



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**Programa de Mejora de la Enseñanza en la
Universidad Nacional de San Martín: dos experiencias
de mejora.**

ZACARÍAS, I; GUEVARA, J; FÉLIX, M B; ABERBUJ, C M.

Programa de Mejora de la Enseñanza en la Universidad Nacional de San Martín: dos experiencias de mejora.

Resumen

En los últimos años, las universidades públicas argentinas protagonizaron un considerable proceso de expansión en su matrícula. La masificación en el acceso tuvo como contrapartida una alta tasa de fracaso en el ingreso efectivo y en la permanencia de los estudiantes en las carreras. Esta situación erosiona la vocación democrática del sistema universitario argentino ya que, si bien promueve el acceso masivo de estudiantes por medio del ingreso irrestricto y la gratuidad, no genera las condiciones de enseñanza y aprendizaje necesarias para que transiten con éxito su trayectoria formativa.

El Programa de Mejora de la Enseñanza de la Universidad Nacional de San Martín surge en este contexto. Sus objetivos consisten en mejorar las condiciones de acceso, retención y progreso de los estudiantes; promover la formación de equipos docentes; y producir mejoras pedagógicas a partir de proyectos diseñados por los mismos.

Para ello, se implementaron diversas estrategias en tres unidades académicas. Este trabajo analizará, por un lado, el diseño, implementación y evaluación de Proyectos de Mejora realizado junto a los docentes del ciclo de ingreso y de primer año de la Escuela de Ciencia y Tecnología, entre 2011 y 2014. Por el otro, el diseño, implementación y evaluación de un nuevo ciclo de ingreso para las carreras de Ciencias Sociales (Escuela de Política y Gobierno y el Instituto de Altos Estudios Sociales), inaugurado en 2014.

En relación a la primera estrategia, se logró mejorar las condiciones materiales y pedagógicas de enseñanza, entre ellas: la creación de espacios de reflexión entre profesores; la modificación de estrategias de enseñanza y de evaluación; y la reducción de la cantidad de estudiantes por docente. Asimismo, se logró mejorar la adquisición de hábitos de estudio, el aumento de la tasa de aprobación, la disminución de la tasa de abandono y la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes en el primer tramo de la carrera. En relación a la segunda estrategia, se ha logrado mejorar las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita, y el desarrollo de operaciones cognitivas vinculadas a la resolución de problemas científicos y de gestión.

En base a los resultados obtenidos hasta el momento, puede decirse que esta experiencia constituye un aporte a los diversos esfuerzos que se vienen realizando para promover el éxito en el ingreso y la permanencia de los estudiantes en las universidades públicas argentinas.

Parte I: Presentación del Programa de Mejora de la Enseñanza

I.I. Contexto de surgimiento: expansión de la matrícula; factores internos y externos del fracaso

En las últimas décadas, se ha producido en América Latina un proceso de masificación en el acceso al sistema de educación superior. La expansión de la educación superior ha sido marcada, no sólo en cuanto a la matrícula (en 2010, había 22 millones de estudiantes en el nivel superior en Iberoamérica, esto es el 13% de la matrícula mundial), sino también a la oferta: de 75 instituciones en 1950, se pasó a 850 instituciones en 1995, y se calcula que en 2010 había unas cuatro mil en toda la región (Brunner, 2011). De acuerdo a las tendencias actuales, se estima que alrededor de un 40% de los adultos jóvenes en los países de la OCDE completará a lo largo de sus vidas algún programa de educación universitaria similar a lo que en América Latina es una carrera de grado; en el caso de los programas vocacionales, la estimación es de un 11% (OCDE, 2013).

Cada país, en función a su matriz social y a su sistema de educación superior, canalizó esta masificación de la demanda a través de diversas estrategias. En la Argentina la demanda ha sido canalizada históricamente a través de la oferta pública del sistema de educación superior, principalmente el universitario que desde 1949 es gratuito y de acceso libre.

