

# El rezago en la educación superior: aportes para su abordaje a partir del caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL

Sandra Canale  
Andrea Pacífico  
Fernanda Pagura

*Integrantes del Equipo Técnico de  
Autoevaluación de las carreras de grado  
Facultad de Ciencias Económicas  
Universidad Nacional del Litoral*

## Resumen

El estudio del rezago en las carreras universitarias ha generado una vasta literatura tanto para describirlo como para recrear líneas de acción con miras a su transformación. Este trabajo tiene dos objetivos: 1) caracterizar el rezago en el Ciclo de Formación Básica Común de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, identificando regularidades en su comportamiento y reconstruyendo los factores exógenos y endógenos que operan; 2) visibilizar las potencialidades de las metodologías cualitativas y cuantitativas utilizadas, en tanto permitieron alcanzar una profundización en la comprensión del fenómeno bajo estudio.

Ambos objetivos se desarrollan en el marco de un proceso de mayor envergadura denominado "Autoevaluación de las Carreras de Grado de la FCE".

## Palabras clave

- autoevaluación
- rezago
- carreras de ciencias económicas
- educación superior

## Abstract

The study of the delay in the university careers has generated a vast literature both to describe it as to recreate lines of action with a view to its transformation. This work has two objectives: 1) characterize the delay in the Ciclo de Formación Básica Común de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, identifying regularities in his behavior and rebuilding the exogenous and endogenous factors which operate in it; 2) make visible the potentialities of the qualitative and quan-

**Keywords**

- self-assessment
- delay
- economics careers
- higher education careers

titative methodologies used, as it allowed to achieve the understanding of the phenomenon under study.

These two objectives are developed within the framework of a larger process called "Autoevaluación de las Carreras de Grado de la FCE".

## 1. Introducción

Este artículo refiere a la problemática del rezago en los estudios superiores y en particular a determinados procesos metodológicos llevados a cabo para describirlo y comprenderlo, en el marco de la Autoevaluación de las Carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Las acciones desarrolladas posibilitaron la distinción de los factores que operan en el fenómeno analizado en el Ciclo de Formación Básica Común (CFBC).

El estudio realizado ha buscado propiciar prácticas de autorreflexión sobre el quehacer universitario que permitan instalar en el ámbito de la FCE-UNL una cultura de autoevaluación que posibilite la identificación de fortalezas y debilidades de las funciones de docencia, investigación y extensión desarrolladas en esta unidad académica.

Es así que por Resolución de Consejo Directivo N° 535/05 se aprueba el Proyecto de Autoevaluación de las carreras de grado: Contador Público Nacional, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía, con el propósito de:

*Identificar alternativas de mejoramiento en el diseño y la implementación de las carreras de grado interrogando sobre sus resultados y las acciones realizadas a efectos de detectar fortalezas y debilidades, que al evaluarlas en su contexto, permitan contar con los fundamentos que orienten y avalen decisiones superadoras.*

El Equipo Técnico designado por el Consejo Directivo a tales efectos, diseñó un proyecto, con la anuencia de la Comisión de evaluación curricular<sup>(1)</sup>, que contempla, dada la complejidad de la investigación abordada, dos etapas: la primera abarca la autoevaluación del CFBC de las tres carreras y la segunda los Ciclos de Formación Especializada.

Los objetivos específicos consensuados y explicitados en el proyecto buscan construir índices de retención, desgranamiento, rendimiento académico y niveles de egreso, indagar las posibles causas endógenas y exógenas a estos fenómenos y delinear acciones que tiendan a mejorar la permanencia de los estudiantes.

Se comienza a trabajar en el año 2006 y se finaliza en el año 2007 realizando un recorrido que incluye distintos aspectos: posicionamiento teórico respecto a los fenómenos de abandono y rezago, posicionamiento metodológico desde un enfoque cuantitativo y cualitativo, análisis de los datos del SIU Guaraní<sup>(2)</sup> y la aplicación de instancias participativas para recoger las voces de los distintos actores involucrados.

De este modo se puso la mirada sobre distintos momentos de las trayectorias académicas de los estudiantes de la FCE: en el ingreso y en el CFBC. Asimismo se tuvieron en cuenta de modo diferenciado los fenómenos de abandono y avance/rezago en ambos momentos. Los resultados obtenidos dan cuenta de los índices de retención y abandono y de los posibles factores que operan en ellos.

(1) Comisión ad-hoc dependiente del Consejo Directivo de la FCE-UNL.

(2) Base de datos del alumnado de aplicación nacional.

Este artículo focaliza en el fenómeno del **rezago en el CFBC** con dos objetivos: caracterizar este fenómeno y visibilizar la potencialidad de las metodologías utilizadas, en tanto permitieron alcanzar una profundización en la comprensión de esta problemática.

## 2. Aproximación teórica al rezago

Los fenómenos de la permanencia/abandono y el rezago en la educación superior se han presentado, en las últimas décadas, con una clara preocupación de los gobiernos, así como también de las instituciones universitarias que deben afrontar esta problemática.

A modo de antecedente de lo expresado se destaca que en junio de 2001 el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), inició el programa “Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, desarrollando –a través del mismo– una serie de trabajos nacionales y regionales sobre el abandono y el rezago, “...en la búsqueda de generar un ámbito de reflexión sobre la problemática universitaria y facilitar la socialización del conocimiento y la convergencia del sistema”. (Fernandez Lamarra N, 2004).

En el mes de mayo del año 2006 el IESALC publicó el “Informe Sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior” donde se destaca el interés por el fenómeno del abandono en este nivel y los fenómenos asociados al mismo: repitencia y eficiencia terminal.

Si bien se observa un genuino interés por estudiar los fenómenos bajo análisis, la mayoría de las publicaciones que surgen de los estudios realizados por los Organismos Internacionales sólo hacen refe-

rencia a datos estadísticos (tasas de abandono, retención, repetición, etc.). Esto, si bien advierte sobre la gravedad del hecho y su generalización, no permite avanzar conclusiones sobre sus posibles causas (Aparicio M., 1997). Por otro lado, existen también numerosas investigaciones de universidades argentinas y extranjeras sobre las temáticas planteadas, pero la mayoría aportan datos cuantitativos y los que avanzan sobre posibles causas, lo hacen desde perspectivas parciales (nivel socio-económico de procedencia, sexo, vinculación con escuela media, etc.).

Por su parte la revisión de la amplia bibliografía existente sobre el abandono y el rezago en los estudios superiores, permitió detectar que no hay un acuerdo generalizado en sus definiciones. Tinto, V. (1989) expresa “*El campo de la investigación del abandono escolar se presenta desordenado, porque hemos sido incapaces de convenir los tipos de comportamientos, que merecen, en sentido estricto, la denominación de deserción*”.

Sin embargo, es dable destacar que en muchos casos, la prolongación de los estudios más allá de los tiempos establecidos por los respectivos planes de estudio, puede ser la antesala del abandono definitivo, por lo que el rezago también es una problemática que merece una especial atención.

