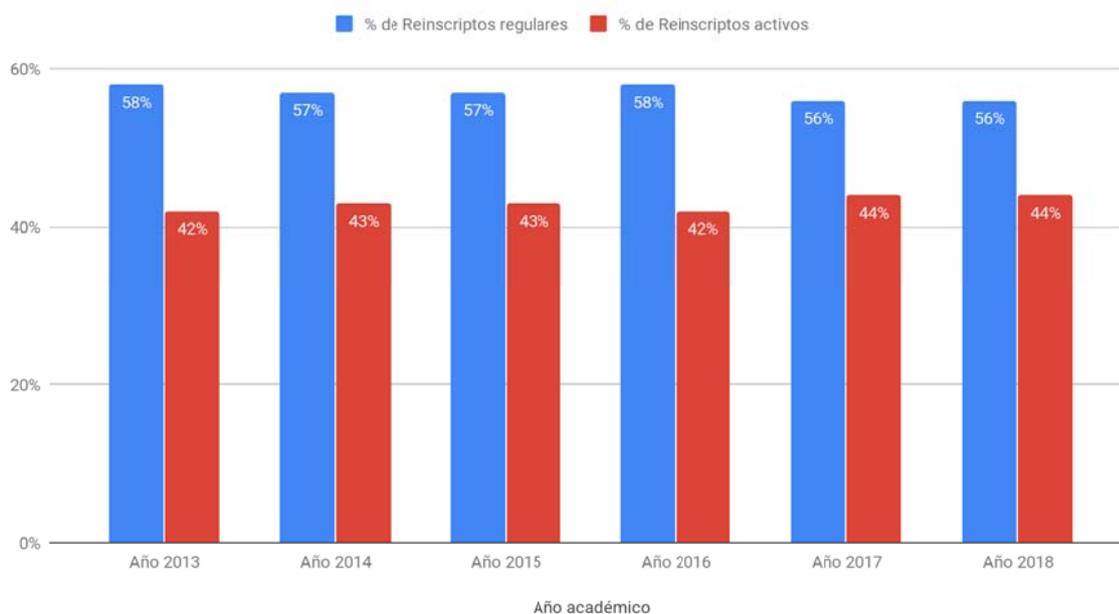
Se considera reinscriptos a los estudiantes no-ingresantes que cada año se inscriben a materias, cumplan o no con los requisitos de regularidad. Es decir, incluye tanto a estudiantes que concluyen con éxito dos unidades curriculares (como mínimo) como a estudiantes que a pesar de no mantener tal ritmo conservan una filiación con la universidad (no-regulares).



#### b. Evolución de reinscriptos según condición de regularidad

La reinscripción según la condición de regularidad permite conocer el grado de continuidad académica de los estudiantes de un año académico a otro. En este sentido, la reinscripción de los estudiantes regulares (aquellos que aprueban, con examen final incluido, al menos 2 materias por año) expresa una continuidad mayor a la reinscripción de los estudiantes activos (aquellos que no aprueban al menos 2 materias por año pero mantienen la cursada).

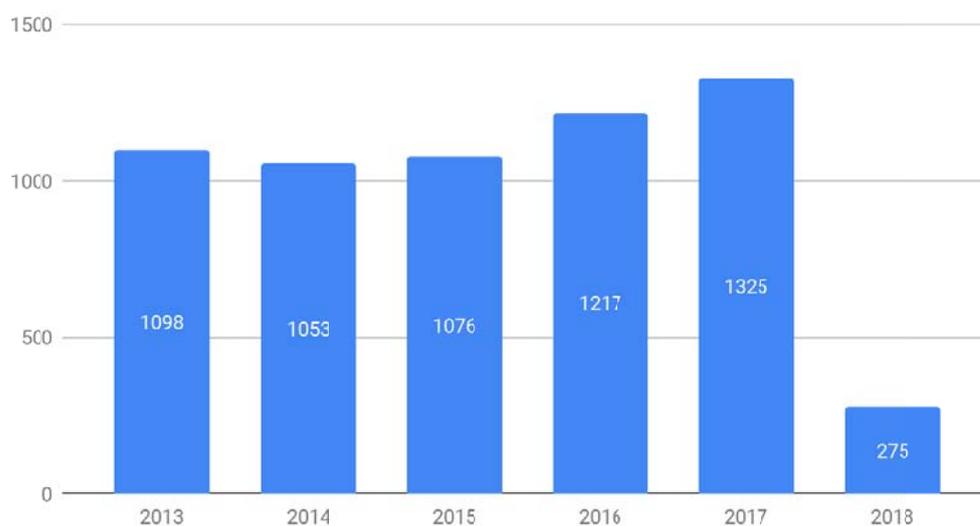
UNSAM: EVOLUCIÓN DE REINSCRIPTOS SEGÚN CONDICIÓN DE REGULARIDAD POR AÑO



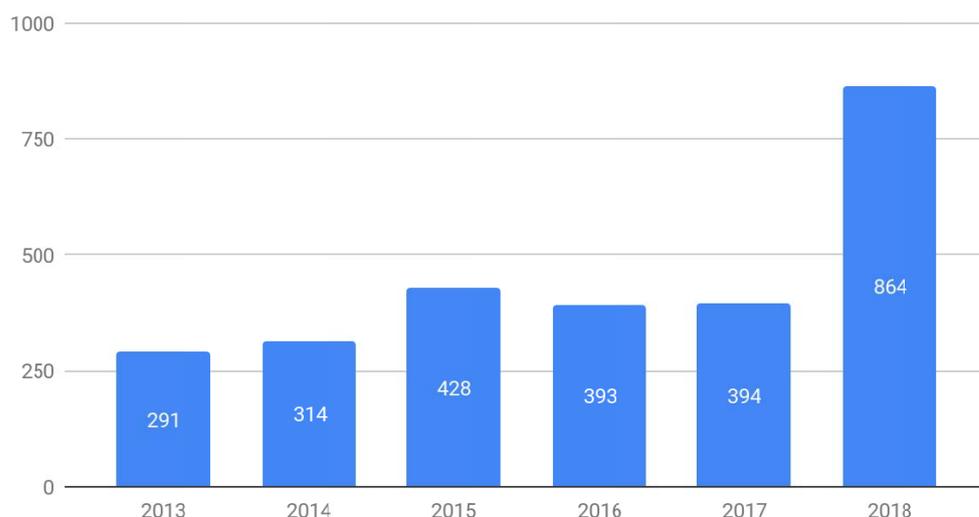
#### 1.4. Evolución de graduados

Como ANEXO se encuentra el listado completo de carreras que ofrece la UNSAM, de acuerdo a su nivel, tipo y modalidad, en donde se distingue el tipo de título que ofrece cada una de ellas.

UNSAM: GRADUADOS CON TÍTULO INTERMEDIO POR AÑO



### UNSAM: GRADUADOS CON TÍTULO FINAL POR AÑO

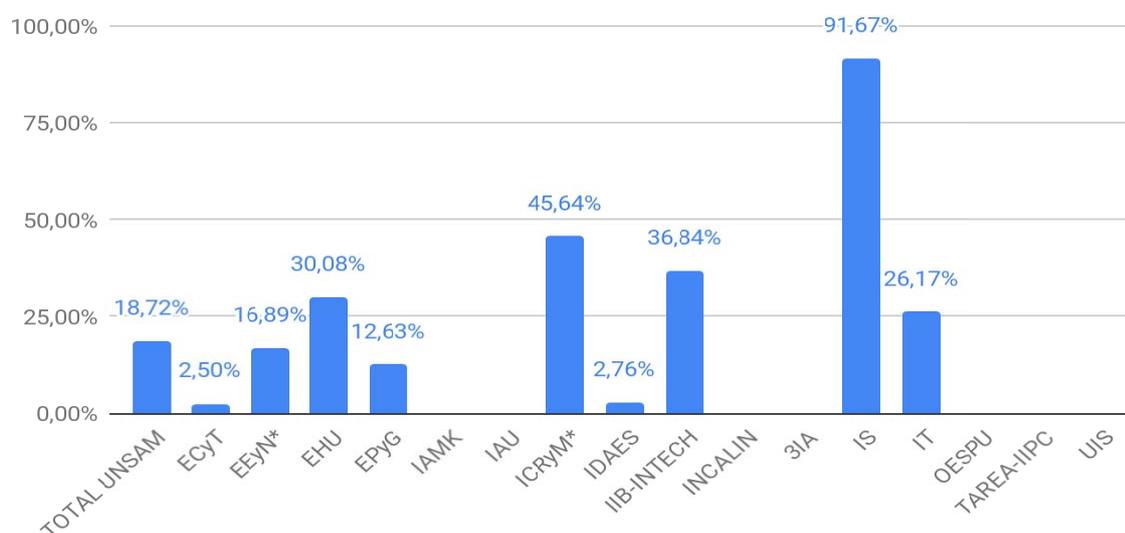


### 1.5. Tasa de graduación cohorte 2012

En el año 2012 ingresaron a la UNSAM casi 4.000 estudiantes. Siete años después, en el 2018, esta cohorte acumula alrededor de 700 egresados, lo que representa una tasa de egreso del 19%. Si se distingue la tasa según el tipo de carrera (tecnicaturas o CCC, de 3 años de duración y licenciaturas/profesorados/ingenierías, de 4 y más años de duración), se observa que la tasa de las carreras más largas desciende al 9% mientras que en las de menor duración trepa al 28% (tecnicaturas) y al 38% (CCC). Como ANEXO se encuentra el listado completo de carreras que ofrece la UNSAM, de acuerdo a su nivel, tipo y modalidad.

-

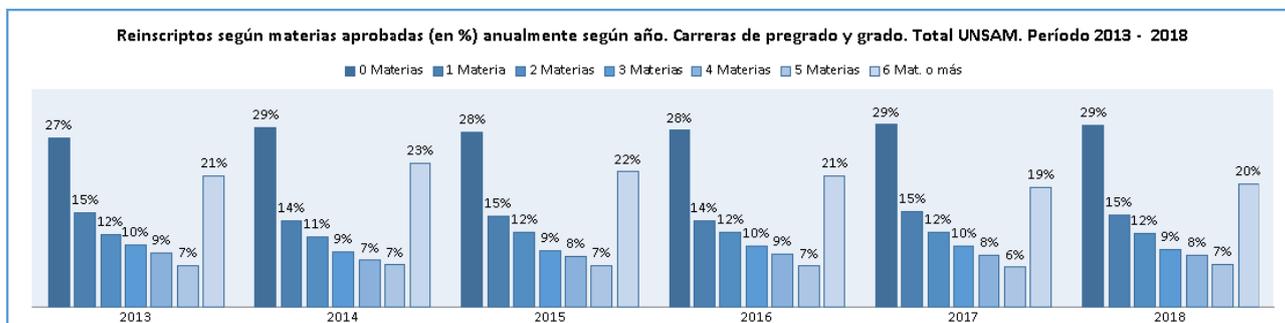
### UNSAM y UNIDADES ACADÉMICAS: TASA DE EGRESO



\* En el año 2012 hubo una subdeclaración de ingresantes en Araucano.

Los nuevos inscriptos de carreras compartidas entre Unidades Académicas (ECyT con INCALIN, IIB-INTECH, IT y 3iA), se presentan en ECyT, así como los egresados que corresponden a estos nuevos inscriptos.

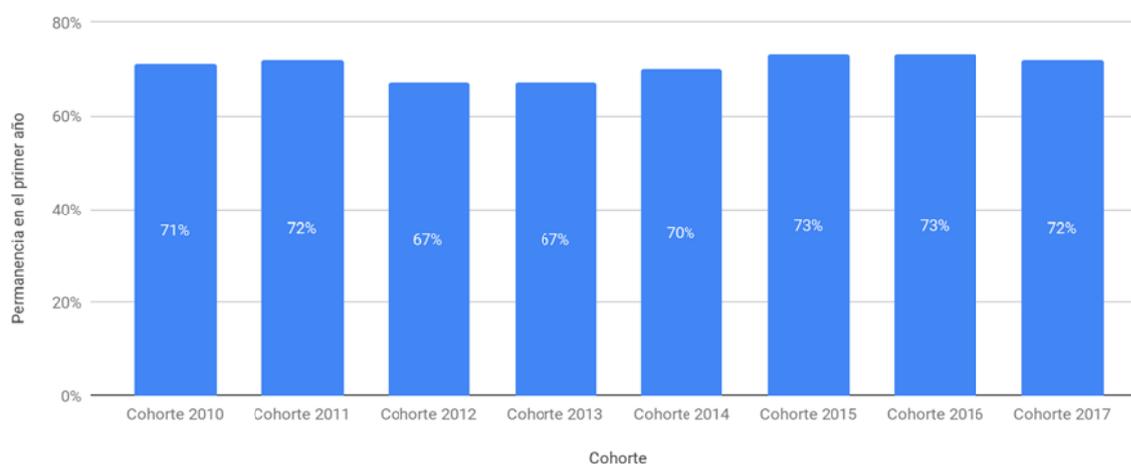
### 1.6. Rendimiento (cantidad de materias aprobadas)



### 1.7. Permanencia (permanencia en 2º año)

La “Permanencia en 2º año” busca medir la continuidad en la trayectoria académica que alcanzan los ingresantes luego de un año de cursada, teniendo en cuenta que este grupo de estudiantes constituye el más expuesto al abandono por la multiplicidad de desafíos que atraviesan en la primera etapa de su recorrido universitario.

