



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Cuccovia Warlet, Franco Uriel

Experiencias y estrategias para la continuidad de las trayectorias académicas



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Grassi, L., Reynolds, G., Sabaini, M. B. (Comp.). (2025). *Experiencias y estrategias para la continuidad de las trayectorias académicas*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5734>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>



EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS *para la continuidad de las trayectorias académicas*

Luciano Grassi | Germán Reynolds | María Belén Sabaini
(Comps.)

Experiencias y estrategias para la continuidad de las trayectorias académicas

Luciano Grassi | Germán Reynolds | María Belén Sabaini
(Comps.)

Universidad Nacional de Quilmes

Alfredo Alfonso / *Rector*

María Alejandra Zinni / *Vicerrectora*

Daniel Badenes / *Secretario Académico*

Patricia Gutti / *Secretaria de Investigación*

Departamento de Ciencias Sociales

Néstor Daniel González / *Director*

Cecilia Elizondo / *Vicedirectora*

Mónica Rubalcaba / *Coordinadora de la Unidad de Publicaciones*

Departamento de Economía y Administración

Rodolfo Pastore / *Director*

Sergio Paz / *Vicedirector*

Dana Carboni / *Coordinadora de la Unidad de Publicaciones*

Departamento de Ciencia y Tecnología

Mariana Suárez / *Directora*

Carla Capobianco / *Vicedirectora*

Nadia Chiaramoni / *Coordinadora de la Unidad de Publicaciones*

Experiencias y estrategias para la continuidad de las trayectorias académicas

Franco Uriel Cuccovia Warlet | Daniela Ferraro | Luciano Grassi
Renzo Leveroni | Emilse Verónica Padin | Evangelina Pérez Sobrero
Germán Reynolds | María Belén Sabaini | Santiago Sanchez Benz
Cristóbal Torre | Ángeles Melina Traina | Matías Vergnano

Grassi, Luciano

Experiencias y estrategias para la continuidad de las trayectorias académicas / Luciano Grassi; Germán Reynolds; María Belén Sabaini. - 1a ed. - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-558-980-3

1. Universidades. 2. Estudiantes Universitarios. I. Reynolds, Germán II. Sabaini, María Belén III. Título
CDD 378.05

Edición: Carolina Abeledo

Diseño: Gustavo Paladino

Coedición de la Unidad de Publicaciones de Ciencias Sociales, la Unidad de Publicaciones de Economía y Administración y la Unidad de Publicaciones de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes.

Los capítulos incluidos en este libro son resultado de las Becas Temáticas sobre “Experiencias y estrategias para la continuidad de las trayectorias académicas” organizadas por la Secretaría de Investigación y la Secretaría Académica.

ISBN 978-987-558-980-3



Esta edición se realiza bajo licencia de uso creativo compartido o Creative Commons. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:



Atribución: se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor, editor y año).



No comercial: no se permite la utilización de esta obra con fines comerciales.



Sin obras derivadas: solo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obra derivada siempre que estas condiciones de licencia se mantengan en la obra resultante.

El presente libro fue editado como material de estudio para la Diplomatura en Acompañamiento Académico y Tutoría Universitaria con los fondos asignados por la RESOL-2023-327-APN-SECPU#ME.

Publicado en Argentina en septiembre de 2025

Índice

Presentación <i>Luciano Grassi, Germán Reynolds y María Belén Sabaini</i>	08
Entre el ingreso y el egreso: trayectorias académicas en la Licenciatura en Ciencias Sociales <i>Cristóbal Torre</i>	13
Experiencias estudiantiles en Biotecnología. Condiciones de cursada, acceso a becas y expectativas profesionales <i>Franco Uriel Cuccovia Warlet</i>	42
Factores de deserción y estancamiento en el ciclo básico de las carreras de Programación e Informática: un análisis de trayectorias universitarias <i>Evangelina Pérez Sobrero</i>	76
Trayectorias estudiantiles en las carreras de música de la Escuela Universitaria de Artes: un análisis del primer año <i>Renzo Leveroni</i>	106
Representaciones pedagógicas y expectativas formativas en las trayectorias del ciclo introductorio del Departamento de Economía y Administración <i>Ángeles Melina Traina</i>	128
La integración de estudiantes en equipos de investigación en el Departamento de Ciencia y Tecnología: beneficios y desafíos <i>Emilse Verónica Padin</i>	145
Investigar en la universidad: experiencias de la participación estudiantil en el Departamento de Ciencias Sociales <i>Daniela Ferraro</i>	165
Continuidades y discontinuidades en las trayectorias académicas: experiencias de egresados/as de la ESET-UNQ <i>Santiago Sanchez Benz</i>	193

**La UNQ en contextos de encierro: hacia una caracterización
del estudiantado y sus expectativas**

Matías Vergnano

203

Compiladores/as

236

Autores/as

237

Presentación

*Luciano Grassi
Germán Reynolds
María Belén Sabaini*

Este libro compila los resultados de las Becas Temáticas sobre “Experiencias y estrategias para la continuidad de las trayectorias académicas”, impulsadas por la Secretaría Académica y la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional de Quilmes, desarrolladas durante el año 2024.

Las becas temáticas constituyen una política de investigación novel en la institución y de características singulares, ya que promueven, con financiamiento propio, que graduados/as y docentes reflexionen e indaguen sobre temáticas transversales y de impacto para la propia institución. Tal como se especifica en su reglamento, estas becas tienen como propósito:

promover la investigación sobre temáticas específicas, identificar diseños curriculares, programas y prácticas en docencia e investigación innovadores, cuyos resultados puedan ser insumos orientadores para el desarrollo de políticas académicas, e impulsar la participación en la investigación científica, tecnológica y/o artística de graduadas/os recientes, profesoras/es instructoras/es y docentes del sistema preuniversitario (Resolución CS 47/23).

La conformación de una comisión de seguimiento de becas temáticas representa mucho más que un ejercicio académico-administrativo de revisión y evaluación. Constituye, en esencia, un espacio privilegiado de observación y reflexión sobre las dinámicas complejas que atraviesan las personas becarias en las sucesivas etapas de su labor. Desde esta perspectiva, esta breve introducción busca narrar la experiencia vivida por quienes integramos esta comisión, destacando los procesos de investigación junto con los aprendizajes institucionales que emergieron en su desarrollo.

En la edición 2024 de las becas, dedicada al análisis de experiencias y estrategias que promuevan la permanencia y continuidad en el ámbito universitario, las propuestas que los/as becarios/as desplegaron se organizaron en torno a tres ejes fundamentales que, en conjunto, ofrecen una

mirada comprehensiva sobre las trayectorias estudiantiles actuales en la universidad y la multiplicidad de factores que inciden en ellas.

El primer eje de trabajo se centró en el análisis de trayectorias educativas universitarias y preuniversitarias en los diferentes contextos, con especial atención en la identificación de las circunstancias que propician la deserción, la ralentización o, por el contrario, la aceleración de los procesos formativos. Este enfoque permite trascender las explicaciones simplistas sobre el rendimiento académico para adentrarse en la comprensión de las diversas variables –institucionales, personales, socioeconómicas y culturales– que configuran cada trayectoria particular según la perspectiva desde la cual se la observe.

El segundo eje abordó la inserción de estudiantes en su tramo final de carrera en equipos de investigación, innovación y extensión. Este aspecto resulta relevante para comprender cómo se produce la transición entre la formación de grado y las actividades de producción de conocimiento y de vinculación con las comunidades del territorio, así como para analizar el impacto de estas experiencias en la consolidación de las vocaciones académicas y profesionales.

Finalmente, el tercer eje se enfocó en la observación de la articulación entre niveles formativos, poniendo particular énfasis en las experiencias universitarias de los/as egresados/as de la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes (ESET-UNQ). Esta dimensión permitió examinar cómo se materializan las políticas de articulación educativa y los desafíos específicos que enfrentan quienes transitan del nivel secundario hacia la formación superior o el mundo del trabajo.

A lo largo de un proceso que se extendió durante ocho meses, se propició la configuración de un laboratorio o ateneo de reflexión pedagógica e institucional. Las reuniones periódicas, los intercambios y el diálogo a partir de los avances de seguimiento permitieron a los/as becarios/as transitar desde abordajes incipientes hacia comprensiones progresivamente más robustas y situadas; esa maduración favoreció una profundización analítica y la formulación de problematizaciones de mayor complejidad. Esto dio lugar a un corpus de conocimiento que trasciende los objetivos iniciales del programa de becas para convertirse en un insumo valioso que merece ser profundizado para la mejora de nuestras prácticas educativas y la toma de decisiones en la gestión institucional.

Esta experiencia colectiva permite emprender una mirada crítica sobre los procesos de acompañamiento académico e indagar sobre algunos de los interrogantes que constituyen una temática de interés permanente y también de vacancia. Así, el seguimiento e interés de estas investigaciones no puede entenderse de manera aislada, sino que debe contemplarse en el marco más amplio de las transformaciones que atraviesa la educación superior en nuestro país. Como señala Pablo García (2023):

La matrícula de las universidades argentinas no ha dejado de crecer desde la vuelta a la democracia. Hoy nos encontramos con un sistema que duplicó la cantidad de universidades públicas y ha multiplicado varias veces la cantidad de estudiantes (Herrera y Mónaco, 2015). No solamente tenemos más estudiantes, sino también más diversos: las y los estudiantes llegan hoy en día a la universidad, luego de trayectorias heterogéneas en el sistema educativo, trabajan cada vez más cantidad de horas, siendo los primeros miembros de su familia en acceder a estudios superiores e incluso a estudios secundarios. Estas características se destacan especialmente en nuestras universidades del Conurbano Bonaerense.

Estas becas enriquecen a la institución de diferentes maneras: indagando problemas de relevancia, aportando información para la toma de decisiones, promoviendo las voces de la propia comunidad e impulsando el aprendizaje en instancias de investigación y acompañamiento. En consecuencia, resulta de gran valor que el espacio destinado a la publicación y difusión de los resultados constituya un producto de la confluencia de las tres unidades editoriales de los departamentos académicos de la Universidad, lo cual manifiesta un interés y compromiso institucional compartido hacia el abordaje de estas problemáticas. La experiencia enseña, además, que el seguimiento de becas no puede reducirse a la verificación del cumplimiento de requisitos formales. Por el contrario, requiere una aproximación sensible a las particularidades de cada experiencia, capaz de reconocer tanto las fortalezas como las vulnerabilidades de nuestros/as becarios/as en su proceso. En este sentido, el trabajo de la comisión se convirtió en un ejercicio de escucha activa y acompañamiento académico frente a los desafíos contemporáneos de la educación superior. En palabras de Lucrecia Sotelo (2024):

En última instancia, garantizar el derecho a la educación superior no se limita a permitir el acceso formal a la universidad. Implica una transformación institucional que ponga el foco en el acompañamiento como un proceso continuo y adaptado a las necesidades de los estudiantes, y que reconozca que el aprendizaje es un proceso complejo, influenciado por factores sociales, culturales y emocionales, y no solo un acto racional y teleológico. Se requiere una pedagogía que no solo “enseña”, sino que también “acoya” y “guíe” a los estudiantes en su transición hacia la vida universitaria, construyendo puentes entre sus experiencias previas y las nuevas exigencias académicas. Solo así se podrá avanzar hacia una universidad verdaderamente inclusiva y democrática.

Los capítulos siguientes sistematizan estos hallazgos y reflexiones, ofreciendo una mirada detallada sobre cada uno de los ejes mencionados. Esperamos que este trabajo contribuya no solo al debate académico sobre políticas de apoyo estudiantil, sino también a la mejora de las prácticas institucionales en nuestra universidad y en otras instituciones de educación superior que transiten por los mismos senderos.

Referencias bibliográficas

García, Pablo Daniel (2023). Nuevos ingresantes a las universidades del conurbano bonaerense: características y tendencias para pensar los inicios a la vida en la universidad. *Confluencia de Saberes*, (7), pp. 6-30.

Sotelo, Lucrecia Agustina (2024). Los inicios a la vida universitaria. Un campo de estudio en construcción. *Journal of the Academy*, 11, pp. 5-32. <https://doi.org/10.47058/joa11.2>

Entre el ingreso y el egreso: trayectorias académicas en la Licenciatura en Ciencias Sociales

Cristóbal Torre

Introducción

En este trabajo nos proponemos realizar un aporte a la comprensión de las trayectorias educativas de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) con el objetivo de identificar los factores que influyen en sus recorridos académicos, así como contribuir al debate sobre las políticas institucionales orientadas a mejorar la retención y el egreso universitario.

La Licenciatura en Ciencias Sociales (UNQ) propone el abordaje de la realidad social desde una perspectiva multidisciplinaria. Plantea dos orientaciones posibles: en Investigación en Ciencias Sociales, por un lado, y en Políticas Públicas, por otro. Estos dos recorridos se diferencian entre sí en algunas de las materias del ciclo superior y, principalmente, en la etapa de terminalidad. Mientras que la orientación en Investigación Social requiere la elaboración de una tesina de grado para concluir la carrera, la orientación en Políticas Públicas demanda la realización de unas prácticas profesionales y la redacción de un informe final.

A partir del análisis cuantitativo realizado por la Dirección de la Licenciatura en Ciencias Sociales en 2023, se identificó que entre 2013 y 2023 solo el 13% de los inscriptos en esta carrera se recibieron en cinco años.¹ El resto de los estudiantes demoró más de lo previsto en terminar sus trayectorias o, directamente, no lo hizo nunca. Ante esta situación, nos propusimos indagar en los factores y las condiciones que repercuten en el abandono de la carrera, así como en la ralentización o aceleración de las trayectorias.

¹ El plan de estudio de la Licenciatura en Ciencias Sociales vigente está aprobado por la RCS N° 443/2015 de la UNQ y la Resolución N° 1340/19 del Ministerio de Educación de la Nación. Tiene una asignación horaria total de 3.132 h y estipula una duración promedio de cuatro años y medio, independientemente de la orientación que se elija cursar.

Algunas de las preguntas que orientaron este trabajo fueron: ¿qué motivaciones tienen los estudiantes para inscribirse en la Licenciatura en Ciencias Sociales? ¿Qué expectativas tienen de su desarrollo universitario y de la carrera? ¿Qué factores intervienen en las trayectorias de los estudiantes y de qué modo influyen en sus recorridos? ¿Cómo repercute el contexto sociocultural en las trayectorias educativas? ¿Cuáles son los motivos por los que una proporción importante de las y los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales abandonan la carrera en el tramo final de su trayectoria? ¿Cómo interpretan el hecho de no recibirse?

El presente análisis se sustenta en aportes realizados por la sociología de la educación (Bourdieu, 1997, 2011 y 2015; y Dubet, 2010 y 2020), los estudios de la educación (Bracchi, 2016; Nicastro y Greco, 2012; Terigi, 2007 y 2009; Torres, 2013; y Torres y Calienni, 2021) y los estudios de las emociones (Ahmed, 2015 y 2023; Illouz, 2007; Heller, 2004; Kaplan, 2018, 2020 y 2022; y Kaplan y Aizencang, 2022).

El trabajo se estructura a partir de una serie de dimensiones de indagación que intentan abordar la complejidad de las trayectorias educativas. Algunas de estas dimensiones son: los antecedentes familiares, los antecedentes académicos y escolares, la dimensión económica, la dimensión de integración social, la integración académica, los factores de abandono, la dimensión afectiva y la experiencia propiamente dicha.

Tomando como base el concepto de experiencia social de François Dubet –que hace referencia a la comprensión del punto de vista de los protagonistas, pero con énfasis en las distintas determinaciones que son parte del contexto de inserción–, el estudio adopta un enfoque principalmente cualitativo basado en diez entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes en distintas etapas de su recorrido académico y graduados de la carrera.²

² Las entrevistas se hicieron entre agosto y noviembre del año 2024. Fueron realizadas en el marco de las Becas Temáticas “Experiencias y estrategias para la continuidad de las trayectorias académicas” de la Universidad Nacional de Quilmes. Los casos se seleccionaron a partir de una base de datos extraída del sistema SIU Guaraní y priorizando la diversidad de etapas en el recorrido académico de los estudiantes. En el caso de los estudiantes que no se graduaron, se estableció como corte temporal las cohortes anteriores al 2018, ya que este es el último año en que una cohorte se podría haber graduado de acuerdo a la duración teórica estipulada en el plan de estudio de la carrera. Para preservar el anonimato de los entrevistados, en el presente trabajo hemos decidido utilizar seudónimos.

Para ello, se utilizó una guía de preguntas en función de núcleos temáticos basados en las dimensiones de indagación de este trabajo. Con el fin de que estuviesen representadas distintas experiencias académicas, fueron entrevistados estudiantes que interrumpieron sus trayectorias y abandonaron la carrera en el tramo inicial; estudiantes que aprobaron todas las materias del plan de estudio y se encontraban en la etapa final de su trayectoria pero que no lograron concluirla; y graduados. De esta manera, nos propusimos comprender cómo los propios estudiantes y egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales entienden sus trayectorias educativas. Como parte del trabajo metodológico, también relevamos documentos institucionales y estudios cuantitativos desarrollados por la Dirección de la Licenciatura en Ciencias Sociales.

Precisiones conceptuales

Para abordar el estudio del abandono universitario y los factores que inciden en la ralentización de las carreras de los estudiantes es importante considerar el conjunto de elementos individuales, socioeconómicos, académicos, institucionales y emocionales que operan en los recorridos de las personas. Así, consideramos enriquecedor adoptar una perspectiva multidimensional que incorpore el carácter relacional que constituye al tránsito de los estudiantes por las universidades (Nicastro y Greco, 2012; Torres, 2013; Calienni, 2020 y Torres y Calienni, 2021).

El concepto de campo desarrollado por Pierre Bourdieu (1997, 2011 y 2015) resulta propicio para abordar el espacio educativo en el cual los estudiantes se desenvuelven. Según el autor, el campo es el espacio en el cual determinados actores sociales ocupan posiciones y disputan la apropiación de determinados tipos de bienes-capitales para mejorar su posición. Los actores, a su vez, tienen biografías específicas que inciden en las posiciones que ocupan en el campo de acuerdo con la apropiación desigual de los capitales que se disputan. Asimismo, dentro de cada campo los actores portan *habitus*, que son disposiciones específicas de cada campo y cada posición y que orientan las estrategias de acción y las prácticas que los actores llevan a cabo. Bourdieu denomina “trayectoria” al camino que los actores realizan dentro del campo de acuerdo con las sucesivas posiciones ocupadas.

En este marco, concebimos al espacio universitario como un campo educativo específico compuesto por diferentes actores que comparten reglas de juego determinadas, ocupan posiciones diferentes y se disputan capitales para modificar su posición. Para ello, los actores despliegan distintos tipos de prácticas y estrategias según las disposiciones que porten y los capitales que posean. Como plantea Claudia Bracchi (2016), es necesario:

Retomar la conceptualización de campo y la dinámica que en ellos se da, ya que es importante destacar el concepto de estrategias que se ponen en juego en el campo. El agente a partir de su trayectoria y las adquisiciones y acumulaciones efectuadas se encontrará o no preparado para elaborar estrategias que le permitan entrar a un determinado campo específico y además permanecer en él (p. 6).

De esta manera, utilizamos el concepto de trayectoria educativa como el recorrido que realizan las personas una vez que se inscriben en la universidad y deciden cursar una carrera. Estas trayectorias están siempre en construcción y deben ser entendidas de modo contextual y relacional, en donde la experiencia concreta es importante. De acuerdo con Nicastro y Greco (2012):

Al hablar de trayectorias nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, [...] que va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, [es] un itinerario en situación (p. 23).

Asimismo, asumimos la diferenciación conceptual entre trayectorias teóricas y trayectorias reales propuesta por Flavia Terigi (2007 y 2009). En el marco de esta distinción, las trayectorias teóricas hacen referencia a las trayectorias esperadas de acuerdo con los planes de estudio y la normativa institucional. En palabras de la autora (2007), “las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p. 2). En contraposición, las trayectorias reales tienen que ver con los recorridos concretos que los actores realizan y los modos de transitar por las instituciones.

Estas no son lineales y están relacionadas con la experiencia específica de los estudiantes y los condicionantes que puedan existir en su devenir. Terigi (2009) las entiende como

itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas [en donde] un conjunto complejo de factores incide en las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo (p. 19).

Esta distinción conceptual entre trayectorias teóricas y reales da cuenta de las complejidades que supone el abordaje del estudio de las trayectorias estudiantiles. Focalizar el análisis en función de las trayectorias teóricas implica el riesgo de idealizar y estandarizar recorridos que conducen a estigmatizaciones y a un análisis estrecho de la realidad de los estudiantes. Por ello, el reconocimiento y estudio de las trayectorias reales puede propiciar un terreno más acorde para la comprensión de los recorridos universitarios (Zandomeni y Canale, 2010).

Emociones, sentimientos y trayectorias educativas

Los estudios relacionados con lo afectivo y emocional en las ciencias sociales se vienen desarrollando con fuerza desde las últimas décadas (Heller, 2004; Illouz, 2007; Ahmed, 2015 y 2023; Berlant, 2020). Estos trabajos ponen el foco en el papel que lo afectivo juega en la construcción de la realidad social y la organización de las sociedades. Desde esta perspectiva, las emociones no son entendidas como algo que se vive únicamente en el foro individual de las personas, sino que tienen que ver con construcciones colectivas y que organizan los lazos sociales. Como expresa Sara Ahmed (2015), “las emociones no deberían considerarse estados psicológicos, sino prácticas culturales y sociales” (p. 32).

En este sentido, las emociones forman parte de la construcción social colectiva y desempeñan un papel muy importante dentro de los campos sociales. Se constituyen como un factor fundamental que dota de sentidos específicos a las disposiciones que organizan la sociedad y orientan las prácticas y las estrategias de acción de los actores. En palabras de Eva

Illouz (2007), “las emociones se organizan de modo jerárquico y, a su vez, ese tipo de jerarquía emocional organiza implícitamente las disposiciones sociales y morales” (p. 17).

En este marco, las emociones deben ser pensadas desde una perspectiva relacional. Los actores y los objetos no portan los sentimientos, sino que estos se generan en la interacción que se da entre ellos (Ahmed, 2015; Kaplan y Aizencang, 2022). Es en esta relación que se construyen acercamientos y alejamientos atravesados por la afectividad producida. En este sentido, Illouz (2007) dice que:

Lejos de ser presociales o preculturales, las emociones son significados culturales y relaciones sociales fusionados de manera inseparable, y es esa fusión lo que les confiere la capacidad de impartir energía a la acción. Lo que hace que la emoción tenga esa “energía” es el hecho de que siempre concierne al yo y a la relación del yo con otros situados culturalmente (p. 15).

Los sentimientos circulan entre los objetos y producen implicancias que aportan a la construcción de subjetividades. Asimismo, es necesario adoptar una mirada contextual de las emociones. La estructura emotiva no puede ser pensada de manera fija ni determinada de una vez y para siempre. Las épocas y los lugares, así como las especificidades de cada espacio social, influyen en la forma de construcción emotiva y viceversa. Como plantean Kaplan y Aizencang (2022):

El sentimiento no puede ser separado de la situación y del conocimiento. Las emociones son producto de una construcción histórica y social. Los intercambios afectivos son situados y sus manifestaciones asumen tonos diferentes en función de las singularidades, aludiendo así a una estructura colectiva y particular (p. 29).

El estudio de las emociones y lo afectivo desde estas perspectivas puede resultar de suma utilidad para aportar a una mayor comprensión de las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios. Lo concerniente a los sentimientos y la estructura emotiva es un aspecto que es contemplado en algunos de los estudios sobre las trayectorias estudiantiles universitarias. No obstante, suele incorporarse como parte de

los elementos individuales que tienen cierta incidencia en los recorridos de los estudiantes o como elementos adyacentes que aparecen y simplemente son mencionados. En la mayor parte de los estudios que existen al respecto, no se les otorga un lugar central como prisma a través del cual analizar las trayectorias educativas (Santos Sharpe, 2016). Sobre esto, Kaplan (2022) expresa:

[Es necesario] conceptualizar las emociones en el campo educativo, considerando que estas han sido descuidadas debido a una tradición fuertemente arraigada que divide lo cognitivo académico de lo vincular afectivo a la hora de comprender e intervenir sobre los procesos de formación, transmisión y socialización. Esta tradición ennoblece lo racional desestimando lo sentimental. La histórica jerarquía entre emoción y pensamiento/razón se desplaza a una jerarquía entre las emociones: de las elevadas o deseables a las más bajas, consideradas estas últimas como señales de debilidad (p. 12).

En función de esto, consideramos que asumir una perspectiva basada en la centralidad de las emociones y lo afectivo puede aportar a complejizar el análisis de las trayectorias educativas y poner el foco en algunos aspectos que inciden de manera directa en los itinerarios situados de los estudiantes universitarios. En consecuencia, para este trabajo adoptamos una mirada que focaliza sobre el aspecto emocional y los sentimientos que circulan en el campo educativo, desde una perspectiva relacional y contextual. Para ello, partimos de la definición general del concepto de emoción que utiliza María Vergara Aibar (2017), que lo entiende como “todas las expresiones corporales devenidas de situaciones académicas que se manifiestan tanto favorable como desfavorablemente en las trayectorias formativas” (p. 60). Además de estos elementos relacionados con la vida académica, tomamos en consideración todos los sentimientos y expresiones corporales que puedan surgir a partir de situaciones relacionadas con la vida universitaria en general.

De igual manera, adscribimos al concepto *emotionally heightened spaces*, propuesto por Kay Anderson y Susan Smith (2001), que permite entender a las universidades como espacios en donde las trayectorias educativas se constituyen a partir de las experiencias emocionales de los estudiantes, los sentimientos y las sensibilidades que emergen en la interacción durante la vida universitaria.

Análisis de las trayectorias educativas

En el desarrollo de las trayectorias educativas de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes aparecen distintos tipos de elementos que repercuten en las características que tienen estos recorridos. Desde el momento que deciden inscribirse en la universidad hasta que ven interrumpida o realizada su trayectoria, los estudiantes atraviesan distintos tipos de procesos y relaciones que transforman su realidad concreta y que moldean su experiencia y su subjetividad.

De este modo, identificamos elementos que componen los núcleos de sentido que organizan las trayectorias educativas. Así, se pueden reconocer factores asociados a elementos más estructurales relacionados con cuestiones socioeconómicas, laborales, familiares, de formación en la escuela, de salud, entre otras; factores asociados a lo institucional y la relación entre los estudiantes y los diferentes aspectos de la universidad; y elementos que tienen que ver con la integración social y la afiliación universitaria. Además, durante su trayectoria, la experiencia de los estudiantes se ve mediada y constituida por las emociones y sentimientos que vivencian.

Elementos estructurales que afectan a las trayectorias educativas

El trabajo, el estudio y la vida universitaria

En el desarrollo de las trayectorias educativas inciden factores biográficos que determinan, en cierta medida, algunos aspectos del recorrido de los estudiantes. En este sentido, la necesidad de trabajar para poder costear sus estudios y afrontar la vida en general constituye uno de los elementos centrales que afectan a las trayectorias de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes.

En este sentido, Germán Torres (2013) en su artículo “Trayectorias de abandono y permanencia en el Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes” observa que se produce una tensión entre el trabajo y la vida laboral de los estudiantes y la formación universitaria. En muchos casos, tener un trabajo obliga a los estudiantes a dedicarle gran parte de su día, lo que reduce el tiempo que pueden dedicarle a la universidad. Esto ocurre

también con los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Como expresa Martina:³

Es difícil sostener una carrera cuando estás trabajando. En ese momento [mientras estudiaba en la UNQ], estaba trabajando en el Ministerio de Educación de la Nación, eran 8 horas, después tenía que venir a la universidad [...]. Es complejo esto, a veces la exigencia de mantener una asistencia no inferior al 75% en las clases presenciales es difícil de cumplir. Por ahí llegás físicamente, pero no llegás en términos de poder cumplir con las tareas asignadas, con el desarrollo de la materia o con tener más o menos leída la bibliografía, y se vuelve desgastante. Hay que tener unas ganas importantes de estudiar la carrera.

En este sentido, las situaciones laborales o personales de los estudiantes pueden modificarse en el transcurso de su recorrido por la universidad y afectar su trayectoria. Esto es, por ejemplo, lo que le ocurrió con Cristian,⁴ que al comenzar un nuevo trabajo que le demandaba más tiempo, se empezó a demorar en terminar su carrera:

Desde que empecé a trabajar, todos los años intento arrancar con la tesis, salvo los dos primeros, en los que estuve más enfocado en lo laboral. Y después, cuando me ascendieron, la exigencia fue mayor, tuve que poner mucho más el cuerpo.

Algo similar ocurrió con Marcos, que cuando comenzó sus estudios en la UNQ tenía un trabajo que le permitía disponer de tiempo para la universidad, pero luego debió mudarse a otra provincia por un cambio en su

³ Martina tiene 38 años. En el 2017, ingresó a la Licenciatura en Ciencias Sociales modalidad a distancia de la UNQ y en el 2018 comenzó a cursar la Licenciatura en Ciencias Sociales modalidad presencial. Dejó la carrera durante el primer año. Entrevista realizada el 13 de agosto de 2024.

⁴ Cristian tiene 40 años. Comenzó a cursar la Licenciatura en Ciencias Sociales en el 2009. Tiene aprobadas todas las materias de la carrera. Le falta terminar la tesis para poder graduarse. Entrevista realizada el 26 de septiembre de 2024. Entrevista realizada el 26 de septiembre de 2024.

situación laboral y, consecuentemente, su trayectoria en la universidad se vio interrumpida. Marcos⁵ lo expresa de esta manera

Cuando me anoté en la UNQ, trabajaba cerca de la universidad e incluso podía estudiar en el trabajo. En ese momento, podía organizarme bien. Ese, de hecho, había sido mi objetivo, quería empezar la carrera, pero tener el tiempo para hacerla [...]. [Ahora] vivo en Santa Rosa, La Pampa, y tengo un trabajo que me obliga a viajar mucho.

Asimismo, los contextos sociopolíticos más generales repercuten también en la vida universitaria de los estudiantes. Como plantea François Dubet (2020), se produce una “desestandarización de las trayectorias”, en donde las trayectorias sufren cambios profundos y las biografías se constituyen en factores de análisis de acuerdo con la multiplicidad de recorridos que las personas pueden llevar a cabo a lo largo de su vida. Esto, además, se convierte en factores de desigualdad. Al tiempo que se requiere trabajar para poder vivir, se suman las complicaciones que pueden surgir en esos ámbitos laborales y que dificultan aún más el desarrollo de las trayectorias. Así lo ilustra José:⁶

[Dejé la carrera durante] los primeros años. Había comenzado a cursar la diplomatura en el 2017, y para el 2018, con la crisis [...], tuve que pegar un volantazo, porque habíamos sido despedidos, nos quedamos con una indemnización en el bolsillo y no había más sueldo. En ese contexto, sí, se hizo complicado, y después la dinámica de la vida hizo que no pueda volver a asistir. Cada vez pasa más el tiempo y cada vez se hace más complicado.

⁵ Marcos tiene 47 años. Ingresó a la Licenciatura en Ciencias Sociales en el 2017. Dejó la carrera en el 2020 cuando cursaba el ciclo inicial. Entrevista realizada el 17 de agosto de 2024.

⁶ José tiene 46 años. Comenzó a cursar la Licenciatura en Ciencias Sociales en el 2017. Trabajaba en la agencia de medios Télam mientras cursaba sus estudios en La UNQ. Dejó la carrera durante el primer año de cursada. Entrevista realizada el 14 de agosto de 2024.

La cuestión del tiempo, su disponibilidad y organización, es un elemento muy importante en las trayectorias. No solo repercute en la vida académica propiamente dicha, en cuanto al desempeño en las materias, sino que también afecta a la participación de estos estudiantes en otros aspectos de la vida universitaria como la posibilidad de armar grupos, formar parte de proyectos de extensión o de investigación, entre otras actividades.

Esta tensión que se produce entre la vida laboral y la vida universitaria conduce a los estudiantes al abandono o, en muchos casos, a que sus trayectorias se vean ralentizadas en función de las trayectorias teóricas estipuladas en los planes de estudio. Incluso los estudiantes que ven sus trayectorias realizadas y se gradúan, consideran que esta relación entre mundo del trabajo y mundo universitario representa un punto de posible conflicto. Así lo plantea Carolina:⁷

Mientras estudiaba trabajé como secretaria en una escribanía, de lunes a viernes 6 horas diarias (desde los 21 hasta los 24 años). El primer año fue demandante porque la especificidad profesional requería aprender aspectos básicos de los trámites más frecuentes, la asesoría y la atención al público que asistía por temas muy diversos. Era un trabajo interesante que me brindaba una perspectiva de la sociedad que yo no conocía de antemano. Sin embargo, sentía que me quitaba un poco de tiempo y energía para terminar mi carrera y fortalecer mi profesión.

Esta tensión, cuando no puede resolverse de alguna manera positiva, se vuelve uno de los factores determinantes que inciden en las trayectorias estudiantiles. Ya sea que se constituya como uno de los motivos de abandono o que implique la ralentización de las trayectorias, genera emociones que repercuten en el desarrollo de los recorridos de los estudiantes.

⁷ Carolina tiene 32 años. En el 2011, ingresó a la Licenciatura en Comunicación de la unq. En el 2012 se pasó a la Licenciatura en Ciencias Sociales y cursó, desde ese año, la simultaneidad con el Profesorado en Ciencias Sociales. En 2017 se recibió de profesora en Ciencias Sociales y en el 2020 se graduó como licenciada en Ciencias Sociales. Entrevista realizada el 7 de noviembre de 2024.

En ese sentido, algunos estudiantes expresan que la imposibilidad de conciliar armoniosamente su situación laboral con su vida universitaria les genera desánimo:

Hay como una sensación de frustración. Fueron años muy complejos, sobre todo en términos laborales, porque era el ajuste económico, pero además la persecución política, y yo estaba muy implicada en el sindicato, tenía varios factores, pero sí, a la hora de pensar en mis estudios, era como “bueno, no lo puedo hacer de manera tranquila” (Martina).

Asimismo, se generan sentimientos de angustia que impactan en cómo los estudiantes viven su experiencia universitaria. Como lo expresa Carolina: “El efecto más negativo [del trabajo] era que al cerrar la oficina a las 18, llegaba inevitablemente tarde a todas las cursadas. Eso me angustiaba, pero no tenía margen de negociación en condiciones de trabajo informales”.

Estos sentimientos median las relaciones que los estudiantes pueden tener con la institución y el resto de los aspectos de su trayectoria. Así lo expresa Martina:

Sentía una ausencia, una falta de acompañamiento institucional. Cuando no llegaba a cumplir con todo, no encontraba una recepción comprensiva por parte de la universidad. Alguien que me dijera “bueno, por ahí faltaste y no te corresponde, pero vemos cómo lo sacamos adelante institucionalmente”. En ese sentido, faltaba una parte clave del acompañamiento y me recuerdo atravesando esa etapa muy sola en la universidad.

Tensiones entre la formación académica previa y la vida universitaria

Otro de los elementos que repercuten en el desarrollo de las trayectorias tiene que ver con las tensiones que ocurren entre la formación educativa previa que tienen los estudiantes y las exigencias que encuentran al momento de cursar una carrera universitaria. En este sentido, muchos estudiantes perciben que la universidad les demanda algunas herramientas y

capacidades que teóricamente deberían portar desde la escuela secundaria, pero que no las tienen producto de una formación media no suficiente. Como dice Natalia:⁸

[Ingresar a la universidad] fue comenzar a estudiar de nuevo, de otra manera. Como yo venía de una escuela media común, que el nivel es bastante, no quiero decir bajo, pero no está a un nivel de lo que te pide la universidad, tuve que aprender hasta a resumir y a estudiar. A mí la secundaria, que hice en una escuela media normal, no me dio las herramientas que necesitaba.

Esta percepción de no contar con las herramientas necesarias para desenvolverse en la universidad los lleva también a la necesidad de esforzarse más y de sortear estos obstáculos. Asimismo, otros elementos biográficos aportan esta sensación de falta en algunos de los estudiantes, como el hecho de venir del interior a estudiar a la universidad. Esta falta es vivida como un *correr desde atrás* en relación con sus compañeros, lo que los lleva a vivir la experiencia universitaria inicial como una instancia donde deben hacer mucho más esfuerzo para poder estar a la altura de las exigencias de la universidad. Así lo expresa Cristian:

Yo soy de un pueblo donde todo seguía un statu quo bastante establecido y llegar a la ciudad significó enfrentar un mundo totalmente nuevo. Cuando ingresé a la UNQ, me sentía muy por detrás de mis propios compañeros. Como que ellos manejaban o hablaban temas en las cursadas que yo después llegaba a casa y tenía que ponerme a buscar, a leer. Cuestiones básicas que me faltaban. Entonces, de alguna manera, siempre sentí que la carrera la hice medio corriendo desde atrás.

⁸ Natalia tiene 43 años. Ingresó a la Universidad Nacional de Quilmes en el 2013. Ese año comenzó sus estudios en la Licenciatura en Ciencias Sociales y luego cursó en simultáneo la Licenciatura en Historia y la Licenciatura en Comunicación Social. En la actualidad, le falta entregar las tesis para graduarse de licenciada en Ciencias Sociales y licenciada en Historia. Entrevista realizada el 18 de septiembre de 2024.

Este *correr desde atrás* y esta falta de herramientas en relación con las demandas de la universidad genera sensaciones que repercuten en sus identidades como estudiantes y que marcan sus trayectorias educativas. Así, la vergüenza y la inseguridad por pensar que no se tienen los conocimientos o herramientas necesarias para hacer frente a la formación universitaria, los lleva a no participar tanto en las clases y a sentirse retraídos. En algunos casos, estos elementos producen que los estudiantes busquen hacer frente a estas cuestiones y superarse. De este modo, la universidad es experimentada como un espacio de transformación personal, tanto a nivel académico y de formación, como de cambios y superaciones en términos de personalidad:

[La UNQ para mí] fue un despertar. Básicamente, me cambió la vida. Ir a vivir solo, viajar un trayecto largo, conocer gente nueva, conocer gente que se podía expresar muy bien delante de las demás personas, con un conocimiento previo que ya traían. Todo fue enseñanza y aprendizaje, pero todo el tiempo, en los pasillos y dentro de los salones. A veces sentía más presión dentro de los salones, porque me daba vergüenza hablar, era más retraído, cuestiones más identitarias de mi pueblo (Cristian).

Entre la vida personal y la vida universitaria

La relación que se produce entre las cuestiones asociadas a la vida personal y los tiempos, el esfuerzo, la dedicación y las demandas de la formación universitaria se constituye como otro punto de tensión en las trayectorias educativas de los estudiantes. En esta dirección, cuando se les dificulta la posibilidad de organizarse para que estos dos mundos convivan, los estudiantes lo perciben como algo que impacta negativamente en sus recorridos. A su vez, estas tensiones pueden emerger a partir de distintos elementos, de acuerdo con las posiciones y las biografías de los estudiantes.

En este sentido, una de las cuestiones que aparece en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales entrevistados tiene que ver con la militancia en el puesto de trabajo. Esto se relaciona con la tensión que se puede generar entre el mundo del trabajo y la vida universitaria que desarrollé anteriormente. En este caso, la desestandarización de las trayectorias que

puede ocurrir por motivos socioeconómicos, políticos, que produce cambios en las situaciones laborales de los estudiantes, hace que se vean más afectados por esta situación. En consecuencia, ellos perciben que tienen menos disponibilidad general para dedicarle a la universidad el esfuerzo que esta requiere. Así lo expresa José:

Cuando fueron los despidos en junio del 2018, recuerdo que en ese momento empezaba el mundial de Rusia y aprovechó [Hernán] Lombardi esa pantalla mediática para, por atrás, hacer la liquidación. En ese contexto, tomamos tres meses los edificios de la agencia [Télam] con presencialidad. Me tuve que enfocar en la militancia gremial y posponer nuevamente los estudios, con la idea de retomarlos en algún momento. Pero la dinámica, claro, nunca se terminó.

Asimismo, la dificultad de generar un equilibrio entre las relaciones personales, el ocio, el disfrute y la formación universitaria representa otro punto de conflicto. De esta manera lo piensa Federico:⁹

Tuve amistades, no de la UNQ, sino amistades de la vida y de acá del barrio, que muchas veces me hicieron no hacer cosas malas, pero ¿cómo decirlo? Bueno, vivía saliendo, vivía de fiesta, terminaba destruido y cuando iba a estudiar no podía. Básicamente eso. Tuve toda esa fluctuación y fue brava, fueron los dos, tres años que dejé. Hasta que me recuperé. Más o menos tomé las riendas en el 2019 cuando me alejé un poco de ciertas juntas.

Las obligaciones familiares y personales constituyen otro punto de esta tensión entre vida personal y universidad. El tiempo que implica el cuidado de la familia es vivido como un tiempo que no se le puede dedicar a los ámbitos de la vida universitaria. Así lo plantea Marcos al referirse al hecho

⁹ Federico tiene 33 años. Comenzó a cursar sus estudios en la Universidad Nacional de Quilmes en el 2011 en el Profesorado de Ciencias Sociales. En el 2013 inició la cursada simultánea con la Licenciatura en Ciencias Sociales. En la actualidad está graduado como profesor de Ciencias Sociales y solamente tiene que entregar la tesis para graduarse de licenciado en Ciencias Sociales. Entrevista realizada el 20 de septiembre de 2024.

de no poder participar en muchos ámbitos de la universidad más allá de las clases:

Contaba con un tiempo muy limitado para dedicarle a la universidad. Tenía que repartirme entre mi familia, el trabajo y otras responsabilidades. Las ganas estaban, pero la carga era excesiva.

Finalmente, cuestiones de la vida personal, como la salud, también pueden conformar factores que repercuten de manera directa en el desarrollo de las trayectorias. En este sentido, el caso de Mariela¹⁰ puede ilustrar esta situación:

Empecé a notar que tenía cada vez más dificultades para viajar en tren. Con el tiempo, esto se fue profundizando, me costaba salir para tomar el colectivo y hasta salir del departamento. En mi entorno familiar, la salud mental o la posibilidad de acceder a terapia no eran temas presentes. Por eso, durante dos años no logré salir de mi casa. Fue una etapa muy dura y triste. Y ese fue el motivo por el que no pude continuar mis estudios.

Elementos institucionales que repercuten en las trayectorias

Los factores que tienen que ver estrictamente con la relación entre la universidad como institución y los estudiantes –y cómo es vivida por ellos mismos– repercuten en sus trayectorias educativas. Estos elementos pueden constituirse en motivos de abandono e interrupción de las trayectorias o en factores que inciden en la manera en que los estudiantes realizan sus recorridos.

En este sentido, las relaciones que los estudiantes establecen con los docentes, la experiencia que pueden tener en cuanto a los vínculos con las diferentes áreas de la universidad, las normas explícitas e implícitas que tiene la institución, etc., se vuelven cuestiones importantes a tener en cuenta para el estudio de las trayectorias. Así, en el análisis de los testimonios

¹⁰ Mariela tiene 28 años. En el 2016, ingresó a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UNQ. Aprobó el ciclo introductorio y su trayectoria se interrumpió cuando se encontraba cursando materias del ciclo inicial. Entrevista realizada el 19 de agosto de 2024.

de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales aparecen algunos factores para destacar.

En primer lugar, se menciona el desconocimiento acerca de algunos aspectos de la vida universitaria como, por ejemplo, la duración de la validez del Seminario de Tesis una vez cursado o las áreas de acompañamiento a estudiantes en materia de salud y bienestar. Esta falta de información impide, en muchos casos, que los estudiantes puedan desenvolverse adecuadamente en la universidad, lo que limita el aprovechamiento de las diferentes instancias que la institución ofrece o, en su defecto, genera la sensación de estar perdiendo oportunidades en la carrera. Al respecto, compartimos algunos testimonios:

Tengo que volver a cursar el seminario, porque yo no sabía que al año se vencía. Si hubiera sabido que era un año, me hubiera concentrado y organizado de otra forma (Natalia).

Cuando estuve en la UNQ no noté que hubiera dispositivos para tratar el tema de la permanencia y la discapacidad, que me parecen temas muy importantes. Tal vez había y yo no los conocí (Mariela).

En segundo lugar, las limitaciones que puede haber en función de las materias –como, por ejemplo, los cupos en las inscripciones o la cantidad de cursos en los que se pueden anotar por cuatrimestre, entre otras– son interpretadas por algunos de estos estudiantes como factores de ralentización en sus trayectorias. Esto ocurre, sobre todo, en los casos de los estudiantes que se encuentran más avanzados y ya tienen un recorrido hecho en la universidad. Estas limitaciones son leídas como un elemento que aporta a la dificultad de realizar la carrera en el tiempo propuesto por el plan de estudios. Se constituye en algo fundamental que diferencia a las trayectorias teóricas y las trayectorias reales. Como expresa Natalia:

[Me demoré en la trayectoria] primero, porque cursé dos carreras. Después, me atrasé un cuatrimestre porque no conseguí cupo. Además, hay una limitación estructural: la universidad, en muchas ocasiones, no permite cursar más de tres o cuatro materias por cuatrimestre. Eso dificulta que los tiempos previstos para completar la carrera se cumplan, ya que la oferta y la carga permitida no siempre se ajustan a la duración del plan de estudios.

En tercer lugar, y relacionado con lo anterior, la posibilidad de realizar varias carreras en forma simultánea, si bien les da la oportunidad de avanzar en distintas carreras cursando materias que sirven para ambas, muchas veces hace que los estudiantes no se focalicen y dispersen sus esfuerzos. Esto genera una tensión en la organización de los tiempos propios que, en algunos casos, hace que se interrumpan determinadas trayectorias o que estas se vean afectadas.

En cuarto orden, la relación que experimentan los estudiantes con docentes, autoridades y otras personas que representan a la universidad se vuelve fundamental e incide de manera directa en las trayectorias educativas. En este sentido, los estudiantes remarcan que la buena predisposición de los docentes, la calidad académica y el acompañamiento que brinda la institución en términos generales son cuestiones que hacen que la experiencia en la universidad sea buena y se vean motivados a continuar sus recorridos. Este fue el caso de las experiencias de Marcos y Carlos,¹¹ quienes lo plantean de este modo:

Fue la profesora de Lectura y Escritura Académica la primera que me habló. Esa materia creo que es indispensable para todos [...]. Me dieron un texto, me saqué un dos, la profesora me dijo “¿qué te pasó?”. “No sé, no entendí nada, estoy desactualizado, ¿no?”. Después cuando lo explicaron me empezaron a decir “bueno, de esta manera, de esta manera” (Marcos).

Una materia que me marcó fue Sociología de la Cultura donde descubrí el mundo de los estudios culturales de la mano de un gran profesor y una gran persona [...] Resaltaría [que fue muy importante en mi trayectoria] conocer profesores y compañeros que aportaron al debate, a conocer nuevos autores, nuevas prácticas, y que aportaron también a desarrollar y mejorar la escritura y especialmente encontrar un estilo propio. Fue una muy buena experiencia que contribuyó a sistematizar y mejorar el método de investigación (Carlos).

¹¹ Carlos tiene 69 años. Comenzó a cursar la Licenciatura en Ciencias Sociales en el 2011 y se graduó en el 2024. Entrevista realizada el 8 de noviembre de 2024.

Sin embargo, no solo las experiencias buenas son las que marcan las trayectorias educativas. Los momentos malos atravesados en el vínculo con docentes también se constituyen como factores que marcan los recorridos. En este sentido, Lucas¹² dice: “Otro momento negativamente significativo fue cuando, al presentarme a examen oral y no poder responder correctamente una pregunta, el profesor comenzó a reírse, lo cual fue muy incómodo y frustrante”.

Finalmente, entre los estudiantes avanzados de la Licenciatura en Ciencias Sociales, que se encuentran en su tramo final, aparece una cuestión muy importante en la que es necesario detenerse: el acompañamiento al momento de la realización de la tesina de grado.

La etapa de terminalidad en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales

Los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales que deciden cursar la orientación en Investigación deben realizar una tesina para poder concluir sus estudios de grado. Esta etapa significa un momento trascendental en sus trayectorias educativas y, en muchas ocasiones, se vuelve un factor determinante en su resultado. En este sentido, a las dificultades propias que presenta la realización de un trabajo de este estilo, se suman otros elementos que los estudiantes perciben como factores importantes.

El principal elemento que mencionan los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales que incide al momento de realizar su tesina tiene que ver con el acompañamiento institucional. Esto puede entenderse en dos sentidos fundamentales: por un lado, el trabajo que lleva a cabo el docente encargado de ser director de la tesina; y, por otro lado, la cursada anual obligatoria del Seminario de Tesis. Para estos estudiantes, la cursada de esta materia representa un aporte al desarrollo de sus planes de trabajo, ordena las ideas y contribuye al avance de su tesina. No obstante, en algunos casos, surgen inconvenientes a la hora de sostener una relación fructífera con los docentes que ofician de directores de tesina. Los estudiantes

¹² Lucas tiene 32 años. Comenzó a cursar la Licenciatura en Ciencias Sociales en el 2010 y se graduó en el 2018. Entrevista realizada el 6 de noviembre de 2024.

encuentran dificultades para construir un vínculo que les permita avanzar de manera sostenida en el desarrollo de su trabajo y concluir a tiempo con su tesina. Así lo plantea Natalia:

[Llegué al Seminario de Tesis] sin director. Conseguí un contacto durante el seminario, y yo ahí un poco me equivoqué, porque había un director posible, que era el profe "X" y otra profe nueva, que es con la que no tuve la buena experiencia, que no conectamos. Y el profe "X" es muy abierto, tenía un montón de alumnos, él me había dicho que sí, que me podía dirigir, y la otra chica no tenía a nadie. Entonces la profesora del seminario me dijo "anda con la otra chica porque 'X' está muy exigido" y bueno, lamentablemente no pude avanzar con ella.

Lo mismo ocurrió en el caso de Cristian:

Estuve con idas y vueltas con mi director de ese momento, que le mandaba las cosas, no me las leía, le volvía a mandar. Entonces, como yo también ya estaba trabajando, pensaba "bueno, no me respondió, después le escribo"... Cada vez lo fui pateando más.

Si bien estos estudiantes consideran que la relación con sus directores no fue buena, entienden las limitaciones que puede haber para que ese vínculo sea más fluido. Algunas de estas cuestiones tienen que ver con que los docentes que se encargan de la tarea de dirigirlos lo hacen de manera no remunerada, tienen otros trabajos que atender y otras actividades de la vida universitaria en general. Como plantea Cristian: "Yo en un principio había tenido otro director que me iba a acompañar en la tesina. Y bueno, él capaz que estaba en mil cosas, estaba escribiendo un libro o haciendo una maestría".

Esta sensación de falta de acompañamiento en la etapa de realización de la tesina de grado se vive de manera angustiante y frustrante por parte de estos estudiantes. Les produce una sensación de aislamiento y soledad, ya que en muchos casos terminan de cursar todas las materias y solo les queda entregar la tesis, pero se desvinculan de la vida cotidiana de la universidad. Esto, a su vez, genera desánimo. Estos estudiantes se perciben en el momento final de su trayectoria, a un paso de terminar con su carrera, y se sienten con la impotencia de no poder finalizar su recorrido. Así, esta

relación complicada con la persona que está encargada de dirigir su tesina produce una distancia entre el estudiante y la universidad que termina decantando en una sensación de *empantanamiento* y puede derivar en la interrupción de la trayectoria. Además, esta frustración que genera el no poder concluir el recorrido estando tan cerca del final lleva a los estudiantes a individualizar el problema. Comienzan a preguntarse si la responsabilidad es suya, por no tener una personalidad que les permita presionar más a su director, insistirle, *estarle encima*, etc. De este modo, la carga de mantener activa la relación recae sobre los estudiantes, quienes, al sentirse en una posición jerárquicamente inferior a los docentes, no se sienten con la autoridad o confianza suficiente para exigir avances en el trabajo. En palabras de Cristian: “Siento que esa parte del acompañamiento del tutor se vuelve muy complicada si no tenés una personalidad insistente”.

Para estos estudiantes, tener alguna instancia intermedia, alguien a quien poder recurrir y con quien puedan tener un contacto más fluido en el desarrollo de su tesina de grado, resulta en una posible respuesta a este problema. En esta dirección, se valora el trabajo colectivo que se realiza en el Seminario de Tesis y se considera que ensayar algún seguimiento a partir de pares, graduados o alguna instancia más colectiva puede aportar a que la etapa final de la carrera sea menos dificultosa. Así lo expresa Natalia:

Seguramente, hay cuestiones que dependen de mí, pero creo que también fue una dificultad que experimentaron varios de mis compañeros. En general, la devolución del director tardaba mucho en llegar, a veces pasaban entre tres y cuatro meses. Para mí ese fue uno de los principales obstáculos. Pienso que si hubiera un graduado acompañando al director, el proceso sería más ágil. Por ejemplo, podrías consultarle de manera más frecuente: “¿Qué te parece esto?”. Creo que ese tipo de acompañamiento más colectivo sería de gran ayuda. Además, entiendo que los profesores tienen una carga horaria importante y que dirigir es una tarea adicional, no remunerada, que implica dedicar tiempo extra. Por eso, tal vez cambiar el esquema y que exista un asistente o ayudante que pueda sostener un contacto más fluido con el estudiante sería una buena solución.