Así, se observa que existen diferencias semánticas y conceptuales, las que devienen –tal vez– de la complejidad de los fenómenos, que por sus propias características encierran diversas dimensiones y perspectivas que requieren un análisis particular, en la búsqueda de lograr algunos consensos previos que permitan abordar su posterior estudio.<sup>(3)</sup>

De este modo, luego de un profundo análisis y a partir de la consideración de diversas fuentes bibliográficas sobre los conceptos de los fenómenos bajo estudio, las autoras de este trabajo definen las siguientes categorías teóricas deserción/abandono y rezago.

(3) El tema fue debatido y analizado en profundidad en una publicación en la Revista de la Facultad de Ciencias Económicas, Año 6 Vol. 01, realizada por el Equipo Técnico de Autoevaluación.

Debido a la carga ideológica implícita en la categoría deserción en tanto proviene del discurso militarizado, se decidió reemplazarla por la palabra abandono y referirla específicamente, a la situación en la que se encuentra un sujeto que se matricula para cursar una carrera universitaria, pero por factores exógenos y/o endógenos a la institución universitaria, no continúa con sus estudios.

En cuanto al rezago, se lo define como la situación en la que un alumno permanece más tiempo en la institución de lo que contempla el plan de estudios, es decir que no se ha graduado en el plazo teórico esperado.

### **3. Dimensión Metodológica**

En el presente apartado, se dará cuenta de las decisiones metodológicas tomadas para describir y comprender el fenómeno del rezago en el CFBC. Incluye la justificación de las decisiones metodológicas conjuntamente con acotados análisis que fueron el soporte en los distintos momentos del proceso. Para ser más precisos, no se describirán los datos en sí mismos, sino la forma que éstos fueron asumiendo y cómo fueron sustentando nuevas decisiones y entrada a terreno. En este espiral, las voces de los actores fueron fundantes de nuevas decisiones metodológicas. Parafraseando a Floreal Forni (1997), mostrar las puntadas desparejas, los aciertos y errores del proceso de investigación, es parte de la validación de sus resultados.

En la búsqueda de antecedentes de investigaciones vinculadas al rezago, tal como se explicitó anteriormente, el Equipo Técnico reconoció una tendencia a estudiarlo desde una perspectiva cuantitativa, lo cual permite un primer mapa de situación, pero tiene sus límites al momento de avanzar en la comprensión del fenómeno.

Atendiendo a la complejidad del estudio abordado, metodológicamente se optó por combinar los enfoques cuantitativos y cualitativos. Los datos cuantitativos por sí solos, presentan ciertas limita-

ciones para comprender el fenómeno, sin embargo ofrecen la posibilidad de identificar regularidades. Conocer los índices de rezago se planteó como un punto de partida para reconocer tendencias tanto en el cuánto como en el cuándo ocurre este fenómeno en la vida académica del estudiantado. La perspectiva cualitativa permitió conocer los factores endógenos y exógenos que confluyen en la construcción del rezago como también las situaciones diferenciales que generan al interior del CFBC.

Desde el abordaje cualitativo, se invitó a todos los actores institucionales para que pusieran en discusión sus miradas. Esta decisión no sólo es constitutiva de las metodologías cualitativas sino que llevó implícita la idea de contribuir en los procesos democráticos al interior de la FCE, en pos de lograr algunas respuestas orientadas al logro de una facultad inclusiva y fortalecida académicamente.

Por lo dicho, se planificó un diseño flexible que se dejara interpelar por el contexto. Primeramente se analizó el rezago desde datos secundarios obtenidos a partir del SIU Guaraní y luego, se llevó a cabo la construcción de datos primarios a partir de diferentes técnicas. Este apartado intenta mostrar ese proceso espiralado que involucró decisiones metodológicas sostenidas en los avances en la construcción del conocimiento. Por ello, el relato sobre la dimensión metodológica se organiza en dos momentos.

#### **3.1 Primer momento: mapa de situación del rezago en el CFBC**

La primera tarea del Equipo fue el análisis de los datos disponibles a partir del sistema SIU Guaraní tomados como datos secundarios. Tal como se profundiza en el apartado siguiente, la identificación de cuatro grupos de alumnos al momento del ingreso, permitió visibilizar situaciones diferenciadas en los inicios de las trayectorias del alumnado y fue el punto de partida para pensar las problemáticas asociadas al rezago.

Finalizadas las primeras estadísticas, se desarrollaron las instancias participativas previstas a los efectos de intercambiar, con la comunidad

educativa de la FCE, los resultados obtenidos hasta ese momento. Se planificaron talleres de docentes y alumnos por separado abordando con cada estamento los mismos datos estadísticos e idéntica dinámica de trabajo.

La realización de los talleres se fundamentó en la necesidad de favorecer la construcción de conocimiento desde una mirada plural a partir de la confrontación, recuperando la perspectiva de los actores y la reconstrucción colectiva de sentidos.

La convocatoria de docentes se hizo a través de invitaciones a cada cátedra, se convocó a tres docentes por asignatura para asegurar la presencia de las distintas categorías docentes previstas por el escalafón de la UNL.

La selección de alumnos se hizo combinando distintos criterios con el objetivo de garantizar la heterogeneidad en el tránsito por la vida académica: Ciclo Básico/Ciclo Profesional; que participen de otras actividades de la vida universitaria (adcripciones, pasantías, becas de tutorías, voluntariado universitario, centro de estudiantes, etc) / que no participen; alumnos de distintos años de ingreso y con diferentes grado de avance. Se hicieron registros de cada taller (uno de docentes, dos de alumnos) que se analizaron en forma particular y comparativa entre los tres talleres, a partir de lo cual surgieron las primeras hipótesis acerca de los factores endógenos y exógenos que operan en el rezago.

Este análisis exigió revisar las referencias teóricas, hacer ajustes en las conceptualizaciones como también en las decisiones metodológicas. La complejización de las teorizaciones permitió mayor precisión en el “objeto” a partir de las voces de todos los actores institucionales que inauguró el segundo momento.

### **3.2 Segundo momento: Profundización del análisis del rezago**

A partir de los registros de los talleres, se optó por aplicar entrevistas grupales entre alumnos por la posibilidad que ofrece esta técnica de reconstruir sentidos sociales, dejar en evidencia las contradicciones, los distintos puntos de vista como también

los acuerdos, las miradas comunes. Se diseñó una guía de entrevistas flexible para dar continuidad a los ejes de indagación y posibilitar la comparabilidad de los datos.

Tomando como referencia la literatura abordada, teniendo en cuenta los datos estadísticos disponibles, y los generados a partir de los talleres, se reconocieron grupos de alumnos con recorridos académicos diferenciados.

A partir de las estadísticas obtenidas en la primera etapa, se procedió a la reorganización de los datos cuantitativos a efectos de identificar regularidades en las trayectorias de los estudiantes en relación a tres indicadores: cantidad de asignaturas aprobadas en función a las previstas en el plan de estudios, exámenes rendidos y exámenes aprobados (ER/EA).

