

## **Las trayectorias académicas de estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Córdoba. Desafíos, tensiones y propuestas de mejora.**

Claudia Torcomian

Bárbara Atienza

Analía Inés Rassino

Fernando Bado

### **1. Introducción**

Este trabajo analiza las trayectorias estudiantiles en las diferentes carreras de la Universidad Nacional de Córdoba y su relación con el tiempo teórico establecido en los planes de estudio. Además busca identificar dimensiones e indicadores que den cuenta de la ralentización de las trayectorias con el fin de promover la formulación e implementación de diseños curriculares que tiendan a fortalecer las trayectorias académicas, promoviendo de manera experimental nuevas coordenadas pedagógicas que contribuyan con la terminalidad de los estudios superiores.

Según Terigi (2009), las trayectorias educativas expresan caminos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema, en los tiempos marcados por una periodización estándar. Su estudio permite identificar la ralentización de los recorridos educativos que realizan estudiantes, con singularidades disciplinares.

Para Briscioli (2017) hablar de trayectorias permite el análisis de los procesos, en un área específica, tomando a su vez otras dimensiones o esferas de la vida de los sujetos, dando cuenta de este modo del entramado existente.

Metodológicamente es un estudio cuantitativo que analiza las estadísticas publicadas a nivel nacional y local. Para profundizar en la comprensión de la problemática, los datos se entretrejen con la información cualitativa obtenida en los grupos de discusión de equipos técnicos y se triangulan con referentes conceptuales e investigaciones sobre la universidad. Se espera que el producto permita luego diseñar una propuesta que brinde una respuesta innovadora y atienda los fundamentos mencionados.

Entre los resultados encontramos indicadores que dan cuenta de que las trayectorias estudiantiles presentan un tiempo real de mayor cantidad de años que los estipulados en el

tiempo teórico de los planes de estudio, identificando un desgranamiento gradual con mayores porcentajes durante los primeros años. En estos grupos se puede distinguir un porcentaje (10/14%) que habiendo aprobado el primer curso no se inscribe para primer año. Luego se observan diferentes comportamientos: -un grupo que habiéndose inscripto para primer año puede pasar inactivo un año o dos y posteriormente re-inscribirse, desgranamiento abrupto entre primer y segundo año y otro grupo que avance gradualmente. Si se realiza el seguimiento de las cohortes se observa que egresan alrededor del 30% de los ingresantes de la misma con diferentes tiempos reales según las diferentes carreras. Sin embargo, se considera deseable revisar este gradiente, dado que sufre una transformación inicial. Estos comportamientos se correlacionan con las investigaciones sobre el ingreso, las experiencias de llegada a la universidad y las continuidades y discontinuidades en el cambio de un nivel a otro. Se considera que podrían explicarse como elecciones frágiles o con problemas de ambientación a la nueva organización.

Si reparamos en la recurrencia de dificultades en lo que se considera una experiencia de ruptura (Torcomian, 2015) en el momento crítico del ingreso, podría considerarse un cambio sustancial en la política del primer curso. Una alternativa sería ofrecer un año de ambientación y nivelación por áreas de manera tal de brindar a los aspirantes, frente a desigualdades de orígenes equidad en las oportunidades. Este tramo podría brindarse en al menos las dos modalidades: presencial y a distancia. Así mismo, si ponemos en tensión las características de las nuevas subjetividades juveniles y la falta de oferta de carreras de pregrado y a distancia en la Universidad Nacional de Córdoba, se podría hipotetizar que el segundo grupo que se desgrana durante los dos primeros años podría sostenerse en carreras de dos años. Lo mismo ocurriría si las carreras ofrecieran titulaciones intermedias.

Se espera que los resultados posibiliten renovar las propuestas didácticas que brinden una respuesta innovadora a la problemática identificada y desarrollar propuestas en áreas de vacancia.

## **2. Referentes conceptuales**

Para el análisis de las trayectorias estudiantiles en la universidad pública se requiere como referencia un modelo complejo que permita incluir las distintas dimensiones involucradas en los aprendizajes en la educación superior tomando en cuenta lo complejo, lo local y global interrelacionadamente.

Esta complejidad, al mismo tiempo, entra en juego con la dinámica de funcionamiento de cada facultad como organización, considerando la dinámica del que aprende y del que enseña, las condiciones que existen para la formación, las necesidades del estudiantado que llega a la universidad y lo que la institución le ofrece. En este encuentro entre lo singular y la cultura institucional homogénea se tienen en cuenta los aspectos capaces de flexibilizar para mejorar las condiciones (Torcomian, 2015).

Es decir, se observa que son múltiples, variadas y hasta opuestas las variables que atraviesan a la educación. Se reconoce la complejidad que atraviesa a las instituciones educativas, a los sujetos que conviven en las mismas, al lazo social y los procesos transferenciales que ocurren en los diferentes campos educativos, al contexto social, cultural y económico, por nombrar algunos aspectos (Morín, 2000).