Este proceso expansivo del acceso a la universidad tuvo como contrapartida una alta tasa de fracaso en el ingreso efectivo y en la permanencia de los estudiantes en las carreras universitarias. En el transcurso del ciclo de ingreso y el primer año, un alto porcentaje de estudiantes deja sus carreras: la evidencia muestra que, a pesar de la voluntad de justicia del sistema, el acceso efectivo a la educación universitaria es más bien restringido, en particular para aquellos que han tenido menores oportunidades a lo largo de su vida. En términos concretos: aquellos que asistieron a escuelas secundarias de baja calidad, aquellos cuyos padres no son profesionales y/o aquellos que tienen que trabajar para estudiar, tienen altas probabilidades de salir del sistema, fundamentalmente durante el ciclo de ingreso y el primer año. En síntesis, la democratización externa de la universidad pública no produjo una reducción de las desigualdades sociales (Chiroleu y otros, 2012).

Si se parte del principio de que la universidad es un derecho de todos (un derecho universal), necesariamente una universidad de calidad será una universidad de calidad para todos. Bajo este principio, la pregunta es: *¿cómo lograr altas tasas de ingreso y de egreso con aprendizajes de calidad y alto rendimiento de los estudiantes?*

Si bien existen diversos factores que explican esta situación, hay evidencia que muestra que la propia universidad puede, mejorando las condiciones pedagógicas, garantizar mejores aprendizajes e índices de retención, sosteniendo la calidad y los estándares.

La construcción de una sociedad justa exige grandes esfuerzos por parte de sus ciudadanos. Uno de ellos es evitar la lectura del fracaso o la deserción como tendencias estructurales o inherentes al propio sistema superior, asociándolos linealmente a la expansión cuantitativa del sistema. La naturaleza de este razonamiento parte del supuesto erróneo de que la calidad de la educación y los niveles de acceso son inevitablemente excluyentes entre sí.

Tradicionalmente, se ha dado un debate basado en una dicotomía entre calidad y cantidad: para garantizar una educación de calidad, es preciso ser restrictivo en el ingreso. Por otro lado, si se prioriza la masificación en el acceso del sistema, la calidad de la educación tenderá a ser inferior. Superar ese presunto dilema supone aceptar socialmente, en términos teóricos y empíricos, aquello que la legislación Argentina ya contempla: la educación superior es de acceso libre e irrestricto. Esto implica asumir

que una educación de calidad para todos es condición necesaria para alcanzar la justicia social (Tedesco, 2012). Existe evidencia que muestra que las universidades pueden generar estrategias que aseguren la universalización del nivel junto al mantenimiento de altos estándares de calidad de la enseñanza y buen rendimiento de los estudiantes. Estas estrategias pueden categorizarse en dos ejes: 1) preocupación institucional por la pedagogía y fortalecimiento de la identidad del profesor como docente; 2) foco en el tramo inicial: proveer de una buena formación básica y acompañar al estudiante en la inmersión a la vida universitaria (Tedesco et al, 2014).

I.II. Proyecto del Programa de Mejora de la Enseñanza: preocupaciones y objetivos; foco que hace el programa en función de la viabilidad de las propuestas.

En este contexto, y con la intención de abordar la problemática de la retención y el rendimiento de los estudiantes, se creó en 2010 en la Universidad Nacional de San Martín [UNSAM] el Programa de Mejora de la Enseñanza [PME]. El Programa se propone: 1) mejorar las condiciones de acceso, retención y progreso de los estudiantes; 2) promover la formación de equipos docentes; y 3) producir mejoras pedagógicas a partir de proyectos diseñados por los equipos docentes.

Con la intención de alcanzar los objetivos planteados y sobre la base de un diagnóstico de la realidad institucional, el PME comenzó su intervención focalizando su labor en el tramo del ingreso y los primeros años de las carreras. La Escuela de Ciencia y Tecnología [ECyT] fue la unidad académica en la que se implementaron las primeras estrategias de trabajo, a partir de 2011. En el 2013, con la experiencia adquirida en la ECyT, se inició el trabajo en el Instituto de Altos Estudios Sociales [IDAES] y la Escuela de Política y Gobierno [EPyG].

En paralelo se diseñó y publicó material de divulgación pedagógica para los docentes de las distintas unidades académicas de la universidad.