En función de los distintos recorridos académicos identificados, se reconocieron cinco grupos. A partir de esta estratificación, se tomó una muestra aleatoria de diez unidades al interior de cada estrato. Movilizó esta decisión la homogeneidad que se reconocía al interior de cada estrato de modo tal que cualquiera de los alumnos era considerado un “informante clave” al interior del grupo. Vale aclarar que la selección aleatoria no tuvo la intención de generalización estadística. Las entrevistas fueron grabadas en su totalidad y desgrabadas textualmente.

En un abordaje cualitativo, la representatividad de la muestra no está dada por la cantidad de unidades de análisis, sino por una selección minuciosa de informantes clave a partir de criterios definidos por el investigador que permite una generalización teórica. En este caso, no fue la cantidad de alumnos entrevistados la prioridad, sino ganar en profundización sobre el fenómeno de estudio, recuperando diferencias y similitudes entre los mismos, tarea posible a partir de limitar el número de unidades con las que se trabaja.

Tal como ocurre en las indagaciones cualitativas, de una entrevista a la otra, se iba generando —de parte de las entrevistadoras— un primerísimo análisis, que iba impactando sobre todo en los

modos de abordar ciertos ejes, como también en la inclusión de afirmaciones para chequear la confiabilidad de esos datos. Efectivamente, la riqueza de los aportes de estas instancias, operó en una reconceptualización de las categorías.

En relación al análisis, se decidió abordar una a una cada entrevista desgrabada, reconociendo categorías que permitieron construir la segunda categorización identificada por una mayor precisión y profundidad en el reconocimiento de los factores que operan en el rezago. Luego, se fue haciendo un análisis comparativo constante entre las entrevistas entre sí para identificar diferencias y similitudes al interior de cada grupo y luego entre grupos.

Este proceso guió el armado de una encuesta por mail, con preguntas abiertas y cerradas, a cada uno de los docentes de los equipos de cátedra del CFBC. Esta indagación tuvo como objetivo recuperar las voces de los docentes en la dimensión didáctica pedagógica que orientan sus prácticas, las dificultades que encuentran en el desarrollo de sus clases y los aportes a partir de sus experiencias. No obstante, en el presente artículo nos referimos sólo a cuestiones generales susceptibles de ser comparadas y no a la especificidad del plan de estudios de la FCE, motivo por el cual no se realiza el análisis pormenorizado de cada asignatura.

Asimismo, se realizó un recorte del proceso general de Autoevaluación de Carreras, haciendo foco en el rezago en el CFBC y la misma decisión operó en la dimensión metodológica. En este recorte, se tomaron las voces de dos estamentos de la Facultad –docentes y alumnos– pero es necesario aclarar que también se generaron instancias de consulta entre el personal administrativo de la FCE. En este caso se llevaron a cabo dos entrevistas grupales (una con administrativos del turno mañana y otra con los del turno tarde). Nuevamente se eligió la técnica de entrevista grupal por lo ya expuesto anteriormente. La convocatoria fue hecha personal-

mente a cada no docente de Bedelía y Alumnado, áreas administrativas que hacen de nexo entre alumnos, docentes y el área de gestión.

## 4. Discusión en torno a los datos recabados

### 4.1 Análisis de los datos cuantitativos

Si bien este artículo focaliza en el rezago en el CFBC, para tener una comprensión global de la investigación evaluativa llevada a cabo resulta necesario tomar como punto de partida los datos del ingreso.

Al elaborar las primeras estadísticas se visualizaron una serie de circunstancias particulares por la que atraviesan los estudiantes, que se traduce en una diferencia significativa entre los que completan el formulario de inscripción y los que efectivamente comienzan con el primer año de cursado. Este análisis permite distinguir las siguientes categorías de alumnos ingresantes:

**Grupo 1: Alumno aspirante:** el alumno que completa el formulario de inscripción, puede inscribirse en varias carreras y no haber terminado la escuela secundaria, es decir, puede presentar ciertas situaciones vocacionales y académicas aún no resueltas.

**Grupo 2: Alumno ingresante a la UNL:** el alumno que, además de completar el formulario de inscripción, completa la documentación requerida para el ingreso. Evidencia un mayor grado de compromiso ya que tiene que haber finalizado los estudios medios y haber presentado la documentación respaldatoria.

**Grupo 3: Alumno ingresante a la FCE:** el alumno que se presenta, al menos una vez, a rendir el módulo de Articulación Disciplinar Contabilidad – Primera Parte.<sup>(4)</sup>

(4) La UNL posee un ingreso centralizado. En el caso de la FCE los estudiantes deben aprobar: Matemática e Introducción a la Contabilidad-Primera Parte para comenzar regularmente sus estudios.

**Cuadro 1. Alumnos ingresantes cohortes 2004-2005**

	COHORTE 2004			COHORTE 2005		
	Cantidad	% respecto de Alumnos Aspirantes	% respecto de Alumnos Ingresantes a la UNL	Cantidad	% respecto de Alumnos Aspirantes	% respecto de Alumnos Ingresantes a la UNL
1- Alumnos Aspirantes (Formulario de inscripción)	1.021	100 %		991	100%	
2- Alumnos Ingresantes a la U.N.L. (Form. de insc. + Documentación)	754	74 %	100%	754	76%	100%
3- Alumnos Ingresantes a la F.C.E. <sup>(5)</sup>	597	58 %	52%	540	54%	72%
4- Alumnos Ingresantes Plenos a marzo del respectivo año de ingreso	391	38 %	66%	379	38%	50%

Fuente: Elaboración propia en base a Informe final de Autoevaluación del CFBC (FCE-UNL).

**Grupo 4: Alumno ingresante pleno a la FCE:** el alumno que aprobó los dos Módulos de Articulación Disciplinar (Matemática – Primera Parte y Contabilidad – Primera Parte). Constituye el grupo que cubre las exigencias normativas y académicas, por lo que su deserción debiera centrar la preocupación de esta Unidad Académica.

En base a esta categorización, se procede a recabar y clasificar los datos de dos cohortes: 2004-2005 (Cuadro 1).

Del análisis de la relación Alumnos Ingresantes Plenos a la FCE/Alumnos Aspirantes, surge que del total de alumnos que se inscriben y completan el formulario de inscripción, sólo un 38% en ambas cohortes lograron superar los dos cursos de articulación disciplinar a marzo del respectivo año académico del ingreso, lo que indica que el 62% en cada cohorte considerada no puede comenzar regularmente sus estudios a la fecha considerada.

El reconocimiento de esta situación lleva al proceso de investigación a profundizar la problemática asociada al ingreso, pero los resultados no forman parte de este escrito. De este modo, para proseguir con el estudio del rezago en el CFBC, este artículo se concentra, en los alumnos ingresantes plenos a marzo del respectivo año de ingreso de las cohortes 2004 (391 alumnos) y 2005 (379 alumnos).

El paso siguiente para proseguir, consiste en realizar la medición del abandono de estos grupos de alumnos, en función de la definición adoptada. De acuerdo a los parámetros establecidos se considera que los alumnos que abandonaron son aquellos que no proceden a reinscribirse a los dos años del respectivo año de ingreso.