Es por ello, que es necesario considerar una noción paradigmática que posibilite razonar las complicaciones, las incertidumbres y las contradicciones, más allá de lo aparente. Será necesario analizar tanto los elementos que constituyen los fenómenos como el todo. A modo de ejemplo, se podría pensar en las múltiples y variadas causas del desgranamiento de estudiantes en el ingreso universitario. No están focalizadas en un único motivo sino en la presencia de una multideterminación de causas: factores subjetivos, biológicos, institucionales, educacionales, entre otros (Torcomián, 2017).

En el texto “Los Herederos” Bourdieu & Passeron (2003) plantean que la pequeña representación de los hijos de obreros en la Universidad se convierte en un signo: “Esta estadística hace evidente que el sistema educativo pone objetivamente en funcionamiento una eliminación de las clases más desfavorecidas bastante más total de lo que se cree” (Bourdieu, Passeron, 2003:13). Por otra parte, afirman que los obstáculos económicos no resultan suficientes para explicar que el fracaso educativo sea disímil en las diferentes clases sociales, sino que es la incidencia de los impedimentos culturales la que puede observarse incluso en la educación superior. Para explicarlo, analizan la relación entre las trayectorias de los estudiantes y los signos culturales que aparecen en actitudes y aptitudes. Bourdieu y Passeron sostienen que “al definir posibilidades, condiciones de vida o de trabajo completamente diferentes el origen social es, de todos los determinantes, el único que extiende su influencia a todos los dominios y a todos los niveles de experiencia de los estudiantes y en primer lugar a sus condiciones de existencia” (Bourdieu, Passeron, 2003:26). Desde esta perspectiva, el origen social ejerce su acción aún en aquellos estudiantes universitarios que logran sortear sus desventajas económicas de partida, en tanto que

el déficit se encontraría en los estudios previos; este capital educativo previo depende, a su vez, de las elecciones de la institución educativa que las familias realizan de acuerdo a ideas preconcebidas para las posibilidades de cada grupo.

Siguiendo a Bourdieu (1979), el espacio social se compone de tres dimensiones: “el volumen del capital, la estructura del capital y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades”. (p. 113).

Ortega (1996/2008) en diálogo con Bourdieu afirma que, a diferencia de Francia, en Argentina no existiría una relación directa entre el capital cultural de los padres y la situación de los hijos, sino más bien una transmisión de la relación con el conocimiento y una cristalización de factores sociales en las cuales el alumno mismo es actor y parte. Vinculan el rechazo al conocimiento a escenarios de inconformismo social ya que estudiar no garantiza un futuro mejor. Este posicionamiento posibilita considerar la diversidad de trayectorias que se hacen presente en el ingreso universitario cuando diferentes estudiantes según procedencia geográfica, social económica y cultural llegan a una organización universitaria que requiere de ciertos capitales. Es aquí donde la inclusión educativa adquiere su mayor relevancia. La llegada de nuevos sectores sociales a la universidad ha contribuido a desestabilizar las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional.

Para Terigi (2007), las trayectorias teóricas expresan itinerarios en sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar a diferencia de las trayectorias reales que son discontinuas, diversas, no lineales e implican un trayecto con quiebres, rupturas y marcadas por condicionantes propios de cada biografía que afectan de una u otra forma a las trayectorias.

Terigi (2010) se refiere a estas como aquellas que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, son las “no encausadas”, por lo tanto presentan desafíos para trabajar como bajos logros de aprendizaje, ausentismo, deserción entre otros.

Siguiendo a la autora, tres rasgos del sistema educativo, independientes entre sí, son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción. Su asociación deriva de diferentes modos en las trayectorias.

La organización por niveles se realiza en todo el sistema educativo, es centenaria y se organiza con límites etarios. Se han creado figuras especiales para quiénes van quedando fuera del sistema en un

nivel. Ejemplo de esto es que los mayores de 18 años que re-ingresan al sistema educativo deben hacerlo por el esquema de educación de adultos.

La gradualidad se vincula al ordenamiento de los aprendizajes de las unidades que componen el currículum. Estas etapas están delimitadas por grados, cursos o asignaturas. Esa determinación de la secuenciación temporal del aprendizaje está mediada por evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa. Por último, la anualización se refiere a la determinación del tiempo en que debe organizarse el currículum. Este tiempo se naturaliza y toma como referencia para un cúmulo de cuestiones.

### **3. Enfoque metodológico**

Metodológicamente en esta primera fase del estudio se elige un diseño mixto que combina el análisis cuantitativo de datos estadísticos con las voces de informantes claves de las diferentes unidades académicas.

El enfoque involucra dimensiones nacionales (datos del sistema universitario a nivel nacional) y locales (datos de seguimiento estadístico del anuario) cotejados con otros sistemas informáticos. Para profundizar en el análisis de las trayectorias se revisan la continuidad de datos en un plazo de 10/12 años. Puntualmente se toma la relación aspirantes - ingresantes, relación ingreso/egreso, desgranamiento, relación tiempo teórico de los planes de estudio y tiempo real. Estos indicadores se ponen en tensión con los diseños de los planes de estudio para estimar su factibilidad. Para ello se toman las cargas horarias lectivas y las características de su organización.