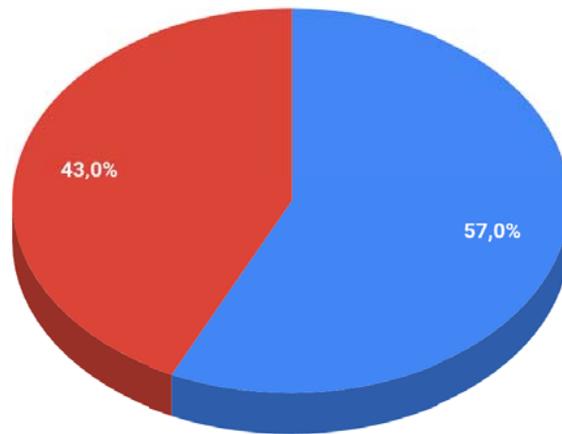
UNSAM: PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO



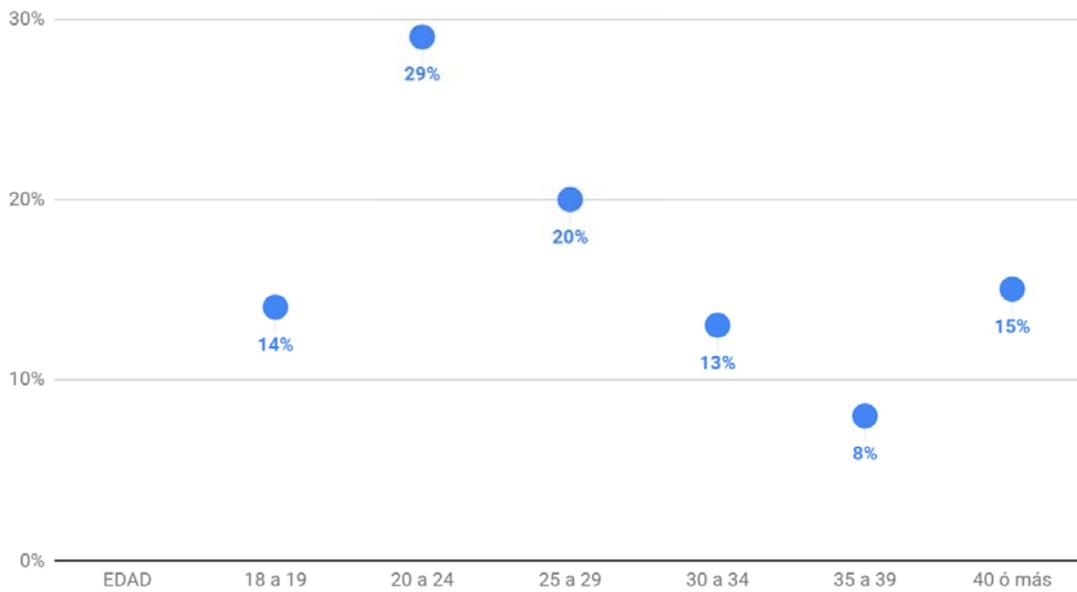
### 1.8. Perfil

UNSAM: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES INGRESANTES 2017 SEGÚN SEXO

- Mujer
- Varón

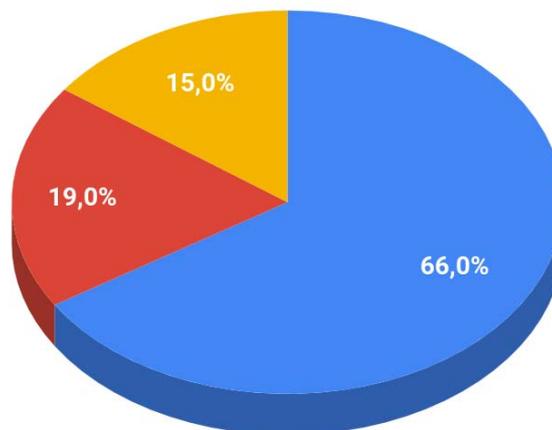


UNSAM: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES 2017 SEGÚN EDAD



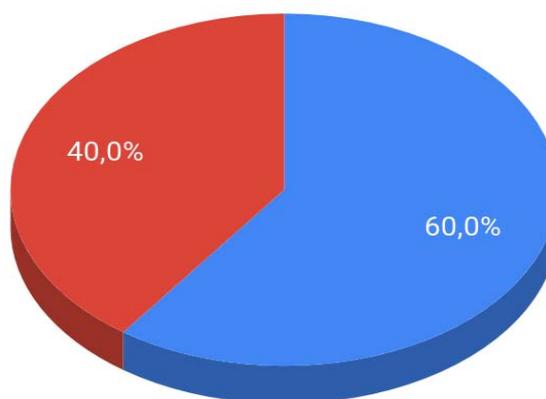
UNSAM: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES INGRESANTES 2017 SEGÚN CONDICIÓN DE ACTIVIDAD

- Trabajó al menos una hora
- No trabajó y buscó trabajo en algún momento
- No trabajó y no buscó trabajo



UNSAM: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES INGRESANTES 2017 SEGÚN PRIMERA GENERACIÓN UNIVERSITARIA

- Primera generación universitaria
- Al menos un padre con estudios completos de educación superior



Para la confección de las categorías de este cuadro se consideró al antecesor (madre o padre) que alcanzó el nivel educativo más alto del hogar al que pertenece el estudiante. En este marco, los estudiantes que cuentan con un antecesor que alcanzó estudios hasta universitarios incompletos, conforman la categoría “Primera Generación Universitaria”. Por tanto, quienes cuentan con un antecesor que alcanzó estudios superiores completos o un nivel educativo mayor, conforman la categoría opuesta.

Otra metodología bastante extendida para confeccionar las mencionadas categorías entiende que los estudiantes que cuentan con un antecesor que alcanzó estudios hasta secundarios completos, conforman la categoría “Primera Generación

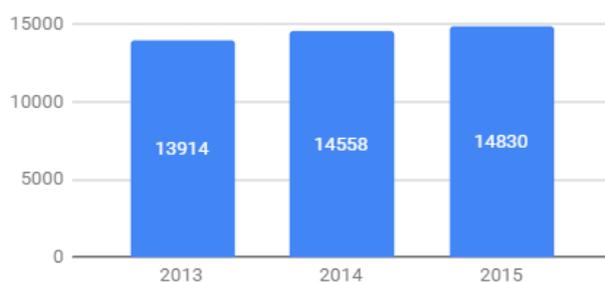
Universitaria”. Por tanto, quienes cuentan con un antecesor que alcanzó estudios secundarios completos o un nivel educativo mayor, conforman la categoría opuesta. A través de esta metodología, dentro del universo de estudiantes ingresantes a UNSAM en 2017, la categoría “Primera Generación Universitaria” concentraría el 46% de los casos y su opuesta, el 54%.

## 2. UNIVERSIDADES NACIONALES

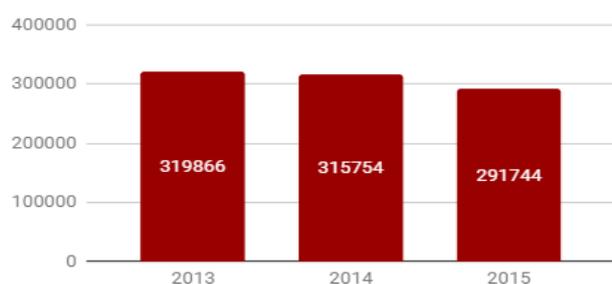
En este apartado, la mayor parte de los datos se ciñe al período 2013-2015 debido a que los datos correspondientes al conjunto de las universidades del conurbano se encuentran consolidados sólo hasta 2015.

### 2.1. Evolución de estudiantes de pre-grado y grado para UNSAM, universidades nacionales, universidades nacionales del conurbano y UBA.