La integración social y la afiliación universitaria

El desarrollo de aptitudes y herramientas que permitan hacer frente a la vida universitaria es un factor determinante en el desarrollo de las trayectorias educativas. En este sentido, de acuerdo con lo que plantea Claudia Bracchi (2016), el ingreso a la universidad debe ser entendido como un proceso de transición, un pasaje, en donde las personas desarrollan progresivamente distintas habilidades y estrategias para ser estudiantes universitarios. No existe un solo modo de ser estudiante universitario y esto depende de la forma que adquiera cada trayectoria. De este modo, Bracchi (2016), siguiendo los aportes de Alain Coulon, sostiene que hay tres momentos que atraviesan los estudiantes al iniciar sus trayectorias universitarias: un tiempo de extrañamiento, que es cuando ingresan a un mundo desconocido; un tiempo de aprendizaje, cuando el estudiante se adapta a las reglas del juego y las dinámicas propias del campo; y un tiempo de afiliación, que es cuando el estudiante aprehende estas reglas y puede manejarse en la universidad.

En el caso de los estudiantes de la Licenciatura de Ciencias Sociales se puede ver que al momento de ingresar a la carrera no tienen muy en claro qué esperar de ella y de la universidad. Tienen preferencias por lo social, por la investigación, pero encaran el comienzo de su trayectoria educativa sin saber qué les deparará su recorrido. Como expresa Natalia:

Fue toda una aventura porque es un poco un salto al vacío, porque vos en realidad no sabes, en cinco, seis, ocho años te puede pasar de todo, cambiarte la vida, entonces vos nunca sabes si lo vas a terminar.

Este *salto al vacío* lo viven con *entusiasmo*, motivados por la curiosidad y la expectativa de ser estudiante universitario y formarse. En este marco, las motivaciones y las expectativas se constituyen en motores de la acción de estas personas. Asimismo, con el desarrollo de sus trayectorias y el avance en el “tiempo de aprendizaje”, estos estudiantes empiezan a encontrar mayores sentidos a sus recorridos.

Al principio decís “bueno, empiezo a ver qué onda”, y después una materia te lleva a la otra y así sucesivamente. Cuando estaba por la mitad, recién ahí empecé a engancharme de verdad. Sobre todo

cuando llegaron las materias orientadas, que era justamente lo que estaba buscando (Natalia).

En este sentido, el ingreso a la universidad es vivido por estos estudiantes como un momento de transformación personal. Incluso en los casos donde las trayectorias se vieron interrumpidas o pausadas, cursar la Licenciatura en Ciencias Sociales es percibido como un *despertar*, como un espacio que les *abrió la cabeza* y que les *cambió la vida*. Como dice Cristian: “La carrera me sacó un velo, me abrió los ojos, me dio sentido crítico; básicamente, me cambió la vida”.

En este recorrido se vuelve muy importante la participación en otros ámbitos de la vida universitaria que contribuyen a generar la afiliación con la universidad que menciona Bracchi (2016). Por ejemplo, formar parte de proyectos de investigación o de extensión, participar de actividades culturales, deportivas, de militancia estudiantil, etc., aporta al fortalecimiento de la identidad del estudiante. Además, la construcción de grupalidad y la posibilidad de integrarse socialmente es otro de los elementos clave que inciden en las trayectorias educativas. Quienes pudieron hacerlo y lograron concluir su trayectoria a partir de la graduación de la carrera, lo resaltan como uno de los aspectos más importantes en su recorrido. Sentirse acompañados genera satisfacción, produce solidaridad entre pares y felicidad. Así lo plantea Lucas:

La experiencia fue mejor que las expectativas que tenía, una vez que me di cuenta de que me sentía bien estudiando la carrera, dejé la otra carrera de música y me puse de manera más intensiva a estudiar, a participar de las otras formas de estar en la universidad, en actividades culturales, deportivas, de militancia política, de proyectos de investigación y extensión universitaria, tomar cursos de teatro, de idiomas. Todo esto, la calidad académica junto a la calidad de las personas, considero que es lo mejor de la UNQ.

En este proceso de integración y afiliación universitaria las acciones llevadas a cabo por la universidad son fundamentales. De este modo, la cercanía que la Universidad Nacional de Quilmes propugna entre la institución y los miembros de la comunidad universitaria es percibida como un factor central en las trayectorias de los estudiantes. El hecho de sentirse parte de

una comunidad más grande, *no ser un número más*, considerar a la UNQ como una institución con un ambiente *familiar*, aporta a la construcción del sentido de pertenencia que estos estudiantes desarrollan. A su vez, esto colabora en el fortalecimiento de las trayectorias y genera motivaciones para continuar con los estudios. De esta manera lo cuenta Natalia:

Estoy recontenta, porque yo estaba justamente por ponerme con esto [retomar la realización de su tesina de grado], pero me gustó que me contactó el profe, que ahora es director [de la carrera], en ese momento era profe todavía. Fue él quien me llamó, es la universidad quien mostró interés en que yo termine.

En este sentido, el proceso de afiliación universitaria se ve fortalecido cuando se llevan a cabo acciones de integración social desde diferentes ámbitos de la institución. Asimismo, la posibilidad de formar grupos de pares contribuye al desarrollo de las trayectorias, ya que los estudiantes al ser parte de una red se sienten más acompañados, integrados y motivados para continuar sus recorridos.

Reflexiones en torno a las trayectorias educativas

El análisis realizado nos permite llegar a la conclusión de que existen tensiones que se producen cuando las personas deciden iniciar una trayectoria educativa y afrontar la vida universitaria. En primer lugar, hay una tensión entre el mundo laboral y el mundo universitario. Esto implica que algunos estudiantes perciben que su trabajo les ocupa un tiempo que no puede ser dedicado a la universidad. En relación con este aspecto, aparece la idea de *poner el cuerpo* como una cuestión fundamental necesaria para hacer frente al *esfuerzo* que implica una trayectoria universitaria. Esto produce desgaste, tanto mental como físico, y puede establecerse como un elemento importante en el curso de las trayectorias.

En segundo lugar, aparece una tensión asociada a la formación previa y el pasaje a la universidad. En relación con esto, algunos estudiantes entienden que las herramientas que tienen a la hora de ingresar a la universidad no son suficientes para hacer frente a las demandas que este campo les exige. Esto puede constituirse como un desafío a superar y, en

caso de lograrlo, se interpreta como un momento de crecimiento personal asociado a su trayectoria.

En tercer lugar, emerge una tensión al intentar lograr un equilibrio entre las demandas de la vida personal y las exigencias de la vida universitaria. Así, cuestiones de salud personal, necesidades familiares, afectivas, laborales, entre otras, cuando se comprenden de modo contradictorio con los requerimientos necesarios para continuar la trayectoria universitaria, entran en conflicto y se constituyen en puntos determinantes en los recorridos.

Estas tensiones que emergen durante las trayectorias educativas conducen a emociones que moldean las identidades de los estudiantes y median la forma en que ellos mismos perciben su condición en la universidad. Así, muchas veces, estos puntos de conflicto producen frustración, angustia, soledad y desánimo. A su vez, esto puede repercutir en que los estudiantes vean interrumpidas sus trayectorias, o que estas se dilaten.

Otros elementos de la vida universitaria intervienen en la forma en que se desarrollan las trayectorias educativas y tienen que ver con la relación entre la institución, la comunidad universitaria y los estudiantes. En este sentido, el desconocimiento que pueden tener los estudiantes sobre algunos aspectos de la universidad, las limitaciones en la inscripción en materias, los problemas de cupo y la relación con docentes y otras áreas de la institución pueden influir en los recorridos de los estudiantes. Con relación a esto, en los estudiantes en etapa de terminalidad que se demoran en finalizar la carrera aparece la dificultad en la construcción del vínculo con el docente encargado de dirigir su tesina de grado. En esta dirección, los estudiantes sienten que no tienen el acompañamiento necesario en el tramo final de su trayectoria. Entienden las dificultades que pueda tener un docente a la hora de encargarse de esta tarea. Pero este punto genera que se demoren en terminar su trabajo final y, además, les produce un sentimiento de frustración por no poder resolver esta situación. Así, se empiezan a distanciar de la universidad y a desanimarse. Estos estudiantes consideran que tener alguna instancia intermedia que les permita mantenerse vinculados con la universidad y sentirse acompañados en el proceso de realización de la tesina ayudaría en la conclusión de sus trayectorias.

Para terminar, es importante resaltar que la integración social y la participación en diferentes ámbitos de la vida universitaria constituyen un elemento muy importante en el fortalecimiento de las trayectorias educativas. La construcción de grupos y redes permite a los estudiantes

sentirse acompañados y motivados a continuar sus trayectorias. Así, la participación en proyectos de investigación, extensión, grupos de estudio, actividades culturales, deportivas, de militancia, entre otros, aporta al proceso de afiliación universitaria de los estudiantes. Los dota de recursos y capacidades para desarrollar estrategias que les permitan desenvolverse de mejor manera en la universidad. El aprovechamiento de los recursos de apoyo que la institución pone a disposición, como becas de diferente tipo, tutorías, programas de acompañamiento, los espacios y actividades que ofrece para la participación de la comunidad, etc., se tornan factores fundamentales en el desarrollo de las trayectorias educativas. Estas acciones permiten que los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia con la universidad y la vean como un lugar *familiar* que les *cambió la vida*. En definitiva, más allá del resultado final de la trayectoria, la universidad se percibe como un espacio de transformación para estas personas que deciden ser estudiantes universitarios.

Referencias bibliográficas

Ahmed, Sara (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Ahmed, Sara (2023). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

Anderson, Kay y Smith, Susan (2001). Editorial: Emotional Geographies. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 26(1), pp. 7-10.

Berlant, Lauren (2020). *El optimismo cruel*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, Pierre (2011). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Akal/Istmo.

Bourdieu, Pierre (2015). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bracchi, Claudia (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios. Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), pp. 3-14.

Calienni, María Natalia (2020). El Taller de Vida Universitaria de la Universidad Nacional de Quilmes desde la perspectiva de los estudiantes [trabajo final integrador]. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Dirección de la Licenciatura en Ciencias Sociales (2023). Informe de gestión "Crisis vocacional o crisis profesional. Las Ciencias Sociales no aparecen como una salida profesional atractiva" [documento interno]. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Dubet, François (2010). *Sociología de la experiencia*. España: Editorial Complutense.

Dubet, François (2020). *La época de las pasiones tristes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Heller, Agnes (2004). *Teoría de los sentimientos*. México: Ediciones Coyoacán.

Illouz, Eva (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores.

Kaplan, Cecilia (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica*, (8), pp. 117-128.

Kaplan, Cecilia (2020). Pedagogía universitaria y lazo emocional. *Pensamiento Universitario*, (19), pp. 89-103.

Kaplan, Cecilia (2022). *La afectividad en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Kaplan, Cecilia y Aizencang, Noemí (2022). Teoría de las emociones en el campo educativo. *Lecturas desde mujeres. Entramados*, 9(12), pp. 7-18.

Nicastro, Sandra y Greco, Beatriz (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de transformación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Santos Sharpe, Andrés (2016). Un análisis histórico del abordaje sobre el abandono universitario en Argentina. *Anuario de Historia de la Educación*, 17(2), pp. 3-31.

Terigi, Flavia (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Inés Dussel et al., *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161-178). Buenos Aires: Fundación Santillana.

Terigi, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Torres, Germán (2013). Trayectorias de abandono y permanencia en el Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), pp. 142-166.

Torres, Germán y Calienni, María Natalia (2021). Universidad, inclusión y tutoría. El Taller de Vida de la Universidad Nacional de Quilmes. *Revista Alquimia Educativa*, 8(1), pp. 11-28.

Vergara Aibar, María (2017). Incidencia de las emociones en las trayectorias de estudiantes de nivel superior. Categorías trabajadas y conclusiones de la investigación. *Aportes Científicos desde Humanidades*, 12(2), pp. 53-63.

Zandomeni, Norma y Canale, Sandra del Carmen (2010). Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. *Revista Ciencias Económicas*, 2(8), pp. 59-65.

Experiencias estudiantiles en Biotecnología

Condiciones de cursada, acceso a becas y expectativas profesionales

Franco Uriel Cuccovia Warlet

Las trayectorias estudiantiles son procesos dinámicos influenciados por factores académicos, socioeconómicos y personales que afectan la permanencia y el egreso universitario. Para comprender la realidad de los estudiantes de la Licenciatura en Biotecnología de la Universidad Nacional de Quilmes, se diseñó y aplicó una encuesta para estudiantes y otra para graduados/as, que permitieron recopilar datos sobre desempeño académico, acceso a becas, carga laboral y expectativas profesionales. Antes de abordar el caso de estudio propiamente dicho, resulta pertinente recuperar algunos aportes teóricos de interés para contextualizar y profundizar el análisis.

Sobre carreras y recorridos

Hablar de la experiencia universitaria requiere pensar, principalmente, en la insuficiencia que presenta la cualidad singular del enunciado. En la actualidad, el hecho de ir a la universidad puede encarnar vivencias que varían de una persona a la otra, ya sea por cuestiones personales o por aspectos contextuales. Las experiencias estudiantiles no son idénticas, sino compartidas, y este rasgo inherente de multiplicidad configura un nuevo modo de reflexionar sobre la vida universitaria: no existe una manera única de transitar los estudios superiores y cada persona ejerce su rol como estudiante de distintas formas. En este sentido, es fundamental conocer y recolectar la mayor cantidad de información sobre las condiciones en las que el estudiantado prosigue su educación, para lograr un reconocimiento más exhaustivo de las experiencias que conforman la realidad universitaria.

Por esta razón, se opta por utilizar el término “trayectorias”, en plural, ya que se lo considera una definición más representativa de los diferentes recorridos y experiencias que una carrera universitaria puede proyectar. Las trayectorias estudiantiles son interpretadas como los recorridos que

los estudiantes realizan durante su formación académica. Están influenciadas por factores contextuales y se relacionan directamente con el éxito en el desarrollo de habilidades de escritura, argumentación académica, pensamiento estratégico, y demás cuestiones esenciales para su integración en comunidades académicas y disciplinarias (Padilla, 2012). En cuanto a aquellos factores contextuales, se destaca al estudiantado con mayores dificultades económicas, cuya tasa de abandono es drásticamente mayor en comparación con otros grupos estudiantiles, así como la posposición del aprendizaje y presentación tardía de tesinas y trabajos finales, y el lento desarrollo a lo largo del trayecto. En estos casos, es común que los/las estudiantes se encuentren trabajando en simultáneo, o se desenvuelvan como el sostén en su núcleo familiar, por lo que la gran carga horaria asociada a las materias se vuelve una incompatibilidad implacable para el desarrollo de sus otras actividades (Ros *et al.*, 2017).

Asimismo, la recopilación de información para el registro de las diversas trayectorias universitarias implica identificar las problemáticas que dicha indagación revela. De este modo, el objetivo se torna bipartito: por un lado, comprender la realidad universitaria tal cual es; por el otro, reconocer los problemas con el fin de contribuir a su abordaje mediante la propuesta de posibles soluciones. Por consiguiente, el mejoramiento de las experiencias universitarias debe ser una meta fundamental del análisis de las trayectorias estudiantiles. Por lo general, se destaca la necesidad de generar un acceso irrestricto, enfocado en lograr un aumento de estudiantes de primera generación al considerar a la universidad como una posibilidad de progreso social y económico. También, se enfatiza en la necesidad de forjar un lazo académico, para que el/la estudiante identifique razones que lo estimulen a permanecer insertado en la carrera. Además, se señala la promoción de ritmos regulares y el egreso en continuidad con el ritmo de cursada (Ros *et al.*, 2017). En suma, resulta necesario abocarse a la multiplicidad de trayectorias que coexisten en los distintos contextos, y cómo estos condicionan el transcurso y la terminalidad de los trayectos educativos, así como realizar un diagnóstico del perfil del estudiantado y sus perspectivas a la hora de enmarcarse en oficios de índole académica, industrial o educativa. Incluso, deben considerarse las prácticas de enseñanza, las características puntuales de los planes de estudio, y las estrategias de acreditación y evaluación de saberes, dispuestas en cada propuesta y en particular por cada institución.

En el caso de Argentina, el estudiantado universitario ha experimentado un crecimiento poblacional significativo, que se duplicó entre los años 2012 y 2021. Esto implica necesariamente un incremento en la tasa de nuevos/as inscriptos/as en instituciones de educación superior, pero no necesariamente de egresados/as, que solo demostraron un aumento cercano al 50% (Secretaría de Políticas Universitarias, 2022).

La Ley de Educación Superior N° 24521 dispone que tanto el Estado nacional como las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de garantizar la educación superior como un derecho humano, así como proveer el financiamiento, supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, garantizando igualdad de condiciones en el acceso y permanencia, becas, infraestructura y recursos tecnológicos, políticas de inclusión, y mecanismos de articulación entre componentes humanos, entre otros. Estas disposiciones, en colaboración con organismos gubernamentales y universidades e institutos de educación superior públicos, se han traducido en un notable desarrollo, reflejado en el aumento de estudiantes –en especial de primera generación– y en la diversificación de las instituciones. Las propias universidades han logrado expandir sus trayectos educativos, con la incorporación de nuevas áreas de formación y proyectos de investigación, así como con el fortalecimiento de su compromiso con las necesidades del entorno socioeconómico que las rodea (García, 2023).

A pesar de estas expansiones y regulaciones, aún existen disparidades en la educación superior, evidenciables en grupos de estratos económicos menores, o infrarrepresentados dentro del estudiantado. Estas desigualdades históricamente remiten a formas de discriminación basadas en la clase social, las minorías étnicas, la diversidad lingüística, religiosa y cultural, la edad y las discapacidades, entre otras (Unesco, 2022). En este contexto, el otorgamiento de becas y la generación de programas de acompañamiento al estudiantado se vuelven una estrategia de interés.

Múltiples universidades han desarrollado talleres de tutorías con el objetivo de que el estudiantado se aproxime a la complejidad de los procesos de aprendizaje académicos y lleve a cabo actividades reflexivas, críticas y creativas. En este sentido, resulta especialmente relevante la creación de la figura del tutor o la tutora, en tanto mediador entre el/la ingresante y el nuevo universo que representa la universidad (Bordier, Sotelo y Domínguez, 2024; García y Cabeza, 2020). Entre ellos, se puede destacar el Taller de Vida Universitaria, implementado en la Universidad Nacional de Quilmes; el

Curso de Orientación y Preparación Universitaria, de la Universidad Nacional de Moreno; y el Programa de Introducción a los Estudios Universitarios, de la Universidad Nacional del Noroeste. Estos programas reciben a los/las ingresantes de todos los trayectos académicos y les comparten un conocimiento básico sobre la vida en la universidad, con foco en las habilidades generales necesarias para el estudio, además de acercar información sobre las actividades extraacadémicas que ayudan a forjar un vínculo aún más estrecho con la comunidad en la que se insertan y sobre las dimensiones políticas relacionadas con la experiencia universitaria.

Cabe destacar que gran parte de estos programas se destacan por su capacidad de adaptarse a lo largo del tiempo. Las propias instituciones los ajustan en función de las evaluaciones periódicas y amplían su alcance para brindar acompañamiento en otras instancias del trayecto académico, no solo en el ingreso (García, 2023). Por ello, es fundamental contar con herramientas y sistemas de evaluación que permitan monitorear las trayectorias estudiantiles de manera continua y detallada. Estos dispositivos no solo deben recopilar información sobre el desempeño académico, sino también sobre las dificultades que pueden surgir a lo largo del recorrido educativo de los estudiantes. De esta manera, las instituciones podrán identificar a tiempo las problemáticas que enfrentan los/las estudiantes, lo que les permitirá implementar medidas de apoyo personalizadas y oportunas. Actuar con precisión y rapidez ante estas situaciones facilita la mejora de los resultados académicos, a la vez que contribuye a crear un entorno educativo más inclusivo y adaptado a las necesidades de los estudiantes.

Instrumentos para mejorar las trayectorias estudiantiles

Las universidades, además de cumplir con su función primordial de formar profesionales y generar conocimiento, suelen/necesitan recopilar y analizar datos sobre las trayectorias académicas de sus estudiantes, así como sobre las diversas dificultades que enfrentan a lo largo de su formación, para mejorar sus experiencias. Comprender la diversidad de trayectorias estudiantiles es clave para diseñar políticas que garanticen su continuidad, calidad y finalización. Estas trayectorias pueden verse condicionadas por obstáculos personales, oportunidades educativas y factores externos (Unicef, 2024). Esta multiplicidad de trayectorias es influenciada

por un conjunto de experiencias educativas, familiares, laborales y comunitarias, por lo que contar con dispositivos que posibiliten la finalización de los trayectos académicos en tiempos apropiados, y que tengan en cuenta esta diversidad, se vuelve una tarea esencial. La información sistemática de la evolución de las nuevas cohortes estudiantiles es crucial para comprender patrones, identificar problemáticas recurrentes y encontrar soluciones efectivas (Instituto Nacional de Formación Docente, 2020). Estos datos deben ser considerados no solo como un insumo interno para la mejora de la gestión educativa, sino como un recurso valioso para promover una mayor transparencia y equidad en el ámbito académico.

El registro de experiencias de la comunidad estudiantil debe ser llevado a cabo por dispositivos que capturen información clave para la toma de decisiones en el ámbito político y académico. Estos deben ser capaces de identificar problemáticas específicas, como el acceso a recursos económicos, barreras culturales, salud mental, y demás aspectos críticos (Cepal, 2022; Regalado Chamorro *et al.*, 2023). Con base en esto, es posible implementar soluciones basadas en evidencia, que integren políticas públicas que respondan a lo identificado, como podrían ser programas de becas focalizadas, acompañamiento particular y la creación de espacios seguros para el desarrollo de comunidades. Cada política implementada, a su vez, debe ser evaluada periódicamente y contrastada con los nuevos datos obtenidos, a fin de analizar el impacto de las medidas y garantizar su ajuste a las nuevas necesidades y problemáticas.

Por otra parte, el acceso público a estos datos podría constituir una herramienta fundamental para hacer de la universidad un espacio más democrático, en tanto que permitiría una evaluación crítica y colectiva del sistema educativo. Hacer que esta información sea accesible no solo a los estudiantes, sino también a la sociedad en general, sobre todo a los responsables de la política educativa del país, así como también a organizaciones sociales no gubernamentales, facilitaría la identificación de patrones y desigualdades que, de otro modo, podrían quedar ocultos. La transparencia en la gestión de estos datos promovería una cultura de responsabilidad y evaluación colectiva, y permitiría que los actores clave involucrados en la educación colaboren de manera más eficaz para implementar políticas que garanticen trayectorias universitarias de calidad.

A nivel internacional, diversas universidades y gobiernos han implementado estos dispositivos en el mundo académico, principalmente, a través de encuestas, plataformas de monitoreo y bases de datos longitudinales. Por ejemplo, la Universidad de California, en Estados Unidos, realiza encuestas sistemáticas para registrar las experiencias de sus estudiantes, centradas en aspectos académicos, demográficos, financieros y emocionales. Estas son relevadas de forma bianual, a través de los *campus* virtuales, desde el año 2002, a cargo del Institutional Research and Academic Planning. Los datos son colectados y analizados a fin de guiar mejoras enfocadas en la experiencia de los/las estudiantes, también teniendo en cuenta sus opiniones sobre la calidad de los programas académicos y de sus autoridades, así como demás servicios estudiantiles. Durante su segundo período, en 2024, observaron una tasa de completitud –interpretada como responder al menos una pregunta de la encuesta, posterior a su consentimiento– del 81%. Este porcentaje considerable de muestreo permite un análisis representativo de las poblaciones, y puede deberse a la extensión de la encuesta –disponible durante al menos dos meses– y la cantidad de recordatorios, que varían de 10 a 34 durante el período activo (Institutional Research and Academic Planning, 2024). Por ello, la implementación de encuestas como dispositivo de muestreo, con un pensamiento estratégico en cuanto a su diseño, vías eficientes de comunicación, y un análisis exhaustivo de los datos recopilados, puede ser una excelente estrategia para el abordaje a la vasta diversidad del estudiantado.

En Argentina, por su parte, las secretarías de Bienestar Estudiantil tienen sus comienzos en las décadas de los ochenta y los noventa, como una respuesta institucional a las problemáticas derivadas de las desigualdades en el acceso a la educación superior. Estas se disponen como áreas de asistencia a los rectorados de las universidades, destinadas al diseño e instauración de normativas y beneficios aprobados por las instituciones en las que se enmarcan, con foco en brindar apoyo psicosocial, económico y académico a estudiantes en situación de vulnerabilidad. Su surgimiento se enmarca en un período de reestructuración de la educación superior, ya que se buscaba democratizar el acceso a la universidad y responder a las secuelas de la dictadura militar, en un contexto marcado por la participación del movimiento estudiantil en la política de la posdictadura (Cristal, 2022). Este proceso de

democratización en el sistema universitario argentino fue promovido a partir de políticas que buscaron transformar la experiencia académica y social de los estudiantes, permitiendo la creación y la continuidad del funcionamiento de dichas secretarías hasta la actualidad, como herramienta clave para identificar problemáticas, analizar datos y generar soluciones en el ámbito educativo. Estas políticas se han basado en el uso sistemático de información para implementar intervenciones con el objetivo de mejorar el acceso, la equidad y la calidad en la educación superior.

En este contexto, la implementación de encuestas como herramienta de registro de vivencias estudiantiles se presenta como una estrategia de gran poder. Las encuestas son dispositivos flexibles, accesibles y económicos, que permiten obtener información directamente del estudiantado, prometiendo una participación alta debido a la sencillez del método y los recursos tecnológicos. Cuando están bien diseñadas, permiten recuperar datos relevantes sobre factores académicos y económicos, que pueden dirigirse a grupos particulares de estudiantes o graduados/as, y repetirse durante un período de tiempo apropiado. Esto favorece la realización de análisis comparativos a lo largo del tiempo, la identificación de patrones y tendencias, y da pie al desarrollo de planes de acción bajo un marco de mejora continua y actualizada a las diversas problemáticas (Perera Rodríguez y Hervás Gómez, 2020; García y González Laguna, 2021).

De igual modo, resulta necesario identificar problemáticas de este método de acercamiento, para anticiparse a los obstáculos que puedan surgir durante su implementación y asegurar su efectividad. Entre ellas puede citarse la superficialidad de la información, ya que no permite capturar la profundidad de las experiencias individuales. En estos casos, las encuestas pueden ser complementadas con entrevistas personales, llevadas adelante, con mayor profundidad, por los planteles de tutorías ya dispuestos como programas en algunas universidades nacionales. Es común, además, enfrentar sesgos en la selección de las muestras, lo que podría comprometer la validez y representatividad de los resultados. Esto puede ser solucionado con metodologías claras y una buena selección del grupo a analizar, pudiendo incluso generar diferentes encuestas para cada grupo. Por último, los/las estudiantes podrían negarse a compartir su información personal al estar comprometiendo su privacidad.

Esta situación puede abordarse garantizando el anonimato, explicando de manera clara el propósito del dispositivo y señalando su no obligatoriedad. Al permitir la posibilidad de no responder, se podría sufrir una reducción en la cantidad de muestras, también comprometiendo la validez y representatividad de los resultados, aunque debido a la sencillez de la encuesta, si se valen de buenos y diversos métodos de difusión y comunicación, se podrá garantizar una gran llegada al estudiantado, y un buen porcentaje de participación, siempre que la encuesta sea concisa y clara.

Pese a los desafíos que acarrea el uso de encuestas como herramienta de recolección de datos, la capacidad de estos instrumentos para identificar elementos clave en las trayectorias estudiantiles es innegable. Las encuestas permiten obtener una visión integral de las circunstancias que atraviesan los/las estudiantes, abarcando aspectos tanto académicos como socioeconómicos y emocionales, lo que facilita la identificación de problemas específicos que afectan el desempeño y la permanencia en el sistema educativo. Esta visión amplia permite a las instituciones educativas y a los responsables de políticas públicas diseñar intervenciones más precisas y adaptadas a las necesidades reales de los estudiantes, contribuyendo así a incrementar las tasas de retención y promover un ambiente educativo inclusivo y accesible. Al conocer las dificultades que enfrentan los estudiantes, las universidades pueden desarrollar estrategias que no solo mejoren el rendimiento académico, sino que también favorezcan el bienestar integral de los alumnos, fortaleciendo su sentido de pertenencia y motivación para continuar sus estudios.

El modelo de la Universidad de California ha demostrado a nivel global que la implementación sistemática de instrumentos de registro, como las encuestas, es una estrategia fundamental para abordar las desigualdades en los sistemas educativos. Al identificar de manera temprana las dificultades que enfrentan los/las estudiantes, las políticas públicas pueden ser ajustadas de forma proactiva, garantizando intervenciones oportunas y eficaces. Además, los datos obtenidos mediante encuestas posibilitan la elaboración de soluciones más específicas y sostenibles, adaptadas a las características y necesidades particulares de cada grupo en situación de vulnerabilidad. Este enfoque permite la creación de políticas más inclusivas, así como también la implementación de programas educativos que fomenten la equidad, asegurando que los estudiantes de todos los

contextos socioeconómicos puedan acceder a un entorno educativo que favorezca su desarrollo pleno. En consecuencia, el uso de estas herramientas se revela como un componente esencial para construir sistemas educativos más justos y eficaces, que promuevan la igualdad de oportunidades para todos.

Universidad Nacional de Quilmes, análisis de caso

La UNQ fue creada el 29 de septiembre de 1989 mediante la Ley N° 23749, e inició su primer ciclo lectivo en 1991 con poco más de 700 estudiantes. Al año siguiente, el estudiantado se duplicó. La universidad ofrecía diez recorridos académicos, como las licenciaturas en Comunicación Social, Comercio Internacional, Biotecnología e Ingeniería en Alimentos. La innovación en sus trayectos formativos acompañó el crecimiento del estudiantado, y con él, la expansión de las instalaciones, que hoy en día cuenta con laboratorios de investigación, empresas incubadas, área de deportes, comedor estudiantil, y una biblioteca, que dispone de material bibliográfico y tecnológico tanto para estudiantes como no estudiantes, entre otras.

Actualmente, la UNQ presenta cuatro unidades académicas, dentro de las cuales se encuentran los departamentos de Ciencia y Tecnología, Economía y Administración, Ciencias Sociales y la Escuela de Artes, ofreciendo 57 propuestas de grado y pregrado, y 49 de posgrado. Hacia finales de 2023, contaba con casi 30 mil estudiantes de grado y pregrado, casi 8 mil de posgrado, y un total de 20.211 egresados. Dentro de la comunidad estudiantil, se destaca el alto porcentaje de personas inscriptas de primera generación de estudiantes universitarios en su familia –cercano al 80%–. Además, en cuanto a la fuente económica a la que recurren para el costeo de sus estudios, se identifica que el 50% se encuentra insertado en el mercado laboral para ello (Universidad Nacional de Quilmes, s.f.a).

Si bien la comunidad de estudiantes de carreras de grado de la UNQ se encuentra en constante aumento desde 2016, según los indicadores registrados en su página oficial (Gráfico 1a y 1b), la cantidad de egresados por año lleva un ritmo irregular, siendo menor en las carreras del Departamento de Ciencia y Tecnología, y la Escuela de Artes.

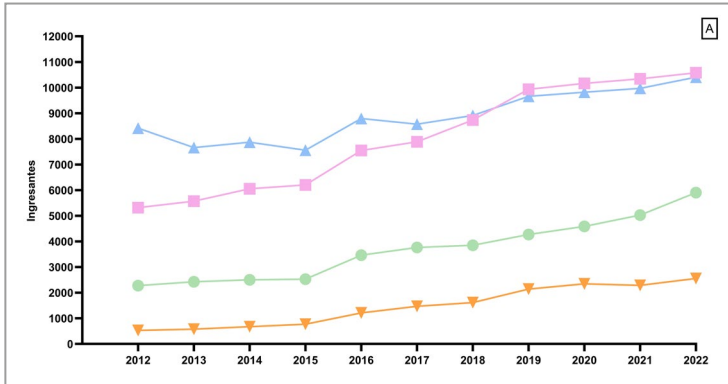
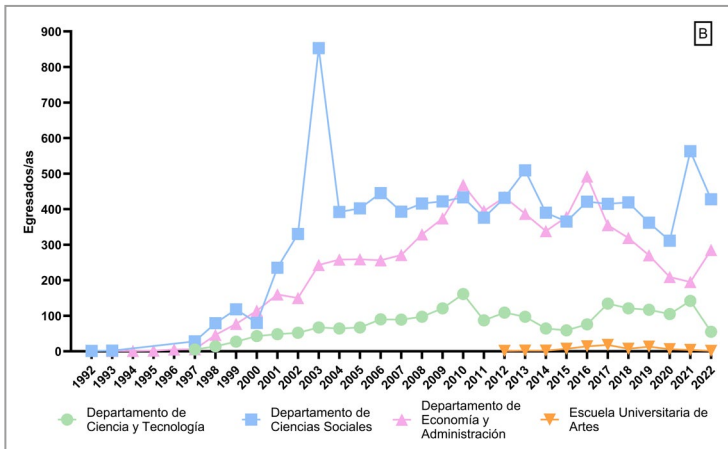
Gráfico 1a. Cantidad de ingresantes por año por unidad académica

Gráfico 1b. Cantidad de egresados/as por año por unidad académica.
 Recuperado de estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Quilmes



A partir de lo observado, es posible inferir que las políticas de inclusión, ayuda económica y acompañamiento al estudiantado activas podrían estar dando buenos resultados en el sostenimiento de la comunidad estudiantil, pero no los suficientes como para acompañar un aumento estable en la población egresada.

Dentro del Departamento de Ciencia y Tecnología, se destacan las carreras de Licenciatura en Informática, Tecnicatura Universitaria en Programación Informática, y la Licenciatura en Biotecnología, al ser aquellas que reciben el mayor índice de inscriptos/as y contienen a la mayor cantidad de estudiantes. No obstante, el departamento refleja una de las menores tasas de egreso en comparación con las demás unidades académicas. Esto puede deberse a experiencias que atraviesa el estudiantado y que comprometen su proceso formativo, retrasando sus estudios o incluso llevándolo al abandono.

Enfoque interno: una aproximación a la Licenciatura en Biotecnología

La Licenciatura en Biotecnología cuenta con un plan de estudios actualizado en el año 2019, que describe un ciclo introductorio, inicial y superior, con un total aproximado de 4.050 horas. Al concluir el ciclo inicial, los/las alumnos/as pueden acceder a un título intermedio de Técnico Laboratorista Universitario. Posteriormente, deben elegir una orientación: en Bioprocesos o Genética Molecular, que condiciona su desarrollo durante el ciclo superior. Para finalmente adquirir la titulación de licenciatura, una vez finalizado el ciclo superior, se puede optar por la realización de un Seminario de Grado, o complementar su formación cursando asignaturas del núcleo complementario adicional para el ciclo superior. El Seminario de Grado comprende una instancia formativa e integradora, en la que el/la estudiante participa, bajo supervisión de una dirección capacitada, de tareas de investigación y desarrollo, o del ejercicio profesional en la industria, actuando de esta forma como un nexo entre estudiantes y el mundo profesional.

A su vez, la comunidad graduada de la carrera tiene un buen índice de participación en comisiones académicas y grupos de egresados/as, destinados a la elaboración e implementación de estrategias de divulgación, acompañamiento y mejoras en la calidad de la carrera. Por estas cuestiones, la Licenciatura en Biotecnología de la UNQ resulta un foco de especial interés, al ser una carrera con una cantidad significativa de ingresantes pero no de egresados, con un gran nexo entre su formación y el ámbito profesional, y cuyos/as egresados/as mantienen vínculos estrechos con la institución, participando de organismos que pretenden

mejorarla, proyectos de investigación, de extensión académica, o como docentes.

Con el objetivo de evaluar la calidad de la propuesta formativa, identificando tanto problemáticas y posibles puntos de mejora como aspectos positivos, en el marco de este trabajo se desarrolló un dispositivo basado en encuestas a estudiantes y graduados/as de la Licenciatura en Biotecnología. El instrumento fue diseñado con un enfoque transversal, de modo que pueda adaptarse a otras propuestas formativas, ya sea de otros departamentos como de distintas instituciones de formación académica. La indagación se centró en aspectos vinculados con la calidad de la enseñanza, las expectativas académicas y laborales, y las opiniones personales sobre la organización de la carrera y su plan de estudios.

Cabe destacar que, incluso en esta carrera y en la actualidad, existen talleres destinados al acompañamiento de estudiantes, como el Taller de Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles y el Programa de Tutorías del Departamento de Ciencia y Tecnología, así como encuestas institucionales asociadas a las materias cursadas. Sin embargo, la información recolectada mediante estos instrumentos no siempre se traduce en insumos útiles para la identificación de problemáticas ni en la elaboración de propuestas de mejora. En este sentido, la encuesta implementada en el marco de este trabajo adoptó un enfoque más amplio e integral, y se puso a disposición de la dirección de la carrera para ser analizada en conjunto, permitiendo un diálogo nutritivo a fin de reconocer las necesidades y obstáculos de los/las estudiantes, así como construir planes de acción adecuados.

Encuesta de trayectorias estudiantiles universitarias de la Licenciatura en Biotecnología

Como ya se mencionó, la ETEUBio (encuesta de trayectorias estudiantiles universitarias de la licenciatura en biotecnología) constó de dos versiones: una destinada a estudiantes actuales de la carrera, que se encontraran cursando materias del ciclo superior, y otra a egresados/as de los años 2021 a 2024, cada una con preguntas específicas adaptadas a sus trayectorias. En el caso de los/las estudiantes, se abordaron temas como el tiempo que les llevó completar el ciclo inicial, la cantidad de materias cursadas por cuatrimestre y recursadas a lo largo de sus trayectorias, cuestiones vinculadas a

la realización del Seminario de Investigación y la posible interrupción temporal de sus estudios. Por otro lado, en la encuesta dirigida a egresados/as, se exploraron aspectos como su situación laboral actual, sus áreas de interés profesional, sus aspiraciones académicas, y su evaluación de la formación recibida en relación con los retos del ámbito laboral. En ambos casos, también se indagó sobre el acceso y adjudicación de becas de apoyo económico y de investigación.

La encuesta fue de carácter no obligatorio, e informó sobre el anonimato de quienes participaran, así como sobre el futuro uso de la información en la implementación de mejoras a partir del reconocimiento de problemáticas comunes. Durante el mes que permaneció activa, se obtuvieron un total de 76 respuestas correspondientes a estudiantes, y 34 a graduados/as. Este muestreo representa aproximadamente un 50% de participación para egresados/as y estudiantes, respecto de los/las que fueron convocados mediante correo electrónico.

Un aspecto central del diseño de la ETEUBio fue su accesibilidad y simplicidad. El cuestionario se implementó mediante Google Forms, una herramienta ampliamente utilizada por la población a encuestar, que permitió una recolección de datos eficiente y organizada. Para maximizar la participación, se difundieron los enlaces correspondientes a través de diferentes medios, como correos electrónicos institucionales y publicaciones en Instagram, donde también se utilizaron códigos QR para facilitar el acceso directo al formulario. Desde la dirección de la carrera, además, se invitó a los/las docentes de las materias del ciclo superior a que comunicaran la existencia de la encuesta, a fin de aumentar la participación.

Las preguntas se diseñaron cuidadosamente para abordar una variedad de temas clave. Como ya se indicó, entre ellas, se incluyeron cuestiones sobre las materias que los/las estudiantes tuvieron que recursar y la carga académica que manejaron por cuatrimestre, proporcionando datos útiles para identificar patrones de desempeño y áreas que podrían requerir ajustes en el plan de estudios. Además, se indagó sobre la realización del Seminario de Investigación, un componente importante en la formación académica, y se registraron casos en los que los/las estudiantes dejaron temporalmente la universidad, explorando los motivos detrás de estas interrupciones.

En el caso de los/las egresados/as, las preguntas se centraron en aspectos relacionados con su transición al ámbito laboral. Se investigó si están

trabajando actualmente, en qué áreas lo hacen, y si dichas áreas están relacionadas con su formación en Biotecnología. También se incluyeron preguntas sobre sus aspiraciones a futuro, como la posibilidad de continuar sus estudios en programas de posgrado o de explorar áreas de conocimiento complementarias. Finalmente, se solicitó su evaluación sobre la calidad de la formación recibida, buscando identificar fortalezas de la carrera y áreas donde podrían realizarse mejoras para alinear la oferta educativa con las demandas del sector.

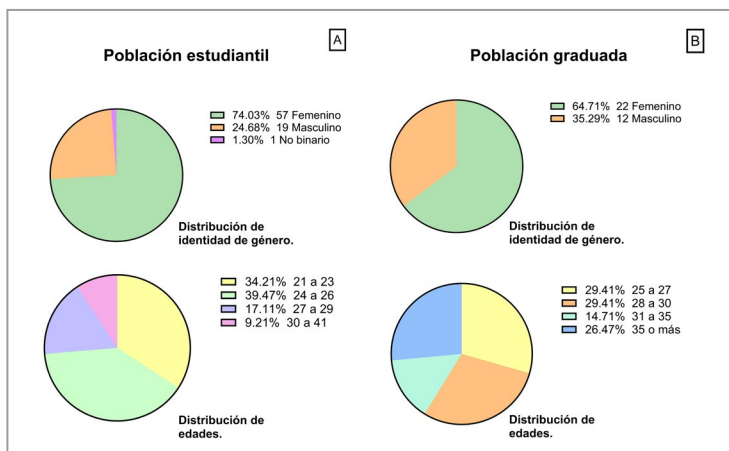
Este ejercicio representa una oportunidad valiosa para reflexionar sobre el impacto de la Licenciatura en Biotecnología en las trayectorias personales y profesionales de sus estudiantes y egresados/as. Se espera que, al identificar patrones comunes, fortalezas y desafíos, sea posible implementar estrategias que optimicen el plan de estudios, fortalezcan el acompañamiento a los/las estudiantes en su formación y brinden mayores herramientas a los/las egresados/as para enfrentar los retos del ámbito profesional.

La información obtenida a través de esta encuesta fue analizada para generar conclusiones que permitan retroalimentar el programa educativo. Esto no solo beneficiará a las generaciones actuales y futuras, sino que también contribuirá al posicionamiento de la Licenciatura en Biotecnología como un programa académico sólido y adaptado a las necesidades cambiantes del mundo académico y laboral. Además, de ser efectiva, esta herramienta podrá ser trasladada a la evaluación de otras propuestas académicas del Departamento de Ciencia y Tecnología, y luego, a otras unidades, siempre y cuando sea contextualizada en el marco del plan de estudios correspondiente a cada carrera.

¿Qué dice el cuerpo estudiantil?

En esta sección se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir de la ETEUBio, aplicada a estudiantes y egresados/as de la Licenciatura en Biotecnología. A partir de estos datos, se identifican patrones, tendencias y áreas de oportunidad que permiten comprender mejor sus trayectorias académicas, experiencias laborales y perspectivas futuras. Asimismo, se destacan las conclusiones principales derivadas del análisis, las cuales servirán como base para proponer mejoras al programa educativo y fortalecer el apoyo a la comunidad académica.

Gráfico 2. Distribución de identidad de género y edades de la población estudiantil (a) y graduada (b)



En cuanto a la participación estudiantil (Gráfico 2a), las personas encuestadas corresponden en un 74% al género femenino, 25% al masculino, y un 1% a otras identidades de género.¹ Respecto a las edades, la población mayoritaria se encuentra entre los 24 y 26 años, seguida por la de 21 a 23 y de 27 a 29. Solo un 9% representa a estudiantes con edades de 30 años o más. Por otro lado, la población graduada (Gráfico 2b) está compuesta en un 65% y en un 35% por género femenino y masculino, respectivamente, no registrándose casos de otras identidades de género, y los rangos de edades mayoritarios representan a graduados/as de 25 a 27 años, y de 28 a 30, con un 29% cada grupo.

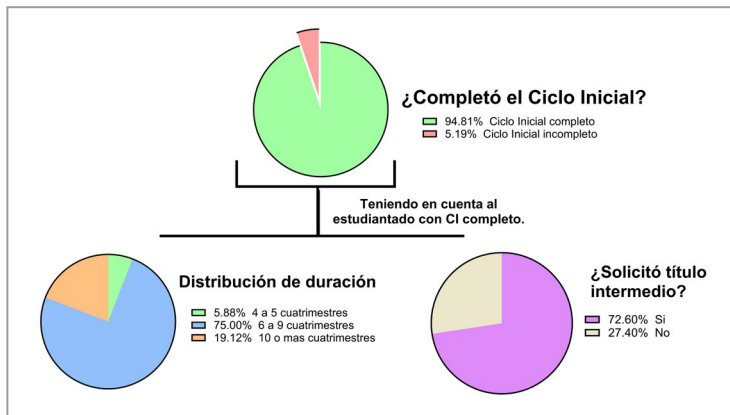
Según el plan de estudios, el ciclo inicial supone una duración sugerida de dos años, cursando cinco materias en los primeros tres cuatrimestres y cuatro en el restante. Se destaca, además, que la mayoría de estas materias presentan cargas horarias superiores a las 100 horas, e imparten contenidos esenciales para la formación del estudiantado. Además, siempre y cuando sea permitido por las correlatividades, los/las estudiantes pueden comenzar a cursar materias del ciclo superior una vez que hayan aprobado

¹ Los porcentajes presentados en el texto han sido redondeados para facilitar su lectura. Los valores exactos se encuentran en los gráficos correspondientes.

dos materias en particular, Bioquímica I y Microbiología General. Por ello, es de interés conocer la experiencia de estas personas en cuanto a este ciclo y sus materias, así como la experiencia de los/las graduados/as a lo largo de toda la propuesta formativa.

En cuanto al cuerpo estudiantil que respondió la ETEUBio, cerca del 95% completó el ciclo inicial (Gráfico 3), aunque solo el 73% solicitó el título intermedio, observándose lo mismo en la población de graduados/as. Del porcentaje aprobado, únicamente el 6% completó el ciclo inicial con una duración de cinco cuatrimestres o menos, mientras que el 75% requirió de seis a nueve cuatrimestres, y el 19% restante, de 10 a 17. Si bien una muestra de 76 estudiantes podría no ser representativa de la población de personas que actualmente se encuentran cursando el ciclo inicial, las respuestas indican que la trayectoria de los/las estudiantes encuestados/as no se condice con el recorrido sugerido en el plan de estudios, por lo que resulta necesario indagar sobre la cantidad de materias cursadas, su índice de recursada, y aquellas materias que resultan más problemáticas, así como otras adversidades vinculadas a la organización, la docencia, y situaciones extraacadémicas que incidan en la trayectoria del estudiante.

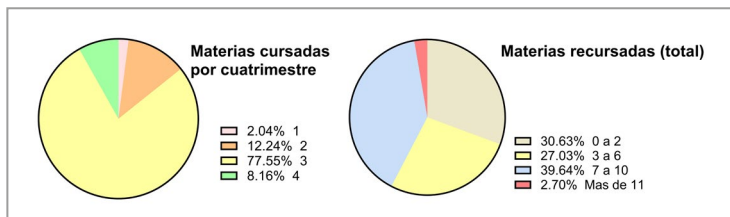
Gráfico 3. Análisis de aprobación del ciclo introductorio, su duración, y solicitud de título intermedio, respecto de población de estudiantes



Si bien el plan de estudios sugiere una cursada de cinco materias por cuatrimestre, solo el 8% de los/las estudiantes cumple con cursar cuatro. El 78% tiene una carga promedio de tres materias por cuatrimestre, seguido

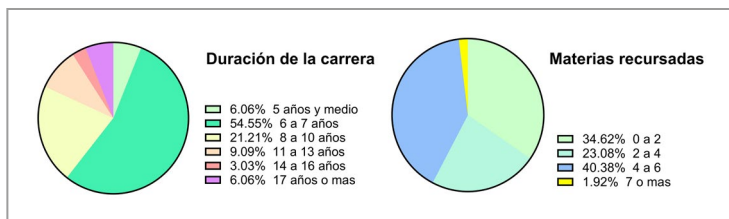
por un 12% y 2% que cursan dos o una única materia, respectivamente. En cuanto al índice de recursada, el 40% recurrió entre siete a diez materias; el 30%, de dos a ninguna; el 27%, de tres a seis; y el 3% 11 o más (Gráfico 4). Dentro de las asignaturas más recursadas, se encontraron principalmente materias de las áreas de Biología, Química, Matemática y Bioprocesos, siendo estas Biología Celular y Molecular, Química Orgánica, Bioprocesos I y Algebra.

Gráfico 4. Materias cursadas por cuatrimestre y recursadas totales, respecto de la población estudiantil



En cuanto a la duración total de la carrera, el plan de estudios sugiere un recorrido de cinco años, y solo el 6% de la población entrevistada de graduados/as logró recibirse en menos de seis años. En un 55%, el egreso ocurrió entre los seis y siete años, seguido de un 21% que requirió de ocho a diez años, y un 18%, necesitó 11 años o más. En cuanto a lo referido a la tasa de recursada, el 40% recurrió de cuatro a seis materias; el 35%, de dos a ninguna; el 23% de dos a cuatro, y el 2% más de seis materias (Gráfico 5). En este caso, las materias que encabezan el mayor porcentaje de recursada son Biología Celular y Molecular, Bioquímica II e Inmunología. En ninguno de estos casos se observaron diferencias significativas en cuanto a la identidad de género. Adicionalmente, al correlacionar la duración de la carrera con la realización de trabajo en paralelo a la cursada, se observa una extensión en el tiempo de estudio, siendo mayoritariamente del 41% para los seis a siete años, 27% de ocho a diez, 14% de 11 a 13 y 9% de 17 o más. Esto indica que solo el 5% de los/las estudiantes que trabaja mientras se encuentra estudiando se recibe en el tiempo sugerido.

Gráfico 5. Duración de la carrera y cantidad de materias recursadas, respecto de la población graduada



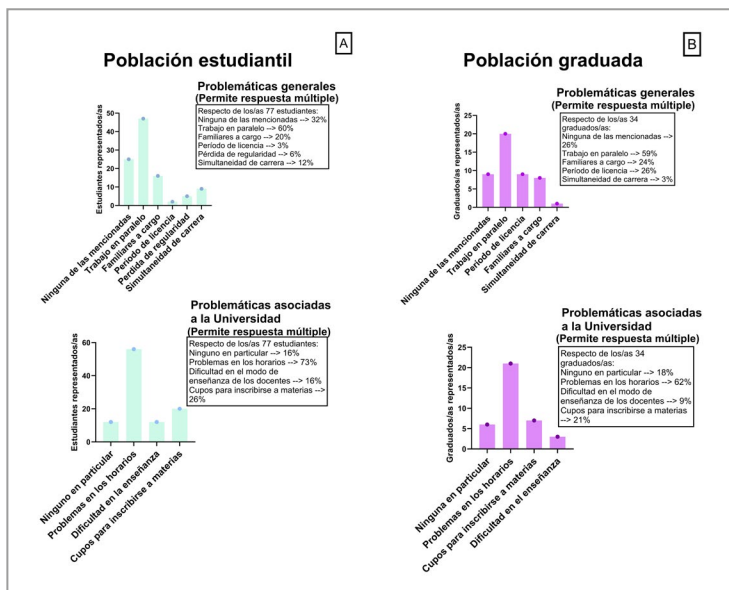
De acuerdo con estos resultados, el plan de estudios no se condice con la realidad de los/las estudiantes y graduados/as entrevistados/as, al plantear un recorrido sugerido que no parece representar, en la mayoría de los casos, una opción factible. Con el objetivo de identificar las problemáticas que podrían afectar las trayectorias estudiantiles, se buscó reconocer las posibles causas que dificultan la continuidad de la cursada y que podrían derivar en su interrupción o abandono. Asimismo, se cuestionó sobre problemáticas asociadas a cupos, horarios de cursada, dificultad en las materias, problemas de enseñanza, de trato con el docente y de organización de la propia carrera.

De los/las 76 estudiantes entrevistados/as, solo un 32% no indicó incurrir en alguna situación personal que derivara en una ralentización en sus estudios. Por otro lado, el 60% indicó que se encuentra trabajando, el 20% tiene familiares a cargo, el 12% realiza simultaneidad con otra carrera, y el 3% tomó algún período de licencia. En cuanto a las problemáticas propias de la institución y la carrera, la más reportada refiere a los horarios de cursada (con un 73%), seguida de los cupos (en un 26%) y, en menor medida, de la dificultad de las materias, del modo de enseñanza, los/las docentes y la organización de la carrera (en un 16%). De este modo, los resultados indican que el principal obstáculo para el recorrido de la propuesta analizada recae en los horarios de cursada, que no permiten un ritmo regular de cinco o cuatro materias por período académico, y que entran en tensión con las demás responsabilidades del estudiantado, caracterizado por estar, en su mayoría, insertado en el mundo laboral, o tener familiares a cargo (Gráfico 6).