Para profundizar en la comprensión de la problemática se estima analizar el material cuantitativo con la información obtenida de dos grupos de discusión con equipos pedagógicos (GEP1) y técnicos (GET2) de las diferentes Facultades. Los datos estadísticos y la información se triangula con los referentes conceptuales e investigaciones sobre la UNC para brindarle mayor consistencia a los hallazgos. Se realiza un análisis estadístico general y se focalizan en algunas carreras singulares para profundizar en aspectos significativos que emergen en la discusión de la revisión de sus hojas de ruta.

La selección se ha realizado en función de la problematización que surge sobre los diseños de planes de estudio en la carrera de Psicología y Arquitectura. Su inclusión ha permitido revisar algunos aspectos en la trayectoria de cohortes.

#### **4. Análisis de datos e información**

En este apartado analizamos las trayectorias estudiantiles universitarias y distinguimos razones posibles en la ralentización de las mismas. Al finalizar sintetizamos los puntos de discusión que se van planteando en el recorrido de las categorías analíticas. Consideramos la oferta del Sistema Universitario a nivel nacional y local, el indicador estadístico de la relación entre el tiempo teórico determinado por el plan de estudio y el tiempo real de las trayectorias estudiantiles, el desgranamiento y el seguimiento de la cohorte, el diseño de los planes de estudio y los programas de mejora.

##### **4.1- Oferta del Sistema universitario Argentino y de la UNC**

En primer lugar, analizamos la oferta del Sistema Universitario Argentino en su nivel macro. Ésta se encuentra distribuida en todo el territorio nacional, y se caracteriza por su heterogeneidad, sin embargo identificamos que se brindan menos carreras de pregrado en comparación con el grado y posgrado. De acuerdo a la síntesis de información de Estadísticas Universitarias 2021- 2022 se detalla que existen **2209 carreras de pregrado, 4913 de grado y 4647 de postgrado, es decir el 19% (2209) son Tecnicaturas Universitarias, el 42% (4913) son carreras de grado y el 39% (4647) son carreras de posgrado** (Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, 2022).

A nivel local encontramos semejanza en los hallazgos. En la oferta académica existente en la UNC, se observa que el 6% de las carreras (20) son carreras de pregrado, el 27% (94) son carreras de grado, el 67% (233) son de posgrado (Síntesis Estadísticas UNC, 2023). Si consideramos sólo las propuestas de pregrado y grado en la UNC, las carreras de pregrado representan el 17%, lo que evidencia que las propuestas formativas de pregrado resultan un porcentaje mucho menor tanto a nivel nacional como local.

##### **4.2. Indicador del tiempo teórico y real**

En segundo lugar, para analizar las trayectorias educativas en la universidad estudiamos los indicadores de relación entre la duración real que insume al estudiantado desde el ingreso hasta el egreso y la duración teórica proyectada por los planes de estudios de las diferentes carreras. En este caso mostramos cómo se expresan en el sistema los itinerarios en relación a la progresión lineal prevista y en ese sentido encontramos una desviación significativa. Tanto a nivel nacional como local, la mayoría de las carreras de grado en las Universidades están

organizadas en 5 años. A nivel nacional sólo el 29,6% de los estudiantes concluyen sus carreras en el tiempo teórico que prevén los planes de estudio, siendo de 1,4 veces en el caso de las carreras de grado y de 1,8 en las carreras de pregrado (SPU-DIU, 2022). Es decir que carreras con una duración teórica de dos años insumen en realidad casi 4 años y carreras de 5 años requieren en promedio unos 7 años.

En la UNC, coincidentemente con la realidad nacional, la duración teórica de carreras de grado en promedio es de 5 años y la duración real presenta una gran dispersión alejándose de lo estipulado con indicadores en los últimos 12 años muy superiores, siendo el índice de 1,74. Es decir que la duración real es un 74% mayor que lo planteado en el plan de estudio. En este caso el indicador de la UNC muestra un valor significativamente superior al valor nacional. Esto puede deberse a varias razones entre las cuales podría considerarse la masividad de la población estudiantil.

Para mostrar la dispersión, mostramos algunas carreras como la licenciatura en Matemáticas, Física e Ingeniería biomédica con indicadores de la relación TT - TR de 1.2, o sea que su desviación es pequeña, en cambio carreras como Licenciatura en Psicología, Profesorado en Cs. de la Educación o Historia presentan indicadores de 2 puntos o más lo que significa que el tiempo real que requiere el estudiantado es el doble (o más) que el tiempo estipulado.

De esta manera, los indicadores sobre la duración teórica y real de las carreras universitarias a nivel nacional y local muestran que los y las estudiantes requieren mayor cantidad de años para egresar según lo estipulado en el diseño teórico del plan de estudio, siendo el indicador local más alto que el promedio nacional.