Este estudio se propone analizar las experiencias de trabajo realizadas junto a los docentes de la ECyT y del Ciclo General de Ciencias Sociales (IDAES y EPyG).

Parte II: Estrategias implementadas por parte del PME

II.I. PME en la ECyT

La estrategia adoptada en la ECyT consistió en el desarrollo de proyectos de mejora de la enseñanza, en forma conjunta con los equipos de las materias correspondientes al ciclo de ingreso y primer año de las carreras. A diferencia de otros abordajes pedagógico-didácticos, partimos de las hipótesis que los propios docentes tenían sobre los problemas en la enseñanza y en el aprendizaje en cada una de sus materias. El objetivo de este estilo de trabajo fue invitarlos a reflexionar sobre los resultados académicos de sus propias materias y a intervenir en su mejora de acuerdo al propio diagnóstico de la problemática. Para ello, partimos de un reconocimiento de la especificidad disciplinar de los saberes a enseñar, así como también de las estrategias para su enseñanza, sosteniendo que los docentes de la Escuela son portadores de esos saberes.

En el caso de la ECyT, nos hemos venido enfocando en instaurar la reflexión pedagógica y en fortalecer la identidad de los profesores como docentes, buscando convertir la enseñanza en una actividad científica, a través de proyectos de investigación-acción.

Así, los equipos docentes participantes del PME comenzaron, progresivamente, a presentar proyectos cuatrimestrales de mejora de la enseñanza,

incluyendo definición del problema, objetivos del proyecto, líneas de acción para concretarlos, plazos, responsables e indicadores de medición de resultados.

Uno de los primeros problemas que identificamos fue la necesidad de ampliar los equipos docentes para implementar cualquier estrategia de mejora. En general, era muy alta la cantidad de estudiantes por docente, lo que dificultaba la implementación de estrategias de mejora en el acompañamiento de los aprendizajes. En consecuencia, como parte central de los proyectos, los equipos tuvieron la posibilidad de incorporar recursos humanos que pudieran dar viabilidad a la implementación de las líneas de acción diseñadas.

Las materias fueron incorporándose de manera gradual: comenzamos con cinco en 2011 y nos encontramos trabajando con trece en 2014.

A lo largo de los sucesivos proyectos, los docentes han identificado un conjunto más o menos estable de problemáticas. En cuanto al aprendizaje han detectado:

- ✓ déficits en el conocimiento (errores y desconocimiento de conceptos básicos) con el que llegan los estudiantes a la universidad;
- ✓ falta hábitos de estudio;
- ✓ falta de estrategias de estudio;
- ✓ dificultades de razonamiento y pensamiento abstracto;
- ✓ déficits en comprensión lectora y redacción;
- ✓ gran heterogeneidad en el estudiantado: recién egresados de la secundaria (provenientes de escuelas de gestión pública y de gestión privada), adultos que trabajan e ingresan a la universidad muchos años después de finalizar la escuela, extranjeros, etc.;
- ✓ falta de tiempo extra-clase para dedicarse a estudiar y ejercitar (por causas laborales o familiares);
- ✓ desconocimiento de los estudiantes de las características de las carreras en las que se inscriben: el contenido, los desafíos y las perspectivas de trabajo.

Por su parte, con respecto a las condiciones de enseñanza:

- ✓ falta de conocimiento de diversos métodos de enseñanza que sean útiles y pertinentes para la enseñanza y más atractivos para los estudiantes;
- ✓ desactualización de la presentación de contenidos y de las guías de problemas o ejercicios;
- ✓ falta de conocimiento sobre estrategias de evaluación;
- ✓ desconocimiento del real estado de conocimiento de los estudiantes sobre los temas básicos de la disciplina;
- ✓ escaso tiempo disponible para enseñar todos los temas propuestos por los profesores;
- ✓ alta cantidad de estudiantes por docente;
- ✓ falta de espacios adecuados;
- ✓ falta de recursos tecnológicos;
- ✓ falta de material didáctico para el trabajo de los estudiantes de manera autónoma.

