



UBA
Universidad de Buenos Aires

eEU
Especialización en
Evaluación Universitaria

Trabajo Final de Especialización en Evaluación Universitaria

Título:

“Innovar para la inclusión: trayectorias académicas
interrumpidas y graduación”

Tipo de TFE: Diseño de evaluación

Alumna: Lic. Jessica Lucero

Tutora: Dra. Sonia Araujo

Fecha: mayo 2021

Agradecimientos

A mi tutora Sonia Araujo, por su compromiso y generosidad.

A mi familia por su amor y apoyo incondicional desde la infancia y que se mantiene siendo adulta.

A mi esposo e hijos, Clara y Nicolás, quienes me inspiran a asumir nuevos desafíos.

Resumen

La educación como práctica social, involucra un proceso de profundas transformaciones en la vida de las personas. Como derecho humano y universal, recae sobre los Estados la obligación de garantizar el acceso de las personas a la educación, tan solo por su condición de tales. Con ese fin se desplegaron diversas políticas de expansión en la oferta universitaria para favorecer la equidad, la democratización y la inclusión de nuevos grupos sociales a la educación superior.

Sin embargo, la compleja trama social, cultural y económica que subyace a estos procesos entre otros, parecen limitar los efectos pretendidos al reproducir las desigualdades originales. Los altos índices de abandono en los estudios universitarios y las bajas tasas de graduación dan cuenta de este fenómeno que se extiende a nivel global. Lo que generado una amplia producción académica centrada en los estudios de estos problemas que, si bien constituyen aportes imprescindibles, es necesario subrayar el carácter situacional que requiere su abordaje para el diseño de propuestas de intervención innovadoras.

En este trabajo se presenta un diseño evaluativo a partir del caso de un programa implementado en una institución universitaria de la Argentina para favorecer el egreso de estudiantes cuyas trayectorias académicas -con un 95% del plan de estudios aprobado- se habían interrumpido. Con la finalidad de lograr una comprensión interpretativa y holística sobre los resultados y alcances producidos por el programa, desde el enfoque de estudio de casos y a partir del modelo de la evaluación iluminativa, se diseñó una estrategia evaluativa con apertura en dimensiones y variables que buscan dotar de validez a la propuesta. Finalmente, se establece un conjunto de consideraciones a tener en cuenta al momento de la implementación efectiva del diseño evaluativo, en atención a las audiencias involucradas.

Palabras clave: Inclusión. Evaluación de programas. Graduación

Abstract

Education as a social practice involves a process of profound transformations in people's lives. As a universal human right, States have the obligation to guarantee people's access to education, simply because of their condition as such. To this end, various expansion policies have been deployed to expand university offerings in order to promote equity, democratization and the inclusion of new social groups in higher education.

However, the complex social, cultural and economic fabric that underlies these processes, among others, seem to limit the intended effects by reproducing the original inequalities. High dropout rates in university studies and low graduation rates are evidence of this phenomenon that is spreading globally. This has generated a wide academic production focused on the study of these problems which, although they constitute essential contributions, it is necessary to emphasize the situational character that their approach requires for the design of innovative intervention proposals.

This work presents an evaluative design based on the case of a program implemented in a university institution in Argentina to favor the graduation of students whose academic trajectories -with 95% of the approved study plan- had been interrupted. In order to achieve an interpretative and holistic understanding of the results and scope produced by the program, from the case study approach and based on the illuminative evaluation model, an evaluative strategy was designed with openness in dimensions and variables that seek to provide validity to the proposal. Finally, a set of considerations to be taken into account at the time of the effective implementation of the evaluative design is established, taking into account the audiences involved.

Key words: Inclusion. Program evaluation. Graduation

Índice

Introducción	6
Capítulo 1. Educación superior y egreso.....	11
1.1 Contextualización de la problemática educativa	11
1.2 La educación superior en Latinoamérica.....	14
1.3 La Argentina: Políticas públicas y políticas institucionales dirigidas a promover el egreso en la educación superior	26
Capítulo 2. El Programa	35
2.1 El contexto institucional	35
2.2 El programa y sus características.....	42
2.3 Actores. Gestores y participantes.	51
Capítulo 3. Diseño evaluativo	53
3.1 Marco teórico general.....	53
3.2 Dimensiones y Variables: definiciones conceptuales y operativas	59
3.2.1 Dimensiones sustantivas	60
3.2.2 Dimensiones gerenciales	61
3.2.3 Dimensiones estratégicas	63
3.3 Técnicas sugeridas. Instrumentos. Fuentes. Actores	64
3.4 Cronograma y Recursos.....	70
3.5 Algunas consideraciones finales.....	71
Referencias bibliográficas	72
Anexo	76
A.1 Entrevista semiestructurada grupal: Coordinadora del programa, coordinador equipo docentes-tutores y graduada.	76
A.2 Entrevista semiestructurada individual: Decano	78
A.3 Entrevista semiestructurada individual: Estudiante.....	80
A.4 Entrevista semiestructurada individual: Docente-tutor	80
A.5 Entrevista semiestructurada individual: Graduado.....	80
A.6 Entrevista semiestructurada individual: Autoridades unipersonales	80

A. 7	Entrevista semiestructurada individual: Miembros de cuerpos colegiados (Consejos Asesores de Escuelas, Consejo de Unidad).....	80
A. 8	Entrevista semiestructurada individual: Referentes de áreas y/o programas de la unidad académica	80
A. 9	Entrevista semiestructurada individual: Familias.....	80
A. 10	Entrevista semiestructurada individual: Empleadores	80
A. 11	Encuesta a estudiantes (total de estudiantes contactados por el programa).....	80
A. 12	Guía de temas: grupos de discusión estudiantes	81
A. 13	Guía de temas: grupos de discusión graduados	81
A. 14	Guía de temas: grupo de discusión de docentes tutores.....	81

Introducción

La educación como práctica social, constituye una de las actividades definitorias de la vida de los seres humanos, encontrándose antecedentes tanto en comunidades primitivas como en las más modernas y desarrolladas. También existe una forma particular de educación organizada e institucionalizada en sistemas escolares de alcance masivo que surge a partir de la creación de los Estados nacionales modernos en el siglo XIX, extendiéndose desde el contexto europeo al americano. Durante el siglo XX esa forma de instruir a la población infantil y joven de manera compulsiva logró un alcance mundial (Altbach y Kelly, 1986; Meyer y Ramírez, 2002 en Ruiz et. al. 2020).

Como derecho humano y fundamental¹ la educación es una construcción que demandó alrededor de doscientos años comenzando con una proclama igualadora de la población² y luego como concepto de las ciencias jurídicas (Ruiz et al., 2020). Recién después de la Segunda Guerra Mundial³, el derecho a la educación alcanza una verdadera universalidad al ser concebido como un elemento inherente a la condición humana, al igual que la vida, la libertad y la integridad física y psíquica. Se trata entonces de un derecho del individuo cuyo deudor es la sociedad en su conjunto, representada por el Estado.

La expansión de la cobertura del nivel superior de enseñanza⁴ constituye un reclamo de la sociedad que de manera persistente a través de ella busca lograr una movilidad social

¹ Los derechos humanos no siempre son fundamentales. En términos de Pérez Luño (2001), "Los derechos humanos poseen una insoslayable dimensión deontológica. Se trata de aquellas facultades inherentes a la persona que deben ser reconocidas por el derecho positivo. Cuando se produce ese reconocimiento aparecen los derechos fundamentales, cuyo nombre evoca su función fundamentadora del orden jurídico de los Estados de Derecho". Mientras los derechos humanos tienen un alcance universal, es decir, les son reconocidos a todas las personas en el mundo por su condición de tal y están consagrados en la declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada en 1948, los derechos fundamentales tienen un alcance nacional y son recogidos en la Constitución de cada país.

² Refiere a los movimientos que precedieron las declaraciones de derechos de las colonias americanas (Declaración de Derechos del Estado de Virginia el 12 de junio de 1776), su declaración de independencia (Declaración de Independencia Norteamericana el 4 de julio de 1776), así como la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano aprobada por la Asamblea Nacional de la Revolución Francesa el 26 de agosto de 1789) las que recogen una nueva visión, en la cual el poder político queda sujeto al cumplimiento de ciertas normas. De esta manera se redefinen las relaciones entre el poder político y la sociedad dando origen al Estado de Derecho: división de poderes y el reconocimiento de derechos y libertades básicos incorporados a los textos constitucionales. (Corres, 2008)

³ Ese proceso bélico en el que se había perpetrado el genocidio nazi, llevó a los gobiernos nacionales y sus representantes en organismos internacionales a identificar la necesidad de una noción internacional de los Derechos Humanos. Surgen así, la Carta de la ONU suscrita en 1945 y la Declaración de los Derechos Humanos proclamada en 1948, como marco de referencia para que las naciones y los ciudadanos del mundo pudieran adecuar a sus propios contextos. (Ibid., 107)

⁴ La Declaración Mundial sobre Educación Superior sostiene que la enseñanza superior abarca todos los tipos de educación (académica, profesional, técnica, artística, pedagógica, a distancia, etc.) impartida por universidades, institutos tecnológicos, escuelas normales, etc., que habitualmente están destinadas a estudiantes que han

ascendente, reducir las desigualdades sociales y mejorar la cohesión social; su concreción se plantea en términos de equidad, democratización del nivel e inclusión en el sector. Sin embargo, Chiroleu (2019) advierte que la compleja trama social, económica y política que supone esta expansión no permite reconocer los planos convergentes en que opera la desigualdad social y consiguientemente, las distintas oportunidades de grupos sociales con volúmenes y composición diversa de sus capitales. En el primer capítulo de este trabajo se presenta una breve caracterización de dichos conceptos tan singulares como complejos, que visibilizan aspectos diversos del proceso de expansión de la educación superior.

La preocupación por los estudios universitarios en Argentina se correlaciona con la expansión de la matrícula de la educación superior a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del XXI con una tasa de crecimiento promedio del siete por ciento anual (García de Fanelli, 2005). Esta tendencia es concurrente con un conjunto de reformas del Estado orientadas a reorganizar sus capacidades institucionales (Camou, 2002 en Marquina, 2017) y aligerar su estructura (Oszlak, 1999 en Marquina, 2017) período en el cual el sistema universitario público fue caracterizado por el gobierno de entonces, como un sistema de instituciones ineficientes, escasamente reguladas y que no habían logrado dar respuesta a la explosión de la matrícula del sector. Se focalizó, por tanto, en los problemas de calidad y eficiencia instalándose una nueva relación entre el Estado y las universidades en la que la evaluación juega un rol central como dispositivo de regulación. Este proceso se desarrolló en tres fases: la primera se extendió entre 1989 y principios de 1993 caracterizada por la etapa de construcción de la agenda; la segunda desde 1993 a 1997 en la que se construyó e implementó la política de evaluación; y la tercera, a partir de 1997 cuando se asistió a la estabilización y burocratización de la misma (Krotsch, 2002 y Camou, 2007 en Araujo, 2017) y que se ha de extender hasta nuestros días.

Después de más de veinte años de experiencia en el sistema universitario argentino, las evaluaciones institucionales para muchas instituciones, aun resultando experiencias enriquecedoras, se asocian al cumplimiento de una exigencia legal antes que una oportunidad para instalar una cultura evaluativa que permita mecanismos colectivos de reflexión sobre las prácticas y sus posibilidades de innovación o ajuste, para la mejora continua de los procesos. (Marquina, 2018). Otros autores como Fernández Lamarra (2015) sostienen que, a partir de estas políticas orientadas a la mejora, las universidades han desarrollado cambios significativos,

terminado la enseñanza secundaria y cuyo objetivo educativo es la adquisición de un título, un grado, un certificado o un diploma de enseñanza superior. (<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>)

muchos de los cuales responden a ajustes institucionales para atender las recomendaciones o exigencias de la CONEAU en los procesos de evaluación institucional externa y de acreditación o bien, para el cumplimiento de objetivos de programas ligados a procesos de financiamiento específicos. Aunque también destaca que, desde su origen institucional, las universidades han generado procesos de desarrollo y transformación independientemente de las políticas del Estado. En muchos casos esos procesos provocaron la emergencia de nuevas formas de organización, gobierno, formación, investigación y extensión.

A partir de un estudio realizado en 2015⁵ con la finalidad de identificar y analizar experiencias de mejoramiento, innovación y/o cambio institucional en organizaciones universitarias públicas -cuyo origen directo deriva de procesos institucionales endógenos- se buscó identificar las situaciones problemáticas desencadenantes del cambio, con el fin de comprender las condiciones y dinámicas institucionales que favorecieron su surgimiento y desarrollo. Un avance en la comprensión de los procesos a través de los que se produce innovación, supone un aporte a la base referencial empírica para las nuevas Universidades, creadas durante la década de 1990 dado que la población de estudiantes que asiste a éstas, requiere respuestas adecuadas a sus características singulares en las distintas dimensiones de la gestión (Fernández Lamarra, 2015).

El programa seleccionado para elaborar el diseño evaluativo que se propone en este trabajo, fue precisamente implementado en una de las Universidades creadas en la década de 1990 en nuestro país, la Universidad Nacional de la Patagonia Austral⁶. Entre los años 2016 y 2019 en la Unidad Académica Río Gallegos se ejecutó el programa “Fortalecimiento de Trayectorias Académicas de estudiantes de la UARG para la terminalidad de sus estudios” con el objetivo de promover la graduación de aquellos alumnos que, con el 95% de avance en su carrera, habían abandonado sus estudios. Si bien la Universidad desarrollaba otras líneas de acción destinadas a mejorar la retención y avance de los estudiantes en su formación académica,

⁵ Este estudio se realizó en el marco del Programa PICTO (Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados) UNTREF entre los años 2012 y 2014 mediante el Proyecto de investigación: “Innovación en las universidades nacionales. Aportes para la comprensión de aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo”.

⁶ La institución tiene la sede de su Rectorado y de sus cuatro Unidades Académicas en la provincia de Santa Cruz y es en esta región austral donde realiza sus actividades en cumplimiento de su función social. La creación de la Universidad surge en el año 1987 a partir de la reformulación del Instituto Universitario de Santa Cruz y de los Centros de Estudios Terciarios ubicados en Río Turbio, Puerto San Julián, Caleta Olivia y Río Gallegos obteniendo en diciembre de 1995 su nacionalización. La matrícula en 2018 era de 8.555 estudiantes.

esta estrategia generó nuevos procesos de articulación entre áreas y actores institucionales y favoreció el egreso de los estudiantes.

El énfasis de este trabajo está centrado en la descripción y comprensión interpretativa de los alcances que tuvo el programa en su etapa de implementación 2016 - 2019, emergente en un contexto específico y una estructura institucional determinada (Martínez Mediano, 2012). Para ello, se propone un diseño evaluativo que adopta un enfoque constructivista o deliberativo (Roig, 2013) para lograr una comprensión holística en torno al programa. Desde esta perspectiva cualitativa, se concibe a la evaluación como una argumentación dirigida a destinatarios concretos, ocupándose de cuestiones relacionadas con un contexto determinado.

Entre los modelos de tipo cualitativo se encuentran el de la evaluación respondiente (Stake, 1978 en House, 1980/1994), la evaluación democrática (Mc Donald, 1948 en House, 1980/1994) y la evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton, 1972 en House, 1980/1994). Este último es el seleccionado para la elaboración del diseño evaluativo que se propone en este trabajo, considerando su particular interés hacia el análisis situacional del programa -mediante una apertura y flexibilidad metodológica- y destacando su especial énfasis en reflejar de manera justa la interpretación que de los acontecimientos hacen cada uno de los actores implicados en dicho programa (Parlett y Hamilton, 1972).

Se buscará identificar las perspectivas teóricas que orientaron la formulación del programa "Fortalecimiento de Trayectorias Académicas de estudiantes de la UARG para la terminalidad de sus estudios" para su diseño, la visión que llevó a las autoridades a implementarlo, así como también los procesos de toma de decisión que se desarrollaron, identificar los objetivos que se propusieron alcanzar, las estrategias y acciones desplegadas para lograrlos, los recursos involucrados en su ejecución y los efectos previstos y los no previstos que haya producido. Interesa, especialmente, conocer las perspectivas y opiniones que tienen del programa quienes participaron llevando adelante su implementación, así como también de quienes fueron los beneficiarios directos e indirectos de las acciones ejecutadas y de quienes decidieron no participar. Esta compleja trama de objetivos, intereses, intervenciones y sus consecuencias, encuentran en la evaluación iluminativa un modelo que, sustentado en nuevos supuestos, conceptos y terminología, puede ser instructiva para el innovador y para toda la comunidad académica entera porque clarifica los procesos y ayuda a identificar aquellos procedimientos que parecen haber obtenido resultados deseables (Trow, 1970, p. 302 en Gimeno Sacristán, 1989).

Para lograr estos propósitos, se intentará responder a los siguientes interrogantes:
¿Cuáles fueron las condiciones institucionales que facilitaron y cuáles obstaculizaron la implementación del Programa?

¿Cómo se valoran los efectos alcanzados por el Programa como estrategia para favorecer los procesos de inclusión en la educación superior?

¿Se produjeron efectos no previstos en el diseño del Programa?

Con la intención de organizar el proceso que permita encontrar las respuestas a los interrogantes planteados, este documento se organiza en tres capítulos y algunas consideraciones a tener en cuenta antes de la implementación del diseño evaluativo propuesto. En el capítulo 1 se hace un recorrido por las conceptualizaciones y debates vinculados a la inclusión educativa y a las políticas públicas dirigidas a promover la retención y el egreso en la educación superior universitaria en Latinoamérica en general y en la Argentina en particular. Se destacan los aportes de diferentes autores que analizan la influencia de las estrategias institucionales sobre el desempeño académico de los estudiantes. En el capítulo 2 se presenta una breve reseña institucional de la Universidad y se describe el programa "*Fortalecimiento de Trayectorias Académicas de estudiantes de la Unidad Académica Río Gallegos para la terminalidad de sus estudios*" implementado en el período 2016-2019 en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Se refieren los antecedentes que dieron origen al programa, el proceso de conformación del grupo promotor, se describen los componentes principales del mismo, así como también se identifican los actores institucionales que favorecieron / desalentaron su implementación. En el capítulo 3 se presenta el diseño evaluativo propuesto para el Programa, se fundamenta el modelo teórico seleccionado y se detalla ampliamente la estrategia metodológica con los supuestos iniciales y los instrumentos de recolección sugeridos. Finalmente, se agregan algunas consideraciones a tener en cuenta al momento de la implementación efectiva del diseño evaluativo.

Capítulo 1. Educación superior y egreso

Concebir a la educación como derecho humano y fundamental exige un recorrido por las conceptualizaciones y debates vinculados a la equidad, la democratización y la inclusión educativa, en el marco de las políticas públicas dirigidas a promover el acceso, la retención y el egreso en la educación superior universitaria. En este primer capítulo, se focaliza en la materialización de dichas nociones en el contexto latinoamericano y argentino principalmente. Se destacan también, los aportes de diferentes autores que analizan la influencia de las estrategias institucionales, sobre el desempeño académico de los estudiantes.

1.1 Contextualización de la problemática educativa

La educación ha sido reconocida oficialmente como un derecho humano desde la adopción de la Declaración Universal de Derechos Humanos⁷ (DUDH) en 1948. El artículo 26 de la DUDH establece que "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación será gratuita, al menos en las etapas elementales y fundamentales. La enseñanza elemental será obligatoria. La enseñanza técnica y profesional habrá de ser generalizada y la enseñanza superior será igualmente accesible a todos, en función de los méritos respectivos"⁸. Por consiguiente, diversos organismos internacionales han recurrido cada vez más a un enfoque basado en los derechos humanos. Esto se ha afirmado desde entonces en numerosos tratados mundiales de derechos humanos, asumiendo en nuestro país, el estatus de instrumentos jurídicos internacionales sobre DDHH con jerarquía constitucional⁹.

La universalidad en el acceso a la educación refiere a la igualdad de oportunidades que tienen las personas para participar en un sistema educativo, independientemente de sus

⁷ A pesar de que la Declaración de 1948 no fue un tratado internacional en sentido estricto, la costumbre jurídica le ha dado a ese instrumento el referente fundamental para la interpretación de los otros instrumentos de la Carta de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, que si tienen naturaleza obligatoria. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Versión Comentada. México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 1998, p. 5.

⁸ <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

⁹ Declaración Universal de Derechos Humanos. Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial. Convención sobre la Imprescriptibilidad de los Crímenes de Guerra y de los Crímenes de Lesa Humanidad. Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica). Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos y Degradantes. Convención sobre los Derechos del Niño. Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas. Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio. Convención Internacional sobre la Protección de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares. <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/normativa>

condiciones de vida, por tanto, la educación debe ser inclusiva y accesible para todos, tanto de hecho como de derecho. Esto significa que aspectos como la clase social, la raza, el género, la sexualidad, el origen étnico o las discapacidades no deben ser motivo para impedir el acceso de las personas a la educación. La Convención de la UNESCO contra la discriminación en la educación ocupa el primer lugar entre los instrumentos normativos de ese organismo en el campo de la educación, y es el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que cubre ampliamente el derecho a la educación. Este instrumento engloba la idea de que la educación no es un lujo y subraya la obligación del Estado de proscribir cualquier forma de discriminación en la educación y promover la igualdad de oportunidades educativas (UNESCO-IESALC, 2020).

Como derecho humano y fundamental¹⁰ la educación, es una construcción que demandó alrededor de doscientos años comenzando con una proclama igualadora de la población¹¹ y luego como concepto de las ciencias jurídicas (Ruiz et al., 2020). Recién después de la Segunda Guerra Mundial¹², el derecho a la educación alcanza una verdadera universalidad al ser concebido como un elemento inherente a la condición humana, al igual que la vida, la libertad y la integridad física y psíquica. Se trata entonces de un derecho del individuo cuyo deudor es la sociedad en su conjunto, representada por el Estado.

Sin embargo, a finales de la década de 1970 cuando se inician procesos de recomposición de la derecha moderna europea, cuya postura crítica hacia las instituciones del Estado Keynesiano de Bienestar y al alto costo que implica para éste garantizar los derechos

¹⁰ Los derechos humanos no siempre son fundamentales. En términos de Pérez Luño (2001), "*Los derechos humanos poseen una insoslayable dimensión deontológica. Se trata de aquellas facultades inherentes a la persona que deben ser reconocidas por el derecho positivo. Cuando se produce ese reconocimiento aparecen los derechos fundamentales, cuyo nombre evoca su función fundamentadora del orden jurídico de los Estados de Derecho*". Mientras los derechos humanos tienen un alcance universal, es decir, les son reconocidos a todas las personas en el mundo por su condición de tal y están consagrados en la declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada en 1948, los derechos fundamentales tienen un alcance nacional y son recogidos en la Constitución de cada país.