Estos datos interpelan acerca de las razones involucradas, dado que podrían estar implicadas múltiples variables. Algunas de las razones que aparecen en las voces de equipos técnicos se vinculan con el desfase en el momento crítico del ingreso. Esto aparece en todas las unidades académicas con diferentes matices, diferenciando las elecciones lábiles, la falta de finalización de la escuela secundaria y las dificultades de comprensión lectora.

Organizamos algunas de las recurrencias en déficit de las trayectorias previas, fragilidad estudiantil, dificultades para rendir exámenes, transformaciones digitales y el uso de las tecnologías.

### ***Ingreso y déficit de las trayectorias previas***

En los grupos de discusión y de trabajo es recurrente el tema del ingreso y la descripción de que el estudiantado no llega con los conocimientos previos suficientes para afrontar estudios superiores. Esto no es muy diferente a lo que cada nivel observa y expresa sobre el anterior sin embargo se considera que una de las diferencias se deriva de la masificación de la escuela secundaria y su obligatoriedad. Esto introduce cambios y permite que más jóvenes aspiren a proseguir estudios en la universidad.

*“Falta de recursos y habilidades de lectura, interpretación de textos y comprensión de consignas desde la escuela secundaria son desafíos que deben abordarse desde la nivelación.” (GET I)*

*“Hace referencia a las formaciones previas débiles de los alumnos, sobre todo considerando que la disciplina requiere de cierta destreza técnica previa. Se ofrecen de manera paralela al cursillo de ingreso talleres de acompañamiento, pero si hay déficit previo no se logra” (Facultad de Artes).*

En sintonía para algunas unidades académicas la dificultad se vincula a los retos relacionados con el "oficio de estudiante universitario". Agregar que al no ser autónomos ni entender el sistema eligen cursar más materias sin considerar las condiciones materiales posibles, lo que lleva a la necesidad de recurrir al año siguiente y ralentizar la trayectoria (GET).

*“Las dificultades en las trayectorias académicas se manifiestan de diferentes maneras en cada etapa. En el ingreso, los problemas están relacionados con lo interpersonal, la falta de herramientas para manejarse en contextos académicos, el manejo del tiempo y las estrategias de estudio” (Facultad de Lenguas).*

***Fragilidad estudiantil:*** Aspectos Psicológicos y Socioeconómicos

La fragilidad estudiantil se observa en las experiencias de pasaje entre niveles durante el proceso de ambientación a la nueva organización educativa. También se observa, desde la pandemia, mayor intervención de motivaciones vinculadas a aspectos emocionales/afectivos

*“...hacen referencia a problemas emocionales, psicológicos (fragilidad emocional, baja tolerancia a la frustración, etc) y socioeconómicos que podrían afectar la capacidad de los estudiantes para mantener su rendimiento académico y su permanencia en la carrera” (Grupo de discusión).*



### ***Dificultades para rendir exámenes***

Una información significativa surge del dato que solo el 30% de los y las estudiantes que se inscriben a rendir exámenes finales efectivamente se presentan a las mesa de examen, aún habiendo preparado la materia. En la discusión se considera la pronunciación de esta situación post pandemia. Altos niveles de ansiedad y baja tolerancia a la frustración se observan, correlativo a veces a la falta de tiempo para el estudio autónomo. Algunas unidades académicas han realizado propuestas para apoyar este momento:

*En cuanto a los exámenes finales, muchos estudiantes se inscriben para rendir; pero pocos se presentan. Para abordar esta situación, se han creado espacios de tutorías a cargo de docentes adscriptos como apoyo para rendir los exámenes finales (Grupo de discusión).*

### ***Dificultades para la permanencia y egreso***

Cabe destacar que en los grupos de discusión donde participan todas las unidades académicas, además de identificarse dificultades en el ingreso, aparecen problemáticas vinculadas a diferentes tramos de la carrera (ingreso, permanencia, egreso). Algunas voces consideran que se puede mejorar la finalización de estudios superiores trabajando principalmente desde la articulación de metodologías de enseñanza, aprendizaje y de evaluación. Esto va en sintonía con otra concepción que considera las nuevas subjetividades de los estudiantes, la orientación al logro de competencias genéricas y específicas en el estudiantado. En los grupos de discusión y trabajo aparecen discursos que indican que en algunas carreras al acercarse a la formación profesional específica requiere mucha dedicación en carga horaria de trabajo autónomo:

*Las dificultades en esta etapa se relacionan con la alta demanda de asignaturas del área de proyecto en el cuarto nivel de la carrera de Arquitectura, lo que lleva a algunos estudiantes a extender su cursada a dos años, contribuyendo nuevamente al desgranamiento. Aparece el mito de “no dormir” debido a la carga de trabajo.*

*El mayor obstáculo para el egreso es la aprobación de ciertas materias que condicionan la inscripción y/o finalización de la tesis de grado o trabajo final (correlatividades) (G)*

Sin embargo, el dato más significativo es encontrar materias (carrera de Arquitectura, entre otras) donde encontramos un 19,47% de estudiantes (sobre un total 3143) para aprobar una materia

realizan más de 2 intentos siendo su punto máximo 14 intentos, otro 22% requiere dos intentos y el 58,45% aprueba en un intento.