Por otro lado, la comunidad graduada indicó, en un 59%, haber trabajado durante la cursada de su carrera; en un 26%, haber tomado períodos de licencia o no haber atravesado ninguna situación particular; en un 24%

tener familiares a cargo, y en un 3% haber hecho simultaneidad con otra propuesta formativa (Gráfico 6). En cuanto a las problemáticas de la carrera, las respuestas coincidieron con el grupo estudiantil, indicando que los horarios y cupos de las materias son una problemática poco abordada desde hace años, y aunque es posible que se hayan tomado medidas en pos de mejorar la oferta académica, estas han resultado insuficientes.

Gráfico 6. Análisis de deserción o ralentización de estudios, enfocado en situaciones particulares del estudiante y problemáticas institucionales



Los/las estudiantes pueden acceder a distintos recursos de ayuda económica bajo el concepto de becas de apoyo, con estipendios y cantidad de vacantes variadas, como por ejemplo el Progresar, las Becas Manuel Belgrano y las becas UNQ, destinadas al uso del comedor, servicios e impresiones. A su vez, quienes se insertan en el ámbito de la investigación a través del Seminario de Laboratorio –lo que representa un 53% de este muestreo–, también acceden a becas de investigación, con mayores montos, posiblemente debido a que deben coordinar sus tareas de investigación con las cursadas correspondientes para finalizar sus estudios. En

cuanto a las becas de asistencia económica, solo el 35% cuenta o contó con alguna beca, siendo las Manuel Belgrano las de mayor acceso (en un 44%), seguidas por las Progresar y las becas UNQ (ambas en un 22%) (Gráfico 7).

Por otro lado, teniendo en cuenta únicamente a los/las estudiantes que estuvieran realizando un seminario de grado –lo que representa un 52% del muestreo–, el 43% logró acceder a becas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); el 28% a las de Entrenamiento de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC); el 5% a las Becas de Formación en la Investigación para Estudiantes en etapa final de Carrera de Grado de la UNQ (BEFI); otro 5% a otras becas, y el 38% a ninguna. El acceso a las becas está determinado principalmente por la cantidad de vacantes disponibles, lo que genera una competencia entre los/las solicitantes. En el caso de las becas de apoyo, como las Manuel Belgrano y Progresar, la principal limitante es la administración del presupuesto estatal, que reduce la cantidad de becas disponibles, afectando a aquellos/as que cumplen con los requisitos, pero no logran acceder a una. En cuanto a las becas UNQ, la restricción presupuestaria de la propia universidad también limita la cantidad de becas ofrecidas, lo que provoca que muchos estudiantes no puedan acceder a este tipo de apoyo. La limitante de vacantes también es observada en las becas de investigación, lo que implica que los/las solicitantes deban competir entre ellos/as, y solo aquellos/as con mejores calificaciones y mayor experiencia laboral o académica son seleccionados/as. Además, las becas BEFI requieren que el/la estudiante acredite, en el momento de la solicitud, un 70% de avance en la carrera, lo cual excluye a estudiantes que no han alcanzado ese umbral. Estos factores conjuntos evidencian cómo las limitaciones financieras, tanto de las instituciones como del Estado, afectan el acceso equitativo a recursos esenciales para el desarrollo académico y profesional de los/las estudiantes.

En cuanto a lo relativo a la identidad de género, se observa que aquellas personas que se identifican con género masculino acceden en un 28% y 80% a becas de apoyo e investigación, respectivamente, mientras que para el género femenino, se observan cifras del 34% y 38%. Es necesario destacar la diferencia significativa en cuanto al acceso en becas de investigación, y se sugiere la necesidad de contar con una distribución más equitativa, teniendo en cuenta las identidades de género de los/las interesados/as.

Gráfico 7. Análisis de adquisición de becas de apoyo económico y su distribución

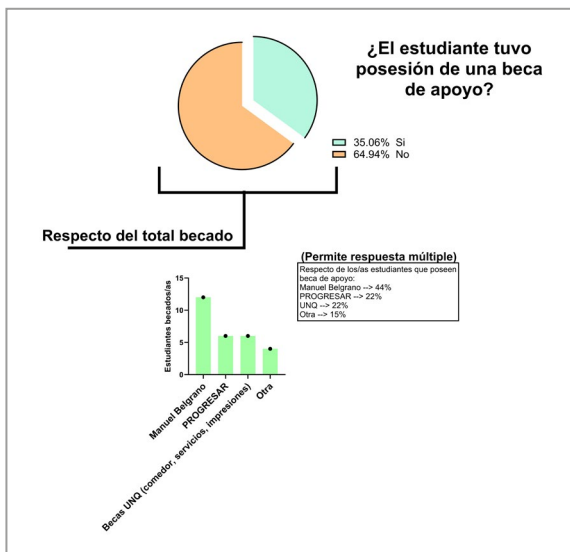
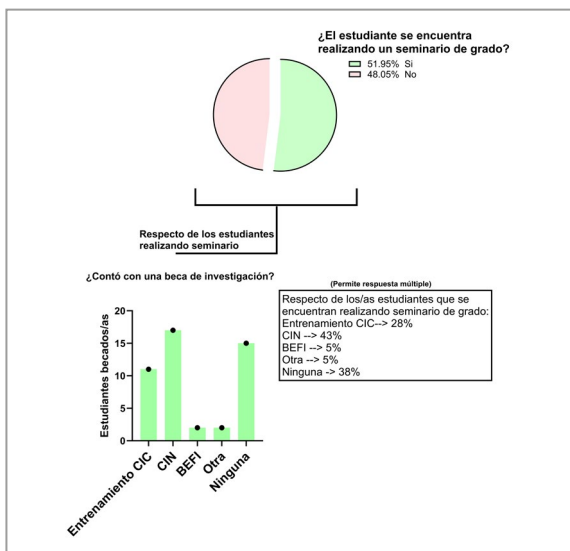


Gráfico 8. Distribución de la población estudiantil en cuanto a su ingreso a seminarios de grado y la adquisición de becas de investigación



Respecto del estudiantado no enmarcado en un proyecto de investigación –lo que representa un 48%, según lo indicado en la Gráfico 8–, un 57% se encuentra en situación laboral. Además, en su mayoría –correspondiente a un 81%–, presentan jornadas laborales de más de 20 horas semanales (Gráfico 9), y se desenvuelven principalmente en el sector privado y el académico –un 62% y 24%, respectivamente– (Gráfico 10). Dentro de los/las estudiantes que además se encuentran trabajando, un 57% considera que su paso por la universidad fue clave para su desarrollo laboral, un 33% tiene una opinión intermedia, y un 10% se inclina por opinar que la formación adquirida es de poca relevancia (Gráfico 9). A nivel general –y permitiendo respuesta múltiple–, la población estudiantil se encuentra interesada en un 47% en trabajar en el sector privado, un 40% en el académico, seguidos de un 20%, 12% y 3% para trabajos asociados a docencia, emprendimientos o gestión (Gráfico 10).

Gráfico 9. Población estudiantil y su inserción en empleos, sus condiciones laborales y su apreciación sobre la relevancia del trayecto formativo en la universidad (1 indica nula relevancia y 5 una alta relevancia)

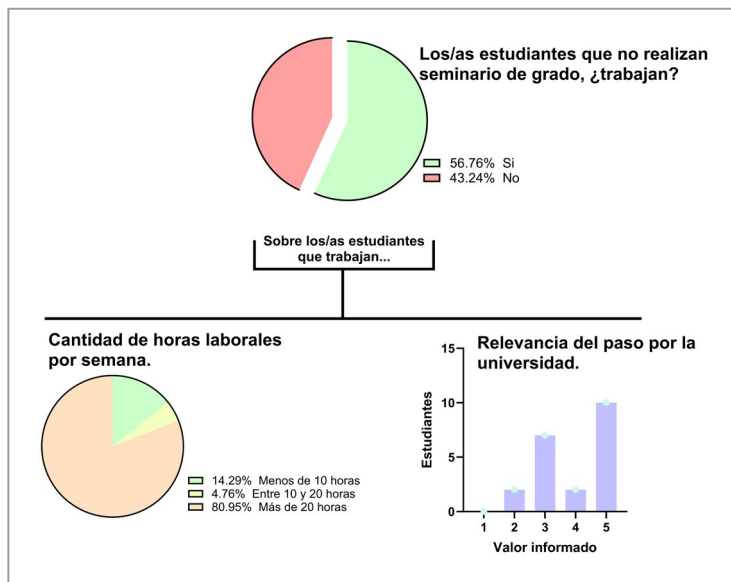
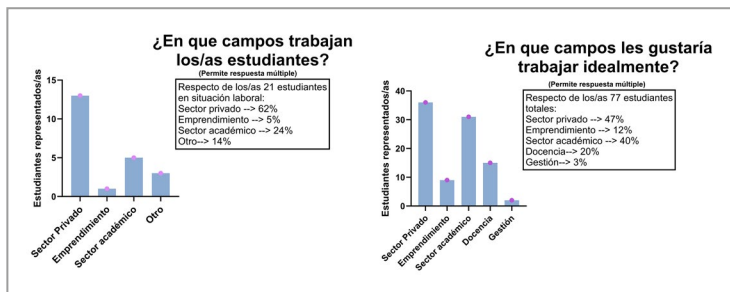


Gráfico 10. Campos laborales con mayor inserción de la comunidad estudiantil al día de hoy, y sus perspectivas a futuro



Un 94% de la comunidad graduada se encuentra actualmente trabajando, principalmente en el sector académico, en un 59%, y en el privado, en un 34% (Gráfico 11). Si bien estas áreas son las de mayor interés en el estudiantado actual, se observa una leve preferencia por el sector privado, aunque la proporción de graduados/as dedicados al ámbito académico sea casi el doble. Esto podría indicar un cambio en las inferencias de cada perfil, las oportunidades y cargos disponibles, salarios, entre otras razones, que condicionen la perspectiva de cada estudiante y sus aspiraciones y deseos. El origen de esta discrepancia podría deberse a cambios en las condiciones laborales o en las posibilidades de acceso a cada sector. En particular, la cantidad de becas ofrecidas por organismos de investigación tales como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) se ha visto reducida en los años 2023 y 2024 en todas las áreas de estudio, lo cual dificulta su acceso por parte de graduados/as que recientemente han finalizado sus estudios.² La falta de presupuesto de estos organismos, sin duda, plantea

² En el último tiempo, el Conicet ha atravesado recortes presupuestarios significativos que afectaron la cantidad y el monto de las becas otorgadas a investigadores y graduados. Estos ajustes impactan especialmente en la incorporación de nuevos becarios, limitando el acceso a financiamiento y oportunidades de formación y desarrollo científico. La reducción en las becas afecta la renovación generacional en la comunidad científica argentina y pone en riesgo el avance de proyectos de investigación y la innovación tecnológica en el país.

un horizonte un tanto desesperanzador, y resulta necesario que las autoridades gubernamentales responsables reflexionen sobre ello, reconozcan la importancia de una población que se dedique a la investigación y a la innovación por parte del Estado, y puedan ofrecer una mayor cantidad de becas con estipendios competentes. De todas formas, el 81% de la comunidad graduada en condición de empleo se encuentra satisfecha con su trabajo (Gráfico 11), y el mismo porcentaje opina que la formación adquirida a través de la carrera fue sumamente relevante (Gráfico 12).

Sin embargo, cabe mencionar que, si bien el porcentaje de graduados y graduadas es idéntico en cuanto a inserción en empleos, no lo es en conformidad, siendo de 92% y 75%, respectivamente.

Gráfico 11. Campos laborales con mayor inserción de la comunidad graduada, y análisis de conformidad respecto a sus empleos

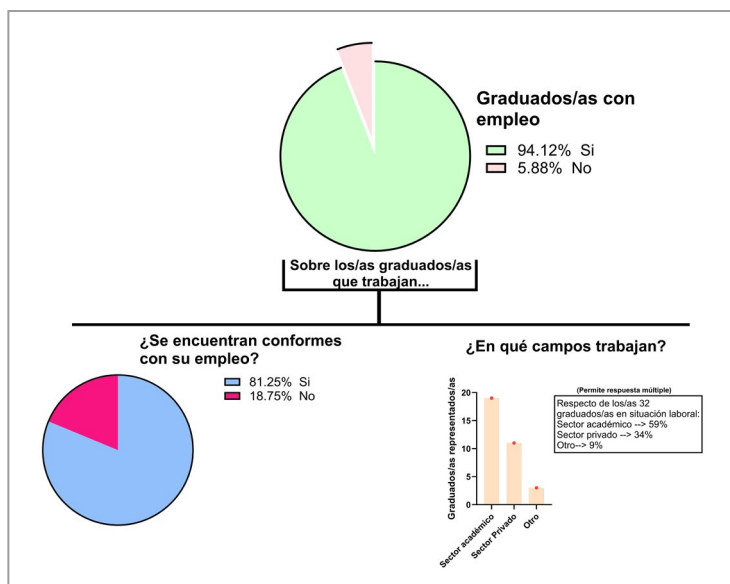
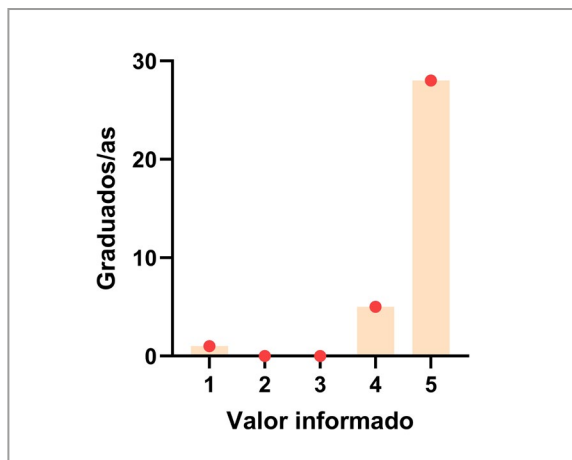
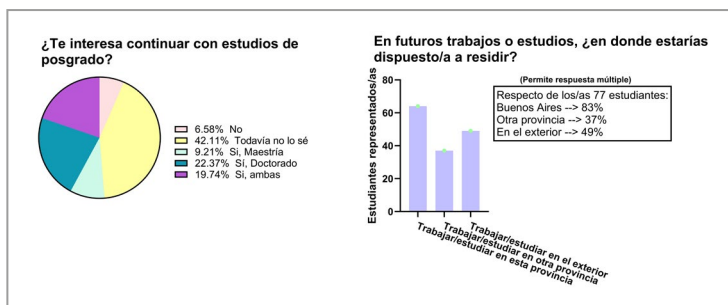


Gráfico 12. Relevancia del trayecto formativo por parte de la comunidad graduada (1 indica cero relevancia y 5 una alta relevancia)



Resulta de interés, además, indagar sobre las perspectivas de los/las alumnos/as en cuanto a su disposición a insertarse en nuevos recorridos formativos de posgrado. En el grupo de estudiantes, un 42% muestra incertidumbre, un 51% desea continuar realizando estudios de maestría o doctorado, y un 7% no desea continuar. En cuanto a la locación del trabajo o sus futuros estudios, el 83% muestra interés por permanecer en la provincia de Buenos Aires, el 37% en otras provincias, y el 49% en el exterior (Gráfico 13).

Gráfico 13. Interés de la población estudiantil en realizar estudios de posgrado, y posibilidad de relocalización a causa de ello, o empleo



Por último, al reconocer que el 25% de la comunidad graduada aún mantiene vínculos con la universidad, es de interés indagar sobre qué los lleva a seguir en contacto con la institución. En función de lo informado por los/las entrevistados/as, muchos/as de ellos/as conservan una relación laboral, completando sus estudios de posgrado en laboratorios localizados dentro de la universidad; ejerciendo la docencia, ya sea en materias de la Licenciatura en Biotecnología o afines; o bien desempeñándose o como tutores de los planteles de Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles, o del Programa de Tutorías del Departamento de Ciencia y Tecnología.

Balance

Los resultados obtenidos a partir de la ETEUBio permiten identificar diversas características, tendencias y desafíos que enfrentan las personas estudiantes y egresadas de la Licenciatura en Biotecnología, así como áreas clave para mejorar la experiencia académica y profesional. En primer lugar, las trayectorias de formación presentan tiempos significativamente mayores a los sugeridos en el plan de estudios, lo que evidencia la necesidad de revisar y adaptar el diseño curricular para lograr un mejor alineamiento con las realidades y necesidades del estudiantado.

En este marco, menos del 6% de los/las estudiantes completa el ciclo inicial en el tiempo previsto, mientras que el tiempo promedio de egreso se extiende entre seis y siete años, por encima de los cinco años recomendados. Los principales obstáculos identificados incluyen la dificultad de las materias más recursadas, como Biología Celular y Molecular, Química Orgánica y Bioprocesos I, junto con problemas en los horarios de cursada poco compatibles con otras responsabilidades, y limitaciones en los cupos de las materias. Estas barreras no solo afectan la duración de los estudios, sino que también inciden en las tasas de abandono o interrupción de la formación. De todas formas, es necesario advertir que la cantidad de respuestas puede no ser representativa de la comunidad estudiantil completa. Por ello, se deben idear estrategias de mayor difusión para poder asegurar una mayor participación, y, así, contar con un mayor rigor estadístico para darle peso a estas conclusiones.

El panorama del estudiantado muestra que la mayoría enfrenta desafíos externos significativos, como la necesidad de trabajar (que afecta al 60% de los/las encuestados/as) y la responsabilidad de tener familiares a cargo (20%). Estas circunstancias, sumadas a la oferta horaria rígida de la universidad, dificultan la posibilidad de cumplir con una carga regular de materias por período, ya que el 78% de los/las estudiantes solo puede cursar tres materias en promedio por cuatrimestre.

En cuanto al apoyo económico, aunque existen diversos programas de becas disponibles, su alcance sigue siendo limitado. Solo el 35% de los/las estudiantes accede a becas de asistencia económica, y un 25% a becas de investigación, las cuales representan una oportunidad clave para coordinar actividades académicas y laborales. Esta situación resalta la necesidad de fortalecer las estrategias de apoyo financiero y ampliar su alcance para incluir a un mayor porcentaje del estudiantado.

El impacto de la formación en la inserción laboral es mayormente positivo, con un alto grado de satisfacción entre graduados/as y estudiantes en empleo. No obstante, las preferencias del estudiantado en cuanto a su futuro perfil laboral y la distribución de los/las egresados/as sugieren cambios en las dinámicas de ambos perfiles y las ofertas y condiciones disponibles. En este sentido, dado que la formación en este recorrido específico está principalmente orientada al desarrollo en el campo de la investigación, es posible que algunos/as estudiantes comiencen a sentir una falta de interés en relación con los contenidos o en las modalidades de enseñanza.

Desafíos y perspectivas en la construcción de trayectorias estudiantiles

El análisis de las trayectorias estudiantiles no puede limitarse únicamente a la gestión universitaria, sino que debe considerar también las características del modelo educativo actual y su influencia en el desarrollo académico. En este sentido, el sistema de educación superior ha evolucionado para responder a las demandas de acceso y equidad, pero aún enfrenta desafíos que repercuten en la permanencia y egreso de los/las estudiantes.

Uno de los principales aspectos a evaluar es la estructura curricular y su relación con las trayectorias reales del estudiantado. Muchos planes de estudio están diseñados bajo un esquema rígido que no contempla la

diversidad de situaciones personales, laborales y económicas de quienes transitan la universidad. Esto se traduce en dificultades para avanzar en tiempo y forma, retrasos en la aprobación de materias clave y una mayor tasa de recursada, factores que pueden llevar al abandono o a la ralentización de los estudios. Cabe mencionar que, en esta encuesta, si bien se relevaron problemas que podrían asociarse a la tasa de recursada, no se indagó en los determinantes que llevaron a recurrar particularmente. En una próxima edición, podrían incorporarse preguntas asociadas a ello.

Asimismo, la relación entre el modelo educativo y el mercado laboral es un factor determinante en la construcción de trayectorias. Si bien muchas universidades han desarrollado estrategias para fomentar la vinculación con el sector productivo y científico, persiste una brecha entre la formación académica y las competencias requeridas en el ámbito profesional. La actualización de los programas de estudio, la incorporación de prácticas preprofesionales y el fortalecimiento de la articulación con distintos sectores pueden ser claves para mejorar la preparación del estudiantado y facilitar su inserción laboral.

En este contexto, es fundamental repensar la educación superior desde una perspectiva integral, que contemple no solo la enseñanza en las aulas, sino también la realidad social y económica del estudiantado. La implementación de dispositivos de seguimiento continuo y la diversificación de estrategias pedagógicas pueden contribuir a un sistema más inclusivo y eficiente. Comprender las trayectorias estudiantiles desde una visión amplia permitirá no solo mejorar la experiencia universitaria, sino también generar políticas educativas más ajustadas a las necesidades actuales y futuras de la sociedad.

Pensar el futuro (hoy)

Los resultados obtenidos a partir de la encuesta ETEUBio subrayan la importancia de reforzar las estrategias institucionales para mejorar la oferta académica, repensar las estrategias pedagógicas y proporcionar mayores herramientas de apoyo que permitan a los/las estudiantes alcanzar sus metas formativas y profesionales.

A partir de lo expuesto, se llevaron a cabo diversas acciones orientadas a utilizar esta información como base para la mejora continua del programa

académico y la atención a la comunidad estudiantil. Se mantuvieron reuniones con la dirección de la carrera con el objetivo de compartir los hallazgos y reflexionar sobre las causas identificadas en los resultados. Estas charlas permitieron establecer un espacio de diálogo para comprender las problemáticas de manera más profunda y comenzar a delinear estrategias que puedan implementarse a corto, mediano y largo plazo.

En este sentido, las sugerencias, inquietudes y patrones identificados entre los/las estudiantes se abordaron como insumos fundamentales para la planificación académica, destacando la importancia de ajustar la estructura curricular, la oferta de materias, los horarios y las políticas de apoyo financiero para brindar respuestas concretas a las necesidades del estudiantado. Las sugerencias relacionadas con la disponibilidad de recursos financieros, el aumento de cupos en materias centrales, una mayor variedad de horarios de cursada y la mejora en la comunicación con el cuerpo docente se encuentran entre los puntos clave que se están considerando para futuras implementaciones.

Con relación a los horarios, se pretende llevar a cabo reuniones personales con grupos de estudiantes, a fin de que comuniquen mejores horarios y sus potenciales organizaciones para futuros cuatrimestres, con el propósito de intentar implementar una oferta académica teniendo en cuenta sus preferencias, con foco en sostener un avance fluido y nutritivo. De igual manera, sería ideal conservar una cierta estabilidad en dicha oferta, con foco en la previsibilidad, y que permita al estudiante programar futuros cuatrimestres.

En cuanto al plantel docente, se propone la realización de reuniones divididas en las áreas de la carrera, a fin de abordar la reestructuración del enfoque práctico de las materias, y plantear experiencias de laboratorio más fluidas y conexas, también orientadas al uso apropiado de materiales y reactivos, reduciendo costos que podrán ser derivados a nuevas experiencias de laboratorio. Teniendo en cuenta las aspiraciones del estudiantado actual, podría proponerse el diseño e incorporación de materias diseñadas para la creación de *startups*, y el manejo de industrias, acompañando el perfil industrial y posibilitando un desarrollo en este campo y de habilidades de emprendeduría en ciencia, tecnología y desarrollo.

Además, uno de los temas fundamentales que surgió es la necesidad de que las voces de los/las estudiantes sean tomadas en cuenta de manera continua en la planificación académica. Por ello, resulta fundamental

establecer un mecanismo sistemático de retroalimentación a partir de encuestas periódicas. Se propone que estas encuestas sean realizadas cada año, con el fin de monitorear las condiciones académicas, las trayectorias estudiantiles y nuevas problemáticas que puedan surgir, incluso las derivadas de las políticas que esta encuesta pueda impulsar. Esta periodicidad permitiría una evaluación constante y el ajuste oportuno de las políticas y estrategias implementadas, promoviendo así un entorno académico más inclusivo, flexible y atento a las realidades de quienes forman parte de la comunidad universitaria.

Es importante tener en cuenta que cualquier cambio institucional lleva tiempo, tanto por la complejidad de las dinámicas internas como por la necesidad de establecer estrategias sostenibles a largo plazo. Sin embargo, el análisis y la sistematización de datos como los que ofrece este documento brindan claridad para comprender las diversas realidades que coexisten dentro de la universidad. Si bien este estudio ofrece una visión detallada sobre las trayectorias estudiantiles y sus principales desafíos, no se incluyeron preguntas específicas sobre el impacto de la pandemia de covid-19 en la formación universitaria. Dado que parte del período analizado coincide con los años de emergencia sanitaria, es posible que algunos de los factores reportados, como la duración de la carrera o las dificultades en la cursada, hayan estado influenciados por esta situación. Futuras encuestas podrían considerar este aspecto para evaluar con mayor precisión sus efectos en la educación universitaria y su impacto en el acceso, la permanencia y la finalización de los estudios.

A través de este informe, queda evidenciado el compromiso de las instituciones educativas y los organismos correspondientes en mejorar las condiciones académicas, laborales y personales de los/las estudiantes, lo que garantiza no solo el bienestar de esta comunidad, sino también su trayectoria formativa y profesional. A su vez, es necesario insistir en la construcción de una población estudiantil y graduada políticamente activa y consciente de su rol en la universidad, que cuente con un sentido de pertenencia y se involucre en la generación de propuestas de mejora o, al menos, en la participación en estos dispositivos de recolección de información, orientados a su bienestar y el de las cohortes subsiguientes.

En este contexto, es necesario destacar que este tipo de iniciativas, cuando se implementan de manera sistemática en todas las carreras y universidades, pueden brindar información valiosa para la creación de

políticas públicas y medidas de contención que promuevan el acceso, la inclusión y la permanencia en los estudios superiores. La encuesta, al aportar datos específicos sobre las problemáticas, las sugerencias y trayectorias estudiantiles, se convierte en una herramienta clave para transformar las prácticas institucionales y crear un entorno académico más equitativo y centrado.

En conclusión, este análisis no solo tiene la finalidad de identificar problemáticas, sino también de subrayar el interés y el compromiso de los actores institucionales y gubernamentales en el bienestar de los/las estudiantes. Por ello, la implementación de medidas basadas en estos resultados puede ser el comienzo de una mejora significativa que responda a las necesidades particulares de cada estudiante. Este documento, en definitiva, representa un primer paso, una herramienta para la reflexión y la acción que busca aportar claridad, promover la inclusión y crear un espacio académico más justo y accesible para todos.

Referencias bibliográficas

Bordier, María Silvina; Sotelo, Isabel Mabel y Domínguez, Micaela Agustina (2024). Prácticas tutoriales en el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes universitarios: Procesos de construcción de estrategias de aprendizaje. *Investigando en Psicología*, 25(2).

Cepal (2022). Panorama Social de América Latina y el Caribe. La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible. Santiago: Naciones Unidas.

Cristal, Yann (2022). Democracia, liberación, revolución: discursos e ideas del movimiento estudiantil y las juventudes políticas argentinas en la década de 1980. *Esbocos, historias em contextos globais*, 29(51), pp. 370-388.

García, José Miguel y Cabeza, Sofía (2020). *Las tecnologías en (y para) la educación*. Montevideo: Flacso.

García, María A. y González Laguna, María Victoria (2021). Análisis comparativo de instrumentos destinados a la evaluación del acoso escolar. *Papeles del psicólogo*, 42(3), pp. 222-229.

García, Pablo Daniel (2023). El acceso a la universidad en Argentina: Dispositivos y regulaciones de ingreso en las universidades del conurbano bonaerense. *Revista Internacional de Educación Superior*, 10, pp. 1-30.

Instituto Nacional de Formación Docente (2019). Políticas para mejorar las trayectorias estudiantiles en la formación docente [plan de trabajo]. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Instituto Nacional de Formación Docente (2020). Informe de gestión 2020: Un recorrido en política de Formación Docente. Ministerio de Educación, Gobierno de la Nación Argentina.

Institutional Research and Academic Planning (2024). University of California Undergraduate Experience Survey (UCUES) 2024: systemwide results using census administration. University of California Office of the President. <https://iraps.ucsc.edu/surveys/ucues>

Ministerio de Educación de la República Argentina (2022). Síntesis de Información de Estadísticas Universitarias 2021-2022. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_1.pdf

Ministerio de Justicia de la Nación. (1995). Ley N° 24.521: Ley de Educación Superior. Recuperado el 2 de diciembre de 2024, de <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm>

Ministerio de Justicia de la Nación (2002). Ley N° 25.573, Ley de Educación Superior. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm>

Padilla, Constanza (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), pp. 31-57.

Perera Rodríguez, Víctor Hugo y Hervás Gómez, Carlos (2020). Percepción de estudiantes universitarios sobre el uso de Socrative en experiencias de aprendizaje con tecnología móvil. *REDIE*, (21).

Programa de Gestión de la Información Institucional (2024). Estadísticas e indicadores. Universidad Nacional de Quilmes. https://transparencia.unq.edu.ar/?page_id=679

Regalado Chamorro, Mónica et al. (2023). La salud mental en los jóvenes universitarios: un desafío para las instituciones. *Elsevier*, 5(4).

Ros, Mónica et al. (2017). *Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas en la universidad*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Secretaría de Políticas Universitarias. (2022). Anuario Estadístico Universitario 2021. Ministerio de Educación, Gobierno de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

Unesco (2022). Right to higher education: unpacking the international normative framework in light of current trends and challenges. Centro Internacional de Educación Superior de la Unesco (IESALC).

Unicef Colombia (2024). Trayectorias educativas. <https://www.unicef.org/colombia/trayectorias-educativas>

Universidad Nacional de Quilmes (s.f.a). Historia. <https://www.unq.edu.ar/42-historia/>

Universidad Nacional de Quilmes (s.f.b). Plan de Estudios de la Licenciatura en Biotecnología, modalidad presencial. <https://nube.unq.edu.ar/s/rwDDBXZeqxnjgb4>

Factores de deserción y estancamiento en el ciclo básico de las carreras de Programación e Informática: un análisis de trayectorias universitarias

Evangelina Pérez Sobrero

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo indagar las trayectorias educativas universitarias de los y las estudiantes de las carreras de Tecnicatura Universitaria en Programación Informática y Licenciatura en Informática del Departamento de Ciencia y Tecnología (DCyT) de la UNQ.

A partir de una revisión de aportes teóricos sobre las trayectorias académicas y del análisis de los recorridos reales en comparación con los estipulados en los planes de estudio, se propone identificar los factores que inciden en el abandono o ralentización de las cursadas de las materias Introducción a la Programación, Organización de Computadoras y Matemática I, correspondientes a las carreras mencionadas.

Desde el campo de las ciencias sociales, existen diversas investigaciones que abordan la temática sobre el índice de desaprobación, las bajas tasas de aprobación en las materias iniciales de carreras científico-tecnológicas, y el abandono de estas materias por parte de los y las estudiantes universitarios. Se han seleccionado algunos aportes teóricos al respecto, los cuales se presentan como antecedentes para la composición del estado del arte.

La propuesta parte de un diseño de investigación flexible, que combina estrategias de recolección de datos mediante un formulario de Google Forms, y una perspectiva cuantitativa que analiza los datos surgidos luego de los tres períodos de inscripción: primer cuatrimestre y segundo cuatrimestre de 2023 y primer cuatrimestre de 2024.

La investigación se propone realizar un estudio descriptivo sobre las trayectorias académicas y las dimensiones implicadas al momento de cursar una materia del tramo inicial de una carrera científico-tecnológica, considerando las particularidades que tiene esta población en la UNQ. El análisis se centra en el comportamiento de los alumnos a partir de distintos indicadores, como la aprobación, la reprobación y el abandono, complementando

con encuestas dirigidas tanto a estudiantes como al cuerpo docente de estas asignaturas (ver Anexo).

La metodología se basó en la recolección de los datos en torno a los siguientes ejes:

- Cantidad de estudiantes que acceden a las comisiones de estas materias, tanto en modalidad presencial como bimodal.
- Comportamiento de los y las estudiantes en las comisiones, diferenciando entre quienes promocionan, abandonan o cursan hasta el final sin promocionar.
- Encuestas a estudiantes inscriptos en estas materias, orientadas a identificar factores personales, académicos y económicos que permitan trazar posibles patrones.
- Encuestas a los equipos docentes que dictan estas materias, con el fin de relevar las estrategias pedagógicas y organizativas implementadas. Por ejemplo, cómo se reorganizó el cronograma presencial ante el contexto particular del primer cuatrimestre 2024, debido a la emergencia universitaria declarada (UNQ, s.f.).

Se considera que el estudio y seguimiento de las trayectorias educativas en las instituciones universitarias constituye una fuente de información para el planeamiento educativo, y contribuye en la búsqueda de la mejora de la calidad y la educación superior inclusiva. En este punto, los datos obtenidos en esta investigación se ponen a disposición de las direcciones de carrera con el fin de generar herramientas que les permitan evaluar acciones a tomar.

Punto de partida

La formación en el nivel superior en una sociedad es uno de los motores de desarrollo económico y uno de los polos de la educación para ciertos sectores de la población a lo largo de la vida. La universidad no solo es depositaria y creadora de conocimientos, sino que es la principal institución de transmisión de la experiencia cultural y científica, acumulada por la humanidad.

En este sentido, el sistema de educación superior universitario en Argentina está conformado por instituciones tanto de gestión pública como privada, con cobertura dentro de todo el territorio nacional. Las instituciones universitarias otorgan títulos de pregrado, grado y posgrado de acuerdo con las características propias de cada nivel y los requisitos que las leyes de educación superior regulan.

De acuerdo con la Ley de Educación Superior N° 24521, que en 1995 dio inicio al proceso de aseguramiento de la calidad de las instituciones universitarias, tanto estatales como privadas, se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau). La Coneau es un organismo descentralizado, que funciona en la jurisdicción del Ministerio de Educación. Entre sus principales funciones se encuentra la acreditación de carreras de grado cuyos títulos corresponden a profesiones reguladas por el Estado y que su ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. Este es el caso, por ejemplo, de las carreras de medicina, ingeniería, arquitectura, farmacia y bioquímica, odontología, entre otras.

Las reglamentaciones de la Ley de Educación Superior establecieron la acreditación como condición para otorgar validez oficial a los títulos y determinaron que esta debía realizarse con una periodicidad de seis años. No obstante, frente a la brecha existente entre los estándares definidos por el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades, y la situación de las primeras carreras a acreditar a comienzos del 2000 (Medicina e Ingeniería), la Coneau creó una instancia intermedia a la acreditación de 6 años: la acreditación de 3 años con compromisos y la evaluación de planes de mejora (Villanueva, 2008). Se acreditaría por tres años, en lugar de seis, a aquellas carreras en las cuales, aun cuando no cumplieran totalmente con los estándares, existieran elementos suficientes para considerar que las carreras desarrollaban efectivamente estrategias de mejoramiento para alcanzar tal perfil.

Antecedentes

La preocupación por los estudios universitarios en Argentina a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI se relaciona con la expansión de la matrícula de la educación superior. Esta tendencia ha registrado una tasa de crecimiento

promedio del siete por ciento anual (García de Fanelli, 2005), posicionando al país entre los que presentan una de las tasas brutas de escolarización superior más altas de América Latina. Luego de la década de los noventa, la preocupación se inclinó hacia los altos índices de deserción y bajos índices de egreso. La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), en su Anuario de Estadísticas Universitarias,¹ incluye una estimación de titulación² que revela que, en promedio, de cada 100 inscriptos en 20 carreras seleccionadas en universidades nacionales, solo alrededor de 19 egresaban dentro del plazo establecido por los planes de estudio (García de Fanelli, 2015). De acuerdo con los datos del último Censo Nacional de Población y Vivienda,³ el 7,3% de la población mayor de 20 años posee título universitario. Un dato que, no obstante, llama la atención es que los tramos de edad que concentran una mayor proporción de graduados universitarios⁴ son los que corresponden a los jóvenes adultos, es decir, a la población de 30 a 39 años y no, como era de esperar en carreras cuya duración promedio es posible calcular como de 6 años, en el tramo de 25 a 29 años. Este dato pone en evidencia o bien que los jóvenes tardan muchas veces casi el doble del tiempo esperable en obtener su título de grado, o que han disminuido los niveles de graduación de nivel superior en las generaciones más jóvenes respecto de las mayores. En suma, si bien la Argentina se encuentra en el grupo de países latinoamericanos con mayor escolarización de nivel superior, el número de sus graduados no crece del modo esperado.

¹ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

² Se considera para la estimación el cociente entre los nuevos inscriptos y los egresados seis años después.

³ <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>

⁴ Graduado es el alumno que ha finalizado un ciclo de estudios (grado académico) y recibe un título que reconoce que cursó ciertas asignaturas y que, como las aprobó, obtuvo los créditos correspondientes.

Estudio de caso de las carreras de Programación e Informática de la UNQ

Las carreras de pregrado de Tecnicatura Universitaria en Programación Informática y de grado de Licenciatura en Informática de la UNQ iniciaron en el 2007 y en el 2012, respectivamente. Dentro de los considerandos que motivaron la presentación del primer plan de estudios de la tecnicatura, en el Consejo Superior de la universidad, se destacó la puesta en marcha a escala nacional de proyectos especiales de apoyo a la formación de recursos humanos y técnicos, mediante el Programa Fondo para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Informática (Fomeni), implementado ese año por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En este contexto, además, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) ya había aprobado el programa de calidad universitaria Proyecto de Apoyo a la Formación de Técnicos Informáticos, tendiente a formar los recursos humanos necesarios para apuntalar el desarrollo de las industrias que requieran de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

La creación de la carrera en la universidad estuvo motivada por el perfil tecnológico con el que contaban otras propuestas de formación de grado del Departamento de Ciencia y Tecnología, particularmente la carrera de Ingeniería en Automatización y Control Industrial. De esta manera, la implementación de la tecnicatura pretendió satisfacer las crecientes necesidades de formación de profesionales en el campo del sector de software y de servicios informáticos (SSI), mediante “la incorporación de nuevos conocimientos, habilidades, aptitudes y valores, dentro de una propuesta curricular que incorpore los avances y desarrollos de significatividad técnica y profesional” (Plan de estudios 2007, Res CS 091/07).⁵ La formación de técnicos se volvió indispensable ante la expansión y el crecimiento de la industria del SSI, que incorporó nuevos modos de producir y comunicar, en el marco de un modelo de desarrollo productivo basado en el conocimiento como materia prima fundamental. Este modelo se articula con el desarrollo económico, social y político, así como con la innovación, todos ellos pilares de la educación superior en carreras científico-tecnológicas.

⁵ <http://apar-historico.unq.edu.ar/uploads/cs/RCS%20091-07.pdf>

La carrera se propuso formar técnicos universitarios con conocimientos, técnicas, herramientas y habilidades para desempeñarse profesionalmente en áreas técnicas especializadas en programación y formar técnicos con la capacidad de actualizarse en las nuevas tecnologías, técnicas y herramientas concernientes para diseñar, programar e implementar aplicaciones informáticas. Estos objetivos moldean un perfil profesional del egresado, en tanto posee conocimientos teóricos y prácticos para desempeñarse en actividades específicas que involucren el diseño, programación, implementación y mantenimiento de aplicaciones informáticas. “El área principal de desempeño del técnico universitario en Programación comprende pequeñas y medianas organizaciones, ya sea del sector público o privado” (Plan de estudios, 2007).

Un rápido análisis del esquema del plan de estudios vigente de la carrera de Tecnicatura (2015)⁶ plantea una duración de cursada de al menos cinco cuatrimestres, es decir tres años y medio, aproximadamente. Las materias que lo componen son de duración cuatrimestral y se organizan en tres núcleos: obligatorias, electivas y complementarias, más un ciclo introductorio que se compone de tres materias. De esta forma, para acceder al título de técnico universitario en Programación Informática, el alumno debe aprobar la totalidad de tres asignaturas del ciclo introductorio, siete del núcleo obligatorio, diez asignaturas del núcleo electivo, y tres asignaturas o el equivalente a 24 créditos del núcleo complementario, además de dos niveles de conocimiento de inglés y un trabajo de inserción profesional (TIP) que contempla 180 horas de trabajo, equivalente a 10 créditos.

Hacia el año 2010, la tecnicatura propuso una serie de modificaciones a su primer plan de estudios, que agrupó en lo que se denominó Plan de Asimilación 2007-2011. Esta transición preveía opciones para los estudiantes que deseaban continuar con el antiguo plan, así como para quienes optaran por incorporarse al nuevo plan. Si bien en ese año aún la única propuesta era de pregrado, la Universidad Nacional de Quilmes ya perfilaba la creación e incorporación de una carrera de grado en el área, que sería la Licenciatura en Desarrollo de Software, para lograr la ampliación de los perfiles ofrecidos por la tecnicatura. Sin embargo, en el 2012, la Dirección Nacional de Gestión Universitaria emitió un informe técnico que

⁶ <https://apar.unq.edu.ar/archivo/detalle.php?idArchivo=9270>

sugería modificaciones al plan de estudios vigente, debido a la superposición de competencias profesionales y alcances del título con otras carreras. En respuesta a estas observaciones, particularmente por tratarse de una carrera enmarcada en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, la nueva propuesta curricular subrayó la necesidad de delimitar con mayor precisión los alcances del título, en especial en lo referido a la reserva exclusiva de la toma de decisiones por parte del/de la egresado/a. Entre las principales modificaciones introducidas se destacó la incorporación de un cuatrimestre adicional, prolongando la duración estimada de la carrera a seis cuatrimestres. Asimismo, se reordenaron las materias hacia el interior de los núcleos de la carrera, y se incorporaron nuevas opciones de materias para el ciclo complementario.

Conceptos teóricos que guían la investigación

En este sentido, es preciso profundizar acerca de lo que entienden los autores por las trayectorias académicas (TA), en tanto esta noción, mayormente definida como trayectoria escolar (TE), se refiere al desempeño de los estudiantes a lo largo de su carrera, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje. Este concepto subraya la importancia de conocer la historia de cada alumno en la institución, teniendo en cuenta su pasado y su futuro. Hacia atrás, la vista está puesta en los docentes, sus estrategias de enseñanza y sus resultados. Analizar la trayectoria permite redescubrir las experiencias previas, al estudiante dentro del marco estudio, dentro de un tiempo determinado y las relaciones entre los formadores académicos. El concepto de trayectoria invita a pensar, y sobre todo a actuar, para promover la inclusión educativa y garantizar el ejercicio real y efectivo del derecho a la educación. La trayectoria escolar no refiere solo a recorridos personales del alumnado, sino que interpela y moviliza a las instituciones a buscar estrategias de trabajo para garantizar la permanencia, la calidad educativa y el egreso de cada alumno.

Ahora bien, cuando hablamos de trayectorias teóricas y trayectorias reales, siguiendo el enfoque de Terigi (2009), nos referimos a los recorridos definidos por la organización de los sistemas educativos actuales. La estructuración del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción han delineado un recorrido esperado,

con una duración estándar determinada por el plan de estudios. Estas expectativas señalan la trayectoria teórica, el recorrido académico esperado según la progresión lineal prevista por el sistema educativo, en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada. Por tal motivo, los estudios sobre las trayectorias reales son de vital importancia, ya que permiten ampliar la información de las instituciones de educación superior, en la búsqueda de generar condiciones que posibiliten a sus estudiantes completar los recorridos curriculares. Es fundamental concebir las trayectorias desde una mirada sistémica, reconociendo “las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas, las características de cada organización en relación con el proyecto formativo que la orienta; así como también el entramado entre los sujetos y la institución” (Nicastro y Greco, 2009, citado en Zandomeni y Canale, 2010).

Abordaje metodológico

En línea con lo expuesto anteriormente, el trabajo aborda el estudio acerca de las trayectorias teóricas y reales desde perspectivas cuantitativas (García de Fanelli, 2005), en la búsqueda de una primera aproximación al objeto de estudio con propósitos metodológicos descriptivos, temporalmente sincrónicos a nivel micro, sobre los estudiantes que presentan dificultades para avanzar en las materias que componen el ciclo básico de las carreras mencionadas.

Este tipo de investigación es el que reconoce mayores antecedentes tanto por parte de organismos internacionales como de instituciones de nivel superior. Habitualmente, se parte del análisis de datos secundarios sobre el comportamiento de los alumnos, los cuales, una vez sistematizados, posibilitan describir las trayectorias académicas a partir de distintos indicadores. Para García de Fanelli (2004, citado en Zandomeni y Canale, 2010), la tasa de graduación y sus variantes –que miden tasas de progreso a lo largo de la carrera– constituyen indicadores clave para evaluar la eficiencia interna de las universidades. Con estos indicadores no solo se pone la mirada en el final del recorrido de la trayectoria (tasa de graduación), sino que se incorpora la noción de la medición del avance de los alumnos (tasas de progreso), posibilitando la detección de recorridos temporalmente diferentes a los establecidos por los planes de estudio. A partir de lo

anteriormente mencionado es posible construir tipologías de trayectorias académicas reales.

Respecto al porqué ocurren determinadas situaciones a lo largo de la carrera universitaria, los hallazgos dan cuenta de diferencias significativas entre las trayectorias teóricas prescritas por el plan de estudio y los itinerarios reales seguidos por un considerable número de estudiantes. El avance de este tipo de indagaciones contribuye a la comprensión de esta problemática:

Exige reconocer que en las trayectorias académicas subyace la dinámica propia de la universidad, la que define los lineamientos que regulan las actividades académicas y que se concretan en determinados planes y programas. A su vez, estos se desarrollan mediante un conjunto de estrategias y procedimientos que se les presentan a los estudiantes como un desafío al cual deben responder. La intersección entre las estrategias estudiantiles e institucionales genera un campo de acuerdos, de fuerzas, de negociación en el cual las trayectorias académicas asumen otros sentidos y significados (Canale, Moretti, Pacífico y Pagura, 2007, citado en Zandomeni y Canale, 2010).

De allí, la importancia del estudio explicativo de las trayectorias reales, desde un enfoque sistémico, en tanto “mirar una trayectoria supone sostener una mirada múltiple [...] no se trata de mirar solo a un sujeto ni de centrar la atención solo en la organización educativa [...] el trabajo de las trayectorias acontece siempre entre sujetos e instituciones” (Nicastro y Greco, 2009, citado en Zandomeni y Canale, 2010).

Recolección de datos

Dada la complejidad del objeto de estudio, resulta de suma importancia adoptar una estrategia general de triangulación metodológica, referida a la combinación de dos o más métodos de recolección de datos, con similares aproximaciones, para medir una misma variable (Arias Valencia, 1999).

Por un lado, se aprovecharon los datos del historial académico provistos por la matrícula anual para el período analizado (primer y segundo cuatrimestre de 2023 y primer cuatrimestre de 2024), suministrados por las

direcciones de las carreras. A ello se sumaron los registros del Sistema de Información Universitaria, que reúne datos relevantes sobre las trayectorias académicas de los y las estudiantes.

Por otro lado, se optó por un diseño cualitativo que permita dar cuenta de las experiencias de docentes y estudiantes que componen la población a analizar. En particular, se buscó indagar en las percepciones, ideas, emociones e interpretaciones de los estudiantes avanzados, tal como lo plantea Sautu (2005, p. 71).

Para llevar adelante la investigación, se enviaron encuestas por correo electrónico desde la aplicación Google Forms. Los datos correspondientes a las poblaciones de docentes y estudiantes destinatarios de la encuesta fueron obtenidos a través del sistema de información académica SIU-Guaraní.

En el cuerpo del *mail* enviado al universo de la muestra, se indicó el carácter voluntario, anónimo y confidencial de la participación, así como el marco general del estudio y los objetivos de la encuesta.

Cabe destacar que una de las principales limitaciones de este proceso de muestreo, especialmente debido al método de difusión utilizado, radica en la pérdida de control sobre dos aspectos: por un lado, los casos en los que el correo electrónico no llega a destino porque rebota; y por otro, aquellos en los que, habiendo recibido el cuestionario, los destinatarios deciden no responder.

Los estudiantes recibieron una encuesta por cada materia cursada y según el registro del cuatrimestre en que habían cursado. Por tal motivo, algunos recibieron más de una vez la encuesta, ya que cursaron distintas materias o participaron en diferentes cuatrimestres.

Los docentes recibieron una encuesta por cada cuatrimestre, según la materia que dictaron. Dado que estas tres materias iniciales, salvo algunas comisiones, comparten equipos docentes, se les permitió elevar una sola respuesta por tándem de comisiones, y no en forma individual. Usualmente, los equipos docentes de las materias iniciales que conforman esta población de encuesta mantienen equipos de trabajo estables.

En total, se enviaron encuestas a 2.421 estudiantes y se recibieron 376 respuestas, distribuidas del siguiente modo:

- Introducción a la Programación: 141 respuestas sobre 784 inscriptos.
- Organización de Computadoras: 115 respuestas sobre 897 inscriptos.
- Matemático I: 120 respuestas sobre 740 inscriptos.

En cuanto a los equipos docentes, se recibieron un total de 27 respuestas: 4 correspondientes a Introducción a la Programación, 16 a Organización de Computadoras y 7 a Matemática I.

Análisis de resultados según las encuestas

Como vimos, las preguntas realizadas a la población de estudiantes tuvieron como objetivo recopilar información sobre las trayectorias reales de los y las estudiantes en las tres materias del ciclo básico, durante los períodos analizados de 2023 y primer cuatrimestre de 2024. Se indagó tanto sobre aspectos académicos como sobre condiciones socioambientales. La mayoría de las preguntas fueron estructuradas, con un tipo de respuesta de opción única, lo que permitió una recolección ágil de datos concretos, cuantificables y representables gráficamente. Solo una de las preguntas admitió un tipo de respuesta con opción múltiple, relacionada con los motivos prioritarios por lo que el/la estudiante abandonó la cursada. Luego de realizar un análisis por materia y por cuatrimestre, se observaron las siguientes particularidades:

Respecto al género

Como muestran los gráficos 1, 2 y 3,⁷ se repite sistemáticamente por materia que la cantidad de estudiantes hombres duplica o triplica a la cantidad de mujeres.

⁷ En los gráficos, s1 equivale a primer cuatrimestre y s2, al segundo.

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes de Introducción a la Programación por género, dentro del período analizado (2023-2024s1)



Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes de Matemática I por género, dentro del período analizado (2023-2024s1)

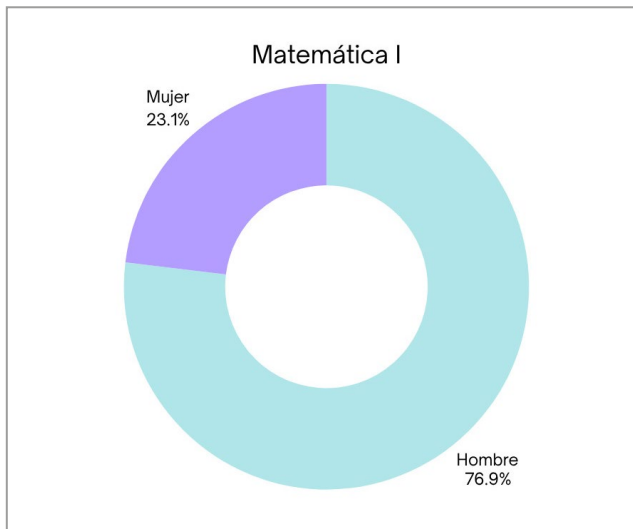
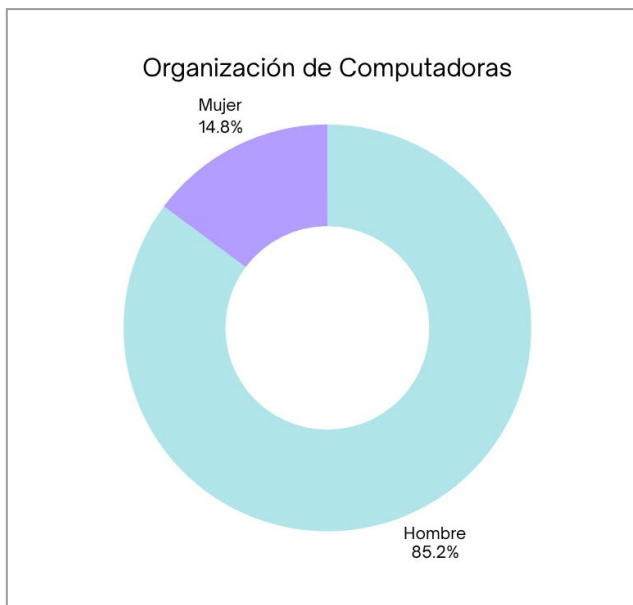


Gráfico 3. Porcentaje de estudiantes de Organización de Computadoras por género, dentro del período analizado (2023-2024s1)



Respecto al momento en que abandonaron la cursada

En este punto hubo variedad de respuestas, siempre teniendo en cuenta lo previamente señalado sobre el universo de estudiantes que respondieron las encuestas. De lo analizado se desprende que, antes del primer parcial, más del 42% abandonó la materia Introducción a la Programación, mientras que en Matemática I lo hizo el 50%. En contraste, apenas 7% de los estudiantes abandonaron Organización de Computadoras antes del primer examen. Respecto al porcentaje de estudiantes que llegan hasta la instancia final pero no logran promocionar las materias, los valores más altos se observaron en Organización de Computadoras y Matemática I.