¹¹ Refiere a los movimientos que precedieron las declaraciones de derechos de las colonias americanas (Declaración de Derechos del Estado de Virginia el 12 de junio de 1776), su declaración de independencia (Declaración de Independencia Norteamericana el 4 de julio de 1776), así como la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano aprobada por la Asamblea Nacional de la Revolución Francesa el 26 de agosto de 1789) las que recogen una nueva visión, en la cual el poder político queda sujeto al cumplimiento de ciertas normas. De esta manera se redefinen las relaciones entre el poder político y la sociedad dando origen al Estado de Derecho: división de poderes y el reconocimiento de derechos y libertades básicos incorporados a los textos constitucionales. (Corres, 2008)

¹² Ese proceso bélico en el que se había perpetrado el genocidio nazi, llevó a los gobiernos nacionales y sus representantes en organismos internacionales a identificar la necesidad de una noción internacional de los Derechos Humanos. Surgen así, la Carta de la ONU suscrita en 1945 y la Declaración de los Derechos Humanos proclamada en 1948, como marco de referencia para que las naciones y los ciudadanos del mundo pudieran adecuar a sus propios contextos. (Ibid., 107)

sociales, comienzan a propugnar nuevas formas de regulación y financiamiento¹³. Se abre así una nueva etapa en la que se cuestiona directamente el rol del Estado en la educación, marcando la diferencia entre el liberalismo clásico y el neoliberalismo, también en este campo (Ruiz, et. al. 2020). En palabras de Pierre Rosanvallon (2016 en Ezcurra, 2019) de la Escuela de Estudios Superiores en Ciencias Sociales (París), en buena parte del globo esas reformas apuntaron a la erosión de políticas redistributivas propias del Estado Social, un reformismo que tras la segunda guerra mundial había situado a la redistribución y contracción de la desigualdad como prioridades gubernamentales principales (Atkinson, 2016 en Ezcurra, 2019). Se trata del paradigma neoliberal (Ezcurra, 1998, 2019), una contrarreforma cuyo “corazón” enfila a “deconstruir el edificio de los derechos sociales y a rebajar el papel del Estado Social, que es su elemento clave” (Castel, 2012, p. 208 en Ezcurra, 2019). Una contrarreforma que arrancó en los años 1980 y que, en la década siguiente, con el colapso del comunismo histórico, se expandió y logró una hegemonía notable a escala planetaria (Anderson, 2003; Ezcurra, 1998 en Ezcurra, 2019).

En esos años, se pasó de la antigua relación de confianza entre un “Estado benevolente” (Brunner, 1990 en Del Valle, Suasnábar, Montero, 2016) y una universidad más o menos estable y elitista a una nueva relación de “mando a distancia”, basada en la evaluación, la acreditación de carreras y la asignación financiera enlazada a indicadores de desempeño (Krotsch, 1997 en Del Valle et al., 2016). Asociada a las necesidades de un orden económico mundial que le otorga un valor estratégico al conocimiento insertándolo en una fuerte dinámica mercantil, toda vez que la producción de conocimiento en general y la educación en particular implican un negocio de ganancias más que considerables, la internacionalización universitaria es un proceso que avanza y se profundiza desde fines de la década de 1990. Este proceso se agudizó especialmente, a partir de la incorporación de la educación entre los doce servicios negociables contemplados en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y con una clara hegemonía del Banco Mundial, como parte de

¹³ A partir de los procesos de reforma del Estado –en Latinoamérica se suscitaron en la década de 1990- es posible identificar en el debate contemporáneo, divergentes opiniones sobre la educación escolar y sobre las orientaciones que deberían seguir los Estados. Se presenta a la educación como un bien público o incluso como un bien de mercado. La primera acepción la define como un bien cuyo uso o consumo está garantizado para todas las personas, aunque el beneficio no es para todos igual. La segunda acepción, la educación como bien de mercado, implica definirla como una mercancía. Es decir, los beneficios son apropiados exclusivamente por el individuo que los consume y resulta posible excluir de ese consumo a quien no ofrezca pagar un precio por ello: si alguien no paga, queda excluido del consumo de la mercancía. En algunos casos de propuesta de reforma de la derecha moderna, como las británicas instrumentadas a partir de la década de 1980, se perciben estas orientaciones en la definición de la educación escolar y de un cuasi mercado educativo (Whitty et. al 1999 en Ruiz, 2020 pp. 26-27)

las reformas de signo neoliberal promovidas en la región. De esta manera, temas tales como el financiamiento y la evaluación de la calidad comenzaron a ocupar un lugar importante en la agenda de la educación superior (Del Valle et al., 2016)

Hacia finales de los noventa la UNESCO asume un liderazgo renovado en el contexto internacional con visiones contrapuestas a las del Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio, enfatizando en dimensiones ausentes en la agenda como la equidad, la pertinencia, la centralidad del financiamiento público y la internacionalización con cooperación, así como el valor cultural y social del conocimiento (García Guadilla, 2010 en Del Valle et al., 2016). La Primera Conferencia Mundial de la Educación Superior (CMES) realizada en París en 1998 de la que participaron 182 países, emite una Declaración en la que se sostiene que la educación es un bien público y un derecho no sujeto a regulación comercial por lo que el Estado tiene un papel importante en su financiamiento; que se debe democratizar el acceso a la educación superior, puesto que el conocimiento es clave para el desarrollo económico; y que la investigación tiene un papel crucial en la contribución a los sistemas de innovación y que se deben reforzar las funciones de servicio a la sociedad (CMES, 1998). De este modo, lo público y lo social comienzan a instalarse como referentes conceptuales ineludibles para discutir los marcos de referencia de las políticas universitarias a partir de los primeros años del nuevo milenio (Ibid, 44).

1.2 La educación superior en Latinoamérica

Pasados diez años de la Primera Conferencia Mundial de la Educación Superior, representantes de los gobiernos de la región latinoamericana, universidades, asociaciones, sindicatos y estudiantes junto a 3500 integrantes de la comunidad académica, se dieron cita en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008) auspiciada por la UNESCO. En esta ocasión se logra un consenso estratégico que fue plasmado en la Declaración final de Cartagena de Indias en los siguientes términos: “La educación es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región” (CRES, 2008). Desde Latinoamérica y el Caribe, se plantea de este modo, un claro y consolidado rechazo a la visión mercantilista antes mencionada, al mismo tiempo que se da cuenta de que:

La Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta esta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior Públicas y que éstas respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de hecho (CRES, 2008).

Un giro conceptual de las políticas de Educación Superior comenzaba a difundirse y diseminarse hacia la perspectiva de los derechos, lo cual conlleva, por un lado, una resignificación de las nociones de acceso, expansión y democratización y, por otro un rediseño de las políticas públicas y sus dispositivos para garantizar esa ampliación de derechos. La expansión de la cobertura en educación superior durante las últimas dos décadas en Latinoamérica, se presenta en un contexto particular. Por un lado, la Tasa Bruta de Escolarización Superior¹⁴ (TBES) alcanza al 44% de la población entre 20 y 24 años¹⁵, promedio que esconde profundas diferencias entre los países de la región. Por otro lado, subsiste al interior de las instituciones una subrepresentación de los sectores socioeconómicos más desfavorecidos y otros grupos étnico-raciales, discapacitados, etc. (Chiroleu, 2019).

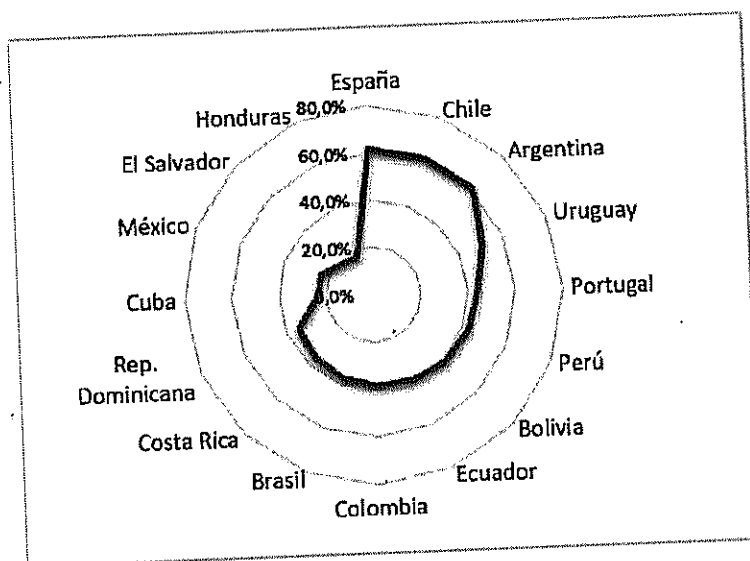
En la evolución del tamaño de los sistemas de educación superior, Martin Trow (2006, en García de Fanelli, 2018) distingue tres etapas comenzando con una fase de elite, con menos del 15% de la matrícula en la edad correspondiente en el nivel superior, siguiéndole la etapa de masificación, cuando se supera este límite para luego alcanzar la etapa final de universalización, al lograr escolarizarse a más del 50% de los jóvenes en el nivel superior. Al mismo tiempo, el autor asocia cada etapa con distintas posiciones de la sociedad frente al acceso a la educación superior: un privilegio en la etapa de elite, un derecho en la de masas y una obligación en la

¹⁴ Se calcula como el total de personas matriculadas en el nivel superior, independientemente de la edad, dividido la población perteneciente al grupo quinquenal, partiendo de la edad en la que deberían finalizar la secundaria (CEPAL).

¹⁵ En perspectiva comparativa, América del Norte y Europa Occidental tienen una tasa del 77% según datos citados por López Segrera, 2016, a partir de información estadística de la Unesco, correspondiente a 2015.

universal (García de Fanelli, 2018). En el siguiente gráfico se muestra que, en función de la TBES, Argentina, Chile, España y Uruguay desde 2016 se ubican en la etapa de universalización de la educación superior, mientras que el resto de los países de Iberoamérica atraviesan la etapa de masificación. Honduras es el país con una menor cobertura: 17% en el año 2016.

Gráfico 1.1. Tasa Bruta de Educación Superior en países seleccionados de Iberoamérica, 2016¹⁶

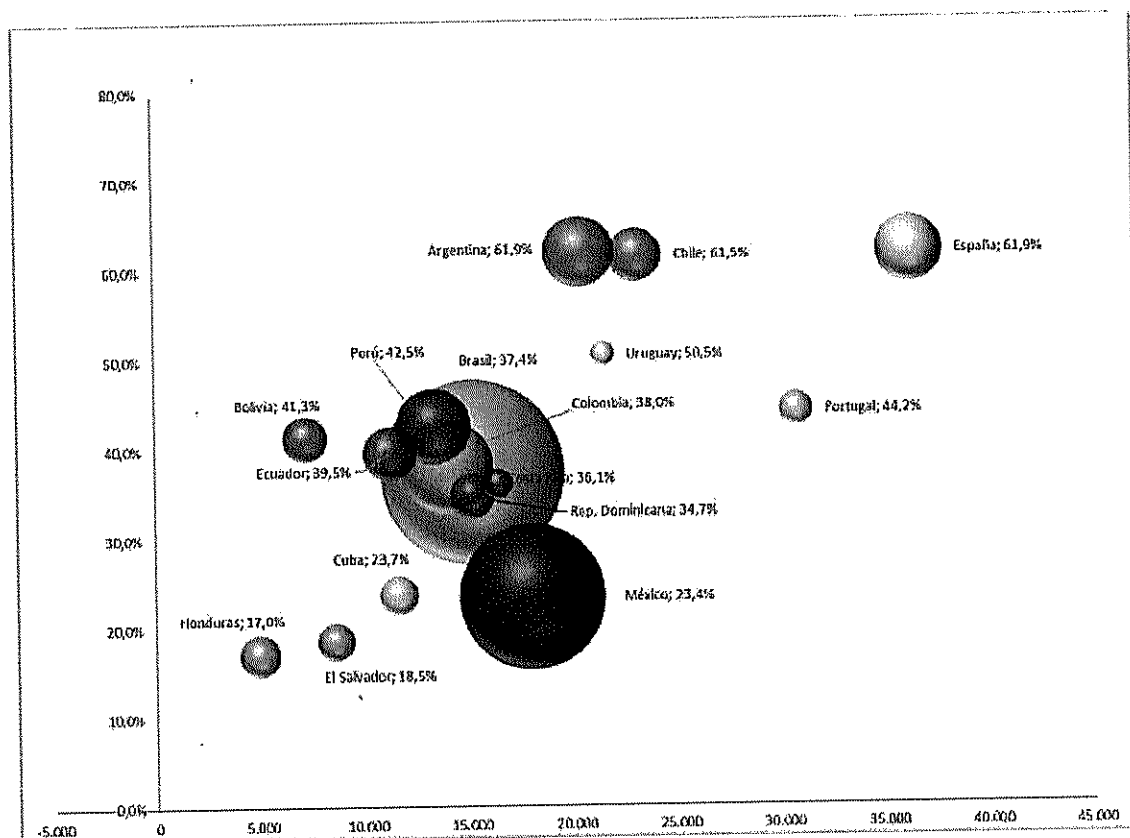


Fuente: Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES. OCTS-OEI (2018).

Como se anticipó, este indicador esconde importantes diferencias entre los países de la región, al relacionar la TBES con el PBI per cápita de cada país se observa que la cobertura del grupo de edad correspondiente es mayor cuanto más elevado es el PBI per cápita. La Argentina y Chile son casos especiales porque presentan una TBES por encima de su PBI per cápita según los promedios regionales (García de Fanelli, 2018).

¹⁶ La población de 18 a 24 años en Bolivia, Cuba, Ecuador y Honduras corresponde al 2015. En Uruguay, dato estimado de la Universidad de la República.

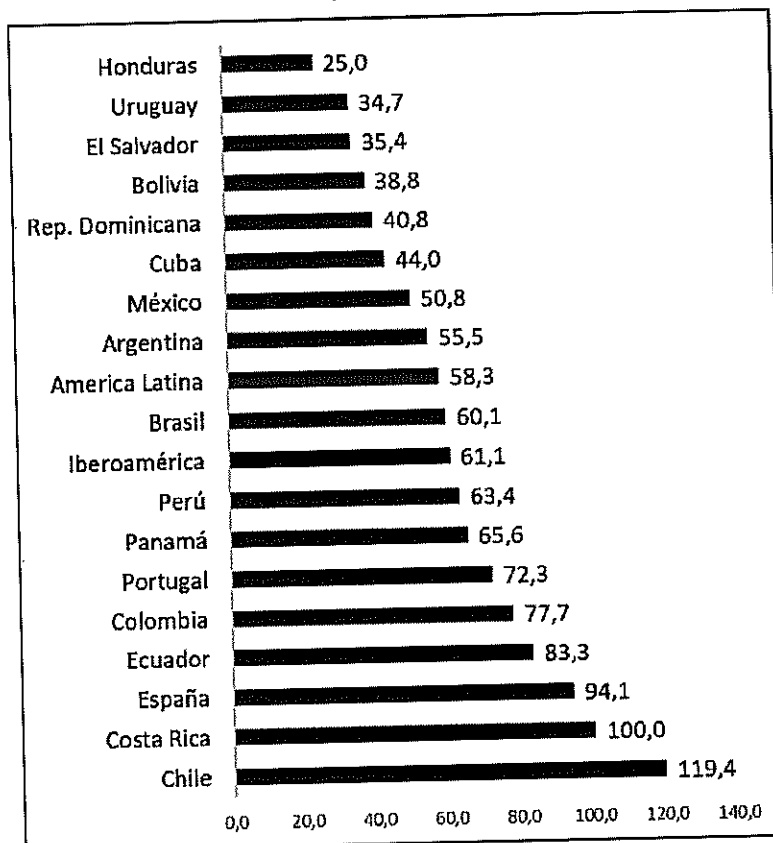
Gráfico 1.2. Tasa Bruta de Educación Superior según PBI per cápita (en dólares PPC) en países seleccionados de Iberoamérica, 2016



Fuente: Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES. OCTS-OEI (2018).

En cuanto a las tasas de egreso, en los países de Iberoamérica egresan un promedio de 61 graduados cada 10 mil habitantes y en los de América Latina 58 cada 10 mil habitantes. Se evidencia una gran disparidad en la titulación entre los países considerados, donde destacan Chile, Costa Rica y España, con más de 90 graduados cada 10 mil habitantes. En el otro extremo, Honduras, Uruguay, El Salvador y Bolivia tienen menos de 40 graduados cada 10 mil, mientras que Argentina se ubica ligeramente por debajo del promedio de la región con una tasa de graduación del 55,5% en 2015 como muestra el siguiente gráfico.

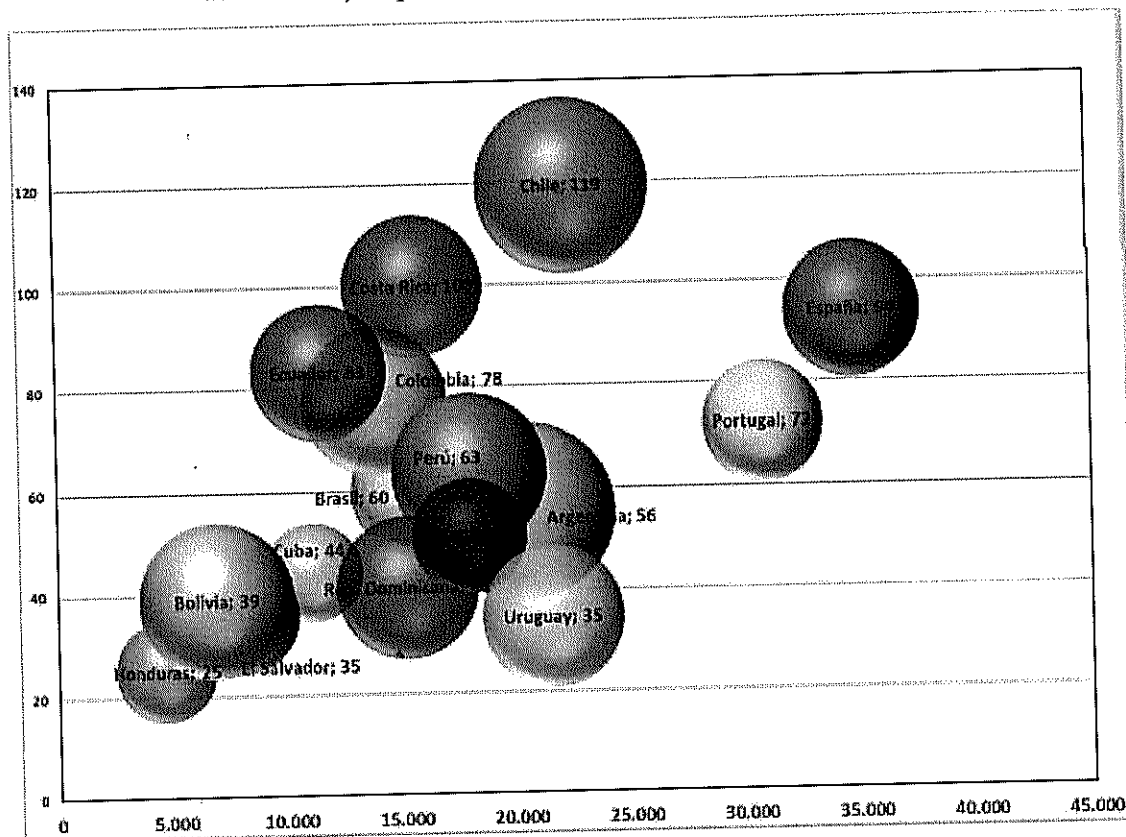
Gráfico 1.3. Graduados de educación superior cada 10.000 habitantes en países seleccionados y en Iberoamérica y América Latina, 2015



Fuente: Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES. OCTS-OEI (2018).

Al introducir en el análisis el factor nivel de desarrollo económico de un país medido por el PBI per cápita, se encuentra una relación con la cantidad de graduados cada 10 mil habitantes en algunos países seleccionados de Iberoamérica. No obstante, también se aprecia que en varios casos dicha relación pierde fuerza, e incluso el número de graduados resulta inferior a lo esperable en función de la tasa de cobertura: la cantidad de estudiantes cada 10 mil habitantes reflejado en el tamaño de los círculos. Este es el caso en particular de Argentina y Uruguay, por ejemplo. (García de Fanelli, 2018). También se desprende de este análisis que el nivel de desarrollo económico de un país medido por el PBI per cápita, no determina por sí misma una condición para garantizar niveles de graduación esperables. Al comparar los resultados obtenidos en países como Colombia, Ecuador, Costa Rica y Chile por un lado y Portugal y España, por otro.

Gráfico 1.4. Relación entre la cantidad de graduados cada 10 mil habitantes y el PBI per cápita (en dólares PPC) en países seleccionados de Iberoamérica, 2015¹⁷



Fuente: Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES. OCTS-OEI (2018).

Este análisis da cuenta de la expansión en términos cuantitativos del sistema de educación superior en la región en general y en la Argentina en particular, a través de las tasas de cobertura. Sin embargo, restan importantes desafíos por enfrentar para el logro de los objetivos formulados desde las políticas educativas, entre los que se encuentra la disminución del abandono y la mejora en los niveles de graduación. En un contexto económico poco favorable como el actual, resulta alentador considerar que, aunque el nivel de desarrollo económico del país sin dudas resulta influyente, no es determinante para el logro de este objetivo.

A partir de esta contextualización de la región, se presenta una breve caracterización de los sistemas de educación superior de Argentina, Chile y Brasil (Chiroleu, 2019), mediante los cuales se ejemplifican las diferencias estructurales que cada uno de ellos posee y la forma en que los procesos de democratización en el acceso se lograron implementar en cada uno de ellos:

¹⁷ El tamaño de los círculos varía según la cantidad de estudiantes de educación superior cada 10 mil habitantes.

Argentina posee un sistema de educación superior básicamente binario con un subsistema universitario que concentra el 70% de la matrícula, quedando el 30% restante a cargo de las instituciones no universitarias de formación docente y técnico-profesional. El sector público prevalece en ambos subsistemas: atiende el 78% de la matrícula universitaria y el 65% de la no universitaria, con lo que concentra alrededor del 74% de la matrícula total en educación superior. Por su parte, el acceso a las universidades públicas es directo luego de la conclusión del ciclo medio y en estas instituciones existe además una vieja tradición de gratuidad. La TBES se aproxima al 55% de los jóvenes de entre 18 y 24 años.

Brasil, por su parte, presenta un sistema de educación superior extremadamente heterogéneo y profundamente diversificado¹⁸ y segmentado. La oferta institucional y su cobertura matricular son predominantemente privadas (75% de la matrícula total y 88% de los establecimientos según datos de 2015), con acceso al nivel superior altamente selectivo (Examen Vestibular y otras modalidades) cuyo grado de exigencia es mayor en las universidades federales y gratuitas. En razón de que cerca del 45% de la población nacional puede considerarse afrodescendiente, las discriminaciones y desigualdades por cuestiones de color y etnia adquieren centralidad. La TBES por su parte se aproxima al 35% de los jóvenes de entre 18 y 24 años.