Esto se repite también en 3 o 4 materias del mismo año y podría ser una de las razones que explique la ralentización.

#### **4.3-Desgranamiento y promedio de egresados por cohorte**

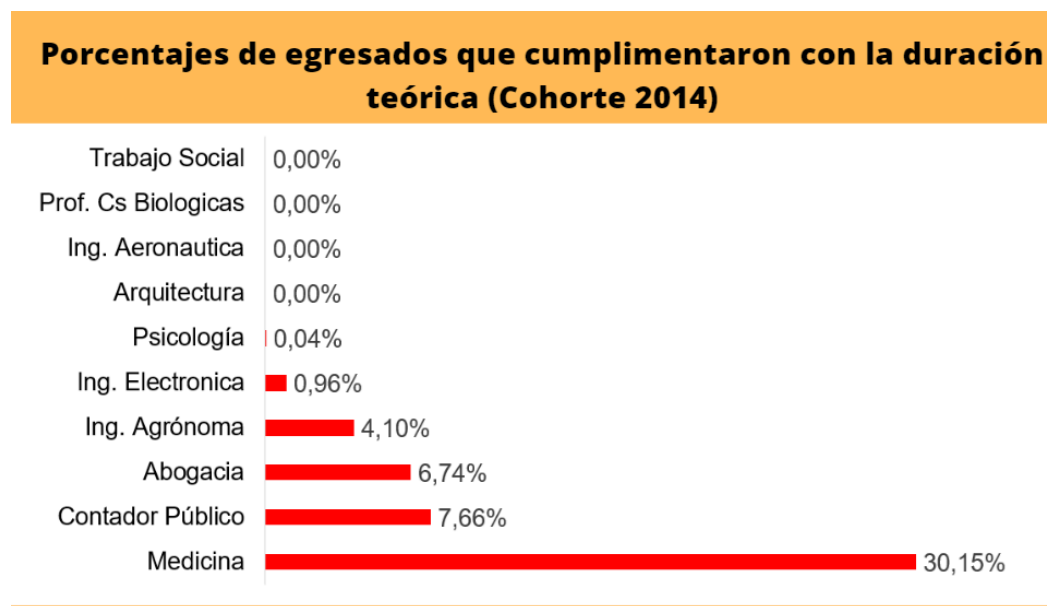
Otros indicadores relevantes que permiten analizar estadísticamente las trayectorias son los datos de desgranamiento y el promedio de egresados por cohorte. La información oficial nacional también resalta un desgranamiento del 60% en el primer año. Al respecto de los primeros se identifica un desgranamiento significativo durante el inicio de las carreras que alcanza un porcentaje cercano al 35%. Este porcentaje según la información recolectada en los grupos de discusión con equipos técnicos se vincula con diversidad de razones entre las cuales están las elecciones fallidas, el desfase con la trayectoria previa que les exige el desarrollo de nuevos aprendizajes en un tiempo breve. Se destaca también que existe un número significativo de estudiantes sin movimiento y algunos casos que habiendo aprobado no cumplen con el requerimiento de finalización de la escuela secundaria o se identifica que hay un porcentaje de estudiantes que aprueban el curso de nivelación pero no inician la cursada, lo que sugiere que podrían haberse inscrito en más de una carrera (GEP1).

*El mayor porcentaje de desgranamiento ocurre en el cursillo de ingreso (20% aproximadamente) y en el transcurso de primero a segundo año. En esta etapa se observa una alta tasa de deserción debido a la falta de conocimiento sobre la carrera en la que se están inscribiendo. Las dificultades se manifiestan en ambas carreras (Arquitectura y Diseño Industrial) por la falta de aprobación de la escuela media hasta el 1° de mayo y el abandono después de las vacaciones en julio, lo cual resulta en un significativo desgranamiento de estudiantes.*

A partir del segundo año el desgranamiento se vuelve gradual. Si bien el número de inscriptos permanece relativamente alto en los primeros años (alrededor del 64% en el segundo año y el 55% en el tercer año), se puede considerar que el desgranamiento de una cohorte se vuelve más pronunciado con el tiempo. Esto se vincula con el análisis de cada cohorte.

El seguimiento de cohortes desde el año de ingreso hasta el egreso constituye una dimensión que permite profundizar el comportamiento de las trayectorias en relación con los planes de

estudio, especialmente si nos permite identificar al menos un porcentaje representativo que egresa en el TT. En el caso de Psicología, los datos en el cuadro siguiente muestran que es casi improbable lograr la graduación en 5 años.



Por otro lado, si se considera el año de ingreso se observa que en muchas carreras recién alcanzan a egresar el 30% de una cohorte en 15 años o más (Cuadro 1.6 anuario estadístico UNC, 2021).