Si bien habría que profundizar en los motivos, el análisis de las estrategias docentes utilizadas en estas materias revela que ambas presentan una mayor variedad de recursos didácticos, y que el dictado de clases y el estudio no dependen exclusivamente del uso de computadoras.

Gráfico 4. Porcentaje de estudiantes respecto al momento en que abandonaron la cursada de Introducción a la Programación, dentro del período analizado (2023-2024s1)



Gráfico 5. Porcentaje de estudiantes respecto al momento en que abandonaron la cursada de Organización de Computadoras, dentro del período analizado (2023-2024s1)

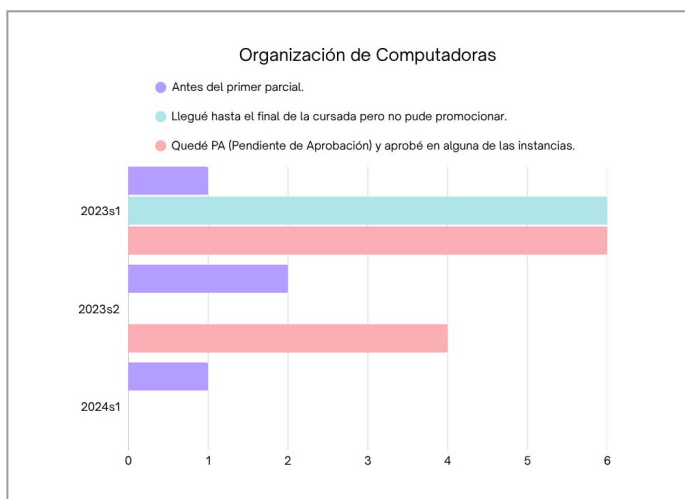
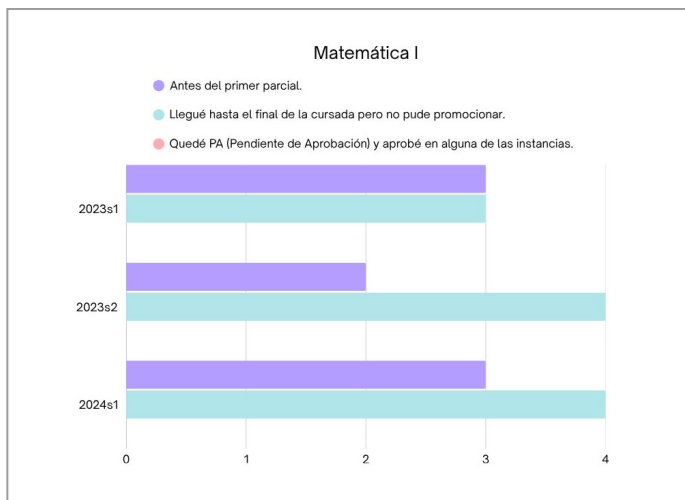


Gráfico 6. Porcentaje de estudiantes respecto al momento en que abandonaron la cursada de Matemática I, dentro del período analizado (2023-2024s1)



Respecto a los motivos que llevaron al abandono de la cursada

Se identificaron los siguientes motivos más frecuentes para el abandono, sin distinción de cuatrimestre ni materia, conformando un ranking de respuestas comunes:

- No pude llevar la materia al día.
- No comprendí a los docentes.
- El horario se superpone con mi trabajo u otras obligaciones.
- Estaba inscripto, además, en otras materias.

Esta pregunta del cuestionario se emparenta con las siguientes que ahondan en la situación socioambiental del estudiante. A saber: si trabajaban al momento de cursar las materias, cuántas horas y si eran o no sostén de familia.

En relación con la actividad laboral durante la cursada, los resultados muestran una leve mayoría de estudiantes que no trabajaban en ese período, frente a quienes sí lo hacían. Entre quienes declararon estar trabajando, la mayoría manifestó cumplir jornadas de más de 10 horas semanales.

Gráfico 7. Porcentaje de estudiantes que trabajan al momento de cursar las materias, dentro del período analizado (2023-2024s1)

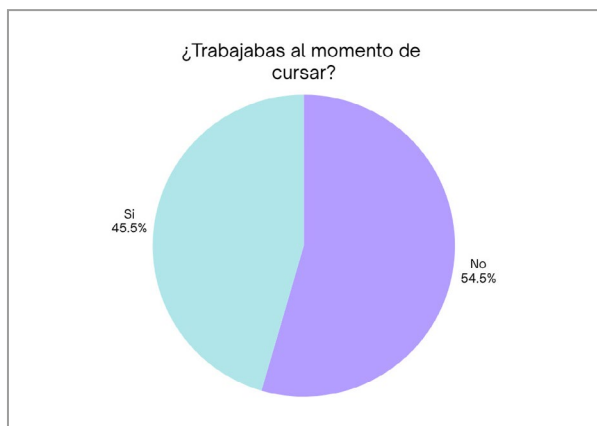
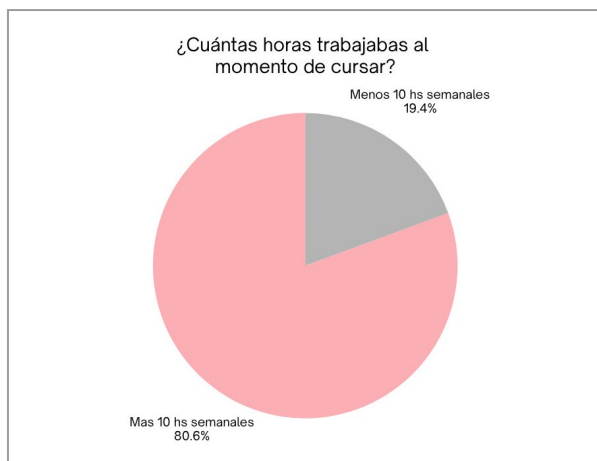


Gráfico 8. Cantidad de horas que trabajan los y las estudiantes de las materias al momento de cursar las materias, dentro del período analizado (2023-2024s1)



Respecto a si son sostén de familia y con quién conviven, al analizar los totales por materia durante los cuatrimestres relevados, se observa que más del 77,1% manifestó no ser sostén de familia, respecto al 22,9% que sí lo es. En cuanto al grupo conviviente, un 73% declaró vivir con su madre/

padre o familiar cercano, mientras que el porcentaje restante se distribuyó de forma más homogénea entre las opciones hijo/as y otro/s (13,1% y 13,9%, respectivamente).

Gráfico 9. Porcentaje de estudiantes consultados sobre si son o no sostén de familia al momento de cursar las materias, dentro del período analizado (2023-2024s1)

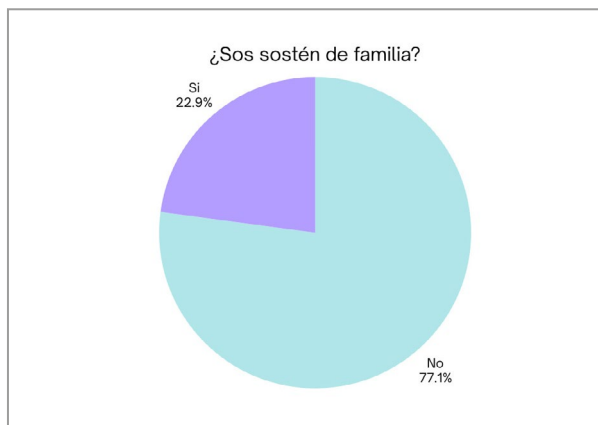
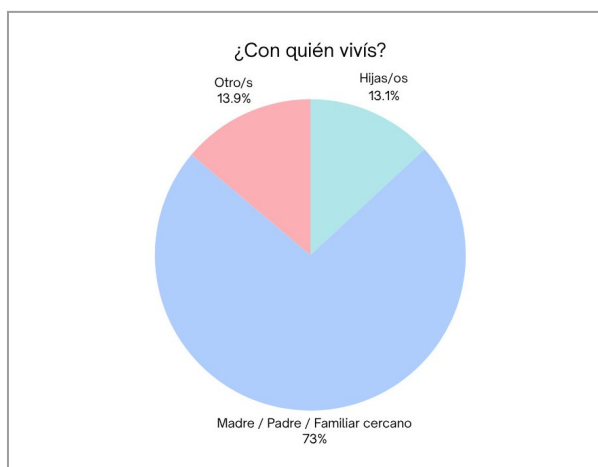


Gráfico 10. Porcentaje de estudiantes consultados acerca de la situación convivencial al momento de cursar las materias, dentro del período analizado (2023-2024s1)

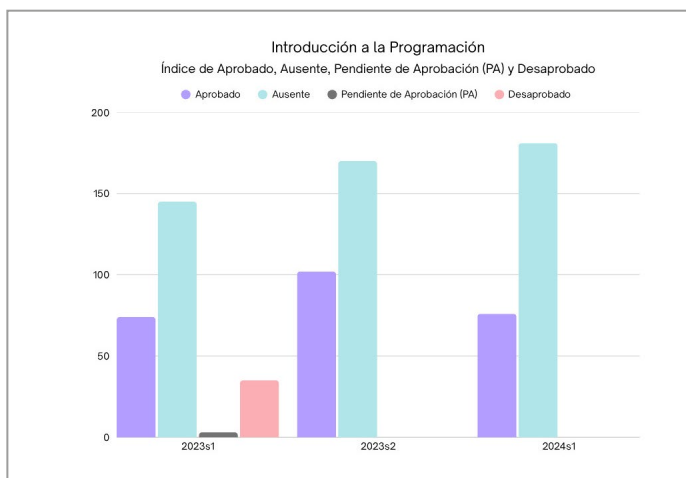


Introducción a la Programación

Estudiantes

A lo largo de los tres cuatrimestres analizados, la población de esta materia demostró un porcentaje sostenido mayor al 50% de estudiantes ausentes por sobre el índice de aprobados. En el primer cuatrimestre de 2023 se puede observar que las calificaciones incluyen ausente y pendiente de aprobación (PA), y luego, en los cuatrimestres restantes del análisis, no se encontraron estudiantes en esta última condición.

Gráfico 11. Situación académica al final del cuatrimestre, de los y las estudiantes de Introducción a la Programación, dentro del período analizado (2023-2024s1)



Docentes

Una particularidad de los equipos docentes de Introducción a la Programación es que trabajan en bloque, bajo la coordinación del/de la docente con mayor antigüedad en el plantel, lo que permite llevar a cabo una estadística general sobre toda la población que cursa la materia, independientemente de la comisión en que lo hacen. A partir de la indagación al equipo, se determinó que parte del número de estudiantes desaprobados acordó obtener

el estatus de ausente, a fin de no ver afectado su coeficiente, al momento del siguiente período de inscripción.

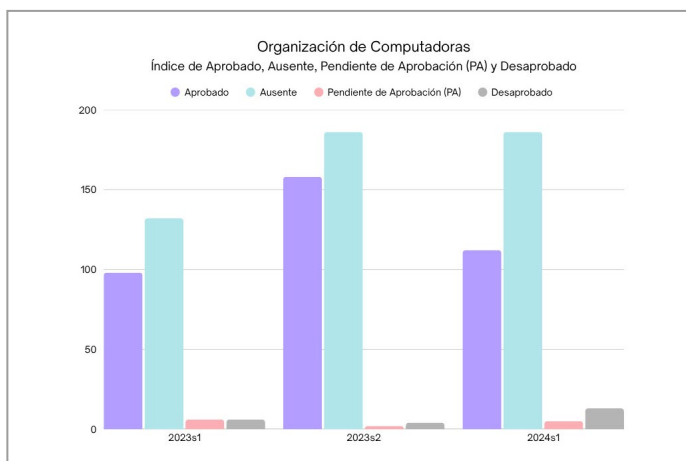
Con relación a la encuesta, el equipo docente manifestó utilizar estrategias de indagación por exploración en sus cursadas de 2023. Sin embargo, tras ser consultados por las estrategias utilizadas para sobrellevar las contingencias de paro y movilizaciones durante el primer cuatrimestre de 2024, manifestaron incorporar: clases virtuales, lecturas bibliográficas complementarias, controles de lectura/multimedia. Esto incrementó levemente el número de estudiantes que promocionaron la cursada.

Organización de Computadoras

Estudiantes

La población de Organización de las Computadoras mostró a lo largo de los tres cuatrimestres analizados, un porcentaje sostenido superior al 35% de estudiantes aprobados y un índice de ausentes de entre el 50% y 60%. En esta materia se observa que los y las estudiantes culminan la cursada con calificaciones que incluyen pendiente de aprobación (PA) y desaprobado, aportando mayor heterogeneidad a la muestra.

Gráfico 12. Situación académica al final del cuatrimestre, de los y las estudiantes de Organización de Computadoras, dentro del período analizado (2023-2024s1)



Docentes

En la materia Organización de Computadoras se identifican al menos tres equipos docentes, cada uno con distintas formas de abordar las comisiones que componen el universo de la muestra. En esta materia encontramos una variedad de estrategias utilizadas en las clases, resaltando la dinámica de aula invertida por sobre las estrategias de indagación por exploración y las clases expositivas.

Al ser consultados por las estrategias utilizadas para sobrellevar las contingencias de paro y movilizaciones durante el primer cuatrimestre de 2024, los entrevistados manifestaron incorporar lecturas bibliográficas complementarias y controles de lectura/multimedia, en mayor medida; y solo uno de los equipos manifestó incorporar clases de consulta adicionales.

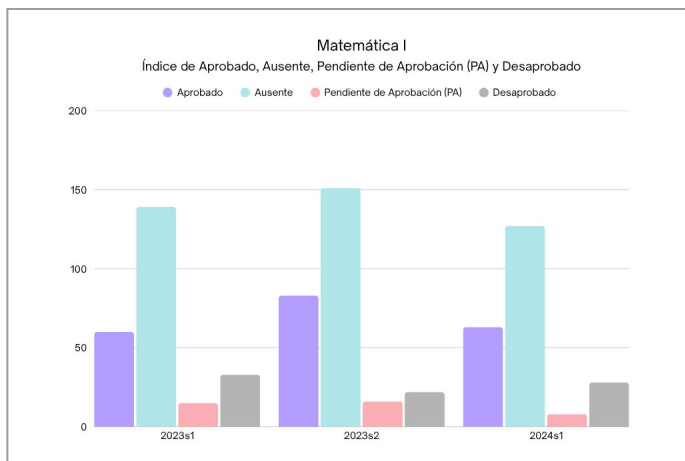
Matemática I

Estudiantes

La población de Matemática I mostró a lo largo de los tres cuatrimestres analizados un porcentaje sostenido en la relación entre los índices de aprobado, desaprobado, pendiente de aprobación (PA) y ausente, aportando mayor heterogeneidad a la muestra.

En todos los cuatrimestres el porcentaje de aprobados oscila entre el 25% y 30%, mientras que la cantidad de estudiantes ausentes al final de la cursada supera el 50%. El porcentaje restante se distribuye entre desaprobados y pendientes de aprobación (PA).

Gráfico 13. Situación académica al final del cuatrimestre, de los y las estudiantes de Matemática I, dentro del período analizado (2023-2024s1)



Docentes

En la materia Matemática I también se identifican tres equipos docentes con enfoques diferenciados en la organización de las comisiones que componen el universo de la muestra. Sin embargo, debido a las características propias de la disciplina, las estrategias utilizadas en el aula no presentan grandes variaciones: predomina la clase expositiva.

Al ser consultados por las estrategias utilizadas para sobrellevar las contingencias de paro y movilizaciones durante el primer cuatrimestre de 2024, los entrevistados manifestaron incorporar lecturas bibliográficas complementarias, seguido por controles de lectura/multimedia y, en último lugar, clase de consulta adicional.

Reflexiones finales

Las conclusiones de este estudio están divididas en dos grupos. En primer lugar, presento una síntesis de los resultados obtenidos a partir de las encuestas respondidas y, en segundo lugar, sugiero algunas líneas de proyección a futuro de este trabajo, dado que resultaron algunas aristas

que no pudieron ser abordadas actualmente por cuestiones de tiempo y extensión, así como por la necesidad de realizar nuevos muestreos o de mayor profundidad en las categorías a analizar.

Sobre la síntesis de los resultados obtenidos a partir de las encuestas respondidas

Cabe destacar que las encuestas analizadas presentan limitaciones metodológicas. Entre ellas, se destaca la dificultad para estimar valores absolutos debido a la falta de información sobre la cantidad total de encuestas enviadas en relación con las efectivamente respondidas. Además, el análisis enfrenta desafíos al momento de inferir conclusiones sobre situaciones con escasa representación, dado el elevado número de variables y categorías consideradas.

Tal como hemos visto, las materias que componen el segundo cuatrimestre o primer tramo del ciclo básico de las carreras de Programación e Informática presentan una creciente cantidad de inscriptos en cada cuatrimestre analizado para este trabajo, que se encuentra acompañado por bajas tasas de aprobación y altas tasas de abandono/desaprobación de las cursadas. Teniendo en cuenta que resulta fundamental concebir las trayectorias desde una mirada sistémica –que reconozca las experiencias vividas, las historias sociales y biográficas de las personas, las características institucionales y el proyecto formativo que la orienta, así como también el entramado relacional entre los sujetos y la institución (Nicastro y Greco, 2009), este trabajo propone indagar en algunos de los factores que atraviesan dichas trayectorias y que se manifiestan en el comportamiento de los estudiantes dentro del curso. En este sentido, el análisis de las encuestas reveló que la mayoría de los estudiantes transitaban una o más veces por las materias, repitiendo patrones que derivaron en el abandono. Entre los motivos más mencionados se encuentran la dificultad para sostener sus cursadas al día, la falta de comprensión de las explicaciones de los docentes y la interferencia de responsabilidades laborales o personales.

Respecto al estudio de caso de las dos carreras científico-tecnológicas del trabajo, las tres materias analizadas comparten el hecho de precisar niveles de abstracción que el estudiante apenas comienza a construir en su paso previo, por las materias que componen el ciclo introductorio, en su ingreso a la universidad. Sin embargo, cada una de ellas tiene un programa analítico

con diferentes grados de complejidad en términos de pensamiento abstracto, así como en la necesidad de desarrollar y articular progresivamente los contenidos, condición clave para transitar exitosamente dichas asignaturas.

En este sentido, respecto a las estrategias más utilizadas por los equipos docentes de cada materia, se observó que: la materia Introducción a la Programación priorizó la indagación por exploración en todas sus comisiones; la materia Organización de Computadoras utilizó la dinámica de aula invertida entre los diferentes equipos docentes, por sobre la indagación por exploración; la materia Organización de Computadoras sostuvo la indagación por exploración y la dinámica de aula invertida entre los diferentes equipos docentes; mientras que la materia Matemática I se destacó por tener mayormente clases expositivas.

Para concluir, cabe destacar que en las últimas dos materias mencionadas los equipos docentes no son los mismos para todas las comisiones ofertadas, lo que podría explicar la diversidad de estrategias utilizadas. Esta hipótesis surge del diálogo mantenido con los equipos y del análisis de los programas analíticos. No obstante, dado que este aspecto no constituye el foco central del presente trabajo, dichas observaciones deben considerarse como indicios y no como conclusiones definitivas.

Algunas líneas de proyección

Las consideraciones que se hacen a continuación responden a la proyección potencial de este trabajo, en tanto abren la posibilidad de profundizar en ciertas dimensiones que requieren nuevos muestreos o un abordaje más exhaustivo de las categorías analizadas.

- Ampliación del análisis estadístico de los resultados: si bien la cantidad de respuestas obtenidas fue menor a la esperada, el material relevado permite aún nuevas categorías de análisis y realizar cruces de información que no se agotan en este informe.
- Revisión actualizada de la bibliografía específica: es fundamental incorporar estudios recientes sobre las trayectorias académicas reales y el tránsito de los y las estudiantes universitarios/as en las carreras científico-tecnológicas, especialmente en relación con las problemáticas de abandono y ralentización durante las materias del ciclo básico.

- Estudio de caso comparativo: se propone realizar un análisis comparativo con las trayectorias académicas de los y las estudiantes universitarios/as en las carreras de Programación e Informática de otras universidades del conurbano bonaerense, cuyas propuestas curriculares guarden similitudes con los planes de estudio de la UNQ.
- Análisis de las políticas públicas vigentes, incluyendo la revisión de los recursos disponibles para llevar adelante las carreras de este estilo.
- Profundización en los programas analíticos y las estrategias docentes utilizadas en las carreras de Programación e Informática de la UNQ. Sería pertinente indagar aspectos como: ¿los equipos docentes presentan, desde el inicio de la cursada, un cronograma detallado con fechas, temario y bibliografía? ¿Hay elementos que inciden en el punto de abandono de una cursada? ¿Cuáles? ¿Los equipos docentes fomentan la formación de comunidades de aprendizaje y estudio?
- Profundización en las estrategias estudiantiles, a través de interrogantes como: ¿los y las estudiantes de las carreras de Programación e Informática utilizan el recurso de las comunidades de aprendizaje y estudio? ¿En qué medida? Al inicio de su vida universitaria, ¿conocen herramientas de gestión del tiempo? ¿Las consideran necesarias/innecearias o es indistinto?

Referencias bibliográficas

Arias Valencia, María Mercedes (1999). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. <http://www.robertexto.com/archivo9/triangul.htm>

Fernández Lamarra, Norberto et al. (2018). *La educación superior universitaria argentina*. Situación actual en el contexto regional. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

García de Fanelli, Ana María (2005). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina [documento de trabajo]. *Serie Debate*, 5. Buenos Aires: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. https://genbase.iiep.unesco.org/applis/epidoc/fichiers/EPIDOC/37990_G037990.pdf

García de Fanelli, Ana María (2015). Graduación con equidad en las universidades argentinas. En Nelly Mainero y Carlos Mazzola (comps.), *Universidad en democracia: políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

García de Fanelli, Ana María (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), pp. 9-38.

Rangel, Floribel (2019). Trayectoria académica de los estudiantes universitarios. *Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (38), pp. 215-228.

Sautu, Ruth (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Editorial Universidad de Antioquía.

Terigi, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. En Patricia Maddonni (comp.), *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

UNQ (s.f.). La UNQ declara la emergencia económica y presupuestaria. <https://www.unq.edu.ar/noticias/la-unq-declara-la-emergencia-economica-y-presupuestaria/>

Villanueva, Ernesto (2008). La acreditación en contexto de cambio: el caso de las carreras de ingeniería en la Argentina. *Avaliação*, 13(3), pp. 793-805.

Zandomeni, Norma y Canale, Sandra (2010). Divulgación científica: Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. *Ciencias Económicas*, 2(13), pp. 59-65. <https://doi.org/10.14409/ce.v2i13.1152>

Anexo

Modelos de encuestas

Encuesta para docentes de Introducción a la Programación

La presente entrevista tiene como objetivo relevar datos correspondientes al cursado de las materias que componen el primer cuatrimestre del ciclo básico de las carreras de Tecnicatura Universitaria en Programación Informática y Licenciatura en Informática de la Universidad Nacional de Quilmes, a fin de conocer los factores que incurren en el abandono o ralentización de estas cursadas. Se agradece mucho su participación.

1. ¿Cuál fue la cantidad total de inscriptos? (incluye el número final luego de las inscripciones mediante SIU y los sobrecupos otorgados por la Dirección de Carreras)
2. ¿Qué cantidad de estudiantes abandonaron antes del primer parcial?
3. ¿Qué cantidad de estudiantes quedaron ausentes al final de la cursada?
4. ¿Qué cantidad de estudiantes promocionaron la cursada?
5. ¿Qué cantidad de estudiantes quedaron PA (pendiente de aprobación)?

Tipo de respuesta admitida en cada ítem: Texto de respuesta larga con número.

6. ¿Cuáles son las estrategias más utilizadas por usted en la cursada?
 - Clase expositiva.
 - Dinámica de aula invertida.
 - Indagación por exploración.

Tipo de respuesta admitida: Selección de una opción entre varias.

En las encuestas enviadas a docentes del 2024s1, se agregó una pregunta:

7. ¿Incorporó alguna estrategia acorde a la situación docente del inicio del cuatrimestre?

- Clases virtuales.
- Clases de consulta adicionales.
- Lecturas bibliográficas complementarias.
- Controles de lectura/multimedia.

Tipo de respuesta admitida: Casilla de selección de opciones múltiples.

Encuesta para estudiantes de Introducción a la Programación

La presente entrevista, de recopilación anónima, tiene como objetivo relevar datos correspondientes al cursado de las materias que componen el primer cuatrimestre del ciclo básico de las carreras de Tecnicatura Universitaria en Programación Informática y Licenciatura en Informática de la Universidad Nacional de Quilmes, a fin de conocer los factores que incurren en el abandono o ralentización de estas cursadas.

Se agradece mucho su participación.

1. Indicá tu género

- ☐ Mujer
- ☐ Hombre
- ☐ Otro
- ☐ Prefiero no decirlo

2. ¿Cursaste Introducción a la Programación anotado a la materia por el sistema SIU u obtuviste un sobrecupo posinscripciones?

- ☐ Cursé la materia anotado en el sistema SIU durante los días de inscripción.
- ☐ Cursé la materia anotado por un sobrecupo post inscripciones.

Sección datos académicos

3. ¿Cuál fue el resultado de tu cursada?

- ☐ Aprobé y promocioné la materia.

- ☐ Desaprobé y debí recurrar.
- ☐ Quedé PA (pendiente de aprobación) y aprobé en alguna de las instancias.
- ☐ Abandoné la cursada.

4. ¿En qué momento abandonaste la cursada?

- ☐ No la inicié.
- ☐ Antes del primer parcial.
- ☐ Llegué hasta el final de la cursada pero no pude promocionar.

Tipo de respuesta admitida: Selección de una opción entre varias.

5. ¿Cuál es el motivo prioritario por el que abandonaste la cursada?

- ☐ No quería cursar esta materia aún.
- ☐ Estaba inscripto además en otras materias.
- ☐ No comprendí al/la docente/s.
- ☐ No pude llevar la materia al día.
- ☐ Desaprobé uno o más exámenes.
- ☐ Tuve problemas personales que me imposibilitaron seguir cursando.
- ☐ El horario de cursadas se superponía con mi trabajo u otras obligaciones.

Tipo de respuesta admitida: Casilla de selección de opciones múltiples.

Sección datos socioambientales

6. ¿Trabajabas al momento de cursar?

- ☐ Sí
- ☐ No

7. ¿Cuántas horas trabajabas al momento de cursar?

- ☐ Menos de 10 horas semanales.
- ☐ Más de 10 horas semanales.

8. ¿Qué relación laboral tenías con tu empleador?

- ☐ En relación de dependencia.
- ☐ Informal.

9. ¿Sos sostén de familia?

- ☐ Sí
- ☐ No

10. ¿Con quién vivís?

- ☐ Madre/Padre/Familiar cercano
- ☐ Hijas/os
- ☐ Otro

Tipo de respuesta admitida: Selección de una opción entre varias.

Trayectorias estudiantiles en las carreras de música de la Escuela Universitaria de Artes: un análisis del primer año

Renzo Leveroni

Este artículo tiene como objetivo estudiar las trayectorias estudiantiles en las carreras de música de la Escuela Universitaria de Artes (EUdA) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) durante el primer año de cursada, con foco en el ingreso del primer cuatrimestre de 2023. Dado que este período registra las mayores tasas de discontinuidad en las carreras universitarias (Coulon, 2005; Tinto, 1993),¹ se analizan tanto la continuidad como la discontinuidad en las trayectorias, así como sus principales causas. A partir de datos institucionales y de encuestas realizadas a estudiantes que abandonaron, se exploran las características del estudiantado y los factores que inciden en su permanencia o abandono académico.

Antecedentes y contexto teórico

El estudio de las trayectorias estudiantiles, así como de las dinámicas de permanencia y abandono en las universidades, ha sido ampliamente abordado en la literatura académica. La transición hacia la vida universitaria, junto con el primer año de cursada, se identifican frecuentemente como momentos críticos que influyen en la continuidad o discontinuidad de dichas trayectorias. En este contexto, los estudios desarrollados en el ámbito universitario ofrecen un marco conceptual y metodológico que permite

¹ Sobre la deserción en general, el trabajo de Tinto (1993) es una de las referencias en el campo. Ampliando la bibliografía, el Programa de Estadísticas de la Universidad Nacional de Córdoba, en su estudio sobre la deserción estudiantil (Maccagno *et al.*, 2017), indica una tasa de abandono que puede alcanzar hasta el 72% durante el primer año. Adicionalmente, el Observatorio de Argentinos por la Educación (Templado *et al.*, 2022), en su informe sobre la desigualdad educativa, expone que alrededor del 40% de ingresantes de la universidad abandonan o cambian de carrera en el primer año.

comprender las experiencias estudiantiles y los factores determinantes de la permanencia o el abandono. A continuación, se presenta una revisión de los principales aportes en el área, con especial atención a estudios específicos sobre la Universidad Nacional de Quilmes, con el objetivo de contextualizar el caso particular de las carreras de música de la Escuela Universitaria de Artes (EUdA).

Los trabajos de Cols (2003) y Coulon (2005) exploran la complejidad del proceso de adaptación estudiantil a la vida universitaria. Coulon, en su estudio sobre la transición a la universidad, introduce el concepto de aprender *el oficio de estudiante*, destacando la importancia de la inserción y adaptación al nuevo entorno académico. Este proceso no solo implica el dominio de los contenidos curriculares, sino también la adquisición de habilidades sociales y culturales propias del mundo universitario. Esta idea es clave para comprender por qué el primer año de cursada resulta particularmente desafiante para muchos estudiantes, ya que deben ajustar sus expectativas, habilidades y hábitos de estudio a las exigencias del nivel superior. Por su parte, Cols enfatiza el rol de la red de apoyo institucional y de las políticas de tutorías en la permanencia estudiantil. Su investigación sostiene que las universidades que implementan sistemas de acompañamiento académico y emocional en los primeros años de cursada logran mayores tasas de retención.

El trabajo de Ezcurra (2005) se enfoca en el impacto de las variables socioeconómicas en la continuidad de los estudios universitarios. Ezcurra sostiene que estudiantes provenientes de sectores sociales más vulnerables enfrentan mayores dificultades para permanecer en el sistema educativo. Asimismo, analiza las estrategias que implementan los estudiantes para combinar el trabajo con los estudios, y cómo estos condicionantes pueden generar trayectorias no lineales, con períodos de discontinuidad o abandono temporal. Su investigación permite identificar las causas estructurales detrás del abandono, que trascienden las cuestiones estrictamente académicas.

Los estudios de Gómez y Álzate (2010) profundizan en la discontinuidad de las trayectorias y los factores de riesgo que llevan a estudiantes a interrumpir su cursada. Estos autores subrayan que, además de los factores socioeconómicos, existen otros elementos de importancia, como la falta de claridad vocacional, la insuficiencia de recursos pedagógicos en el nivel universitario y la desarticulación entre las expectativas de los estudiantes

y la realidad académica. Este enfoque resulta pertinente para las carreras de música, donde la vocación artística no siempre se traduce en una experiencia académica satisfactoria, lo que puede generar desmotivación y abandono. La investigación de Gómez y Álzate es valiosa para entender cómo el contexto universitario puede exacerbar estos factores de riesgo, pero también sugiere posibles intervenciones institucionales, como la implementación de cursos de orientación vocacional y la flexibilización de los planes de estudio.

El trabajo de Río y Somma (2016) sobre las trayectorias estudiantiles en la Universidad Nacional de Quilmes es relevante para el contexto específico de esta investigación, ya que aborda las experiencias de estudiantes en términos de desempeño académico y factores institucionales que influyen en su éxito o fracaso. Señalan que la UNQ ha desarrollado programas de apoyo específicos, como tutorías y sistemas de becas, que buscan reducir las tasas de abandono, especialmente durante el primer año de cursada. Por otro lado, el estudio de Torres (2013), el más cercano al presente tema, se focalizó en las trayectorias de permanencia y abandono en la UNQ cuando la institución aún contaba con un curso de ingreso obligatorio.² Este estudio revela que dicho curso, aunque exigente, actuaba como un filtro temprano que ayudaba a los estudiantes a consolidar sus decisiones vocacionales y académicas antes de ingresar formalmente a las carreras. No obstante, con la eliminación de este curso, se ha observado un incremento en las tasas de abandono durante el primer año, lo que expone la necesidad de implementar nuevas estrategias de contención.

A pesar de la abundante literatura sobre las trayectorias estudiantiles en general y sobre la Universidad Nacional de Quilmes en particular, no se han encontrado estudios académicos que aborden específicamente las trayectorias en las carreras de música de la Escuela Universitaria de Artes (EUdA). Esto evidencia un vacío en la producción académica.

² Como se verá más adelante, en 2016 el curso de ingreso fue reemplazado por el ciclo introductorio.

La Universidad Nacional de Quilmes

La UNQ fue creada el 29 de septiembre de 1989 mediante la Ley N° 23749 del Congreso de la Nación y se normalizó en 1992. La institución se estableció en la localidad de Bernal, en los terrenos que anteriormente pertenecían a la Fabril Financiera, una de las empresas textiles más importantes del conurbano sur en el siglo XX. El proyecto arquitectónico fue llevado a cabo por Mederico Faivre con la premisa de reutilizar y resignificar la historia del lugar, transformando una ex fábrica de textil en una usina de conocimiento.³

Desde sus inicios, la UNQ se propuso brindar el acceso a los estudios de grado a la población del conurbano sur de la provincia de Buenos Aires, especialmente a la que residía en las cercanías de la localidad de Quilmes, y consolidarse como una institución universitaria enfocada en carreras innovadoras o relacionadas con la ciencia y la tecnología. Entre las primeras diez carreras no convencionales que comenzaron a funcionar en la universidad, se destaca la Licenciatura en Composición con Medios Electroacústicos, la primera carrera del ámbito artístico en implementarse en la UNQ.

En 1999 se convirtió en la primera universidad de Latinoamérica en abrir un aula en un campus a través de internet. Posteriormente, en 2013 se creó la Licenciatura en Artes y Tecnologías (ciclo de complementación curricular), la única carrera artística ofrecida en la modalidad a distancia.

La Escuela Universitaria de Artes

En 2011, se creó la Licenciatura en Música y Tecnología, que comparte los primeros años de cursada con la Licenciatura en Composición con Medios Electroacústicos. En 2013, se estableció la Tecnicatura en Producción Digital, la primera carrera artística de pregrado de la universidad. Hasta ese entonces, las carreras mencionadas funcionaban bajo el ala departamental de Ciencias Sociales. Dos años más tarde, surgió la Escuela Universitaria de

³ Para profundizar en este aspecto, se recomienda la visualización del audiovisual El hilo de los sueños (UNQtv, 2019), que narra la historia arquitectónica de la institución: <https://www.youtube.com/watch?v=zLg5gFDdZeo>

Artes (EUdA), una nueva unidad académica que se escindió del antiguo departamento para albergar tanto las carreras artísticas existentes como la incipiente Licenciatura en Artes Digitales, la primera carrera de grado de la EUdA no orientada al ámbito musical. Esta última ofrece una nueva opción para quienes ingresan a la universidad, así como también la posibilidad de completar los estudios de grado para quienes venían del tramo de la Tecnicatura en Producción Digital.

En 2017, se inauguró la Maestría en Arte Sonoro, hasta el momento la única carrera de posgrado dentro de la unidad académica. Finalmente, en 2018, se crearon dos nuevas tecnicaturas: la Tecnicatura Universitaria en Creación Musical y la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical y Nuevas Tecnologías. Las carreras que conforman la EUdA se presentan en la tabla 1.

Tabla N° 1

Carreras de pregrado	Carreras de grado	Carreras de posgrado
Tecnicatura Universitaria en Creación Musical	Licenciatura en Composición con Medios Electroacústicos	Maestría en Arte Sonoro
Tecnicatura Universitaria en Producción Musical y Nuevas Tecnologías	Licenciatura en Música y Tecnología	
Tecnicatura Universitaria en Producción Digital	Licenciatura en Artes Digitales	
	Licenciatura en Artes y Tecnologías (CCC)	

El ciclo introductorio

Hasta el 2015, el ingreso a la universidad se realizaba a través del curso de ingreso, el cual requería la aprobación de tres exámenes para pasar de ser *aspirante a estudiante regular*. Luego de alcanzar un consenso entre diversos actores de la comunidad universitaria, el Consejo Superior aprobó el documento sobre Políticas de Acceso e Ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes. En virtud de este acuerdo, se instruyó a las unidades académicas a modificar todos los planes de estudio de las carreras de grado y

pregado en la modalidad presencial, integrando un ciclo introductorio en cada una de ellas (UNQ, 2015, p. 34).

A partir de 2016, se aplicó el ingreso irrestricto a todas las carreras de la universidad, en consonancia con la discusión interna sobre pertenencia y ciudadanía universitaria expresada en dicho documento. Los contenidos del curso de ingreso fueron incorporados como asignaturas dentro del plan de estudios de cada carrera bajo la denominación de ciclo introductorio (CI). El CI está conformado por una materia general, Lectura y Escritura Académica; una materia orientada por unidad académica, Comprensión y Producción de Textos en Artes; y una tercera materia orientada por carrera. La estructura del CI para las carreras de música de la EUdA se detalla en la tabla N° 2.

Tabla N° 2

Carreras	Materias orientadas	Materias generales
Licenciaturas de Música	Matemática	Lectura y Escritura Académica (LEA) y Comprensión y Producción de Textos en Artes (CPTA)
Tecnicaturas de Música	Introducción al Lenguaje Musical (ILM)	

Comprensión y Producción de Textos en Artes (CPTA) tiene como objetivo, a través de prácticas de lectura y escritura específicas del campo artístico, servir como punto de partida para los estudios universitarios en artes. Se busca desarrollar la capacidad para interpretar y crear textos, tanto orales como escritos, en el ámbito académico. Asimismo, se procura fomentar la comprensión de la función social del discurso artístico y consolidar el sentido de pertenencia institucional mediante la interacción con diversos formatos y tecnologías digitales. A lo largo de la asignatura, los estudiantes aprenden a identificar y aplicar géneros discursivos académicos, y a manejar con destreza técnicas de narración, descripción, explicación y argumentación en la producción de textos, promoviendo una lectura crítica de diversas tipologías textuales.

Por su parte, Lectura y Escritura Académica (LEA) tiene como propósito consolidar hábitos intelectuales asociados a la lectura y la escritura académica, esenciales para el desarrollo universitario. A través de experiencias

significativas, se busca fortalecer el conocimiento teórico y crítico, promoviendo el control sobre los propios procesos de composición y la comprensión de las convenciones de los géneros académicos. Los estudiantes aprenden a identificar las características estilísticas y estructurales de los textos académicos, con un enfoque particular en el campo de las artes. Esta asignatura tiene como objetivo acompañar el ingreso de los estudiantes al universo académico y a la vida universitaria, brindando las herramientas necesarias para su integración en el contexto de las artes.

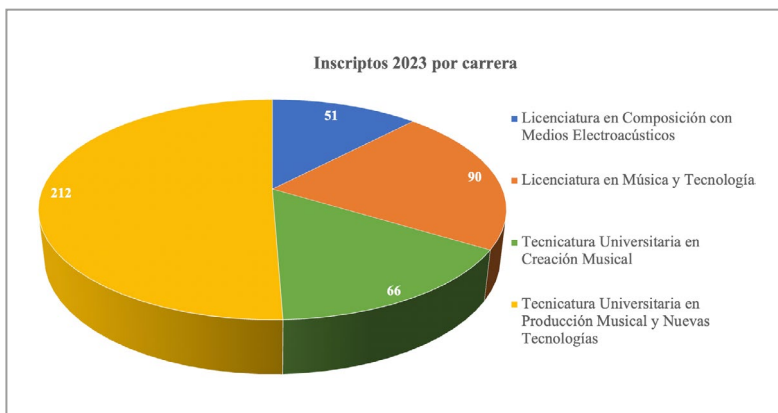
Introducción al Lenguaje Musical (ILM) es una materia diseñada para ofrecer un entorno propicio para el desarrollo de las primeras experiencias universitarias mediante un enfoque colaborativo. Las clases combinan teoría y práctica, iniciando con la exposición de conceptos musicales acompañada de ejemplos auditivos de diferentes épocas y estilos. Luego, los estudiantes participan en actividades grupales y forman conjuntos vocales e instrumentales que refuerzan el aprendizaje colectivo, lo que genera una *comunidad de canto*. Esta dinámica facilita el proceso educativo y refuerza el sentido de pertenencia dentro del ámbito musical universitario.

Finalmente, el curso de Matemática está orientado a los fundamentos necesarios para comprender la relación entre la música y la tecnología desde una perspectiva cuantitativa. A lo largo de la materia, se exploran conceptos matemáticos aplicados a la música, como la relación entre las notas y sus frecuencias, y aspectos del sonido vinculados con la intensidad, la energía y los decibeles. Este espacio permite comprender la presencia de la matemática en diversas áreas del campo musical, desde la grabación y reproducción hasta la composición y el diseño acústico, brindando una base sólida para el manejo de herramientas tecnológicas aplicadas.

Relevamiento de datos

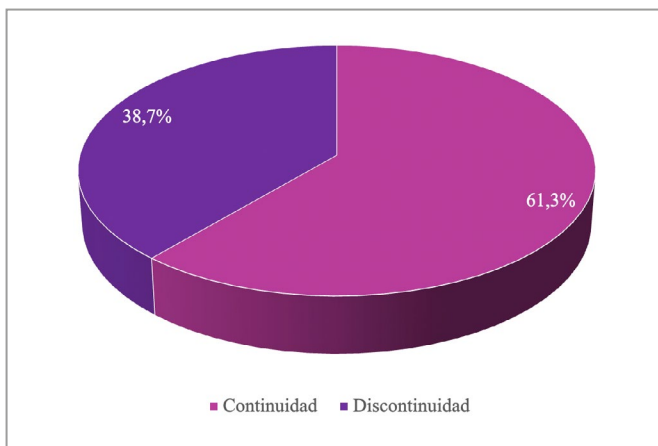
Como muestra el gráfico N° 1, en 2023, un total de 419 estudiantes comenzaron su primera actividad académica en las carreras de música de la Escuela Universitaria de Artes (EUdA). De ellos, 51 (12%) se inscribieron en la Licenciatura en Composición con Medios Electroacústicos; 66 (16%), en la Tecnicatura Universitaria en Creación Musical; 90 (21%), en la Licenciatura en Música y Tecnología, y 212 (51%), en la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical y Nuevas Tecnologías.

Gráfico N° 1. Inscriptos 2023 por carrera



El gráfico N° 2 revela que, del total de 419 estudiantes, 257 continuaron sus estudios en 2024 (61,3%), mientras que 162 los discontinuaron (38,7%).⁴

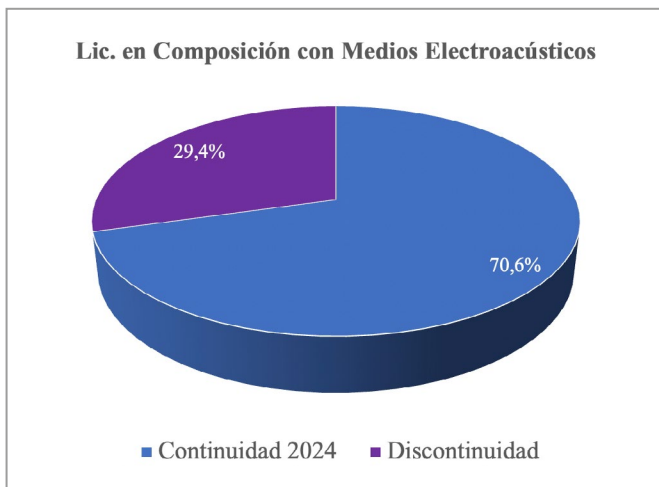
Gráfico N° 2. Continuidad general 2024



⁴ Aclaración: la discontinuidad se indicará siempre con el color violeta para facilitar la lectura de los gráficos.

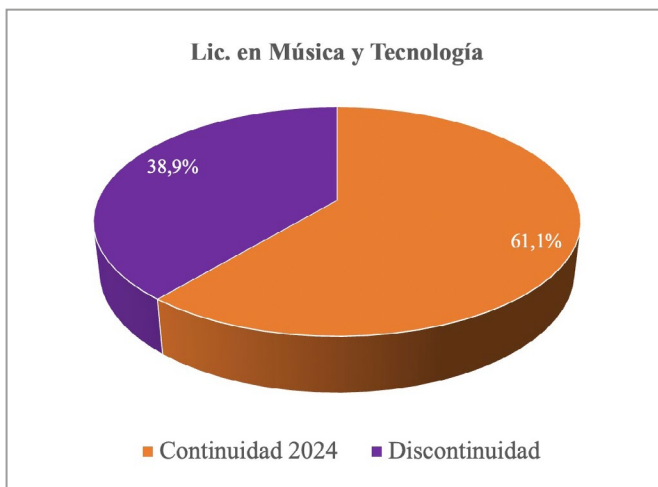
Abordando un estudio específico por carrera, la Licenciatura en Composición con Medios Electroacústicos retuvo el 70,6% de sus ingresantes 2023 (gráfico N° 3). Es decir, 36 estudiantes continuaron, mientras que 15 dejaron sus estudios universitarios en 2024, lo que representa una tasa de retención estudiantil del 9,3% superior al promedio general de las carreras de música de la EUdA (61,3%).

Gráfico N° 3. Licenciatura en Composición con Medios Electroacústicos



La Licenciatura en Música y Tecnología recibió 90 estudiantes en 2023, de los cuales 55 continuaron en 2024. La tasa de retención de esta carrera es prácticamente idéntica a la del promedio general de las carreras de música, con una diferencia mínima del 0,2%, como se aprecia en el gráfico N° 4.

Gráfico N° 4. Licenciatura en Música y Tecnología



Como se observa en el gráfico N° 5, la Tecnicatura en Creación Musical contó con 66 ingresantes en 2023. De esta nueva cohorte, 34 continuaron y 32 dejaron sus estudios en 2024, lo que resultó en la tasa de discontinuidad más alta entre las formaciones relevadas (48,5%).

Gráfico N° 5. Tecnicatura Universitaria en Creación Musical

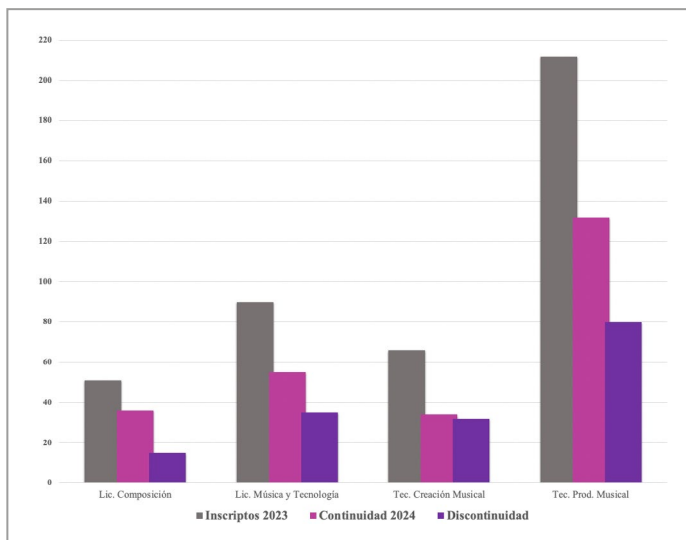


La Tecnicatura en Producción Musical y Nuevas Tecnologías recibió 212 estudiantes en 2023. De ese total, 132 continuaron en 2024 (62,3%) y 80 no prosiguieron con su formación (37,7%). Como se muestra en el gráfico N° 6, la tasa de retención se ubica 1 punto porcentual por encima del promedio general, que es del 61,3%.

Gráfico N° 6. Tecnicatura Universitaria en Producción Musical y Nuevas Tecnologías



Habiendo expuesto los datos correspondientes a la continuidad y a la discontinuidad de cada una de las carreras de música de la EUdA, es posible estructurar un nuevo gráfico (N° 7) que sintetice los resultados obtenidos. Esta representación gráfica permite visualizar de manera clara las tasas de retención de cada carrera, agilizando el análisis comparativo y proporcionando una visión general del comportamiento estudiantil en las diferentes carreras de música.

Gráfico N° 7. Nuevos inscriptos, continuidad y discontinuidad por carrera

Encuesta sobre discontinuidad

En esta primera fase exploratoria de la investigación, se analizaron los datos obtenidos de los sistemas de gestión de la Universidad Nacional de Quilmes, los cuales proporcionaron descripciones sobre las trayectorias estudiantiles de las carreras de música en la EUdA. Asimismo, se realizaron encuestas a estudiantes que abandonaron sus estudios con el fin de identificar las principales causas de discontinuidad. La encuesta⁵ comenzó con una pregunta abierta, seguida por una serie de preguntas cerradas que permitieron introducir un análisis cuantitativo de los motivos mencionados, y finalizó con un par de preguntas abiertas. Este enfoque tiene como objetivo mapear las principales dificultades enfrentadas por los estudiantes, y se espera que los resultados contribuyan al diseño de estrategias orientadas a mejorar la retención académica.

⁵ Se incluye en el Anexo.

La *población objetivo* fue de 162 estudiantes, como se destacó en el gráfico N° 2. En el proceso de envío de la encuesta, 21 correos fueron rebotados, con los siguientes motivos: 1 dirección no encontrada, 6 por casilla de correo completa y 14 con problemas de entrega. Se registraron seis respuestas, con un rango etario de entre 21 y 26 años, y al menos una respuesta por cada carrera. Aunque el número de casos es reducido y no permite generalizar los resultados al conjunto de la cohorte, los testimonios recogidos aportan información cualitativamente valiosa para comprender algunas dificultades que atraviesan los estudiantes y orientar futuras líneas de indagación y acción institucional.

El total de los encuestados afirmó haber elegido la formación por gusto o vocación. Solo un encuestado asistió a tutorías y solicitó becas universitarias. En relación con los motivos de discontinuidad, se indicó como principal causa la cuestión laboral, por encima de factores institucionales, académicos, familiares o personales. En segundo lugar, se mencionaron razones de índole económica. En la pregunta abierta final: “¿La universidad podría haber hecho algo más para que continuaras tus estudios?”, todos respondieron de manera negativa. Lo mismo sucedió en el interrogante sobre comentarios o sugerencias para mejorar la experiencia académica. Finalmente, cinco de los seis encuestados dejaron su correo electrónico para coordinar una posible entrevista.

Estudiantes 2023 por materia

Tasa de aprobación en general para 2023 y primer cuatrimestre 2024

Del total de 419 estudiantes con primera actividad académica en el primer cuatrimestre de 2023, se registraron 889 inscripciones a materias. En promedio, cada estudiante se anotó en 2,12 materias del ciclo introductorio (CI), que consta de 3 asignaturas. La tasa de aprobación general fue de aproximadamente un 65%, una cifra que se mantuvo prácticamente igual en el segundo cuatrimestre. Sin embargo, en el primer cuatrimestre de 2024 la situación se invierte: la tasa de aprobación disminuye significativamente a

un 39,71%, mientras que la de desaprobación asciende al 60,29%.⁶ Esta variación puede observarse en la tabla N° 3, que exhibe toda la información general relacionada.

Tabla N° 3. Inscripciones, aprobación y desaprobación por cuatrimestre

	1° 2023	2° 2023	1° 2024
Inscripciones	889	187	68
Aprobados	575 (64,68%)	122 (65,24%)	27 (39,71%)
Desaprobados	314 (35,32%)	65 (34,76%)	41 (60,29%)

Tasa de aprobación en particular para el primer cuatrimestre 2023

Analizando la situación por asignatura, en la tabla N° 4 se observa que Comprensión y Producción de Textos en Artes (CPTA) fue la materia con mayor cantidad de inscripciones, alcanzando un total de 316. Su tasa de aprobación fue del 60%, lo que representa un 5% por debajo del promedio general. Por su parte, Matemática registró la menor cantidad de inscripciones, con un total de 75, pero su tasa de aprobación fue equivalente al promedio general, al igual que en Lectura y Escritura Académica (LEA). Finalmente, Introducción al Lenguaje Musical (ILM) mostró la tasa de aprobación más alta del primer cuatrimestre, alcanzando un 71%, lo que supone un 6% por encima del promedio general.

⁶ Para la tasa de desaprobación se toman en cuenta tanto los casos de estudiantes ausentes como de los reprobados.