En Chile, antes del golpe de Estado liderado por Pinochet en 1973, existían ocho universidades (dos estatales y seis privadas), tres de las cuales fueron entonces divididas para conformar instituciones regionales. A partir de 1981 se habilita la expansión fácil del segmento privado en el ámbito universitario y el técnico profesional y el gobierno militar introduce cambios legislativos que, con pocas modificaciones, han continuado hasta el presente constituyendo un modelo de mercado para la educación superior. Brunner (2008 en Chiroleu, 2019) sostiene que el mismo tiene dos características básicas que lo distinguen en el espectro mundial: una muy elevada proporción de la matrícula en el subsistema privado (alrededor del 85%) y una alta proporción del gasto total en educación superior proveniente de fuentes privadas. Por su parte, tanto las instituciones de gestión pública como las de gestión privada se encuentran aranceladas y el ingreso al nivel superior es muy selectivo. Recién en 2016 el gobierno de Bachelet inició un proceso de establecimiento de la

¹⁸ De acuerdo con la organización académica las instituciones pueden clasificarse en universidades, centros universitarios y facultades y centros tecnológicos; según la organización administrativa, los establecimientos públicos pueden ser de carácter federal, estadual o municipal y los privados, confesionales, particulares, comunitarios o filantrópicos.

gratuidad en dicho nivel. La TBES por su parte es de alrededor del 53% de los jóvenes de entre 18 y 24 años (Chiroleu, 2019).

Sobre este último caso, cabe señalar que la reforma introducida por el gobierno militar en los años 80 ha dejado una fuerte impronta en el sistema chileno y sus lógicas y concepciones centrales continúan siendo dominantes en buena parte de la sociedad. En este contexto, la cobertura se ha ampliado de manera significativa operando una democratización especialmente del acceso, pero a un sistema segmentado en términos de instituciones y programas. Esto implica que la libertad de elección de los diversos grupos sociales tiene alcances y resultados distintos: los sectores socialmente más aventajados pueden ejercerla plenamente, mientras los más modestos solo acceden a un menú restringido de instituciones y carreras (Ezcurra, 2019).

La expansión de la cobertura del nivel superior de enseñanza¹⁹ constituye un reclamo social persistente desde la perspectiva política a la globalización y la sociedad del conocimiento, y desde la dimensión social, con la búsqueda de movilidad social ascendente, reducción de las desigualdades sociales y mejora de la cohesión social; su concreción se plantea en términos de equidad, democratización del nivel e inclusión en el sector. Sin embargo, la compleja trama social, económica y política que supone esta expansión no permite reconocer los planos convergentes en que opera la desigualdad social y consiguientemente, las distintas oportunidades de grupos sociales con volúmenes y composición diversa de sus capitales (Chiroleu, 2019). En los siguientes párrafos se presenta una breve referencia sobre esos tres conceptos singulares y complejos que visibilizan aspectos diversos del proceso de expansión de la educación superior.

En la equidad el énfasis está puesto en la búsqueda de justicia en una sociedad en la que algunos precisan ser auxiliados para poder alcanzar los resultados esperados. Se trata de un concepto sensible a las diferencias de ingreso, poder o estatus social de un individuo y, por tanto, de carácter distributivo y material (Chiroleu, 2019). En este sentido, se vincula a las concepciones de justicia que priman en un momento determinado, por ejemplo, desde una visión meritocrática, la equidad implica dar a cada uno lo que merece por su esfuerzo y mérito, pero desde una concepción más incluyente, se prefiere dar a cada uno lo que necesita (recursos,

¹⁹ La Declaración Mundial sobre Educación Superior sostiene que la enseñanza superior abarca todos los tipos de educación (académica, profesional, técnica, artística, pedagógica, a distancia, etc.) impartida por universidades, institutos tecnológicos, escuelas normales, etc., que habitualmente están destinadas a estudiantes que han terminado la enseñanza secundaria y cuyo objetivo educativo es la adquisición de un título, un grado, un certificado o un diploma de enseñanza superior. (<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>)

oportunidades, beneficios, bienes y servicios) para mejorar las condiciones de vida de los más pobres (Viveros Vigoya, 2012; Bracho, 2009 en Chiroleu, 2019). En palabras de Rosanvallon (1995 en Chiroleu, 2019), el nuevo sentido que se le debe dar a la equidad de oportunidades apunta a lograr una equidad sostenida de las situaciones en el tiempo y no solo en el punto de partida. Correspondería pues avanzar hacia una *equidad de resultados* para otorgar de manera permanente los medios necesarios para encauzar la vida (Chiroleu, 2019).

Desde una perspectiva social, el proceso de democratización admite dos acepciones. En un sentido amplio, la democratización da cuenta de la extensión de algún derecho o acceso a bienes a un gran número de personas, por ejemplo, la educación superior. Esto implica que la expansión de este bien a más sectores de la sociedad podría considerarse una forma de democratización²⁰ aunque no anule exclusiones anteriores ni suponga que los diferentes grupos sociales cuenten con oportunidades equivalentes de obtener resultados similares. Desde un sentido más restringido, en cambio, pone el acento en la reducción de las desigualdades sociales (Chiroleu, 2019), implica el debilitamiento del lazo entre orígenes sociales y destino escolar (Prost, 1986 en Chiroleu, 2012). En relación con los efectos de la diferenciación / segmentación institucional la calidad académica de las universidades públicas constituye la llave maestra para garantizar que las políticas de democratización e inclusión tengan los efectos buscados en términos de reducción de las desigualdades sociales. Y dentro de estas instituciones, la generación de mecanismos de discriminación positiva que favorezcan a los estudiantes provenientes de sectores sociales más modestos, constituye una herramienta de fundamental importancia (Chiroleu, 2012).

Algunos autores señalan incluso que las universidades no son un factor más sino, el condicionante central respecto del desempeño académico y la permanencia de los estudiantes (Ezcurra, 2011 y 2019) lo que se ha definido como un paradigma organizacional que reproduce las desigualdades preexistentes. Al respecto, Vincent Tinto ha afirmado reiteradamente que usualmente la enseñanza y las aulas son lateralizadas o ignoradas como factor de deserción

²⁰ La posibilidad de calificar el desarrollo de un nivel educativo como inserto en un proceso de democratización se vincula estrechamente –señala Merle (2004)- con la definición de educación que se tenga. Si por ésta se entiende un bien en sí mismo del que se extrae un beneficio (cualquiera que éste sea), acceder a un nivel de estudios del que se estaba excluido, supone democratización. En términos de Prost (1986) se definiría como democratización cuantitativa. Si en cambio se focaliza en el valor de los diplomas que se obtienen en las diversas instituciones, y se constata que los mismos dan acceso a oportunidades sociales y laborales diferentes, entonces no puede hablarse de democratización cualitativa, pues efectivamente no opera una reducción de las desigualdades sociales (Chiroleu, 2012).

tanto en el terreno de la investigación y la teoría, como en la esfera de las políticas públicas e institucionales (Ezcurra, 2019).

Con relación a la inclusión y en la era de la masificación de la educación Ezcurra (2019) identifica una primera hipótesis básica en la que, si bien se abre la puerta de entrada a capas en desventaja, se experimenta una tendencia estructural clave: altas tasas de deserción. Pero este escenario no es exclusivo de la Argentina ni de la región, sino que también se da en el capitalismo central²¹, a partir del análisis de las altas tasas de matriculación²² que registran algunos países como Estados Unidos y los de Europa Occidental donde al mismo tiempo se registran bajas tasas de egreso. Lo que se traduce, por un lado, en altos niveles de deserción y por el otro, una brecha de graduación: una distancia entre los egresados en Estados Unidos y en otros Estados-Nación del capitalismo central (MOA 2007, citado en Ezcurra, 2019), una desventaja relativa respecto de otros países.

En este contexto, el presidente Barack Obama el 24 de febrero de 2009 propuso en el Congreso que para el 2020 ese país ostentaría otra vez la mayor tasa de egresados terciarios en el globo. Luego, el propósito ganó jerarquía y fue incluido en la *Estrategia de Seguridad Nacional 2010*, un documento de máximo nivel que la Casa Blanca elabora periódicamente –y que retoma la idea de restaurar el “liderazgo mundial” de Estados Unidos en el rubro para 2020 (The White House, 2010:29) –. Así la graduación en educación superior y el combate a la deserción, han devenido en asunto de seguridad nacional para aquel país, confirmando que a comienzos del siglo XXI el ciclo se ha convertido en un soporte del poder de los Estados-Nación (Ibid, 32).

La producción de investigaciones sobre los factores asociados con la retención y el abandono de los estudios de educación superior es notablemente amplia, especialmente aquella llevada a cabo por académicos de los Estados Unidos. Esta línea de investigación, en conjunto con otros temas asociados, tales como el rendimiento académico de los estudiantes, la retención y la persistencia en los estudios y la duración de las carreras, han sido abordados desde diversas

²¹ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en su documento anual *Education at a Glance 2010*, indica que, en promedio, y en los dieciocho países sobre los que hay información, aproximadamente el 31% de los alumnos que ingresan abandonan y no se gradúan. Estados Unidos padece una deserción del 54%; Nueva Zelanda, Suecia y México, entre el 42% y el 47%; Polonia, Noruega, República Eslovaca y Reino Unido, entre el 35% y el 39%, mientras que, en España, Bélgica, Francia, Dinamarca, República de Corea y Japón, la tasa es menor al 25%.

²² Estados Unidos alcanza una inscripción en el tramo muy abultada. En efecto, muestra cifras holgadas (82%), en el tercer sitio, superado por la República de Corea (95%) y Finlandia (94%), y seguido por Nueva Zelanda y Dinamarca (80%).

perspectivas teóricas y disciplinarias, destacándose entre ellas la psicología, la sociología y la economía (Tinto, 1993 en García de Fanelli, 2015).

La literatura especializada muestra que el rendimiento académico de los estudiantes y sus probabilidades de abandono de los estudios de nivel superior se encuentran muy asociados con la experiencia educativa previa, reflejada en el promedio de calificaciones y los logros académicos y sociales alcanzados en el nivel medio (Adelman, 1999 en Ezcurra, 2011). A su vez, la pertenencia de los estudiantes a hogares de menor nivel de ingreso y capital cultural influye sobre las aspiraciones de los jóvenes de acceder y graduarse en la educación superior y en su compromiso con los objetivos educativos y de la institución (Cabrera y LaNasa, 2001, en Ezcurra, 2011).

La noción de capital cultural fue postulada por Pierre Bourdieu a comienzos de los años sesenta, como una “hipótesis teórica” (Bourdieu, 1986:3 en Ezcurra, 2011) que pretende dar cuenta de un problema empírico: el hecho de que las carencias económicas no son suficientes para explicar las disparidades en el logro educacional de niños de diversas clases sociales (Bourdieu y Passeron, 2003 en Ezcurra, 2011). Los aportes del sociólogo francés, son cruciales en el esquema teórico propuesto por Ezcurra (2011), respecto del rol crítico de las instituciones en la edificación del fracaso educativo. En particular, sugiere que usualmente los establecimientos y en especial la enseñanza, favorecen a estratos privilegiados, con mayor capital cultural, mientras marginan y expulsan a capas con menor dotación. Por estos motivos, tendría lugar la reproducción ampliada de una desigualdad cultural socialmente condicionada (Ezcurra, 2011).

En ese marco, y acerca del capital cultural en el punto de partida, Ezcurra (2019) individualiza un conjunto de componentes que lo definen, “socialmente condicionado y desigualmente distribuido –un deslinde muy inicial y parcial que se visibiliza en un grupo de habilidades, hábitos y expectativas clave (Ezcurra, 2011a y Cols, 2008 en Ezcurra, 2019):

- aptitudes cognitivas, ligadas al saber estudiar, aprender y pensar;
- capacidades de comprensión lectora y expresión escrita;
- competencias metacognitivas, el monitoreo de los propios aprendizajes (saber si se aprendió o no);
- “implicación”, tiempo y esfuerzo dedicados al estudio y otras actividades académicas;
- planificación, organización y aprovechamiento de ese tiempo;

- “dominio del rol”: idoneidad para detectar y responder a las expectativas docentes en materia de desempeños, normalmente implícitas”.

Entonces, una hipótesis es que esa población en déficit distributivo sufre escollos de capital cultural en el ingreso al ciclo, y que ello sitúa una traba crítica para la permanencia y la graduación (Ezcurra, 2011). Se formula y acentúa así la noción de capital cultural esperado, concepto que refiere a un sistema institucional de expectativas, la noción atañe a ese entramado de habilidades y hábitos académicos críticos de los alumnos en el punto de partida, que se presumen dados: es decir, un capital cultural presupuesto (Ezcurra, 2019).

Por otro lado, aparece un segundo grupo de cuestiones a atender que centran su atención en la interacción entre el estudiante y la institución de educación superior y en algunos rasgos del funcionamiento interno de ésta que afectan a la retención. Partiendo inicialmente de la teoría de Tinto (1975 y 1993 en García de Fanelli, 2015), la cual señala que el abandono ocurre por fallas en la integración del estudiante con el sistema académico y social, se diseñan dispositivos tendientes a integrar al estudiante a la cultura universitaria y a los métodos de estudio (García de Fanelli, 2015).

En el plano micro de las organización universitarias, y a partir de la experiencia de los Estados Unidos, Tinto (2012 en García de Fanelli 2015) señala que las acciones institucionales que elevan la retención, y en general la probabilidad de que los estudiantes se gradúen, son aquellas que apuntan a las expectativas (el gobierno de la institución y la gestión universitaria establecen claras expectativas respecto de lo que se espera de los estudiantes y los docentes también lo hacen en el espacio del aula), el apoyo (se brinda soporte en el plano académico, social y económico), la valoración y la retroalimentación (se evalúa los logros alcanzados por los estudiantes y se les provee de modo continuo una devolución sobre estos resultados) y la participación activa (especialmente en el ámbito del aula). Las actividades institucionales que Tinto (Ibid, 92) señala como apropiadas para ello son la orientación del estudiante, el desarrollo de comunidades de aprendizaje, la incorporación de tutorías de pares y de docentes, la mejora de la relación docente-alumno e incentivos para promover adecuadamente esta interacción entre ambos, el impulso de programas de investigación con participación de los estudiantes, la inclusión de becas de trabajo dentro de la propia institución y la incorporación de cursos introductorios sobre campos disciplinarios con altas tasas de fracaso (García de Fanelli, 2015).

En la actualidad existe acuerdo en sostener que el abandono, la ralentización de los estudios y la baja cantidad de graduados son fenómenos complejos y multicausales motivo por el cual no es posible lograr éxito con medidas aisladas y homogéneas. Dicha complejidad hace

necesario considerar procesos más amplios que los configuran y fortalecen. Por un lado, desde quienes acceden a la universidad, es preciso preguntarse por la conformación de las subjetividades y los procesos de socialización en los contextos sociales y familiares actuales para comprender las particularidades de los estudiantes universitarios. Por otro lado, el pensamiento sobre la institución como factor de fracaso constituye una perspectiva teórica que ha tenido una significación mayor a partir de la década de 1980, planteando como un tema prioritario la revisión y definición de políticas institucionales que den respuesta a las dificultades de los estudiantes en su tránsito por la universidad (Araujo, 2017).

1.3 La Argentina: Políticas públicas y políticas institucionales dirigidas a promover el egreso en la educación superior

En las últimas dos décadas, la mejora en los índices de rendimiento académico y egreso se ha incorporado como tema de alta relevancia en la agenda de políticas públicas e institucionales en América Latina (Brunner & Ferrada Hurtado, 2011). Los mecanismos que dan cuenta de las razones para el incremento de la demanda por educación superior, aunque aumentan el acceso, no resuelven la diferencia de oportunidades. Un problema recurrente es el relativo a los resultados alcanzados: solo alrededor de la mitad de los estudiantes matriculados en la región, ha obtenido un título o grado a los 25-29 años (Lemaitre, 2018). La preocupación por los estudios universitarios en Argentina se correlaciona con la expansión de la matrícula de la educación superior a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del XXI con una tasa de crecimiento promedio del siete por ciento anual (García de Fanelli, 2005).

Aunque Argentina es uno de los países más igualitarios de la región, pues casi el 60% de la matrícula se concentra en los dos quintiles socioeconómicos superiores (Sverdllick, Ferrari y Jaimovich, 2005), su mayor inequidad se da a lo largo del transcurso de la carrera universitaria. La ineficacia de los modelos de ingreso irrestricto para asegurar un acceso equitativo y democrático por parte de los distintos sectores socioculturales y económicos (García de Fanelli, 2005; Gluz y Rosica, 2010 y Grandoli, 2009 en Ezcurra, 2011), dan cuenta de la necesidad de identificar estrategias que favorezcan procesos de democratización no solo en el acceso sino también, en la permanencia y el egreso. Un elevado índice de abandono de los estudiantes afecta especialmente a grupos sociales desfavorecidos (Rama, 2006; Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011), tanto por su condición socio-económica como por otros factores asociados, tales como los geográficos, étnico-raciales, de género y/o físicos.

Al respecto, García de Fanelli (2015) mediante un relevamiento llevado a cabo en diferentes universidades nacionales, constató una creciente preocupación por los problemas de abandono -principalmente en los sectores más desfavorecidos- identificando tres tipos de estrategias institucionales desarrolladas por las instituciones. En primer lugar, las destinadas a contribuir con la integración social del estudiante en los espacios sociales y académicos de las instituciones y que buscan, al mismo tiempo, contrarrestar la deficiente formación previa. Se trata de los sistemas de tutorías y la capacitación pedagógica de los docentes y tutores pares. En segundo lugar, se ha mejorado el registro académico de los estudiantes, a través de la incorporación de indicadores de seguimiento de la retención y la graduación, aunque no son producidos periódicamente ni de público conocimiento y tampoco son usados para el gobierno y la gestión institucional. Por último, en casi todas las universidades existen instrumentos financieros de ayuda económica a los estudiantes que se suman a los programas de becas del gobierno nacional (Araujo, 2017).

En la misma línea, Gorostiaga y Donini (2014) señalan que también a nivel teórico, los estudios acerca de las acciones que promueven la retención:

“Han pasado del énfasis en los estudiantes (remediación de déficits culturales y de problemas financieros) al foco en las instituciones y en los marcos de políticas e ideológicos que orientan el sistema de educación superior (...) En el modelo interaccionista se destaca la importancia de la integración académica y social de los estudiantes para asegurar su permanencia, así como la responsabilidad de las instituciones de educación superior en proveer los medios para lograr tal integración” (Gorostiaga y Donini, 2014:3).

Las políticas enmarcadas en las tendencias a priorizar los problemas de calidad y eficiencia forman parte de la segunda generación de reformas del Estado argentino caracterizada por las mejoras en términos de calidad institucional, principalmente en aquellas que son funciones indelegables del Estado (justicia, educación, seguridad, salud) (Camou, 2007 en Araujo, 2017). Este proceso se desarrolló en tres fases: la primera se extiende entre 1989 y principios de 1993 centrada en la etapa de construcción de la agenda; la segunda desde 1993 a 1997 en la que se construye e implementa la política de evaluación y la tercera, a partir de 1997 cuando se asiste a la estabilización y burocratización de la misma (Krotsch, 2002 en Araujo, 2017). En el marco de las mutaciones señaladas se instala una nueva relación entre el Estado y

las universidades en la que la evaluación juega un rol central como dispositivo de regulación (Araujo, 2017) que se ha de extender hasta nuestros días.

La Ley de Educación Superior sancionada en 1995, materializa en su texto dichas políticas y encomienda a las universidades asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional. La finalidad es analizar los logros y las dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento y al mismo tiempo establece que, a modo complementario, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)²³ realizará como mínimo cada seis años las evaluaciones externas. Después de más de veinte años de experiencia en el sistema universitario argentino, las evaluaciones institucionales para muchas universidades, aun resultando experiencias enriquecedoras, se trató del cumplimiento de una exigencia legal antes que una oportunidad para instalar una cultura evaluativa que permita mecanismos colectivos de reflexión sobre las prácticas y sus posibilidades de innovación o ajuste, para la mejora continua de los procesos. (Marquina, 2018)

Otros autores como Fernández Lamarra (2015) sostienen que, a partir de estas políticas orientadas a la mejora, las universidades han desarrollado cambios significativos muchos de los cuales responden a ajustes institucionales para atender las recomendaciones o exigencias de la CONEAU en los procesos de evaluación institucional externa y de acreditación o bien para el cumplimiento de objetivos de programas ligados a procesos de financiamiento específicos. Algunos de los programas orientados a la mejora por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y de otras dependencias ministeriales, fueron el Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (PROFOR), el Programa Mejoramiento del Sistema de Información Universitario (PMSIU) o el ya finalizado Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), entre otros. Por otro lado, a partir de un estudio que buscó analizar las experiencias de innovación surgidas a partir de procesos propios de transformación y cambio en las universidades nacionales argentinas, se logró identificar un conjunto de características en relación al concepto vinculado al ámbito de la educación superior (Fernández Lamarra, 2015) el cual será retomado más adelante.

²³ La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación. La aprobación de la Ley n° 24.521 de Educación Superior estableció en Argentina un marco regulatorio que modificó el tradicional control burocrático que ejercía el Estado sobre las instituciones universitarias al introducir la evaluación y el aseguramiento de la calidad como nuevo eje de la política universitaria. La CONEAU ha institucionalizado las funciones que le corresponden legalmente desde 1996: evalúa proyectos institucionales; desde 1997, evalúa informes anuales de instituciones universitarias con autorización provisoria, realiza evaluaciones externas y acredita posgrados; desde 1999, evalúa solicitudes de reconocimiento definitivo y de agencias privadas de evaluación y acreditación de carreras de grado.

Entre las políticas públicas más específicamente orientadas a impactar positivamente sobre la retención y la graduación universitaria, cabe destacar aquellas que han promovido entre las universidades nacionales incorporar sistemas de tutorías y programas de becas para los estudiantes universitarios pertenecientes a hogares con bajo nivel de ingreso, centrados en incidir sobre la integración del estudiante en el sistema social de la institución universitaria. En un “Relevamiento de Experiencias de Tutorías en Instituciones Universitarias” que realizó la SPU en 2010 de las 35 instituciones que respondieron el relevamiento, los problemas que atienden los sistemas de tutorías son: el primer año de estudios (36,4 por ciento); el ingreso a la universidad (26,1 por ciento); la permanencia en la carrera (17,1 por ciento); la articulación entre la universidad y la escuela media (10,8 por ciento); el egreso (5,7 por ciento) y todos estos temas de manera transversal (4 por ciento) (RASTIA, 2012 en García de Fanelli, 2015). En lo que respecta a la evaluación de impacto de estas políticas, en algunos casos se realizan estudios internos para la gestión o como rendición de cuentas ante la SPU, pero en general no son públicos. Una excepción es el caso de los resultados sobre la aplicación del Proyecto de Apoyo para el mejoramiento de la enseñanza en el primer año de las carreras de grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI) en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN) de la UBA, que ha publicado algunos avances de estas mediciones de resultado en la página de Internet de la Facultad. (García de Fanelli, 2015).

Otra política pública dirigida a favorecer el egreso fue el Proyecto de estímulo a la graduación de estudiantes de carreras de ingeniería, en el marco del Plan estratégico de formación de ingenieros 2012-2016. El objetivo fue Incrementar la cantidad de graduados en ingeniería en un 50% en 2016, y en un 100% en 2021, con relación al año 2009²⁴ en forma gradual en carreras que completen el segundo proceso de acreditación. A través de acuerdos generados con empleadores y universidades, se promovió la graduación de alumnos avanzados, en un plazo no superior de un año, con un estímulo económico que, al momento de la graduación, completaba un total de 25.000 pesos.