De este modo se detecta que de los 391 alumnos ingresantes plenos de la cohorte 2004, 78 no se reinscriben y de los 379 de la cohorte 2005 no lo hacen 61. Consecuentemente, para el análisis

(5) Por la información que se vuelca al SIU Guaraní de la FCE no se dispone de los datos referidos a alumnos que se presentaron a rendir Contabilidad Básica-Primera Parte en los turnos de febrero-marzo y resultan aplazados. Por tanto, el número de Alumnos Ingresantes a la FCE incluye a los que aprobaron Contabilidad Básica hasta marzo del respectivo año de ingreso y a los que se presentaron a rendir en los turnos sucesivos a partir de dicha fecha.

**Cuadro 2.** Asignaturas aprobadas por los Alumnos Ingresantes Plenos (en porcentaje)

	COHORTE 2004	COHORTE 2005
Alumnos que aprobaron 5 o más asignaturas al año de ingreso	49 %	42 %
Alumnos que aprobaron 10 o más asignaturas a los dos años del ingreso	28 %	14 %

Fuente: Elaboración propia en base a datos extraídos del Informe final de Autoevaluación del CFBC (FCE-UNL).

**Cuadro 3.** Criterios adoptados para la conformación de los estratos

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS		
Grupos	Primer año del Ciclo Básico	Segundo año del Ciclo Básico
1	Aprobaron el 100% de la cantidad de asignaturas previstas para el primer año. La mayoría presenta una relación ER/EA igual o menor a 1,3.	Aprobaron entre el 80 y el 100% de la cantidad de asignaturas previstas para el Ciclo Básico. La mayoría mantiene una relación ER/EA igual o menor a 1,3. Si bien algunos comienzan a tener un atraso en el segundo año del ciclo, el mismo no resulta significativo.
2	Aprobaron el 100% de la cantidad de asignaturas previstas para el primer año. La mayoría presenta una relación ER/EA igual o menor a 1,3.	En el segundo año de la Carrera comienzan a tener un atraso más significativo en función de la cantidad de asignaturas aprobadas, ya que sólo aprueban entre el 58% y el 75% de las materias previstas para los dos primeros años por los respectivos planes de estudio.
3	Presentan un atraso en el primer año ya que sólo aprobaron entre 4 y 5 asignaturas. La mayoría presenta una relación ER/EA mayor a 1,3 y menor o igual a 2.	Mantienen un comportamiento similar al evidenciado en primer año en cuanto a avance y relación ER/EA.
4	Presentan un atraso en el primer año ya que sólo aprobaron entre 4 y 5 asignaturas. La mayoría presenta una relación ER/EA mayor a 1,3 y menor o igual a 2.	Desmejoran su trayectoria en cuanto a cantidad de asignaturas aprobadas.
5	Presentan un atraso importante desde el primer año de la Carrera.	Continúan en esta situación.

Fuente: Elaboración propia en base a datos extraídos del Informe final de autoevaluación del CFBC-(FCE-UNL).

**Cuadro 4. Grupos de Alumnos con Trayectorias Académicas Diferenciadas**

	2004		2005	
<b>Grupo 1</b>	67	21 %	60	19 %
<b>Grupo 2</b>	22	7 %	28	9 %
<b>Grupo 3</b>	78	25 %	61	19 %
<b>Grupo 4</b>	34	11 %	33	10 %
<b>Grupo 5</b>	112	36 %	136	43 %
<b>Totales</b>	<b>313</b>	<b>100%</b>	<b>318</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos extraídos del Informe final de autoevaluación del CFBC-(FCE-UNL).

del rezago se trabaja sobre los 313 alumnos de la cohorte 2004 y 318 de la cohorte 2005 que continuaron en la institución, a los efectos de detectar el modo en que fueron avanzando a lo largo de sus trayectorias en el CFBC.

En primera instancia se generan datos estadísticos generales que posibilitan observar -en ambas cohortes- cantidad de asignaturas aprobadas al año y a los dos años del respectivo año de ingreso (Cuadro 2).

A modo de síntesis, el Cuadro 3 nos muestra la conformación cuantitativa de los grupos de alumnos en función de las distintas trayectorias académicas.

#### **4.2 Análisis de los datos cualitativos**

A partir de la sistematización de la producción de los talleres con docentes y alumnos, y teniendo en cuenta que en ese momento del proceso investigativo se ponían en discusión las problemáticas asociadas al ingreso, al abandono y al rezago en el Ciclo de Formación Básico Común, se decide realizar una categorización de los aportes. Esta primera instancia participativa no tiene como objetivo plantear diferencias específicas entre las tres problemáticas a considerar, por lo que se realizó un análisis integral de las mismas a partir de reconocer algunas hipótesis que operan intentando dar una explicación. En su carácter de hipótesis, no implica que las afirmaciones estén corroboradas o sostenidas en teorías y/o investigaciones, y que no entren en contradicción entre sí.

En una primera etapa se elabora un listado de los aportes de los Talleres. Luego, el Equipo Técnico decide construir dos categorías de análisis: factores exógenos y endógenos. El criterio clasificatorio acordado refiere a la génesis del factor. Es decir, para determinar si un factor es endógeno o exógeno se tuvo en cuenta si el mismo se origina en la FCE o fuera de ella. Esta decisión no supone que la FCE no los contemple en su totalidad o no busque posibles acciones y estrategias para mejorar los índices de retención y permanencia de sus alumnos, pero se considera que si el factor se origina al interior de la unidad académica, requiere un análisis diferente. Dentro de estas dos grandes categorías se reconocen dimensiones que muestran las problemáticas recurrentes (Cuadros 5 y 6).

Una vez finalizada la etapa de sistematización de los talleres y con el objetivo de profundizar en torno a las hipótesis construidas en estas primeras instancias participativas, se aplica la técnica de entrevista grupal. En este segundo momento de entrada a terreno la conformación de grupos con trayectorias académicas diferenciadas (Cuadros 3 y 4) permite generar una mayor riqueza en el análisis. En cada una de las entrevistas grupales el Equipo Técnico toma contacto con estudiantes que presentan experiencias académicas homogéneas, lo que posibilita un esclarecimiento de la interpretación y la significatividad que cada uno de estos grupos otorga a las dimensiones puestas en discusión.