La duración de los proyectos ha variado entre cuatrimestral y anual, y cada uno de ellos ha recibido retroalimentación del equipo PME, orientada a mejorar y profundizar las estrategias implementadas y, al mismo tiempo, impulsar la innovación e incorporación de nuevas estrategias. Hemos fortalecido las discusiones que

precedieron y acompañaron la implementación de los proyectos con observaciones de clases.

Las respuestas que los equipos docentes han dado a los problemas han sido diversas. A continuación, las detallamos algunas de las estrategias implementadas:

- ✓ implementación de parcialitos quincenales o semanales para promover mejores hábitos de estudio;
- ✓ apertura de clases de apoyo o consulta, en particular para ejercitar lo que no logró hacerse en clase o lo que no se terminó de comprender debido al déficit de conocimientos con los que llegan los estudiantes, la diversidad de formación previa y la falta de hábitos de estudio;
- ✓ revisión de las guías de problemas o preguntas, para adecuarlas a las condiciones de los estudiantes;
- ✓ escritura de material didáctico, como material de estudio autónomo de los estudiantes que complementa lo trabajado en clase;
- ✓ personalización de la enseñanza a través de un contacto directo de los ayudantes con los estudiantes y del trabajo sobre las guías de problemas en clase, lo cual permite un nivel mayor de actividad, responde al nivel de conocimientos con los que llegan los estudiantes y a la diversidad de formación previa;
- ✓ capacitación docente en evaluación y métodos de enseñanza a través de problemas;
- ✓ trabajo en aulas virtuales, para fortalecer la formación de hábitos de estudio y compensar la falta de tiempo extra-clase para estudiar y ejercitar;
- ✓ selección y recomendación de bibliografía complementaria;
- ✓ implementación de muestras de evaluación diagnóstica y/o de una encuesta inicial que proporcione información sobre el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre los temas básicos de la disciplina.

De un tiempo a esta parte, hemos detectado como resultado principal la mejora en las condiciones materiales y pedagógicas de enseñanza, entre las que se incluyen: la creación de espacios de reflexión entre profesores, la mejora en la percepción de los docentes respecto de las capacidades de los estudiantes; la modificación de las estrategias de enseñanza y de evaluación. Asimismo, hemos apoyado la reducción de la cantidad de estudiantes por docente.

Desde un principio, el trabajo se ha llevado a cabo en forma conjunta, entre personas de PME y docentes, ya que aspiramos a dejar 'capacidad instalada', es decir, personas que pertenezcan a la propia Escuela con una preocupación esencialmente pedagógica. Con este fin, en 2013 incorporamos a docentes y auxiliares de las materias como parte del equipo del PME en la ECyT.

Además de los resultados, esta experiencia no ha estado exenta de tensiones, obstáculos y desafíos, sobre los que intentaremos reflexionar a la vez que atender. En primer lugar, vamos reconociendo progresivamente que algunas disciplinas se han mostrado sistemáticamente más abiertas a la mejora, e incluso han abrazado el marco, mientras con otras el diálogo ha sido arduo e intermitente. En este punto, tenemos la hipótesis de que algunas comunidades disciplinares son, por ejemplo, más permeables que otras al trabajo en equipo, a la experimentación pedagógica y a la evaluación de los resultados del propio trabajo.

En segundo lugar, en algunas materias el trabajo no ha logrado anclarse en un equipo de docentes, sino que los proyectos han quedado a cargo del titular de la

materia. En este punto, reconocemos inconcluso nuestro segundo objetivo, y, en esta línea, hemos comenzado a trabajar en la formación pedagógico-didáctica de los auxiliares docentes, a quienes hemos identificado como actores clave para el impulso del trabajo en algunos equipos.

II.II. PME en Ciencias Sociales

La estrategia implementada en el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) y en la Escuela de Política y Gobierno (EPyG) difiere de aquella llevada a cabo en la ECyT en tanto se enfoca exclusivamente en el Ciclo de Preparación Universitaria (CPU) para las carreras de Ciencias Sociales y comprende una reestructuración del mismo. Dicha reestructuración implicó no sólo una profunda modificación de los contenidos de las dos materias que lo componen (Taller de Lectoescritura, e Introducción a los Estudios Universitarios), sino también cambios en las condiciones materiales y pedagógicas de la enseñanza, el grado de prescripción de los programas, y la modalidad de ingreso.