Según los últimos datos sintéticos publicados por la Secretaría de Políticas Universitarias²⁵ (SPU), en el año 2018 el sistema universitario argentino contaba con una población de 2.227.746 estudiantes, 589.749 nuevos inscriptos y 150.454 egresados en los

²⁴ Graduados de carreras de Ingeniería de Universidades Públicas: 4924. Graduados de Universidades Privadas: 1092. Total de graduados de carreras de ingeniería en el país en el año 2009: 6016. Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016. Plan de Acción 2012-2013. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

²⁵ Síntesis de información Estadísticas Universitarias. 2018-2019. Departamento de Información Universitaria. Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias.

niveles de pregrado, grado y posgrado. La Tasa Bruta de Educación Superior alcanzaba el 59,1%, mientras que la Tasa de Retención en el primer año era del 61,8% y la de Egresados en tiempo teórico del 29,7%. Lo novedoso en la edición de dicho informe, fue la inclusión de un indicador para el seguimiento de las trayectorias educativas y lograr así, una aproximación sobre el destino de aquellos estudiantes que quedan por fuera de lo que se considera la retención en el primer año. Se informa que el 21,6%²⁶ de los nuevos inscriptos optaba por otra oferta académica distinta, uno o dos años después del ingreso a una determinada carrera. La publicación de este indicador, aporta una nueva mirada sobre el comportamiento de los estudiantes durante los primeros años de sus trayectorias universitarias.

Además de las becas y subsidios otorgados por el gobierno nacional a los estudiantes de las universidades nacionales (Programa Nacional de Becas Universitarias, Becas Bicentenario y Progresar), la mayoría de las instituciones universitarias ofrece algún programa institucional de ayuda económica a los estudiantes, financiado con fondos propios o de terceros. Sin embargo, en ambos casos, su monto suele ser reducido y tampoco hay evidencia sobre el impacto de éstas sobre la retención y la graduación.

Dentro de los programas para favorecer la finalización de los estudios puesto en marcha por el gobierno en el año 2014, se encuentra el Programa de Respaldo de Estudiantes de la Argentina (PROG.R.ES.AR). El subsidio se dirige a los jóvenes de 18 a 24 años que desean concluir alguno de los niveles educativos (primario, secundario, terciario o universitario) y no trabajan o lo hacen en el sector informal o formalmente con un ingreso inferior a tres salarios mínimo, vital y móvil y el grupo familiar presenta iguales condiciones. En el año 2015, de 569.604 jóvenes que recibían el subsidio, el 31%, es decir aproximadamente 177 mil, estaban estudiando en la universidad (PROGRESAR, 2015 citado en Fanelli, 2015).

Otro conjunto de políticas implementadas en este período se orientó a la jerarquización del cuerpo académico, así como del personal administrativo de las instituciones universitarias, y aunque estas mejoras ocurrieron a la par que disminuyó la expansión de la matrícula en el promedio de las universidades nacionales, el producto final fue una mejoría en la relación alumno-docente. No obstante, se debe tener presente que la situación es heterogénea dentro de este sector, tanto en lo que respecta a la dinámica de expansión de la matrícula y los cargos docentes, como en la proporción de cargos docentes con dedicación exclusiva y en el gasto por alumno. La capacidad de ejecución de distintas políticas institucionales para atender los factores

²⁶ Para el cálculo de este indicador se consideraron los nuevos inscriptos de carreras de grado para el año 2016 de instituciones de gestión estatal y su trayectoria en los años 2017 y 2018 (SPU).

que inciden sobre el rendimiento académico, la retención y la graduación no es igual entonces en todas las universidades (Fanelli, 2015).

Algunas de las experiencias relevadas, dan cuenta de la institucionalización de prácticas a través de programas y estructuras creadas en las universidades nacionales tales como “Grupos de Reorientación” en la Universidad Nacional del Centro, la “Dirección de Inclusión Social” en la Universidad Nacional de Córdoba, el “Programa de Apoyo y Contención para el Ingreso” en la Universidad Nacional de La Plata, el “Programa Arraigo” en la Universidad Nacional de Lanús y el “Programa de Atención y Orientación al Alumno” (P.A.O.A) en la Universidad Nacional de la Matanza. Un caso a destacar es el proyecto Trayectorias Académicas Estudiantiles (TRACES) de la Universidad Nacional de Cuyo, gestionado desde rectorado y articulado con las distintas unidades académicas que incluye entre sus líneas de acción las siguientes propuestas para el apoyo y acompañamiento a los estudiantes: Articulación con la Escuela Media, Igualdad de Oportunidades en el Ingreso a la Universidad, DAYSARA, Mejora del Egreso, Becas Estímulo, Seguimiento de Graduados, entre otros. El proyecto propone una mirada inclusiva que busca contemplar a todos los alumnos y las condiciones particulares de gestión de cada unidad académica bajo una línea de acción conjunta, que permita formular y desarrollar políticas de gestión académica de forma integrada, dejando huella, provocando aprendizajes, abriendo interrogantes y nuevos cuestionamientos y desafíos, desarrollando experiencias, promoviendo la formación de recursos humanos e institucionalizándose en función de lo peculiar de cada unidad académica (García de Fanelli, 2015).

En el año 2016, la Universidad Nacional de Río Cuarto creó el programa “Potenciar la graduación en la UNRC – Destinado a estudiantes efectivos y no efectivos interesados en lograr su titulación de grado” el cual centra su atención en la problemática referida a la finalización (egreso) de las carreras de la UNRC de quienes, en los últimos años, se han inscripto en ellas y por diversas razones están rezagados o no han podido terminarlas. Este proyecto fue enmarcado en la última etapa del Programa de Ingreso, Continuidad y Egreso en las carreras de la UNRC, aprobado por el Consejo Superior, que se deriva del Proyecto Estratégico Institucional de la UNRC. En la misma línea, la Universidad Nacional de la Pampa, creó en el año 2018 el Programa de Terminalidad de carreras de grado, con el propósito de estimular a los estudiantes a finalizar sus carreras de grado en el marco de los lineamientos propuestos en el PE-PDI 2016-2020 y a partir del financiamiento obtenido mediante el Contrato Programa Integral Afianzado 2017-2020 (Resolución N°65/18-CS-UNLPam).

También la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) en el marco del diseño del plan estratégico desde 2010, articula diferentes políticas y estrategias institucionales que ponen el acento en la inclusión, retención y el acompañamiento durante las trayectorias estudiantiles y la promoción del egreso en las carreras de grado. A partir de un estudio diagnóstico la Dirección de Estrategias de Inclusión y Retención dependiente de la Secretaría Académica de la UNLP diseñó el Programa de Promoción del Egreso. En este marco surge además un proyecto pedagógico más específico que se centró en la promoción del egreso de la cátedra Administración en Trabajo Social, que entra en vigencia en febrero del año 2015, para ser implementado durante cuatro meses de tal modo de acompañar la preparación de los exámenes de marzo y julio (Bonicatto M., Chillemi A., Iparraguirre A., 2015).

Otro caso relevado es el de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco que en 2010 el Consejo Superior aprobó un Programa de Terminalidad dirigido a los estudiantes que adeudaban cuatro o menos asignaturas o espacios curriculares de una carrera de grado o pregrado y que habían abandonado sus estudios en los últimos seis años. La propuesta delega en el presupuesto de autonomía de las Facultades, aunque partiendo de la necesidad de trabajar articuladamente; el relevamiento de los estudiantes y las acciones que la implementación del programa requiera (Ordenanza N° 143/10-CS-UNPSJB).

Retomando la noción de innovación aplicada a instituciones de educación superior propuesta por Fernández Lamarra (2015) pueden identificarse algunos puntos de contacto con las experiencias presentadas. El autor señala que el proceso innovador surge como alternativa para resolver una situación problemática que afecta a una institución. Así, se conceptualiza a la innovación como un proceso que busca lograr un cambio profundo, que trastoca la particularidad de un aspecto central y que por su carácter novedoso siempre se trata de casos contingentes, que se van resolviendo en el transcurso de la acción. Cada experiencia de innovación seguirá siendo un caso único e irrepetible y esta singularidad es irreductible y está dada por el contexto, que define y modula el alcance, resultados e impactos de la innovación, y por el grado en que los actores involucrados la resisten, o se apropian de ella y la sostienen. La centralidad del enfoque institucional sobre la innovación en educación superior, refleja el paso de la dimensión individual a la colectiva en el impulso y la gestión de cambios orientados y sostenidos en el propio contexto. Advierte, que ello exige un doble trabajo para el grupo promotor del cambio: por un lado, gestionar las resistencias a la innovación, y por otro, darle visibilidad y transparencia, estableciendo un estilo de comunicación y un flujo de la información entre todos los involucrados (Fernández Lamarra, 2015).

Se destacan dos puntos cruciales para el diseño e implementación de las innovaciones en instituciones de educación superior. Por un lado, el concepto de difusión, con la finalidad de iluminar sobre una temática, provocando al resto de los actores del campo. Por el otro, se desprende del estudio llevado a cabo por Fernández Lamarra (2015) que aun cuando son fundamentales para verificar y dimensionar la eficacia de los cambios introducidos en cuanto a lograr las mejoras buscadas en cada caso, la evaluación y la sistematización de las experiencias innovadoras implementadas en educación superior en nuestro país, son tareas aún pendientes (Ibid, 309)

Por su parte, la UNESCO afirma que sólo se puede decir que está ocurriendo una innovación educativa cuando la experiencia en desarrollo produce transformaciones en el enfoque mismo de la educación, en el rol del docente, en las estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje, o en creación de relaciones no violentas y de cooperación en la convivencia de la institución educativa. Para identificar si los cambios que se emprenden son simples mejoras que pasan rápido y se olvidan pronto o dejan huellas, recomienda iniciar un proceso reflexivo sobre el alcance que tienen algunas mejoras emprendidas en el aula o en la gestión de las instituciones, favoreciendo además la implementación de buenas prácticas (UNESCO, 2016).

En este contexto regional y nacional de un amplio desarrollo de estudios académicos sobre la cuestión del egreso en la educación superior, de formulación de políticas públicas destinadas a su mejoramiento, de diversas experiencias universitarias y sumado a ello, un contexto institucional de renovación de los equipos de gestión, la Unidad Académica Río Gallegos de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral en el año 2016, presentó un conjunto de iniciativas de las cuales algunas adquirieron forma de programas para su institucionalización. Uno de ellos fue el Programa *“Fortalecimiento de Trayectorias Académicas de estudiantes de la UARG para la terminalidad de sus estudios”* que tuvo como propósito central, construir respuestas alternativas a la necesidad de orientar y acompañar a los estudiantes que habían interrumpido las trayectorias académicas en el tramo final de sus estudios. Finalizando el año 2019 y después de tres años de implementación de acciones de tutoría y acompañamiento a estudiantes que con el 95% de avance en su carrera la habían abandonado, el 56% logró concluir sus estudios universitarios (Melgarejo, 2019).

Estos resultados generaron gran entusiasmo en la comunidad educativa además de convertirse en una de las acciones institucionales que, junto a otras universidades argentinas,

despliegan estrategias orientadas a favorecer el egreso entre los estudiantes que, aun habiendo alcanzado un avance significativo en la formación académica, abandonan sus estudios. Es de destacar que varios de los casos relevados en el orden nacional, incluyen las acciones en el marco de sus planes estratégicos de desarrollo elaborados a partir de procesos de evaluación institucional. Al respecto, en el informe de la tercera autoevaluación aprobado por el Consejo Superior de la Universidad en abril de 2019, sostiene que “Entre las políticas de retención y terminalidad implementadas por la UNPA se destaca, el Programa “Fortalecimiento de trayectorias académicas de estudiantes de la UARG para la terminalidad de los estudios” propuesto por la Secretaría Académica de la Unidad Académica Río Gallegos” (Resolución N°022/19-CS-UNPA). Se propone entonces indagar los aspectos institucionales que favorecieron la inserción del Programa, la perspectiva de los individuos involucrados, focalizando en los procesos y dimensiones que se ponen en juego en estos trayectos y cómo inciden en ellos el conjunto de políticas educativas y los programas formativos, reconociendo que son transitados de diversas maneras por cada estudiante constituyendo sus trayectorias reales (Terigi, 2007).

Además, en una primera aproximación al Programa, es posible identificar algunas de las características que configuran una innovación educativa en su diseño. Ejemplo de ello es que se propone como una alternativa para atender un problema central para la institución como es el egreso, pasando del aporte de acciones individuales llevadas a cabo por los docentes a una estrategia institucionalizada para ocuparse de manera colectiva de la problemática. No obstante, mediante el diseño evaluativo que se propone en este trabajo, se espera echar luz sobre algunos aspectos vinculados a las transformaciones que el Programa podría haber generado efectivamente en los componentes organizacionales y el alcance logrado por las mismas, con la finalidad –entre otras- de identificar su carácter innovador.

Capítulo 2. El Programa

“Abandoné la carrera en 2013, me faltaban 2 de 33 materias para recibirme. A partir de la convocatoria del programa, en 2018 retomé los estudios y en septiembre de ese mismo año me recibí”. (Graduada de la carrera de Licenciatura de Psicopedagogía)

En este capítulo se presentan las características de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, centrando la mirada en la Unidad Académica Río Gallegos donde se diseñó e implementó el Programa *“Fortalecimiento de Trayectorias Académicas de estudiantes de la UARG para la terminalidad de sus estudios”*. El carácter descriptivo de este capítulo se fundamenta en la recolección y análisis documental inicial, realizado sobre informes institucionales, notas periodísticas y dos entrevistas semiestructuradas. La primera de ellas mantenida con el decano de la unidad académica y la otra de carácter grupal, mantenida con la coordinadora del programa, el coordinador de uno de los proyectos que integran el programa y con una graduada.

2.1 El contexto institucional

La Universidad Nacional de la Patagonia Austral tiene la sede de su Rectorado y de sus cuatro Unidades Académicas en la provincia de Santa Cruz²⁷ y es en esta región austral, con proyección a Tierra del Fuego, y sur del Chubut donde realiza sus actividades en cumplimiento de su función social. La creación de la Universidad fue producto del proceso de transformación de las instituciones de educación superior ya existentes en la provincia de Santa Cruz, originado en el año 1987 a partir de la reformulación institucional generadas en el Instituto Universitario de Santa Cruz y en los Centros de Estudios Terciarios ubicados en Río Turbio, Puerto San

²⁷ La provincia de Santa Cruz se encuentra ubicada en el extremo sur del continente, y es la segunda provincia de mayor superficie territorial con 243.943 km² luego de la provincia de Buenos Aires y es la última provincia del continente americano, limitando al norte con la provincia del Chubut, al sur con el Estrecho de Magallanes, al oeste con la República de Chile y al este con el mar argentino. En el año 2010 la población alcanzaba los 273.964 (INDEC) habitantes y su distribución en la provincia se concentraba en centros urbanos (96%), siendo los principales la ciudad capital de la provincia, Río Gallegos con 95.796 habitantes, secundada por la ciudad de Caleta Olivia con 51.733 habitantes, a la cual le siguió la ciudad de El Calafate con 16.655 habitantes. En el Censo de 2010 a nivel porcentual Santa Cruz fue la provincia que tuvo un mayor crecimiento respecto a los habitantes relevados en el Censo 2001 (38.4%). Este crecimiento constante es un fuerte indicador de la renovación y reestructuración constante de los vínculos al interior del territorio.

Julián, Caleta Olivia y Río Gallegos. Con la intención de articular los esfuerzos en Educación Superior de la región, los gobernadores de las provincias de Santa Cruz y Tierra del Fuego, firmaron en el año 1990 un Tratado Interprovincial mediante el cual se creó la Universidad Federal de la Patagonia Austral (UFPA).

La UFPA comenzó a funcionar en la primera de las provincias mencionadas, dado que allí se encontraban las instituciones que decididamente se incorporarían al proyecto universitario: los Centros de Estudios Terciarios (CET) y el Instituto Universitario de Santa Cruz (IUSC), con carreras en Río Gallegos adscriptas a la Universidad Nacional del Sur (UNS) y en Caleta Olivia a la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). El marco legal que posibilitó este nucleamiento fue la Ley Provincial 2071/87 de Santa Cruz, que confirió a su vez, al Consejo Provincial de Educación Superior la organización del sistema universitario y no universitario provincial. La función de este organismo fue integrar y racionalizar la heterogénea estructura institucional existente.

La estrategia de articular la oferta de educación superior en una única institución universitaria tuvo como finalidad sentar las bases para promover un mejor aprovechamiento del gasto público, para lo cual se delinearon los siguientes objetivos:

- ❖ Reorientar progresivamente las carreras hacia las áreas tecnológicas y el manejo de los recursos naturales del extremo sur patagónico,
- ❖ Vincular a la universidad con las empresas y los organismos asentados en la región, con el objeto de atender las necesidades de capacitación de sus recursos humanos y el asesoramiento y prestación de servicios.
- ❖ Dotar a la nueva institución de una organización flexible que permita atender a los requerimientos sociales de los organismos públicos y del sector productivo local, y constituirse en consecuencia en un instrumento dúctil para contribuir al desarrollo de la región.

La UFPA obtuvo reconocimiento nacional a fines del año 1991, a través de la Resolución 1240-91 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Luego de la aprobación del Estatuto de la Universidad por el Decreto 2902 en el año 1992, se convocó a elecciones en todos los claustros y en el cuerpo de administración y apoyo, para la conformación de los Consejos de Unidad, el Consejo Superior y la Asamblea. Esta última se reunió por primera vez en la ciudad de Río Gallegos el 26 de noviembre de 1992, eligiendo rector y vicerectora.

En el año 1993 se inició el proceso de nacionalización de la UFPA y mediante la Ley 24446 sancionada el 23 de diciembre de 1994 y promulgada el 11 de enero de 1995 se creó la Universidad Nacional de la Patagonia Austral²⁸.

En el año 2010 la Asamblea Universitaria aprobó un conjunto de modificaciones vinculadas a tres ejes principales: la organización académica, los órganos de gobierno y el sistema electoral que fueron plasmados en el nuevo Estatuto. Estas modificaciones se traducen hacia el interior de las unidades académicas mediante la creación de sedes de Institutos²⁹ y Escuelas³⁰. En cuanto a los órganos de gobierno, se crearon los cargos de Vicedecano y los de Directores de Instituto, de Escuela y de Programa de Formación de Grado. También se equipararon las representaciones de las unidades académicas en la Asamblea Universitaria y se amplió la participación de los no docentes en los cuerpos colegiados. Con relación al sistema electoral, se estableció la elección directa para las autoridades unipersonales de las unidades académicas (ya existía para las autoridades colegiadas) Decano/a y Vicedecano/a.³¹

Actualmente, la Unidad Académica Río Gallegos incluye la sede de los seis institutos creados en la universidad, a saber:

1. Instituto de Cs. del Ambiente, Sustentabilidad y Recursos Naturales (ICASUR)
2. Instituto de Cultura, Identidad y Comunicación (ICIC)
3. Instituto de Educación y Ciudadanía (IEC)
4. Instituto de Salud e Interacción Socio-Comunitaria (ISISC)
5. Instituto de Tecnología Aplicada (ITA)
6. Instituto de Trabajo, Economía y Territorio (ITET)

La programación académica incluye un total de veintiuna (21) carreras de grado y pregrado organizadas en trece (13) escuelas según se detalla en la siguiente tabla:

²⁸ Informe Final Segunda Autoevaluación Institucional. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Marzo 2002.

²⁹ Los Institutos tienen dos dimensiones: sus Sedes, que son las unidades ejecutoras radicadas en una o más Unidades Académicas, y el Instituto propiamente dicho, que es un espacio institucional transversal a las Unidades Académicas, que se constituye a nivel de Universidad. Cada Sede estará a cargo de un Director que pertenece a la Unidad Académica y un Comité Asesor integrado por Docentes Investigadores y Extensionistas de la sede del Instituto. El Director de cada Sede depende del Decano y tienen como funciones coordinar la ejecución de los Programas y Proyectos con las Secretarías de Extensión, Investigación y Postgrado y los Departamentos.

³⁰ El Estatuto de la Universidad define las Escuelas como organizaciones académicas integradas por un conjunto de programas de formación de grado afines. Es función de las Escuelas la coordinación de la formación de grado en el área profesional o disciplinar que le es propia, propiciando la cooperación entre los programas de formación que se dictan en las distintas Unidades Académicas. Las Escuelas tienen dos dimensiones: a) Las sedes que son las Unidades Ejecutoras radicadas en una o más Unidades Académicas y b) la Escuela que es un espacio institucional transversal a las Unidades Académicas que se constituye a nivel de Universidad. Cada sede de Escuela está a cargo de un Director y cuenta con un Consejo Asesor formado por docentes y alumnos de las carreras que la integran. Por su parte, las Escuelas son coordinadas por un Consejo Directivo

³¹ Informe Final Tercera Autoevaluación Institucional. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Abril 2019.

Tabla 1.1. Carreras de grado y pregrado por Escuela – Unidad Académica Río Gallegos – UNPA. 2019

Escuela	Carrera
Administración y Economía	Licenciatura en Administración
	Profesorado en Economía y Gestión de las Organizaciones
	Tecnicatura Universitaria en Gestión de Organizaciones
Ciencias Básicas y Exactas	Profesorado en Matemática
	Licenciatura en Comunicación Social
Comunicación	Licenciatura en Enfermería
	Enfermería Universitaria
	Tecnicatura Universitaria en Acompañamiento Terapéutico
	Profesorado en Geografía
Enfermería	Licenciatura en Geografía
	Profesorado en Geografía
	Licenciatura en Geografía - Ciclo de Licenciatura. Egresados en Profesorado de Geografía de Institutos Superiores no Universitarios Oficiales
	Licenciatura en Geografía - Ciclo de Licenciatura. Egresados en Profesorado de Geografía de la UFPA u otra Universidad Nacional
	Profesorado en Historia
	Ingeniería Química
Geografía, Ordenamiento Territorial y Geoinformación	Licenciatura en Letras
	Profesorado en Letras
Historia	Licenciatura en Psicopedagogía
	Ingeniería en Recursos Naturales Renovables
Ingeniería y Prevención de Riesgos	Licenciatura en Sistemas
	Analista de Sistemas
Letras	Licenciatura en Trabajo Social
Psicopedagogía	
Recursos Naturales	
Sistemas e Informática	
Trabajo Social	

Turismo

Licenciatura en Turismo

Tecnicatura Universitaria en Turismo

Fuente: Informe Final de Autoevaluación. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Abril 2019

En la siguiente tabla se muestran los datos correspondientes a ingresantes, reinscriptos y egresados de pregrado y grado de la Unidad Académica Río Gallegos en el período 2009 a 2016:

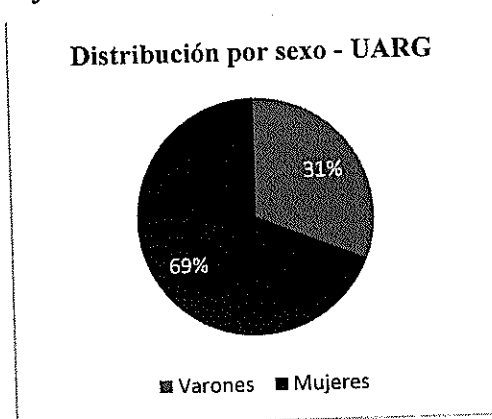
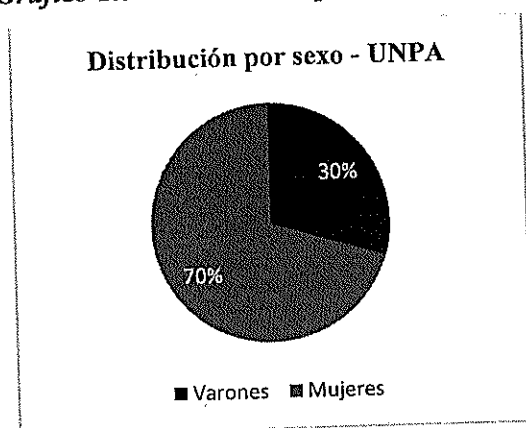
Tabla 1.2. Ingresantes, reinscriptos y egresados de pregrado y grado. Unidad Académica Río Gallegos – UNPA. 2019

PERÍODO	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
INGRESANTES	742	887	937	808	783	807	728	800
REINSCRIPTOS	2260	2649	2832	2689	2446	2517	2470	2582
EGRESADOS	56	34	40	48	56	52	38	42

Fuente: Elaboración propia según datos publicados en el Informe Final de Autoevaluación. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Abril 2019

La matrícula de la Universidad es predominantemente femenina, el 68,5% de sus estudiantes son mujeres y la Unidad Académica Río Gallegos muestra valores similares, como se observa en los siguientes gráficos:

Gráfico 1.5. Distribución por sexo – UNPA **Gráfico 1.6. Distribución por sexo – UARG**



Fuente: elaboración propia sobre datos publicados en el Informe Final de la Tercera Autoevaluación. Abril 2019

Si bien se afirma en el Informe Final de la Tercera Autoevaluación aprobado por el Consejo Superior en abril de 2019, que “la Universidad no cuenta con datos específicos para

realizar un estudio de cohortes por carrera”, al mismo tiempo se informa que “existen fuertes evidencias de que el inicio y el primer año de las carreras son los momentos con mayor abandono”. Entre los obstáculos que identificaron los estudiantes para transitar por sus carreras se encuentran: la limitada oferta de horarios, la falta de docentes, ciertos problemas de infraestructura y equipamiento, también se menciona la falta de prácticas pre-profesionales, lo cual retrasa los tiempos de finalización de los estudios (Informe Final Tercera Autoevaluación Institucional, pág. 99). Cabe señalar que estas opiniones corresponden a estudiantes de las diferentes unidades académicas.