**Cuadro 5. Hipótesis asociadas a factores exógenos**

DIMENSIONES	Hipótesis de los docentes	Hipótesis de los alumnos
Vinculados a la escuela secundaria y/o articulación con el nivel superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasa orientación vocacional desde los estudios del Nivel Medio.</li> <li>• Vinculación con la escuela de procedencia</li> <li>• Desorientación en la elección de la carrera.</li> <li>• Escasas habilidades para la lectura comprensiva.</li> <li>• Falta de autonomía de los estudiantes.</li> <li>• Falta de articulación con los requerimientos del nivel actual. Salto cualitativo.</li> <li>• Falta de relación del estudio de nivel medio con la especificidad de la carrera universitaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasos conocimientos previos sobre la carrera elegida.</li> <li>• Heterogeneidad en la formación previa al ingreso. Escasa preparación del nivel anterior.</li> <li>• Falta de motivación, de autonomía, de responsabilidad y de hábitos de estudio.</li> <li>• Escasa constancia a la hora de estudiar proveniente de una carencia de metodización de la forma de estudiar.</li> <li>• Pasividad de los alumnos en las clases.</li> <li>• Problemas en el tratamiento de contenidos específicos del ingreso (Matemática y Contabilidad).</li> <li>• Desaliento generado por no poder aprobar las asignaturas de primer año.</li> </ul>
Vinculados a la “cultura adolescente”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos no tienen apuro por ponerle “ritmo” a la carrera</li> <li>• Falta de madurez para organizar sus tiempos.</li> <li>• Indolencia y baja autoestima de los estudiantes.</li> <li>• Alargamiento de la adolescencia que se refleja en que los alumnos no asumen sus responsabilidades y esto repercute en los resultados de sus estudios.</li> <li>• Alumnos que concurren a la Facultad sólo porque sus padres los obligan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presiones sociales y familiares en torno a la elección de carreras tradicionales.</li> </ul>
Vinculados al nivel socioeconómico de procedencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incidencia del nivel socioeconómico de procedencia del alumno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incidencia del nivel socioeconómico de procedencia del alumno.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia en base a datos extraídos del Informe Final de Autoevaluación del CFBC (FCE-UNL).

**Cuadro 6. Hipótesis asociadas a factores endógenos**

DIMENSIONES	Hipótesis de los docentes	Hipótesis de los alumnos
Institucionales (cultura, vínculos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carencia de sentido de pertenencia.</li> <li>• Escasa orientación vocacional desde los estudios del nivel universitario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta desarrollar el sentido de pertenencia a la FCE.</li> <li>• Falta de orientación vocacional (relacionado al ingreso) o desinformación sobre la carrera.</li> <li>• Dificultades para conformar grupos estables de alumnos.</li> <li>• Falta de conocimiento del plan de estudios. (en relación a los contenidos específicos de cada materia).</li> <li>• Imposibilidad de construcción de grupos estables que operen como sostén de los alumnos debido a correlatividades y a factores de índole cultural.</li> </ul>
Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las formas de evaluación utilizadas en los primeros años en función de la masividad.</li> <li>• Complejidad de algunas materias en cuanto a la cantidad de contenidos.</li> <li>• Régimen de correlatividades.</li> <li>• La duración real de la carrera es mayor a lo establecido en los planes de estudios de la FCE.</li> <li>• Los alumnos no estudian al mismo tiempo que cursan y muchos no rinden inmediatamente después del cursado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluaciones realizadas fundamentalmente por examen final, especialmente en 2º año. En primer año hay mayor seguimiento de los aprendizajes.</li> <li>• Complejidad de los temas en relación a los tiempos de desarrollo.</li> <li>• Régimen de correlatividades.</li> <li>• Imposibilidad de elegir libremente los horarios de cursado.</li> <li>• Ausencia de mecanismos para contener a los alumnos.</li> <li>• Metodologías de enseñanza tradicionales.</li> <li>• Masividad en las comisiones y propuestas didácticas de los docentes.</li> <li>• Escasa cantidad de asignaturas específicas en el CFBC.</li> <li>• Trato docente-alumno: distancia que no permite generar vínculos que facilite el aprendizaje</li> <li>• Falta de reconocimiento individual que hace que se despersonalice el alumno.</li> </ul>
Administrativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconocimiento de los procedimientos administrativos.</li> <li>• Falta de nexos fluidos entre los alumnos y las dependencias administrativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos ingresantes no son acompañados para el aprendizaje de la vida administrativa institucional.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia en base a datos extraídos del Informe Final de Autoevaluación del CFBC (FCE-UNL).

**Cuadro 7. Categorías y subcategorías de análisis**

Categorías	Subcategorías
<b>Motivos de la elección de la Carrera</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entorno familiar.</li> <li>• Entorno escolar.</li> <li>• Identificación con la práctica profesional.</li> <li>• Interés por las disciplinas básicas (Matemática y Contabilidad).</li> <li>• Interés específico por alguna carrera.</li> </ul>
<b>Adaptación a la vida universitaria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes previos.</li> <li>• Hábitos-estrategias de estudio.</li> <li>• Autonomía.</li> </ul>
<b>Cuestiones pedagógicas-didácticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de cursado, evaluación y promoción.</li> <li>• Propuestas didácticas.</li> <li>• Vínculos entre pares.</li> <li>• Autoexigencia.</li> <li>• Organización del plan de estudios.</li> <li>• Preparación de exámenes: hábitos y estrategias de estudio.</li> </ul>
<b>Cuestiones administrativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de inscripción</li> <li>• Comunicaciones intrainstitucionales</li> <li>• Cronograma institucional</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia en base a datos extraídos del Informe Final de Autoevaluación del CFBC-(FCE-UNL).

Las particularidades metodológicas de este proceso de autoevaluación investigativa sustentada en un diseño flexible, posibilita saltos cualitativos en la construcción del conocimiento de modo tal que el uso de técnicas como la entrevista, que permiten mayores niveles de complejidad, habilitó a nuevas categorizaciones para profundizar el fenómeno en cuestión. Los factores exógenos y endógenos reconocidos a partir de la sistematización de los talleres, fueron reelaborados en nuevas categorías que los contenían y los complejizaban. Estas nuevas categorías y subcategorías<sup>(6)</sup> constituyeron la base del guión de las entrevistas grupales y son las que se muestran en el Cuadro 7.

Los principales resultados obtenidos en torno a los ejes de indagación mencionados se sintetizan a continuación:

#### **Motivos de la elección de la Carrera**

Al respecto se puede señalar que aproximadamente el 30% de los alumnos entrevistados hace referencia al *entorno familiar* como factor principal en el momento de elegir la carrera universitaria. Los estudiantes afirman:

-“Mi papá tiene una empresa y siempre viví en eso” (grupo 2).

-“Yo tengo un hermano mayor que es contador, yo lo veía y leía los apuntes porque me daba curiosidad” (grupo 3).

(6) Tal como se señala en el apartado metodológico, sólo se explicitan en este escrito las categorías y subcategorías que hacen referencia a cuestiones generales, susceptibles de ser comparadas con otras entidades de educación superior, dejando de lado las que resultan específicas de la FCE-UNL.

En cuanto al entorno escolar un solo alumno hace referencia a la influencia de un docente en su decisión:

-“Yo tenía una profesora de Economía que me gustaba mucho y me gusta todo lo relacionado con la Historia y eso me decidió por la Licenciatura en Economía” (grupo 2).

Sin embargo, se considera que las terminalidades de la Educación Polimodal de las que estos alumnos han egresado también tuvieron incidencias en sus decisiones profesionales. Los alumnos refieren a estas terminalidades al dar cuenta de los motivos de la elección de las carreras.