Para esta intervención, partimos de un diagnóstico realizado en 2013 en el cual se contrastaron los objetivos del CPU con sus resultados efectivos. Frente a la aspiración niveladora del CPU, el diagnóstico realizado demostró que el tránsito por el CPU no impactaba en los resultados obtenidos por los estudiantes. Aquellos estudiantes cuyo nivel académico estaba por debajo del necesario para garantizar su permanencia efectiva en la universidad al momento del ingreso al CPU, no lograban alcanzarlo tampoco al finalizar el curso. En este sentido, los resultados del diagnóstico dieron cuenta de importantes déficits en relación a la capacidad de comprensión lectora y expresión escrita de los estudiantes, su conocimiento y uso de la lógica de pensamiento científico, y su dominio de hábitos y estrategias de estudio.

El rediseño del CPU tuvo como preocupación central brindar las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan iniciar con éxito sus estudios universitarios; por ello, se focalizó en trabajar sobre dichos déficits, y en el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias que permitieran superarlos. Para ello, se sostuvieron las dos materias que componían el ciclo y la duración de seis semanas, pero se realizaron modificaciones en cuatro ejes fundamentales: 1) modificación de los contenidos de enseñanza y modalidad de dictado; 2) aumento de la carga horaria de las materias; 3) modificación de la ratio docente-estudiante; y 4) diversificación de trayectos en función a los resultados;

En primer lugar, trabajamos en la modificación profunda del contenido de las materias y la modalidad de dictado. Los objetivos se redefinieron en función de las habilidades cognitivas que se esperaba que los estudiantes adquirieran en su paso por el CPU.

En el caso de TLE, nos centramos en mejorar en los estudiantes su capacidad de comprensión lectora y expresión escrita, de modo de alcanzar un nivel que les permita desenvolverse exitosamente en sus estudios universitarios. En el caso de IEU, nos propusimos que los estudiantes conocieran y utilizaran la lógica de pensamiento científico, que dominaran algunas estrategias de estudio y pudieran reflexionar sobre su propio aprendizaje. La innovación planteada en la modalidad de enseñanza fue su carácter altamente directivo. Para cada una de las materias elaboramos material con un enfoque esencialmente pedagógico, y un carácter altamente prescriptivo. Nos referimos por esto a que el material comprendía un cuadernillo para los estudiantes, y otro para los docentes en el cual se definían las actividades correspondientes a cada clase, como así también estrategias de enseñanza para abordar cada uno de los contenidos. De este modo, los objetivos y las actividades correspondientes a cada clase fueron pautados rigurosamente, garantizando que todos los estudiantes

ingresantes trabajen sobre un conjunto definido de contenidos previamente estipulados y con expectativas de rendimiento clarificadas desde un inicio. Esta simultaneidad en el trabajo de las comisiones posibilitó también una instancia de intercambio y reflexión permanente entre los distintos docentes. El trabajo conjunto entre los docentes se inició en diciembre de 2013 y se sostuvo a lo largo del CPU mediante la realización de encuentros periódicos para discutir y reflexionar sobre el material, evaluar las dificultades que se presentaban en el aula y consensuar estrategias de resolución para las mismas. En este sentido, el uso de un cuadernillo único no solo ejerció cierto grado de control sobre qué contenidos debería abordar cada materia, sino que también permitió coordinar los criterios de enseñanza y evaluación entre los docentes de las distintas comisiones.

Agregado a esto, triplicamos la carga horaria de las materias, y las desdoblamos en dos encuentros semanales. Esto permitió un trabajo más intensivo y regular, y con ello la realización de más ejercitaciones en clase y una retroalimentación permanente sobre el trabajo de los estudiantes: la principal dinámica de trabajo en ambas materias consistió en la realización, corrección y devolución de actividades en todos los encuentros. Esto último se vio fortalecido por otra de las modificaciones: la reducción en el tamaño de las comisiones. La ratio docente estudiante que, hasta el momento, rondaba el 1:80 aproximadamente (1 docente cada 80 estudiantes), se redujo a 1:25. Esto permitió realizar un seguimiento personalizado, y trabajar en el aula a partir de los conocimientos previos y las necesidades particulares de cada uno. De este modo, ambas materias adoptaron una modalidad de taller, donde se realizó un trabajo minucioso y metódico con cada uno de los estudiantes.