El cuadro siguiente muestra el caso de la Carrera de Psicología donde es poco probable encontrar estudiantes graduados en el tiempo teórico, lo que da cuenta de un problema en el diseño del plan de estudios.

### Cantidad y porcentajes de egreso en 5 y 6 años

Cohorte	5 años		6 años		Total egresados/as
	f	%	f	%	f
2004	1	0,002	2	0,003	607
2005	0	0,000	1	0,002	532
2006	0	0,000	7	0,013	527
2007	0	0,000	4	0,009	463
2008	0	0,000	4	0,009	431
2009	0	0,000	0	0,000	471
2010	1	0,002	4	0,008	500
2011	6	0,014	5	0,011	435
2012	1	0,002	4	0,010	409
2013	0	0,000	10	0,025	393
2014	1	0,003	5	0,014	365

#### 4.4- Análisis de la organización y carga horaria de los planes de estudio

Para profundizar en el entramado que determinan los tiempos teóricos, como variable que puede contribuir a explicar la desviación, se analizan los diseños de planes de estudio. En este punto determinamos dos aspectos: la estructura organizativa del plan de estudio y la carga horaria. Así mismo en los grupos de discusión la relación entre las trayectorias y planes de estudio se vuelve significativa de manera que también incluimos algunos aportes.

*La revisión del plan de estudios ha permitido ajustar problemas, proponiendo un plan que se adapta a los estudiantes actuales, en lugar de a "estudiantes ideales". Las propuestas superadoras en el nuevo plan de estudios incluyen la extensión del ingreso hasta el mes de julio del ciclo lectivo y un ciclo final con orientaciones específicas (GEPI).*

Con respecto a la estructura organizativa consideramos secuenciación, flexibilidad, modalidad e interdisciplinariedad. En ese sentido la secuenciación de contenidos o materias, mayoritariamente siguen un modelo piramidal donde se cursa de lo general a lo particular, primero la formación básica y luego la profesional, con lo cual los aprendizajes conceptuales suelen preceder a las experiencias del saber hacer o pueden no estar articulados en el mismo año del cursado.

Respecto a la modalidad de las carreras de grado son en su totalidad presenciales, contando sólo con dos Tecnicaturas/ carreras de pregrado que se ofrecen de forma completamente a distancia en la UNC. Este aspecto constituye un área de vacancia.

En el análisis de las cargas horarias vinculadas a la anualización, encontramos que recurrencia en presentar cargas horarias altas, ya que los planes de estudio de carreras de grado de 5 años se organizan con cargas horarias superiores a 2600 horas<sup>1</sup> y en el caso del pregrado se ubican desde 1400 h.<sup>2</sup>

Por un lado si consideramos la dispersión de cargas horarias, resulta significativo que carreras de 2600 o 4000 horas se organizan en el mismo tiempo teórico de 5 años. Esto permite hipotetizar que siempre que la carga horaria anual sea mayor que la posible de cumplir en un año se arrastrará la desviación hacia un mayor promedio.

Por otro lado si cotejamos la carga horaria en los calendarios académicos anuales, se puede inferir que se han considerado prioritariamente las horas de interacción de los y las docentes y estudiantes en el cursado de las materias, sin valorar el tiempo de estudio autónomo que se requiere para el aprendizaje y rendimiento académico. Esto se confirma en los grupos de discusión y en el trabajo con secretarías académicas. Un estudiante que requiere ir a clases 20 horas semanales, o sea un promedio de 4 horas diarias, si le dedica al menos otra carga igual al estudio autónomo necesita 40 hs semanales. Este tiempo puede ser más alto si concurre 25 horas semanales. En este punto es dónde se interpelan los diseños teóricos.

Esta distribución de la carga horaria y viabilidad en las trayectorias reales se profundiza si se analizan los calendarios académicos que ponen de manifiesto diferencias vinculadas a la cantidad de semanas de clase, que pueden variar entre 22 y 30 según las Unidades Académicas repercutiendo esto último es su factibilidad. Este cálculo muestra la falta de viabilidad en horas semanales de muchas propuestas, puesto que los y las estudiantes tendrían que dedicar a la carrera cerca de 40 o 50 horas semanales para lograr cumplir con lo

---

<sup>1</sup>Abogado: 2640 horas, Profesor/a de Teatro: 2992 horas, Licenciado en Economía: 2960 horas, Licenciado en Antropología: 3004 horas, Profesor en Educación Plástica y Visual: 3092 horas, Ingeniero Agrónomo: 3561 horas. Licenciado en Matemática: 3530 horas, Biólogo: 3582 horas, Licenciado en Nutrición: 3723 horas, Licenciado en Fonoaudiología: 4066 horas, Licenciado en Psicología: 4065 horas, Licenciado en Lengua y Literatura Alemanas: 4416 horas, entre otras.