Por otro lado, en el mismo proceso de autoevaluación, se realizaron entrevistas a docentes y directivos, quienes por su parte identificaron como obstáculos, la poca disponibilidad de tiempo de algunos alumnos (en particular de quienes trabajan y/o tienen a cargo una familia), limitaciones en el uso de la tecnología y determinados contextos socioeconómicos que pueden afectar la permanencia y rendimiento de los alumnos en la universidad. Con respecto al tiempo empleado por los alumnos para concluir las carreras, si bien no se cuenta con datos sobre la duración media, algunos docentes hacen referencia al largo período que les lleva en algunos casos recibirse. Se señala que “(...) hay alumnos que abandonan y luego retoman las carreras, tardando muchos años en finalizar sus estudios.” (Informe Final Tercera Autoevaluación Institucional, pág. 99).

La institución ha impulsado distintas acciones con el fin de acompañar a los estudiantes en su tránsito por una educación universitaria integral e inclusiva. Algunas de estas acciones incluyen las tutorías académicas, becas de apoyo al estudio, becas de materiales de estudio y transporte, becas de apoyo a viajes académicos, becas de práctica, acceso a una obra social, a las residencias y hoteles universitarios, a los jardines maternos y centros recreativos, a los comedores y cantinas universitarias, así como también las de recreación y deporte. Además, en la Unidad Académica Río Gallegos, se dictan talleres introductorios en las áreas de química, matemática y expresión oral y escrita, técnicas de estudio y comprensión de texto para estudiantes secundarios e ingresantes a la universidad. El objetivo de estos talleres gratuitos no obligatorios, es fortalecer los conocimientos adquiridos en el nivel medio y facilitar el ingreso e inserción en la vida universitaria.

La propuesta del Programa “Fortalecimiento de trayectorias académicas de estudiantes de la UARG para la terminalidad de los estudios” pretende complementar el conjunto de acciones impulsadas por la institución para favorecer el ingreso y la permanencia de los estudiantes. Sus alcances como innovación se centran en abordar y favorecer la compleja

problemática del egreso, involucrando de manera transversal un conjunto de actores y áreas de la unidad académica para el cumplimiento de sus propósitos. Durante el período 2016-2019 ciento treinta (130) estudiantes habían logrado el egreso luego de su paso por el Programa, debiendo llevarse a cabo por primera vez en la historia de la Unidad Académica, dos ceremonias de colación de grado.

Estas ceremonias fueron realizadas en los meses de junio y diciembre de 2019, año en el que obtuvieron sus diplomas universitarios ciento seis (106) nuevos profesionales. Este dato cobra relevancia en perspectiva comparativa con los registros de egresados de los años anteriores: 2016: 42, 2015: 38, 2014: 52, 2013: 56, 2012: 48, 2011: 40 y en el 2010: 34 egresados (Informe Final Autoevaluación UNPA, 2019), mientras que los valores globales de la institución -considerando las cuatro unidades académicas- registraron en los años 2018 y 2017, 139 y 243 egresados respectivamente (Anuarios 2018 y 2017. Estadísticas Universitarias Argentinas - SPU).

La implementación del Programa se realiza en el marco de un nuevo período de gestión que inicia en la Unidad Académica en el año 2015. La comunidad académica había elegido una propuesta de plan de gestión³² que sería desarrollada en los sucesivos cuatro años, sustentada en los siguientes principios orientadores:

- Libertad de Pensamiento y de Expresión
- Pluralismo
- Participación y Compromiso Institucional
- Actitud Reflexiva, Dialogante y Crítica
- Solidaridad Social y Respeto por el Ambiente

En el plan de gestión propuesto para el período 2015-2019 se sostiene que la formación universitaria debe garantizar el ingreso y el crecimiento de quienes deseen estudiar y por tanto asume los siguientes compromisos:

“(...) nuestra tarea será fortalecer acciones que permitan garantizar la permanencia y la terminalidad. Sabemos que no es una tarea fácil a corto plazo, pero compartimos la prioridad de garantizar condiciones de acceso, permanencia y finalización exitosa de sus estudios a quienes aspiran a tener una formación de nivel superior. En este punto trabajaremos fuertemente con las Sedes de Escuela de nuestra Unidad Académica. Creemos que ese espacio

³² Plan de gestión 2015-2019: Lista Bordó y Amarillo. Unidad Académica Río Gallegos - UNPA

institucional es el ámbito de interacción, de diálogo y de canalización de propuestas.” (Plan de gestión 2015-2019)

A partir del contexto institucional marcado por la renovación de autoridades y de lineamientos de acciones institucionales para los siguientes cuatro años, se inserta el programa “*Fortalecimiento de Trayectorias Académicas de estudiantes de la Unidad Académica Río Gallegos para la terminalidad de sus estudios*”, cuyas características y componentes sustantivos se presentan en el siguiente capítulo.

2.2 El programa y sus características

La teoría de la evaluación de programas es definida por Chen (1990 en Martínez Mediano, 2012) como una “especificación de lo que se debe hacer para conseguir las metas deseadas, identificar qué otros impactos o logros importantes pueden ser también anticipados, y cómo estas metas y estos impactos pueden generarse”. La primera parte de la definición se relaciona con la teoría prescriptiva (también denominada normativa: ¿qué se debe hacer?), mientras que la segunda con la teoría descriptiva (o causativa). La primera procede examinando las premisas, las concepciones, los procedimientos o el conocimiento previo. También proporciona una justificación para la estructura y actividades del programa, guía la planificación, la formulación y la realización del programa. La segunda parte representa el conocimiento empírico y especifica los mecanismos causales que vinculan, median o condicionan las relaciones de causa-efecto entre las variables de tratamiento (variables independientes) y los logros del programa (variables dependientes).

Un programa de intervención educativa supone un esfuerzo intencionado y organizado para resolver un problema y proporcionar un servicio (Martínez Mediano, 2012). Para diseñar un programa se parte de realizar un recorte y describir una realidad –diagnóstico–, así luego identificar las disconformidades –problemas–, y de allí inferir qué se quiere modificar –objetivos–, lo cual es lo mismo que pensar en las transformaciones que esperamos obtener –resultados–, para lo que se requiere el diseño de una estrategia para operar el cambio, que se traduce en un plan de trabajo –actividades– ubicado en el tiempo –cronograma– y asociado a los insumos –personas, recursos materiales y financieros– requeridos para llevar a cabo las acciones. Así un programa puede ser visto como la puesta a prueba de estrategias o metodologías innovadoras de intervención para la transformación (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000).

El programa “*Fortalecimiento de Trayectorias Académicas de estudiantes de la UARG para la terminalidad de sus estudios*”, implementado en la Unidad Académica Río Gallegos de la UNPA entre los años 2016 y 2019, surge como una propuesta de la Secretaría Académica. Al tratarse de una instancia experimental y hasta tanto pudiera ser evaluado su sentido y sostenibilidad a través del tiempo, se consideró conveniente que la inserción institucional del mismo se realice desde ese espacio de la gestión académica. Su objetivo fue promover la graduación de aquellos estudiantes que, transitando la etapa final de la carrera (95% de avance), habían abandonado sus estudios.

Se pueden identificar dos grandes recorridos institucionales que convergieron para dar origen a este Programa. Por un lado, un grupo de académicos que comienza a constituirse a finales de la década de 1990 cuyas investigaciones y prácticas de intervención desde la perspectiva de la psicología, se centraron en temáticas vinculadas al diseño y gestión curricular, fracaso educativo y prácticas inclusivas principalmente. Por el otro, un equipo de gestión que al transitar su primer período al frente de la Unidad Académica entre los años 2011 y 2015, identificó la necesidad de desarrollar una estrategia institucional que atendiera la problemática del egreso. A continuación, se presenta una breve reseña de sendas experiencias que fueron recolectadas a través de dos entrevistas semiestructuradas, mantenidas con dos actores clave: la coordinadora del Programa y la máxima autoridad unipersonal de la unidad académica.

En 1998 la coordinadora del Programa iniciaba sus estudios desde los enfoques institucionales y desde la perspectiva de la psicología, profundizando luego en temáticas vinculadas al análisis del diseño y gestión curricular, fracaso educativo, pedagogías alternativas, formación de formadores, así como también en prácticas inclusivas. Para el año 2003 se había logrado constituir un equipo de trabajo con un amplio desarrollo de experiencias en el campo de la investigación y de la transferencia, tanto hacia las instituciones del medio como hacia el interior de la unidad académica, alcanzando un grado de consolidación que permitió la creación del Programa de Investigación “Análisis Institucional y Pedagogías Alternativas para la Innovación y el Desarrollo Organizacional” (Resolución N° 190/03-CS-UNPA). En junio del mismo año, se aprueba el Proyecto de Extensión y Transferencia: “Servicio de consultoría, intervención y asesoramiento institucional” (Acuerdo N° 297/03-CU-UARG) que ha desarrollado sus actividades de manera ininterrumpida hasta la actualidad.

El equipo de gestión de la unidad académica durante el período 2011-2015, realizó un análisis sobre algunos de los desafíos más relevantes para la sede y que también se encuentran

presentes en el escenario del sistema universitario nacional como es la gratuidad y el ingreso irrestricto en el acceso a la educación superior. Ello impone restricciones fuertes en la retención de los alumnos -y esto también es un fenómeno internacional- donde se observan ciertas dificultades en el inicio de las trayectorias académicas. Por ese motivo, considera la autoridad, *“los esfuerzos han estado volcados, aún con déficit en ello, a las acciones tendientes a mitigar el desgranamiento en el primer año fundamentalmente”*. Sostiene además que *“Este es un fenómeno global que también reproduce algunas restricciones de carácter social. Si bien hay un incremento y hasta una masificación del acceso a la educación superior, las restricciones o dificultades de ingreso, se ven con un sesgo social y económico en detrimento de las clases sociales más bajas, siendo allí donde la universidad aún tiene una cuenta pendiente”*.

En el diagnóstico realizado, otro de los indicadores son las trayectorias, el alargamiento de las carreras en cuanto al tiempo que demora un alumno en completar su carrera y el bajo índice de graduación. En función de ello, se consideró que los esfuerzos tenían que estar dirigidos no solo en la cuestión del ingreso, sino también sobre la cuestión de la terminalidad. Se detectó una población potencialmente asequible como para trabajar en la recuperación de alumnos con trayectorias importantes y con un número cercano a la graduación para poder recuperar sus actividades académicas. Por ello, el decano afirma que *“esta fue una propuesta que estuvo incorporada en los planes de gestión que llevamos adelante en el período 2015-2019. En 2011-2015 comenzamos a ver la necesidad y a partir de 2015-2019 la implementamos formalmente”*.

A partir de este marco institucional, el Programa se concibió con el propósito de construir respuestas y alternativas a la necesidad de orientar y acompañar a aquellos estudiantes que interrumpieron sus trayectorias académicas en el tramo final de sus estudios. Ello implicó brindar el asesoramiento necesario a profesores y alumnos para generar condiciones que favorezcan la reinserción de estos últimos, en las diferentes carreras. A través de un plan de trabajo personalizado que elaboraba cada estudiante con la orientación del docente-tutor, se formalizaban los acuerdos y compromisos de avance y seguimiento, con la finalidad de lograr la consecución exitosa de los estudios.

El cumplimiento de estos propósitos se realizó por la concurrencia de tres proyectos centrales sobre la base de una red de vinculación entre diferentes áreas, programas, y escuelas en el ámbito de la Unidad Académica:

- Proyecto I: Análisis descriptivo y caracterización de casos de alumnos de la UNPA-UARG con trayectorias académicas interrumpidas en la etapa de la terminalidad.
- Proyecto II: Tutorías Integrales para el apuntalamiento de trayectorias académicas.
- Proyecto III: Observatorio de Trayectorias Académicas - Generación de Indicadores de Evaluación.

La propuesta del Programa y sus alcances como estrategia para abordar la compleja problemática del egreso, generó tanto expectativas como curiosidad luego de la presentación de los resultados obtenidos en su versión como prueba piloto. En el período 2016-2019, un total de 130 estudiantes habían logrado el egreso luego de su paso por el Programa, debiendo llevarse a cabo por primera vez en la historia de la Unidad Académica, dos ceremonias de colación de grado. La primera realizada durante el mes de junio y la segunda en el mes de diciembre de 2019, año en el que obtuvieron sus diplomas universitarios un total de ciento seis (106) nuevos profesionales. Este dato cobra relevancia ante los registros de egresados de los años anteriores: 2016: 42, 2015: 38, 2014: 52, 2013: 56, 2012: 48, 2011: 40 y en el 2010: 34 egresados (Informe Final Autoevaluación UNPA, 2019), mientras que los valores globales por institución en el período 2018 registró 139 egresados y en 2017, 243 egresados (Anuarios 2018 y 2017. Estadísticas Universitarias Argentinas - SPU).

Con la finalidad de comenzar a reconstruir el Programa y al mismo tiempo, obtener información para la elaboración de una propuesta de diseño evaluativo, se mantuvieron dos entrevistas semiestructuradas con actores clave. Por un lado, con el decano como máxima autoridad unipersonal electa de la unidad académica y por el otro, una entrevista grupal en la que participaron la coordinadora de dicho Programa, el coordinador del equipo de docentes-tutores y una graduada. La coordinadora destacó que la formulación del Programa encuentra los preceptos iniciales a partir de un proceso reflexivo desarrollado al interior del equipo de investigación. Siguiendo la línea de etnografía que trabaja la Dra. Elsie Rockwell, la coordinadora del Programa señala que se inició un proceso de conversaciones informales, de diálogos espontáneos con varios profesores de la unidad académica y se descubrió que, en diferentes carreras, había profesores *“haciendo pequeñas cosas por los estudiantes o grupos de estudiantes, para favorecer la terminalidad de sus estudios”*. Además, agrega que *“era un trabajo que se realizaba vocacionalmente y no contaba con el reconocimiento institucional. Sin embargo, se advierte el tipo de vínculo que tienen los profesores con los estudiantes, para,*

más allá de esta falta o ausencia de reconocimiento, la posibilidad de ser reconocido por estos alumnos era lo que sostenía el trabajo que hacían”.

La conceptualización sobre trayectorias a la cual adhiere el equipo promotor del Programa, señala que los trayectos son analizados como espacios que distan de un punto a otro –en este caso el que dista entre objetivos y metas que la gente se propone- es un trayecto, lo que está previsto. Así la trayectoria da cuenta del movimiento y se agregó que *“como nosotros somos institucionalistas el movimiento siempre es dialéctico, no es un movimiento en línea recta, sino que es un movimiento que tiene ritmos más lentos a veces más acelerados, a veces tiene retrocesos, regresiones a veces tienen períodos de estancamiento. Se consideró que hablar de trayectoria parecía lo más indicado, para diferenciar de trayecto y de itinerario. Además, nos permitía incluir el tema de la subjetividad de ese punto móvil que se mueve en el espacio y tiempo, pero que se mueve como un ser integral afectando todas las dimensiones de la persona. No solo en lo académico sino de forma conjunta a su trayectoria en la universidad está también su trayectoria de vida, su trayectoria laboral si es que ya está trabajando y por eso se torna en una cuestión intrincada y compleja”* (Coordinadora del Programa, 2020).

La interrupción está ligada fundamentalmente con la idea de cortar la continuidad de una acción y ese corte se da en una coordenada espacio temporal, en este caso la acción que se interrumpe es la de estudiar y de realizar las actividades académicas conducentes a cumplir los diferentes puntos del trayecto que los alumnos se han propuesto. Al respecto, la coordinadora del Programa sostiene que *“la importancia que tiene en la Argentina el tema de los estudios superiores en la universidad y sobre todo de la universidad pública, gratuita y abierta, pareciera ser donde se sustenta la fuerza de ese lazo. No se pierde la percepción en el sujeto, de que ese lazo se puede mantener y reactivar. Estas son las cuestiones que tienen que ver con el sujeto. La interrupción también tiene que ver con interceptar o impedir el paso, o sea que a veces esa interrupción se produce porque hay elementos, por fuera del sujeto que interceptan, interrumpen o impiden ese recorrido. Esos elementos pueden ser de índole territorial, de índole económico, de índole académico (características de los planes de estudios, de las correlatividades, de los cambios de planes, de la relación teoría práctica, del vínculo y la relación con los docentes, etc.).*

Los análisis realizados en el marco del *Proyecto I: Análisis descriptivo y caracterización de casos de alumnos de la UNPA-UARG con trayectorias académicas interrumpidas en la etapa de la terminalidad*, permitió al equipo promotor, identificar la

necesidad de trabajar con los alumnos que habían abandonado los estudios aun cuando les faltaban pocas materias para completar los requerimientos del plan formativo. De este modo se establece como población destinataria, los alumnos de todas las carreras de la Unidad Académica que habían acreditado un 95% de avance curricular y hasta un período de hasta diez años previos a la implementación del Programa, es decir desde 2005 a 2015. En este sentido, la coordinadora destaca el acompañamiento del personal de la Secretaría Académica y del Departamento de Alumnos y Estudios, que colaboró muy comprometidamente en la búsqueda y sistematización de la información.

En esta etapa definida como experimental y que transcurrió en el período 2016-2019, se tomó la decisión de convocar al universo de estudiantes que reunieran las características antes mencionadas. El primer contacto se realizaba de manera telefónica, con un guion que decía:

“Hola (nombre del alumno) te llama la Universidad, desde la Secretaría Académica, porque está muy preocupada de ver que ha pasado (tiempo según registros) de que has dejado de asistir y es una pena, porque te estás por recibir. Se te extraña, tenés que volver. Ahora tenemos un programa que te va a ayudar y te va a acompañar para que vos puedas lograrlo”.

Otro componente del programa es el *Proyecto II: Tutorías Integrales para el apuntalamiento de trayectorias académicas*, cuyo objetivo principal fue la formación de los docentes tutores, desde la perspectiva de la pedagogía de la formación³³. Desde este enfoque, la propuesta formativa se basó en el análisis y la reflexión sobre las experiencias de los participantes con tutores a lo largo de sus propias vidas, desde que eran niños hasta el momento actual. El diseño del curso denominado *“Rol docente y función tutorial”*, contempló la elaboración del material teórico y metodológico brindado a los participantes, así como también, la implementación de una instancia de evaluación que consistió en el encuadre y análisis de un caso de tutoría. En ese proceso de elaboración de materiales de estudio y de implementación de

³³ Desde una perspectiva psicosociológica, todo aspecto que tenga que ver con la formación, los contenidos, los recorridos y las actitudes, se mira procurando encontrar la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación profesional. Formarse es adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. La formación es diferente de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pero la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión. El hablar de formación profesional presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, etc. Esta dinámica de formación es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. Reseña de Pedagogía de la formación. Autor: Gilles Ferry. Ed. Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires (1997).

la instancia formativa, el equipo contó con la cooperación de 10 estudiantes que participaron realizando su pasantía de Residencia Profesional, una asignatura del último año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía³⁴ (Coordinadora del Programa, 2020). Esta instancia formativa fue abierta, haciéndose extensiva la invitación a Institutos de Educación Superior y a profesores tutores de escuelas del nivel secundario de la ciudad de Río Gallegos, considerando desde la coordinación del programa, que se trató de un aporte hacia la comunidad educativa local.

La convocatoria a docentes de la Unidad Académica para su desempeño en el rol de tutores, fue direccionada a partir de una entrevista en la que se informaba sobre los aspectos sustantivos del programa. De ese modo la coordinadora del programa destaca que *“participaron aquellos docentes que desde el inicio tenían una adhesión a los principios fundamentales del programa, es decir estaban consustanciados con los principios del programa, esto consideramos fue una estrategia muy importante, además a las personas que consideraban que no tenían la formación para tutores, les dijimos que teníamos previsto un espacio formativo”*. La asignación entre estudiantes y tutores, se acordaba de manera particular en cada caso, dado que el *“alumno podía pedir por algún docente para que realice su tutoría o bien nosotros le asignábamos un tutor y eso se respetaba”*, según indicó la coordinadora del Programa.

Las tutorías se desarrollaron de una manera absolutamente personalizada según lo informado en la entrevista grupal. Al respecto, la coordinadora del Programa destaca que *“en línea con el criterio de la pedagogía de la formación, se entiende como un acompañamiento, lo que Eugene Enríquez llama una regulación acompañante, no es un espacio para hablar sobre los contenidos, sino lo que le sucedía al alumno con sus dificultades y cómo organizarse. En algunos casos como por ejemplo de enfermedad, se tuvo que innovar, como facilitar un equipamiento informático para mantener el contacto en caso de derivación”*. A los efectos de registrar el avance de los estudiantes tutorados *“se confeccionaron fichas con el detalle de cada estudiante y los planteos que realizaban con la finalidad de que en el caso que el tutor no pudiera continuar, permitía el seguimiento”*. Las reuniones entre estudiantes y docentes tutores, se establecían según el caso cada 15 días o una vez al mes.