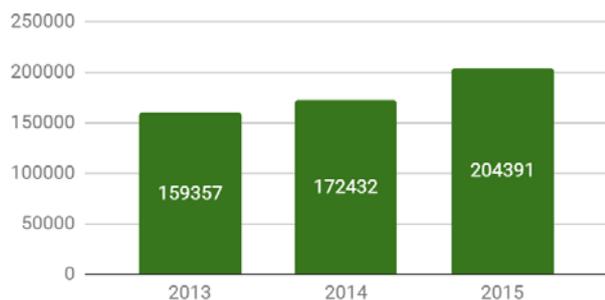
UNSAM



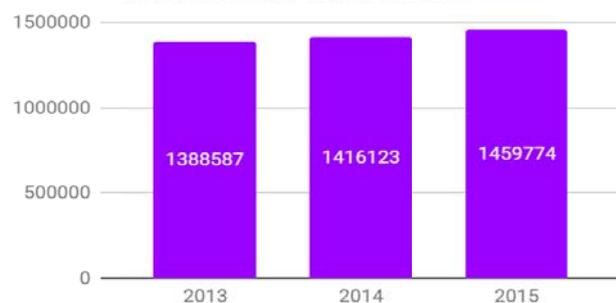
UBA



### Universidades Nacionales del Conurbano

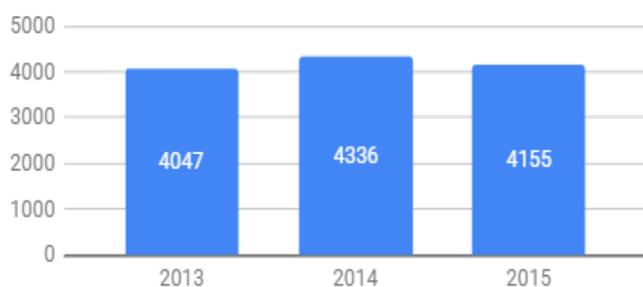


### Total Universidades Nacionales

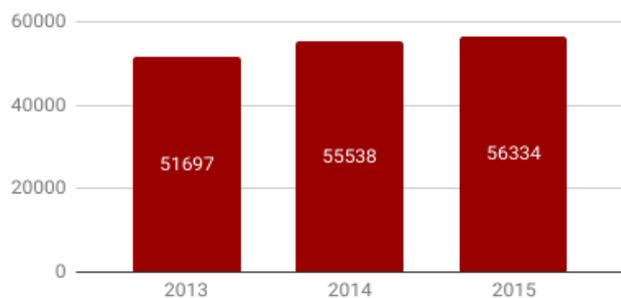


## 2.2. Evolución de ingresantes para UNSAM, universidades nacionales, universidades nacionales del conurbano y UBA.

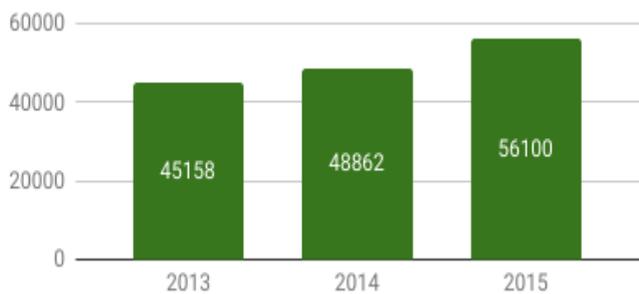
### UNSAM



### UBA



### Universidades Nacionales del Conurbano

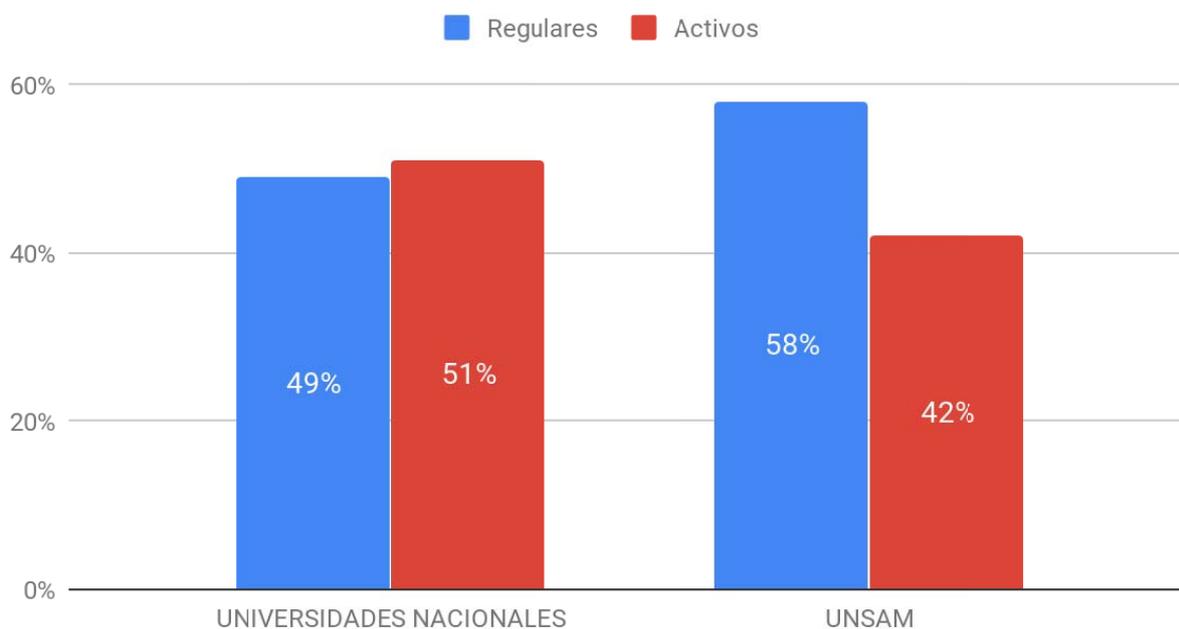


### Total Universidades Nacionales



## 2.3. Evolución de reinscriptos: regulares y no-regulares

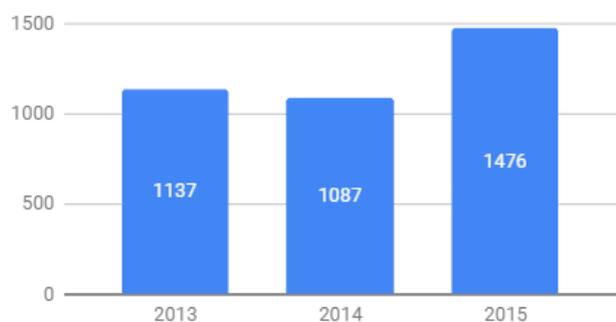
### REINSCRIPTOS SEGÚN CONDICIÓN DE REGULARIDAD (2016)



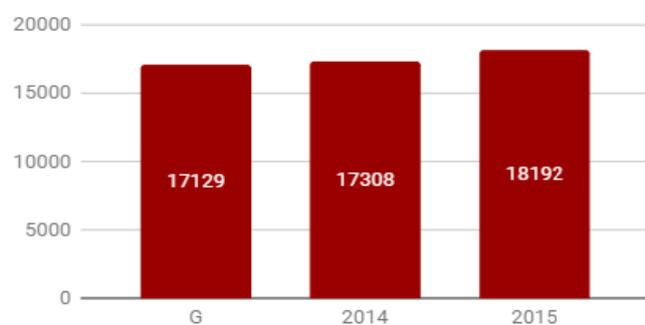
Estas cifras ubican a UNSAM en el 6to. puesto en la proporción de reinscriptos regulares dentro del universo de las universidades nacionales.

**2.4. Evolución de graduados de carreras de pre-grado y grado para UNSAM, universidades nacionales, universidades nacionales del conurbano y UBA.**

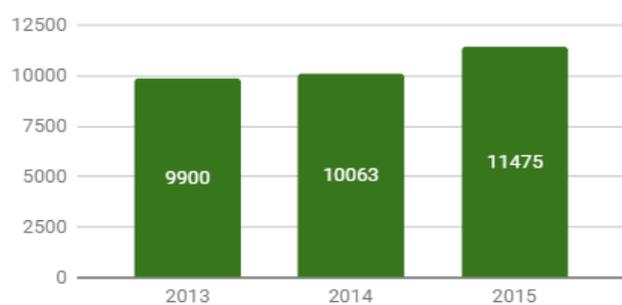
UNSAM



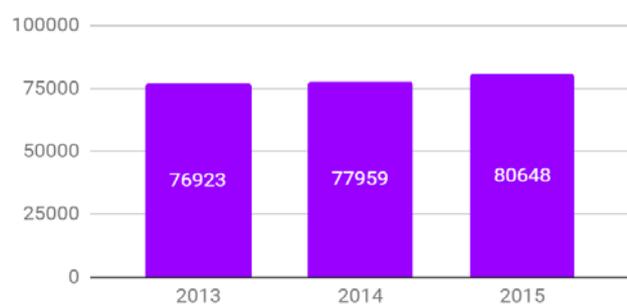
UBA



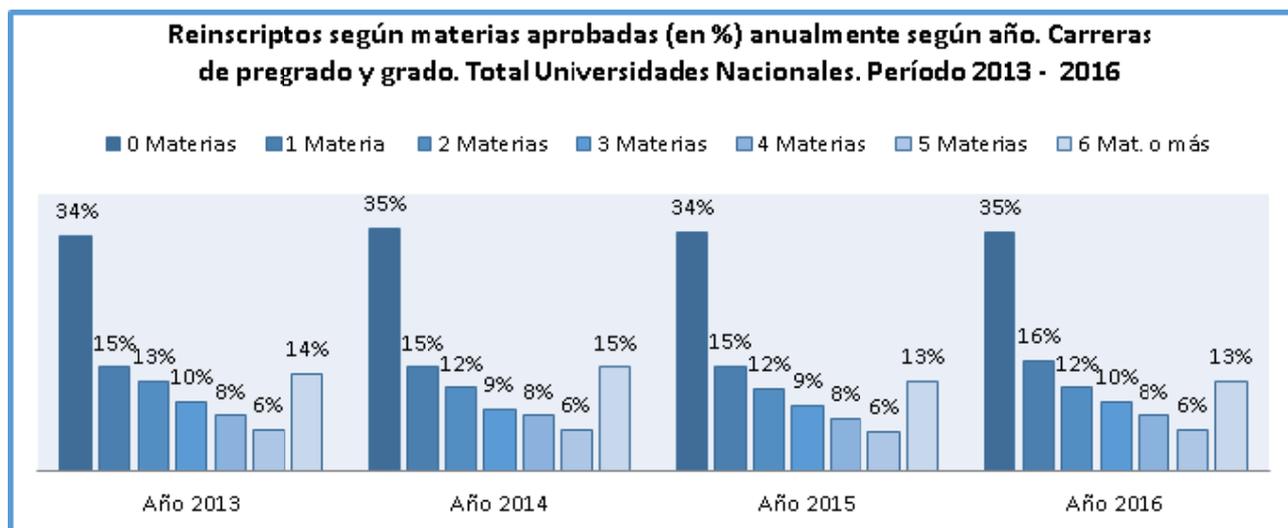
Universidades Nacionales del Conurbano



Total Universidades Nacionales

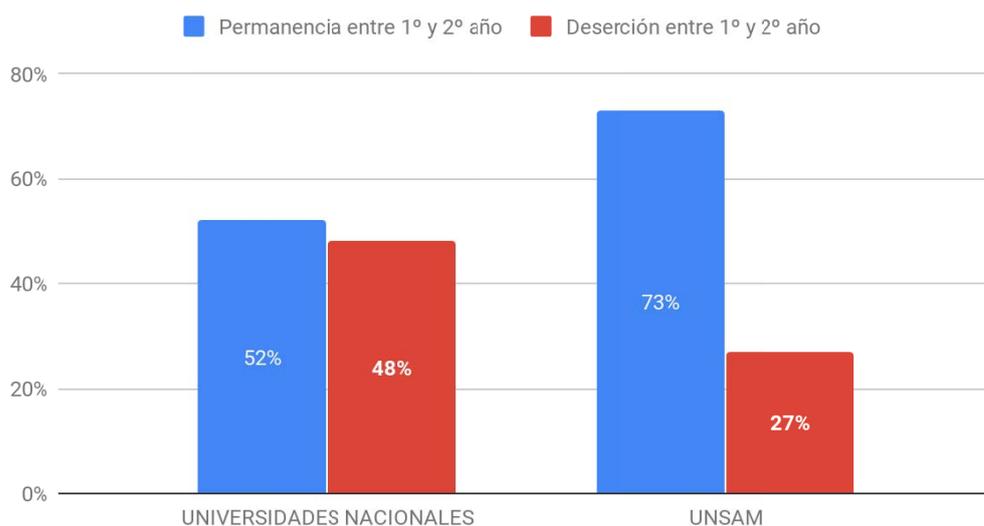


**2.5. Rendimiento (cantidad de materias aprobadas)**



## 2.6. Permanencia (permanencia en 2º año)

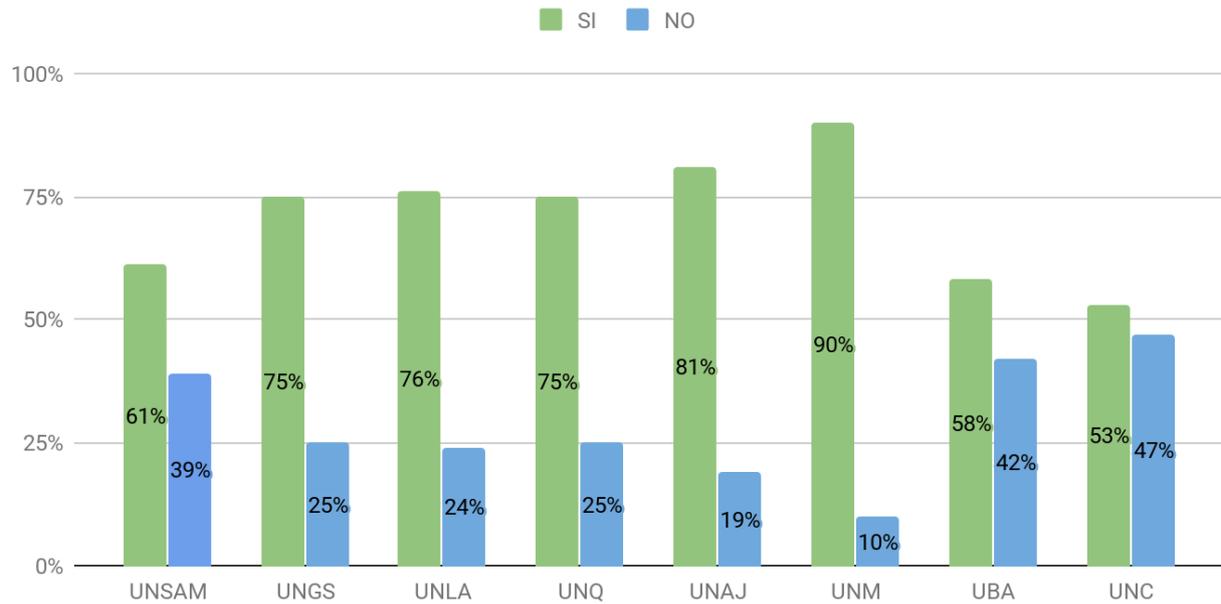
### PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO (2015)



## 2.7. Perfil

**Estudiantes de primera generación universitaria de su familia en las universidades nacionales**

## UNSAM y OTRAS UNIVERSIDADES NACIONALES: DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN PRIMERA GENERACIÓN UNIVERSITARIA

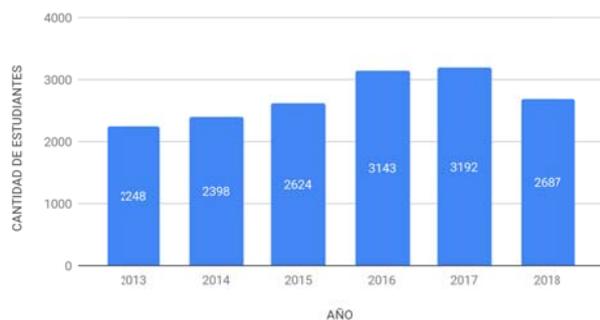


### 3. UNIDADES ACADÉMICAS

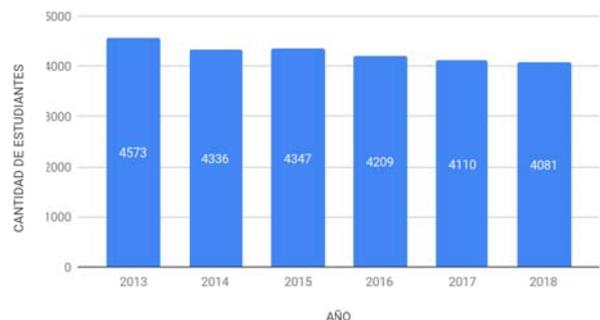
Las carreras compartidas de Ingeniería Ambiental (ECyT/3IA) e Ingeniería Industrial (ECyT/INCALIN) se informan en ECyT. La Licenciatura en Biotecnología (ECyT/IIB-INTECH) se informa en el IIB-INTECH y la Ingeniería en Transporte (ECyT/IT) se informa en IT.