<sup>2</sup> Martillero y Corridos Público: 1624 horas, Comunicador Visual: 1635 horas, Técnico superior en bromatología: 1636 horas, Técnico Universitario en Jardinería y floricultura: 2017 horas, Técnico Mecánico Electricista: 2123 horas, Bibliotecólogo 3010 horas.

estipulado en el tiempo teórico. Esto constituye una problemática a considerar, si se tienen en cuenta las características de las subjetividades de las generaciones juveniles aspirantes, el incremento de estudiantes que trabajan mientras estudian, las demandas del mundo del trabajo y las crisis socioeconómica.

*Estas problemáticas están vinculadas al diseño y organización del Plan de Estudio, por lo cual se están realizando cambios para acortarlo, flexibilizar y modernizar. Los planes actuales son considerados demasiado largos y las correlatividades existentes dificultan el avance académico de los estudiantes (G).*

#### **4.5. Programas para el ingreso, permanencia y egreso**

En los grupos de discusión aparecen recurrencias sobre diferentes programas tendientes a revertir las dificultades identificadas en cada carrera.

*Algunos aspectos como la inclusión del espacio curricular ICA (Introducción a las Ciencias Agropecuarias) como primer espacio curricular de la carrera, altas cargas horarias en algunos espacios, régimen estricto de correlatividades, metodologías de evaluación actuales, curriculum oculto, entre otras, influyen en el ingreso, avance y egreso de los estudiantes. En este sentido, se están llevando a cabo modificaciones como flexibilización curricular, disminución carga horaria, separación de espacios curriculares formados por más de una unidad operativa, bimestralización de algunos espacios curriculares, entre otras acciones. (G)*

### **5.-Discusión**

El análisis de las trayectorias educativas constituye un fenómeno complejo donde interactúan múltiples dimensiones tal como refiere Terigi, cuando expresa que generalmente se estudian las trayectorias analizando la relación entre el tiempo teórico y real, sin observar otros elementos que hacen la formación universitaria situadas en las culturas actuales: *ciertas medidas de la eficiencia interna de los sistemas escolares se basan en esta trayectoria teórica, pues comparan el tiempo que según los planes de estudio insume completar un nivel (Terigi, F. 2007, pag4).*

Claramente los indicadores muestran ineficiencias. Por un lado en las discusiones aparecen déficit y fragilidades en los sujetos de aprendizaje para los cuales se proponen programas de acompañamiento. Sin embargo, también son claras las fallas en el sistema. Esta afirmación se identifica en los diseños y cargas horarias de los planes de estudio que ponen de manifiesto imposibilidades fácticas de su viabilidad en el tiempo teórico. Identificamos, tal como lo explica Terigi (2010) que los planes de estudio están pensados desde la gradualidad y anualización del curriculum y para estudiantes de tiempo completo que puedan dedicar a los estudios entre 40 y 50 horas semanales. Esta realidad no es acorde al contexto actual, no solamente por los estudiantes trabajadores o con familias sino porque las nuevas generaciones no tienen como expectativa dedicar esta carga horaria al estudio.

En estas trayectorias aparecen momentos de ralentización como el ingreso, a mitad de camino y en el egreso. Esto es coincidente con los momentos críticos de las experiencias estudiantiles denominados, experiencia de ruptura durante la fase del ingreso, experiencia de transición cuando el estudiantado se aproxima a las materias con especificidad profesional y de retrospectiva en el tramo de egreso (Torcomian, 2015).

Ingreso y ambientación combinados muestran que los estudiantes hasta que se organizan toman decisiones que ralentizan las trayectorias, tales como inscribirse en más cantidad de materias de las que pueden manejar al principio esto coincide con las afirmaciones de Torcomian (2015) sobre la experiencia de llegada a la universidad. Así estos hallazgos pueden comprenderse con la posición de Bourdieu (1979) cuando expresa que estas dificultades están vinculadas con el punto de partida de la trayectoria y “con el volumen del capital, la estructura del capital y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades” (Bourdieu, 1979, p. 113).

En los estudios locales de Facundo Ortega (1996, 2008) afirman que más que vinculadas a los sentidos Freudianos en Argentina están vinculadas a las estrategias de evasión y la relación con el conocimiento. Esto se pone en juego en el ingreso a la universidad. Es decir más vinculada con lo cultural y las prácticas escolares, y la valoración que se brinda familiar y socialmente al conocimiento.

Esto orienta a pensar que los planes de estudio deberían tener menos materias al comienzo para y priorizar el protagonismo del estudiantado, para posibilitar el desarrollo de nuevos recursos de autonomía y apropiación de herramientas para la educación superior.

Terigi (2010), se inclina a pensar en la importancia de nuevos desarrollos didácticos al interior de las aulas para dar respuestas eficaces a la diversidad que llega a la universidad. Esto es compatible con pensar las transformaciones más del lado del sistema educativo que desde los sujetos. Considerar las propuestas en función de cómo llegan.

Estas reflexiones emergieron en los grupos de discusión, dado que muchas unidades académicas desarrollan programas específicos para acompañar al ingreso, con talleres y tutorías específicas. Del mismo modo sucedía con propuestas nacionales como nexos sin embargo esto no produce lo se espera. Sin embargo, este enfoque ha sido insuficiente y quizás haya que complejizar las propuestas.