Según describe la coordinadora del programa, los tutores asumían la responsabilidad del acompañamiento de los alumnos desde su proceso de readmisión y hasta la terminalidad. Esto

³⁴ El reglamento de práctica profesional para la Residencia Profesional de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía establece que los estudiantes pueden acreditar esa instancia formativa, en alguna institución del medio o en proyectos de la institución.

involucraba establecer el contacto con los profesores de los diferentes espacios curriculares, los estudiantes organizaban y proponían un cronograma de encuentros, el tutor diseñaba el plan de orientación personalizado, asesoraban a los alumnos en la planificación de su itinerario con el objetivo de la terminalidad, *“era un itinerario como mapa de ruta, que le permitía tomar caminos alternativos y atajos y hacer algunos desvíos”*. Asimismo, el docente tutor monitoreaba los avances y dificultades en los estudios en una ficha de registro y se informaba a la coordinación sobre los resultados de las intervenciones. El docente-tutor también solicitaba asesoramiento en los casos que consideraba necesarios.

En el Proyecto III: Observatorio de Trayectorias Académicas - Generación de Indicadores de Evaluación el equipo promotor se enfrentó a un importante obstáculo, ante la necesidad de integrar a una persona formada en estadística. Apunta la coordinadora que ello era necesario para realizar un análisis más sistematizado: *“Descubrimos que a partir de la implementación del Guaraní y la sistematización de los datos -que es una etapa necesaria y valiosísima- lamentablemente no son procesados y, por tanto, desconocemos información de relevancia para el análisis de la población estudiantil”*. Se encuentra coincidencia entre estas expresiones y las contenidas en el Informe Final de Autoevaluación Institucional aprobado por el Consejo Superior en abril de 2019, en el que se advierte que *“No se cuenta con información ni indicadores que permitan analizar de manera rigurosa los niveles de desgranamiento y deserción existentes en la UNPA. No obstante ello, es posible observar que la cantidad de graduados en el periodo de análisis es baja (...)”*³⁵. A ello se agrega otra dimensión desconocida sobre los estudiantes y que es visualizada en la entrevista grupal: *“también vimos y analizamos, porque no tenemos estudios sobre nuestra población estudiantil, la cantidad de alumnos en la línea o debajo de la línea de pobreza, con fuertes dificultades para asistir, comprar materiales, para tener acceso a un libro, a medios de movilidad o de transporte para ir a la universidad que más allá de todos los planes que tiene la universidad y los esfuerzos, no se alcanza a cubrir”* (Coordinadora del Programa, 2020).

En este punto, cabe destacar la congruencia entre lo expresado en el Informe de Autoevaluación Institucional y la valoración compartida por los entrevistados sobre la necesidad de sistematizar los datos para obtener un mayor conocimiento sobre el perfil de los estudiantes, donde los resultados de investigaciones desarrolladas desde la Escuela de

³⁵ Informe Final Tercera Autoevaluación Institucional. Abril 2019. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Pág. 93.

Psicopedagogía y otros proyectos, son considerados aportes sustantivos para dicho cometido. Estos estudios y los generados desde el Programa aquí presentado, permitirán corroborar algunas hipótesis sobre el rol social que cubre la universidad en el territorio, vinculadas con la ampliación de oportunidades de acceso a la educación superior de los estudiantes que transitan las aulas de la unidad académica. También se considera relevante la posibilidad de institucionalizar un espacio para la generación de proyectos específicos de investigación que contribuyan a profundizar y sistematizar la producción de conocimientos sobre estas temáticas.

Con relación a los espacios utilizados para el desarrollo de las actividades descriptas, fueron las aulas del campus de la Unidad Académica Río Gallegos y el equipamiento utilizado fue el disponible en la Secretaría Académica, así como también el de uso personal de los integrantes del programa. Si bien el curso dirigido a docentes tutores obtuvo financiamiento para la cobertura de los insumos utilizados (Acuerdo N° 440/17-CU-UARG), el resto de las actividades ejecutadas en el marco del programa, no recibieron financiamiento específico. Este factor se valora positivamente, en tanto que las restricciones presupuestarias no podrían ser señaladas como una causa para impedir el desarrollo de experiencias como las del Programa.

Por otra parte, se destaca que el Programa brindara resultados rápidamente. Al referirse a ello el decano afirma que *“Pudimos ir registrando un numero de graduaciones por alumnos que recuperaban su actividad académica en el marco del Programa de Terminalidad. Desde ese lugar, los resultados todavía iban superando nuestras expectativas”*. Asimismo, reflexiona sobre las cuestiones que se podrían articular a nivel de sistema para favorecer el desarrollo de programas como el que se presenta aquí, en las distintas unidades académicas. Entre las cuales considera a modo de ejemplo, *“la realización de convocatorias a proyectos específicos, promover el desarrollo de programas que tengan como objetivo central la graduación y también las otras instancias previas, el fortalecimiento en el primer año con la finalidad de mejorar los índices de desgranamiento”*.

Otro aspecto en común que emerge de las entrevistas realizadas, se vincula con las expectativas de continuidad del Programa. Si bien la evaluación de los procesos llevados a cabo se considera necesaria para identificar los ajustes a realizar, se pueden mencionar tres ejes principales de interés desde el punto de vista de la gestión institucional. En primera instancia la sistematización del estudio de las trayectorias académicas de los estudiantes surge como campo de interés en el ámbito de la sede, así como también para pensarla de manera coordinada con el resto de las unidades académicas de la Universidad. En segundo lugar, se señala que el rol de

los docentes-tutores podría echar luz sobre determinadas acciones llevadas a cabo en las escuelas, y que permitan detectar dificultades y/o fortalezas, a partir de la reflexión sobre la práctica docente. El tercer eje de interés, se centra en las experiencias de los estudiantes que regresan y los que no lo hacen, pero que abandonaron su formación con un importante nivel de avance en la carrera. Esto permitiría diagnosticar cuáles son las causas de esa deserción y analizar en qué medida existen herramientas que la institución pueda brindar para mejorar esas condiciones que favorezcan el desempeño académico de los estudiantes.

2.3 Actores. Gestores y participantes.

El programa fue implementado y liderado por un equipo promotor interdisciplinario de docentes investigadores y con una extensa trayectoria en el estudio y acompañamiento a docentes y estudiantes para favorecer su permanencia y egreso. El rol de coordinación general y liderazgo para llevar adelante este proceso fue asumido por una docente e investigadora de la casa, quien desarrolló una extensa trayectoria académica y profesional en el campo de la pedagogía. La acompañó un equipo de trabajo interdisciplinario integrado por cinco docentes investigadores de la unidad académica. El equipo contó además con el acompañamiento de tres expertas y referentes de la Argentina en análisis institucional de la educación siendo además una de ellas, fundadora de la Red de Estudios Institucionales (REDEI).

En la entrevista grupal inicial mantenida con la coordinadora del Programa, se destaca una modalidad de trabajo *“muy articuladamente con el Programa de Educación a Distancia en la producción y edición de materiales curriculares para la formación, prestando colaboración, además, para realizar los contactos iniciales telefónicos con los estudiantes”*. Otros programas institucionales con los que se sostuvo una importante articulación para el logro de los objetivos, fueron el Programa de Equiparación de Oportunidades para Personas con Discapacidad (PREOPED) y debido a las vinculaciones desde las funciones de investigación y extensión con el Proyecto: Servicio de Asesoramiento Institucional, el Programa de Pedagogía del Nivel Superior y Renovación de la Enseñanza en la Universidad y los espacios curriculares Seminario I, II y Seminario Institucional de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía.

Al Programa se sumaron 32 docentes de la Unidad Académica, quienes asumieron el rol de tutores académicos mediante la designación de una disposición de la Secretaría Académica. Una vez finalizado el proceso de tutoría académica con el egreso del estudiante, la coordinadora del Programa destaca que *“la labor de acompañamiento del docente fue*

considerada y reconocida, como una instancia de formación de recursos humanos". Cabe señalar que las actividades desempeñadas por los docentes tutores en el marco del Programa no poseían ningún tipo de remuneración.

Por otro lado, el coordinador del equipo de docentes tutores, sostiene que el Proyecto II: Tutorías Integrales para el apuntalamiento de trayectorias académicas *"puso en dialogo a muchos profesores de distintas disciplinas. Sacándolos del conocimiento disciplinar para hablar de la relación pedagógica con los estudiantes. El foco estaba en cómo hago para que este estudiante con el que interactúo logre enfrentarse a las dificultades que, el solo hecho de transitar la educación universitaria, le demanda"*.

En cuanto a este primer grupo experimental del que participaron 160 estudiantes, no se logró contactar a 3 estudiantes, al respecto la coordinadora del Programa sostiene que *"pensamos en gente que se mudó o trasladó"*. Por otro lado, sostiene que otros 4 estudiantes *"quedaron muy agradecidos ante la propuesta de la institución, pero por diferentes motivos decidieron no participar"*. Asimismo, se detectaron casos en que en el primer contacto telefónico e incluso después de mantener una entrevista presencial, decidieron no participar en el programa. En estos casos, se trataba de personas que por un lado *"estaban muy enojadas y para quienes deberíamos haber tenido el equipo de orientación, para derivarlas porque necesitaban otro tipo de ayuda que no podíamos brindarles desde el programa"*, o por otro lado, eran personas que *"ya tenían resuelta sus vidas, se estaban jubilando o tenían otros proyectos y decían a esta altura ya no voy a terminar"*. Sin embargo, a partir de esta instancia experimental implementada en el período 2016-2019, el equipo promotor delineó algunas reflexiones preliminares sobre las acciones ejecutadas a través del programa, viendo que se trataba de una *"verdadera intervención institucional, porque es esta (la institución) quien interviene activamente, para hacer visible ese lazo entre el alumno y la universidad"*.

Capítulo 3. Diseño evaluativo

A partir de la revisión de los diversos modelos o enfoques de evaluación cualitativos existentes, se optó por el enfoque de estudio de casos y el modelo de evaluación iluminativa desarrollado por Parlett y Hamilton (1972), para la formulación del diseño evaluativo que se propone en este trabajo. Si bien este modelo fue originalmente pensado para la evaluación de programas curriculares, en este capítulo se presentan los motivos que fundamentan su aplicación a la evaluación del Programa seleccionado. También se propone como parte estructurante del diseño, un modelo metodológico desagregado hasta el nivel de dimensiones y variables y se sugiere un conjunto de instrumentos de recolección. Lejos de toda presunción de rigidez este diseño se propone como guía orientadora de las exigencias que requiere un proceso evaluativo veraz, creíble y ajustado a derecho (House, 1980/1994).

3.1 Marco teórico general

Los términos *modelos* y *enfoques* en este trabajo, son utilizados considerando el postulado de House (1980/1994) quien afirma que los primeros constituyen elaboraciones idealizadas de los enfoques de evaluación. A raíz de ello el autor advierte que, al ser muchas las contingencias que configuran un proceso real de evaluación, ésta podría adoptar muchas formas, aunque comience desde un punto de vista conceptual determinado. Es decir, un modelo es un tipo ideal.

El enfoque de estudio de casos permitirá profundizar el conocimiento sobre aspectos intrínsecos del Programa (Stake, 1998) abriendo la posibilidad de indagar más profundamente en una innovación institucional que busca atender una problemática compleja. En este sentido, destaca el autor que cuanto más intrínseco sea el interés sobre un caso, más se debe refrenar la propia curiosidad e intereses especiales y discernir y centrarse más en los temas específicos del mismo (Ibid, 12). Por su parte, Erikson (1986) apunta que en el trabajo cualitativo como estudio de campo las interpretaciones clave que se deben perseguir, no son las del investigador, sino las de las personas objeto del estudio.

En este enfoque los datos se recolectan a través de la observación personal y la redacción es informal, narrativa, empleando a menudo citas, ilustraciones, alusiones y metáforas. Las comparaciones son más implícitas que explícitas. Así, los estudios de casos presentan descripciones complejas, holísticas e implican una gran cantidad de variables interactivas.

Algunas de las críticas que ha recibido este enfoque, refieren a los problemas que atañen a la credibilidad de los estudios de casos relativos a la consistencia metodológica y a la interpretación (House, 1980/1944).

En contrapartida, se sostiene que la información rica y persuasiva que proporciona el estudio de casos, confiere fuerza y utilidad a la información. Esto debido a que pueden reflejarse todos los aspectos, desde las personalidades de los participantes hasta las perspectivas de otros sujetos muy alejados del programa. Asimismo, la presentación de los hechos de manera tan personal suscita problemas de confidencialidad, equidad y justicia. Por un lado, es difícil desdibujar individuos y personalidades de forma que sea imposible su identificación y por el otro, nunca se llegará a tener una imagen completa de los participantes para representarlos con exactitud. (Ibid, 227).

Un aspecto muy positivo del estudio de casos es que permite la representación de distintos puntos de vista y de intereses diferentes, considerándose uno de los enfoques más democráticos. Sin embargo, esta característica encierra otro formidable problema para el evaluador, quien deberá equilibrar y resolver la divergencia de intereses. Si bien no hay consenso entre los teóricos sobre este punto, se pueden identificar dos posturas antagónicas y sus consecuencias: a) el evaluador debe equilibrar las posiciones apelando a su propio sentido de justicia, lo que conlleva un cuestionamiento sobre la imparcialidad de la evaluación y b) el evaluador debe permanecer al margen de los intereses y neutral ante los diferentes destinatarios, aunque en este caso sólo se neutraliza al evaluador, pero no a las relaciones de poder vigentes. Al respecto, el autor sostiene que “en la práctica el desinterés favorece al poderoso” (House, 1980/1994).

Al respecto, Stake (1998) sostiene que el evaluador debe prestar atención a aquellos aspectos por los que le encargaron la evaluación y al mismo tiempo, deberá prestar atención a lo que suceda en el programa y elegir las cuestiones y criterios de valor. También destaca que el resultado de la evaluación será de utilidad si descubre el mérito y las deficiencias del Programa para ayudar a sus participantes a incrementar su comprensión y responder a sus necesidades. Por su parte, House (1980/1994) considera que el estudio de casos debería presentar la información de manera tal que el lector pueda juzgar el fundamento de las conclusiones y recomendaciones, si deseara hacerlo. En el caso en que dichos hallazgos resulten creíbles para los destinatarios a quienes se dirige, un estudio de casos bien estructurado constituye la evaluación más potente.

Aunque los modelos de evaluación basados en los estudios de caso (o negociación), se desarrollaron de manera independiente, presentan claras conexiones entre sí y, además se apoyan en supuestos cercanos. Entre ellos se encuentran el modelo de la evaluación respondiente (Stake, 1998), la evaluación democrática (Mc Donald, 1948) y la evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton, 1977 y 1972). Este último modelo es seleccionado para el diseño que se propone en este trabajo, considerando su particular interés hacia el análisis situacional del programa -mediante una apertura y flexibilidad metodológica- y destacando su especial énfasis en reflejar de manera justa la interpretación que de los acontecimientos hacen cada uno de los actores implicados en el programa.

Si bien el modelo propuesto por Parlett y Hamilton (House, 1980/1994), fue inspirado para la evaluación de programas curriculares, su aspiración a discernir y exponer las características más significativas, las consecuencias y los procesos críticos de un programa como innovación, hacen viable su adaptación al diseño evaluativo del Programa seleccionado. Entre las características más destacables de este modelo se encuentran que:

- a) Los estudios sobre evaluación deben comprender una tendencia holística y tener en cuenta el amplio contexto en el que funciona la innovación educativa.
- b) Se preocupa más de la descripción e interpretación que de la medida y la predicción.
- c) Se orienta al análisis de los procesos más que al análisis de los productos.
- d) La evaluación se desarrolla bajo condiciones naturales o de campo y no bajo condiciones experimentales de laboratorio.
- e) Los métodos principales de recogida de datos son la observación, la entrevista, los cuestionarios y las fuentes documentales. Una de las limitaciones metodológicas que señalan los autores del modelo, es la posibilidad de entrevistar al conjunto de la población involucrada en el programa al considerar la entrevista semiestructurada como única herramienta. En este trabajo se propone, el grupo de discusión como dispositivo de recolección de reflexiones y valoraciones.

El aporte novedoso que realiza este modelo en el marco de la teoría de la evaluación de programas presentado en el capítulo anterior, se vincula a un conjunto de nuevos supuestos, conceptos y terminología: el *sistema de instrucción* y el *medio de aprendizaje*. El sistema de instrucción refiere a un conjunto de supuestos pedagógicos, un plan de estudios o programa de contenidos y un cuerpo detallado de técnicas y equipos. Un producto teórico, un modelo

abstracto que al aplicarse sufre importantes modificaciones en virtud del medio, los alumnos y el profesor. Por ello sólo puede evaluarse con verdadero sentido dentro de las condiciones concretas de su aplicación. El medio de aprendizaje es el contexto material, psicológico y social dentro del cual el profesor y los alumnos trabajan. Representa una red de variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas que interactúan de forma compleja para producir un único estado de circunstancias, tensiones, costumbres, normas, opiniones y estilos de trabajo, que impregnan los procesos de enseñanza y aprendizaje que allí ocurren (Esquinas, 2009).

Este conjunto de características situacionales que señalan los autores, se identifican en el Programa seleccionado y en la inserción de éste en el ámbito institucional. La existencia de un modelo de intervención definido por el equipo promotor desde los aportes del análisis institucional y el diseño de un programa de formación de tutores docentes como productos teóricos, materializarían el sistema de instrucción (Parlett y Hamilton, 1972) del Programa. Mientras que el medio de aprendizaje, se configura a partir de las convocatorias realizadas a los estudiantes y docentes tutores principalmente, debido a los procesos de enseñanza y aprendizaje (elaboración, ejecución y seguimiento del plan de trabajo) y a los fuertes procesos de interacción entre el equipo ejecutor del programa, los docentes tutores, los estudiantes y los demás actores institucionales.

El objetivo general que orienta este trabajo es lograr un diseño evaluativo comprehensivo del Programa que articule estrategias cuantitativas y cualitativas en clave institucional. En este marco se busca identificar los alcances que tuvo en su primera etapa de implementación, 2016 - 2019, así como las dificultades y los logros producidos. Estas aproximaciones podrían orientar las propuestas de mejora del Programa.

Se propone un diseño de evaluación orientado a un enfoque constructivista o deliberativo (Roig, 2013) que permita lograr una comprensión holística en torno al mismo. Mediante el relevamiento de la opinión que tienen sobre el Programa, los egresados, los estudiantes que participan, los docentes-tutores y los gestores institucionales se identificarán las voces de los destinatarios directos. En igual sentido, las opiniones de las familias y los empleadores de los graduados como destinatarios indirectos, permitirán enriquecer la mirada desde una perspectiva más general, considerando los resultados alcanzados. Por otro lado, importa conocer las opiniones de quienes decidieron no participar de las acciones desplegadas

por el Programa. Las opiniones y valoraciones del universo de actores³⁶, el análisis de los objetivos propuestos por el Programa asociado a los recursos asignados y las actividades desarrolladas, permitirán identificar determinados aciertos y dificultades experimentadas en su implementación, así como los efectos deseados y aquellos no previstos.

La organización y los métodos de las evaluaciones iluminadoras -como las innovaciones y los medios de aprendizaje que estudian-, se presentan en diversas formas. Por tanto, el tamaño, los objetivos y las técnicas de la evaluación dependen de un conjunto de factores vinculados a los actores, a la naturaleza de la innovación, el tiempo disponible y a los recursos disponibles. Es decir, no se trata de un paquete metodológico estándar, sino de una estrategia general de abordaje tan adaptable como ecléctico. A partir de los problemas o temas de interés identificados, se adoptarán las decisiones para seleccionar las mejores técnicas disponibles. En términos de Parlett y Hamilton (1972), el problema define los métodos utilizados y no al revés.

En el marco de este modelo evaluativo, se propone una estrategia metodológica orientada por los principales temas de interés que emergen a partir de las primeras aproximaciones exploratorias que se desarrollaron sobre el Programa. La lectura de fuentes periodísticas, de documentos institucionales y las dos entrevistas realizadas –una a quien asumiera la coordinación del programa y otra a quien ejerciera el cargo de la máxima autoridad unipersonal en el período de implementación del Programa y hasta la actualidad- brindaron importantes elementos para orientar los temas a considerar. A continuación, se presentan los cuatro ejes que estructuran la propuesta de evaluación iluminativa:

- a) *Definición de los problemas a estudiar.* Para ello se deberá analizar los procesos de negociación que tienen lugar en el ámbito de interacción entre el equipo coordinador, los docentes-tutores, los docentes al frente de las asignaturas, los estudiantes y los gestores académicos. A partir de la entrevista mantenida con el decano de la unidad académica y de la entrevista grupal mantenida con la coordinadora del programa, el coordinador de los docentes-tutores y la graduada, se delineó un conjunto de objetivos que guiarán el diseño propuesto.

Objetivo general: Evaluar los aspectos intrínsecos del Programa que permitan una comprensión interpretativa y holística de los procesos para su mejoramiento.

³⁶ Se considera que la cantidad de participantes y actores, podrán ser incluidos en su totalidad en el estudio mitigando características de parcialidad en la evaluación que advierte House (1980/1994: p. 228).

Objetivos específicos:

1. Analizar los procesos de caracterización de casos de alumnos de la UNPA-UARG con trayectorias académicas interrumpidas en la etapa de terminalidad de sus estudios.
 2. Reconstruir los modos típicos de configuración del vínculo docente tutor-alumno en el marco de las tutorías integrales para el apuntalamiento de trayectorias académicas interrumpidas.
 3. Caracterizar las metodologías involucradas en los procesos de generación de indicadores de evaluación para la consecución de los objetivos propuestos.
 4. Describir el grado de ejecución de los proyectos y actividades previstas por el Programa y los resultados efectivamente producidos.
 5. Caracterizar los mecanismos de coordinación, enlace y evaluación involucrados en la ejecución de los proyectos y actividades del Programa.
 6. Sistematizar los factores que favorecieron / dificultaron la inserción institucional del Programa.
- b) *Metodología elaborada situacionalmente* como consecuencia del acuerdo con los patrocinadores de la evaluación y del equipo promotor del Programa. Se propone un diseño progresivo en el que se utilizarán fundamentalmente técnicas de observación, diferentes tipos de entrevistas (grupales, en profundidad o historia de vida), grupos de discusión, cuestionarios y análisis de documentos. En el siguiente apartado, se realiza una propuesta orientativa de los instrumentos a utilizar, aunque guardan la suficiente flexibilidad para ser ajustados conjuntamente con el grupo patrocinador de la evaluación, como así también en función de los hallazgos que surjan en las diferentes instancias.
- c) *Estructura conceptual subyacente definida por el contexto en el que se inserta el programa y por el marco teórico sobre el cual se fundamenta el programa.*
- La comprensión del Programa sólo puede lograrse considerando el contexto en el cual se inserta y desde el cual influencia y es influenciado (condicionado o potenciado). Dicho contexto se conforma por diferentes niveles institucionales a saber, la Secretaría Académica, la Unidad Académica y la Universidad. La Secretaría Académica posee además una misión estatutaria³⁷ definida: planificar, diseñar, ejecutar y evaluar las

³⁷ Resolución N° 010/10-AU-UNPA. Estatuto Universitario: cap. II, art. 26.

políticas de formación de grado y coordinar las actividades de los programas de formación de grado y las escuelas de su sede.