#### 3.1. Evolución del total de estudiantes

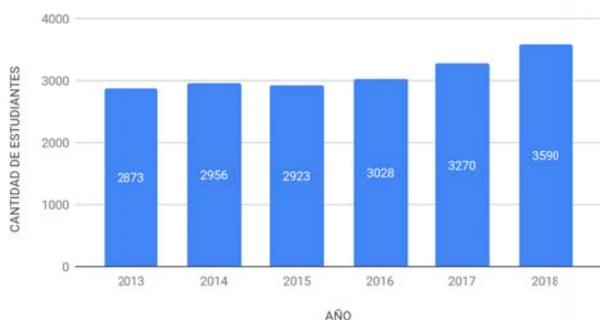
ECyT: TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO



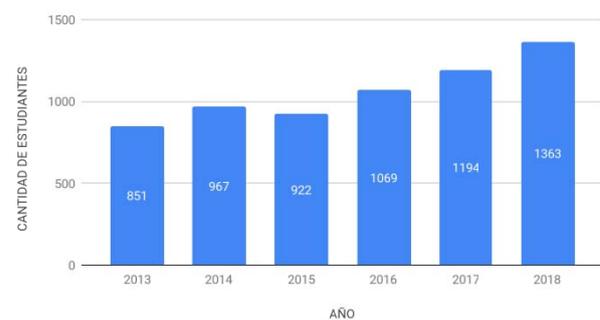
EEyN: TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO



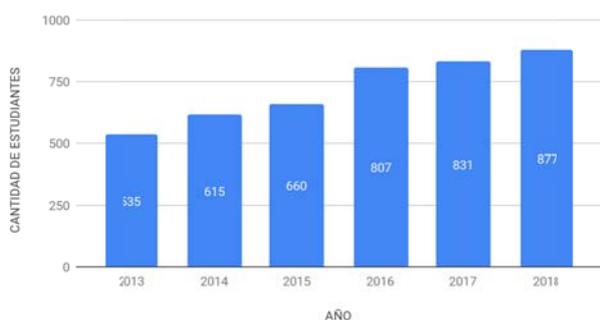
EHU: TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO



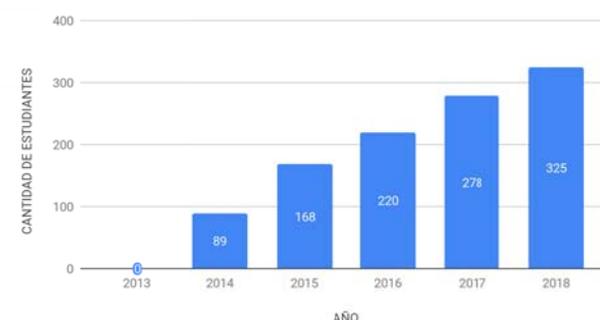
EPyG: TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO



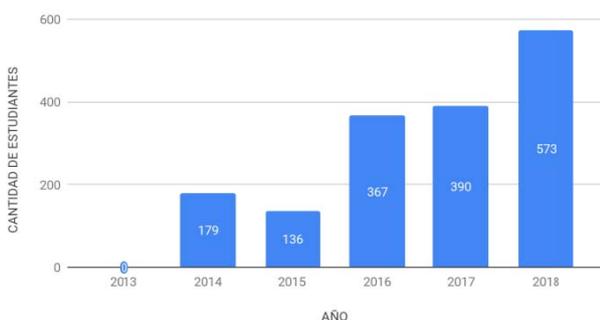
IDAES: TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO



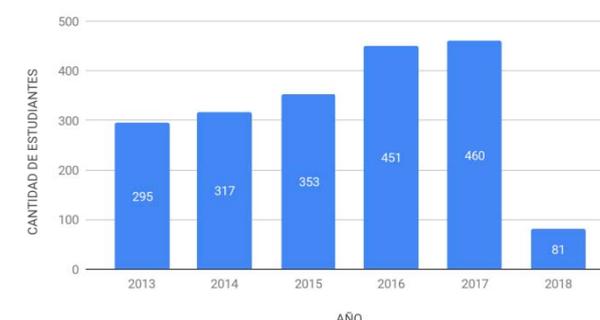
IAU: TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO



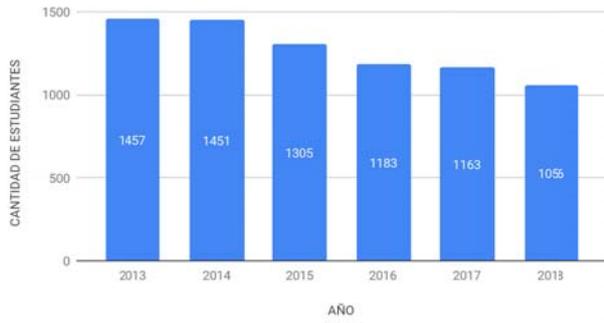
IAMK: TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO



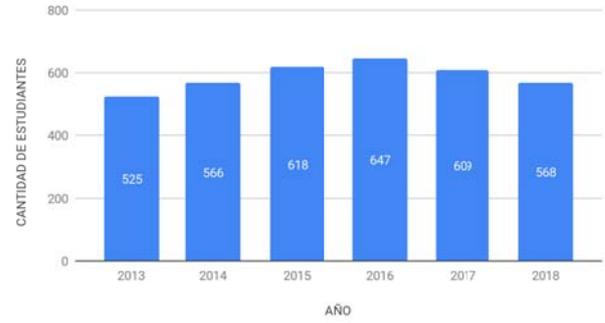
INCALIN: TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO



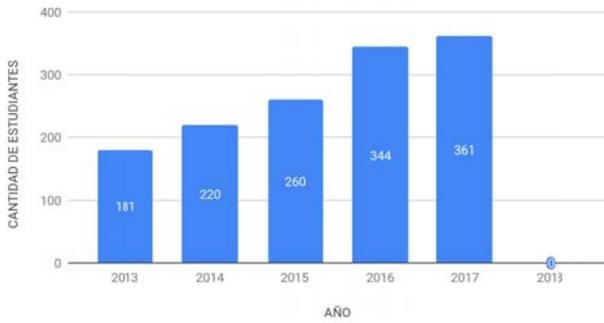
ICRyM: TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO



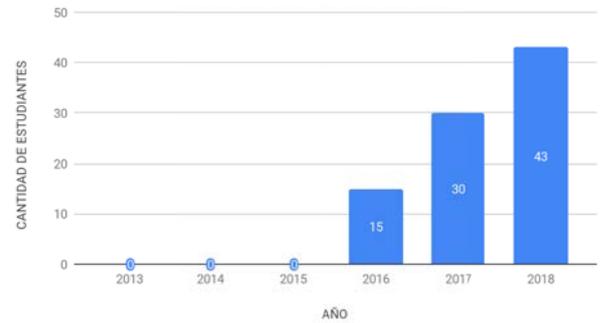
IIB: TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO



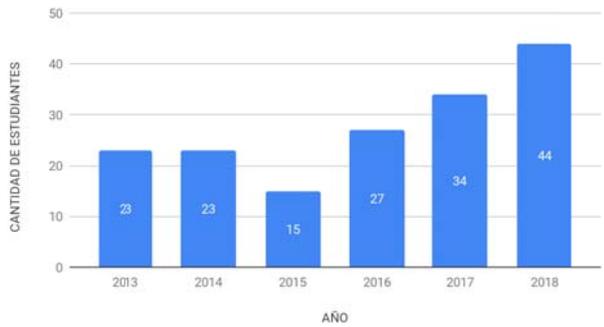
3iA TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO



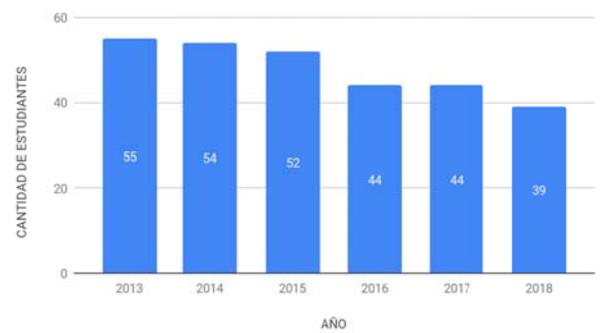
TAREA: TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO



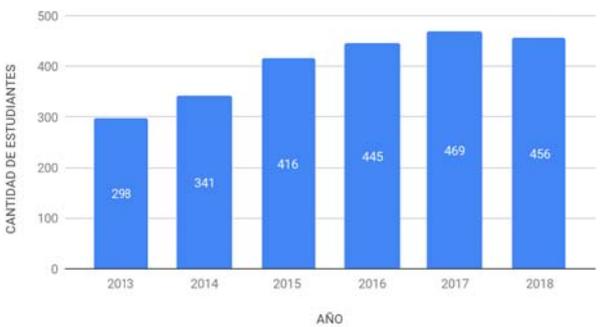
IDB: TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO



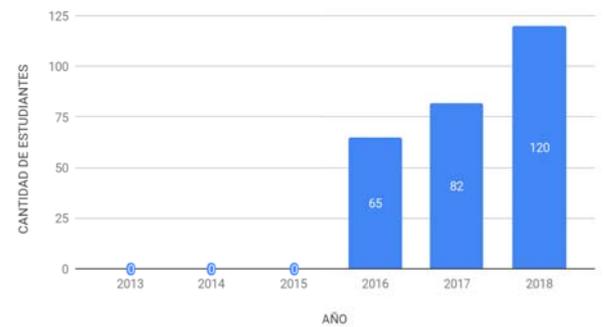
IS: TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO



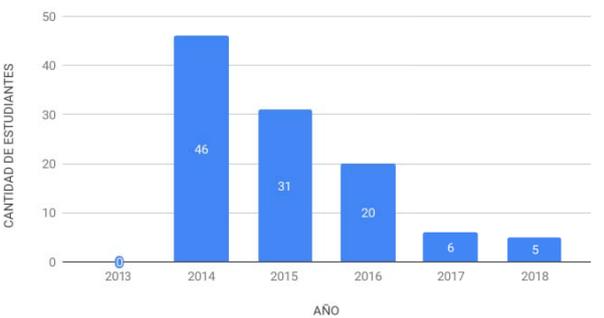
IT: TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO



UIS: TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO

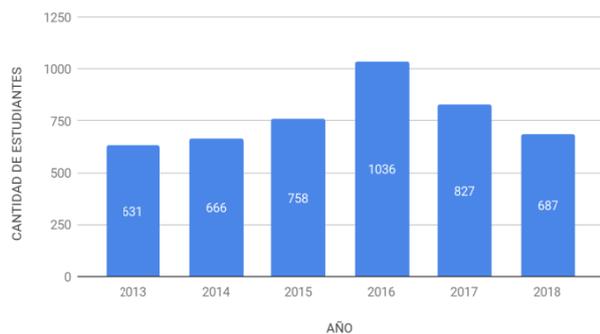


OESPU: TOTAL DE ESTUDIANTES POR AÑO

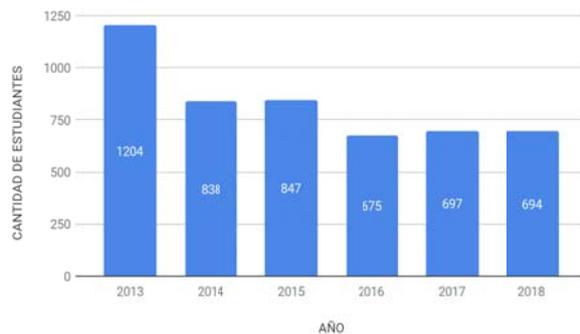


### 3.2. Evolución de ingresantes

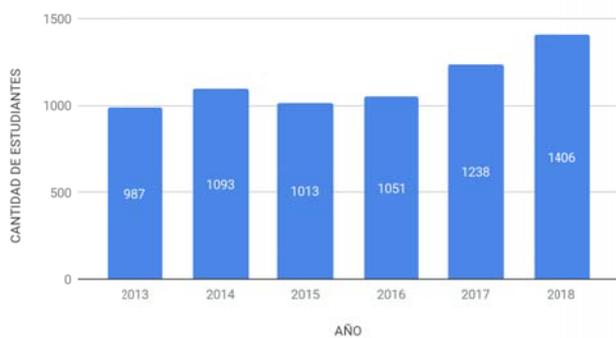
ECyT: INGRESANTES POR AÑO



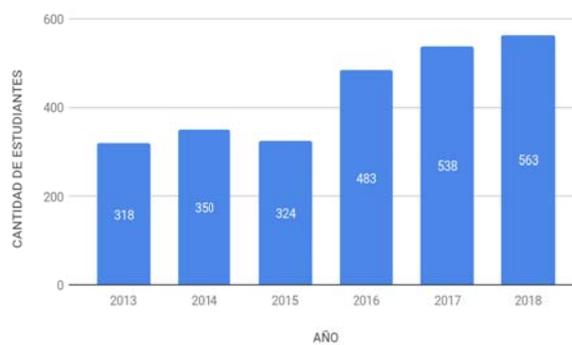
EEyN: INGRESANTES POR AÑO



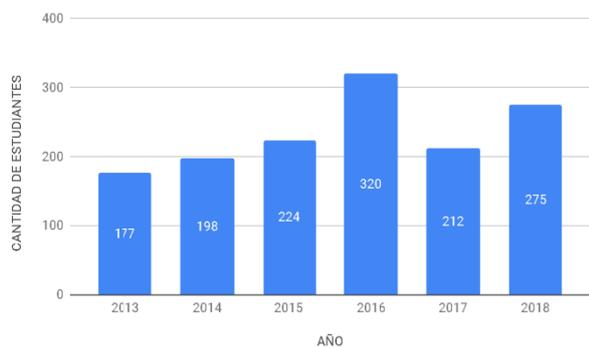
EHU: INGRESANTES POR AÑO



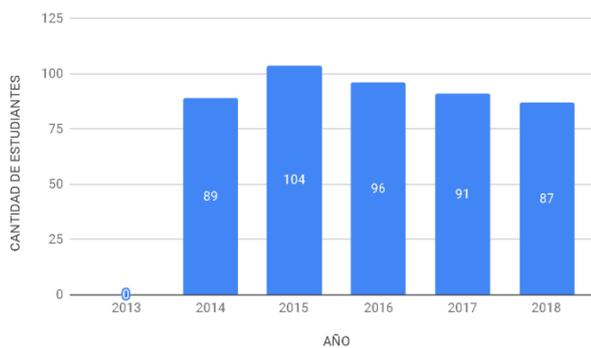
EPyG: INGRESANTES POR AÑO



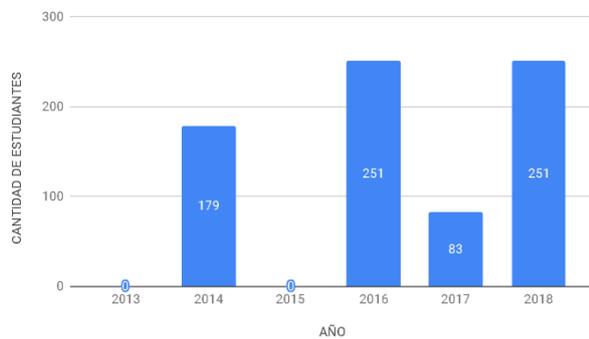
IDAES: INGRESANTES POR AÑO



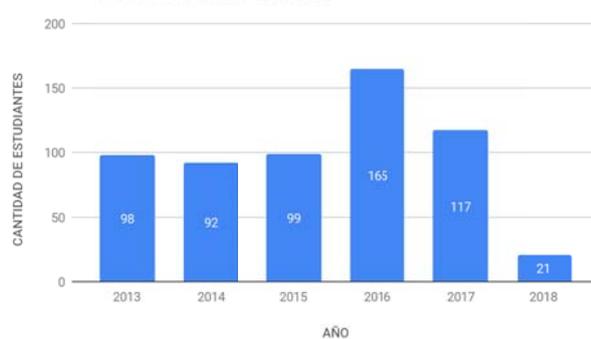
IAU: INGRESANTES POR AÑO



IAMK: INGRESANTES POR AÑO

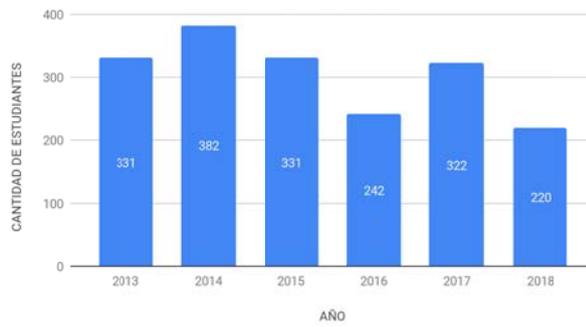


INCALIN: INGRESANTES POR AÑO

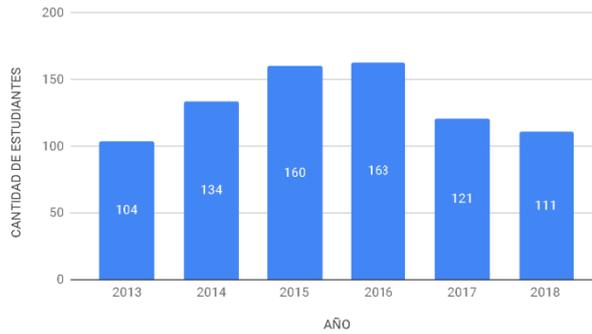


RELEVAMIENTO DE POLÍTICAS DE PERMANENCIA – UNSAM 2019

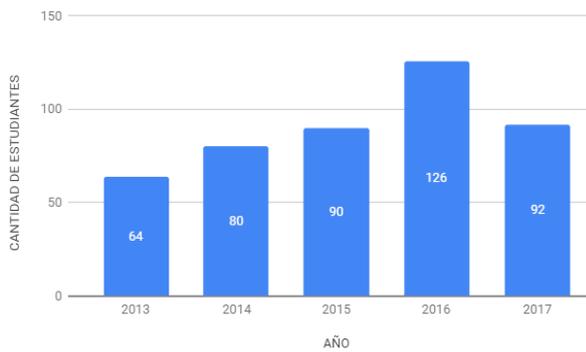
ICrYM: INGRESANTES POR AÑO



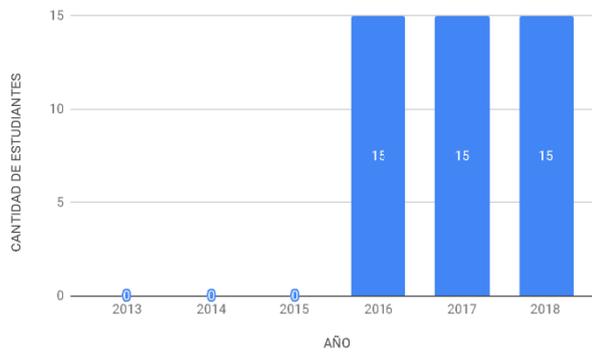
IIB: INGRESANTES POR AÑO



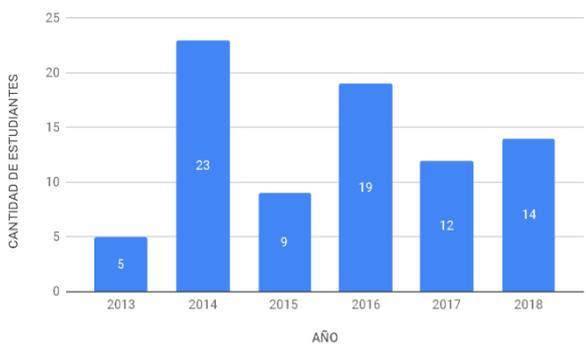
3iA INGRESANTES POR AÑO



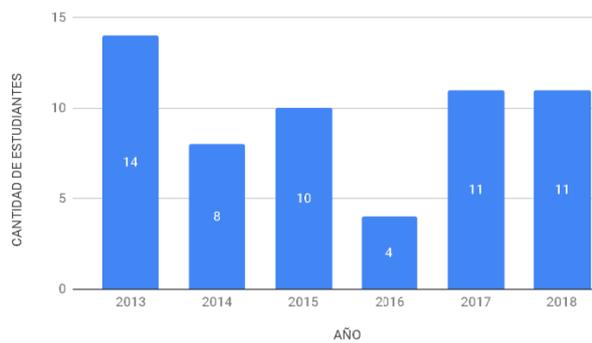
TAREA: INGRESANTES POR AÑO



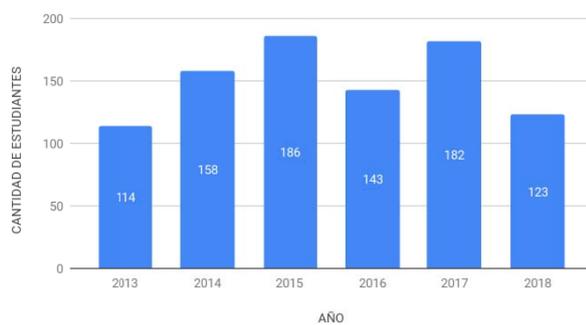
IDB: INGRESANTES POR AÑO



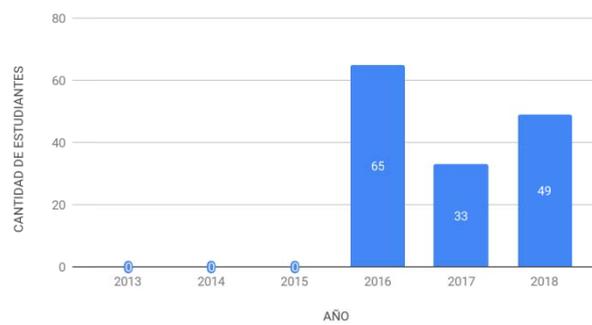
IS: INGRESANTES POR AÑO



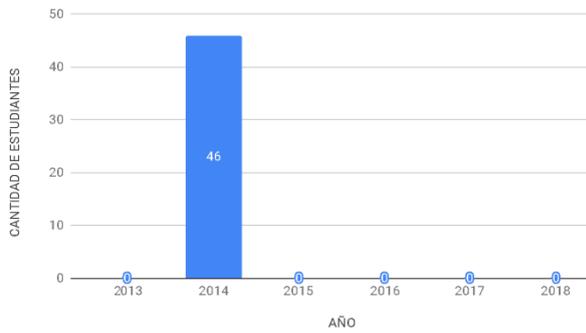
IT: INGRESANTES POR AÑO



UIS: INGRESANTES POR AÑO

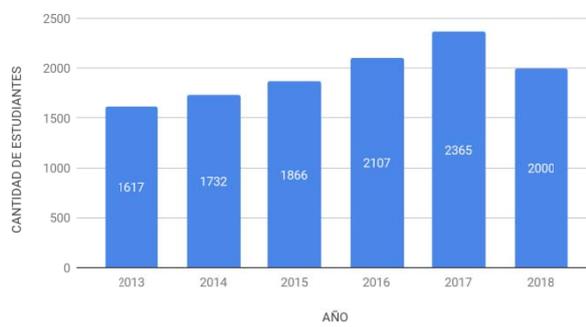


OESPU: INGRESANTES POR AÑO

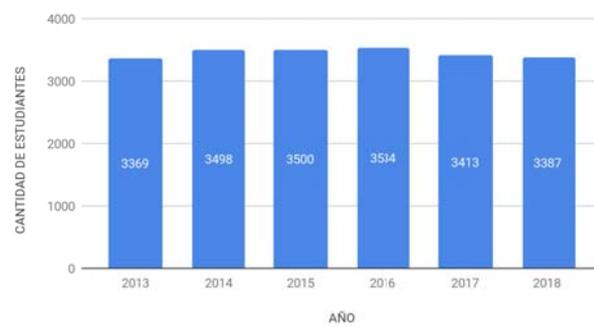


### 3.3. Evolución de reinscriptos: regulares y no-regulares

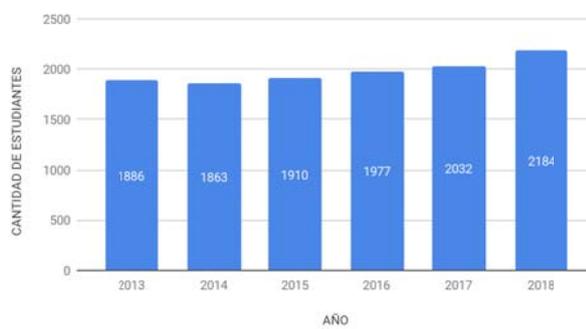