Tabla N° 4. Inscripciones, aprobación y desaprobación por materia para el 1° cuatrimestre 2023

	LEA	CPTA	Matemática	ILM
Aprobados	102 (65%)	189 (60%)	49 (65%)	147 (71%)
Desaprobados	190 (35%)	127 (40%)	26 (35%)	59 (29%)

Tasa de aprobación en particular para el segundocuatrimstre 2023

Como se observa en la tabla N° 5, el análisis del segundo cuatrimestre revela una caída significativa en la tasa de aprobación de Introducción al Lenguaje Musical (ILM), que desciende del 71% al 59%. Por su parte, la tasa de Lectura y Escritura Académica (LEA) muestra una disminución del 4% respecto al primer cuatrimestre. En contraste, las tasas de Comprensión y Producción de Textos en Artes (CPTA) y Matemática registran un aumento, alcanzando el 70%. En el caso de CPTA, el incremento fue del 10%, mientras que en Matemática el crecimiento fue del 5%.

Tabla N° 5. Inscripciones, aprobación y desaprobación por materia para el 2° cuatrimestre 2023

	LEA	CPTA	Matemática	ILM
Aprobados	35 (61%)	48 (70%)	19 (70%)	20 (59%)
Desaprobados	22 (39%)	21 (30%)	8 (30%)	14 (41%)

Conclusiones

Como vimos, en relación con los estudiantes que ingresaron en 2023 a las carreras de música de la Escuela Universitaria de Artes, se registró una tasa de discontinuidad del 38,7% al año siguiente; una cifra que se alinea con la problemática ampliamente documentada del abandono universitario durante el primer año, período que registra las mayores tasas de discontinuidad y que, en otros contextos, puede alcanzar hasta el 72% (Maccagno *et al.*, 2017).

Los datos recabados a partir de encuestas a estudiantes que abandonaron sus estudios indican que las razones laborales fueron la principal causa de discontinuidad, seguida por las económicas. Es relevante que los estudiantes encuestados no consideraran que la universidad pudiera haber influido directamente en su continuidad, lo que sugiere que las dificultades están mayormente asociadas a factores externos a la institución. Este patrón coincide con los hallazgos de Ezcurra (2005), quien destaca cómo las variables socioeconómicas y la necesidad de combinar estudio y trabajo pueden generar trayectorias no lineales y llevar al abandono.

En la retención se identificaron variaciones entre las carreras. La Licenciatura en Composición con Medios Electroacústicos exhibió la mayor tasa de retención, con el 70,6%, superando el promedio general de las carreras de música de la EUdA. En contraste, la Tecnicatura Universitaria en Creación Musical presentó la tasa de permanencia más baja, con un 51,5%. Estas diferencias entre formaciones invitan a una reflexión sobre la especificidad de la vocación artística y las expectativas de los estudiantes en cada carrera, tal como lo plantean Gómez y Álzate (2010) al señalar la falta de claridad vocacional como un factor de riesgo en la discontinuidad.

En cuanto al rendimiento académico, las materias del Ciclo Introductorio (CI) mantuvieron una tasa de aprobación general cercana al 65% durante el año 2023. Sin embargo, para la cohorte 2023, esta tasa de aprobación disminuyó drásticamente a menos del 40% en el primer cuatrimestre de 2024. Esto sugiere que las dificultades se intensifican al no completar el CI durante el primer año. A pesar de las variaciones en las tasas de aprobación entre las asignaturas del CI, ninguna de ellas fue identificada como un filtro en términos académicos para la retención estudiantil, ya que las diferencias se mantuvieron relativamente cercanas al promedio general.

En síntesis, los resultados ponen de relieve que las principales causas de discontinuidad se vinculan con condicionantes de orden socioeconómico y laboral, percibidos por los propios estudiantes como factores ajenos a la esfera de influencia directa de la universidad.

Finalmente, si bien la encuesta contó con una muestra reducida, los testimonios recabados constituyen un aporte significativo que refuerza la necesidad de profundizar en el abordaje cualitativo de los motivos de abandono, a fin de orientar con mayor precisión el diseño de estrategias institucionales en el ámbito de la Escuela Universitaria de Artes (EUdA).

Referencias bibliográficas

Cols, Estela (2003). *Las trayectorias estudiantiles en la Universidad. Factores de permanencia y deserción*. Buenos Aires: Editorial Académica.

Coulon, Alain (2005). *El oficio de estudiante. La entrada a la vida universitaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ezcurra, Ana María (2005). *Factores socioeconómicos y trayectorias universitarias. Un análisis en el contexto argentino*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Gómez Mendoza, Miguel Ángel y Alzate Piedrahíta, María Victoria (2010). *Trayectorias discontinuas y abandono en el nivel universitario. Un estudio en universidades públicas*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Maccagno, Alicia et al. (2017). *La deserción estudiantil en el primer año de la universidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Río, Victoria y Somma, Lucila (2016). *Permanencia y abandono en la Universidad Nacional de Quilmes: Factores académicos e institucionales*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Templado, Ivana et al. (2022). Desigualdad educativa en el nivel superior [informe]. Observatorio de Argentinos por la Educación. <https://argentino-sporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/desigualdad-educativa-en-el-nivel-superior.pdf>

Tinto, Vince (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Torres, Germán (2013). Trayectorias académicas y curso de ingreso: Estudio de la Universidad Nacional de Quilmes. *Revista Argentina de Educación Superior*, pp. 142-166.

Universidad Nacional de Quilmes (2015). *Memoria UNQ 2015*. <https://www.unq.edu.ar/wp-content/uploads/migracion/documentos/58ee5dd80f8f4.pdf>

Anexo

Encuesta realizada

Encuesta - Trayectorias Estudiantiles en las carreras de Música

Esta encuesta está dirigida a estudiantes que ingresaron en 2023 en la Escuela Universitaria de Artes (EUdA) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), con el fin de analizar las trayectorias estudiantiles e identificar factores que influyen en la continuidad o discontinuidad de los estudios universitarios. La iniciativa se enmarca en las becas temáticas de la Secretaría de Investigación y de la Secretaría Académica (UNQ). La encuesta es anónima.

1. Edad _____

2. Nacionalidad _____

3. Género

- ☐ Femenino
- ☐ Masculino
- ☐ Transfemenino
- ☐ Transmasculino
- ☐ No binarix
- ☐ Otrx
- ☐ Prefiero no responder

4. ¿En qué partido vivís?

- ☐ Avellaneda
- ☐ Berazategui
- ☐ CABA
- ☐ Quilmes
- ☐ Florencio Varela
- ☐ Lomas de Zamora
- ☐ Lanús
- ☐ La Plata
- ☐ Otro _____

5. ¿Tenés alguna discapacidad?

- ☐ Sí
- ☐ No

6. ¿Tuviste que mudarte para estudiar en la UNQ?

- ☐ Sí
- ☐ No

Pregunta abierta

7. ¿Por qué discontinuaste tus estudios en la UNQ?

Situación académica

8. ¿En qué carrera/s te inscribiste en 2023?

- ☐ Licenciatura en Composición con Medios Electroacústicos
- ☐ Licenciatura en Música y Tecnología
- ☐ Tecnicatura Universitaria en Creación Musical
- ☐ Tecnicatura Universitaria en Producción Musical y Nuevas Tecnologías

9. ¿Por qué motivo elegiste esa/s carrera/s?

- ☐ Por gusto/vocación
- ☐ Por razones laborales
- ☐ Porque la Universidad está cerca de casa
- ☐ Por recomendación
- ☐ Otros

10. ¿Conocés las becas universitarias?

- ☐ Sí
- ☐ No

11. ¿Solicitaste alguna beca universitaria?

- ☐ Sí
- ☐ No

12. Año de finalización de los estudios secundarios _____

13. ¿Cómo era la gestión de la escuela secundaria a la que asististe?

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Parroquial

14. ¿Participaste de las tutorías de acompañamiento durante el primer y/o segundo cuatrimestre de 2023?

- ☐ Sí
- ☐ No

15. ¿Fue tu primera experiencia universitaria?

- ☐ Sí
- ☐ No

Situación socioeconómica

16. ¿Trabajaste durante 2023?

- ☐ Sí, más de 20 horas semanales
- ☐ Sí, menos de 20 horas semanales
- ☐ No

17. ¿Dependías económicamente de terceros para sostener tus estudios universitarios durante 2023?

- ☐ Sí, de mis padres
- ☐ Sí, de un familiar o tutor/a a cargo
- ☐ Sí, de mi pareja

- ☐ Sí, mediante una beca y/o planes sociales
- ☐ No

18. ¿Alguien dependía económicamente de vos en 2023?

- ☐ Yo
- ☐ Hijos/as/pareja
- ☐ Padre/madre
- ☐ Hermanos/as
- ☐ Ninguno
- ☐ Otro

19. Principal fuente de ingresos durante 2023

- ☐ Trabajo
- ☐ Familiares
- ☐ Beca
- ☐ Otra

Causas de la deserción

Clasificá del 1 al 5 las siguientes causas, donde 1 significa “poca influencia” y 5 significa “muchísima influencia” en las causas de la discontinuidad de los estudios universitarios.

20. Motivos laborales

(Ej.: falta de tiempo por el trabajo, cambios de empleo, incompatibilidad de horarios)

1 2 3 4 5
Poca Influencia ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Mucha Influencia

21. Motivos familiares

(Ej.: necesidad de cuidar a familiares, problemas familiares, falta de apoyo)

1 2 3 4 5
Poca Influencia ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Mucha Influencia

22. Motivos económicos

(Ej.: falta de recursos, costo del transporte, costo de materiales)

1 2 3 4 5
Poca Influencia ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Mucha Influencia

23. Motivos académicos

(Ej.: dificultad en las materias, falta de interés en la carrera, bajo rendimiento)

1 2 3 4 5
Poca Influencia ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Mucha Influencia

24. Motivos personales

(Ej.: cambio en los intereses personales, problemas de salud)

1 2 3 4 5
Poca Influencia ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Mucha Influencia

25. Motivos institucionales

(Ej.: incompatibilidad con la institución)

1 2 3 4 5
Poca Influencia ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Mucha Influencia

Sugerencias y comentarios

26. ¿La Universidad podría haber hecho algo más para que continuaras tus estudios?

27. ¿Tenés alguna sugerencia para mejorar la experiencia académica?

28. ¿Estarías dispuesto/a/e a participar de una breve entrevista?

- ☐ Sí
☐ No

Datos de contacto

29. Correo electrónico para coordinar entrevista _____

Representaciones pedagógicas y expectativas formativas en las trayectorias del ciclo introductorio del Departamento de Economía y Administración

Ángeles Melina Traina

Este artículo analiza los factores de abandono, ralentización y aceleración de las trayectorias educativas de los estudiantes del ciclo introductorio del Departamento de Economía y Administración (DEyA) de la UNQ. Para ello, se aplicó un cuestionario autoadministrado a la población de estudiantes inscriptos a carreras del DEyA durante los años 2022 y 2023. Por otro lado, con el objetivo de indagar y reconocer percepciones de docentes sobre esta temática, se llevaron a cabo entrevistas que permitieron la reflexión sobre las representaciones pedagógicas alrededor de las dimensiones analizadas.

En el texto se recupera la noción de acceso a la educación superior en Argentina desde la concepción de la universidad como derecho, aspecto sobre el que han trabajado autores como Chiroleu (2012 y 2016), García de Fanelli (2016), Rinesi (2014, 2016 y 2018) y Steiman (2021). A su vez, se caracterizan las particularidades del ciclo introductorio del DEyA en el marco de la inclusión educativa (Errecalde, García e Isola Zorrozuá, 2021). Desde estas perspectivas, se indaga acerca de la implementación de políticas institucionales vinculadas al fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles. Finalmente, se presenta el análisis de las entrevistas dirigidas a los docentes y de los resultados del cuestionario realizado a los estudiantes.

Introducción

Consideramos que la revisión de estrategias para la continuidad de trayectorias académicas se inserta en la concepción de la universidad como derecho. En América Latina, a partir de la Conferencia Regional de Educación Superior (2008), se instalaron una serie de discusiones que para Del Valle (2016) delimitan el posicionamiento de un ciclo de expansión y democratización del derecho mediante las políticas de inclusión “que se manifiesta

en la preocupación por la retención y graduación de los estudiantes y la valoración social de los conocimientos” (p. 56). Esto supone la necesidad de complementar políticas concebidas desde la dimensión de la accesibilidad para fortalecer procesos de formación y egreso.

Con relación a lo anterior, para el caso nacional, autores como Rinesi (2014), insisten en que la definición y garantía del derecho suponen un paso adicional al de su reconocimiento en el plano legal:

La Constitución Nacional y las leyes establecen que todos los ciudadanos que puedan acreditar los estudios previos requeridos tienen la posibilidad de intentar ingresar a la universidad y de que el Estado debe garantizar el funcionamiento de esas instituciones a las que ellos tienen el derecho de asistir. El problema es que ese derecho, como tantos otros, corre el serio riesgo de no pasar de ser meramente formal, abstracto o legal, pero indefinido, si no se verifican un conjunto de circunstancias complementarias que logren darle una materialidad y una concreción ausentes en la pura enunciación de una ley escrita (Rinesi, 2014, p. 9).

Siguiendo a este autor, entendemos que el avance de la legislación nacional en cuanto a la concepción del acceso a la educación superior como derecho resulta sustancial, aunque para lograr que se generen instancias que, más allá del acceso, permitan a los y las estudiantes transitar sus procesos de formación y graduarse se requieren un conjunto de prácticas y circunstancias que den materialidad al derecho.

En este marco, es importante señalar que nuestro país ha experimentado transformaciones respecto de la regulación del acceso a la educación superior mediante modificaciones a la Ley de Educación Superior N° 24521. En el 2015 se estableció que todas las personas que concluyen su educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Siguiendo a García de Fanelli (2016), la modificación vino a materializar prácticas que ya ocurrían en las carreras de grado de las universidades nacionales, con algunas singularidades como el arancelamiento de carreras de grado a distancia o de los ciclos de complementación curricular (p. 215).

La referencia anterior nos ocupa particularmente debido a la transformación institucional de los planes de estudio de la Universidad Nacional de Quilmes. En el 2016 se garantiza la plena ciudadanía universitaria a quienes

ingresan a la universidad, a partir del reemplazo del curso de ingreso por el ciclo introductorio (Errecalde, García e Isola Zorrozuía, 2021). En ese sentido, la creación del ciclo introductorio para estos autores supone no solo un cambio curricular, sino un avance en la concepción de la universidad como derecho. Esto se debe a que, anteriormente, el ingreso a la universidad estaba condicionado a diversas modalidades de exámenes y cursos de admisión; hasta que los aspirantes no los aprobaban, no eran considerados estudiantes universitarios. De este modo, “el ciclo es una forma de garantizar el ingreso sin restricciones a la educación superior [...]” (p.11), lo que supone un estadio de superación institucional y plena adecuación a la normativa vigente.

Abordaje metodológico

Nuestra propuesta se centró en la población de estudiantes matriculados en el ciclo introductorio del DEyA durante los años 2022 y 2023. En función de ello, el instrumento para la recolección de datos se aplicó a una base de contactos proporcionada por la coordinación del ciclo introductorio de la unidad académica, que incluía a 1.058 estudiantes inscriptos en el 2022 y 1.130 nuevos inscriptos en 2023.

Elaboramos un cuestionario autoadministrado compuesto por 19 preguntas que se orientaron a relevar variables como el género, la situación laboral y la carrera elegida por los estudiantes para determinar sus perfiles. A su vez, exploramos variables vinculadas a la dimensión de acceso a la universidad mediante indicadores de movilidad, tiempo disponible para el estudio y mecanismos de financiamiento de las trayectorias académicas. Por otro lado, propusimos un conjunto de categorías que podrían operar como factores que influyen en los procesos de deserción, ralentización o aceleración de trayectorias académicas. Mediante la triangulación de técnicas cuantitativas y cualitativas, se incluyó una pregunta abierta con el objetivo de identificar las percepciones y expectativas de los estudiantes respecto de sus trayectorias académicas.

Para identificar las representaciones pedagógicas, hemos utilizado técnicas cualitativas mediante el diseño de una entrevista orientada a docentes. El objetivo fue relevar las percepciones de los y las docentes del ciclo introductorio respecto de los factores que inciden en el desarrollo de las

trayectorias académicas. Asimismo, se indagó acerca de sus prácticas, con énfasis en la evaluación de estrategias orientadas a su fortalecimiento. Es relevante mencionar que para la selección de casos para las entrevistas contamos con la colaboración del coordinador del ciclo introductorio del DEyA y de las coordinadoras de cada una de las materias que lo conforman.

Acerca del ciclo introductorio

Lectura y Escritura Académica (LEA), Textos para Economía y Administración (TEA) y Matemática para Economía y Administración (MAT) son las tres materias que conforman el ciclo introductorio del DEyA en la UNQ. En el marco del acceso irrestricto a la educación superior, estas materias forman parte del plan de estudios de las carreras presenciales de la unidad académica. Por lo tanto, no constituyen un curso de ingreso ni una instancia de nivelación, sino que se inscriben en el trayecto académico correspondiente a este nivel educativo (Errecalde, García e Isola Zorrozuá, 2021). Esto, a su vez, implica que los estudiantes que transitan el ciclo introductorio son considerados alumnos regulares de la universidad, con pleno ejercicio de todos los derechos propios de la ciudadanía universitaria.

A partir de esta concepción del ciclo introductorio como parte constitutiva del recorrido académico universitario, resulta relevante observar cómo ha evolucionado la cantidad de estudiantes que lo transitan (Tabla N° 1). Analizar la matrícula permite no solo dimensionar el crecimiento y las transformaciones del DEyA en términos cuantitativos, sino también interpretar las dinámicas de acceso, permanencia y proyección formativa de los ingresantes en el marco de políticas de inclusión educativas.

Tabla N° 1: Nuevos inscriptos al Departamento del DEyA para carreras en modalidad presencial según año lectivo

Año	Nuevos inscriptos
2008	477
2009	880
2010	570
2011	446
2012	697
2013	551

2014	936
2015	533
2016	1.535
2017	1.646
2018	1.678
2019	1.954
2020	1.411
2021	802
2022	1.983
2023	2.632
2024	3.354

Fuente: Portal de Transparencia Universidad Nacional de Quilmes (UNQ, s.f.a).

A partir de la información contenida en la tabla N° 1, se observan períodos en los que se registran descensos de nuevas inscripciones, así como también momentos de crecimiento de la matrícula. Se recuperan datos desde el 2008 debido a la implementación en ese año del sistema universitario guaraní como sistema de gestión académica.

En el 2016, año de la institucionalización del ciclo introductorio, las inscripciones se incrementaron exponencialmente, pasando de 533 a 1.535. Luego, se mantuvo un crecimiento paulatino hasta 2019, con un pico de 1.954 nuevos inscriptos. Sin embargo, en el contexto de la pandemia del covid-19, la crisis sanitaria, la emergencia económica y los escenarios de alta incertidumbre influyeron en un abrupto descenso en la cantidad de nuevos inscriptos, que en 2021 fue de 802. Es oportuno mencionar que por ese entonces se presentaron inconvenientes administrativos para la inscripción, aspecto que puede considerarse influyente en los resultados obtenidos. Finalmente, durante los últimos tres años (2022, 2023 y 2024), la matriculación en carreras de grado del DEyA volvió a crecer de manera sostenida.

Representaciones pedagógicas

Este apartado se centra en un total de cuatro entrevistas realizadas a docentes del ciclo introductorio de las materias Textos para Economía y Administración (TEA) y Matemática para Economía y Administración (MAT).¹

Se entrevistó a dos docentes por cada materia. Los entrevistados presentan trayectorias diversas y desempeñan roles que abarcan tanto el ciclo introductorio como materias de etapas posteriores. En ese sentido, hemos recuperado perfiles con más de 20 años de experiencia docente en la UNQ, así como también otros con recorridos más recientes, que datan de los últimos cinco años. Algunos se dedican exclusivamente materias del ciclo introductorio, mientras que otros dictan asignaturas asociadas a la economía social, álgebra y estadística.

Los entrevistados destacan que el ciclo introductorio representa desafíos y que resulta un espacio clave para moldear las bases de las trayectorias académicas. Sin embargo, también coinciden en la apreciación de esta instancia como un momento en el que se hacen visibles vacíos de formación previa y se manifiestan fenómenos de deserción temprana.

Respecto de las percepciones iniciales de los docentes y las expectativas ante el comienzo de un nuevo cuatrimestre, coinciden en que los estudiantes acceden al ciclo con niveles de formación previa muy heterogéneos. Algunos docentes mencionan que perciben motivaciones poco claras en los estudiantes, lo que se traduce en casos de deserción temprana. Otros indican una tendencia a la dependencia de los estudiantes respecto de los docentes en aspectos básicos, como el uso del campus virtual o la entrega de trabajos digitales.

Otra dimensión de los desafíos que se destaca es la vinculada al orden social y emocional. Se caracteriza a la pandemia y sus secuelas como un fenómeno que afectó la integración de estudiantes en la dinámica universitaria, tanto durante la adaptación de quienes estudiaban de forma presencial

¹ Es importante destacar que la elaboración de este trabajo tuvo lugar en un contexto de emergencia presupuestaria y salarial en las universidades nacionales. En este sentido, aunque se planificaron entrevistas con docentes de las tres materias del ciclo introductorio, no fue posible llevar a cabo esta etapa con los docentes de Lectura y Escritura Académica. Si bien estos últimos mostraron predisposición para colaborar, la dilación de las entrevistas previamente planificadas impidió su concreción.

a modalidades virtuales, como en el retorno a la presencialidad en la pospandemia. Este último caso incluye, por ejemplo, a estudiantes que transitaban parte de su educación secundaria bajo la modalidad virtual debido a la emergencia sanitaria.

Por otro lado, los docentes observan cambios positivos en los estudiantes que logran permanecer y continuar sus trayectorias académicas una vez aprobado el ciclo introductorio. Quienes vuelven a encontrarse con esos estudiantes en etapas posteriores destacan mayor compromiso con el estudio y un crecimiento en su autoconfianza.

Los docentes entrevistados reconocen que el vínculo con los estudiantes es clave para fomentar la permanencia. Algunos de ellos apelan a estrategias personalizadas asociadas a los mecanismos de evaluación y su adaptación al grupo. Otros destacan la importancia de la flexibilidad frente a situaciones personales complejas, como enfermedades o responsabilidades familiares, ofreciendo alternativas que permitan dar continuidad a las trayectorias académicas.

Asimismo, hay docentes que emplean estrategias asociadas a la tecnología para mantener una comunicación directa y cercana. Se presentan prácticas en las que se fomenta el trabajo grupal para que los estudiantes logren construir redes entre sí. En esa misma línea, hay docentes que enfatizan la importancia de generar un ambiente que transmita confianza y pertenencia, ayudando a los estudiantes a superar *“su miedo al error”*.

En líneas generales, los docentes reconocen una serie de desafíos que se presentan en estas instancias de formación. Entre ellos, mencionan la heterogeneidad en la preparación previa de los estudiantes, lo que exige un esfuerzo adicional por parte del cuerpo docente. También identifican una desvinculación temprana en algunos casos, atribuida a las dificultades que enfrentan algunos estudiantes para adaptarse a las lógicas universitarias. A su vez, señalan la influencia de factores externos, como compromisos laborales, tareas de cuidado familiar y problemas emocionales, que pueden afectar el rendimiento de los estudiantes. Según los docentes entrevistados, estos desafíos pueden traducirse en fenómenos de ralentización e influir en los factores de deserción.

Para fortalecer las trayectorias de los estudiantes y enfrentar el desafío de la deserción los docentes implementan prácticas y estrategias diversas. Por ejemplo, hay quienes destacan la implementación de evaluaciones progresivas que permitan generar nuevas instancias de promoción. Por otro

lado, algunos docentes plantean el acompañamiento individualizado a través de reuniones virtuales y el seguimiento de estudiantes que se desvinculan. Finalmente, se presentan prácticas de dinámica grupal orientadas a fomentar el sentido de “comunidad” y el aprendizaje colaborativo.

Los docentes reconocen potencialidades institucionales en la UNQ para el fortalecimiento de las trayectorias académicas, aunque sostienen que estas requieren reforzarse. Hay quienes señalan que la evaluación en las materias del ciclo introductorio requeriría unificación de criterios para garantizar un “nivel homogéneo de preparación en los estudiantes que ingresan al tramo siguiente”. Otros docentes sugieren reforzar la visibilidad y efectividad de las tutorías pares (realizadas por estudiantes avanzados/as y graduados/as). En una de las entrevistas se sugirió ampliar los programas de apoyo socioemocional para atender mejor las realidades diversas de los estudiantes. Un aspecto en el que coincidieron los entrevistados fue en la necesidad de promover políticas institucionales que integren las trayectorias académicas con soporte socioeconómico, como becas y flexibilización de horarios.

Políticas institucionales

En la línea de los objetivos de este artículo resulta oportuno describir las estrategias y políticas institucionales que desarrolla la UNQ en función del fortalecimiento de las trayectorias educativas. En este contexto, se destaca el Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles, que depende de la Secretaría Académica y se asocia al desarrollo de estrategias académicas orientadas a acompañar el ingreso, permanencia y el egreso de los y las estudiantes de grado y pregrado.

Algunas de las acciones implementadas en el marco de este programa parecen alinearse con la resolución de las dificultades que hemos recogido de las percepciones de los docentes entrevistados. En ese sentido, observamos que se busca promover el mejoramiento de la transición educativa entre la escuela secundaria y el nivel de educación superior, adicionalmente entre sus acciones se encuentra la de formular y desarrollar planes de retención de la matrícula estudiantil.

Uno de los aspectos centrales del Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles se vincula a la planificación y desarrollo del Taller

de Vida Universitaria (TVU). La Resolución N° 488/2022 del Consejo Superior lo describe como un espacio de tutoría destinado a toda aquella persona que aspira a comenzar a cursar carreras de pregrado y grado de la modalidad presencial de la Universidad Nacional de Quilmes. Entre sus objetivos se encuentra el de favorecer la integración de los/las estudiantes en su transición a la cultura universitaria y al marco institucional de la UNQ. Su acreditación es una condición necesaria para ingresar a la universidad. En las entrevistas realizadas a estudiantes, pudimos constatar que sus percepciones respecto de esta instancia son diversas, debido a que algunos de ellos consideran que el TVU ha sido de vital importancia para adaptarse a la dinámica universitaria, mientras que otros consideran que es un estadio innecesario. Sin embargo, su implementación se alinea a los objetivos institucionales que buscan favorecer la inclusión académica.

Por otro lado, en el marco de este programa se desarrollan tutorías pares que tienden a estar a cargo de estudiantes avanzados y graduados recientes. Este instrumento supone la posibilidad de “intercambio y consulta entre estudiantes y tutores/as que mediante su experiencia orienten a quienes tengan dudas o se encuentren con problemas a la hora de llevar adelante sus estudios” (UNQ, s.f.b).

Una de las políticas institucionales recientemente implementada desde la Secretaría de Investigación fue la convocatoria a Becas Temáticas “Experiencias y estrategias para la continuidad de las trayectorias académicas”, en la que se inscribe nuestro proyecto. La iniciativa se orientó a propuestas enmarcadas en ejes que analizaran las trayectorias educativas y factores de abandono, ralentización, aceleración; la inserción de estudiantes en tramos finales de las carreras en equipos de investigación y extensión; y la articulación entre ciclos de formación que pusieran foco en experiencias universitarias de los egresados de la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes

Además de este tipo de políticas que permiten visibilizar las estrategias de la universidad en materia de fortalecimiento de trayectorias, existen otras orientadas, por ejemplo, a la capacitación docente, a través de la Secretaría de Posgrado. Por otro lado, ante dificultades externas y necesidades específicas de los estudiantes, la Secretaría de Extensión gestiona la asignación de becas de apoyo económico, comedor y material, residencias y guardería.

Expectativas estudiantiles vinculadas al acceso a la educación superior

Para caracterizar las expectativas de los y las estudiantes vinculadas a sus experiencias académicas es necesario abordar cuestiones asociadas al perfil de estos y sus trayectorias. En ese sentido, es oportuno señalar que, pese a que hemos dirigido a más de 2.000 estudiantes un cuestionario autoadministrado, fueron 100 las respuestas obtenidas. De este modo, la magnitud de respuestas probablemente dificulta la representatividad del universo estudiado, no obstante permite obtener algunas caracterizaciones y referencias a partir de reiteraciones en las respuestas.

La mayoría de las respuestas, en cuanto a la variable género, se concentró en las mujeres, que representaron un 77% de los casos, mientras que el 22% fue aportado por varones y en un 1% se prefirió no indicar el género de quien respondía. Cabe señalar que, de acuerdo con el portal de Transparencia de la UNQ, al año 2023 un 64% de estudiantes de la universidad eran mujeres, por lo que existe una ligera sobrerrepresentación en nuestra muestra. Respecto de la variable de género, cerca del 80% de las mujeres que respondieron el cuestionario continúan su trayectoria académica dentro del DEyA, mientras que en el caso de los varones lo hacen en un 86%. A su vez, respecto del año de inscripción, obtuvimos más respuestas de aquellos que se matricularon en 2022 (67%) que los que lo hicieron en 2023 (33%).

Mayor equilibrio obtuvimos respecto de la situación laboral actual de quienes respondieron: el 44% se encontraba trabajando, mientras que otro 44% no lo hacía, pero estaba en búsqueda de empleo. Solamente un 12% de las respuestas indicaron que los encuestados no se encontraban trabajando ni buscaban empleo.

En relación con la carrera por la que optaron los encuestados al momento de inscribirse se destacan la Licenciatura en Comercio Internacional (37%), la Licenciatura en Administración Hotelera (23%) y la Licenciatura en Recursos Humanos y Relaciones Laborales (20%). Con menor representación, se mencionaron las carreras Tecnicatura en Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas (8%), la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria (7%), la Licenciatura en Economía del Desarrollo (4%) y la Tecnicatura en Gestión Universitaria (1%).

En el 74% de los casos se trataba de la primera carrera universitaria y en el 68% las respuestas provenían de la primera generación de estudiantes

universitarios del grupo familiar. Esta población se encuentra subrepresentada, dado que en el año 2023 la primera generación de estudiantes universitarios de la UNQ representó el 82% de la población estudiantil, mientras que en el 2024 representó el 78,6%.

Al indagar acerca de la continuidad de las trayectorias respecto de la carrera por la que respondían el cuestionario, se observó que el 82% de los encuestados continuaba la misma carrera. El 12% de quienes respondieron abandonó la carrera y no se encuentra actualmente cursando estudios superiores; un 5% optó por cursar una carrera distinta en otra universidad o instituto de formación; y un 1% sigue cursando en la UNQ, pero en una carrera distinta a la que había elegido inicialmente.

Continuidad de las trayectorias

En el caso de aquellos estudiantes que aún se encuentran cursando la misma carrera por la que respondieron el cuestionario, el 54% consideró los aportes familiares como principal fuente de financiamiento. Cabe señalar que en la población estudiantil de la Universidad Nacional de Quilmes al año 2024, este es el segundo mecanismo de financiamiento y representa un 36%. El primer mecanismo de financiamiento para los estudiantes de la misma universidad es su propio trabajo, que representa el 51% de los casos, mientras que entre nuestros encuestados representó el segundo mecanismo con un 39% de las respuestas.

Mantiene mayor representatividad la proporcionalidad de estudiantes que costean sus estudios con becas. En el universo estudiantil de esta casa de altos estudios representan el 2% de los casos, mientras que en nuestro relevamiento representaron el 3%. Un dato que sobresale respecto del financiamiento con becas es que todos los estudiantes que señalaron esta opción concluyeron su ciclo introductorio y destacan, entre los factores que contribuyeron al avance en sus trayectorias, el acceso a una beca económica.

Por otro lado, entre quienes respondieron que se encuentran actualmente cursando la primera carrera a la que se inscribieron, el 86,6% ha finalizado el ciclo introductorio y el 13,4% aún se encuentra cursándolo. Entre estos últimos, casi la totalidad de los encuestados ha aprobado dos materias del ciclo introductorio; se registra un caso con solo una materia aprobada y otro caso en el que aún no ha aprobado ninguna.

Trayectorias en el ciclo introductorio concluidas

Entre los factores que han contribuido al éxito en la conclusión del ciclo, los estudiantes han destacado las siguientes opciones: 7 de cada 10 estudiantes identifican la motivación personal y el tiempo dedicado al estudio como las principales causas de su logro; 4 de cada 10 valoran el apoyo de familiares y amigos como un factor clave, mientras que 3 de cada 10 reconocen el acompañamiento institucional como un elemento importante para alcanzar el éxito. Con menor frecuencia se reiteran factores como las expectativas asociadas a la salida laboral y la accesibilidad de los contenidos.

Podemos confirmar la existencia de aceleración en las trayectorias, ya que más de la mitad de los estudiantes que concluyeron el ciclo introductorio han aprobado, hasta la fecha, más de seis materias (tabla N° 2). Dentro de este grupo, el 76% se inscribió en el 2022, mientras que el 24% restante comenzó sus estudios en el 2023. Esta distribución parece estar influenciada por la proporción de respuestas recibidas según el año de inscripción.

Tabla N° 2 Cantidad de materias aprobadas luego de concluir el ciclo introductorio

Cantidad de materias aprobadas	Porcentaje de estudiantes
1	5,6%
2	8,5%
3	7%
4	11,3%
5	9,9%
6	4,2%
Más de 6	53,5%

Trayectorias del ciclo introductorio inconclusas y experiencias de deserción

Se solicitó a los estudiantes que no concluyeron el ciclo introductorio que indicaran cuáles fueron los factores que mayor influencia tuvieron en esta situación, permitiendo elegir hasta tres opciones. Entre las respuestas más destacadas se encuentran: tiempo disponible para estudiar y falta de motivación (31%), dificultades asociadas a los contenidos (27%),

responsabilidades asociadas a tareas de cuidados (24%), compromisos laborales y recursos económicos insuficientes (10%).

En cuanto a los casos de abandono o cambio de carrera, un 20% de las mujeres y un 14% de los varones que participaron de la encuesta indicaron haber atravesado alguna de estas situaciones. Entre quienes han abandonado la carrera, se reiteran las responsabilidades asociadas a las tareas de cuidado como el principal factor, alcanzando el 32,4% de las respuestas dentro de esta población. Otros factores que inciden en la deserción estudiantil se relacionan con las dificultades asociadas a los contenidos, así como con la preferencia por otras instituciones o propuestas académicas, ambos señalados por el 16,7% de los encuestados. En menor medida, se mencionaron razones laborales, el cambio de preferencias dentro de la misma institución y la falta de recursos económicos como factores asociados al abandono.

Expectativas estudiantiles y desafíos

La incorporación de una pregunta abierta en el cuestionario permitió identificar aspectos vinculados a la valoración que las y los estudiantes hacen sobre su tránsito por el ciclo introductorio del DEyA. Les pedimos que expresaran sus percepciones sobre el ciclo, sus expectativas al momento de inscribirse en la UNQ y sus sensaciones actuales respecto de su trayectoria universitaria.

Entre las respuestas obtenidas, se identifican expectativas orientadas hacia la integración académica y el acceso a herramientas que permitieran adentrarse en la dinámica universitaria. Por ejemplo:

- El ciclo introductorio fue de vital importancia para mi adaptación, esperaba un acompañamiento más personalizado y lo tuve (Respuesta N° 5).
- Está bueno, aprendes mucho, luego empieza a volverse más desafiante, pero me siento motivada (Respuesta N° 6).

Podemos identificar una asociación entre este estilo de respuesta y las prácticas que señalan los docentes en torno a estrategias para la generación de espacios que permitan construir autoconfianza y acompañamiento para desarrollar las habilidades y competencias iniciales que requiere la vida universitaria.

A pesar de ello, podemos advertir también casos en los que la expectativa no fue cubierta. Por ejemplo, hay quienes señalan que:

- Debería poder rendirse de manera libre las materias del ciclo introductorio (Respuesta N° 2).

Algunos estudiantes destacan elementos positivos de las acciones asociadas al fortalecimiento institucional, como el valor del acompañamiento de tutores y docentes:

- El TVU me fue muy útil, principalmente el acompañamiento institucional (Respuesta N° 1).

Sin embargo, se presentaron casos específicos en los que el contexto personal de los estudiantes se vinculó con ciertas lógicas institucionales que fueron percibidas como dificultades para la continuidad de sus estudios:

- Otro factor que me hizo abandonar fue que, al momento de comenzar la tecnicatura, estaba terminando una carrera de grado en otra universidad, y tuve que destinar tiempo a hacer el taller de vida universitaria, que consideré una pérdida de tiempo y dinero, en mi caso. Y luego se me complicó por motivos laborales y económicos sostener la cursada durante ese cuatrimestre. Así que opté por priorizar la finalización de mi carrera de grado (Respuesta N° 4).

Dada la orientación de esta pregunta hacia las percepciones estudiantiles, es relevante señalar que, si bien tienden a predominar las valoraciones positivas, también se han recuperado opiniones negativas. Estas últimas resultan significativas, ya que pueden aportar comentarios valiosos para impulsar mejoras institucionales. Considerando que el ciclo introductorio constituye el primer tramo formativo de todos los planes de estudio, la diversidad –e incluso polaridad– de las respuestas puede entenderse como una característica propia de la transición académica. Esta variabilidad está influida tanto por las distintas expectativas individuales como por las heterogéneas condiciones académicas y socioeconómicas desde las cuales los y las estudiantes acceden al ámbito universitario.

Reflexiones finales

En este trabajo hemos destacado el acceso irrestricto a la educación superior en Argentina como aspecto fundamental en la concepción de la universidad como derecho. Sin embargo, garantizar el acceso no es suficiente si no se complementa con políticas y prácticas que permitan la continuidad, formación y graduación efectiva de los estudiantes. Este desafío se encuentra en el centro de las políticas educativas de instituciones como la Universidad Nacional de Quilmes, por ello nuestro trabajo se centró en el primer tramo de formación en el nivel superior, más específicamente, en el ciclo introductorio del Departamento de Economía y Administración.

Como parte de la investigación, se identificaron factores clave que contribuyen al éxito o a las dificultades en las trayectorias estudiantiles. Entre los elementos positivos, se destacan la motivación personal, el tiempo dedicado al estudio y el apoyo institucional. En contraposición, las responsabilidades de cuidado, la falta de tiempo y las dificultades en los contenidos emergen como limitaciones, especialmente entre las estudiantes mujeres, quienes enfrentan mayores desafíos vinculados a las tareas de cuidado y a estereotipos de género.

Hemos subrayado que las becas económicas representan un factor facilitador en la finalización del ciclo introductorio para quienes las perciben. Este aspecto nos lleva a reflexionar acerca de la importancia de los mecanismos de financiamiento en el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles.

En los resultados de la investigación, observamos la persistencia de casos de deserción vinculados a factores económicos, laborales o de orientación académica. En contrapartida, se identificaron trayectorias aceleradas, particularmente en estudiantes que aprobaron más de seis materias tras concluir el ciclo introductorio, lo que demuestra el potencial de ciertos perfiles para avanzar rápidamente cuando las condiciones son favorables.

La perspectiva de los docentes nos lleva a señalar la importancia respecto de profundizar las estrategias orientadas a acompañar las trayectorias de los estudiantes desde un enfoque situado, que incorpore tanto el fortalecimiento pedagógico como el apoyo social y económico. Esto permitirá no solo ampliar el acceso, sino también garantizar la permanencia y graduación en contextos diversos.

Referencias bibliográficas

Chiroleu, Adriana (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie4852153>

Chiroleu, Adriana (2012). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad? *Education Policy Analysis Archives*, 20, pp. 1-16.

Chiroleu, Adriana (2016). Capítulo 5. La democratización universitaria en América latina: sentidos y alcances en el siglo XXI. En Del Valle, Damián, Montero, Federico y Mauro, Sebastián (2016). *El derecho a la Universidad en perspectiva regional* (pp. 109-132). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación, Conadu / Clacso.

Del Valle, Damián; Montero, Federico y Mauro, Sebastián (2016). *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación, Conadu / Clacso.

Errecalde, Santiago, García, Daniel e Isola Zorrozuía, Florencia (2021). *Manual de textos en Economía y Administración*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

García de Fanelli, Ana (2016). Argentina. José Joaquín Brunner y Daniel Andrés Miranda (eds.), *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016* (pp. 215-218). Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Rinesi, Edurado (2014). La universidad como derecho. *Política Universitaria*, 1(1), pp. 8-13.

Rinesi, Edurado (2016). Derecho a la universidad e integración regional latinoamericana. En Damián del Valle, Federico Montero y Sebastián Mauro (comps.), *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC / Clacso.

Rinesi, Eduardo (2018). Derechos económicos, sociales y culturales: la educación superior como derecho [Conferencia]. Foros Institucionales de Debate Académico. Departamento de Economía y Administración, Universidad Nacional de Quilmes. https://www.youtube.com/watch?v=EG_qo3jozjQ

Steiman, Jorge (2021). Políticas académicas en la universidad argentina: el escenario pospandemia. *Integración y Conocimiento*, 10(1), pp. 163-181. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v10.n1.31965>

UNQ (2022). Anexo Resolución (CS) N° 488/22: Taller de Vida Universitaria. <https://www.unq.edu.ar/314-taller-de-vida-universitaria/>

UNQ (s.f.a). Transparencia. https://transparencia.unq.edu.ar/?page_id=679

UNQ (s.f.b). Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles. <https://www.unq.edu.ar/noticias/programa-de-fortalecimiento-de-las-trayectorias-estudiantiles/>

La integración de estudiantes en equipos de investigación en el Departamento de Ciencia y Tecnología: beneficios y desafíos

Emilse Verónica Padin

El objetivo general de este trabajo es indagar sobre la importancia de incorporar en los equipos de investigación a estudiantes que estén cursando el último año de la Licenciatura en Biotecnología. Partiendo de este objetivo general establecimos dos ejes de análisis y determinamos para cada uno de ellos preguntas preliminares que permitieron sistematizar y guiar esta investigación.

El primer eje se centra en la indagación de opiniones. Aquí nos interesa conocer qué piensan las autoridades, los directores del Departamento de Ciencia y Tecnología, el director de carrera y los directores de los distintos laboratorios de investigación. También resulta fundamental considerar la perspectiva de los estudiantes, principales destinatarios de esta posible incorporación.

El segundo eje aborda el desarrollo de competencias. En este caso, nos preguntamos en qué medida la participación de los estudiantes en los equipos de investigación favorece el afianzamiento de las competencias necesarias para su formación profesional.

Introducción

La ciencia y la tecnología han sido pilares fundamentales para el desarrollo y progreso de las sociedades modernas. En un mundo cada vez más globalizado y competitivo, la capacidad de innovar y generar conocimiento científico se ha convertido en una necesidad imperiosa para los países que desean mantener y mejorar su posición en la economía global. En este contexto, la educación y la formación de nuevos científicos y tecnólogos juegan un papel crucial. Incorporar a estudiantes en equipos de investigación en ciencia y tecnología no solo enriquece su formación académica, sino que también contribuye al avance del conocimiento y la innovación tecnológica.

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), dentro del Departamento de Ciencia y Tecnología (DCyT), ofrece entre sus carreras de grado la Licenciatura en Biotecnología, que cuenta con dos orientaciones: Genética Molecular y Bioprocesos. El objetivo de dicha carrera es la formación de profesionales con características interdisciplinarias. La mayoría de las asignaturas poseen una alta carga horaria de trabajos experimentales que tienen la función de complementar en forma práctica los contenidos disciplinares.

Al final del recorrido, en el último año, se les propone a los estudiantes como asignatura complementaria el Seminario de Grado (Tesis de Licenciatura en Biotecnología), el cual se desarrolla en los laboratorios de investigación que funcionan en la UNQ y constituye una instancia formativa e integradora supervisada por un director o codirector.

La importancia de involucrar a estudiantes en equipos de investigación radica en varios factores clave. Primero, esta práctica proporciona una formación práctica que complementa la educación teórica recibida en las aulas. Los estudiantes que participan en investigación tienen la oportunidad de aplicar conceptos teóricos a problemas reales, desarrollando habilidades críticas como el pensamiento analítico, la resolución de problemas y la comunicación científica. Además, la participación en investigación puede ser un poderoso motivador, fomentando una mayor pasión y compromiso con la disciplina científica.

En segundo lugar, la incorporación de estudiantes en equipos de investigación contribuye significativamente al desarrollo de competencias profesionales. La experiencia de trabajar en proyectos de investigación prepara a los estudiantes para futuras carreras en ciencia y tecnología, ya sea en el ámbito académico, industrial o gubernamental. Estos estudiantes adquieren una comprensión profunda del proceso de investigación científica, incluyendo la formulación de hipótesis, el diseño experimental, la recolección y análisis de datos, y la difusión de resultados a través de publicaciones y presentaciones.

Punto de partida

La continuidad de las trayectorias académicas en la educación superior requiere la implementación de estrategias pedagógicas e institucionales que fomenten la integración y el desarrollo integral de los estudiantes. Las

autoras Mónica Galvis Alba, Paula Daniela Laitón Cubides y Angélica Ávalo Azcárate (2017) sostienen que las prácticas de laboratorio en la educación superior deben ser concebidas no solo como espacios de aprendizaje técnico, sino también como escenarios de transformación pedagógica que promuevan la reflexión crítica y el desarrollo de competencias específicas y transversales. Esto incluye estrategias que acerquen a los estudiantes a situaciones reales de investigación científica, vinculando la teoría con la práctica y proporcionando experiencias significativas que fortalezcan sus trayectorias académicas.

La incorporación de estudiantes a actividades de investigación a través de becas, prácticas supervisadas y pasantías es una herramienta clave para evitar la desvinculación temprana de los estudios y fomentar la permanencia en el ámbito académico. Según un informe de Fernández Fastuca (2016), estas iniciativas también contribuyen al desarrollo de habilidades específicas, como el diseño experimental, el análisis crítico y la comunicación científica. Estas experiencias permiten que los estudiantes fortalezcan su capacidad de resolución de problemas, la organización del trabajo en equipo y la aplicación de métodos científicos en escenarios reales.

La formación de investigadores en el ámbito universitario ha sido ampliamente abordada en la literatura académica. Delgado Bordolet (2021) enfatiza que la incorporación de estudiantes en equipos de investigación es una estrategia fundamental para desarrollar el pensamiento científico y fomentar la autonomía en la generación de conocimiento. Desde esta perspectiva, el aprendizaje basado en la investigación mejora la comprensión de los contenidos disciplinares y, a la vez, permite a los estudiantes desarrollar un sentido de pertenencia a la comunidad académica, lo que incrementa sus posibilidades de continuar con estudios de posgrado o insertarse en el mercado laboral con una formación sólida.

Por otra parte, Duarte de Krummel (2015) destaca la importancia de la investigación científica en la formación universitaria, argumentando que la interacción temprana con proyectos de investigación fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de innovación. Estos elementos son clave tanto para la formación profesional como para el desarrollo de competencias transversales como la gestión de la información, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. Además, este autor resalta que la participación activa en la investigación incrementa la motivación de los estudiantes y su compromiso con la carrera.

A su vez, Correa Hernández, Madrigal y García (2017) analizan el papel de la investigación en los programas de formación de posgrado y subrayan que la experiencia previa en investigación durante la licenciatura mejora significativamente la adaptación de los estudiantes a entornos de investigación más exigentes. Estos hallazgos refuerzan la importancia de incluir estrategias de investigación en el nivel de grado para garantizar una transición exitosa hacia estudios superiores o el ámbito laboral. La interacción con investigadores consolidados y el trabajo colaborativo en proyectos reales permite a los estudiantes comprender el proceso científico en su totalidad, desde la formulación de hipótesis hasta la publicación de resultados.

En conclusión, la participación de estudiantes en proyectos de investigación no solo fortalece su formación académica, sino que también contribuye al desarrollo de competencias profesionales y a la generación de conocimiento. Las universidades deben continuar promoviendo estas iniciativas para garantizar la continuidad de las trayectorias académicas y el fortalecimiento de la comunidad científica.

Abordaje metodológico

Para llevar adelante la investigación, se realizaron encuestas personalizadas como técnica principal de recopilación de información. Esta herramienta permite formular preguntas específicas para obtener los datos deseados. Se optó por un modelo de entrevista estructurada, basado en un cuestionario previamente preparado (ver Anexo). Las respuestas obtenidas fueron analizadas tanto en forma cualitativa como cuantitativa. Los actores considerados se dividieron en tres grupos:

- **Autoridades:** directora y vicedirectora del DCyT; director de la Licenciatura en Biotecnología; y director de ciclo inicial del Departamento de Ciencia y Tecnología. Se incorporó, además, la opinión de la dirección de la carrera de Ingeniería en Alimentos. Tamaño de la muestra: 5.
- **Investigadores:** directores de los laboratorios de investigación y directores o codirectores de los estudiantes que se encontraran trabajando en dichos laboratorios. Tamaño de la muestra: 12

- Estudiantes del último año de la carrera de Licenciatura en Biotecnología que estuviesen trabajando en laboratorios de investigación. Tamaño de la muestra: 11.

Resultados y discusión

En esta sección, se presentan los principales resultados del estudio, organizados según el grupo entrevistado. Retomaremos las preguntas más relevantes realizadas en cada caso y detallaremos los datos que arrojaron las encuestas.¹ A medida que se exponen los hallazgos, se incluye su interpretación y discusión, con el objetivo de articular las voces de los participantes con el marco teórico y los objetivos de la investigación.

Análisis de las encuestas a autoridades de DCyT

1) Desde el punto de vista de la universidad, ¿qué políticas o estrategias institucionales se ponen en juego a la hora de incluir estudiantes de los últimos años en tareas de investigación?

De acuerdo con las respuestas obtenidas, las estrategias implementadas desde la institución pueden agruparse en cuatro categorías:

- Becas y apoyo financiero. Ofrecimiento de becas de grado como incentivo para iniciar a los estudiantes en la investigación. Estas becas permiten que los estudiantes se inserten en proyectos y programas de investigación de la universidad, integrándolos en los equipos de trabajo.
- Trabajo Final de Grado o prácticas supervisadas. Aunque el trabajo final de investigación no es obligatorio, se brinda la posibilidad de elegirlo como modalidad. La universidad ofrece infraestructura y laboratorios para quienes optan por esta modalidad, asegurando una oferta suficiente para la demanda de estudiantes interesados.

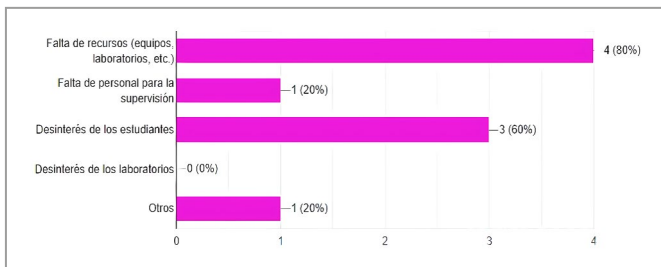
¹ Los cuestionarios completos pueden consultarse en el Anexo.

- Difusión y visibilización de la investigación. Realización de seminarios y talleres relacionados con la preparación del TF o las prácticas supervisadas. Promoción activa de las oportunidades de investigación mediante charlas y eventos informativos.
- Integración en equipos de investigación. El argumento de que los estudiantes “aportan al N del grupo” evidencia la importancia de su rol dentro de los equipos de investigación, tanto para fortalecer el equipo como para su propio desarrollo profesional.

2) ¿Qué desafíos enfrenta la universidad en la inclusión de estos estudiantes en actividades prácticas dentro de los laboratorios de investigación?

En el gráfico 1 podemos ver en forma esquemática las respuestas dadas por las cinco autoridades encuestadas.

Gráfico 1: Opciones de respuesta de la pregunta 2



La falta de recursos, materiales y edificios, se torna una dificultad para la inclusión de estudiantes, ya que estos son necesarios a la hora de desarrollar sus proyectos de investigación. Cuando hablamos del desinterés de los estudiantes, el 60% de los encuestados respondieron que también es un desafío que enfrenta la universidad, pero coincidimos con uno de ellos que sostiene que ese desinterés es variable.

Las dos preguntas siguientes vamos a analizarlas en conjunto:

3) ¿Cómo clasificaría la inclusión actual de los estudiantes de los últimos años en proyectos de investigación, laboratorios o pasantías?

4) Según su criterio, ¿los estudiantes de los últimos años están suficientemente preparados para la participación en los proyectos de investigación?

El 80% de los encuestados sostiene que la inclusión de los estudiantes en los laboratorios de investigación es buena. Esta respuesta refleja una valoración positiva de las políticas actuales, indicando que las estrategias implementadas son efectivas en términos de inclusión.