Por otro lado, se requiere un análisis del funcionamiento relativamente autónomo del Programa y del comportamiento interrelacionado de cada uno de sus elementos, así como también la percepción subjetiva que cada uno de los participantes tiene de éste y su desarrollo. Este modelo evaluativo supone que los individuos son inevitablemente impregnados por el pensamiento informal que define el medio de forma más extensa e intensa de lo que ellos mismos son conscientes. De este modo, no existe una única realidad de donde derive directamente una verdad objetiva, sino que existen numerosas perspectivas y puntos de vista a considerar, indagar y contrastar. La realidad de cada caso es singular e irrepetible, por tanto, la pretensión de generalizar leyes universales debe matizarse por la necesidad de considerar lo singular que define cada espacio y cada experiencia (Parlett y Hamilton, 1972).

- d) *Valores implicados en la evaluación iluminativa.* La función consiste en organizar las opiniones, recoger datos, sugerencias y alternativas, promover el contraste de pareceres y la proliferación de iniciativas de análisis y de cambio. Un aspecto clave a resolver que señalan Parlett y Hamilton (1972) será la tensión permanente entre el derecho a conocer y el derecho a la intimidad. El propósito fundamental del informe final de evaluación es reflejar de forma justa no sólo el desarrollo de los acontecimientos sino la interpretación que de los mismos hacen cada uno de los que se encuentran implicados en el programa.

3.2 Dimensiones y Variables: definiciones conceptuales y operativas

A partir de la identificación de los objetivos presentados en el apartado anterior, se propone un conjunto inicial de dimensiones de análisis que servirán de guía para el abordaje metodológico del diseño evaluativo. En línea con lo propuesto por Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2000), se intentó que las dimensiones contempladas, se correspondan en general con las principales líneas de acción y con las estrategias que planteó el Programa. De este modo se identificaron tres tipos de dimensiones principales: a) las sustantivas porque hacen referencia a los propósitos medulares del Programa, b) las gerenciales o instrumentales que se constituyen en los medios para el desarrollo de las líneas sustantivas y c) las estratégicas que involucran las modalidades promocionales, sinérgicas, participativas, asociativas, multiactorales, multidisciplinares que se pretende adopte la intervención. Asimismo, se propone para cada dimensión la especificación de variables de menor complejidad y de los indicadores de

estructura (insumos, recursos), de procesos (actividades, tareas) y de resultados (productos, efectos, impactos) (Nirenberg et. al., 2000).

3. 2. 1 Dimensiones sustantivas

Se identificaron cinco dimensiones sustantivas de las cuales tres son coincidentes con los proyectos que componen el programa mientras que las otras dos se corresponden a un análisis integral sobre el nivel de ejecución del programa y los resultados que la intervención produjo efectivamente. A continuación, se describe cada una de ellas y las variables e indicadores que se consideraron más apropiados, también se agregan las fuentes de las que se espera obtener los datos.

a) *Dimensión:* Análisis descriptivo y caracterización de casos de alumnos de la UNPA-UARG con trayectorias académicas interrumpidas en la etapa de la terminalidad.

Variables/Indicadores: Cantidad de estudiantes por carrera con hasta el 95% de avance logrado en el período 2006-2016, que participaron del programa/ Cantidad de estudiantes que no se pudo contactar/ Cantidad de estudiantes que decidieron no participar del programa/ Motivos por los que decidieron no participar/ Edad y género de los estudiantes que participaron del programa/ Carga laboral de los estudiantes que participaron del programa/ Carga familiar de los estudiantes que participaron del programa.

Técnicas y fuentes seleccionadas para el relevamiento: Análisis de los registros del programa/ Análisis de los registros de graduados en el período 2016-2019/ Informes producidos por el equipo de trabajo del programa/ Entrevistas a decano, coordinadora del programa, integrante del programa, estudiante participante/ Encuesta a estudiantes.

b) *Dimensión:* Tutorías Integrales para el apuntalamiento de trayectorias académicas.

Variables/Indicadores: Cantidad de docentes participantes/ Edad y género de los docentes participantes/ Asignaturas, categoría docente y carreras en las que se desempeñan/ Percepción sobre los procesos de terminalidad de los estudiantes.

Técnicas y fuentes: Análisis de los registros del programa/ Informes del grupo de discusión de docentes tutores/ Entrevista semiestructurada a docentes-tutores. Entrevista semiestructurada a la coordinadora del programa.

c) *Dimensión:* Observatorio de Trayectorias Académicas - Generación de Indicadores de Evaluación para la consecución de los objetivos previstos.

Variables/Indicadores: Porcentaje de estudiantes por género y edad que participaron del programa y egresaron/ Porcentaje de egresados que fueron promovidos o mejoraron su condición laboral a partir de la obtención del título/ Percepción de la familia respecto de la obtención del título por parte del graduado.

Técnicas y fuentes: Análisis de informes producidos por el equipo de trabajo del Programa/ Informes grupos de discusión de estudiantes/ Informes grupos de discusión de graduados/ Informes grupo de discusión de docentes tutores/ Entrevista semiestructurada a graduados, coordinadora del Programa, empleadores y familia.

d) *Dimensión: Articulación entre los componentes del Programa para su ejecución.*

Variables/indicadores: Concordancia entre actividades ejecutadas y programadas/ Cumplimiento de cronogramas: momento de inicio y duración de las actividades/ Cantidad de actividades realizadas/ Aprendizajes realizados a partir de las experiencias/ Modificaciones en función de los aprendizajes o necesidades.

Técnicas y fuentes: Análisis de informes/ Comparación con el plan de trabajo original/ Entrevista con la coordinadora y equipo de trabajo/ Entrevista a otros actores institucionales que participaron de las actividades del programa.

e) *Dimensión: Resultados previstos y no esperados y conformidad.*

Variables/Indicadores: Cambios en las situaciones de los estudiantes (también incluye concepciones, conocimientos, conductas) / Concordancia entre resultados esperados y logrados/ Identificación de resultados no esperados. Conformidad de los estudiantes.

Técnicas y fuentes: Análisis de informes producidos por el equipo de trabajo del programa/ Encuestas a estudiantes/ Informes grupos de discusión de docentes tutores/ Informes grupos de discusión de estudiantes/ Informes grupos de discusión de graduados/ Entrevistas semiestructuradas a empleadores y familiares.

3. 2. 2 Dimensiones gerenciales

Se identificaron cuatro dimensiones gerenciales o instrumentales que orientarán el análisis evaluativo hacia los mecanismos de coordinación y enlace, necesarios para la ejecución de las actividades y proyectos. A continuación, se describen cada una de ellas y las variables e indicadores seleccionados. También se agregan las fuentes de las que se obtendrán los datos y las preguntas orientadoras, según corresponda.

a) *Dimensión:* Estilo de la coordinación del proyecto

Variables/indicadores: Perfil profesional de la coordinadora/ Estructura del equipo de trabajo/ Roles y funciones del equipo de trabajo/ Mecanismos (proceso de toma de decisiones), modalidad (forma en que se instrumenta o formaliza la decisión) utilizada para la toma de decisiones.

Técnicas y fuentes: Evaluación de la trayectoria académica y profesional de la coordinadora y de los miembros del equipo de trabajo, en atención a los objetivos previstos en el programa / Análisis de informes de avance elaborados por el equipo de trabajo del programa/ Entrevista con la coordinadora del programa y el decano. Entrevista con gestores/ Informes grupo de discusión estudiantes/ Informes grupo de discusión graduados/ Informe grupo de discusión docentes tutores.

b) *Dimensión:* Desarrollo de la comunicación institucional

Variables/indicadores: Inclusión de acciones comunicacionales/ Actividades comunicacionales realizadas/ Modalidad y disponibilidad de las comunicaciones producidas/ Grado de llegada a las audiencias/ Efectividad en las estrategias de comunicación utilizadas para cada audiencia.

Técnicas y fuentes: Análisis de informes de avance de los docentes tutores/ Análisis de la estrategia comunicacional implementada (recursos, canales y contenido) / Entrevista con la coordinadora del programa, docentes, estudiantes y gestores/ Informes grupo de discusión estudiantes/ Informes grupo de discusión graduados/ Informe grupo de discusión docentes tutores.

c) *Dimensión:* Desarrollo de procesos de autoevaluación.

Variables/indicadores: Grado de formalización en las actividades de autoevaluación/ Tipo de actores que participan de las actividades de autoevaluación/ Identificación de fortalezas/debilidades y oportunidades/obstáculos en la ejecución de actividades/ Influencia de los resultados autoevaluativos en las decisiones y/o reprogramación/ Reflejo de las autoevaluaciones en los informes de avance.

Técnicas y fuentes: Análisis de informes de avance elaborados por el equipo del programa/ Análisis de registros de reprogramación/ Análisis de informes de autoevaluación, en caso de corresponder/ Entrevista con la coordinadora del programa, integrantes del equipo/ Informes grupos de discusión de docentes tutores y estudiantes.

d) *Dimensión:* Producción de materiales académicos

Variables/indicadores: Materiales académicos: cantidad y tipo de materiales de estudio producidos/ Cantidad de publicaciones científicas producidas/ Cantidad y tipo de mecanismos de divulgación utilizados para compartir la experiencia.

Técnicas y fuentes: Análisis de las publicaciones en formato físico o digital/ Visita a entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje utilizados para el intercambio/ Registros del programa.

3. 2. 3 Dimensiones estratégicas

Se identificaron tres dimensiones de carácter estratégico por considerarlas estrictamente necesarias en el proceso de inserción institucional del programa. Seguidamente se presentará cada una de ellas y las variables e indicadores seleccionados. Además, se agregan las fuentes de las que se obtendrán los datos y las preguntas orientadoras según corresponda.

a) *Dimensión:* Carácter participativo

Variables/indicadores: Existencia de instancias formales (o no) para la participación de los miembros de la comunidad académica/ Tipo de participación (intervención en actividades, en formulación de propuestas, en la programación, en la toma de decisiones, en ajustes normativos) / Amplitud de la participación (cuántos).

Técnicas y fuentes: Documento del proyecto y reprogramaciones/ Ajustes en la normativa vigente a la implementación del proyecto/ Entrevista con la coordinadora y equipo de trabajo del Programa/ Entrevista con el decano.

b) *Dimensión:* Sustentabilidad institucional: legitimidad/económico-financiera/ visibilidad en la comunidad académica.

Variables/indicadores: Grado de conocimiento de la comunidad universitaria acerca del programa/ Grado de confianza/adhesión de docentes respecto al programa/ Grado de confianza/adhesión de docentes y estudiantes al programa.

Técnicas y fuentes: Encuestas a estudiantes/ Informes grupos de discusión de docentes tutores/ Informes grupos de discusión de estudiantes/ Entrevistas semiestructuradas a autoridades unipersonales y miembros de cuerpos colegiados (Consejo de Unidad, Consejos Asesores de carreras).

c) *Dimensión:* Capacidad para el trabajo asociativo con otros sectores institucionales.

Variables/indicadores: Existencia/cantidad de otras áreas/sectores que colaboraron activamente para el desarrollo del programa/ Formulación de propuestas de solución.

Técnicas y fuentes: Análisis de actas u otros documentos/ Entrevistas semiestructuradas a referentes de otros sectores de la unidad académica involucrados en las actividades del programa.

En congruencia con los fundamentos que caracterizan el modelo de evaluación iluminativa elaborado por Parlett y Hamilton (1972), algunos autores como Rodríguez Ousett y Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2000) coinciden en señalar dos aspectos centrales de los procesos de evaluación de programas educativos. Por un lado, que requieren una construcción *ad hoc* realizada por todos los implicados en la situación educativa y por el otro, que el objeto de la evaluación es conformado por la delimitación de dimensiones de análisis y por los datos e informaciones obtenidos a través de diferentes técnicas. En el siguiente apartado, se presenta una aproximación a las características de los instrumentos que podrían guiar el diseño evaluativo propuesto para el Programa “*Fortalecimiento de Trayectorias Académicas de estudiantes de la UARG para la terminalidad de sus estudios*”.

3.3 Técnicas sugeridas. Instrumentos. Fuentes. Actores

El proceso de recolección inicial de la información, consistirá en la consulta a fuentes documentales institucionales -tanto primarias como secundarias- y mediante entrevistas a referentes del Programa y gestores académicos. Algunas de las fuentes documentales a considerar son los informes de gestión, informes de autoevaluación institucional, informes elaborados por el equipo de trabajo del Programa, artículos científicos e informes de resultados de investigaciones sobre la problemática de la permanencia y el egreso y artículos periodísticos sobre las acciones llevadas adelante en el marco del Programa. También se consultarán los instrumentos legales -resoluciones, ordenanzas y disposiciones- que regulan los procesos académicos que se desarrollan en la institución.

Con relación a las entrevistas previstas, cabe destacar que se concretó la realización de dos de ellas una grupal y otra individual. En la primera participaron la coordinadora del programa, el coordinador del equipo de docentes-tutores y una graduada, este tipo de entrevista grupal se considera pertinente al enfoque de la evaluación iluminativa, en tanto brinda a los entrevistados la oportunidad de profundizar e introducir temas que consideren relevantes y que podrían representar líneas de interés al objeto de ese trabajo. Además de favorecer el análisis

sobre la viabilidad para la elaboración de un diseño evaluativo, la entrevista permitió relevar información contextual del Programa. También se buscó recuperar las experiencias de los actores claves involucrados en el diseño e implementación del Programa y se realizó una aproximación exploratoria respecto de qué manera se desarrolla grupalmente la producción de significados en el marco del mismo.

La segunda entrevista de tipo semiestructurada fue realizada al decano de la Unidad Académica Río Gallegos, quien analizó el origen y desarrollo del Programa desde una perspectiva política y de gestión global de la sede. También se propone realizar este tipo de entrevistas individuales a responsables de la gestión académica (vicedecano – directores de carrera - secretario académico) y a referentes de áreas y otros programas institucionales con los que se llevaron adelante acciones conjuntas. Su finalidad es conocer la capacidad de trabajo asociativo con otros sectores institucionales y la sustentabilidad institucional del Programa. Se sugiere, además el análisis de los registros generados en el marco del Programa, vinculados a los docentes y estudiantes que participaron, perfiles, mecanismos de selección, convocatoria y seguimiento, así como también relevar cuántos estudiantes lograron la graduación y posterior inserción laboral.

En una tercera etapa, se recomienda recurrir a una estrategia metodológica combinada de prácticas y técnicas para conocer las experiencias, concepciones, conocimientos, conductas, la conformidad de los diferentes actores, como así también relevar y detectar los efectos no previstos por el Programa. Para ello se propone una encuesta dirigida a los graduados que participaron del Programa, a los estudiantes que decidieron no participar y a los estudiantes que participaron hasta el año 2019 y que aún no egresaron. A partir de los datos recabados y de los informes elaborados por el equipo del Programa sobre el desempeño académico de los estudiantes, se propone la conformación de grupos de discusión de estudiantes y graduados, mientras que el grupo de docentes-tutores se conformaría sobre la base de criterios considerados en los párrafos subsiguientes. Por otro lado, se sugiere la realización de entrevistas semiestructuradas –centradas en el impacto de la titulación en la empleabilidad – dirigidas a los empleadores de graduados que participaron del Programa. También se prevé la administración de entrevistas semiestructuradas de carácter autobiográfica (historia de vida), a las familias de los graduados, utilizando como criterio de diferenciación el rol de integrante o sostén del hogar.

Como se mencionó anteriormente, la realización de grupos de discusión se propone como estrategia de recolección destinada a diferentes grupos. Con relación a este tipo de

investigaciones grupales, se pueden diferenciar dos visiones: una norteamericana³⁸, utilizada especialmente en estudios de mercadotecnia y en la corriente de estudios de opinión pública y otra más europea, desarrollada principalmente en España, utilizada en sociología y en los estudios de cultura y comunicaciones (Arboleda, 2008). La segunda visión, ha utilizado los grupos de discusión en investigaciones sociológicas, introduciendo variables metodológicas y utilizando dicho método vinculado a un marco ontológico, epistemológico, teórico y de técnicas o procedimientos a seguir en el desarrollo de las sesiones e interpretación de los hallazgos (Cervantes, 2002).

En Latinoamérica, particularmente en Argentina, fue recién a partir de la década de 1980, con la llegada de los gobiernos democráticos, cuando la sociología latinoamericana –y sobre todo en Brasil y Argentina– recupera los grupos de discusión para la investigación sociológica. En la actualidad los grupos de discusión son utilizados tanto en la intervención sobre problemáticas sociales como en la investigación de éstos fenómenos, con objetivos diferentes y diversidad de temáticas (investigaciones de mercados, estudios de políticas públicas, evaluación de programas, investigaciones participantes o exploratorias, entre otros) (Torillo, 2016).

En este trabajo se incluyen los aportes de autores latinoamericanos y europeos, considerando las conceptualizaciones de su principal exponente Jesús Ibañez (1986) y los aportes de Alonso (1996), Criado (1997), Arboleda (2008) y Cervantes (2002). Las fuentes de las que se nutren las reflexiones teóricas sobre el grupo de discusión son diversas, sin embargo, los marcos teóricos a partir de los cuales cada autor los justifica son claramente identificables. Ibañez acude al estructuralismo y a la teoría de grupos elaborada por algunas corrientes del psicoanálisis, sosteniendo que el grupo de discusión “*se basa en el análisis del discurso producido por un conjunto reducido de personas seleccionadas y organizadas de acuerdo a criterios sociopsicológicos, para discutir sobre un problema/situación determinados*”.

Arboleda (2008) sostiene que Alonso se puede enmarcar en la lógica dialógica en tanto que define al grupo de discusión como “*un proyecto de conversación socializada en el que la*

³⁸ La visión norteamericana fue introducida y muy utilizada por Paul Lazarfield a principios de los años cuarenta con grupos de audiencias de radio (Cervantes, 2002); su impulso en este campo y en la evaluación de programas y campañas se debe, según Stewart y Shamdasani (1990), a los trabajos desarrollados durante la Segunda Guerra Mundial con tropas estadounidenses, con la finalidad de medir la efectividad de los materiales de entrenamiento militar. Según estos autores, esta línea se consolidó en los años ochenta con los estudios de audiencia. Dicha línea es más conocida con el nombre de *grupo focal* y su uso ha sido ampliamente extendido por los investigadores en mercadotecnia, quienes han promovido su uso como “técnica” para recoger información cualitativa sobre gustos y preferencias de la audiencia (Callejo, 2001 citado en Arboleda, 2008).

producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social [...] el grupo de discusión es fundamentalmente un dispositivo que se establece sobre la base de la identidad social y sus representaciones, siendo estas representaciones sociales las formas de conocimiento colectivamente elaboradas y compartidas” (Alonso, 1996).

Por otro lado, Criado (1997) propone la necesidad de sustituir el enfoque psicoanalítico que desarrolla Ibañez (1986) al fundamentar la metodología del grupo de discusión, por un enfoque que contempla la producción del discurso como un acto que pone en relación a agentes dotados de unos esquemas de producción de sentido, con una serie de “situaciones sociales” que introducen una serie de reglas y constricciones sobre lo decible. Para ello, Criado (1997) parte de las aportaciones teóricas de la etnometodología y la sociolingüística estadounidense con especial énfasis en la obra de Erving Goffman y se centra en el concepto de “mercado de la interacción” de la obra de Pierre Bourdieu, considerando al grupo de discusión como una “situación social” en la que el tipo de discurso variará en función de la definición de la situación (objetivo del grupo) y de la “censura estructural”³⁹ que ésta definición suponga sobre los productos lingüísticos (Criado, 1997).

Arboleda (2008) destaca los aportes realizados por Cervantes (2002), socióloga e investigadora mexicana, quien propone que el grupo de discusión no es solo un *análisis de discurso* ni una *experiencia lingüística*, sino una *situación de interacción* en la que se da un encuentro entre los actuantes y una *experiencia comunicativa* en que se enlazan sistemas simbólicos y míticos, así como series de códigos, rituales, valores, actitudes, opiniones y, sobre todo, un sentido de lo práctico y de la relación del tema tratado con el sentido de la vida cotidiana de los actores. Asimismo, la autora argumenta que las sesiones de grupo son procesos abiertos en los que se generan discursos, pero no solo en los que se da un punto de vista u opinión, sino que se desarrolla una práctica social o, como dice Bourdieu (1991) un “lenguaje practicado” que no busca generar un cierto consenso en torno al tema, sino la producción y análisis del sentido, el cual se crea dentro del grupo a través de la práctica discursiva (Cervantes, 2002 citada en Arboleda, 2008).

Es por ello que se considera pertinente sugerir la realización de diferentes grupos de discusión como estrategia metodológica para comprender y construir, desde el habla, los

³⁹“*El grupo de discusión opera (...) como simulacro de otros espacios de reunión. Es artificial por completo, pero lleva inscritas en él las formas de comunicación que son posibles entre grupos naturales”* (Canales y Peinado, 1994: n.29)

esquemas de interpretación a partir de los cuales el equipo de trabajo, los docentes-tutores, estudiantes y graduados le dan sentido a la experiencia en el Programa, para lograr el egreso como objetivo central y otros efectos derivados. Para la propuesta de diseño de los grupos, prevalece el criterio de representación estructural (todos deben estar representados) y no de representación estadística, por lo que se prevé la realización de cinco sesiones de discusión de acuerdo a los atributos que se consideran en los perfiles de los participantes de cada uno de ellos: Grupo A: estudiantes; Grupo B: estudiantes, Grupo C: graduados, Grupo D: graduados y Grupo E: docentes tutores. La realización de dos grupos de estudiantes, así como también de dos grupos de graduados que lograron la titulación a partir de su participación en el Programa, responde a la necesidad de contrastar y validar la información relevada en cada uno de dichos grupos. Asimismo, el grupo de docentes-tutores permitirá complementar y validar la información obtenida en los grupos anteriores debido a los puntos de contacto mantenidos entre ellos, en el marco del Programa.

Estas definiciones siguen la línea establecida por Canales y Peinado (1994) en cuanto a que el criterio para establecer la cantidad de grupos, debe ser *“(...) el de la saturación del campo de hablas que inicialmente nos parezcan pertinentes (...) para, de ese modo, mejor hallar la unidad discursiva (la unicidad de la ideología, que se expresa bajo la forma de variantes). Partimos pues de las variantes -lo visible- para reconstruir la estructura que las sostiene. Aquellas sólo cobran sentido en el interior de ésta: expresan posiciones diferentes (de edad, de sexo, de clase o grupo social...), que convergen estructuralmente, pues cada grupo ha de re-producir un discurso social y, por ende, común”*.

Los ejes temáticos que orientarán la discusión de los Grupos A y B, se centrarán en las implicancias para los estudiantes de retomar los estudios y la significación de acceder a una titulación de educación superior, así como también identificar cuáles son los aportes más significativos que les representó la experiencia del Programa desde el punto de vista de lograr terminar la carrera. También se buscará indagar cuáles son los aspectos positivos del Programa y cuáles consideran que podrían ser mejorados y cómo. Mientras que para los Grupos C y D además de considerar los temas antes mencionados, se buscará identificar los cambios que lograron experimentar a partir de la titulación tanto en el ámbito laboral, como familiar y social. Finalmente, la conformación del Grupo E pretende confirmar algunas informaciones relevadas en los grupos precedentes y conocer los esquemas de interpretación compartidos por el grupo de docentes-tutores, así como también los que poseen de manera individual constituidos según

el campo disciplinar en el que se especializan. Según señala Criado (1997) son la condición para poder llegar a un acuerdo sobre el sentido de las experiencias y las interacciones y para poder ser considerados miembros del grupo. En igual sentido, importa relevar las valoraciones que cada docente-tutor construyó sobre el Programa y las propuestas de mejora que considere convenientes.