ECyT: REINSCRIPTOS POR AÑO



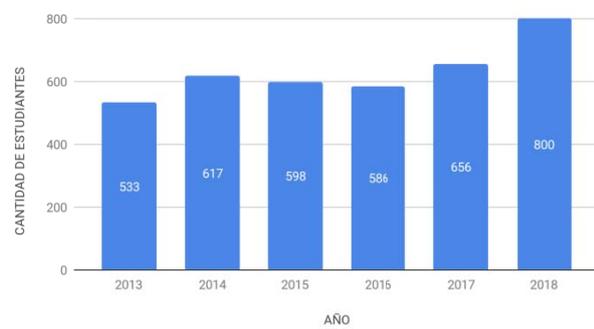
EEyN: REINSCRIPTOS POR AÑO



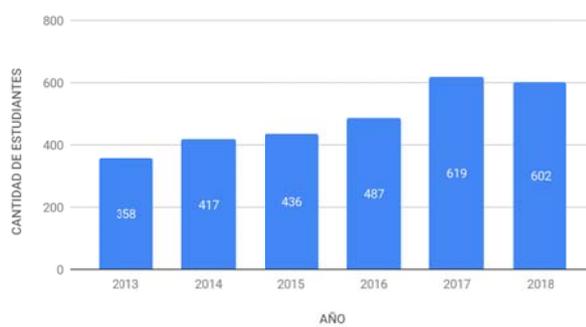
EHU: REINSCRIPTOS POR AÑO



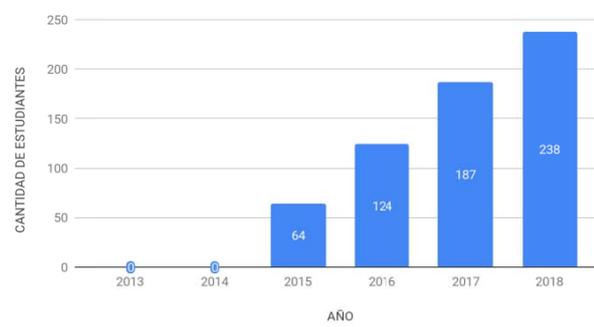
EPyG: REINSCRIPTOS POR AÑO



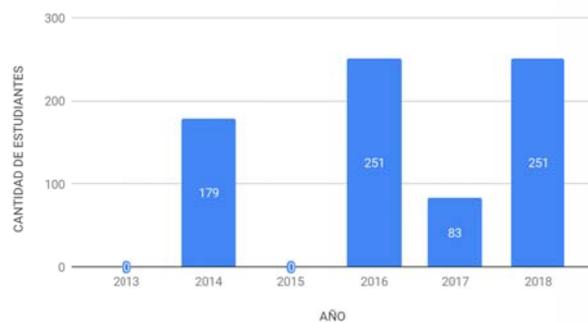
IDAES: REINSCRIPTOS POR AÑO



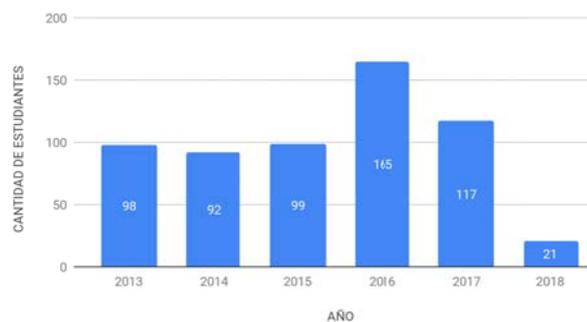
IAU: REINSCRIPTOS POR AÑO



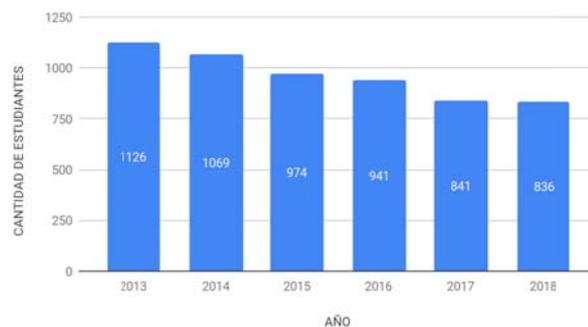
IAMK: INGRESANTES POR AÑO



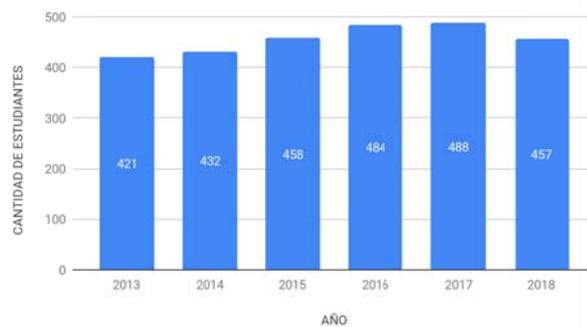
INCALIN: INGRESANTES POR AÑO



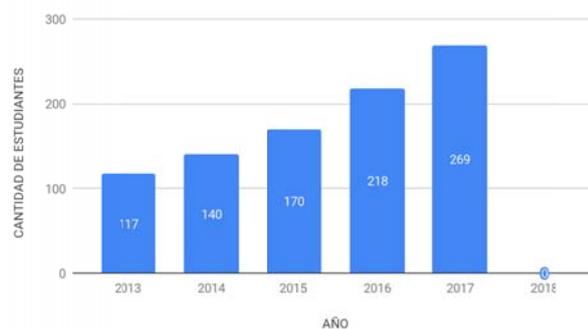
ICRyM: REINSCRIPTOS POR AÑO



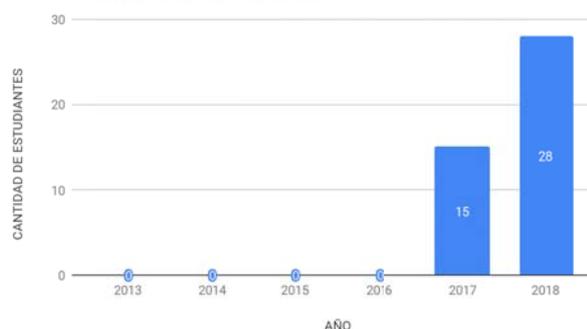
IIB: REINSCRIPTOS POR AÑO



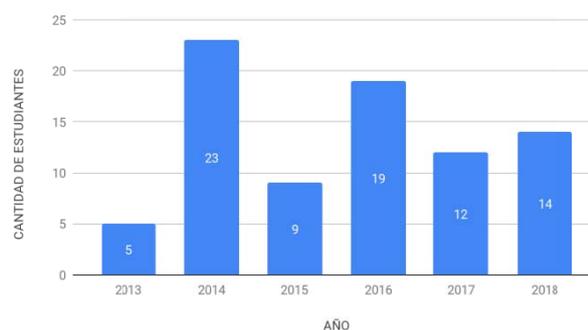
3IA: REINSCRIPTOS POR AÑO



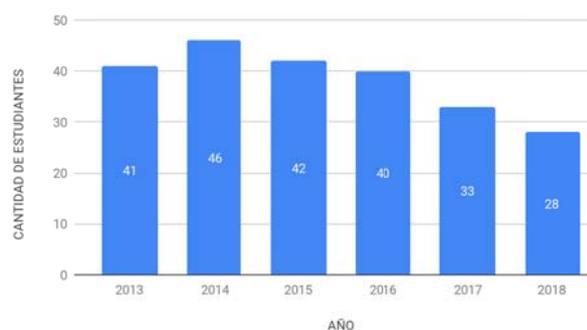
TAREA: REINSCRIPTOS POR AÑO



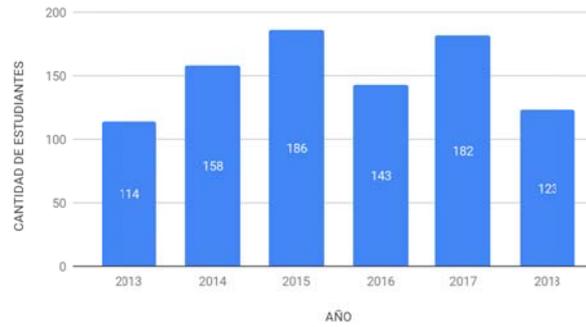
IDB: INGRESANTES POR AÑO



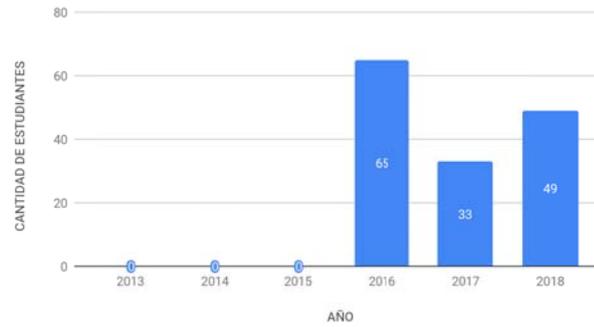
IS: REINSCRIPTOS POR AÑO



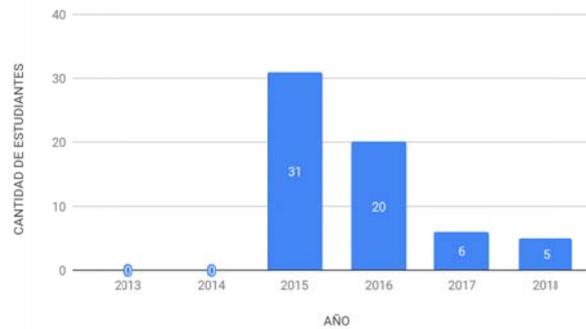
IT: INGRESANTES POR AÑO



UIS: INGRESANTES POR AÑO



OESPU: REINSCRIPTOS POR AÑO

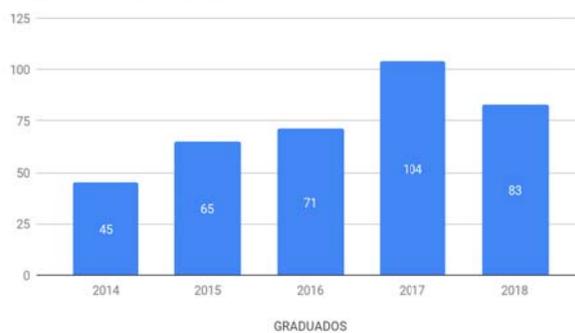


### 3.4. Evolución de graduados

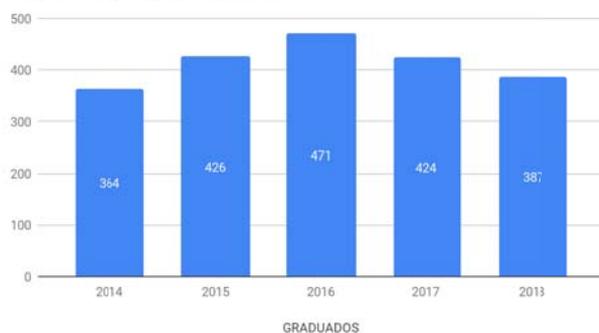
Las siguientes unidades académicas no cuentan con graduados al cierre del ciclo lectivo 2018:

- Instituto de Arquitectura
- Instituto de Investigación e Ingeniería Ambiental
- Instituto de Investigaciones sobre Patrimonio Cultural - TAREA
- Unidad Interdisciplinaria de Salud