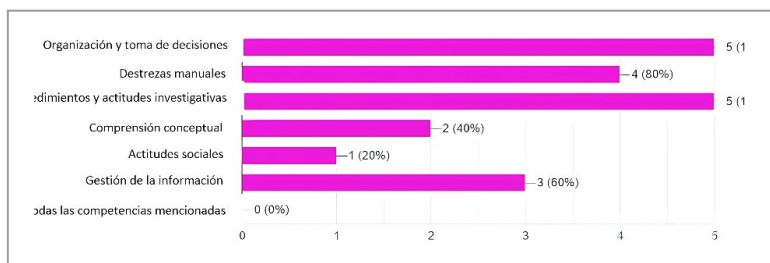
A la hora de indicar si están o no capacitados los estudiantes de los últimos años de las carreras para participar en investigación, el 80% sostiene que sí. Esta respuesta implica que la formación académica brindada por la universidad, junto con las actividades complementarias (seminarios, talleres, prácticas), es adecuada para preparar a los estudiantes en tareas de investigación.

La formación basada en competencias es importante en carreras donde se enfatiza lo procedimental. Esto, a su vez, les facilita a los estudiantes el proceso de transición que hay entre el término de la carrera y la inserción laboral. Es acá donde surge la siguiente pregunta:

5) ¿Considera que esta incorporación fomenta el desarrollo de las siguientes competencias en los estudiantes?

En el gráfico 2 se presentan las competencias seleccionadas y las repuestas de los encuestados.

Gráfico 2: Opciones de respuesta de la pregunta 5



La competencia menos seleccionada, solo con un 20%, corresponde a las actitudes sociales. Esto podría deberse a que la mayoría de los trabajos tienden a ser individuales o a que no se fomenta el trabajo grupal. Sigue,

con un 40%, la comprensión conceptual. En este caso, es posible que el foco esté puesto en la práctica y que la conexión con los fundamentos conceptuales no sea explícita o no esté suficientemente reforzada durante la experiencia. En cuanto a la gestión de la información (60%), esta podría no ser considerada una prioridad en el trabajo que los estudiantes realizan dentro de los proyectos de investigación.

Las destrezas manuales alcanzan el 80%. Y, finalmente, las competencias más seleccionadas por este grupo de encuestados son la organización y toma de decisiones, junto a los procedimientos y actitudes investigativas, que se llevan el 100%.

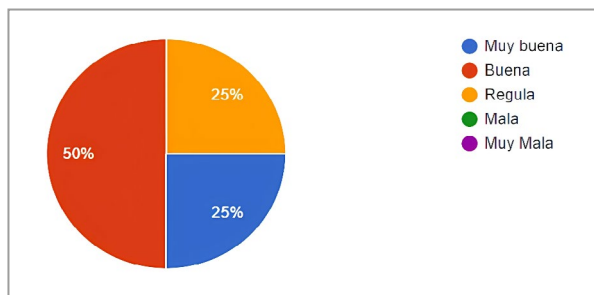
La participación en laboratorios fortalece la capacidad de los estudiantes para planificar, priorizar tareas y tomar decisiones autónomas. Esto puede deberse a la necesidad de manejar tiempos y recursos en experimentos, cumplir con objetivos específicos y resolver problemas prácticos. Una gran mayoría de los estudiantes desarrolla habilidades prácticas relacionadas con el uso de equipos, técnicas específicas y procedimientos experimentales. Hay que destacar que los estudiantes incorporan plenamente los métodos científicos y los valores asociados a la investigación (rigor, ética, perseverancia).

Análisis de las encuestas a directores de laboratorios y docentes que tiene a cargo estudiantes

1) ¿Cómo clasificaría la inclusión actual de los estudiantes de los últimos años en proyectos de investigación, laboratorios o pasantías?

En el gráfico 3 podemos apreciar las respuestas de los 12 entrevistados.

Gráfico 3: Opciones de respuesta de la pregunta 1



Lo que podemos observar es que las respuestas no son muy dispares comparándolas con las opiniones que ofrecen las autoridades. Dentro de este último grupo, recordemos que el 80% optó por la opción “Buena” y el 20% por la opción “Muy Buena”.

En el caso de los directores de laboratorio, el 50% coincide en que es buena la inclusión de estudiantes, pero hay un 25% que sostiene que esta inclusión es regular. Este último resultado poco favorable podría deberse al desempeño de los estudiantes como así también a las condiciones en las que se trabaja en el laboratorio.

2) ¿Cuántos estudiantes participan actualmente en las actividades de su laboratorio?

En la mayoría de los casos, la cantidad de estudiantes que participan es uno y solo en uno de los laboratorios la participación es de tres. Esto puede deberse a los recursos y el espacio que poseen en cada laboratorio.

3 a) ¿Está de acuerdo con los criterios de selección de los estudiantes para realizar el seminario de investigación?

Opciones de respuestas: sí / no.

3 b) Si su respuesta es “no”, indique, de acuerdo con su opinión, qué se debería mejorar.

Nueve de los doce entrevistados (81,8%) manifestaron que están de acuerdo con los criterios de selección para la realización del seminario de investigación de grado en la carrera de Biotecnología.

Si bien el porcentaje que está de acuerdo es alto, se observa que no hay un criterio establecido para la selección de los estudiantes. Según los planes de estudio, el seminario debe estar relacionado con el laboratorio al que se postula y el estudiante debe tener aprobadas ciertas asignaturas previas.

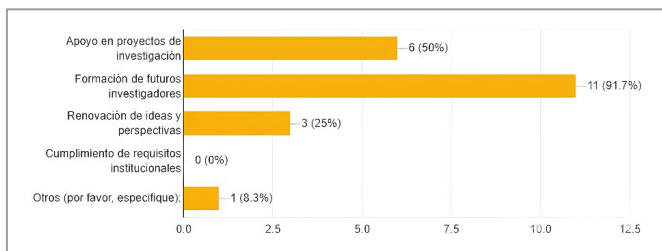
Entre los que respondieron negativamente o manifestaron desconocer los criterios de selección, se mencionó lo siguiente en la pregunta 3b:

- Desconocen los criterios institucionales, pero utilizan sus propios criterios, tales como: honestidad, buena predisposición para trabajar, aprender, resiliencia, y buena integración con el grupo.
- Señalan que no están al tanto de criterios específicos y que cada laboratorio establece sus propios parámetros de selección.

4) ¿Cuál es su principal motivación para incorporar estudiantes en su laboratorio de investigación?

En el gráfico 4 podemos ver reflejada la opinión de los encuestados.

Gráfico 4: Opciones de respuesta de la pregunta 4



La formación de futuros investigadores es la motivación predominante, lo que refleja una visión estratégica a largo plazo por parte de los responsables de laboratorios. Esto resalta el compromiso de los investigadores con la continuidad del conocimiento y la creación de una comunidad científica robusta. Los laboratorios funcionan como espacios de aprendizaje intensivo donde los estudiantes adquieren competencias técnicas, metodológicas y éticas fundamentales para la investigación.

La mitad de las respuestas menciona que incorporar estudiantes brinda un soporte valioso para la ejecución de proyectos en curso.

Una cuarta parte de las respuestas destaca que los estudiantes aportan nuevas ideas y puntos de vista, enriqueciendo el proceso creativo y la innovación en los proyectos.

El encuestado que respondió "otros", sostiene que su motivación es "que los alumnos puedan realizar su trabajo final y recibirse".

Las próximas tres preguntas las analizaremos en conjunto ya que tienen el mismo objetivo, que es comprender las problemáticas que atraviesan los laboratorios a la hora de incluir estudiantes.

5 a) ¿Cuáles son los principales desafíos que ha enfrentado o enfrenta al incorporar estudiantes en su laboratorio?

- Falta de experiencia de los estudiantes
- Limitaciones en el tiempo y recursos para capacitación
- Dificultad en la supervisión
- Impacto en la eficiencia del laboratorio
- Otros

5 b) Si su respuesta fue “otros”, según su criterio, cuáles serían estos desafíos.

6) ¿Qué estrategias ha implementado o implementa para maximizar los beneficios y minimizar los desafíos de la participación de estudiantes en su laboratorio?

El principal desafío que enfrentan los laboratorios, mencionado en el 75% de las respuestas, se relaciona con las limitaciones de tiempo y recursos para la capacitación. Es importante considerar que el seminario de investigación requiere una duración de dos cuatrimestres. Sin embargo, en muchos casos, los estudiantes disponen de un tiempo más acotado. En cuanto a los recursos, su disponibilidad varía según la tarea específica que deba desarrollarse.

Un 50% de los entrevistados también señaló como otra dificultad la falta de experiencia de los estudiantes. Si bien durante la carrera de grado realizan trabajos prácticos de laboratorio, estos distan de las tareas propias de un entorno de investigación, lo que exige un período de adaptación y formación adicional.

Con un menor porcentaje, se mencionaron como desafíos la supervisión de los estudiantes (8%) y el impacto que su incorporación puede tener sobre la eficiencia del laboratorio (16%).

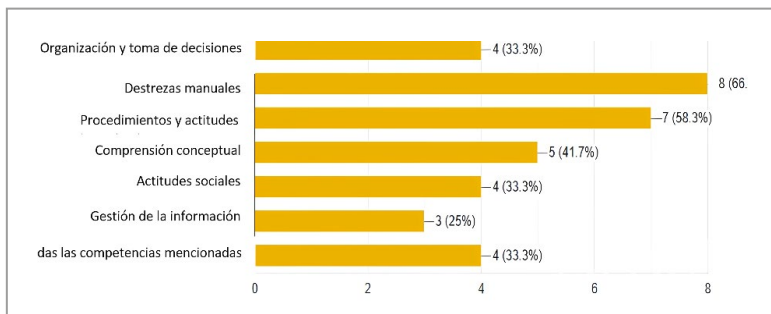
Para maximizar los beneficios y mitigar los desafíos mencionados, los laboratorios implementan diferentes estrategias. Según lo manifestado por los entrevistados, entre las más relevantes se destacan:

- Difusión de las actividades de investigación en los espacios de cursada para incentivar el interés y la participación de los estudiantes.
- Adaptación de los temas de investigación a los recursos disponibles, ante las actuales limitaciones presupuestarias.
- Supervisión personalizada y cercana, con orientación constante para facilitar el desarrollo de habilidades técnicas y analíticas en los estudiantes.
- Reuniones de trabajo a fin de establecer lineamientos de trabajo unificados y claros.
- Acompañamiento académico y técnico a cargo de investigadores jóvenes, doctorandos o becarios posdoctorales, quienes actúan como referentes y orientan a los estudiantes en sus procesos formativos.

7 a) ¿Considera que esta incorporación fomenta el desarrollo de las siguientes competencias en los estudiantes?

En el gráfico 5 encontramos las respuestas a esta pregunta, que es la misma que se les ha realizado a las autoridades del Departamento de CyT para poder comparar las distintas visiones que hay sobre las competencias que se desean desarrollar en los estudiantes.

Gráfico 5: Opciones de respuesta de la pregunta 7



Podemos ver que se fomentan todas las competencias, sin embargo, las destrezas manuales son las más destacadas. Esto se debe a que, a diferencia de lo que se hace en otras asignaturas, en el laboratorio se realiza un mayor trabajo práctico y se llevan adelante más experimentos para la obtención de resultados.

Al hacer una comparación con las repuestas de las autoridades vemos que hay una diferencia significativa en dos de estas competencias, estas son las referidas a la organización y toma de decisiones y a los procedimientos y actitudes investigativas; los resultados obtenidos son de un 100% para las autoridades en ambas competencias y de un 33,3% y 58,3% para los directores de laboratorios, respectivamente.

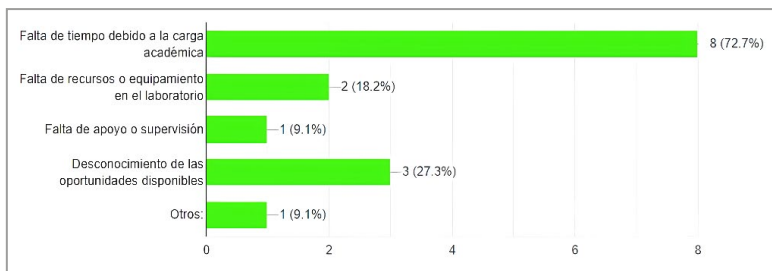
La diferencia se debe a que teóricamente estas competencias deben ser fomentadas en las tareas de investigación, como sostienen las autoridades, pero en la práctica no resulta tan sencillo. Al incorporarse al laboratorio de investigación, se cuenta con una organización preestablecida de las actividades, y las decisiones suelen tomarse de forma consensuada entre el director del laboratorio y los demás miembros. En cuanto a los procedimientos y actitudes investigativas, también existe una clara diferencia entre la teoría y la práctica. Generalmente, los procedimientos ya están estipulados de antemano y las actitudes investigativas se van fomentando a medida que el estudiante realiza su trabajo de investigación. No hay que olvidar que la adquisición de competencias se da con el trabajo continuo y constante.

Análisis de las encuestas a estudiantes de grado

A continuación, analizaremos las encuestas que respondieron los estudiantes de grado que están haciendo el seminario de investigación. El 90% de ellos está por recibirse en la carrera de Licenciatura en Biotecnología, ya sea en la orientación de Genética Molecular o de Bioprocesos. El 100% de estos estudiantes encuestados ha participado en laboratorios de investigación. Al preguntarles si se sentían preparados para esta tarea, el 36% respondió que “sí, totalmente” y un 63% que “sí, pero con algunas dificultades”.

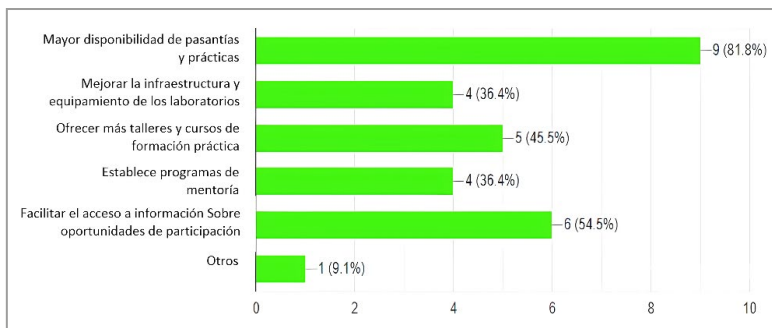
En el gráfico 6 mostraremos las dificultades con las que se encuentran los estudiantes a la hora de trabajar en un laboratorio de investigación.

Gráfico 6: Dificultades que enfrentan los estudiantes en sus tareas de investigación



Posteriormente, se les preguntó qué acciones debería implementar la universidad para mejorar o solucionar en parte o totalmente las dificultades que enfrentan para su inclusión en los proyectos de investigación. Las respuestas obtenidas se presentan en el gráfico 7:

Gráfico 7: Acciones que la universidad podría implementar para mejorar la inclusión de estudiantes en los seminarios de investigación



En líneas generales, el gráfico destaca que la mayor necesidad está en incrementar las pasantías y prácticas (81,8%) y en mejorar el acceso a la información (54,5%), lo que señala que las barreras de entrada, tanto en términos de cantidad de oportunidades como de visibilidad, son los principales puntos de atención. Si bien la formación práctica, la infraestructura y las mentorías son relevantes, tener estas prioridades presentes le permite a la universidad focalizar sus esfuerzos en áreas que impacten de manera más inmediata en la inclusión estudiantil en laboratorios de investigación.

Al igual que los encuestados anteriormente, se les consultó a los estudiantes acerca de cuáles serían las competencias que fomentan su inclusión en los laboratorios para la realización de los seminarios. En esta oportunidad, las respuestas fueron parejas en los porcentajes. La más elegida fue la opción general, que engloba todas las competencias, con un porcentaje del 63%.

Por último, les consultamos si creen que estas actividades los preparan adecuadamente para su futuro profesional. El 80% respondió que “sí, totalmente”. Compartimos, a continuación, tres de esas respuestas que resultaron particularmente interesantes a la hora de evaluar la importancia de la inclusión de los estudiantes en los laboratorios:

- La oportunidad de desempeñarme en un laboratorio de investigación durante los últimos dos años la considero muy valiosa debido a los conocimientos que obtuve tanto en lo referido al desarrollo y ejecución de protocolos como al uso de distintos equipamientos y técnicas, a las experiencias en seminarios y congresos a los que pude asistir, y al contacto con profesionales del área que es de mi interés.
- La experiencia fue muy buena, ya que pude adquirir una gran cantidad de conocimientos. Pienso que deberían tenerla todos los alumnos de esta carrera.
- Considero que [las prácticas en el laboratorio] son importantes ya que ayudan a obtener experiencia laboral de forma accesible (al ser en el mismo establecimiento donde se está realizando la carrera). En mi caso particular, cuando necesité buscar trabajo por fuera de la universidad, me llamaron por la experiencia en microbiología que presentaba gracias a las pasantías y el seminario de grado en el laboratorio de la universidad.

Algunas consideraciones generales

Uno de los hallazgos más relevantes de este estudio es la diferencia en la percepción sobre la inclusión de estudiantes en los equipos de investigación entre los distintos grupos encuestados. Mientras que las autoridades

universitarias valoran positivamente las estrategias institucionales y consideran que los estudiantes están bien preparados para participar en proyectos de investigación, los directores de laboratorio presentan una visión más matizada. Estos últimos identifican desafíos significativos, como la falta de experiencia de los estudiantes y las limitaciones de tiempo y recursos para su capacitación. Esta discrepancia puede deberse a que las autoridades observan la implementación de las políticas desde una perspectiva global, mientras que los directores de laboratorio experimentan directamente los obstáculos operativos que surgen en la práctica.

Asimismo, los estudiantes presentan opiniones diversas respecto a su preparación y experiencia en los laboratorios de investigación. Aunque la mayoría reconoce el valor formativo de estas experiencias, algunos expresan dificultades relacionadas con la adaptación a los entornos de investigación, el acceso a recursos y la falta de formación para desarrollarse en estos espacios. Esto sugiere que, si bien la universidad ha desarrollado estrategias para promover la participación estudiantil en la investigación, aún existen áreas de mejora en términos de formación previa y apoyo continuo a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, la muestra utilizada se restringe a una única universidad, lo que limita la generalización de los resultados a otras instituciones con dinámicas diferentes de formación e investigación. Además, la recopilación de datos se basa en encuestas y entrevistas, lo que puede implicar sesgos en las respuestas debido a percepciones subjetivas de los participantes. Futuras investigaciones podrían ampliar el análisis comparando diversas universidades y programas académicos, así como incorporando metodologías cualitativas más profundas, como estudios de caso o análisis longitudinales, para evaluar el impacto a largo plazo de la participación estudiantil en la investigación.

A modo de conclusión

La universidad combina estrategias de financiamiento (becas), difusión (charlas y talleres), oportunidades prácticas (seminario de investigación y prácticas profesionales) e inclusión directa en proyectos de investigación. Estas políticas permiten atraer a estudiantes interesados en la investigación, brindándoles herramientas concretas para su desarrollo, al tiempo

que respetan la diversidad de trayectorias profesionales elegidas por los estudiantes. Además, estas estrategias, en particular la inclusión de los estudiantes en laboratorios de investigación, están destinadas a fomentar la continuidad de las trayectorias académicas.

La motivación principal, desde la universidad y desde los laboratorios de investigación, es formar futuros investigadores. Esto, a su vez, refleja un enfoque alineado con los objetivos de desarrollo académico y científico a largo plazo. Sin embargo, estas respuestas también refuerzan la importancia de continuar evaluando y ajustando las estrategias, especialmente si se busca aumentar la participación o diversificar el perfil de estudiantes interesados en investigación.

A lo largo de este trabajo, se han identificado estrategias y experiencias clave para promover la continuidad de las trayectorias académicas y resaltar la importancia de la incorporación de estudiantes a equipos de investigación. Los principales puntos se sintetizan en los siguientes ítems:

- Importancia de las prácticas de laboratorio y la investigación temprana. Estas experiencias no deben limitarse a la reproducción de técnicas, sino que deben promover la reflexión crítica y la construcción de conocimiento, adaptándose a las necesidades formativas de los estudiantes.
- Estrategias institucionales para la inclusión. Medidas como la difusión de oportunidades, la creación de programas de becas y la mejora en la infraestructura son clave para garantizar la inclusión estudiantil en actividades de investigación.
- Impacto formativo de la incorporación en laboratorios de investigación. Los laboratorios no solo son espacios de aprendizaje técnico, sino que también fomentan competencias transversales como la organización, la toma de decisiones y la gestión de información.
- Motivaciones y beneficios mutuos. La incorporación de estudiantes beneficia tanto a los laboratorios como a los propios estudiantes. Mientras que los laboratorios reciben apoyo en proyectos y renovación de ideas, los estudiantes acceden a un entorno de aprendizaje práctico que les permite consolidar su formación y visualizar opciones de desarrollo profesional y académico.

La integración de estudiantes en equipos de investigación es una práctica que trasciende el beneficio individual y se posiciona como un elemento estratégico para fortalecer los sistemas de educación superior e investigación. Garantizar espacios inclusivos, accesibles y enriquecedores es esencial para conectar a los estudiantes con trayectorias académicas sostenibles, que no solo mejoren su desarrollo profesional, sino que también contribuyan al avance científico y tecnológico de las instituciones y la sociedad en su conjunto. Las universidades tienen un rol clave en este proceso, y su éxito dependerá de la capacidad para adaptar sus estrategias a las demandas actuales y futuras del ámbito educativo y científico.

Referencias bibliográficas

Carrera Hernández, Celia; Madrigal Luna, Josefina y García, Yolanda Isaura Lara (2017). La formación de investigadores en los posgrados. Una reflexión curricular. *Revista Boletín Redipe*, 6(9), pp. 53-72.

Delgado Bordoless, José Manuel (2021). La investigación científica: su importancia en la formación de investigadores. *Ciencia Latina, Revista Multi-disciplinar*, 5(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.476

Duarte de Krummel, Matilde (2015). Importancia de la investigación científica en la Universidad. *Revista Científica de la UCSA*, 2(2), pp. 3-5.

Fernández Fastuca, Lorena (2016). *La formación de investigadores. Prácticas de enseñanza y aprendizajes en el camino de doctorando a investigación* [Tesis de doctorado]. <https://repositorio.udesa.edu.ar/items/d063ce57-0e22-46a3-b472-b0a6be920ea0>

Galvis Alba, Mónica; Laitòn Cubides, Paula Daniela y Ávalo Azcárate Angélica (2017). Prácticas de laboratorio en educación superior: ¿cómo transformarlas? *Actualidades Pedagógicas*, (69), pp. 81-103. <https://doi.org/10.19052/ap.4085>

Anexo

Encuesta para directores del Departamento de CyT y directores de carrera

<https://forms.gle/dzqdG8cgEV7iCqbk7>

Encuesta para directores de laboratorios de investigación

<https://forms.gle/mUU9z9yq2Cp6pTBB6>

Encuesta para estudiantes

<https://forms.gle/Gpy93JQSUeQM87wdA>

Investigar en la universidad: experiencias de la participación estudiantil en el Departamento de Ciencias Sociales

Daniela Ferraro

Este artículo analiza la participación estudiantil en los equipos de investigación del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), con el objetivo de identificar tanto las barreras como las oportunidades que influyen en su incorporación. A partir de una encuesta a estudiantes avanzados, se examinan sus motivaciones, los obstáculos que enfrentan y los beneficios que perciben al integrarse a actividades de investigación.

Introducción

La investigación en las universidades desempeña un papel crucial en el avance del conocimiento y en el desarrollo de soluciones a problemáticas sociales, educativas, económicas y tecnológicas. En este marco, la investigación y el desarrollo (I+D) constituyen una función esencial de la UNQ, que se ha consolidado como uno de sus pilares fundamentales desde la creación de su estatuto. Actualmente, más de 700 investigadores y 256 becarios generan conocimiento en esta institución (UNQtv, 2024a).

En octubre del 2024, la UNQ celebró el vigésimo quinto aniversario de su sistema de I+D, destacando la labor de la Secretaría de Investigación, responsable de la planificación, administración y promoción de proyectos innovadores y socialmente pertinentes (Secretaría de Investigación, s.f.). En este contexto, analizar la participación estudiantil en los proyectos de investigación de la UNQ es esencial para identificar oportunidades de mejora, así como para evaluar la situación actual, los avances y los logros alcanzados.

Con este fin, se llevó a cabo una encuesta entre estudiantes del Departamento de Ciencias Sociales, que buscó comprender sus motivaciones, experiencias y los obstáculos que enfrentan al involucrarse en los proyectos de investigación. Los resultados de esta encuesta permiten reflexionar sobre el papel de la universidad en la promoción de vocaciones científicas,

así como la necesidad de generar políticas que faciliten la integración de los estudiantes en equipos de investigación.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: en los primeros apartados se presenta información importante sobre el sistema científico universitario de la UNQ. A continuación, se describe la metodología empleada y, posteriormente, se analizan los resultados del estudio exploratorio. Finalmente, se exponen las conclusiones e ideas propositivas que surgen de este análisis.

Este trabajo está dirigido no solo a los miembros institucionales de la UNQ y a la comunidad en general, sino especialmente a aquellos estudiantes que probablemente no estén en contacto directo con la investigación en su día a día. Por ello, el propósito final es contribuir a aumentar el interés y la motivación hacia las ciencias, sus actividades y productos (Vázquez y Manassero, 2008).

El Departamento de Ciencias Sociales

La universidad adopta como base de su organización académica la estructura departamental con el objeto de proporcionar orientación sistemática a las actividades docentes y de investigación mediante el agrupamiento de las disciplinas afines y la comunicación entre docentes y estudiantes de distintas carreras. Los departamentos son unidades académicas responsables del diseño, la planificación y la ejecución de la docencia, la investigación, el desarrollo, la transferencia y la extensión (Estatuto de la Universidad Nacional de Quilmes, 2013).

En total, la UNQ cuenta con cuatro unidades académicas: el Departamento de Ciencia y Tecnología (CyT), el Departamento de Economía y Administración (EyA), la Escuela Universitaria de Artes (EUdA) y el Departamento de Ciencias Sociales (DCS). Este último, foco de nuestra investigación, ofrece dieciocho carreras de grado, de las cuales catorce se dictan en modalidad presencial y las cuatro restantes en modalidad a distancia.

La UNQ cuenta con centros, institutos y programas especiales dedicados a la investigación, cuya creación y regulación son competencia del Consejo Superior. Este órgano establece sus funciones, define su estructura orgánico-funcional, determina su forma de gobierno y dispone mecanismos de evaluación periódica a cargo de jurados de expertos externos.

Según el artículo 50 del estatuto, estos centros, institutos y programas especiales tienen la capacidad de:

- Realizar investigaciones científicas y tecnológicas en diversas áreas del conocimiento.
- Desarrollar actividades de transferencia de conocimientos y tecnologías hacia la sociedad.
- Adoptar modelos diferenciados de organización pedagógica adaptados a sus objetivos.
- Diseñar y proyectar programas académicos innovadores.
- Promover actividades orientadas a la formación, actualización, difusión y extensión del conocimiento y la cultura.

El DCS es el hogar de dos institutos de investigación: el Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología (IESCT), en colaboración con el Centro de Asociación Simple CIC-UNQ, y el Instituto de Investigación sobre Economía y Sociedad en la Argentina Contemporánea (IESAC). Además, el DCS cuenta con centros de investigación que abordan una amplia variedad de temáticas: el Centro de Estudios de la Argentina Rural (CEAR), el Centro de Historia Intelectual (CHI), el Centro de Estudios en Historia, Cultura y Memoria (CeHCME), el Centro de Estudios de Filosofía e Historia de la Ciencia (CEFHIC), el Centro de Industrias Culturales, Políticas de Comunicación y Espacio Público (ICEP), el Centro de Investigación en Políticas Públicas en Educación, Comunicación y Tecnologías (CPPECT), el Centro de Estudios Sociales sobre Ciencia, Tecnología y Desarrollo (CiTeDe) y el Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Política, Educación y Producciones Culturales.

Asimismo, existen diversos programas y proyectos de investigación en curso dentro del DCS, que complementan y enriquecen las actividades investigativas en el ámbito de las ciencias sociales, consolidando al departamento como un referente en el estudio y análisis de fenómenos sociales, económicos y culturales.

Una de las formas de producción de conocimiento más novedosas de la UNQ son los grupos de estudio. Este dispositivo pedagógico, desarrollado

por distintos claustros académicos, tiene como misión promover la generación de conocimiento, el abordaje de campos teóricos y el análisis de temas relevantes para las disciplinas de las ciencias sociales y las carreras del departamento. Cada grupo debe estar coordinado por un docente del Departamento de Ciencias Sociales y debe presentar una propuesta que contemple: la definición del tema, los objetivos, la justificación, el programa de encuentros, la bibliografía sugerida y requerimientos de infraestructura necesarios para su implementación (Resolución del Consejo Departamental 026/22).

La conformación de los grupos de estudio es amplia y plural, pudiendo incluir estudiantes de pregrado, grado y posgrado, graduados/as, investigadores/as, docentes, no docentes, así como representantes de organizaciones públicas y de la sociedad civil. Estos grupos tienen una duración flexible, de entre dos y doce meses. Una vez cumplida la planificación, el coordinador debe presentar un informe final detallando las actividades realizadas, para que el Departamento de Ciencias Sociales evalúe el trabajo y emita la certificación correspondiente.

La investigación en la UNQ

El Estatuto de la Universidad Nacional de Quilmes (2013) establece la investigación como una de sus funciones fundamentales. En el Título I, dedicado a los principios y fines de la institución, el artículo 5° define como misión de la universidad “la producción, enseñanza y difusión de conocimientos del más alto nivel, dentro de un clima de igualdad y pluralidad”. Por su parte, el artículo 6° enumera las funciones esenciales de la universidad, que incluyen la docencia, la investigación, la extensión, la formación de recursos humanos, el desarrollo tecnológico, la innovación productiva y la promoción de la cultura. La universidad, de acuerdo con los artículos 5°, 6° y 7° del estatuto, fomenta la formación de equipos de investigación y desarrollo tendientes a la generación de nuevos conocimientos.

La Secretaría de Investigación de la UNQ es el organismo encargado de la gestión y administración de las actividades de investigación y desarrollo que se realizan en la institución. Los siguientes objetivos estratégicos orientan sus acciones (Secretaría de Investigación, s.f):

- Formación de grupos de trabajo competitivos, capaces de generar resultados relevantes, innovadores y pertinentes en diversos campos del conocimiento.
- Producción de conocimiento útil, con potencial para contribuir a la resolución de problemas socioproductivos.
- Formación de recursos humanos mediante la integración al sistema de I+D de estudiantes avanzados, graduados recientes y estudiantes de posgrado, fomentando su desarrollo académico y profesional.
- Articulación entre investigación y docencia de grado, promoviendo el crecimiento del sistema en campos temáticos que forman parte de la currícula académica de la UNQ, pero que cuentan con escasos recursos humanos dedicados a la investigación.
- Difusión de los resultados de la investigación, asegurando su acceso y aplicabilidad tanto en la comunidad académica como en la sociedad en general.
- Participación en redes de intercambio y cooperación científico-tecnológica, fortaleciendo la integración de la UNQ en el ámbito nacional e internacional.

Para alcanzar estos objetivos, la secretaría desarrolla las siguientes funciones (Secretaría de Investigación, s.f.):

- Planifica, gestiona y administra las actividades de investigación científica, tecnológica y artística que se desarrollan en el ámbito de la universidad.
- Contribuye a la formulación de políticas de investigación que permitan el desarrollo institucional de todas las áreas del conocimiento.
- Promueve la investigación orientada a la resolución de problemas vinculados con el entorno socioproductivo local, regional y nacional.

- Interviene en la elaboración del presupuesto de investigación y desarrollo de la universidad.
- Planifica, administra y controla la ejecución de fondos internos y externos destinados a financiar actividades de investigación y desarrollo en la universidad.
- Diseña instrumentos para la promoción y evaluación de las distintas actividades de investigación y desarrollo.
- Promueve acuerdos de intercambio y cooperación científica y tecnológica con organismos científico-tecnológicos nacionales e internacionales.
- Interviene en los procesos de evaluación para la creación y el seguimiento de los agrupamientos de investigación (institutos y centros).
- Promueve la difusión nacional e internacional de la producción científica, tecnológica y artística de la universidad.
- Impulsa la formación de nuevos investigadores mediante la implementación de subsidios y becas a estudiantes avanzados y graduados recientes.
- Promueve la formación de nuevos grupos de investigación.
- Coordina metas y acciones con la Secretaría Académica, con la Secretaría de Innovación y Transferencia Tecnológica y con los departamentos de Ciencia y Tecnología, de Ciencias Sociales y de Economía y Administración, atendiendo a la necesaria articulación entre las actividades de producción de conocimiento y las orientadas a la enseñanza y a la transferencia.

Con respecto a su origen, según la Dra. Patricia Gutti (UNQtv, 2024b), actual secretaria de Investigaciones, la institución nació con una marcada orientación hacia la investigación, impulsada por los investigadores que se integraron en su etapa fundacional. A medida que la comunidad universitaria creció, también se multiplicaron y consolidaron las propuestas de

investigación, lo que generó la necesidad de contar con un instrumento que organizara y articulara estas iniciativas en desarrollo.

En este contexto, algunos años después de la creación de la universidad, se estableció en 1999 el Sistema de Investigación y Desarrollo (I+D). En ese momento, la universidad contaba con 157 investigadores y 6 becarios. Aunque se trataba de un sistema modesto, fue clave para estructurar el crecimiento de la comunidad investigadora, facilitando la formación de equipos de trabajo, el fortalecimiento de grupos de investigación y la capacitación de recursos humanos.

Con el tiempo, el Sistema de I+D se consolidó como una pieza clave para el crecimiento de la comunidad investigadora de la UNQ. Como vimos, en la actualidad, la universidad cuenta con más de 700 investigadores y aproximadamente 256 becarios. Para Gutti, este desarrollo puede analizarse a través de tres ejes principales:

1. Eje central para la investigación: el sistema ha permitido un crecimiento orgánico de los equipos y grupos de investigación, al mismo tiempo que organiza de manera eficiente los recursos financieros. Un rasgo distintivo de la UNQ es su capacidad de financiamiento propio, lo que la diferencia dentro del sistema universitario nacional y fortalece su autonomía investigativa.

2. Diversificación de instrumentos: además de otorgar subsidios para proyectos de investigación, el sistema ha desarrollado instrumentos complementarios, como subsidios para viajes y viáticos, apoyo a investigaciones específicas, becas de investigación para estudiantes de grado y programas cofinanciados con organismos externos. Estos recursos han permitido fortalecer tanto a los equipos de investigación como a los recursos humanos asociados.

3. Gestión consolidada: a lo largo de los años, el sistema se ha fortalecido gracias al acompañamiento de un equipo de gestión experimentado. Algunos integrantes del equipo han estado vinculados a la universidad desde la creación del Sistema de I+D, lo que les ha permitido acompañar de manera continua su crecimiento y desarrollo.

Actualmente, la UNQ atraviesa un contexto complejo para el sistema científico argentino, caracterizado por un déficit significativo en el financiamiento externo y el riesgo de descapitalización. A pesar de esto, la universidad gestiona aproximadamente 110 proyectos con financiamiento interno y cerca de 30 con financiamiento externo.

En este marco, celebrar los 25 años del Sistema de I+D y los 35 años de la UNQ es un momento para reflexionar sobre los desafíos futuros.

Becas de investigación para estudiantes del DCS de la UNQ

Para Federico Vasen (2013), “en el ámbito universitario los programas de becas de investigación son, además de los subsidios, el otro pilar de las políticas científicas”, (p. 22). Según el autor, “existen tres tipos de becas implementadas por la mayoría de las universidades nacionales: de grado, de iniciación y de perfeccionamiento, a veces complementadas por un cuarto tipo: de ‘formación superior’” (p. 23). En cuanto a las becas para estudiantes de grado, el autor señala que generalmente son destinadas a estudiantes avanzados y, por ende, no requieren de dedicación exclusiva, dado que estos aún se encuentran cursando las carreras, aspecto que posiciona a estas becas como un “estímulo” para el desarrollo de las actividades de investigación previstas en el marco de equipos de investigación.

En este contexto, los estudiantes del Departamento de Ciencias Sociales (DCS) tienen la oportunidad de acceder a becas de investigación, ofrecidas tanto por la universidad como por organismos nacionales y provinciales. Entre las becas nacionales se destaca la Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC-CIN), otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que fomenta la participación en proyectos de investigación. A nivel universitario, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) ofrece diversas becas para estudiantes avanzados, tales como la Beca de Formación en Docencia e Investigación, la Beca de Docencia y Extensión, y las Becas de Formación en la Investigación para Estudiantes en Etapa Final de Carrera de Grado (BEFI), las cuales apoyan el desarrollo académico y de investigación de los estudiantes avanzados en diversas etapas de su formación.

Según Fabiana Bekerman (2016), hacia mediados de los años noventa, el estancamiento en el ámbito científico comenzó a revertirse, dando paso, a partir de 2003, a un período de expansión y crecimiento sostenido.

Este proceso coincidió con un incremento significativo del presupuesto destinado al área de ciencia y tecnología y una profunda reestructuración del espacio científico universitario.¹ En este contexto, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) implementa las Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas (Becas EVC-CIN), creadas en el marco del Plan de Fortalecimiento de la Investigación Científica, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación en las universidades nacionales. Estas becas están dirigidas a estudiantes universitarios de grado en Argentina interesados en dar sus primeros pasos en la investigación científica. El CIN (2013) define al becario de investigación como el “profesional que realiza actividades de I+D bajo la dirección de un investigador, con el objetivo de formarse y, por ello, recibe un estipendio” (p. 6). El programa permite a los beneficiarios participar durante un año en un proyecto de investigación acreditado y financiado dentro de su institución universitaria. Durante este período, el estudiante desarrolla un plan de trabajo bajo la guía de un docente que actúa como director o directora. Las áreas de investigación son diversas, abarcando disciplinas que van desde las ciencias y la tecnología hasta las humanidades y las artes, promoviendo la formación temprana en investigación. Según el CIN, estas actividades, por su baja complejidad, no necesariamente se vinculan con proyectos institucionalizados de innovación y desarrollo. La gestión de las convocatorias de las becas EVC-CIN está a cargo de la Secretaría de Ciencia y Técnica de cada universidad, y se realiza en tres etapas principales: inscripción, admisibilidad y evaluación.

Para ilustrar la convocatoria de estas becas, se presentan los datos correspondientes a las últimas tres convocatorias, destacando la cantidad de estudiantes del Departamento de Ciencias Sociales (DCS) que obtuvieron un estipendio económico mientras realizaban sus investigaciones:

- Convocatoria 2021: de los 15 cupos asignados a la universidad, 5 becas fueron otorgadas a estudiantes del DCS.

¹ A diferencia del período señalado por la autora, durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019), y de manera aún más pronunciada en la actual gestión de Javier Milei, el sector científico ha experimentado un marcado retroceso. Esto se refleja, entre otros aspectos, en recortes presupuestarios y en el desfinanciamiento de organismos de investigación.

- Convocatoria 2022: de los 54 cupos disponibles, 18 correspondieron a estudiantes del DCS.
- Convocatoria 2024:² de los 53 cupos otorgados, 19 beneficiaron a estudiantes de este departamento.

A nivel provincial, la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) ofrece las Becas de Entrenamiento (BENTRE), un programa destinado a la formación de profesionales en investigación científica y tecnológica. La CIC fue creada el 5 de diciembre de 1956 mediante el decreto N° 21996, consolidándose como uno de los primeros organismos de ciencia y tecnología del país. Su misión principal es capacitar profesionales y desarrollar investigaciones que generen conocimiento y ofrezcan soluciones concretas a las necesidades de los habitantes de la provincia de Buenos Aires.

El objetivo de la BENTRE es posibilitar que los estudiantes de grado que se encuentren en las etapas avanzadas del ciclo de formación realicen prácticas y formación en las técnicas propias de las distintas especialidades, adquiriendo capacitación en los aspectos operativos, instrumentales y metodológicos de la investigación científica y tecnológica, además de contribuir al desarrollo de la labor investigativa (artículo 2 del Reglamento de Becas de Entrenamiento, Decreto 728/89).

La convocatoria consta de las siguientes etapas: apertura, admisión, evaluación, adjudicación, ingreso. Esta convocatoria tiene tres líneas:

- Línea de centro propio: se asigna al menos una beca por centro propio.
- Línea priorizada: se priorizan las postulaciones de becarios/as cuyos planes de trabajo se orienten a problemáticas del sector productivo bonaerense.
- Línea abierta: se asignan becas a las postulaciones de becarios/as cuyos planes de trabajo aborden problemáticas generales de la provincia de Buenos Aires.

² Hasta el momento, los fondos del Tesoro Nacional aún no han sido transferidos al CIN, lo que ha impedido que los becarios de 2024 inicien sus tareas (Res. 501/24, art. 6°).

Las becas deben llevarse a cabo en el ámbito de un instituto, centro, laboratorio o grupo de investigación consolidado, perteneciente a una institución científica o académica pública con asiento en el territorio de la provincia de Buenos Aires. La presentación debe incluir un director/a que cumpla ciertos requisitos. El plazo de duración de las becas es de un año a partir de su adjudicación.

A nivel universitario, las Becas de Estímulo a la Formación en Investigación (BEFI), otorgadas por la Secretaría de Investigación de la UNQ, tienen como objetivo promover la participación activa de estudiantes avanzados de grado en proyectos de investigación. Estas becas, implementadas a través de un sistema de estipendios, respaldan el desarrollo de trabajos de investigación vinculados a programas y proyectos radicados en la UNQ, bajo la supervisión directa de la Secretaría de Investigación.

Para dimensionar el alcance de las convocatorias, los datos muestran una distribución variable de las becas otorgadas entre los distintos departamentos de la UNQ en el período 2019-2022:

- Convocatoria 2019: de un total de 40 becas, 12 fueron asignadas al Departamento de Ciencia y Tecnología (DCyT); 17, al Departamento de Ciencias Sociales (DCS); ³, al Departamento de Economía y Administración (DEyA); y 8, a la Escuela Universitaria de Artes (EUdA).
- Convocatoria 2020: de un total de 36 becas, 15 fueron asignadas al DCyT; 11, al DCS; 6, al DEyA; y 4, a la EUdA.
- Convocatoria 2021: de un total de 24 becas, 13 fueron asignadas al DCyT; 7, al DCS; 2, al DEyA; y 2, a la EUdA.
- Convocatoria 2022: 3 de un total de 25 becas, 12 fueron asignadas al DCyT; 9, al DCS; 1, al DEyA; y 3, a la EUdA.

³ Hasta la fecha, esta corresponde a la última convocatoria a becas realizada por la Secretaría de Investigación.

Este panorama refleja una concentración de becas en los departamentos con mayor actividad en investigación, siendo el DCyT y el DCS los principales receptores. No obstante, se observan variaciones interanuales que denotan la dinámica de las prioridades de investigación y la disponibilidad de cupos en la UNQ.

Por último, otro programa que ofrece la UNQ son las Becas de Formación en Docencia e Investigación y las Becas de Docencia y Extensión, destinadas a estudiantes y graduados de la universidad. Tienen como objetivo principal capacitar a los beneficiarios en el ejercicio de la docencia universitaria y entrenarlos en tareas de investigación o extensión.

El programa contempla los siguientes tipos de becas, según el perfil del postulante:

- Becas tipo A: dirigidas a estudiantes avanzados de la UNQ para su formación en docencia e investigación o en docencia y extensión.
- Becas tipo B: Destinadas a graduados recientes de la UNQ para su formación en docencia e investigación o en docencia y extensión.

Los postulantes deben presentar un plan de trabajo elaborado en conjunto con el director de la beca. Este plan debe incluir dos ejes fundamentales: docencia y extensión o docencia e investigación, según corresponda.

Las actividades del becario deben estar alineadas con un proyecto o programa de investigación o extensión al cual pertenezca el director de beca. Las tareas docentes se desarrollan en asignaturas de las carreras de grado del Departamento de Ciencias Sociales, priorizando las áreas y materias definidas como estratégicas por los directores de diploma y carrera.

Con respecto al ámbito de su ejecución depende de si es:

- Docencia: se realiza en el marco de asignaturas de carreras de grado pertenecientes al Departamento de Ciencias Sociales.
- Investigación o Extensión: estas actividades se llevan a cabo en proyectos o programas vinculados al ámbito institucional del becario, tales como institutos, centros, observatorios, unidades de investigación o laboratorios.

Los proyectos o programas de investigación o extensión a los que se adscriben los becarios deben estar directamente relacionados con las áreas de conocimiento o carreras pertenecientes al Departamento de Ciencias Sociales, asegurando la pertinencia temática y la integración con las actividades académicas del departamento.

Este esquema integral busca fortalecer tanto la formación profesional como la inserción en actividades académicas estratégicas, promoviendo el desarrollo de capacidades en investigación, extensión y docencia en el ámbito universitario (Resolución N° 191/12).

Metodología

El enfoque metodológico del estudio es cualitativo. Según Sierra Bravo (1989), dicho método “busca determinar las características externas generales de una población basándose en la observación de muchos casos individuales de la misma” (p. 24).

El instrumento elegido para la recolección de datos fue la encuesta. La observación por encuesta, descrita por Sierra Bravo, es “el procedimiento sociológico de investigación más importante y el más empleado”, ya que permite recolectar datos interrogando a los miembros de una comunidad de manera sistemática. En esta línea, López Roldán y Fachelli (2015) definen la encuesta como una técnica de recopilación de datos que sistematiza medidas relacionadas con los conceptos derivados de una problemática de investigación previamente construida (p. 305).

Asimismo, García Ferrando, Ibáñez y Alvira (1986, p. 124) señalan que la encuesta es

una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características.

La encuesta no solo es fundamental en el estudio de las relaciones sociales, sino que, según López Romo (2019), ha llegado a ser la técnica representativa del análisis social. Además, es ampliamente utilizada por

organizaciones políticas, económicas y sociales para comprender el comportamiento de sus grupos de interés y facilitar la toma de decisiones.

El enfoque metodológico también clasifica las encuestas según su propósito lógico o el nivel de conocimiento que buscan alcanzar. En este estudio, la encuesta combina características exploratorias, descriptivas y explicativas. Para López Romo (2019), las encuestas exploratorias ayudan a identificar categorías de análisis y esquemas conceptuales. También generan información útil para diseñar muestras y realizar cálculos estadísticos en etapas posteriores de los programas de investigación. Por otra parte, las encuestas descriptivas buscan describir con precisión las características del fenómeno estudiado, utilizando porcentajes o promedios para cumplir con su propósito. Por último, las encuestas explicativas tienen como objetivo revelar la frecuencia con que un fenómeno está asociado a otro, señalando relaciones entre factores o características del fenómeno, aunque sin establecer causalidad.

La encuesta fue realizada en el 2024 a estudiantes avanzados del Departamento de Ciencias Sociales (DCS) de la Universidad Nacional de Quilmes. El objetivo fue indagar sobre la participación de los estudiantes en equipos de investigación, estableciendo una comparación entre tres grupos: quienes participan actualmente en proyectos de investigación, quienes lo hicieron en el pasado pero ya no forman parte, y quienes nunca han tenido esta experiencia a lo largo de su trayectoria académica.

El cuestionario estuvo disponible en formato digital y podía ser completado de manera autoadministrada. A través de una serie de preguntas, se buscó obtener información sobre diversos aspectos relacionados con la experiencia investigativa de los estudiantes, tanto pasados como actuales.

La encuesta comienza con preguntas generales sobre los datos personales de los estudiantes, como edad, género, carrera en la que están inscriptos, y su historial académico (número de materias aprobadas y año de ingreso a la carrera). Luego, se indaga específicamente sobre su participación en grupos de investigación del DCS, preguntando si alguna vez formaron parte de algún grupo, si siguen participando, y las razones por las cuales podrían haber dejado de participar en el pasado (por ejemplo, intereses académicos o laborales, falta de tiempo o recursos, entre otros).

Además, se les pregunta a los estudiantes sobre el instituto o centro de investigación con el que estuvieron vinculados, y cómo llegaron a formar parte de dicho grupo (por recomendación de compañeros, invitación de profesores, etc.). También se les consulta sobre la duración de su participación

en los grupos de investigación y las actividades que realizan o realizaban regularmente.

Asimismo, la encuesta indaga si los estudiantes han recibido alguna beca de investigación. También explora en qué medida consideran que su experiencia en este ámbito ha contribuido a su formación académica y profesional, o si, por el contrario, no ha tenido un impacto significativo. Luego, se consulta sobre la probabilidad de que recomienden la participación en grupos de investigación a otros compañeros, así como las razones por las cuales algunos estudiantes nunca han formado parte de proyectos de investigación universitarios. Para finalizar, se les pregunta si estarían interesados en formar parte de un proyecto de investigación en el futuro.

Esta encuesta tiene el fin de comprender mejor su participación y las áreas que podrían mejorarse en cuanto a la oferta y promoción de estos espacios en la universidad para alcanzar a quienes no participaron de los grupos de investigación del DCS.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta realizada a estudiantes avanzados del Departamento de Ciencias Sociales (DCS) de la UNQ entre el 14 de agosto y el 14 de octubre del 2024.⁴

Caracterización de la población encuestada

La muestra estuvo compuesta por 40 estudiantes regulares del DCS que participaron voluntariamente. El 57,5% se identificó con el género femenino y el 42,5% con el masculino, con edades que oscilan entre los 21 y los 66 años. Estos estudiantes comenzaron sus estudios universitarios entre los años 2014 y 2021 y presentaban un promedio de 27 materias aprobadas, con un rango que iba desde 11 hasta 40 materias cursadas.

⁴ En el Anexo, se adjunta el cuestionario completo.

Participación en grupos de investigación

Respecto a la experiencia en investigación, el 27,5% (11 estudiantes) declaró haber participado o estar activamente involucrado en proyectos de investigación en la UNQ, mientras que el 72,5% (29 estudiantes) nunca había tenido esta experiencia.

Estudiantes sin experiencia en investigación

Entre los estudiantes sin experiencia previa, se identificaron diversas razones que explican su falta de participación:

- Falta de información sobre las oportunidades de investigación (62,1%).
- Falta de tiempo debido a compromisos académicos o laborales (34,5%).
- Responsabilidades personales o compromisos externos (13,8%).

A pesar de estos obstáculos, el interés por involucrarse en proyectos de investigación fue alto. Un 65,5% manifestó un interés explícito, el 31% respondió que “tal vez” participaría en el futuro, y solo un 3,4% indicó que no estaría interesado.

Estudiantes con experiencia en investigación

Entre los estudiantes con experiencia, el 72,7% continúa activo en proyectos de investigación, mientras que el 27,3% ha dejado de participar por diversos motivos.

Los principales factores que motivaron su incorporación fueron:

- Invitación de profesores (50%).
- Recomendaciones de compañeros (37,5%).
- Por iniciativa propia (12,5 %).

Las actividades realizadas por estos estudiantes incluyeron:

- Investigación: recolección y análisis de datos, diseño de metodologías y elaboración de informes técnicos.

- Redacción de artículos: contribuciones a publicaciones científicas, desde revisiones bibliográficas hasta la coautoría de trabajos en revistas especializadas.
- Participación en congresos: presentación de resultados, intercambio de ideas con otros investigadores y fortalecimiento de redes académicas.
- Extensión universitaria: colaboración en proyectos que conectan la universidad con la comunidad, promoviendo la transferencia de conocimientos y generando impacto social.

Un aspecto destacado fue el apoyo económico mediante becas de investigación, que resultaron esenciales para mantener su compromiso. El 75% de los estudiantes activos recibió algún tipo de beca. Las más frecuentes fueron la beca CIN (83,3%), seguida por la beca del Departamento de Ciencias Sociales (66,7%) y la beca BEFI (50%).

Aportes de la investigación a la formación académica

La investigación ha sido reconocida por los estudiantes como una experiencia transformadora, con un impacto significativo en su formación académica y profesional. Entre los beneficios más relevantes mencionaron:

- Desarrollo de habilidades clave: mejora en el análisis crítico, la redacción académica y la aplicación de conocimientos teóricos a situaciones concretas.
- Conexión con la práctica: integración de conceptos teóricos con su aplicación en contextos reales, junto al fortalecimiento de herramientas metodológicas.
- Interdisciplinariedad: contacto con diversas disciplinas, lo que amplió sus perspectivas y les permitió abordar problemas desde enfoques múltiples.
- Acompañamiento en el proceso de tesis: apoyo continuo de docentes y colegas, que enriqueció la calidad de sus trabajos finales y promovió el aprendizaje colaborativo.