Con relación a la configuración de los grupos, se encuentra en la literatura especializada, algunas recomendaciones a atender. En cuanto al número de participantes por grupo, existe un alto grado de consenso en recomendar que debiera oscilar entre 5 y 10 personas (Ibañez, 1986; Alonso, 1996, Canales y Peinado, 1994). Por su parte, Ibañez señala que un grupo con 7 integrantes, es el que más posibilidades ofrece para facilitar la comunicación de todos con todos, mientras que Canales y Peinado advierten que más allá de 9 participantes, los canales son tantos que el grupo tenderá a disgregarse en conjuntos de menor tamaño, con lo que se volverá inmanejable para el moderador. Por tales motivos, se establece un rango aceptable para la constitución de los grupos entre 6 y 8 participantes con la finalidad de contemplar las dificultades que podrían originarse en la convocatoria, ante ausencias no previstas o bien de una asistencia completa.

Cabe destacar que a partir del paradigma cualitativo en el que se encuadra este diseño evaluativo, se trabaja con juegos de lenguaje abiertos a la irrupción de la información, por tanto, se pretende el descubrimiento de estructuras de sentido; lo nuevo cobra sentido mostrando sus relaciones con el conjunto de lo dicho: la investigación queda abierta, de este modo, también al sentido. El estudio de las estructuras de sentido considera que el hablante es un agente social y, por tanto, que ocupa un lugar en la estructura social, situado en unas coordenadas sociológicas que son también ideológicas. En este estudio entonces, los hablantes se agrupan en clases de orden y equivalencia (estudiantes/graduados/docentes/autoridades/empleadores/familias) para conocer las producciones de cada conjunto como variantes internas al discurso social más amplio sobre las nociones de abandono, trayectorias interrumpidas y egreso, principalmente (Canales y Peinado, 1994).

Este conjunto de instrumentos sugeridos para el relevamiento de percepciones, sentimientos y valoraciones construidas por los diferentes actores vinculados con el Programa se consideran necesarias en el marco de un proceso evaluativo participativo como el que se propone en este trabajo. No obstante, el contenido de éstos se definirá en el marco de los procesos de negociación con el equipo promotor y/o solicitante de la evaluación para garantizar

su alineación con los objetivos que se establezcan. Sin ánimo de exhaustividad, en el anexo de este documento se enuncian a modo propositivo los instrumentos y actores clave a convocar en cada caso

3.4 Cronograma y Recursos

Para el desarrollo de las actividades que constituyen el dispositivo evaluativo, se propone el siguiente cronograma:

ACTIVIDADES	PERIODO					
	MES 1	MES 2	MES 3	MES 4	MES 5	MES 6
Relevamiento y sistematización de fuentes documentales del programa.						
Administrar una entrevista grupal con la coordinadora del programa, un docente integrante y una estudiante.						
Administrar entrevistas semiestructuradas a informantes clave (directivos, responsables de otros programas).						
Convocar y realizar los grupos de discusión con estudiantes, graduados y docentes tutores.						
Administrar entrevistas semiestructuradas a empleadores y a familiares de graduados (historias de vida).						
Análisis de los datos relevados.						
Conclusiones preliminares.						
Validación de los resultados obtenidos (talleres con docentes, estudiantes, directivos y responsables del programa)						
Informe final de evaluación.						
Divulgación de los resultados.						

3.5 Algunas consideraciones finales

El diseño evaluativo propuesto en este trabajo se formuló desde el enfoque del estudio de casos (Stake, 1998) con la intención de identificar las características intrínsecas del Programa, que permitan una comprensión interpretativa y holística de sus procesos y alcances. El modelo de evaluación iluminativa elaborado por Parlett y Hamilton (1972), y sobre el cual se desarrolla esta propuesta, aporta una estrategia de intervención en la que se destaca un especial énfasis en reflejar de manera justa la interpretación que de los acontecimientos hace cada uno de los actores implicados en el Programa. Además, se definió un conjunto de dimensiones y variables que sustentadas en un modelo adaptado de Nirenberg et. al., (2000) complementan la propuesta metodológica, que busca aportar veracidad, credibilidad y corrección al proceso desde el punto de vista normativo (House, 1980/1994).

A modo de cierre vale señalar que, si bien se considera que este trabajo constituye un aporte para la práctica evaluativa orientada a los procesos de mejoramiento de los programas institucionales, se advierte la necesidad de efectuar las siguientes aclaraciones. La naturaleza democrática que caracteriza al enfoque seleccionado requiere, además de una amplia participación de los destinatarios de los efectos del Programa -aspecto que se considera atendido en la propuesta- el involucramiento de los actores responsables de su diseño e implementación. En este trabajo se intentó recuperar la impronta de algunos de los actores entrevistados en la formulación de los objetivos evaluativos, sin embargo, no era objeto del mismo en esta instancia que tuviera una participación directa en dichas definiciones.

Otro aspecto a considerar, es que se deberá atender las necesidades de información de quienes tomarán las decisiones de mejoramiento que se juzguen necesarias como resultado del proceso evaluativo. La validez de la evaluación cobra especial centralidad para este tipo de audiencia, que fundamentará la planificación de las mejoras utilizando dichos resultados como insumos. Finalmente, cabe destacar que en términos de House (1980/1994) ningún enfoque, ningún método garantizará de antemano la validez de la evaluación, sino que “tenemos que mirar hacia atrás y analizar la evaluación concreta en su situación para ver si es válida”.

Referencias bibliográficas

- Alonso L. El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*. Madrid. 1996; (13): 5-36.
- Araujo, S. (2017a). La evaluación y la acreditación universitaria en la Argentina. *Revista de educación y derecho*. Education and law review. Número 15. octubre 2016-marzo 2017. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6092891>
- Araujo S. (2017b). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en Blanco*, núm. 27, pp. 35-61.
- Arboleda, Luz M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1) ,69-77. [fecha de consulta 10 de noviembre de 2020]. ISSN: 0120-386X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=120/12026111>
- Brunner, J. J. & Ferrada Hurtado, R. (2011) (Eds.). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile: CINDA-UNIVERSIA.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1998). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2016). Población y estructura social. Kessler G. (Ed.). *La sociedad argentina hoy*. (pp. 37-60). Siglo Veintiuno. Buenos Aires.
- Bonicatto M., Chillemi A., Iparraguirre A., (2015) Prácticas situadas. Programa Promover el Egreso. Propuesta de la cátedra Administración en Trabajo Social. Trabajo presentado en las 1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de la Plata.
- Bourdieu, P. (1991) *Language and symbolic power*. Londres: Harvard University Press.
- Canales, M. y Peinado, A. (1994): Grupos de discusión. J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis pp. 287-316.
- Cambours de Donini, A. (2018). Presentación. Conferencia Regional de Educación Superior (Córdoba 2018). A cien años de la reforma universitaria de Córdoba. Dossier Especial. *Revista Integración y Conocimiento*. Vol. 2. N°7. ISSN: 2347 – 0658.
- Cervantes, C. (2002a) El grupo de discusión en el estudio de la cultura y la comunicación. Revisión de premisas y perspectivas. *Revista Mexicana de Sociología*. 2002; 64 (2): 5-36.
- _____ (2002b) El grupo de discusión: de la mercadotecnia al estudio de la cultura y la comunicación. En: VI Congreso Latinoamericano de Ciencias de La Comunicación. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia: Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación.
- Chiroleu, A. (2019) Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: Alcances y límites de una política necesaria. *Derecho a la Educación*. Ezcurrea. UNTREF pp. 53-69
- Chiroleu, A. y Marquina, M. (2012). Tiempos interesantes: complejidades, contradicciones e incertidumbres en la política universitaria actual. Chiroleu, A, Marquina M. y Rinesi E. (comps.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. (pp. 9-24).

- Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Reis*, (79), 81-112. doi:10.2307/40184009
- Corres, M. J. B. (2008). Derechos humanos, generaciones de derechos, derechos de minorías y derechos de los pueblos indígenas; algunas consideraciones generales. CNDH: Centro nacional de derechos humanos, 103-128.
- CRES (2008). Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias: IESALC-UNESCO.
- Del Valle, D., Suasnabar, C., Montero, F. (2016). Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. Damián Del Valle, Federico Montero, Sebastián Mauro (comps.) El derecho a la Universidad en perspectiva regional. CABA. IEC-CONADU. CLACSO.
- Esquinas, V. A. (2009). Modelos contemporáneos en evaluación educativa. Temas para la Educación. Nº 5 - noviembre 2009. Disponible en <https://www.feandalucia.ccoo.es/indice.aspx?p=62&d=178>
- Ezcurra, A. M. (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires. IEC-CONADU.
- _____ (2019) Educación Superior: una masificación que incluye y desigual. Derecho a la educación: expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina / Norberto Fernández Lamarra [et al.]. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fonseca, J. G. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, 11(38), 427-432. [fecha de consulta 26 de mayo de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603807>
- Fernández Lamarra, N. (comp.) Martín Aiello; Marisa Álvarez; Lidia Fernández; Pablo García; María Eugenia Grandoli; Marcela Ickowicz; Paola Paoloni; Cristian Pérez Centeno (2015). La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- García de Fanelli, A. M. (2005). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. En Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), *Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media* (pp. 2-17). Buenos Aires: OEI.
- _____ (2015a) La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa* Nro. 43. Año 24. Jun 2015. Vol. 1 Págs. 17 a 31
- _____ (2015b) Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario* N°7. Nov. 2015. Págs. 7 a 24
- _____ (2018). Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior (INDICES). Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS) de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Parlett, M. y Hamilton, D. (1989). La evaluación como iluminación. (pp. 450-466). Akal, España.
- Gorostiaga, J.M. y Donini, A. M. C. de (2014). Políticas y estrategias para la retención en la Educación Superior. En: Teodoro, A. y Beltrán, J. (coord.). Sumando voces. Ensayos

- sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Hidalgo, C. (2013). Cómo salir del encierro en disciplinas: competencias, interdisciplina, redes de conocimiento. Adolfo Stubrin y Natalia Díaz (comps.) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el curriculum universitario*.
- House, E. (1980/1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Ibáñez, J. (1986): Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica. Madrid, Siglo XXI Editores
- Lemaitre M. J. (2018) La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe. *Colección CPRES 2018*. Págs. 19 a 58.
- Martínez Mediano, C. (2012). La teoría de la evaluación de programas. *Educación XXI*, 1(1). doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.1.398>
- Pérez Sánchez, R. y Víquez-Calderón, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología*, Vol. 23, pp. 87-101.
- Marquina, M. (2017). Yo te evalúo, tú me evalúas... Estado, Profesión Académica y mercado en la acreditación de carreras en la Argentina. EUDEBA.
- _____ (2018). A 100 años de la Reforma Universitaria. Tres postulados para pensar la universidad hoy. *Revista de Educación*. Año IX N°15. 2018 pp. 25-43.
- Mogollón Campos, L. (2016). Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente" Texto 1: Innovación Educativa. UNESCO.
- Nirenberg, O.; Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Buenos Aires. Paidós.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1972). Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programs. Centre for research in the Educational Sciences. Edinburgh University. Scotland.
- Roig, H. (2013). Evaluación preordenada y evaluación deliberativa: en busca de alternativas para la evaluación en la universidad. M. Catalina Nosiglia (comp.) *La Evaluación Universitaria*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ruiz, G. (Ed.) (2020). El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas. Buenos Aires: EUDEBA
- Sverdlick, I. (Ed.) (2005). Desigualdad e inclusión en la educación argentina. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación, Jóvenes y Docentes. *La educación secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- Torillo, D. (2016). El grupo de discusión: la experiencia de la realización de grupos en barrios periféricos del Gran La Plata. Patricia Schettini e Inés Cortazzo (coord.). *Técnicas y Estrategias en la investigación cualitativa*. La Plata. Universidad Nacional de la Plata.
- UNESCO-IESALC (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/17/el-iesalc-lanza-el-informe-hacia-el-acceso-universal-a-la-educacion-superior-tendencias-internacionales/>

Fuentes normativas consultadas:

Ley de Educación Superior 24.521. Boletín Oficial, núm. 28204, del 10 de agosto de 1995.
Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/norma.htm>

Ley de Educación Nacional 26.206. Boletín Oficial, núm. 31062, del 28 de diciembre de 2006.
Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Proyecto de estímulo a la graduación de estudiantes de carreras de ingeniería. Resolución 3915/2013. Secretaría de Políticas Universitarias. Boletín Oficial, núm. 32790, del 20 de diciembre de 2013. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/224230/norma.htm>

Programa de respaldo a los estudiantes argentinos (PROGRESAR). Decreto 84/2014. Boletín Oficial, núm. 32.814, del 27 de enero de 2014. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/225000-229999/225728/norma.htm>

Programa Nacional de Becas Bicentenario para Carreras Científicas y Técnicas. Resolución 855/2009. Ministerio de Educación. Boletín Oficial, núm. 31671, del 10 de junio de 2009. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/154287/norma.htm>

Fuentes periodísticas consultadas:

La Opinión Austral, 13/10/19. Disponible en: <https://laopinionaustral.com.ar/sociedad/la-unpa-uarg-eligio-nuevamente-a-melgarejo-como-decano-130943.html>

Telam, 27/11/2013. Disponible en <http://www.telam.com.ar/notas/201311/42545-unos-2000-estudiantes-de-ingenieria-recibiran-un-estimulo-para-conseguir-su-titulo.html>

Otras fuentes consultadas:

INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010.

Becas PROGRESAR. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/progresar/educacionsuperior>

Programa Empleartec:

<https://www.canal-ar.com.ar/22769-Comenzo-Empleartec-2016-cursos-gratis-de-software-para-sumar-profesionales.html>

Anexo

A. 1 Entrevista semiestructurada grupal: Coordinadora del programa, coordinador equipo docentes-tutores y graduada.

Guía de entrevista

Dirigida a la coordinadora del Programa: "Fortalecimiento de trayectorias académicas de estudiantes de la UARG para la terminalidad de sus estudios".

Dimensiones de análisis: a) contexto institucional, b) características del programa y c) trayectorias académicas.

El programa fue creado mediante disposición de la Secretaría Académica de la Unidad Académica Río Gallegos de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral en el año 2016. Al respecto, me gustaría indagar acerca del contexto institucional en el cual se propone, para lo cual quisiera hacerle algunas preguntas sobre el tema:

a) CONTEXTO INSTITUCIONAL

1. ¿Cuándo y cómo surgió la necesidad de crear el programa? ¿Quiénes tuvieron la iniciativa? ¿Qué (otros) actores acompañaron la propuesta? ¿Hubo grupos o sectores que la desalentaron? En caso de contestar afirmativamente, ampliar (quiénes, cómo y por qué).
2. ¿Cuáles fueron las razones que guiaron su creación? ¿Cuáles fueron los objetivos que se pretendían alcanzar? ¿A través de qué ámbito institucional fue aprobado el programa?
3. ¿Qué antecedentes institucionales o externos se consideraron para el diseño del programa? ¿Se vincula con otros proyectos, programas o áreas de la Unidad Académica? En caso de contestar afirmativamente, ampliar (cuáles y cómo se relacionan).

b) CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

La introducción de una innovación pone en marcha toda una cadena de repercusiones para el ambiente institucional. Estas consecuencias no pretendidas, podrían afectar a la

innovación misma cambiando su forma y moderando su impacto o bien generar otra clase de importantes efectos secundarios, como consecuencia de ella (Parlett y Hamilton, 1976).

4. ¿Cómo se relacionan los tres proyectos que integran el programa (I) Análisis descriptivo y caracterización de casos de alumnos de la UNPA-UARG con trayectorias académicas interrumpidas en la etapa de la terminalidad; (II) Tutorías Integrales para el apuntalamiento de trayectorias académicas; (III) Observatorio de Trayectorias Académicas - Generación de Indicadores de Evaluación para la consecución de los objetivos previstos?
5. ¿Cuándo se efectivizó la implementación del programa? ¿Por qué se consideró conveniente hacerlo desde ese ámbito institucional?
6. A cuatro (4) años de la implementación del programa, ¿considera que se alcanzaron los objetivos previstos originalmente? ¿Por qué? ¿Qué tipo de obstáculos se le presentaron? ¿Cómo lo resolvieron? ¿Considera que se alcanzaron otros objetivos no previstos en el programa?
7. ¿Cuáles son los perfiles de los integrantes del equipo de trabajo? ¿Qué espacios físicos y equipamiento utilizaron para el desarrollo de las actividades? El programa, ¿dispuso de financiamiento propio?
8. ¿Cuáles fueron los criterios utilizados para la selección de los estudiantes? (¿Qué alcance se definió respecto de las carreras que se ofrecen en la Unidad Académica?)
9. ¿De qué manera se realizó el contacto inicial con los estudiantes? (perfil de la persona encargada de contactarlos/medio utilizado/fuente de los datos de contacto/contenido del mensaje inicial) ¿Cuáles eran las primeras reacciones de los estudiantes? ¿Cuáles son los pasos consecutivos hasta lograr el egreso del estudiante?
10. ¿Cómo se realizó la convocatoria a los docentes? ¿Qué acogida tuvo el programa entre el plantel docente? ¿En qué consiste la instancia de asesoramiento al docente tutor? ¿Cuántas horas semanales/mensuales destinan al programa? ¿Es una actividad rentada? ¿Se previó alguna instancia de retroalimentación a los docentes?
11. ¿Cómo se instrumentó el seguimiento/acompañamiento a los estudiantes? (tipo de registro utilizado, periodicidad, responsable, ámbito). ¿Cómo se estableció el período de duración (mínima/máxima) de la tutoría?
12. ¿De qué manera se realizó la asignación de estudiantes a los tutores?

13. El programa, ¿previó alguna instancia de evaluación? En caso de contestar negativamente, ¿qué aspectos le importaría evaluar? En caso de contestar afirmativamente, ¿qué resultados obtuvieron en este sentido? ¿Cuáles son las expectativas del equipo respecto del programa?
14. ¿Qué aspectos o componentes del programa considera que podrían modificarse para lograr mejoras? De las acciones o procesos llevados a cabo, ¿considera que algunos deberían ser corregidos? En caso de contestar afirmativamente, ampliar (cuáles y cómo).

c) TRAYECTORIAS ACADEMICAS

15. ¿Cómo se entiende el concepto de trayectoria académica interrumpida?
16. ¿Cuál es el perfil de los estudiantes que participaron del programa? (educación formal de los padres/ trabaja/ carga familiar/ otros)
17. ¿Cuáles son los factores más frecuentemente identificados por los estudiantes que motivaron la interrupción de sus trayectorias académicas?
18. ¿Cómo fue la respuesta de los estudiantes en general?
19. ¿Se logró identificar las características de la inserción laboral lograda por los egresados que participaron del programa?

A. 2 Entrevista semiestructurada individual: Decano

Guía de entrevista

Dirigida al Sr. Decano de la Unidad Académica Río Gallegos.

Tema: Programa "*Fortalecimiento de trayectorias académicas de estudiantes de la UARG para la terminalidad de sus estudios*".

Dimensiones de análisis: a) contexto institucional, b) características del programa y c) trayectorias académicas.

Al respecto, me gustaría indagar acerca del contexto institucional en el cual se propone e inserta el programa, para lo cual quisiera hacerle algunas preguntas sobre el tema:

a) CONTEXTO INSTITUCIONAL

1. ¿Cuándo y cómo surgió la necesidad de crear el programa? ¿Quiénes tuvieron la iniciativa? ¿Qué (otros) actores acompañaron la propuesta? ¿Hubo grupos o sectores que la desalentaron? En caso de contestar afirmativamente, ampliar (quiénes, cómo y por qué).
2. ¿Cuáles fueron las razones que guiaron la creación del programa? ¿Cuáles fueron los objetivos que se pretendían alcanzar? ¿A través de qué ámbito institucional fue aprobado e implementado el programa? ¿Por qué se consideró conveniente hacerlo desde ese ámbito institucional?
3. ¿Existen otros programas/proyectos o áreas en la Unidad Académica que, como parte de una política institucional, buscan favorecer la permanencia y graduación de los estudiantes?
4. A partir de las acciones llevadas a cabo en el marco del programa, ¿fue necesario realizar algún tipo de ajuste normativo?

b) CARACTERISTICAS DEL PROGRAMA

La introducción de una innovación pone en marcha toda una cadena de repercusiones para el ambiente institucional. Estas consecuencias no pretendidas, podrían afectar a la innovación misma cambiando su forma y moderando su impacto o bien generar otra clase de importantes efectos secundarios, como consecuencia de ella (Parlett y Hamilton, 1976).

5. A través de la implementación del programa, ¿considera que se alcanzaron los objetivos previstos originalmente? ¿Por qué? ¿Qué tipo de obstáculos se presentaron? ¿Considera que se alcanzaron otros objetivos no previstos en el programa?
6. ¿Cómo considera el grado de adhesión de los docentes al programa?
7. El programa, ¿dispuso de financiamiento propio?
8. El programa, ¿previó alguna instancia de evaluación? En caso de contestar negativamente, ¿qué aspectos le importaría evaluar? En caso de contestar afirmativamente, ¿qué resultados se obtuvo en este sentido?
9. ¿Qué aspectos o componentes del programa considera que podrían modificarse para lograr mejoras?

10. ¿Cuáles son las expectativas respecto del programa?

c) TRAYECTORIAS ACADEMICAS

11. ¿Cómo describiría el perfil del alumno de la UNPA en la última década?

12. ¿Cómo se entiende el concepto de trayectoria académica interrumpida?

13. ¿Cómo considera que impactó el programa entre los estudiantes?

Otros instrumentos de relevamiento:

A continuación, se enuncian los instrumentos de relevamiento propuestos, cuyo contenido surgirá a partir de la revisión de las dimensiones y variables que permitan alcanzar los objetivos que establezca oportunamente el solicitante de la evaluación. Es por ese motivo que se establecieron las definiciones metodológicas que sustentan el diseño, otorgando la flexibilidad necesaria en cuanto al contenido de los instrumentos para su ajuste a los objetivos que se definan al momento de la implementación efectiva de la evaluación.

A. 3 Entrevista semiestructurada individual: Estudiante

A. 4 Entrevista semiestructurada individual: Docente-tutor

A. 5 Entrevista semiestructurada individual: Graduado

A. 6 Entrevista semiestructurada individual: Autoridades unipersonales

A. 7 Entrevista semiestructurada individual: Miembros de cuerpos colegiados (Consejos Asesores de Escuelas, Consejo de Unidad)

A. 8 Entrevista semiestructurada individual: Referentes de áreas y/o programas de la unidad académica

A. 9 Entrevista semiestructurada individual: Familias

A. 10 Entrevista semiestructurada individual: Empleadores

A. 11 Encuesta a estudiantes (total de estudiantes contactados por el programa)

- A. 12 Guía de temas: grupos de discusión estudiantes
- A. 13 Guía de temas: grupos de discusión graduados
- A. 14 Guía de temas: grupo de discusión de docentes tutores