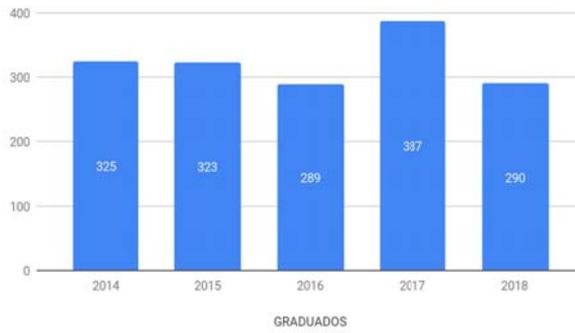
ECyT: GRADUADOS POR AÑO



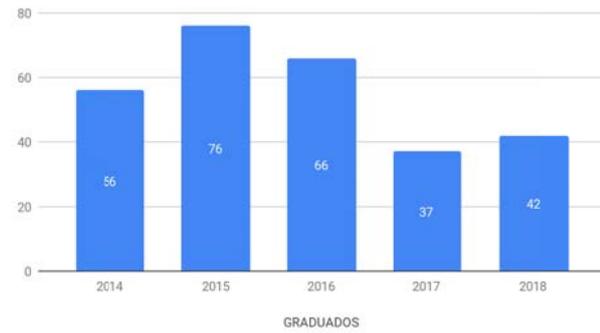
EEyN: GRADUADOS POR AÑO



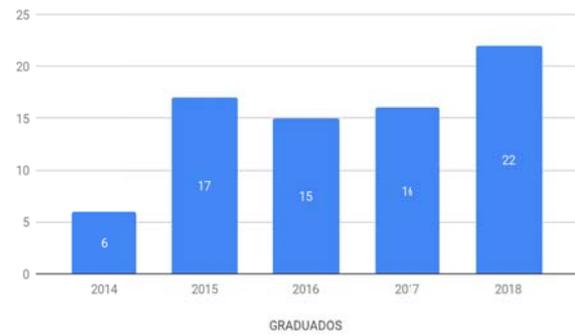
EHU: GRADUADOS POR AÑO



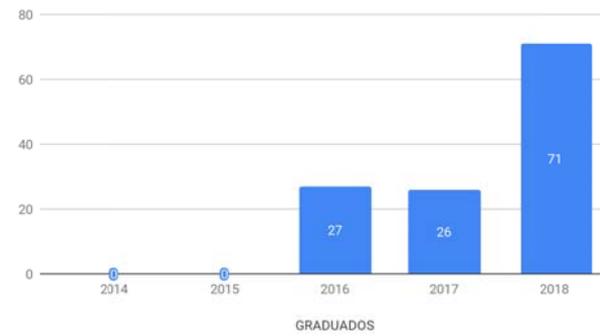
EPyG: GRADUADOS POR AÑO



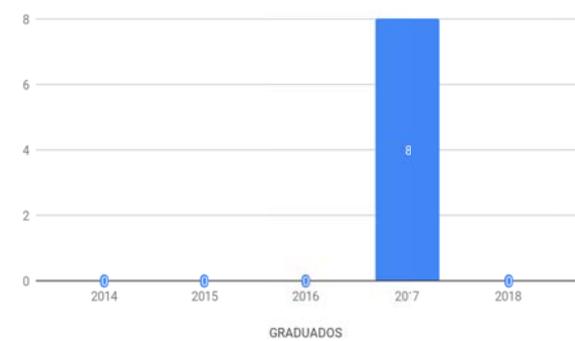
IDAES: GRADUADOS POR AÑO



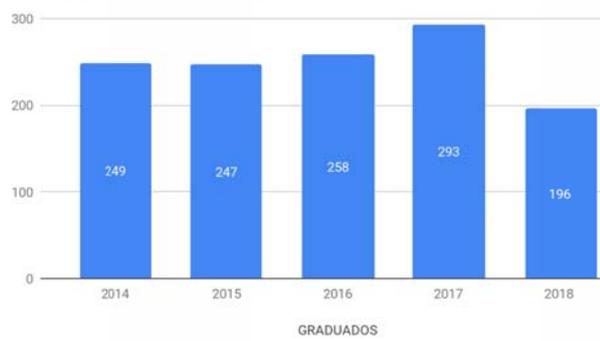
IAMK: GRADUADOS POR AÑO



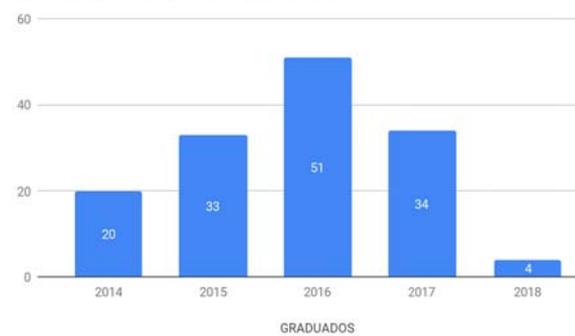
INCALIN: GRADUADOS POR AÑO



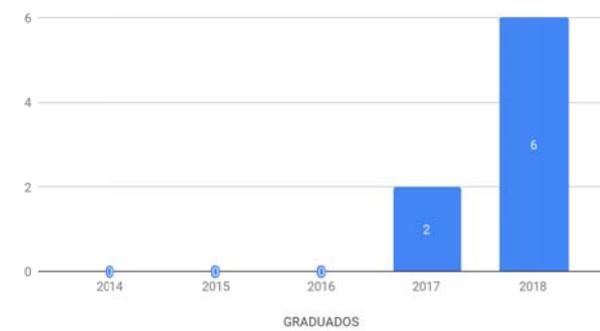
ICRyM: GRADUADOS POR AÑO



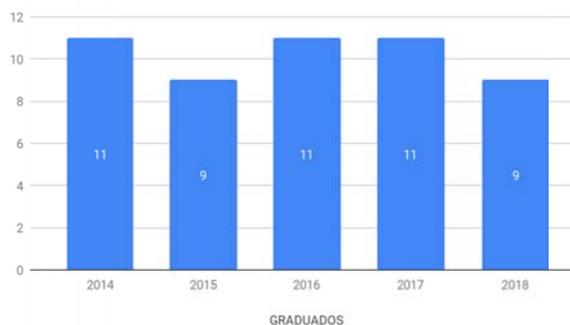
IIB-INTECH: GRADUADOS POR AÑO



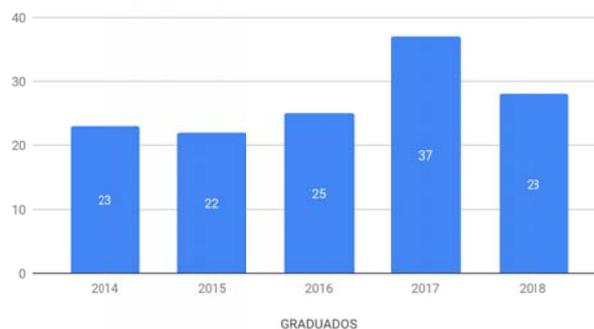
IDB: GRADUADOS POR AÑO



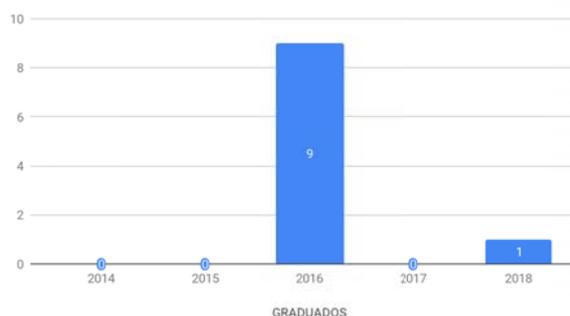
IS: GRADUADOS POR AÑO



IT: GRADUADOS POR AÑO



OESPU: GRADUADOS POR AÑO



### 3.5. Tasa de graduación

Este dato, distinguido por unidad académica, se presentó en la sección 1.5.

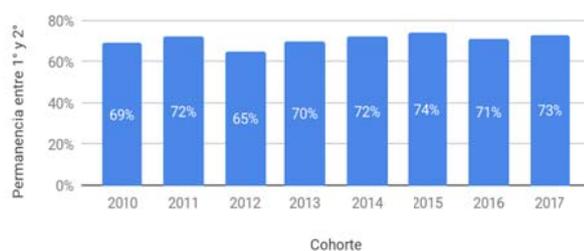
### 3.6. Rendimiento

Hacia fines de 2018 aún no se había consolidado este dato para cada una de las unidades académicas en particular.

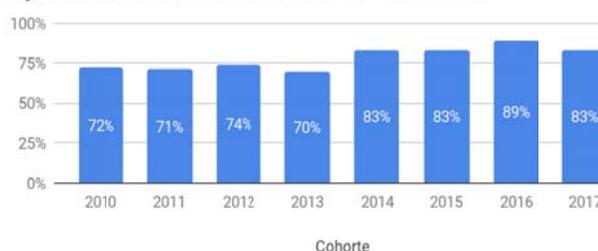
### 3.7. Permanencia (permanencia en 2º año)

Hacia fines de 2018, el Observatorio de Educación Superior y Políticas Universitarias (OESPU) no cuenta con este dato consolidado.

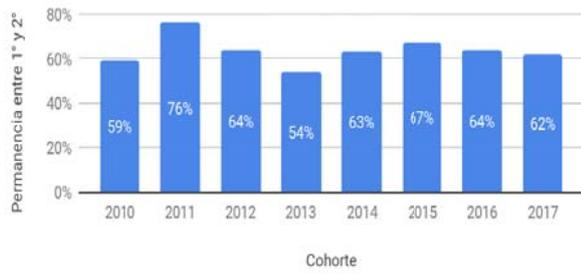
ECYT: PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO



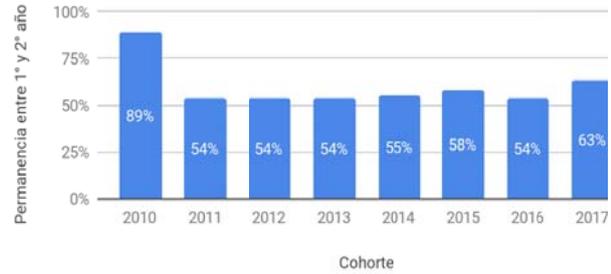
EyNN: PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO



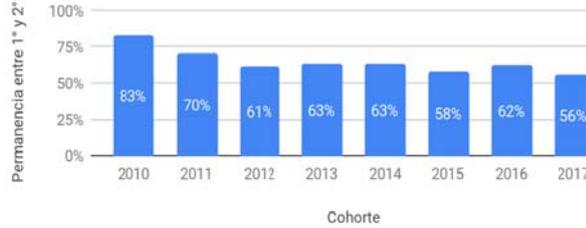
**EHU: PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO**



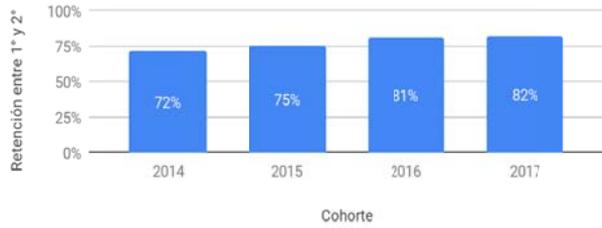
**EPyG: PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO**



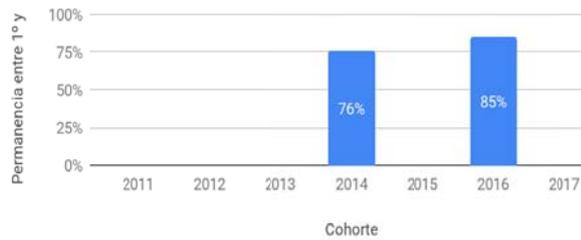
**IDAES: PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO**



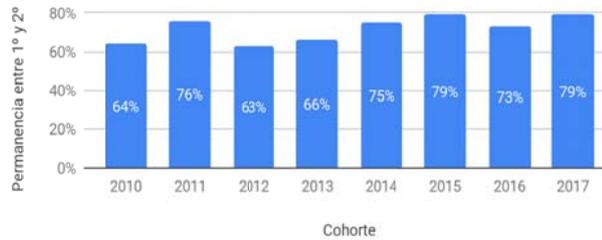
**IA: PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO**



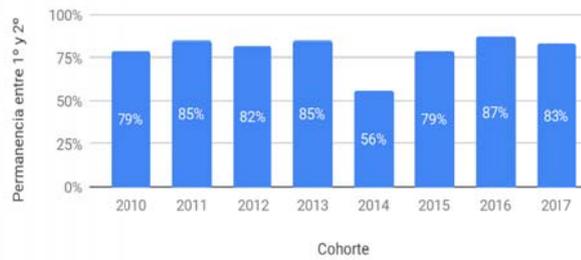
**IAMK: PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO \***



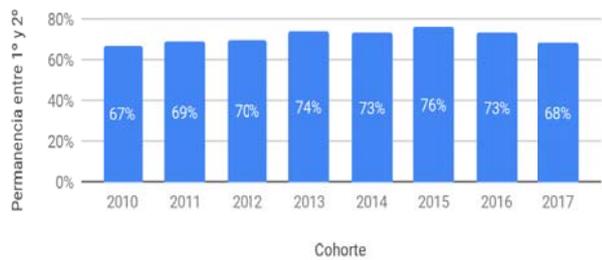
**INCALIN: PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO**



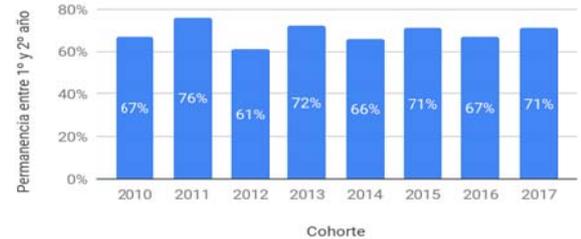
**ICRYM: PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO**



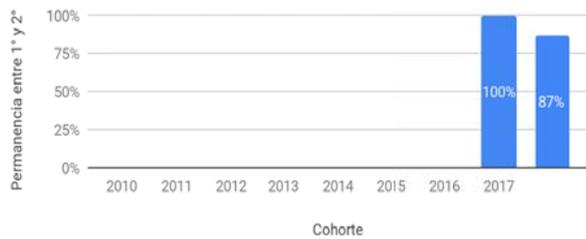
**IIB: PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO**



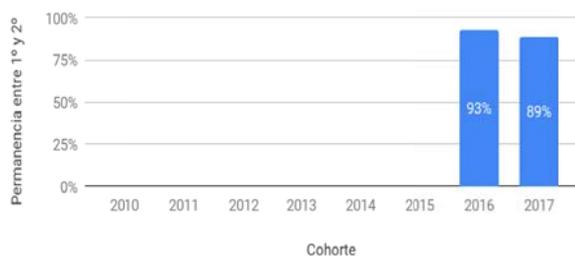
**3IA: PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO**



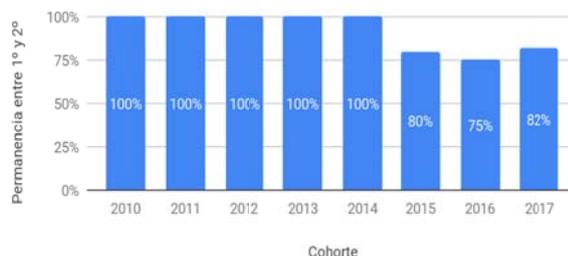
**TAREA: PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO**



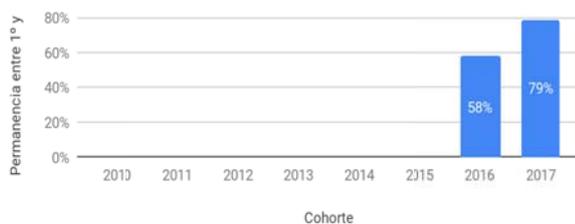
IDB: PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO



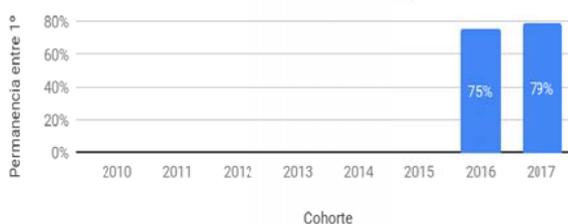
IS: PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO



IT: PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO



UIS: PERMANENCIA ENTRE 1º Y 2º AÑO



\*Las carreras del IAMK abren su inscripción cada dos años. Por tal motivo, el indicador no es continuo en este caso.