El *interés por las disciplinas básicas (Matemática y Contabilidad)* surge en todos los grupos como una de las causas principales de la elección de las carreras. Si bien es esperable que la elección de las carreras de la FCE se asocie al interés que despiertan materias contables, algunos estudiantes manifiestan que han elegido la carrera por sentir cierto agrado por la Matemática:

-“Yo fui a una escuela de comercio y terminé en la modalidad Economía. Me decidí por Licenciatura en Economía porque me gusta mucho la matemática, los números, por eso me decidí” (grupo 4).

-“Lo que más me gustaba era matemática y contabilidad” (grupo 2).

La *identificación con la práctica profesional* aparece como un factor importante a la hora de fundamentar la elección de las carreras en los tres primeros grupos. En cambio, esta causa no es mencionada por los alumnos de los dos últimos grupos.

-“Yo en la secundaria terminé en la terminalidad de contador y siempre me gustó el tema de las empresas y después fui a hablar con señor que era contador para que me ubique un poquito” (grupo 3).

-“A la decisión la tomé en quinto año, más que nada porque en 1ero Polimodal hice un trayecto técnico de gestión organizacional y me gustó. No sabía bien que carrera:

descarté contador, porque tengo una hermana contadora y no me gusta la parte impositiva” (grupo 1).

En los grupos 3, 4 y 5 también surge con claridad la *ausencia de interés específico por alguna carrera*. Hay alumnos que manifiestan haber elegido la carrera por descarte:

-“Yo la elegí más por descarte que por otra cosa. No estaba segura de lo que quería hacer. Y todavía estoy en duda si contador o no, pero creo que CPN” (grupo 4).

Es decir, expresan la necesidad de realizar estudios universitarios pero declaran la carencia de interés por una disciplina en particular. En algunos casos, comenzaron a cursar, previamente, otra carrera pero les resultó demasiado difícil (por ejemplo, ingeniería en sistemas) y optaron por realizar el cambio porque querían seguir estudiando una carrera universitaria.

A manera de síntesis se pudo detectar que en líneas generales los alumnos de los primeros dos grupos sustentan con mayor claridad los motivos que los llevaron a la elección de sus carreras.

### **Adaptación a la vida universitaria**

Al analizar los contenidos de los Cursos de Articulación surgen las afirmaciones respecto a sus *saberes previos*.

Cabe aclarar que como los alumnos entrevistados lograron la categoría de “Alumno Ingresante Pleno a la FCE” en marzo del respectivo año de ingreso, en general, manifiestan no haber tenido dificultades para superar los Cursos de Articulación Disciplinar.

Los estudiantes que han culminado sus estudios anteriores en orientaciones que no se hallan vinculadas a las carreras de Ciencias Económicas consideran que no tenían los conocimientos suficientes, mientras que sólo algunos alumnos egresados de la modalidad Economía y Gestión, coinciden con esta afirmación. Sin embargo, no lo manifiestan como un problema, simplemente mencionan un esfuerzo adicional en el estudio para superar los módulos de

articulación disciplinar. En algunos casos, buscaron ayuda fuera del ámbito de la FCE (profesores privados, consultas a los docentes del nivel anterior durante el cursado del último año, alumnos más avanzados, amigos con conocimientos, etc.) y lograron superar sin dificultades ambos módulos. Sólo en el grupo 4 dos alumnas expresaron inconvenientes.

El grupo 1 manifiesta “diferencia de contenidos” respecto al nivel anterior. Al profundizar en las causas que las provocan, hacen referencia a la diferencia de criterios en la confección de asientos contables: cuentas utilizadas y metodología para la confección. Los alumnos del interior manifiestan con mayor énfasis estas diferencias de criterios respecto a los contenidos, que parece no afectar en igual medida a los alumnos egresados de escuelas de la ciudad de Santa Fe.

En líneas generales los estudiantes entrevistados no reconocen mayores niveles de complejidad y/o extensión de contenidos. Una sola alumna del grupo 2 habla de menor complejidad en función de sus saberes anteriores. Aduce que en el nivel anterior en los asientos manejaban más variables (por ejemplo impuestos) que no fueron contemplados en el módulo de articulación disciplinar.

Para los alumnos del grupo 5 los contenidos les resultaron extensos. Por otro lado, afirman que en el nivel anterior manejaban un lenguaje menos complejo.

Acercas de *hábitos-estrategias de estudio*, los grupos 1, 2 y 3 no realizaron comentarios. En cambio, los grupos 4 y 5 expresan dificultades para organizarse con el tiempo. Se dan cuenta que las horas que dedicaron al estudio no resultaron suficientes. Admiten errores en el modo en que abordaron la preparación de exámenes. Al respecto una alumna compara la situación con el nivel anterior:

–“En el secundario me sacaba notas altas sin estudiar y pensé que venía a lo mismo, me costó adaptarme a lo que tenía que estudiar”(grupo 5).

En los grupos 3, 4 y 5 la vida universitaria la visualizan como un *cambio radical* que comienza a

partir del ingreso. En cambio, los grupos 1 y 2 manifiestan que el ingreso y el primer año no les significó un gran cambio. Este quiebre o cambio lo marcan, recién, en el segundo año.

Otro de los aspectos que surgen al analizar el paso a la vida universitaria refiere a la autonomía frente a la carrera universitaria. Los dos primeros grupos no manifiestan problemas. En cambio, a partir del grupo 3 comienzan las reflexiones vinculadas a la falta de autonomía. Las mismas se expresan en cuanto declaran necesitar mayores controles —a través de cursado obligatorio—, o señalan dificultades para estudiar las horas necesarias, o reconocen haber tenido problemas para organizarse y llegar bien preparados y a tiempo a los exámenes.

En líneas generales puede señalarse que los estudiantes encuentran en el Centro de Estudiantes un espacio que, en algunos aspectos, contribuye a la adaptación a la vida universitaria.

A modo de síntesis, se puede destacar que estos alumnos al haber logrado ser ingresantes plenos a la FCE en marzo del respectivo año de ingreso, no encuentran demasiados inconvenientes en el paso a la vida universitaria. Los primeros grupos, especialmente, reconocen que los temas de los Cursos de Articulación son pertinentes y apropiados. Ya se visualizan en los últimos grupos dificultades relacionadas con la autonomía, hábitos de estudios, manejo del tiempo que posiblemente sean factores que pueden explicar las causas del rezago.

### **Cuestiones pedagógicas y didácticas**

Al analizar el *sistema de cursado, evaluación y promoción*, los grupos 1 y 2 prefieren asignaturas con sistemas de parciales o las promocionales porque consideran que les permite llevar la materia al día y profundizar los conocimientos (teniendo en cuenta que en los parciales se evalúan más contenidos y con más detalle). En los grupos 3, 4 y 5 en general también rescatan estos sistemas de evaluación pero las causas están más relacionadas con la necesidad de ayuda para llevar las materias al día. Tal como se mencionara anteriormente expresan

que necesitan mayores exigencias, por ejemplo, el cursado obligatorio. En el relato estas expresiones están muy vinculadas a las manifestaciones de problemas de autonomía y manejo en el tiempo.