La última modificación consistió en diversificar los trayectos en función a los resultados de los estudiantes. Para ello, estructuramos tres trayectorias de formación distintas, que buscan adecuarse a las necesidades de cada uno de los estudiantes y garantizar la adquisición de aquellas competencias básicas para su ingreso y permanencia efectivos en la universidad. La primera modalidad implicaba la cursada de un CPU intensivo de seis semanas, al final del cual los estudiantes debieron rendir un examen para cada materia. En función de los resultados obtenidos en dicha evaluación, cada estudiante tuvo un recorrido particular: aquellos estudiantes que obtuvieron una nota superior a siete accedieron directamente a las materias de la carrera, mientras que aquellos que obtuvieron una nota inferior a cuatro en alguna de las dos materias debieron cursar un CPU extendido, de duración cuatrimestral, que incluyó los dos seminarios y cuyo objetivo consistió en profundizar los contenidos trabajados en el CPU intensivo. Finalmente, quienes obtuvieron una nota superior a cuatro pero inferior a siete en alguna o ambas materias, pudieron ingresar en la carrera, pero debieron cursar en paralelo la materia como complementaria.

Dados nuestros objetivos de la intervención en el IDAES y la EPyG, y dadas las características de la estrategia adoptada, los resultados estuvieron vinculados estrictamente a los aprendizajes de los estudiantes. Es por esto que evaluamos esta intervención mediante el uso de un instrumento aplicado al inicio y al final del curso, con miras a evaluar la evolución de los estudiantes. Cada materia fue evaluada en función de las habilidades cognitivas que se consideraban necesarias para que los estudiantes pudieran transitar con éxito los primeros años de sus carreras universitarias.

En el TLE, esperábamos, entre otras cosas, que los estudiantes pudieran sintetizar la idea de un texto breve y realizar inferencias simples a partir del mismo, como así también que pudieran elaborar un texto argumentativo pertinente y claro respondiendo a una consigna. En términos generales, mientras que en el diagnóstico un 46% de los estudiantes obtuvo un puntaje superior al 7, en el final 81% de los estudiantes lo logró. En cuanto a los criterios específicos, más de un 60% de los

estudiantes mejoró en alguna medida sus resultados en relación a la pertinencia de sus respuestas, y cerca de un 15% de los estudiantes mejoró sus resultados en un 75%. Asimismo, alrededor de un 68% de los estudiantes mejoró su rendimiento en términos de la claridad de sus respuestas, y un 50% de los estudiantes realizó mejoras significativas en relación a la comprensión del texto. Si bien para todas las habilidades evaluadas hay un porcentaje variable de estudiantes cuyos resultados no parecen haber sido afectados por su paso por el taller de lectoescritura, identificamos que son casi en su totalidad estudiantes cuyo rendimiento superaba el 75% en el diagnóstico inicial. Estos datos dan a entender que aquellos estudiantes cuyo punto de partida era más bajo, y quienes presentaban déficits más importantes al inicio del curso, fueron quienes experimentaron mejoras sustantivas.

Por otro lado, en IEU evaluamos el desarrollo de habilidades tales como la capacidad de identificar los problemas centrales de un texto, los actores involucrados en el mismo, y la lectura y análisis de tablas de valor, entre otros. El porcentaje de estudiantes que logró un resultado por encima de lo esperado (es decir, Bueno o Muy bueno) en la evaluación final aumentó cerca de un 35% respecto al diagnóstico para ambos criterios evaluados. Asimismo, un 80% de los estudiantes que no habían alcanzado un nivel de logro satisfactorio en el diagnóstico en el criterio que evaluaba la capacidad de inferencia a partir de un conjunto de datos, mejoró su desempeño en el final. En la evaluación diagnóstica este criterio fue el que presentaba mayores dificultades, y los resultados no pueden sino dar cuenta de un aprendizaje sustancial a lo largo de la materia.