A modo de conclusión

Es fundamental señalar que, aunque los datos obtenidos podrían considerarse de baja relevancia estadística debido al tamaño limitado de la muestra, las observaciones realizadas ofrecen un valioso aporte desde una perspectiva cualitativa. Este enfoque permite no solo una comprensión más profunda de los factores que inciden en la participación estudiantil en actividades de investigación, sino también una mejor apreciación de las barreras que enfrentan los estudiantes en este contexto así como de las oportunidades. A continuación, se presentan las conclusiones clave derivadas de esta investigación:

- La necesidad de fomentar estrategias de difusión: el análisis revela que, entre los estudiantes que nunca han participado en proyectos de investigación universitaria, la mayoría identifica la falta de información sobre las oportunidades disponibles como un factor determinante en su decisión de no involucrarse. A esta limitación se suma la escasez de tiempo como otra barrera frecuente. Sin embargo, el interés por participar es alto, lo que evidencia un potencial no aprovechado. Esta situación resalta la necesidad de mejorar los mecanismos de comunicación y las estrategias de divulgación institucional sobre las posibilidades de integración a equipos de investigación.
- El papel de las becas de investigación como factor motivador: entre los estudiantes que participan activamente en proyectos de investigación, la mayoría cuenta con algún tipo de beca de investigación. Este dato sugiere que las becas no solo sirven como apoyo económico, sino también como un incentivo motivacional para fomentar la participación estudiantil. En este sentido, pueden desempeñar un rol decisivo en la promoción del involucramiento en actividades académicas más complejas y formativas, como la investigación universitaria.
- Impacto de la investigación en la formación académica: los estudiantes con experiencia en investigación consideran que esta contribuye de manera significativa a su formación académica y profesional. Esta percepción se refleja en el entusiasmo por recomendar a otros estudiantes que participen en proyectos de investigación, destacando los beneficios

tanto en términos de desarrollo de habilidades como en el enriquecimiento del aprendizaje.

- El papel de los docentes como facilitadores de la participación: las invitaciones de los docentes emergen como un factor clave en la motivación de los estudiantes para involucrarse en actividades de investigación. La disposición de los profesores a orientar y promover la investigación entre los estudiantes puede constituir un elemento crucial para fomentar una mayor participación, lo que subraya la importancia del compromiso activo de los docentes.

Estos hallazgos indican un potencial significativo para ampliar la participación estudiantil en actividades de investigación, siempre que se fortalezcan las estrategias de difusión de información y se proporcionen apoyos que permitan a los estudiantes equilibrar estas actividades con otras responsabilidades académicas y personales. En particular, es crucial mejorar la visibilidad de los grupos de investigación y las oportunidades asociadas, asegurando que los estudiantes estén plenamente informados sobre las posibilidades de involucrarse.

Sobre la base de estas conclusiones, se propone optimizar la efectividad de los canales de comunicación en relación con las oportunidades de investigación. Esto incluye el fortalecimiento de los medios informativos que vinculan a los estudiantes con los grupos de investigación y fomentan su participación activa. Además, es fundamental promover el papel de los docentes como intermediarios entre la investigación universitaria y los estudiantes, posicionándolos como facilitadores que no solo informan, sino que también motivan y guían a los estudiantes hacia un involucramiento más activo en el ámbito de la investigación. En definitiva, una mayor colaboración entre estudiantes y docentes podría contribuir significativamente a un entorno académico más dinámico y participativo.

Referencias bibliográficas

Adúriz Bravo, Agustín (2007). *Didáctica de las ciencias* [ponencia]. 1er Congreso sobre Enseñanza de las Ciencias. Pasto: Universidad de Nariño.

Bekerman, Fabiana (2016). El desarrollo de la investigación científica en Argentina desde 1950: entre las universidades nacionales y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18).

García Ferrando, Manuel; Ibáñez, Jesús y Alvira, Francisco (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

Galindo Cáceres, Jesús (coord.) (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Ciudad de México: Addison Wesley Longman.

González Sánchez, Jorge y Krohling Peruzzo, Cicilia (coords.) (2019). *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas*. Quito: Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina.

López Roldán, Pedro y Fachelli, Sandra (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

López Romo, Heriberto (2019). La metodología de encuesta. En Jorge A. González y Cecilia M. Krohling Peruzzo (Eds.), *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas* (pp. 173-226). Quito: Ciespal.

Naraskevics, Mercedes et al. (2023). Promoción de formación en investigación: análisis de las becas EVC-CIN en la UNJU. *Cuadernos Universitarios*, (16), pp. 101-112. <https://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU/article/view/550/523>

Ribeiro, Darcy (1971). *La universidad latinoamericana. Imagen de América Latina*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Sierra Bravo, Restituto (1989). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo.

Vasen, Federico (2013). Las políticas científicas de las universidades nacionales argentinas en el sistema científico nacional. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(46), pp. 9-32.

Vázquez, Ángel y Manassero, María Antonia (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: Un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(3), pp. 274-292.

Fuentes institucionales y normativas

Consejo Departamental del Departamento de Ciencias Sociales (2022). Resolución 026/22: Reglamenta el Programa Grupos de Estudio. Archivo Público de Actos Resolutivos. Universidad Nacional de Quilmes. <https://apar.unq.edu.ar/archivo/detalle.php?idArchivo=34911>

Consejo Interuniversitario Nacional (2013). Bases de la convocatoria Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas 2013 (Comité Ejecutivo, Res. 846/13).

Consejo Interuniversitario Nacional (2024). Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC–CIN): resultados [comunicado]. <https://evc.cin.edu.ar/documentacion/resultados>

Ministerio de Educación (2015). Resolución 2652/2015: Dispone la publicación en el Boletín Oficial del Estatuto de la Universidad Nacional de Quilmes aprobado por la Honorable Asamblea Universitaria (24 de octubre de 2013). Boletín Oficial, nro. 33242, p. 21. InfoLEG. Servicio de Información Legislativa. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/253797/norma.htm>

Secretaría de Investigación UNQ (s.f.). Institucional. Misión y objetivos. <https://www.unq.edu.ar/secretaria-de-investigacion/>

Universidad Nacional de Quilmes (2013). Estatuto. https://www.unq.edu.ar/wp-content/uploads/2024/02/ESTATUTO_2013.pdf

UNQtv (2024a). Entrevistas por los 25 Años de la Secretaría de Investigaciones [Video]. YouTube. https://youtu.be/uxKT_B9EB8U?si=V_vPeCU9iwiwTQGWA

UNQtv (2024b). UNQtv. 25 Años Secretaría de Investigaciones. Entrevista a Patricia Gutti [Video]. YouTube. <https://youtu.be/wu4cKreBfPM?si=nTvX-2W0wk8yN9hQM>

Anexo

Encuesta realizada

Encuesta dirigida a estudiantes de las carreras del Departamento de Ciencias Sociales de las modalidades presencial y virtual de la Universidad Nacional de Quilmes.

Descripción

Encuesta para estudiantes del Departamento de Ciencias Sociales (UNQ)

La siguiente encuesta fue elaborada en el marco de una investigación sobre la participación estudiantil en proyectos de investigación del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes. Tiene como objetivo relevar experiencias, niveles de involucramiento, barreras y percepciones de los y las estudiantes respecto de las trayectorias de investigación en el nivel de grado. El instrumento está dirigido a estudiantes de todas las carreras del DCS, tanto presenciales como virtuales, y puede ser respondido de manera autoaplicada.

Datos personales

1. Edad _____

2. Género

- ☐ Mujer
- ☐ Varón
- ☐ No binarie
- ☐ Prefiero no decirlo
- ☐ Otro _____

3. Email (solo para evitar respuestas duplicadas)

4. Soy estudiante:

☐ Sí

Datos académicos

5. ¿De qué carrera del DCS sos estudiante? (marcá una)

- ☐ Licenciatura en Ciencias Sociales
- ☐ Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades (CCC)
- ☐ Licenciatura en Comunicación Social
- ☐ Licenciatura en Comunicación Social (CCC)
- ☐ Licenciatura en Educación
- ☐ Licenciatura en Educación (CCC)
- ☐ Licenciatura en Enfermería
- ☐ Licenciatura en Geografía (CCC)
- ☐ Licenciatura en Historia
- ☐ Licenciatura en Historia (CCC)
- ☐ Licenciatura en Terapia Ocupacional
- ☐ Profesorado de Ciencias Sociales
- ☐ Profesorado de Comunicación Social
- ☐ Profesorado de Historia
- ☐ Profesorado de Educación
- ☐ Tecnicatura en Gestión de Medios Comunitarios
- ☐ Tecnicatura en Acompañamiento y Cuidado de la Persona Mayor

6. ¿En qué año ingresaste a la carrera? _____

7. ¿Cuántas materias tenés aprobadas según tu foja? _____

Experiencia en investigación

8. ¿Participaste alguna vez en algún grupo de investigación del DCS?

- ☐ Sí
- ☐ No

Si respondió "Sí", completa las preguntas 9 a 22. Si respondió "No", pasa a la pregunta 23.

9. ¿Seguís participando actualmente?

- ☐ Sí
- ☐ No

10. Si ya no participás, ¿cuál fue el motivo?

- ☐ Preferí otras áreas académicas/laborales
- ☐ Elegí otras actividades extracurriculares
- ☐ Compromisos personales o externos
- ☐ Falta de tiempo
- ☐ Falta de recursos materiales
- ☐ No tuve interés
- ☐ Otro _____

11. ¿Te gustaría volver a participar?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No sabe / No contesta

12. ¿De qué instituto o centro formaste/formás parte?

- ☐ Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología (IESCT)
- ☐ Centro de Estudios de la Argentina Rural (CEAR)
- ☐ Centro de Historia Intelectual (CHI)
- ☐ Centro de Estudios en Historia, Cultura y Memoria (CeHCME)
- ☐ Centro de Estudios de Filosofía e Historia de la Ciencia (CEFHIC)
- ☐ Centro Industrias culturales, políticas de comunicación y espacio público (ICEP)
- ☐ Instituto de Investigación sobre Economía y Sociedad en la Argentina Contemporánea (IESAC)
- ☐ Centro de Investigación Políticas Públicas en Educación, Comunicación y Tecnologías

- ☐ Centro de Estudios Sociales sobre Ciencia, Tecnología y Desarrollo (CiTeDe)
- ☐ Centro de Estudios sobre Desarrollo, Innovación y Económica Política (CEDIEP)
- ☐ Era un proyecto/programa que no estaba asociado a ningún centro
- ☐ No recuerdo/No sé

13. Si participaste en un proyecto sin adscripción a centro, ¿cuál era?

14. ¿Cómo llegaste al grupo?

- ☐ Por recomendación de un compañero
- ☐ Por invitación de un profesor
- ☐ Por sugerencia de autoridades del DCS
- ☐ Por iniciativa propia
- ☐ Otro _____

15. ¿Durante cuánto tiempo participaste o participás?

- ☐ Menos de 6 meses
- ☐ 6 a 12 meses
- ☐ 13 a 23 meses
- ☐ Más de 24 meses

16. ¿Qué actividades realizaste o realizás frecuentemente en el grupo?

17. ¿Recibiste alguna beca de investigación?

- ☐ Sí
- ☐ No

18. Si recibiste beca, ¿cuál/es?

- ☐ Beca CIN
- ☐ Beca BEFI

- ☐ Beca del DCS
- ☐ Beca CIC
- ☐ Beca CONICET
- ☐ Otra _____

19. ¿Considerás que tu experiencia en investigación aportó algo a tu formación?

- ☐ Sí
- ☐ No

20. Si respondiste "Sí": ¿qué considerás que aportó?

21. Si respondiste "No": ¿por qué creés que no aportó?

22. ¿Cuán probable es que recomiendes participar en un grupo de investigación de la UNQ?

0 1 2 3 4 5

Poca probable ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muy probable

Si respondió "No" en la pregunta 8 (nunca participó), responde las siguientes:

23. ¿Cuál/es considerás que podrían ser los motivos por los que nunca participaste?

- ☐ Nunca recibí información
 - ☐ Intereses en otras áreas
 - ☐ Otras actividades extracurriculares
 - ☐ Compromisos personales o externos
 - ☐ Falta de tiempo
 - ☐ Falta de recursos
 - ☐ No tuve interés
 - ☐ Otro _____
-
-

24. ¿Estarías interesado/a en participar en un proyecto de investigación?

- ☐ Sí
- ☐ No

Para conocer las oportunidades de investigación en la UNQ, podés visitar:

<https://www.unq.edu.ar/investigacion>

Continuidades y discontinuidades en las trayectorias académicas: experiencias de egresados/as de la ESET-UNQ

Santiago Sanchez Benz

El presente artículo es resultado de un proceso de investigación enfocado en las trayectorias estudiantiles de los/las egresados/as de la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes (ESET-UNQ), correspondiente al ciclo lectivo del 2023. El objetivo general es analizar la situación socioeducativa y las experiencias estudiantiles de estos/as egresados/as, considerando factores socioeconómicos y socioeducativos que influyen en la continuidad o discontinuidad académica en estudios superiores, una vez finalizado su último año de estudios secundarios.

La investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter descriptivo y explicativo, basado en observaciones y entrevistas no estructuradas. Se busca contribuir al mejoramiento de la gestión educativa de la ESET-UNQ y al diseño de políticas académicas que favorezcan la continuidad educativa de sus egresados.

Algunas precisiones teóricas

Los abordajes sobre las políticas públicas educativas en la educación pre-universitaria se reconfiguraron y se han reorientado en los últimos años. En este contexto, Emilia Di Piero (2018) sostiene que las escuelas secundarias que dependen de universidades nacionales conforman un “fragmento [que] no ha sido indagado en profundidad desde la investigación educativa” (p. 258). Esta falta de indagación evidencia la necesidad de llevar adelante estudios que propongan una mirada crítica e integral sobre el estado de situación de las trayectorias estudiantiles en este nivel. Abordarlas implica no solo poner el foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también analizar el modo en que influye el factor socioeducativo en dicho proceso educativo.

En respuesta a estas problemáticas, desde los ministerios de educación (nacional y provincial) se impulsaron una serie de programas en el marco

de una política socioeducativa que, a lo largo de su desarrollo, “se fue redefiniendo; se fue concentrando en el fortalecimiento de las trayectorias escolares y la ampliación de las trayectorias educativas; fue cada vez más alentando un tejido entre la escuela y otras agencias educativas” (Fontana y Garay, 2023, p. 18).

Retomando los aportes de Daniel Pinkasz (2015), coincidimos en que

la noción de “experiencia escolar” puede relacionarse con la existencia de un corpus importante de trabajos [...] que se orienta a la comprensión de la escolaridad desde la perspectiva de los sujetos ya sea para dar cuenta de sus márgenes de acción, como para comprender a la escuela como espacio de sociabilidad (p. 9).

Haciendo un paralelismo con nuestra investigación, aquí emerge el interrogante sobre la capacidad individual de los sujetos, en nuestro caso los/ las graduados/as de la ESET-UNQ, de forjarse destinos futuros en el marco de las contradicciones estructurales de la sociedad, por la manera en que las acciones y decisiones configuran no solo las trayectorias estudiantiles, sino también sus procesos de continuidad o discontinuidad académica, los cuales suponen nuevos interrogantes ligados a las acciones pedagógicas efectivas y que sean posible dentro de la escuela.

Con relación al factor de las políticas públicas y la escuela, y a partir de los lineamientos de Pinkasz (2015),

hacia el año 2008 era mucho menor la reflexión sobre la influencia de determinados aspectos de la organización institucional en la configuración y expansión de la escuela secundaria y su relación con las características que adoptó dicha expansión (aun cuando desde las políticas se percibía que el problema estaba en esa relación) (p. 16).

Pensar en las trayectorias estudiantiles implica analizar la configuración del sistema educativo argentino en términos institucionales y pedagógicos, pero también en términos políticos. En este sentido, se presentan los siguientes interrogantes: ¿qué ocurre cuando una institución educativa organiza su propuesta exclusivamente en torno al recorrido de saberes, dejando de lado las trayectorias estudiantiles? ¿Cómo buscan las instituciones educativas preuniversitarias articular el recorrido de saberes con las

trayectorias estudiantiles dentro de la organización pedagógica? ¿De qué manera se articulan las experiencias universitarias de los/las egresados/as de la ESET-UNQ con su recorrido académico secundario?

La continuidad académica en el nivel superior por parte de los estudiantes de las escuelas secundarias preuniversitarias está condicionada por múltiples factores. Entre ellos, se encuentran los factores individuales, vinculados a las características personales de los estudiantes: su capacidad de análisis y comprensión, su motivación por afrontar nuevos desafíos y aprendizajes, así como su situación socioeconómica, o simplemente su falta de interés personal. Por otro lado, los factores institucionales también cumplen un rol central, ya que influyen de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, e impactan en el desarrollo de las trayectorias estudiantiles, así como en las posibilidades de proyección académica en el nivel superior.

Una breve caracterización de la ESET-UNQ y su estudiantado

Como explica Pablo Benítez (2019) en su artículo “Una escuela, todas las escuelas. El caso de la ESET-UNQ como ejemplo de las transformaciones e invariencias que ha sufrido la administración pública en educación”, en el 2013, el Ministerio de Educación de la Nación impulsó un convenio marco que invitaba a universidades nacionales a participar de la creación conjunta de escuelas secundarias:

Originalmente, aceptaron ser de la partida las universidades nacionales de San Martín, Avellaneda y Quilmes, más tarde, se sumarían otras y algunos de esos proyectos quedarían trancos.

Esta iniciativa tuvo el objetivo de dar respuesta a una necesidad evaluada y documentada por el Consejo Federal de Educación (CFE), la de transformar la educación secundaria para responder a condiciones de época para las cuales el nivel no tenía respuestas (p. 55).

En este marco legal, la ESET-UNQ fue creada a través de la Resolución N° 470/2013. Comenzó a funcionar en 2014 y, un año más tarde, inauguró su sede en la localidad de Ezpeleta, partido de Quilmes. Este proyecto

educativo tuvo como propósito garantizar el acceso a “mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales” (Convenio Programa entre el Ministerio de Educación y UNQ N° 1253/14, p. 5) para los/las estudiantes, en un territorio atravesado por situaciones persistentes de desigualdad social y vulneración de derechos. En este sentido, la propuesta buscó ofrecer una educación de calidad con igualdad de oportunidades (Antico, Costanzo y Dettorre, 2019).

Acerca del régimen de estudio de la ESET-UNQ, Diego Martín Antico, Paula Natalia Costanzo y Lucas Andrés Dettorre (2019) detallan que:

prevé la existencia de diversos espacios curriculares, materias o talleres de cursado obligatorio durante los primeros tres años del plan de estudios (ciclo básico), luego de los cuales los y las estudiantes deben optar por una de las tres orientaciones que se desarrollarán a lo largo de un período de cuatro o tres años (según se trate de tecnicaturas o del bachillerato, respectivamente) que configuran el ciclo superior de la educación secundaria.

Las orientaciones que ofrece la ESET-UNQ son dos de modalidad técnico-profesional: Programación y Tecnología de los Alimentos, y un Bachillerato con orientación en Comunicación.

El universo de análisis de esta investigación está conformado por los/las egresados/as de la ESET-UNQ del ciclo 2023: 21 estudiantes que finalizaron el séptimo año de la orientación Tecnología de los Alimentos, 21 estudiantes correspondientes a la orientación Programación, y 23 estudiantes que culminaron sus estudios dentro de la orientación Comunicación. De un total de 65 estudiantes, la mayoría de los/las egresados/as reside en barrios ubicados en las cercanías de esta institución pública, como, por ejemplo, Villa Augusta, La Esperanza, Covendiar, San Cayetano, La Resistencia, 24 de Diciembre y Los Álamos.

En cuanto a su perfil o situación socioeconómica, la información que se pudo obtener a partir de la realización de encuestas y búsqueda de información en la institución arroja que, en algunos casos, su círculo familiar cuenta con las condiciones o recursos necesarios para que su hijo/a logre acceder a los estudios de nivel superior una vez finalizados los estudios secundarios. Pero, en la mayoría de los casos, las familias no cuentan con los recursos suficientes para garantizar la continuidad académica de su hijo/a

en los estudios universitarios, generando que las condiciones sean desfavorables para los/las egresados/as, las cuales conllevan a la discontinuidad académica superior o a la deserción escolar.

Abordaje metodológico

Para el desarrollo de esta investigación se adoptó un enfoque cualitativo, basado en diversas estrategias metodológicas que permitieron analizar la gestión educativa en relación con las trayectorias estudiantiles.

En primer lugar, se llevó a cabo una revisión bibliográfica orientada a construir un marco teórico que sirviera de sustento conceptual para el análisis. Complementariamente, se utilizaron notas de campo elaboradas a lo largo de distintos encuentros y visitas realizadas a la escuela durante el período de mayo a noviembre de 2024, en las que se registraron observaciones y reflexiones relevantes para el abordaje del objeto de estudio.

La información fue recopilada y sistematizada a partir de la colaboración de las autoridades institucionales y de los/las estudiantes que finalizaron sus estudios secundarios en el 2023. Entre las principales técnicas de recolección de datos, se utilizaron entrevistas no estructuradas, aplicadas de forma anónima a las autoridades del equipo directivo, al equipo de coordinación socioeducativa y a los/las graduados/as del período seleccionado. Fueron 18 entrevistas en total.

En términos de Folgueiras Bertomeu (2016), “la entrevista es una técnica de recogida de información que, además de ser una de las estrategias utilizadas en procesos de investigación, tienen ya un valor en sí misma” (p. 2). Estas entrevistas permitieron constatar, reafirmar y ampliar los datos relevados. “Los cuestionarios se elaboran de forma abierta lo que permite recoger información más rica y con más matices que en la entrevista estructurada” (Folgueiras Bertomeu, 2016, p. 3).

Como se mencionó, las entrevistas, concebidas como instrumentos de gestión, se organizaron en tres modalidades de aplicación. En primer lugar, se realizaron dos entrevistas al equipo directivo de la escuela, con el fin de recopilar información relevante que permitiera conocer sus perspectivas en el ámbito laboral y su rol institucional. Se consideró pertinente incorporar sus observaciones respecto de las trayectorias estudiantiles de los/las graduados/as de la ESET-UNQ del período 2023. En este sentido, se

destaca que el hecho de haber cursado el cuarto y quinto año durante el contexto de pandemia afectó negativamente a los estudiantes egresados, no tanto en términos académicos, sino en el plano social.

En segunda instancia, se realizaron cuatro entrevistas al equipo de coordinación socioeducativa, encargado de acompañar a los/las egresados/as durante el período 2023. El propósito fue sistematizar información de relevancia sobre el análisis y el desarrollo de sus intervenciones orientadas a acompañar las trayectorias escolares integrales, tanto en el plano académico como en el socioeducativo.

Por último, se entrevistó a doce egresados de la ESET-UNQ del período 2023, con el propósito de indagar y conocer en profundidad sus experiencias educativas, así como también su continuidad o discontinuidad académica en la universidad. En torno a este grupo, se puso especial énfasis en analizar sus distintos recorridos académicos posteriores, ya que esta información fue clave para obtener los primeros resultados de la investigación.

Resultados de la investigación

Partimos de las definiciones y categorías emergentes a partir del análisis de la muestra construida a través de las entrevistas realizadas. Este proceso permitió obtener información de importancia sobre algunos aspectos de las trayectorias estudiantiles de los/las egresados/as de la ESET-UNQ.

Como primer hallazgo, fue posible relevar y sistematizar información sobre los diferentes procesos y trayectorias académicas de los/las estudiantes. El análisis cualitativo comparativo evidenció que los egresados/as presentaron un mejor desempeño académico en la etapa inicial de sus estudios secundarios, correspondiente al ciclo básico de la escuela. Al indagar sobre sus recorridos académicos en los tres primeros años, la mayoría de los/las entrevistados/as brindó argumentos consistentes que permiten considerar que, en esa etapa, no se presentaron dificultades significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ni en la aprobación de las asignaturas correspondientes a esos ciclos lectivos. Este dato, además de observarlo e interpretarlo durante la realización de las entrevistas, se pudo constatar mediante el análisis de los instrumentos de gestión educativa, en articulación con las distintas áreas pedagógicas de la escuela, a través de la revisión de los historiales académicos de los/las egresados/as.

En contraposición a lo anteriormente mencionado, se observa que, en algunos casos, a partir del inicio del ciclo superior, los/las estudiantes comenzaron a tener dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a la correlación y vinculación de los contenidos, como también a mantener la presencialidad.

Dado que la ESET-UNQ es una institución que presenta sus propias características y lógicas de funcionamiento en cuanto a las asistencias (Resolución [CS] N° 564/18), esta variable entra en tensión con la necesidad de mantener la presencialidad tanto dentro de la escuela como en las distintas asignaturas del año lectivo, lo que puede derivar en una falta de seguimiento del día a día académico por parte de los/las estudiantes. La complejidad radica en entender que las formas en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje están profundamente atravesadas por las distintas trayectorias educativas que presenta el alumnado. No se trata de pensar aquí si estas decisiones institucionales son correctas o incorrectas, sino de analizar y comprender las lógicas y dinámicas que la ESET-UNQ lleva adelante como institución educativa preuniversitaria, en el marco de su compromiso con la inclusión y el ascenso social de su comunidad.

Ahora bien, una vez realizadas las entrevistas a los/las egresados/as de la escuela que fue posible contactar, se pudo observar información relevante relacionada con sus recorridos académicos en el nivel universitario. Los datos obtenidos muestran diferentes grados de continuidad o discontinuidad académica, vinculados a varios factores. En primer lugar, tomando los casos de aquellos/as egresados/as que lograron continuar sus estudios superiores, se observa que estos son escasos. Cuando se les preguntó a los/las egresados/as si, luego de finalizar sus estudios secundarios, se inscribieron en alguna universidad o institución para continuar sus estudios, de un total de doce estudiantes, solo tres respondieron afirmativamente. Esto se debe a factores relacionados con la situación socioeconómica del grupo familiar directo del/de la egresado/a. En la mayoría de los casos, el/la egresado/a finaliza sus estudios secundarios sin poder acceder a los estudios de nivel superior, ya que se ven obligados/as a priorizar la inserción laboral como necesidad inmediata. La urgencia por generar ingresos que contribuyan a sostener la economía familiar impide, muchas veces, que puedan disponer del tiempo y los recursos necesarios para continuar su formación académica. En otros casos, la decisión de no continuar con estudios superiores responde simplemente a una elección personal. Si bien no

se percibe una intención inmediata de retomar la formación, algunos/as egresados/as expresan la posibilidad de hacerlo en un futuro, aunque no en el corto o mediano plazo.

A modo de conclusión

El trabajo realizado en estos meses fue el resultado de los primeros pasos en la investigación temática para conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes y sus trayectorias educativas en términos institucionales y educativos. Tomando como período de análisis el año 2023, se pretendió alcanzar resultados en relación con las trayectorias estudiantiles de los egresados/as de dicho período, con el fin de conocer en profundidad distintas modalidades de interacción social entre los estudiantes con los diferentes actores institucionales de la escuela, con énfasis en los procesos de continuidad o discontinuidad académica en los estudios superiores.

También se pretendió indagar sobre cómo las modalidades de gestión educativa que presenta la escuela en términos académicos y socioeducativos influyeron en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los egresados en el período seleccionado. De aquí se desprende la posibilidad de pensar a futuro un cambio en el análisis de las trayectorias estudiantiles que contemple las necesidades individuales, el rol que juegan los distintos actores que atraviesan la institucionalidad académica dentro de la escuela, como así también el factor de la territorialidad donde se desempeñan.

Si bien el trabajo aún se encuentra en desarrollo, los primeros resultados que aquí se observan, obtenidos a partir del registro de información de relevancia sobre las condiciones académicas de egresados/as de la escuela técnica perteneciente a la Universidad Nacional de Quilmes, servirán de soporte para la profundización académica y el abordaje en materia de investigación.

Referencias bibliográficas

Alderete Shwal, Mariano (2021). Las nuevas escuelas secundarias pre-universitarias (2013-2020): la inclusión como paradigma. *Entramados*, 8(9), pp. 98-110.

Antico, Diego Martín; Costanzo, Paula Natalia y Dettorre, Lucas Andrés (2019). Construyendo nuevos escenarios educativos. Desafíos para la configuración de nuevos roles docentes en las escuelas preuniversitarias del conurbano bonaerense. *Sociales y Virtuales*, 6(6). <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/experiencias/construyendo-nuevos-escenarios-educativos-desafios-para-la-configuracion-de-nuevos-roles-docentes-en-las-es-cuelas-preuniversitarias-del-conurbano-bonaerense/>

Benítez, Pablo Javier (2019). Una escuela, todas las escuelas. El caso de la ESET-UNQ como ejemplo de las transformaciones e invariancias que ha sufrido la administración pública en Educación. *Cuadernos de Educación*, (18). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/27192>

Dettorre, Lucas Andrés; Alvarez Crespo, María Cecilia y Fleisner, Ana Laura (2021). Experiencia de continuidad pedagógica mediada por tecnologías en la asignatura ciencias naturales de la escuela secundaria, en contexto de pandemia y vulnerabilidad social. *Latin American Journal of Science Education*, 8(1). <https://www.lajse.org/may21.html>

Di Piero, Emilia (2018). Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 28(2), pp. 257-278.

Dirección General de Cultura y Educación (2024). Dirección de Políticas Universitarias. Lineamientos Prioritarios 2024-2027. Gobierno de la provincia de Buenos Aires.

Folgueiras Bertomeu, Pilar (2016). Técnica de recogida de información: la entrevista [documento de trabajo].

Fontana, Adriana y Garay, Alejandro (2023). ¿Políticas socioeducativas en tiempos de inteligencia artificial? Experiencias, investigaciones y esperanzas. En Adriana Fontana (comp.), *Pedagogía de las experiencias socioeducativas* (pp. 15-34). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Pinkasz, Daniel (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf_453.pdf

La UNQ en contextos de encierro: hacia una caracterización del estudiantado y sus expectativas

Matías Vergnano

Introducción

A partir de mayo de 2023, la Universidad Nacional de Quilmes presentó una propuesta educativa en 6 unidades del Complejo Penitenciario de Florencio Varela, el más grande de la provincia de Buenos Aires, que alberga un total de 8.349 personas. Actualmente, se dictan tres tecnicaturas: Seguridad e Higiene en el Trabajo (Departamento de Ciencia y Tecnología); Gestión de Medios Comunitarios (Departamento de Ciencias Sociales); y Ciencias Empresariales (Departamento de Economía y Administración). Las tres carreras corresponden a la modalidad a distancia, se llevan a cabo en las Unidades Penales 24, 31 y 54, y cuentan con un total de 111 estudiantes inscriptos. El desarrollo de la propuesta combina el Sistema Institucional de Educación a Distancia (Res. 452/17) con trabajo específico orientado a los contextos de encierro. Esto último tiene que ver con la figura de acompañamiento académico administrativo que repone el trabajo presencial en las unidades.

Por otra parte, en la Unidad 23 se dictó el Diploma en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria y en la Unidad 32 tuvo lugar el Diploma de Extensión Universitaria en Administración de Redes Sociales Digitales. Ambos se han cursado de manera presencial en el 2023 y 25 estudiantes concluyeron recientemente estos trayectos formativos. Asimismo, la universidad ha desplegado diferentes actividades, cursos y talleres de extensión universitaria desde ese momento, atendiendo a las particularidades y demandas de cada unidad.

Debido a la magnitud y el carácter incipiente de este proyecto, es importante comprender las particularidades de los estudiantes en contextos de encierro para realizar un aporte a la reflexión en torno a la composición del estudiantado de la universidad. Dado que aún no existen aproximaciones hacia su caracterización, me propuse realizar una primera exploración en la experiencia y el diseño de algunas herramientas que nos pueden ayudar a

conocer mejor a los actores involucrados, poniendo el foco en un abordaje cualitativo que permita indagar la forma en la que las personas viven esta experiencia. En este sentido, la propuesta es relevar el recorrido académico junto con un análisis más profundo sobre las significaciones, deseos, expectativas y condiciones con la que los estudiantes viven y experimentan la universidad en contextos de encierro. Quiero hacer particular hincapié en el análisis de las tácticas y estrategias que construyen los diferentes actores involucrados para construir un vínculo identitario –a partir de los diferentes roles que desarrollan en esta experiencia– y la permanencia en la universidad. Además, resulta fundamental atender a la composición de las diferentes biografías para observar cómo las trayectorias estudiantiles pueden ser diversas y cómo confluyen en un mismo espacio. Tomando estas diferencias como punto de partida, el objetivo es observar cuáles son las herramientas disponibles al momento de afrontar una carrera universitaria en contextos de encierro.

He decidido tomar en consideración un conjunto de estudiantes en particular, a modo de muestra, comprendiéndolo significativo y relevante por motivos que detallaré a continuación. Primero, quiero advertir que este recorte integra dos grupos de estudiantes: por un lado, los y las estudiantes de la Unidad 54 de la Tecnicatura en Seguridad e Higiene (TSH) y, por otro, los estudiantes de la misma carrera alojados en la Unidad 31. El motivo de dicha selección tiene que ver con varios factores: la TSH reúne a la mayor cantidad de estudiantes, con un total de 36 inscriptos entre las dos unidades seleccionadas; es posible contemplar la variable por género; me desempeño como acompañante académico administrativo en una de las unidades; las unidades tienen múltiples diferencias en la organización política, administrativa y estructural en torno al funcionamiento de la educación superior en contextos de encierro. A su vez, he tomado los estudiantes activos del primer y tercer trimestre del 2024. Es decir, quienes hayan cursado al menos una materia en el primer trimestre (de marzo a junio) o en el tercero (de julio a octubre).

Es importante destacar que he desarrollado este trabajo desempeñando mi rol de acompañante académico administrativo en la Unidad 31. Aunque este es un rol complejo, con múltiples funciones e interpretaciones que desarrollaré en un próximo apartado, tiene algunas responsabilidades básicas relacionadas con la presencia semanal en las unidades donde se desarrollan las tecnicaturas de la UNQ. Estas responsabilidades

tienen que ver con brindar los materiales necesarios para garantizar el desarrollo de los cursos, pero también acompañar las trayectorias de los estudiantes en general, además de resolver trámites y dudas de índole burocrático-administrativa.

Respecto de las unidades, cabe aclarar que la Unidad 31 es una cárcel de máxima seguridad, donde se encuentran alojados varones adultos con condenas largas. Allí funciona uno de los centros de estudiantes con más trayectoria del complejo, el Juan Miguel Scatolini, En sus instalaciones y aulas se llevan adelante las propuestas de la universidad. Por otra parte, la Unidad 54 está integrada por varones jóvenes y mujeres. A diferencia de la 31, esta unidad no cuenta con centro de estudiantes y el servicio penitenciario posibilita el desarrollo práctico de la propuesta de la UNQ en las instalaciones del Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) 454.

Esta selección permite contrastar las diferentes experiencias en el desarrollo de la propuesta de la universidad en contextos de encierro. Por una parte, contribuye a constelar algunos aspectos de la vida en la prisión para observar de manera integral los múltiples efectos que la cárcel ocasiona sobre la vida de las personas. Pero, fundamentalmente, nos permite indagar en las diferentes tácticas y estrategias que desarrollan las personas a los fines de transitar esta carrera universitaria en contextos de encierro. En esa línea, este trabajo pretende poner de manifiesto el punto de vista de los sujetos involucrados y las condiciones en las que llevan a cabo las tareas específicas vinculadas a sus distintos roles dentro de la universidad.

Acompañamiento académico-administrativo: una figura multifacética

El desafío más grande de este trabajo, tiene que ver con la capacidad de *exotizar* mi rol de acompañante académico-administrativo (Guber, 2004) para poder dar cuenta de cómo se construye este rol con relación a las prácticas institucionales de la universidad y la cárcel. En este sentido, considero fundamental reconstruir algunos aspectos necesarios para comprender la incidencia de esta figura en el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles.

Para el desarrollo y el sostenimiento de la propuesta de carreras de la modalidad virtual en contextos de encierro, la universidad cuenta con un equipo de trabajo presencial en todas las unidades involucradas. Los y las acompañantes académico-administrativos asesoran a los y las estudiantes en cuestiones de índole académica vinculadas a su trayecto formativo; acompañan los procesos de inscripciones a las carreras y las materias; proveen materiales de estudio; colaboran con el desempeño y aportan institucionalmente a la consolidación de un espacio educativo propio.

Las personas que integran el equipo han participado de diferentes cursos de formación que se han dictado en la Universidad Nacional de Quilmes sobre educación superior en contextos de encierro. Por un lado, se ha dictado el curso “Sujetos, derechos y contextos de encierro” y otro, junto con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), denominado “Estrategias didáctico-pedagógicas de educación inclusiva en contexto de encierro”. Además, algunos acompañantes formamos parte del Laboratorio de Estudios Sociales y Culturales sobre Violencias Urbanas (LESyC), donde se desarrollan proyectos de investigación y extensión vinculados a la cárcel.

Ahora bien, volviendo sobre las complejidades de este rol, podríamos decir que es problemático debido a múltiples factores que tienen que ver con la particularidad del contexto, la modalidad de cursada y los sujetos involucrados. Los acompañantes desempeñan funciones múltiples y diversas, que tienen que ver con lo señalado al comienzo, pero también con la coordinación general de las actividades universitarias que se desarrollan en cada una de las unidades donde trabajan o el dictado de talleres. Dicha presencia y permanencia en el espacio ha generado que los estudiantes y las personas vinculadas a cada una de las unidades referencien, en gran medida, a los acompañantes como una primera cara institucional de la universidad. Es posible dar cuenta de dicha afirmación, por más generalizada que parezca, cuando observamos que los estudiantes intentan solucionar cualquier trámite e inquietud con los acompañantes en vez de recurrir a los diferentes sectores de la universidad apropiados. Sucede, en este sentido, que el vínculo de los estudiantes con otros actores de la universidad, que es únicamente mediado por la virtualidad, les cuesta mucho. Ahí el rol del acompañante y la presencia semanal es fundamental. Lo mismo sucede durante la cursada, debido a que los estudiantes prefieren advertir a los acompañantes

sobre sus complicaciones¹ para desarrollar trabajos, actividades o evaluaciones antes que extender una explicación a los propios docentes.

Lo mismo sucede con la coordinadora del equipo de acompañantes, quien es identificada como máxima autoridad capaz de proveer soluciones a los problemas como solicitar permisos para que las personas vinculadas a diferentes actividades puedan ingresar a las unidades, motorizar trámites (como el pedido de equivalencias) o proveer de información legítima sobre la universidad en general. En este último aspecto, por ejemplo, respecto del estado de situación en el contexto actual de desfinanciamiento y la incapacidad de generar nuevos inscriptos, su figura ha sido clave para reforzar la idea de que dicha falencia no tiene que ver con una falta de voluntad por parte de la universidad.

Es necesario comprender que, como se ha señalado en muchos trabajos clásicos sobre el tema, como es caso de Gresham M. Sykes en *La sociedad de los cautivos* (1958) o de Erving Goffman en *Internados* (1961), uno de los efectos concretos de la cárcel tiene que ver con la pérdida de autonomía y la constante infantilización que producen las prácticas burocráticas relacionadas con el encierro sobre las personas. Esta pérdida de autonomía puede ser vista como una forma particular que las personas privadas de su libertad tienen a la hora de relacionarse con otros actores. En la educación superior en contextos de encierro sucede lo mismo, algunos estudiantes tienden a generar vínculos de dependencia con los profesores, talleristas, directivos o coordinadores de la misma forma que sucede con otros funcionarios del servicio penitenciario.

Uno de los objetivos principales del equipo de acompañamiento tiene que ver con construir las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan apropiarse del espacio universitario en función de fortalecer sus trayectorias estudiantiles de manera autónoma. Esto es a partir de consolidar un espacio universitario en cada una de las unidades donde se desarrolla la propuesta de la UNQ. Se busca que los estudiantes sean parte fundamental de este proceso. Esta es la tarea de promover la construcción de una identidad universitaria y un rol activo de los y las estudiantes.

¹ Es común que los estudiantes no puedan acceder a las computadoras por diferentes situaciones: conflictos entre detenidos o con el servicio, traslados, mala conexión a internet o, en algunos casos, hasta cortes de luz.

Sobre la base de que las experiencias vinculadas a la educación pueden transformar² la vida de las personas, o al menos genera efectos en ellas, el fortalecimiento de la autonomía a partir del rol de estudiante permite a las personas experimentar otra forma de vincularse en el encierro. Esta forma, a su vez, puede ser vivida como una estrategia posible para sortear el cotidiano en general y, efectivamente, sostener una carrera universitaria.

En este sentido, cuando observamos las unidades 31 y 54 en paralelo, podemos distinguir distintos niveles de autonomía relacionados con la tradición universitaria y de organización estudiantil. El vínculo que se ha formado entre los estudiantes y los acompañantes está atravesado por esta condición. Para poner un ejemplo concreto que tiene que ver con la diferencia entre el espacio universitario desarrollado en el centro universitario o en las instalaciones organizadas por el servicio, es interesante señalar que mientras que en la 31 los estudiantes organizan de lunes a lunes el espacio físico donde se desarrollará el encuentro, en la unidad 54 deben esperar que un funcionario del servicio penitenciario “les de paso”³ para acceder al lugar. A su vez, cuando finaliza el encuentro, los estudiantes de la 31 pueden permanecer en el centro hasta las 22 horas como máximo, dependiendo del pabellón al que pertenecen. Contrariamente, los estudiantes de la 54 deben retornar a sus espacios de convivencia entre las 16 o 16.30. Este aspecto es importante para comprender que los centros universitarios (más aún cuando se organizan mediante centros de estudiantes) permiten ciertos niveles de autonomía que promueven la organización individual y colectiva, donde es posible fomentar un vínculo menos dependiente entre el acompañante y los estudiantes. Aunque, de todas formas, cabe destacar que en el caso de la 31, el centro de estudiantes sostiene acuerdos muy

² Aunque no estoy tan seguro de que la palabra “transformar” sea la adecuada. En ocasiones, suelo observar que las personas que son objeto de transformación siempre son las mismas: sectores sociales que ingresan a la universidad y que históricamente no han podido hacerlo. Quizás este trabajo pueda ayudar a poner en tensión esta idea de la “transformación” de la vida a partir del paso por la universidad, sabiendo que las personas a veces llegan con otras ideas y expectativas, diferentes a la clase media universitaria tradicional, donde se dan otros usos, apropiaciones y construcciones de este espacio. Creo que, más bien, tiene que ver con una idea de nuevos aprendizajes que permiten abordar la vida desde otros lugares.

³ Abrir las diferentes puertas de la cárcel. Permitir la salida del pabellón y el ingreso a otros sectores.

rígidos en cuanto a la conducta y, en gran parte, también funciona con la lógica del servicio penitenciario en la medida que las vidas de las personas que participan se ven burocratizadas y organizadas por esta institución. En el centro se organizan comisiones de trabajo para el mantenimiento de las instalaciones, entre otras tareas, y la conducción tiene una política estricta que reclama su cumplimiento para la permanencia.

En este sentido, es importante observar los mecanismos de comunicación que hay entre estudiantes y acompañantes para comprender cómo se construyen las diferentes formas de organizar los espacios desde una mayor o menor horizontalidad. Por un lado, en la 31 hemos construido un grupo de WhatsApp desde el primer momento. Allí escribo semanalmente para compartir novedades o simplemente para dar mis saludos antes de llegar a la unidad y motivar la disposición de las personas. Esta herramienta me ha servido mucho para poder tener una comunicación más fluida con los estudiantes y, en ocasiones, ha sido fundamental para consultar respecto de sus datos personales o resolver problemas burocráticos/administrativos. Lo mismo sucede a la hora de convocar a diferentes actividades organizadas por la universidad. En la 54 el esquema es distinto, puesto que la acompañante se comunica vía correo electrónico con los y las estudiantes, estableciendo una distancia inicial respecto de los tiempos que existen entre los diferentes intercambios. Se ha estipulado de esta forma debido a que la acompañante optó por este recurso que no requería la difusión de su número celular. Es curioso observar estas comunicaciones al lado de la disposición de los encuentros que describe la acompañante, donde los y las estudiantes suelen tener un mayor grado de dependencia con su figura. Una lectura desde la perspectiva del cuidado y la organización más jerarquizada del espacio universitario en general puede ofrecernos algunas aristas para pensar las particularidades de este grupo de estudiantes.

Por otra parte, los acompañantes también tienen el rol de talleristas en la medida que organizan encuentros para trabajar efemérides, lecturas sobre la coyuntura social y política, o contenidos puntuales relacionados con el fortalecimiento de técnicas de estudio como la lectura y la escritura. Pero, fundamentalmente, durante este año han desarrollado, en todas las unidades, un taller de escritura a los fines de producir una revista. Esta revista tiene como función centralizar las producciones de las distintas unidades a los fines de promover la identidad universitaria construyendo un proyecto en común en el que los y las estudiantes puedan tomar decisiones

y ver plasmado su trabajo a corto o mediano plazo. En este contexto, los acompañantes deben dividir el espacio de acompañamiento semanal en diferentes momentos. Esta tarea ha resultado compleja, pero se viene desarrollando de manera particular en cada una de las unidades debido a las diferentes composiciones grupales, tiempos y condiciones.

Es interesante revisar cómo se configura el espacio para permitir que las diferentes actividades sucedan en los tiempos disponibles sin desarmar el espacio de encuentro. Cabe aclarar que, por ejemplo, los integrantes del taller de producción de revista no son necesariamente los mismos que los estudiantes que cursan las tecnicaturas o los diplomas. Muchos de los estudiantes han sido invitados a participar de esta experiencia sin tener vínculo previo con la universidad, y muchos se han inscripto en el taller considerando la posibilidad de anotarse, en un futuro cercano, a las tecnicaturas o diplomas. En este sentido, el espacio de los lunes a veces suele ser un gran espacio donde las personas participan según la demanda. En el caso de la 31, dado que los estudiantes gozan de mayores grados de autonomía dentro de la unidad, suele haber un nivel de circulación alto de personas, mientras que otras permanecen la totalidad del tiempo aunque sea su momento de participar o no. De todas formas, los estudiantes de la 54 pueden “reintegrarse”⁴ antes del horario del “engome”⁵.

Estas personas que suelen quedarse en el espacio independientemente de lo que se pueda ofrecer son parte del “núcleo duro” de estudiantes. Para definir esta idea, debo señalar que en todas las unidades existe un núcleo duro que se ha construido con algunas similitudes y diferencias, pero en términos generales delimita un grupo de aproximadamente cinco personas que se han apropiado de la universidad y han podido generar un vínculo afectivo, promoviendo algunos estándares de compromiso fundamentalmente con las propuestas de los acompañantes. Por un lado, es indispensable subrayar que en todos los casos se ha construido un vínculo de respeto y reciprocidad en términos de compromiso entre las personas y el acompañante. Los estudiantes en contextos de encierro, por lo general, suelen demostrar un respeto particular a las personas que vienen de la calle, pero no necesariamente se construye un vínculo mediado por el compromiso y

⁴ Volver al espacio de convivencia o a los espacios de trabajo.

⁵ Acción de integrar a todos los detenidos a sus celdas.

el afecto. Quienes pertenecen al núcleo duro, suelen sentir un compromiso mayor con la universidad a través del compromiso con los acompañantes. A veces, es común escuchar frases como: “no te voy a fallar”, “nos metimos en esta y vamos a darle para adelante” o en su defecto “vamos a darle una mano al profe”. Hay una asociación directa, para estas personas, con el valor de la educación desde una perspectiva colectiva que se distancia de las lógicas individualistas que suelen predominar en las cárceles debido a la organización del sistema penal y los efectos que produce en las personas.

Para sumar una arista fundamental, aunque en otro orden, es importante poner en foco la dimensión anímica de los estudiantes. Las distancias que se generan con los vínculos familiares y amistosos repercuten, en algunos casos, de manera negativa en el estado de ánimo de las personas. Estas distancias generan sensaciones de impotencia y frustración, fundamentalmente cuando las familias no están atravesando un buen momento económico o se encuentran transitando problemas de otra índole. El estado de ánimo suele ser un insumo fundamental a la hora de impulsar cualquier proyecto de vida, por eso influye en la decisión de las personas respecto de conectarse con otras actividades que permiten recuperar la estima como es en el caso del estudio, pero también el trabajo, actividades recreativas u otras instancias donde se puedan desarrollar. Además, muchas personas que asisten al espacio no tienen una condena firme, lo cual implica convivir con la incertidumbre de la prisión preventiva.

En este contexto, los acompañantes suelen dialogar con las personas que están atravesando situaciones críticas dentro del seguimiento individualizado de los estudiantes. Esto implica la construcción de un vínculo empático, que atienda a las dimensiones que las personas consideran importantes para sus vidas, lo que resulta fundamental en el desarrollo de trayectorias estudiantiles en contextos de encierro. Esta es una tarea que los acompañantes tienen muy presente, debido a que suelen estar enterados de las situaciones personales de los estudiantes que las expresan, reponiendo así un mapa de complejidades que permite prevenir conflictos. Esto es, por un lado, generando las condiciones de un espacio universitario donde exista la posibilidad de escuchar a las personas para que se puedan expresar y dar cuenta de cómo desarrollan sus trayectorias estudiantiles como otro aspecto más de sus vidas. Y, por otro, generando estrategias para resolver posibles conflictos en torno a estas situaciones. Es decir, motivando a los estudiantes, garantizando comunicaciones individuales o con

los y las docentes en función de comunicar situaciones complejas relacionadas con los procesos judiciales, castigos u obstáculos que se presentan en la vida penitenciaria.

Los acompañantes también se encargan de orientar a las personas que ingresan por primera vez a las unidades. En este sentido, las actividades (talleres, encuentros, charlas, etc.) que involucran otras personas suelen desarrollarse también los días lunes y, eventualmente, otros días de la semana. Del mismo modo sucede con las actividades de apoyo académico que se desarrollan casi semanalmente, dependiendo el cronograma pautado por el equipo. Esta estrategia se comenzó a desarrollar desde la segunda mitad del 2024 y consiste en la concurrencia de dos becarios de la universidad (una del Departamento de Ciencia y Tecnología y uno del Departamento de Sociales) a las unidades donde se dictan tecnicaturas. Allí desarrollan tareas vinculadas al refuerzo de contenidos académicos en función de las necesidades de los estudiantes. Es decir, los estudiantes tienen la posibilidad de aclarar dudas respecto de los contenidos de los cursos Matemática Aplicada (Tecnatura en Seguridad e Higiene), Matemática e Historia Social General (Tecnatura en Ciencias Empresariales), que han sido los cursos sugeridos de cada tecnicatura para que puedan ser abordados de manera colectiva desde el grupo de estudiantes de cada unidad.

Para garantizar que los y las estudiantes puedan hacer uso del apoyo, los acompañantes deben organizar el espacio y el grupo de estudiantes en general (incluyendo a quienes realizan el taller de producción de revista) de manera que permita desarrollar todas las actividades en el mismo día, procurando optimizar el tiempo y atender a las múltiples demandas de manera equitativa. En este sentido, hacia final del 2024, los acompañantes han generado la promoción y la organización del taller de extensión “Habilidades digitales para el trabajo”, que se ha dictado en todas las unidades los días martes para comenzar a descentralizar las actividades. De todas formas, esto no suele ser posible siempre porque muchas personas no tienen otros medios de transporte para llegar a la unidad que no sea a partir de los medios que poseen los acompañantes para efectuar sus tareas.

Descripción de las unidades: un mapeo general para comprender sus estructuras

En la Unidad 31, como vimos, el espacio universitario se desarrolla en una de las aulas del centro universitario Juan Miguel Scatolini. Esta queda en una de las alas del centro que está enfrente al Centro Cultural. Cada una de las alas responde a diferentes funcionamientos dentro del centro. Por un lado, el ala vinculada a las actividades académicas (donde se encuentra la oficina de la conducción del centro) que establece el funcionamiento de las universidades. Por otro, el ala del Centro Cultural, donde se desarrollan actividades culturales, laborales y recreativas (aunque allí también se encuentra la sala de informática). Las aulas, en verdad, son espacios de múltiples usos y se adaptan según la necesidad del centro. En este sentido, todos los lunes (debido a que es el único día en el que no hay visita en el complejo), desde las 14.00 hasta las 17.00, se utiliza como espacio de encuentro de acompañamiento académico administrativo, se desarrollan talleres, apoyo académico o diferentes actividades de la universidad.

Para llegar al centro de estudiantes, hay que presentarse en la escuela de la unidad, donde se centraliza el control de todo lo relacionado a la educación en general. Si bien el centro es una institución que no depende de la escuela, el servicio penitenciario tiene una serie de injerencias y lleva registros sobre lo vinculado a la educación universitaria y de los estudiantes que participan. Sobre este último punto, es importante mencionar que el sector del servicio penitenciario vinculado a la escuela es el que está encargado de "bajar"⁶ a los estudiantes al espacio y facilitar el acceso de los estudiantes al centro en general. Quienes viven en los pabellones del Módulo C de la unidad tienen mayor autonomía para acceder al centro, puesto que este se encuentra allí, pero los estudiantes de otros módulos necesitan de funcionarios del servicio que puedan abrir las puertas y candados necesarios para transitar por la unidad. Si eso no sucede, por el motivo que fuese (pabellones castigados, superposición de actividades de los trabajadores

⁶ Esta es una expresión que las personas vinculadas al ámbito carcelario utilizan para referirse a la acción de ser buscado por el servicio penitenciario a los fines de salir del pabellón y acceder a otro espacio de la cárcel.

del servicio u otros problemas internos), los estudiantes no pueden acceder al espacio universitario.