Otros -en cambio- consideran que estos sistemas de evaluación y promoción implican mayores exigencias de cursado y estudio durante el cuatrimestre.

Todos, en general, consideran que esta forma de evaluación los ayuda a aprender mejor.

En relación a las asignaturas promocionales algunos alumnos las prefieren porque les permite profundizar el estudio y llevar la materia al día, otros -en cambio- consideran que el sistema implica mayores exigencias de cursado y estudio durante el cuatrimestre.

En cuanto a las *propuestas didácticas* en el grupo 1 algunos alumnos manifiestan que es mucho más enriquecedor y fructífero cuando el alumno realiza una lectura previa de la bibliografía de los temas que el docente desarrollará en clase. Otros, en cambio, prefieren el desarrollo previo del docente, porque les facilita la lectura y el estudio posterior de los temas. En el grupo 2 hacen referencia a la necesidad de volcar la teoría a la práctica. Realizan críticas a los docentes que repiten los textos. Los grupos 3, 4 y 5 no hacen referencia a estos temas en general.

Respecto a los *vínculos entre pares*, en todos los grupos surge en general la imposibilidad de conformar grupos estables en el primer y segundo año de la carrera. Expresan que esto es una carencia. Los alumnos del interior expresan que los de Santa Fe conforman grupos cerrados, donde se hace difícil integrarse. Afirman:

-“En los primeros años es imposible hacerte de un grupo” / “Lo que es feo es que como las materias son cuatrimestrales, no alcanzás a hacerte de grupos, recién el año pasado hice un grupo con el que continuo” (grupo 1).

-“En el primer cuatrimestre de 1º año iba con una amiga, para no sentirme sola” (grupo 4).

Los grupos 3, 4 y 5 destacan la necesidad de conformar grupos estables que los ayuden a la hora

del estudio y a vincularse con otros compañeros que evidencien mayores destrezas para organizarse con el tiempo y las horas de estudio. En el grupo 3 surgen manifestaciones sobre la importancia de tener vínculos con alumnos más grandes que los orienten.

El tema de la *autoexigencia* surge en el grupo 2. Aparecen expresiones como las siguientes:

- “...no quiero fracasar...” “...nunca pensé que me iba a pasar. Yo me muero si rindo mal...” “...la presión de la familia...”.

De lo expresado en las entrevistas se desprende que estas autoexigencias les infunden temor a rendir mal y genera que demoren en presentarse a rendir.

El análisis acerca de *la organización del plan de estudios (quiebre entre el primer y segundo año)* lo expresan los grupos 1 y 2. Afirman que el segundo año de la carrera es más complicado que el primero:

-“Para mí el 1º cuatrimestre de 2º fue de terror” / “A mí el 2º cuatrimestre del 2º año me resultó más pesado, materias muy largas” / “Habría que mezclar las materias del 1º y 2º cuatrimestre” (grupo 1).

-“El 1º cuatrimestre de 2º año que tenemos todas materias teóricas, tanta teoría te cansa y las vas dejando” (grupo 4).

Las asignaturas son más largas, los contenidos más complejos, las materias desmotivadoras (no vinculadas a las carreras), inclusive señalan que el primer cuatrimestre del segundo año es el más arduo y dificultoso. Este análisis no lo realizan los grupos 3, 4 y 5.

En cuanto a la *preparación de exámenes: hábitos y estrategias de estudio* surgen algunas diferencias entre los grupos: en el grupo 1 expresan que cursan y rinden inmediatamente para no atrasarse. Utilizan exámenes como estrategia de estudio para contrastar lo que saben.

En palabras de los estudiantes:

-“Yo una vez que tengo todo estudiado, reviso lo que sé con los exámenes, cuando resolvés los exámenes te das

cuenta qué es lo que tenés flojo” / “Yo rindo al toque” / “Yo si salgo mal la dejo, me voy a recibir con una de 3º” / “Yo no, si rindo mal al turno siguiente refuerzo lo que estuvo mal y listo” / “Y no vi exámenes y cuando llegué al examen me pareció que había estudiado otra materia” (grupo 1).

En el grupo 2 las expresiones vinculadas a no presentarse inmediatamente están ligadas en general a las autoexigencias ya mencionadas. Utilizan exámenes como estrategia de estudio para contrastar lo que saben. No usan resúmenes para estudiar.

En palabras de los estudiantes:

-“A mí no me gusta estudiar de resúmenes porque pierdo tiempo, estudio del material porque relaciono todo” / “Necesito el material original porque ahí tengo ejemplos para poder poner y terminar la idea” / “Hay que perderle el miedo a los exámenes, cuando terminaba de rendir necesitaba dos semanas para recuperarme” / “Estudiaba mucho, tenía un cansancio mental que necesitaba dormir” (grupo 2).

Los estudiantes del grupo 3 manifiestan que no se presentan a rendir inmediatamente si no están seguros. Durante el cursado, les dan prioridad a la asignatura que decidieron rendir en el turno próximo al cursado. Usan exámenes para repasar, manifiestan que saben que pueden existir temas a evaluar que no están en los exámenes. Rescatan el grupo para estudiar.

En palabras de los estudiantes:

-“Yo los utilizo a lo último, para repasar, pero estudio todo porque pueden tomar otros temas” / “Yo no me presento sino sé todo” / “Yo me presento en todos los turnos, intento llegar” / “Yo dejo pasar los turnos porque están a las dos semanas y no llego” (grupo 3).

Los alumnos del grupo 4 manifiestan haber utilizado sólo la memoria como estrategia de estudio, lo que le causó dificultades en cuanto a la aprobación de la asignatura. En cuanto a la presentación a rendir, marcan que las materias con sistemas de parciales los ayudaron a aprobar las asignaturas

de inmediato, en cambio las que no son promocionales, demoran en presentarse. En cuanto al uso de exámenes los utilizan al final para contrastar sus conocimientos, y para tener en claro los temas que se evalúan, los puntos en los que se hace hincapié. En algunas asignaturas usan resúmenes para estudiar y después consultan con los libros.

En palabras de los estudiantes:

-“Yo hasta 2º año estudiaba de memoria, pero me tuve que sacar la costumbre” / “Si vos estudias de memoria y después te encontrás con unos tremendos ejercicios que decís para que estudié de memoria, tenés que razonar un montón” / “También para ver como te evalúan”.

“Yo no me presentaba nunca al final, porque nunca llegaba, la rendí un año y medio después” (grupo 4).

Por último el grupo 5, en el que los alumnos no se presentan a rendir si no están seguros. Utilizan exámenes para repasar y para calcular la extensión de los exámenes. Manifiestan que en algunos exámenes el problema que tuvieron fue que no les alcanzó el tiempo. Rescatan el grupo para estudiar. No estudian de resúmenes.

En palabras de los estudiantes:

-“A mí me gusta tener los apuntes al lado de la bibliografía, después que estudio los miro” / “Yo he observado que algunos estudian de apuntes y les va bien y a otros no” (grupo 5).