Si bien estos resultados son sumamente alentadores, y han sido percibidos incluso por los docentes de las materias del primer cuatrimestre de las carreras de Ciencias Sociales, resta aún seguir trabajando en distintas líneas para profundizar el impacto del programa. El desarrollo de habilidades complejas, por ejemplo, es gradual y requiere un trabajo sostenido. El trabajo con los estudiantes que cursaron alguna de las materias como materia complementaria a lo largo del primer semestre ofrece evidencia clara al respecto: dados los diversos puntos de partida de los estudiantes, es necesario seguir acompañando a algunos estudiantes en la adquisición de hábitos de estudio y habilidades vinculadas a la lectoescritura y el pensamiento científico.

Los desafíos sobre los cuales debemos seguir trabajando para lograr sus objetivos en el IDAES y la EPyG incluyen avanzar en el trabajo con los docentes de las materias del Ciclo General de las carreras de Ciencias Sociales, para extender este enfoque, y para identificar con mayor precisión y abordar aquellas habilidades que son esenciales para que los estudiantes puedan transitar con éxito dicho ciclo.

Parte III: Análisis y reflexión

La experiencia de PME en UNSAM se centró en dos ejes de trabajo para afrontar la tensión calidad-cantidad. Por un lado, se propuso trabajar sobre el primer tramo de las carreras abordando de este modo aquella parte del trayecto en la cual las tasas de deserción son más altas. Por otro lado, PME se propuso trabajar sobre la identidad pedagógica de los docentes. Ambos ejes no son independientes entre sí: el trabajo sobre la identidad pedagógica de los docentes de los primeros dos años de carrera es una estrategia clave para mejorar las condiciones de enseñanza.

La principal conclusión que se extiende de nuestro análisis es que la resolución de problemas exige el uso de distintas estrategias, que se complementen entre sí y que se complejicen a medida que se producen distintos resultados. Por ejemplo, la modificación del Curso de Preparación Universitaria para las carreras de Ciencias Sociales implicó un cambio de raíz. Esto, a su vez, dio lugar a seguir pensando sobre otras estrategias posibles para seguir trabajando, a saber, la articulación con el ciclo

general de dichas carreras. En cambio, en el caso de la ECyT, la estrategia tuvo un carácter más progresivo, ya que focalizó en el trabajo con los equipos docentes y sobre los espacios curriculares existentes.

En este sentido, notamos que cada caso tiene sus particularidades: en el trabajo realizado en UNSAM identificamos claras diferencias entre unidades académicas, e incluso entre los docentes provenientes de distintas disciplinas. El análisis de estos escenarios diversos resultó clave para el diseño de estrategias adecuadas a la especificidad de cada uno de ellos. Así, distintas propuestas dan lugar a distintos procesos y, con ello, a distintos resultados. En base a ellos, identificamos también desafíos diferenciados.

Por otro lado, la resolución de estos problemas exige sostener el trabajo en el tiempo de manera mancomunada con autoridades y docentes de cada unidad académica. El respaldo institucional es fundamental: que el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes sea una preocupación es crucial para que el problema sea concebido y abordado como corresponde.

En síntesis, creemos que es preciso darle entidad al problema y dejar de pensar los fenómenos de alta deserción universitaria como tendencias estructurales. En principio, hace falta reconocer que existen supuestos que sostienen la práctica en educación superior que no se condicen con los principios que cimentan la educación democrática, pública y gratuita. Por el otro lado, y como hemos buscado probar a lo largo de esta presentación, es posible construir experiencias que esquiven o hagan frente a estas 'tendencias estructurales' y que nos permitan demostrar que la calidad y la cantidad no son necesariamente excluyentes entre sí.

Bibliografía

Brunner, J.J. (ed.): (2011). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2011*. Santiago: CINDA-Universia.

Chiroleu, A., C. Suasnábar y L. Rovelli. (2012): *Política universitaria argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento/ IEC.

OCDE. (2013): *Education at a Glance*. París: OCDE.

Tedesco, J.C., C. Aberbuj e Ivana Zacarias. (2014): *Pedagogía y democratización de la universidad*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Tedesco, J.C. (2012): *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires: FCE.