Luego de presentarse en la escuela, alguno de los trabajadores vinculados a este sector del servicio nos acompaña hasta el centro, lo mismo sucede con todas las personas que ingresan. Primero, es necesario atravesar el “control”⁷ para dejar asentado los datos de las personas que ingresan (nombre, apellido, DNI y pertenencia institucional). Luego, atravesamos la cancha de fútbol, por lo general en actividad, ubicada en el centro de la unidad. Pasamos por el ingreso a sanidad y luego el de cocina. Finalmente, nos encontramos en la puerta del Módulo C. En ese momento, algún funcionario del servicio volverá a solicitar los mismos datos que se solicitan en control y nos abrirá el candado de la última puerta. Hasta ese momento, podemos contar nueve puertas con candado que debemos atravesar.

La última puerta es opcional, aunque simbólicamente no tanto. Si es necesario resolver en la inmediatez, es posible ingresar por carpintería o por el Centro Cultural. Allí no hay candado en la puerta, pero el camino es más largo y se desvía de la ruta original. Por esa razón, y como un gesto de respeto por quienes vienen del exterior, las personas insistirán al servicio que abra la puerta del centro con inmediatez. Esto tiene que ver con algunas prácticas recurrentes del servicio penitenciario, específicamente relacionadas con la demostración de autoridad y poder que se materializan en explicitar la demora en abrir las puertas.

Una vez en el centro, se puede subir una escalera caracol para llegar al primer piso, donde se puede observar la puerta del espacio universitario de la UNQ, o ingresar a la dirección. De todas formas, cualquier lugar puede ser un potencial lugar de estudio para los estudiantes y siempre se puede observar al menos una persona con apuntes o una computadora en cualquier espacio del centro, incluso en la dirección.

El espacio de acompañamiento académico-administrativo cuenta con tres mesas para aproximadamente seis personas, algunos escritorios, dos bibliotecas de la Universidad Nacional de La Plata vinculadas a la carrera de Derecho, una televisión con cable HDMI, un pizarrón, una pequeña cocina y un baño. Además, hay muchas ventanas donde se puede observar el

⁷ En este espacio se centraliza el control de la unidad por parte del servicio penitenciario.

patio y el interior de los pabellones 11 y 12. Del mismo modo sucede en el ala del Centro Cultural con los pabellones 9 y 10. La disposición espacial es un poco particular puesto que la arquitectura remite a su función original relacionada al control panóptico. En *Vigilar y castigar*, Michel Foucault (1996) explica que mediante este diseño se construye la forma de control que adopta la sociedad moderna para configurar una vigilancia invisible y permanente. Es decir, este espacio constituye un lugar centralizado donde se puede observar la totalidad de la cárcel sin ser necesariamente visto.

En el pasado, ese espacio había funcionado como un centro de control del servicio penitenciario y poco a poco fue intervenido y “ganado”⁸ por la comisión del centro. Hoy en día, el centro de estudiantes y el centro cultural abarcan la totalidad del espacio. Además, hay muchas actividades vinculadas al centro: carpintería, reciclado, compostaje, vivero, barbería, el estudio de grabación JMS Records (este es un estudio de grabación impulsado y gestionado por personas privadas de su libertad donde se graban y editan canciones, se realizan pódcast y streamings de diferentes actividades), un espacio de asesoramiento jurídico, la sala de informática, la biblioteca de la UNQ, el Centro Cultural, la UNLP, la UNQ y otras actividades o talleres.

Al centro acuden personas de casi todos los pabellones de la unidad, exceptuando quienes viven en el pabellón de “depósito”.⁹ Aunque desconozco los motivos de cada persona, esto se debe generalmente a que allí se encuentran las personas que están de paso por la unidad, entonces no se vinculan a ninguna actividad, también sucede que muchas veces tienen un resguardo físico por problemas con otros detenidos o simplemente porque no tienen interés de vincularse con la universidad debido que no condice con el “perfil” (Barukel, 2018) que quieren desarrollar dentro de la cárcel. Los pabellones pueden reunir personas con características o trayectorias similares, es así que existen pabellones de deportistas, trabajadores, “hermanitos”¹⁰, universitarios y de “fuerza”. Este último pabellón integra

⁸ Expresión ligada a la conquista de los diferentes espacios en el proceso de expansión del centro.

⁹ Pabellón de tránsito que reúne casi las mismas características que un pabellón de población.

¹⁰ Estos pabellones tienen la característica de ser religiosos y promover una estructura jerárquica vertical severa.

personas que han sido parte de las Fuerzas de Seguridad o de las Fuerzas Armadas. Es decir, en el centro conviven personas muy diferentes, con intereses a veces contradictorios y trayectorias muy diversas. De igual manera, el respeto es uno de los requisitos indispensables para participar del espacio, así como también fomentar la integración es parte de la perspectiva de la conducción actual. Muchas veces, las nuevas personas llegan por intermedio de conocidos, aunque desde el centro se difunden las propuestas en otros pabellones y en ocasiones algunas personas se acercan consultando por las actividades disponibles. En todos los casos, cada persona que ingresa es informada de la “política” del centro por parte de la conducción.

En este sentido, es posible observar el poder legítimo que ha construido el centro como institución a partir de su larga trayectoria y, además, por su capacidad de sostener y controlar a la población que participa del espacio. Es decir, es funcional al servicio penitenciario en la medida que estos últimos les delegan aspectos del tratamiento como la educación, el trabajo y la recreación, pero también porque el centro tiene la capacidad de organizar a las personas, lo que muchas veces permite evitar conflictos con el servicio o entre pares. Esto se puede notar cuando observamos que el servicio penitenciario rara vez ingresa, por no decir nunca,¹¹ a las instalaciones. Del mismo modo, nunca ingresa a los espacios de taller ni se mantiene cerca de este.

Por otro lado, la Unidad 54 es una de las unidades más alejadas según la disposición desde la calle principal, aunque es de más fácil acceso en comparación a la Unidad 31. Una vez que se ingresa y se deja el DNI en la guardia (después del ingreso al complejo desde la calle, es el primer sector de control del servicio penitenciario), es necesario atravesar la puerta principal para poder ingresar a la unidad. Una vez adentro, un gran patio conecta algunos sectores de la cárcel. Si caminamos por allí, llegaremos directamente a la escuela que es el espacio físico donde se desarrolla el espacio de acompañamiento de la universidad.

En este caso, la acompañante académico-administrativa coordina cuestiones operativas de su trabajo en la unidad y el funcionamiento general

¹¹ Desde que frecuento el espacio, una sola vez vi a un trabajador del servicio ingresar al centro para ir a buscarme porque me había demorado en el tiempo de la salida. Luego, solo en ocasiones formales donde se realizan visitas o entregas de recursos para estudiantes (computadoras, materiales, libros, etc.).

de las actividades relacionadas a la universidad con el coordinador de la escuela. Cabe aclarar que desde el comienzo de la propuesta se ha podido observar una buena predisposición y compromiso en su función de acompañar el desarrollo de la propuesta por parte del servicio penitenciario. Como también sucede en la Unidad 31, la coordinación de la escuela elabora el seguimiento de estudiantes en función de realizar la tarea de reunirlos en espacio. Esto es, identificando en qué pabellón o “casita”¹² está cada uno/a y acercándose individualmente para permitirles la salida y el ingreso a la escuela.

El principal obstáculo radica en que la universidad no cuenta con un espacio propio dentro de la unidad. Para desarrollar la propuesta, el servicio debe brindar un aula de la escuela y eso supone juntar cursos de primaria o secundaria. Esta poca capacidad de autonomía genera que se retrase la bajada de los estudiantes al espacio, puesto que una vez definido el lugar disponible por lo general se suele demorar casi una hora en arrancar con la presencia mayoritaria de los y las estudiantes. Aunque existe una alternativa a esta situación, no es bienvenida para las personas que han atravesado el encierro. Este espacio suplente consta de medidas reducidas, con ventanas pequeñas y mucha oscuridad dado que fue construido a partir de unir dos “buzones”¹³ en desuso.

Cabe destacar que, a poco tiempo del inicio de la propuesta, se ha asignado un lugar para que funcione el espacio universitario de la UNQ. Sucede que el lugar está intervenido judicialmente debido a que no cumplía algunos estándares de seguridad. Aunque ya se ha solucionado dicho inconveniente que obstaculizaba la posibilidad de habitar este espacio, aún no está disponible por motivos difíciles de conocer. Poder acceder a ese espacio resulta fundamental dado que podría contribuir a la consolidación de la identidad universitaria de las personas vinculadas en la medida que estas pudieran apropiarse y habitarlo de manera colectiva.

¹² De esta forma se nombra el espacio físico donde conviven las personas en régimen semiabierto.

¹³ Celdas de aproximadamente dos metros por tres, utilizadas como espacio de tránsito o de castigo.

Otro aspecto importante tiene que ver con los horarios de “engome” en las unidades. Esta palabra hace referencia al horario en el que el servicio penitenciario busca a las personas que están fuera de sus pabellones para que regresen a ellos. Una vez que están todos allí, se cierran las puertas del pabellón y no se abren hasta el otro día. Esto significa que las personas, luego de cierta hora, no pueden acceder a otros espacios de la cárcel como podrían ser el SUM de visita, que funciona como espacio de estudio en la Unidad 54, el centro, la escuela, lugares de trabajo o hasta incluso sanidad. Como vimos, en el caso de la Unidad 31, los estudiantes pueden permanecer hasta las 22 horas en el centro. Este es un aspecto interesante para comprender la autonomía que tienen las personas que se vinculan con el centro, dado que, en el resto de la unidad, al igual que sucede en la 54, el horario de engome es entre las 16 o 17 horas. En la entrevista que tuve con el presidente de Juan M. Scatolini, señalaba que “el Centro es la casa de los chicos”¹⁴. En los pabellones no existen comodidades para poder estudiar, debido a las condiciones de hacinamiento existentes.¹⁵ Además, tampoco hay acceso a internet dado que existen inhibidores de señal en el complejo. En la entrevista, el presidente del CEJMS sostenía que “aunque la escuela te dé un lugar para estudiar, no es lo mismo que en el centro, porque no te sentís como en tu casa, estás de prestado”.

Es importante mencionar que, al momento de la implementación de la propuesta de la universidad en contextos de encierro, se instalaron diez computadoras en tres unidades, una de ellas fue la 54. Esto es fundamental para que los estudiantes puedan sostener los cursos, debido a que solamente con el uso de celulares y la recepción de apuntes impresos se torna más complicado el sostenimiento de las carreras virtuales. En ambas unidades, los estudiantes tienen acceso a computadoras en los espacios donde se desarrolla la universidad. Para ello, han organizado cronogramas que permiten ordenar su uso contemplando las necesidades de los y las estudiantes. Por otra parte, la conexión a internet es un problema constante en ambas unidades. La conexión WiFi suele funcionar de manera aleatoria

¹⁴ Presidente del CEJMS, comunicación personal, septiembre de 2024.

¹⁵ En los pabellones que no son “de artículo” (es decir, que no cuentan con un régimen y organización particular como sucede en los pabellones universitarios o literarios) las personas suelen vivir de a seis en celdas diseñadas para una o dos.

y, para sortear dicho inconveniente, aunque sin garantías, los estudiantes deben utilizar cables de red que solo se pueden conectar a computadoras, restringiendo el uso de celulares.

Respecto de la dimensión organizacional de la universidad en las unidades, es importante describir y mencionar la figura de “referente”. Todas las unidades cuentan con una persona alojada en las unidades, estudiante de la universidad, que se encarga de mediar entre la unidad en la que se encuentra y los acompañantes académico-administrativos que asisten a ella. Además, debe coordinar su grupo de compañeros/as en algunas actividades y centralizar sus dudas e inquietudes, lo que se podría asemejar al rol de un delegado. En ocasiones, los acompañantes se comunican únicamente con los referentes para coordinar actividades, comunicar eventualidades o novedades, trazar líneas de trabajo en común o en función de producir algún diagnóstico. Por otra parte, es también quien se encarga de reunir a los estudiantes antes de que llegue el acompañante.

En el caso de la 31, el referente estuvo presente desde el inicio y fue sugerido por el presidente del centro. Al comienzo, fue fundamental esta figura para sostener algunos niveles de organización y establecer algunos parámetros de trabajo en el nacimiento de un nuevo espacio y la adaptación al contexto. Pero, con el tiempo, las relaciones han ido mutando y en ocasiones esta figura se ha vuelto contraproducente. Específicamente, este referente ha tomado el rol como una estrategia para adquirir un lugar diferencial frente a otros estudiantes, descuidando las tareas fundamentales de su rol ligadas a la organización del grupo y la gestión de algunos aspectos de diferentes actividades. Esto tiene que ver con la experiencia y el capital simbólico que había acumulado a partir de permanecer en el centro desde hace mucho tiempo transitando otra universidad y gestionando diferentes proyectos. Por este motivo, se posicionaba en lugar superior a sus compañeros, lo que ha ocasionado algunos roces y desgano en torno a la participación por parte de algunas personas. Durante la segunda mitad del corriente año, el referente no ha participado en ningún aspecto vinculado a la universidad por problemas personales, lo que generó el desplazamiento de su rol en común acuerdo con el presidente del centro, que ha tomado su lugar.

De manera opuesta, en la Unidad 54 se ha designado una referente por primera vez durante el segundo período del 2024. Fue propuesta por el servicio penitenciario y considerada adecuada por la acompañante. A partir

de esta nueva designación, las comunicaciones se han dinamizado y ha sido beneficioso en términos generales, específicamente en la organización del espacio de los lunes, la centralización de un canal de comunicación para la expresión de dudas e inquietudes y la colaboración en la coordinación de las actividades de la universidad en general. Es importante tener en cuenta que este rol puede ser vivido como una posibilidad de construir un capital simbólico que permita adquirir más herramientas para gestionar el cotidiano en la cárcel. Es decir, generando actividades extra que ocupen el tiempo libre, pero también que permitan generar aprendizajes de organización que puedan ser utilizados en otras ocasiones, aunque también asumir responsabilidades a los fines de fortalecer la estima o para contribuir con la progresividad de la pena. De todas formas, esta es una responsabilidad que pueden asumir tomando en consideración que no existe ningún beneficio concreto o directo por parte de la universidad.

Una caracterización de los estudiantes y sus vínculos con la universidad

Ahora bien, teniendo en cuenta algunas dimensiones generales de las unidades en sus similitudes y diferencias, señalaré algunos aspectos relevantes de los grupos de estudiantes seleccionados para comprender el desarrollo de las trayectorias. En este apartado, se observará el estado de situación del año 2024, pero también se pondrán de manifiesto diferentes aspectos cualitativos de la experiencia universitaria en contextos de encierro que no se pueden comprender a partir de una medición cuantitativa. En este punto, es importante mencionar que al momento del desarrollo de este trabajo, aún los estudiantes no habían finalizado el año lectivo, lo cual refuerza la idea central que tiene este apartado de comprender que solo el desarrollo cuantitativo ocultaría las dimensiones del impacto que esta propuesta tiene. De igual manera, los datos finales del año serán expuestos en su totalidad. Por eso, el abordaje cualitativo nos permite comprender lo que esta experiencia significa y los grados de alcance que tiene en la vida de las personas involucradas.

Para comenzar, en el primer período de 2024, 61 estudiantes de las tecnicaturas se han inscripto al menos a una materia. Para los estudiantes, este es el segundo trimestre cursado en la universidad, dado que han

comenzado en el tercer trimestre del 2023. Para ampliar el contexto, es importante tener en cuenta que en ese momento se habían inscripto 108 personas, de las cuales 53 aprobaron la materia sugerida en ese período.

Si tomamos en consideración el recorte con el que trabajo (ver Anexo), observamos que a principios de 2024 la Tecnicatura en Seguridad e Higiene contó con 29 estudiantes alojados en la 31 y 54 inscriptos en al menos una materia, aunque solo 12 personas han aprobado al menos una. El promedio de inscripciones fue de 3 materias por persona. Por otra parte, 15 se han presentado a mesas de examen final y 13 han aprobado al menos una. El promedio es de 2 materias aprobadas por persona.

Durante el tercer período, 21 estudiantes se inscribieron a una materia, al menos. El promedio de inscripciones fue de 2 materias por persona. De todos ellos, 9 han aprobado al menos una materia y 11 se han presentado a la instancia de examen final en diciembre. De esas personas, 6 han aprobado al menos una materia.

Es importante aclarar que el segundo período no ha tenido inscripciones dado que se superpone con otros períodos y se ha priorizado centralizar en las mesas de exámenes de mitad de año. Esto ha significado resultados positivos, puesto que la mayoría de los estudiantes ha podido cursar las materias y dar el examen de manera continuada, evitando que el paso del tiempo promueva algún tipo de desvinculación con los contenidos del curso.

Es importante tener en cuenta que si bien estos son los números generales de mi recorte, hay diferencias entre las unidades que deben ser tratadas. En el caso de la Unidad 31, en el primer período de 2024, 16 estudiantes se inscribieron en al menos una materia. Es decir, se ha sostenido más de un tercio de los estudiantes (con relación al período anterior) y cada uno cursó 3 materias. De este grupo, solo 6 personas han aprobado al menos una materia. En promedio, cada una aprobó 3,5 materias. De todas formas, este grupo se ha presentado a las mesas de examen de julio y todos han aprobado al menos una materia (2 en promedio). En el tercer período, 12 estudiantes se inscribieron a una materia, al menos. En promedio, 2 materias. Solo un estudiante se ha inscripto a las mesas de examen de septiembre. Esta mesa no es sugerida por los acompañantes debido a que se prioriza utilizar la instancia de fin año para poder concretar el trabajo específico de cada período. Es decir, el trabajo específico de acompañamiento en el período de cursada y el específico de las mesas de examen. Hacia el final de

la cursada, 4 personas aprobaron al menos una materia, casi 2 materias en promedio. Todas esas personas se han presentado a las mesas de diciembre, y 3 han aprobado al menos una materia.

Por otra parte, durante el primer período de 2024, 13 estudiantes alojados en la Unidad 54 se inscribieron en al menos una materia. En promedio, 2,5 materias por persona. Aunque solo 6 personas han aprobado al menos una materia al finalizar el período. En promedio, 2 materias cada una. Respecto de las mesas de examen de julio, 9 estudiantes se han inscripto en al menos una materia. En promedio, 2 materias. Aunque solo 7 aprobaron al menos una materia. Durante el tercer período, 9 estudiantes se anotaron en al menos una materia. El promedio fue de 2,5 materias por cada persona. Nadie se ha inscripto en las mesas de septiembre. De esas personas, 5 han aprobado al menos una asignatura, 2 en promedio. Además, otras personas se presentaron a las mesas de exámenes finales de diciembre, concentrando un total de 7 inscriptos. Del total, 3 han aprobado al menos una materia.

Si tomamos en consideración solamente estos datos para evaluar la propuesta de la universidad, podríamos obtener una lectura incompleta del impacto que tiene en la vida de las personas. Por un lado, pese a que muchas de estas personas no han obtenido buenos resultados en la acreditación de materias, han atravesado de igual manera el proceso de aprendizaje en una modalidad innovadora en términos de educación en contextos de encierro lo cual es en sí una experiencia valiosa. Esto tiene que ver con que, en mayor o menor medida, todas las personas han al menos adquirido herramientas digitales para afrontar este proceso, compartiendo aulas virtuales con compañeros y profesores que no forman parte de contextos de encierro.

Por otra parte, las personas aún son estudiantes regulares de la universidad, lo que implica la posibilidad de poder presentar dicha constancia en los respectivos juzgados a los fines de aportar a la progresividad de la pena.¹⁶ Este no es un dato menor, debido a que las personas suelen vincularse

¹⁶ El principio de progresividad está regulado en la Ley de Ejecución Penal N° 24660, que establece las bases para la ejecución de penas privativas de libertad en el país. Esto plantea que las personas condenadas deben transitar gradualmente por distintas fases durante el cumplimiento de su pena, avanzando hacia mayores niveles de libertad a medida que demuestren adaptación, buena conducta y compromiso con su rehabilitación.

con las universidades a los fines de aportar a sus causas para percibir algunos beneficios como la solicitud del régimen abierto, semiabierto o de salidas transitorias. Sobre esta idea volveré más adelante.

En primera instancia, cabe destacar que no todos los estudiantes que integran este esquema participan del espacio de acompañamiento presencial de los lunes, algunos deciden transitar el proceso de manera individual dado que es de carácter opcional y no es requisito para aprobar las materias ni sostener la regularidad en la universidad. De todas formas, algunas personas a veces no pueden participar por diversos motivos que tienen que ver con cuestiones de la dinámica de la cárcel como castigos, conflictos en los pabellones u otras personas, procesos judiciales, por acudir a otras actividades o incluso al trabajo (hay una parte de estudiantes que cumplen con algunas tareas vinculadas al centro o al servicio que son denominadas como “trabajo”, aunque no necesariamente reciben una paga por ello, perciben otros beneficios y comodidades dentro de las unidades). Así también, algunas personas no sienten interés en participar del espacio por diversos motivos que aún no he logrado identificar, dado que he perdido la comunicación con estas personas por diferentes motivos. De todas formas, las personas que no participan del espacio suelen ser quienes terminan abandonando los cursos o no cuentan con los recursos necesarios para poder desarrollarlos con mayor comodidad (como un espacio cómodo para estudiar, acceso a internet, apuntes impresos o un grupo de compañeros).

En todas las entrevistas que realicé, hay una idea en común sobre la voluntad de ser estudiante universitario en términos de los beneficios percibidos. Los y las entrevistados/as han mencionado que “hay algunas personas” que actúan mediante un “como si” para percibir algunos beneficios de ser estudiante. En algunos casos lo he podido observar, aunque nunca nadie me ha comunicado en esos términos sus expectativas en torno a la universidad. Es importante subrayar que esto tiene que ver con situaciones concretas de la vida en la cárcel, donde ser estudiante puede inferir en una posición privilegiada dentro del contexto penitenciario (más autonomía, menos hacinamiento en las celdas y en los pabellones, contextos de vida menos violentos y hostiles, entre otras cosas).

Estudiar en la cárcel permite a las personas acceder a beneficios concretos para mejorar la calidad de vida en la cotidianidad del encierro, como es el caso de quienes pertenecen a los pabellones universitarios,

pero además contribuye a la progresividad de la pena¹⁷ como mencionamos antes. Estos dos grandes aspectos nos permiten observar que las trayectorias estudiantiles se desarrollan a partir de diferentes expectativas que pueden coincidir o no con quienes tienen el deseo de estudiar para desarrollar una profesión, aprender algo nuevo, ocupar el tiempo libre o con quienes simplemente quieren recibirse para obtener un mejor trabajo, como sucede también en la calle.

Es interesante observar estas expectativas porque nos permiten comprender el marco de acción de las personas y el universo de significaciones que arman sobre la universidad. Durante uno de los primeros encuentros que realizamos con los estudiantes de la Unidad 31 del taller de producción de revista, conversamos acerca del trabajo en la vida pospenitenciaria. En ese momento, casi ninguno de los estudiantes expresó estar estudiando la carrera con intenciones de trabajar (de eso) en el futuro. Muchos de los estudiantes afirmaron que es casi imposible conseguir un empleo con antecedentes penales, pero que de igual manera puede ayudar tener un título universitario. Por otra parte, había quienes tenían intenciones de trabajar como técnicos, pero a partir de formar una empresa propia.

En la dimensión de las motivaciones, he podido notar que los estudiantes que están cursando una carrera universitaria por primera vez suelen sostener un discurso ligado a la superación personal. Las personas que entrevisté sostenían que estudiaban para demostrarle a otras personas (por lo general a familia o conocidos), aunque también a sí mismos, que son capaces de afrontar una carrera universitaria. Inclusive, en algunas oportunidades han sostenido la idea de “ser alguien en la vida”.¹⁸ Esto trae consigo múltiples valoraciones que las personas tienen sobre la educación universitaria relacionadas al esfuerzo y sacrificio. Además, estas concepciones están ligadas a otra idea común, que es la de capitalizar el tiempo dentro de la cárcel. Esta idea es un tanto más compleja, pero muy interesante, dado que no tiene que ver con perder el tiempo o no. Hace referencia, más bien, a utilizar la cárcel como insumo para transformar la vida o, en su defecto, para obtener un “cartel” de buena conducta y exhibirlo en la cárcel o en el

¹⁷ Según la Ley N° 24660, el acceso a la educación, incluyendo niveles superiores, puede ser considerado como un factor que favorezca la redención de la pena.

¹⁸ Conversaciones con una estudiante de la Unidad 54: “Quiero ser alguien en la vida”.

medio libre a los fines de alimentar la autoestima, demostrar otra actitud frente a los demás o contar con un insumo moral para hacerle frente al cotidiano. Esto es interesante, además, porque se monta sobre las bases del “deber ser” que circulan socialmente en torno a la cárcel.

De igual manera, es importante no perder de vista que el empleo del tiempo libre es una tarea complicada en la cárcel. Todos/as los y las estudiantes con los que conversé coincidieron en que estudiar permite que el tiempo pase más rápido. En el caso de la Unidad 31, por ejemplo, vincularse al centro permite acceder a un circuito que ofrece diferentes actividades de manera frecuente. Basta con ver las actividades semanales, las instituciones y organizaciones con las que se articulan y la agenda que lleva el centro para dar cuenta de ello. Aunque no es fácil acceder al centro, hay quienes generan tácticas para poder hacerlo de alguna manera. Por ejemplo, uno de los estudiantes y trabajadores vinculados al lugar, logró ingresar a partir de una persona que había conocido en una condena anterior. Pero, aunque tenía esta posibilidad, no contaba con el aval del servicio penitenciario y no se le otorgaba la posibilidad de salir de su pabellón. Para lograrlo, tuvo que hacerse pasar por enfermo e infiltrarse en uno de los talleres del centro, donde otros funcionarios le otorgaron la inscripción a los fines de legitimar su presencia. Aunque este taller era de artesanías en goma eva y no le interesaba, aprovechó la oportunidad para ingresar. Con el tiempo, logró formar un taller de marroquinería (donde actualmente trabaja) e inscribirse a la carrera de Derecho.

Si leemos las diferentes dimensiones como parte de un sistema que integra y contiene personas que buscan transitar el encierro de una mejor manera, podemos comprender un síntoma común en la Unidad 31 ligado a la sobrecarga de actividades. La mayoría de los estudiantes de la UNQ estudian, además, en la UNLP. Algunas personas están inscriptas hasta en cuatro carreras y participan de estas según los beneficios que puedan obtener (como salir a cursar o rendir a la universidad). A su vez, suelen participar de otras actividades y talleres del centro en general o trabajar. Esta sobrecarga de actividades produce desgano, falta de energía y de concentración, pero fundamentalmente una alta rotación en los espacios en los que se involucran, más aún cuando, según la arbitrariedad del contexto, estas conductas no son “premiadas” con las obligaciones del servicio (como, por ejemplo, la posibilidad de ir a rendir de manera presencial a la UNLP). Esto repercute de manera directa en el espacio semanal de la universidad

debido a que algunos estudiantes suelen estar comprometidos con varias propuestas a la vez y deciden rotar eventualmente por cada una para poder sostener algún tipo de presencia o regularidad, como también sucede en el medio libre.

Pero, en esto, es importante notar los contrastes que existen con relación a la 54 que carece de tradición universitaria y de centro de estudiantes. Allí la participación es acotada y los estudiantes no suelen estar sobrecargados de actividades, pero de igual manera se percibe cierto desgano generalizado. Ante esta preocupación, se han compartido diagnósticos con otras universidades que intervienen en la cárcel, y se ha coincidido en la idea de que las unidades “están planchadas”.¹⁹ Es posible leer este enfriamiento general al lado del ingreso de celulares o del uso general de drogas ilegalizadas en algunos pabellones, puesto que han reducido significativamente los niveles de violencia dentro de la cárcel. Pero también es importante señalar que los y las estudiantes suelen estar continuamente preocupados por situaciones de la calle que tienen que ver con la economía familiar, el control de relaciones a distancia o con la impotencia de resolver inconvenientes relacionados a sus seres queridos o conocidos.

En este sentido, los estudiantes que obtienen más éxito en el desarrollo de sus trayectorias estudiantiles –entendido como un progreso sostenido–, suelen ser quienes cuentan con experiencia en roles similares. Por ejemplo, los entrevistados que han aprobado todas las materias sugeridas y rendido los exámenes con éxito, estuvieron vinculados a una experiencia reciente de educación. Es decir, algunos son estudiantes universitarios hace varios años y han desarrollado el oficio de estudiantes en este contexto, otros han transitado algún espacio de formación (terciarios o centros de formación) en el medio libre o han tenido experiencias laborales que han exigido cierta organización del tiempo. Estas personas son parte del núcleo duro de estudiantes que se relacionan con la universidad y tienden a expresar un compromiso particular con el rol que desempeñan como estudiantes de la universidad.

¹⁹ Este es un concepto que se utiliza (últimamente con más frecuencia) en la cárcel (aunque es una expresión conocida, de uso general) para referirse a la pasividad y al bajo nivel de conflictos.

En una de las entrevistas, una estudiante de la Unidad 54 sostenía que ella “sabe lo que significa ser estudiante de la universidad”²⁰ y que es necesario ser responsable “más en este contexto”. Es interesante esta idea debido a que se refería al impacto del desfinanciamiento a las universidades públicas vinculado a las políticas del gobierno de Javier Milei. Específicamente, en el momento de la entrevista, se estaba discutiendo el veto de la Ley de Financiamiento Universitario. Por otra parte, un estudiante de la 31 ha expresado la importancia de apoyar la iniciativa de la UNQ a partir de cursar de manera comprometida y consciente del contexto nacional, además de participar del espacio para contener e incentivar a los compañeros que están menos conectados con esta reflexión. Esta es una postura que implica poner en marcha ciertos valores colectivos que son fundamentales para construir una mejor vida en la cárcel, aunque el encierro tiende a construir formas individualizadas de padecer el castigo. En este sentido, el presidente del centro sostenía que hoy “el preso es el enemigo del preso” y que es necesario que el centro le demuestre a las personas privadas de su libertad que es posible vivir mejor, con una “política” más horizontal.

La idea de que “el preso es el enemigo del preso” es fundamental y merece detenerse en su análisis debido a que tiene que ver con que el sistema penal, según cuenta el entrevistado, ha consolidado un nivel de organización en la unidad (y en todas las otras) a partir de generar alianzas con los referentes de los pabellones para delegar algunas tareas de control. Esto quiere decir que el referente del pabellón²¹ centraliza el control de los pabellones en complicidad con el servicio penitenciario. Las personas deben pedir permiso a los referentes para realizar cualquier tipo de actividad, si no lo hacen reciben un castigo por parte de quienes integran el círculo de los referentes en función de hacer respetar la “política” del pabellón. Esto ha sido contraproducente, porque según cuenta el entrevistado: “Antes la policía no te sacaba a estudiar, ahora también son los mismos presos los que no te dejan”. Esto sucede porque el servicio penitenciario tiene una perspectiva de generar seguridad a partir del control total de la vida de las personas, pero para evitar conflictos ha delegado esta tarea a los

²⁰ Conversaciones con una estudiante de la Unidad 54 que vive en el régimen abierto.

²¹ En algunas ocasiones los referentes pueden ser nombrados como el “limpieza” del pabellón.

referentes de los pabellones que perciben beneficios en la medida que puedan adoptar este rol que consiste en “someter”²² a los demás detenidos.

Esto nos conduce a reflexionar sobre cómo el centro también puede ser analizado desde la misma perspectiva, debido a que, como mencionamos anteriormente, el servicio ha delegado no solo la tarea de control de la población, sino también diferentes aspectos del tratamiento penitenciario. Entonces, en este punto, podemos observar que puede ser, en algunas ocasiones, un obstáculo para las personas que no sigan la “política” del centro. No me refiero a las personas que no respetan los acuerdos de convivencia dentro del centro, sino específicamente a quienes no tienen la misma perspectiva política que la dirección. Para la conducción, es importante que las personas habiten el centro y puedan estudiar allí. No apoyan la idea de que las personas estudien en sus pabellones sin tener, casi, vínculo con el centro. Aunque estoy de acuerdo con esta idea y con que es necesario discutir con esta visión más individualista o extractivista de la educación, puesto que no arroja resultados muy positivos en el sostenimiento de las propuestas casi en ninguno de los sentidos que he mencionado, no coincidimos en los mismos motivos. Para la conducción del centro, es importante que las personas puedan permanecer en ese radar para poder desplegar con mayor facilidad un mecanismo de control que permita generar dependencia entre las personas y el centro a los fines de continuar fortaleciendo la institución.

En este punto, existe una tensión fundamental con la Universidad Nacional de Quilmes debido a que las carreras se dictan a distancia y la figura del acompañante académico-administrativo puede solucionar muchas de las dudas e inquietudes de los estudiantes. Es decir, el centro aporta, fundamentalmente, el espacio y ha sido clave para poner en marcha la propuesta, pero no tiene el mismo nivel de incidencia con los estudiantes de la UNQ que con los de la UNLP, donde se encargan de administrar todo el proceso burocrático entre los estudiantes y la universidad (salidas para poder cursar o rendir, coordinar mesas de exámenes o cursadas dentro de la unidad con la universidad, etcétera).

²² Esta fue la palabra con la que el entrevistado definió el rol que adoptaron los referentes.

Por último, es importante reponer algunas características demográficas del estudiantado de la universidad en contextos de encierro, pero además algunas similitudes puntuales que resultan indispensables a la hora de comprenderlo mejor. En primer lugar, es necesario tomar en cuenta que la mayoría de los estudiantes habían tenido experiencias laborales desde temprana edad. De las diez personas con las que conversé al respecto, todas coincidieron en que han tenido que trabajar y estudiar al mismo tiempo. Lo curioso es que los contextos han sido distintos, puesto que algunos lo han hecho durante la infancia, otros en la adolescencia o la adultez, pero también algunos en libertad y otros en contextos de encierro. De ese grupo, siete comenzaron a trabajar a los catorce años. Cabe destacar que algunas personas han afirmado haber pendulado, en términos de Kessler (2010), entre delito y trabajo en este momento.

En esta línea, muy pocas personas han desarrollado una trayectoria escolar ideal (Terigi, 2009), finalizando el secundario a los dieciocho años. Por el contrario, casi todos los estudiantes han tenido experiencias conflictivas por atender a otras responsabilidades y necesidades vinculadas al trabajo y a la familia. Por ejemplo, uno de los estudiantes de la 31 afirmaba que terminar el secundario le ha resultado una tarea difícil porque se necesita “más que voluntad”. Esta persona, por ejemplo, debía mudarse constantemente por problemas familiares y en ocasiones cambiarse de colegio de manera repentina. En la misma línea, una estudiante de la 54 había sido madre a los quince años, mientras estudiaba, era vendedora ambulante y único sostén de la economía del hogar. De igual manera, finalizó el secundario y realizó el primer año de un profesorado de educación primaria en Florencio Varela.

No hay que perder de vista que la crisis económica es el telón de fondo y que, como podemos observar en el último informe del Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Inseguridad y Violencia (2020) sobre reincidencia penitenciaria, la mayor parte de la población carcelaria proviene de sectores populares. Es decir, el sistema penal funciona como una institución que encierra diferentes sectores que tienen algunas similitudes socioculturales, lo que permite armar un perfil que opera en función de garantizar la captura y recaptura de las mismas personas. Este perfil está compuesto por varones, argentinos, jóvenes, solteros, urbanos, pobres, imputados por cometer delitos contra la propiedad privada y contra la Ley N° 23727 (CELIV, 2020). En este sentido, es necesario comprender las trayectorias estudiantiles a

partir de poner el foco en este contexto, puesto que la mayoría de los estudiantes no se alejan demasiado de este contingente, que podríamos llamar “la clientela” (Rodríguez Alzueta, 2014) de la cárcel. Decirlo de este modo nos puede ayudar a comprender la forma en la que el sistema penal se consolida como un dispositivo de control social sobre determinados sectores; aunque existen algunas particularidades como sucede con las estudiantes mujeres o los que pertenecían a las fuerzas de seguridad. De este modo, es posible identificar cuáles son las experiencias con las que las personas llegan al espacio universitario (en función de plantear un espacio de encuentro para construir con esos sujetos y no otros ideales), pero también permite pensar o repensar las propuestas con las que la universidad se acerca a ellos pretendiendo generar interés, participación, o algún tipo de vinculación o compromiso con ella.

Conclusiones

En el desarrollo de este trabajo hemos abordado varios aspectos fundamentales de la vida de las personas que componen una nueva parte del estudiantado de la Universidad Nacional de Quilmes. Además de reponer los aspectos específicos del contexto de encierro, se ha puesto el foco en el impacto que la universidad ha tenido desde su llegada en la vida de las personas involucradas. Por otra parte, también se ha puesto el acento en cómo estas personas viven las diferentes experiencias en torno a la universidad y con qué expectativas, deseos, concepciones y saberes lo hacen. Respecto de esto último, fundamentalmente se ha explorado en cómo la universidad permite a los estudiantes construir tácticas y estrategias para construir una vida cotidiana mejor, tanto en el encierro como en el posencierro, alejándose del padecimiento individual de la cárcel como única experiencia posible a partir de desarrollar espacios colectivos de contención.

En este sentido, la universidad plantea el fortalecimiento de la identidad estudiantil, debido a que permite pensar con otros la propia experiencia. Este punto es crucial, ya que se observa cómo la intervención de la UNQ supera la mera adscripción de los estudiantes a las carreras, para incidir en aspectos más profundos como la autonomía de los estudiantes y la posibilidad de las personas en avanzar en la progresividad de la pena. En este sentido, la universidad en la cárcel no solo brinda una oportunidad de

acceso a la educación superior, sino que se convierte en una herramienta que permite contrastar, en parte, con las desigualdades que caracterizan a los contingentes que circulan permanentemente por la cárcel.

Además de pensar la formación universitaria como una política pospenitenciaria, es necesario pensar la incidencia que tiene en el encierro y qué significa, efectivamente, ser estudiante universitario en este contexto. O, más bien, para qué sirve ser estudiante universitario, teniendo en cuenta que no muchas personas se gradúan y que pocos tengan, quizás, la posibilidad de conseguir un trabajo a posterioridad debido a la impronta negativa de cargar con antecedentes penales. Es por eso que resulta tan importante indagar en las posibilidades que se dan en los espacios universitarios y la potencialidad que estos tienen para otorgar diferentes herramientas a la vida de las personas. Por eso, quizás no sea pertinente medir el impacto de la propuesta a partir de observar cuántas personas avanzan de manera ideal sobre los planes de estudio, porque no estaríamos pudiendo captar lo significativo de la experiencia en términos generales (como acceso a la educación superior) ni específicos (el efecto en las personas). Esto, además, nos obliga a pensar en el diseño de estrategias que nos permitan construir, de manera colectiva, diferentes andamiajes para hacer posible la universidad en contextos de encierro.

Por otra parte, los datos y las experiencias analizadas en este trabajo muestran que persisten dificultades que requieren intervenciones específicas. Estas incluyen la necesidad de mejorar la infraestructura educativa en las cárceles, promover un mayor acceso a recursos tecnológicos o, como en caso de la 54, la creación de una estructura de organización estudiantil para el desarrollo de propuestas con mayor autonomía por parte de los estudiantes. Además, el sostenimiento de becas para desarrollar tareas de apoyo académico, dado que es posible observar la importancia de actividades que permitan fortalecer la permanencia de los estudiantes en las materias y promover su finalización.

En este sentido, el acompañamiento académico-administrativo ha sido un componente importante para el desarrollo del proyecto. La presencia semanal en las unidades ha favorecido la construcción de espacios colectivos que promueven el compañerismo y el espíritu colectivo, al tiempo que permite un seguimiento cercano de las diversas trayectorias estudiantiles. Aunque la consolidación de la identidad universitaria en torno a la UNQ es uno de los mayores desafíos, debido a que se construye al andar y con

permanencia en los espacios, se ha avanzado de manera significativa. Para continuar en este camino, es necesario generar mayores y diferentes actividades, proyectos y jornadas que permitan a los estudiantes encontrarse e intervenir en la construcción de la universidad en contextos de encierro.

Finalmente, es importante resaltar la importancia de continuar investigando la UNQ en contextos de encierro, no solo como un mecanismo para mejorar las propuestas actuales y diseñar nuevas estrategias de intervención, sino como un aporte fundamental para la reflexión sobre el rol de las personas involucradas en el desarrollo de la propuesta. Además, es indispensable para continuar descubriendo el rol que tiene la universidad en la vida de quienes la integran y las diferentes perspectivas y realidades que conviven dentro de la comunidad. Esto último es importante para entender cómo la universidad se transforma en diálogo con los actores que la conforman y la atraviesan. La educación, en este sentido, se posiciona como un derecho que debe ser garantizado a todos los sectores de la sociedad, incluyendo a aquellos que han sido históricamente excluidos, como es el caso de las personas privadas de su libertad. Al mismo tiempo, representa un mundo de posibilidades donde las personas interactúan y van adquiriendo diferentes insumos que les permiten desarrollar tácticas y estrategias para afrontar la vida cotidiana, tanto en la cárcel como fuera de ella. A través del vínculo con compañeros, amigos o familiares, se construyen redes y saberes que habilitan nuevas formas de abordar problemas y situaciones con mayores y diversas herramientas.

Referencias bibliográficas

Barukel, Guillermina (2018). Vías de retorno. Exploraciones sociológicas sobre los efectos del encarcelamiento en la vida en libertad y el reingreso a prisión. *Delito y Sociedad*, 27(45), pp. 91-99.

Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Inseguridad y Violencia (2020). Reincidencia en Argentina (2002/2019) [informe]. Universidad Nacional de Tres de Febrero. <https://celiv.untref.edu.ar/contenidos.html>

Centro de Estudios Legales y Sociales (2022). Tasa de encarcelamiento de la provincia de Buenos Aires, cada 100 mil habitantes. (Años 2005-2024). <https://infogram.com/1-tasa-de-encarcelamiento-pba-2004-2022-1gg-k26rq83y32n0>

Foucault, Michel (1996). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

Goffman, Erving (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Garden City: Anchor Books.

Guber, Rosana (2004). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Gutiérrez, Mariano (2013). La educación en cárceles: ¿política criminal o política educativa? *La Educación en las Cárcenes bajo la Lupa*. <https://www.unicen.edu.ar/node/10630>

Kessler, Gabriel (2004). Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de la violencia [conferencia]. Seminario Permanente de Investigación de la Maestría de Educación de la Universidad de San Andrés. <https://repositorio.udes.edu.ar/items/983ef0d1-c6ad-41f1-9728-7624f900d813>

Kessler, Gabriel (2010). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Manchado, Mauricio (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), pp. 125-142.

Rodríguez Azueta, Esteban (2014). *Temor y control. La gestión de la inseguridad como forma de gobierno*. Buenos Aires: Futuro Anterior Ediciones.

Sykes, Gresham (1958). *The Society of Captives: a Study of a Maximum Security Prison*. Princeton: Princeton University Press.

Terigi, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Vernier, Yanina (2019). "Faltan las presas". Reflexiones sobre las opresiones a mujeres y disidencias presas contadas en primera persona. *Alquimia Educativa*, (6), pp. 125-147.

Viegas Barriga, Fabián (2012). *Desencajados. Remanencias de pabellón en liberados de cárceles bonaerenses. Leyes, justicias e instituciones de seguridad en argentina*. En prensa.

Anexo

Primer trimestre 2024										
Unidad	Inscriptos en las mesas de finales febrero	Aprobados	Inscriptos materias 1T (Personas)	Cantidad de inscriptos a materias	Cantidad de personas que aprobaron al menos una cursada 1T	Cantidad de cursadas aprobadas	Inscriptos mesas julio 2024 (Personas)	Cantidad de inscriptos en las mesas de julio	Cantidad de personas que aprobaron al menos una materia en las mesas de julio	Cantidad de materias aprobadas en las mesas de julio
31	0	0	16	48	6	21	6	11	6	10
54	5	0	13	34	6	13	9	17	7	0
TOTAL	5	0	29	82	12	34	15	28	13	10

Tercer trimestre 2024								
Unidad	Inscriptos materias 3T (Personas)	Cantidad de inscriptos a materias	Cantidad de personas que aprobaron al menos una cursada 3T	Cantidad de cursadas aprobadas	Inscriptos mesas diciembre 2024 (Personas)	Cantidad de inscriptos en las mesas de diciembre	Cantidad de personas que aprobaron al menos una materia en las mesas de diciembre	Cantidad de exámenes aprobados en las mesas de diciembre
31	12	24	4	7	4	7	3	5
54	9	22	5	10	7	13	3	6
TOTAL	21	46	9	17	11	20	6	11

Compiladores/as

Luciano Grassi

Es docente de grado y posgrado (UNQ / UNLP/ UCES). Investigador y extensionista. Actualmente, se encuentra a cargo de la Subsecretaría de Coordinación Académica en la UNQ, donde además se desempeña como codirector del Programa de Extensión Universitaria Comunicación, Participación y Ciudadanía y director del Proyecto de Extensión Universitaria Universidad, Memoria y Ciudadanía (desde el año 2013). Coordina el Diploma de Extensión Diseño Institucional y Gestión de Sitios de Memoria y es codirector de la Colección Derechos Humanos de la Editorial de la UNQ. También es consejero del Sitio para la Memoria, Defensa y Promoción de los Derechos Humanos Ex Centro Clandestino de Detención Pozo de Quilmes e integrante del Colectivo Quilmes, Memoria Verdad y Justicia. Ha publicado trabajos y ha participado en numerosos congresos sobre las temáticas vinculantes.

Germán Reynolds

Licenciado en Comercio Internacional. Es docente investigador en la UNQ, donde dirige el Proyecto de Investigación “La universidad en la era digital. Aportes para la transformación de procesos educativos, de investigación y de gestión universitaria”. Actualmente, coordina el Programa de Gestión de la Información de la Universidad. Se desempeñó como secretario ejecutivo de Metared Argentina (Universia) y fue miembro de la Mesa de Economía Digital del Departamento de Economía y Administración de la UNQ.

María Belén Sabaini

Es licenciada en Biotecnología (UNQ) y diplomada de Posgrado en Enseñanza de las Ciencias en Carreras Científico-Tecnológicas y en Biotecnología, Industria y Negocios. Posee estudios avanzados de la Maestría en Ambiente y Desarrollo Sustentable. Se desempeña como docente investigadora del área Ambiente en el Departamento de Ciencia y Tecnología (DCyT) de la UNQ. Entre 2018-2023 coordinó el Programa de Tutorías del DCyT. Ha publicado trabajos con referato a nivel nacional e internacional, y ha participado en múltiples congresos sobre tecnología química, ambiental y enseñanza de las ciencias exactas y naturales.

Autores/as

Franco Uriel Cuccovia Warlet

Es licenciado en Biotecnología por la Universidad Nacional de Quilmes, donde cursa el Doctorado en Ciencia y Tecnología, con foco en terapia génica y bioinformática, y la Maestría en Bioinformática y Biología de Sistemas. Su formación integra metodologías experimentales y herramientas computacionales para el análisis de datos biológicos y el diseño estratégico de terapias. Se desempeña como docente en la Universidad Nacional de Quilmes y en la Universidad Favaloro.

Daniela Ferraro

Es profesora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Quilmes, donde cursa la Licenciatura en Ciencias Sociales y realiza su tesis. Trabaja como docente en el nivel medio educativo. También es becaria en el Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ y se desempeña como tutora en el Programa de Fortalecimiento a las Trayectorias Educativas. Además, cuenta con experiencia en investigación en temas de ciudadanía y educación. Actualmente, cursa el Diploma de Extensión sobre Acompañamiento Académico y Tutoría Universitaria, y complementa su formación con diversas diplomaturas y actualizaciones académicas de posgrado en enseñanza.

Renzo Leveroni

Es compositor, investigador y docente. Es licenciado en Composición con Medios Electroacústicas por la Universidad Nacional de Quilmes y doctorando en Música, con orientación en Composición, por la Universidad Católica Argentina. Se desempeña como profesor en distintas universidades (UNQ, UNA y UP) e integra los proyectos de investigación “Sonoridades híbridas” y “Punto de Encuentro: nuevos abordajes para el trabajo en colaboración entre compositores e intérpretes”. Sus composiciones han sido presentadas en diversas provincias de Argentina, así como en Alemania, Bolivia, Chile y Estados Unidos.

Emilse Verónica Padin

Es doctora en Ciencia y Tecnología y licenciada en Biotecnología. Cuenta, además, con un Diploma en Enseñanza de las Ciencias en Carrera Científico-Tecnológicas. Se desempeña como docente investigadora en el área

de Química del Departamento de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes. Su labor investigativa se orienta tanto a la educación, particularmente en temas relacionados con la evaluación y acreditación de aprendizajes, como al área de alimentos, con especial foco en el aprovechamiento integral de subproductos agroindustriales.

Evangelina Pérez Sobrero

Es licenciada en Comunicación Social, licenciada en Educación y estudiante de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales por la Universidad Nacional de Quilmes. También es profesora de Educación Inicial, por el ISFD N° 50. Se ha desempeñado en el nivel inicial en cargos de apoyo y asistencia, y en el nivel superior como tutora en los programas Tutorías Universitarias y TUTCyT de la UNQ, con foco en la orientación y acompañamiento de trayectorias estudiantiles. Además, ha dictado cursos de formación para adultos mayores en el marco del programa PUNQAM.

Santiago Sanchez Benz

Es licenciado y profesor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Quilmes, donde cursa la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades. Se desempeña como coordinador socioeducativo y docente en la Escuela Secundaria Técnica de la UNQ y en el sistema educativo bonaerense (DGCyE). Su línea de investigación se centra en las políticas públicas educativas, con énfasis en los procesos de articulación entre escuelas preuniversitarias y universidades, y en la configuración de políticas públicas en la educación preuniversitaria.

Cristóbal Torre

Es licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Quilmes. Se desempeña como tutor referente del Departamento de Ciencias Sociales en el marco del Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles de la Secretaría Académica de la UNQ, donde desarrolla tareas vinculadas al acompañamiento académico y el análisis de las trayectorias estudiantiles. Participa en diversos espacios de investigación y extensión dentro de la universidad. Sus principales líneas de trabajo se enfocan en la intersección entre cultura, tecnologías y sociedad, con especial interés en la cultura digital y sus múltiples dimensiones.

Ángeles Melina Traina

Es licenciada en Ciencias Sociales, candidata a magíster en Gobierno Local y doctoranda en Estudios Territoriales por la Universidad Nacional de Quilmes. Ejerce la docencia en el Ciclo Introductorio del Departamento de Economía y Administración, unidad académica donde también desarrolla tareas de investigación en el Centro de Desarrollo Territorial y en el Programa Dimensiones y Alcances del Desarrollo Territorial. Además, es docente en la Universidad Católica Argentina y ha sido profesora invitada en la Universidad Nacional de Cuyo y en la Universidad Católica de Córdoba.

Matías Vergnano

Es profesor de Ciencias Sociales, tesista de la Licenciatura en Ciencias Sociales y maestrando en Criminología por la Universidad Nacional de Quilmes. Finalizó el Diploma de Extensión Universitaria en Acompañamiento Académico y Tutoría Universitaria. En la UNQ, se desempeña como acompañante académico-administrativo en contextos de encierro y como tutor en el Programa de Acompañamiento de las Trayectorias Estudiantiles. Además, es docente de Sociología; integra el Laboratorio de Estudios Sociales y Culturales sobre Violencias Urbanas; y ha obtenido becas de la UNQ (2022), BEFI (2023), CIN (2024) y PILA (2025). Actualmente, es becario de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires. Su tesis de grado aborda las relaciones entre cárcel, trabajo y vida pospenitenciaria.

Experiencias y estrategias para la continuidad de las trayectorias académicas

Este es un trabajo colectivo producto de las becas temáticas que impulsaron de forma conjunta la Secretaría Académica y la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional de Quilmes durante el 2024.

El libro ofrece un mapa de las trayectorias estudiantiles actuales en la universidad, entendidas no como recorridos lineales y homogéneos, sino como procesos atravesados por múltiples condicionantes. Frente a los enfoques reduccionistas sobre el rendimiento académico, se indaga en la complejidad de factores institucionales, personales, emocionales, socioeconómicos y culturales que configuran la experiencia universitaria.

De este modo, se propone una lectura crítica en proceso que invita a pensar las trayectorias como espacios en los que se ponen en juego desigualdades, estrategias de adaptación, vínculos interpersonales y políticas de acompañamiento. Los interrogantes que surgen e hilvanan las reflexiones interpelan al conjunto de la comunidad universitaria: estudiantes, graduados, docentes, autoridades. ¿Cómo generar escenarios de mayor equidad? ¿De qué forma propiciar recorridos más significativos, democráticos e inclusivos? La apuesta es doble: promover y enriquecer la discusión teórica en torno a las políticas de apoyo estudiantil y, al mismo tiempo, contribuir a la consolidación de prácticas institucionales que fomenten trayectorias más justas y sostenibles en la educación superior.