Los datos ponen de manifiesto situaciones para cambiar su tratamiento y monitoreo, en primer lugar desde lo estadístico porque el sistema no permite dar un tratamiento lógico como la no consideración en el cálculo de estudiantes que no se inscriben a pesar de haber aprobado el primer curso o de estudiantes no se re-inscriben y quedan en suspenso por algunos años y luego retornan y se vuelven a matricular para el año en que pueden hacerlo. Sería adecuado reubicarlos en la cohorte que corresponde a ese momento.

Este fenómeno multidimensional requiere un tratamiento que incluya las múltiples dimensiones que lo determinan.

Para ello, como universidad, hemos propiciado espacios de encuentro como el foro *Construyendo Desafíos para la Educación Superior* o las jornadas *Experiencias que Inspiran el Aprendizaje*, acompañadas del programa de formación continua que tienen como propósito interpelar los procesos de enseñanza para revisar cómo enseñar en el mundo postdigital, repensando las propuestas al interior de los programas de las cátedras atendiendo a la complejidad, desde la brecha digital hasta el exceso de información, bibliografía y priorizando el aprendizajes de las llaves que potencian la formación:

*La brecha digital, la falta de habilidades digitales y el impacto de las tecnologías en los métodos de estudio son temas recurrentes. La transformación digital ofrece ventajas como mayor flexibilidad y acceso a recursos, pero también presenta desafíos como la gestión del exceso de información y la adaptación a nuevos métodos de enseñanza. La integración efectiva de la tecnología en el proceso educativo es crucial para mejorar el aprendizaje y la retención*



## **Resultados**

Entre los resultados encontramos en la Universidad Nacional de Córdoba indicadores que dan cuenta de que las trayectorias estudiantiles presentan un tiempo real de mayor cantidad de años que los estipulados en el tiempo teórico de los planes de estudio para egresar.

El análisis se complementa con el estudio del desgranamiento. Se observa que este, si bien es gradual, presenta mayores porcentajes durante los dos primeros años (30/ 35% en 1er año). Podemos distinguir un porcentaje (10/14%) que habiendo aprobado el primer curso no se inscribe para primer año, luego encontramos otro grupo que habiéndose inscripto para primer año puede pasar inactivo un año o dos y luego re-inscribirse, otro grupo importante que se desgrana entre primer y segundo año y otro grupo que avanza gradualmente. De los grupos que permanecen, observamos que alrededor del 30% de los ingresantes de una misma cohorte egresa, pero en diferentes tiempos reales según las diferentes carreras.

Estos indicadores conducen a interpelar sobre las razones del grupo que abandona inicialmente. Podrían corresponderse con elecciones frágiles o con problemas de ambientación a la nueva organización coincidente con las investigaciones de Bourdieu (1979), Ortega, Torcomian. Estos autores consideran que el ingreso, constituye un momento donde se producen discontinuidades en las trayectorias, una experiencia de ruptura (Torcomian, 2015) dado que se entretajan múltiples razones. Esta confirmación podría originar el diseño de una nueva política, dado que muchas alternativas no han brindado los resultados esperados hasta la fecha.

Algunas de las alternativas pensadas podrían incluir un año de ambientación y nivelación por áreas de manera tal de considerar la masificación de aspirantes, las desigualdades de orígenes y la diversidad de trayectorias. Este tramo podría brindarse en al menos las dos modalidades: presencial y a distancia. Así mismo, si ponemos en tensión las características de las nuevas subjetividades juveniles y la falta de oferta de carreras de pregrado y a distancia en la Universidad Nacional de Córdoba, podríamos hipotetizar que el segundo grupo que se desgrana durante los dos primeros años podría sostenerse en carreras de dos años, o si tuviera un título intermedio y ofreciera la posibilidad de cierres parciales.

Se espera que los resultados posibiliten diseñar propuestas que brinden una respuesta innovadora a la problemática identificada y desarrollar propuestas en áreas de vacancia.



## **Bibliografía**

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”.  
<https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>.-Publicado September 1, 2017.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/30212#author-1>

Bourdieu, Pierre (1979). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto (3a. ed.). Ed. Taurus, Madrid.

Descripciones y relatos sobre la experiencia de llegada a la Universidad. Revista de Ciencias de la Educación. Academicus. Volumen II –Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (iceuabjo). México. ISSN 2079-3715. eISSN 2309-1088- Descripciones y relatos sobre la experiencia de llegada a la Universidad. Academicus. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. 2015 Vol. n°. p1 - 21. issn 2079-3715. eissn 2309-1088

Ortega, Facundo (1996): Los desertores del futuro, Centro de Estudios Avanzados (CEA), Universidad Nacional de Córdoba.

Ortega, Facundo (2008): Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión, Miño y Dávila Ediciones, Buenos Aires, Argentina

Terigi, Flavia (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy (3° : 2007 : Buenos Aires : Fundación Santillana).

Terigi, Flavia (2010). “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. Disponible <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf>.