En síntesis, el grupo 1 cursa y se presenta a rendir inmediatamente. En el grupo 2 algunos alumnos expresan que no rinden inmediatamente si no están seguros y estas manifestaciones están vinculadas a los alumnos con autoexigencia.

A partir del grupo 3 comienza a aparecer en forma más marcada que no se presentan inmediatamente, en el grupo 4 y 5 incluso hay manifestaciones de asignaturas que las aprueban luego del año o año y medio.

Todos utilizan exámenes como estrategia de estudio para contrastar lo que saben. En el grupo 5 además los utilizan como estrategia para saber

organizarse con los tiempos del examen. Mayoritariamente manifiestan que no estudian de resúmenes.

En líneas generales puede destacarse que los últimos grupos necesitan mayor apoyo y seguimiento tanto desde las propuestas pedagógicas y didácticas (sistema de cursado) como de sus pares. En este sentido, los primeros grupos manifiestan mayores niveles de autonomía frente al conocimiento.

### **Cuestiones administrativas**

Al interrogar a los alumnos sobre las cuestiones administrativas surge inmediatamente *la reinscripción anual e inscripción a las materias* como un aspecto a ser destacado. En todos los grupos en forma casi unánime manifiestan que en el último año han surgido problemas en el sistema utilizado. Los días previstos para estas actividades el sistema informático se ve colmado, con el consiguiente problema de no hallar lugares en las comisiones seleccionadas previamente por los estudiantes, en función de la planificación que realizan de la carrera.

En cuanto a las *comunicaciones intrainstitucionales* algunos alumnos valoran la aproximación que realiza el Centro de Estudiantes con los ingresantes para el logro de una adecuada integración. Otros rescatan las charlas de ambientación brindada por el Decano junto con representantes del Centro de Estudiantes.

En forma casi generalizada surge un cuestionamiento sobre los modos y los lugares adoptados para comunicar información trascendente para la vida universitaria. Al respecto se rescata la siguiente frase que resume lo expresado anteriormente:

-“Lo que ocurre es que hay millones de cartelitos, está todo muy amontonado y carteles de todos los temas que se te ocurren”/ “Sí, además el lugar, ponen en las columnas y uno tiene que mirar por todos lados, entonces el lugar también”.

Sobre el cronograma institucional hubo comentarios favorables en lo que refiere a su organización y grado de cumplimiento.

Cabe destacar que más allá de las críticas constructivas realizadas, muchos alumnos destacan que hay aspectos organizativos que se resuelven eficientemente en la facultad. Una frase que parece sintetizar lo anterior es la siguiente:

-“Esta facultad es de lo mejor en cuanto a organización que yo he visto, estoy super conforme con lo que es la organización”.

## **5. A modo de cierre**

El fenómeno del rezago se ha instalado en la agenda de investigaciones de las instituciones de educación superior en las últimas décadas y es considerada como “antesala del abandono”. Los trabajos que se han desarrollado dan cuenta de datos estadísticos que consideramos deben ser complementados con abordajes cualitativos que posibiliten distinguir los factores que operan en la problemática del rezago.

El diseño elegido para la realización de los procesos de autoevaluación de las carreras de grado de la FCE en la UNL fue una opción del Equipo Técnico que sostuvo, desde su inicio, que las metodologías de producción de conocimiento no son neutrales, por el contrario, tienen implicancias epistemológicas, éticas y políticas. El cómo se produjo el conocimiento también es parte del mismo y fortalece su validación.

Así, junto con las conclusiones generales del fenómeno del abandono que aportó este proceso investigativo, también podemos señalar algunos hallazgos que permitieron un mayor acercamiento al fenómeno del rezago captándolo en toda su complejidad.

En cuanto a las conclusiones principales del rezago en el CFBC en la FCE podemos señalar que fue escaso el número de alumnos de las cohortes 2004-2005 que aprobaron la cantidad de asignaturas previstas por los respectivos planes de estudio para los dos primeros años. Además, se observó que este comportamiento no resultó regular, consi-

derando que mientras en el primer año aprueban cinco o más materias alrededor de un 45% de los estudiantes, al cabo del segundo año el porcentaje de alumnos disminuyó significativamente. De este modo, se evidencia en ambas cohortes un quiebre entre primer y segundo año.

Al cabo de los dos años, sólo alrededor del 20% de los alumnos que lograron ser ingresantes plenos a la FCE al mes de marzo del respectivo año de ingreso, avanzaron de manera similar a lo previsto en el plan de estudio.

El análisis de las distintas trayectorias evidenciadas por los diferentes grupos, permitió repensar lo antes señalado respecto al quiebre entre el primer y segundo año, entendiendo que el mismo no debe ser atribuido solamente a una mayor complejidad del segundo año, puesto que un gran número de alumnos registró una elevada relación exámenes rendidos/exámenes aprobados desde el primero, circunstancia que, sin duda alguna, contribuye al inicio del rezago.

Respecto de los hallazgos que permitieron un mayor acercamiento al fenómeno bajo estudio podemos señalar dos puntos nodales de este trabajo. Por un lado, la primera distinción realizada en torno a los ingresantes a la FCE posibilitó distinguir con claridad diferentes grupo de aspirantes, que según el nivel de involucramiento con la FCE portaban distintas problemáticas asociadas a los fenómenos en estudio.

Por otro lado, resultó muy enriquecedor el abordaje a partir de las entrevistas grupales con grupos claramente diferenciados entre sí y homogéneos al

interior en cuanto al grado de avance. Allí se pudo observar las distintas interpretaciones que los estudiantes aportaron a los diversos aspectos asociados al rezago. Asimismo, para el Equipo Técnico las respuestas homogéneas al interior de cada grupo y la distinción de las mismas entre los cinco grupos operó como un modo de validación de las hipótesis que guiaron esta tipología de estudiantes, construidas ad hoc en el marco del proceso de autoevaluación.

En cuanto a los factores que operan en el rezago reconocidos por los distintos actores de la comunidad educativa se puede afirmar que los exógenos a la FCE son los siguientes: elección de la carrera, vinculación con la escuela secundaria y/o articulación con el nivel superior, la cultura adolescente y el nivel socioeconómico de procedencia de los alumnos.

En cuanto a los factores endógenos a la FCE considerados tanto por alumnos como por docentes se pueden señalar: institucionales (cultura, vínculos), administrativos, pedagógicos y didácticos.

En síntesis, las dimensiones de análisis del rezago cruzadas con los cinco grupos de alumnos reconocidos, posibilitó identificar cómo su combinatoria generó situaciones claramente diferentes respecto del rezago al interior de las cohortes analizadas en la FCE. Los factores endógenos y exógenos no operan de igual modo entre el alumnado en un contexto de producción de masividad que es propio de esta facultad. Conocer y comprender el rezago in situ en su contexto de producción, posibilita pensar estrategias de abordaje variadas y diferenciadas con miras a construir una facultad inclusiva.