### 3.8. Perfil

Hacia fines de 2018 aún no se contaba con datos comparables entre unidades académicas que permitieran conocer el perfil particular de sus estudiantes.

## ANEXO: OFERTA ACADÉMICA DE GRADO Y PREGRADO DE LA UNSAM, POR UNIDAD ACADÉMICA, AÑO 2019

Se indica con:

- *letra itálica*: carreras de pregrado
- letra imprenta: carreras de grado
- CCC: ciclos de complementación curricular
- VIRTUAL: modalidad virtual

ESCUELA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (ECYT)	<i>Tecnicatura Universitaria en Diagnóstico por Imágenes</i>
	<i>Tecnicatura Universitaria en Electromedicina</i>
	<i>Tecnicatura Universitaria en Programación Informática</i>
	<i>Tecnicatura Universitaria en Redes Informáticas</i>
	Ingeniería Ambiental*
	Ingeniería Biomédica
	Ingeniería Electrónica
	Ingeniería en Energía
	Ingeniería en Telecomunicaciones
	Ingeniería en Transporte*
	Ingeniería Espacial
	Ingeniería Industrial*
	Licenciatura en Análisis Ambiental
	Licenciatura en Biotecnología*
	Licenciatura en Diagnóstico por Imágenes con Orientaciones Alternativas en Medicina Nuclear y Resonancia Magnética - CCC -
Licenciatura en Física Médica	
Licenciatura en Tecnología e Instrumentación Biomédica - CCC -	

\*Carreras de doble dependencia institucional.

ESCUELA DE ECONOMÍA Y NEGOCIOS (EEYN)	<i>Martillero Público y Corredor de Comercio</i>
	Contador Público
	Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial
	Licenciatura en Economía
	Licenciatura en Turismo

ESCUELA DE HUMANIDADES	Licenciatura en Artes - CCC -
	Licenciatura en Comunicación Audiovisual - CCC -

<b>(EHU)</b>	Licenciatura en Educación
	Licenciatura en Educación Básica - CCC - VIRTUAL
	Licenciatura en Educación Especial - CCC - VIRTUAL
	Licenciatura en Educación Inicial - CCC - VIRTUAL
	Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y Literatura - CCC - VIRTUAL
	Licenciatura en Enseñanza de las Artes Audiovisuales - CCC -
	Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias - CCC - VIRTUAL
	Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales - CCC - VIRTUAL
	Licenciatura en Estudios de la Comunicación
	Licenciatura en Filosofía
	Licenciatura en Filosofía - CCC -
	Licenciatura en Historia
	Licenciatura en Humanidades
	Licenciatura en Lengua Inglesa - CCC -
	Licenciatura en Psicopedagogía
	Licenciatura en Psicopedagogía - CCC -
	Profesorado en Ciencias de la Educación
	Profesorado en Filosofía
Profesorado Universitario en Letras	

<b>ESCUELA DE POLÍTICA Y GOBIERNO (EPYG)</b>	Licenciatura en Administración Pública
	Licenciatura en Administración Pública - CCC -
	Licenciatura en Administración Pública - CCC - VIRTUAL
	Licenciatura en Ciencia Política
	Licenciatura en Dirección de Organizaciones de la Sociedad Civil - CCC - VIRTUAL
	Licenciatura en Relaciones Internacionales
	Profesorado Universitario en Ciencia Política

<b>INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS SOCIALES (IDAES)</b>	Licenciatura en Antropología Social y Cultural
	Licenciatura en Sociología
	Licenciatura en Trabajo Social*

\*Carrera dictada en CUSAM

<b>INSTITUTO DE ARQUITECTURA</b>	Arquitectura
----------------------------------	--------------

(IA)	
INSTITUTO DE ARTES MAURICIO KAGEL (IAMK)	<i>Tecnicatura Universitaria en Animación 3D y Efectos Visuales</i>
	Licenciatura en Artes Escénicas
	Licenciatura en Cine Documental
	Licenciatura en Fotografía
	Licenciatura en Música Argentina
INSTITUTO DE LA CALIDAD INDUSTRIAL (INCALIN)	Ingeniería en Alimentos
	Ingeniería Industrial*
*Carrera de doble dependencia institucional	
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA REHABILITACIÓN Y EL MOVIMIENTO (ICRYM)	Licenciatura en Educación Física - CCC -
	Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría - CCC -
	Licenciatura en Órtesis y Prótesis
	Licenciatura en Rehabilitación Visual - CCC -
	Licenciatura en Terapia Ocupacional
	Licenciatura en Terapia Ocupacional - CCC -
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIOTECNOLÓGICAS (IIB-INTECH)	<i>Tecnicatura Universitaria en Laboratorio</i>
	Ingeniería en Agrobiotecnología
	Licenciatura en Biotecnología*
*Carrera de doble dependencia institucional	
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN E INGENIERÍA AMBIENTAL (3IA)	Ingeniería Ambiental*
*Carrera de doble dependencia institucional.	
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE EL PATRIMONIO CULTURAL (TAREA - IIPC)	Licenciatura en Conservación y Restauración del Patrimonio Cultural

INSTITUTO DE TECNOLOGÍA NUCLEAR DAN BENINSON (IDB)	<i>Tecnicatura Universitaria en Aplicaciones Nucleares</i>
	Ingeniería Nuclear

INSTITUTO SÁBATO (IS)	Ingeniería en Materiales
--------------------------	--------------------------

INSTITUTO DEL TRANSPORTE (IT)	<i>Tecnicatura Universitaria en Administración y Gestión Ferroviaria</i>
	<i>Tecnicatura Universitaria en Tecnología Ferroviaria</i>
	Ingeniería en Transporte*

\*Carrera de doble dependencia institucional.

UNIDAD INTERDISCIPLIN DE SALUD (UIS)	Licenciatura en Enfermería
--	----------------------------

## BIBLIOGRAFÍA

Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2015). “Universidad y los desafíos de la pedagogía”. En: Tedesco, JC. *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores – Fundación OSDE.

Aberbuj, C.; Guevara, J. y Fernandez Fastuca, L. (2017). “Una lectura de las prácticas de enseñanza y de las identidades profesionales de los docentes”. En: Universidad Pedagógica Nacional. *Los desafíos de la educación inclusiva: Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa 17, 18 y 19 de octubre de 2017*, Buenos Aires, Argentina - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2018. Libro digital. ISBN 978-987-3805-36-3.

Álvarez Pérez, P. R., & González Afonso, M. C. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, (36), 107-128.

Barsky, O y Davila, M. (2004). “Las transformaciones del sistema internacional de educación superior”. En: Brasky, O; Sigal, V. y Dávila, M: *Los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI (pp 25-62).

Bernstein, B. (1988 (1° ed. 1975)). “Capítulo IV: Acerca del Currículum”. En: *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2014). *Los herederos*. Buenos Aires. Siglo XXI Ediciones.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericano.

Camilloni, A. (1995). "Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior". Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria. Universidad Católica de Valparaíso. (Mimeo) (versión digital).

Chiroleu, A. (2013). "Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?" En: *Espacio Abierto*, 22(2): 279-304. [en línea]. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/122/12226914006.pdf>

Chiroleu, A. (2016). "La democratización universitaria en América latina: sentidos y alcances en el siglo XXI". En: Del Valle, D.; Montero, F. y Mauro, S., *El derecho a la universidad en perspectiva regional*, IEC-Conadu/Clacso, Buenos Aires.

Colabella, L. y Vargas, P. (2013). *La Jauretche. Una universidad popular en la trama sur del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires. CLACSO.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.

Dias Sobrinho, J. (2008): "Calidad, Pertinencia y Responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña". En: Autores varios. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, CRES. 2008. [en línea]. Disponible en Internet: [http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO\\_01\\_Didriksson.pdf](http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO_01_Didriksson.pdf)

Díaz Villa, M. (2002): "Capítulo 3: Flexibilidad y organización de la educación superior". En: *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Serie Calidad de la Educación Superior N.º 2. ICFES.

Ezcurra, AM. (2005). "Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior". EN: *Perfiles educativos*. Vol XXVII, núm 107, pp 118-133.

Ezcurra, AM. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Feldman, D. (1999). *El currículum como proyecto formativo integrado*. Buenos Aires: Mimeo. (En seminario-taller "El currículum universitario". Segundo encuentro).

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad: problemas y enfoques*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. Área de planificación, evaluación y pedagogía. Secretaría académica.

Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate: situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Eudeba

García de Fanelli, A. (2015). "Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas". En: *Debate Universitario*/7 (noviembre 2015) en línea]. Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/7641>

García de Fanelli, A. (2017). "Políticas públicas ante la masificación de la educación universitaria: el reto de elevar la graduación, garantizando la inclusión y la calidad". En: Carlos Marquis (Editor): *Agenda Universitaria III. Propuestas de políticas y acciones*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Gvirtz, S. y Camou, A. (coord.) (2009). *La Universidad Argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado*. Buenos Aires: Granica.

Sánchez-Gelabert, A y Andreu, M. E. (2017): “Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios”. En: *Estudios sobre educación*. Vol 32, 2017. Universidad de Navarra.

Krotsch, P. (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

Landinelli, J. (2008). “Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. En: Autores varios: *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. CRES. 2008.

Linne, J. (2018). “El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares” en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00129.pdf>

Martâinez, M. M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. M. Martínez (Ed.). Ediciones Octaedro, SL.

Palamidessi, M. y Aberbuj, C. (2012): “La formación universitaria de grado como base para la formación de investigadores en Educación: caso de la región metropolitana argentina”, en N. Gutiérrez Serrano (coord.) *Producción de conocimiento en educación en Argentina, México y Uruguay. Intersecciones en un mosaico de investigaciones*. D. F. México: UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

Pascarella, E; Johnson, M; Padgett, R. (2012). “First generation undergraduate students and the impacts of the first year of college: Additional Evidence”, en *Journal of College Student Development*, Vol. 53; number 2, March/April.

Rama, C. (2006). “La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización”. En: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 46.

Rancière, J. (2018). *El maestro ignorante*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Rinesi, E., Soprano, G. y Suasnábar, C. (2005). *Universidad: Reformas y Desafíos. Dilemas de la Educación Superior en Argentina y en Brasil*. Buenos Aires: Ed. Prometeo - Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rinesi, E. (2014). “La universidad como derecho”. En: *Política universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad*. Nro 1. Mayo 2014. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC-CONADU.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la Universidad*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *International Journal of Educational Technology in Higher Education (ETHE)*, 1(1).

Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016): “Tendencias recientes en el desarrollo universitario y las dinámicas de diferenciación”. En Del Valle, D.; Montero, F. y

Mauro, S., El derecho a la universidad en perspectiva regional, IEC-Conadu/Clacso, Buenos Aires.

Tedesco, JC.; Zacarías, I.; Aberbuj, C. (2013): Programa de mejora de la enseñanza 2: el diseño de la materia. 1a edición - San Martín: Universidad Nacional de Gral. San Martín. UNSAM EDITA. ISBN 978-987-1435-64-7

Tedesco, JC; Aberbuj, C. y Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Buenos Aires: Aique.

Tedesco, JC. (2012). “El sentido de la educación: La construcción de sociedades más justas”. En: *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica – Universidad Nacional de San Martín

Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Zacarías, I; Aberbuj, C; Guevara, J y Felix, MB. (2016): “Programa de Mejoramiento de la Enseñanza: innovación pedagógica y democratización en la Universidad Nacional de San Martín”. En: Del Valle, D; Montero, F.; Mauro, S. El derecho a la Universidad en perspectiva regional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO.

CEPAL, 2014

UNESCO, 2017

OCDE, 2016

UNSAM-Secretaría Académica (2016). *Formar y Formarse en la UNSAM. La Formación en el Ingreso a la Universidad*. San Martín.