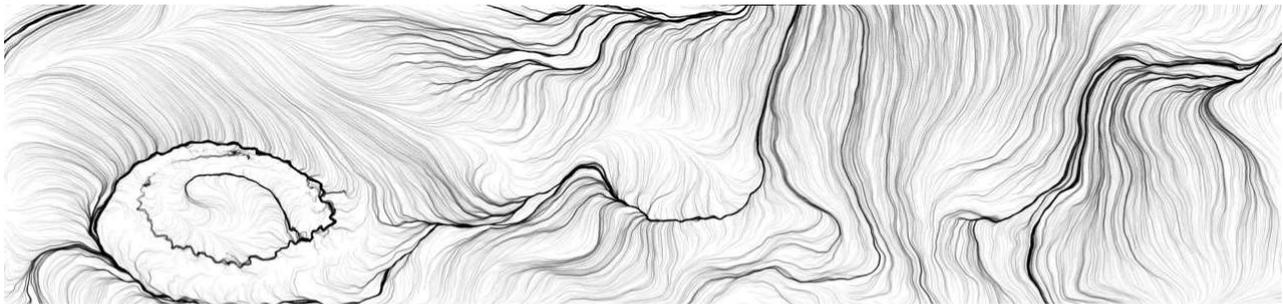


INGRESOS E INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD. CONFERENCIA DE VICENT TINTO



(haz click aqui para desplegar la imagen)

Traducción y presentación Soledad Vercellino

Docente e investigadora Universidad Nacional de Río Negro (Centro Interdisciplinario de Estudios Sobre Derechos, Inclusión y Sociedad) y docente de la Universidad Nacional del Comahue.

Entre el 22 de febrero y el 05 de marzo del 2021 se desarrolló, bajo modalidad virtual en el contexto impuesto por la emergencia sanitaria por la sindemia del COVID 19, el Congreso Internacional “Ingresos e ingresantes a la Universidad”. Organizado por la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro y promovido y coordinado por equipos de investigación del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad (CIEDIS), tuvo como objetivo generar un espacio de actualización, profundización e intercambio de conocimientos abogando por una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios.

El vasto campo de problemas que constituye el tránsito por el primer año de los estudios universitarios ha ingresado a la agenda de la investigación educativa internacional y nacional hace varias décadas dando lugar a una abundante literatura que explora esa problemática. Y también está presente en las agendas de políticas públicas e institucionales, con mayor fuerza, al menos en Argentina, en los últimos 15 años.

En el marco del Congreso, a lo largo de dos semanas, se desarrollaron ocho paneles a cargo de 30 académicos argentinos, uruguayos, brasileños, colombianos, chilenos, franceses. También se presentaron y discutieron unas 60 ponencias en nueve mesas de trabajo. Colegas de veintidós universidades argentinas, de tres universidades colombianas, de cuatro universidades brasileñas y dos universidades uruguayas compartieron resultados de investigación, sistematizaciones de prácticas y reflexiones sobre la propia experiencia como docentes del primer año e, incluso como estudiantes. En el Repositorio Institucional Digital de la UNRN están disponibles los registros audiovisuales de todas esas comunicaciones:

<http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/7414>

Las áreas temáticas abordadas fueron varias, como tantas aristas tiene el problema de los inicios en la universidad. Se analizaron y discutieron los diseños de políticas específicas para promover el acceso y la permanencia en los estudios universitarios (descentralización territorial, dispositivos de acompañamiento estudiantil, como tutorías, becas, los cursos y otros dispositivos de ingreso, las políticas de cuotas, etc.), se analizó la complejidad de la implementación de las mismas y de la gestión de ese tiempo inaugural, más aún en contextos de masividad.

También la enseñanza en el primer año fue un tópico abordado, en particular, el problema epistémico, didáctico y político de la persistencia de formas descontextualizadas y atomizadas de transmisión; la alfabetización académica y científica como saber fundamental de los inicios, la innovación en los recursos a partir de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación y la pregunta por el vínculo pedagógico, por los fenómenos transferenciales y afectivos que interjuegan en la enseñanza y el aprendizaje.

Otro aspecto abordado fue el reconocimiento, desde una perspectiva de interseccionalidad, del carácter plural del estudiantado (jóvenes, adultos mayores, mujeres, gestantes, estudiantes trabajadores/as, indígenas, negros/as, gitanos/as, migrantes, rurales, personas con discapacidad y un largo etcétera). Se ha insistido en

evitar lecturas que homologan diferencias con déficit y puesto de manifiesto la tensión entre las acciones de discriminación positiva y la reificación de esas diferencias.

La extensión universitaria también tuvo un lugar en el congreso, reivindicando la tradición argentina y latinoamericana y su rol de estrategia de formación integral y dispositivo de enriquecimiento de la experiencia académica en el primer año y, por lo tanto, promotor de la afiliación del estudiantado.

El congreso cerró con un panel y varias comunicaciones sobre articulación con la escuela secundaria, en donde se enfatizó en el desafío de sistematizar las experiencias de diálogo inter niveles que se vienen desarrollando promovidas desde las políticas educativas o surgidas de iniciativas particulares de universidades o docentes. Se puso en relevancia el espacio transicional que ese diálogo debe acompañar, ese *entre* la escuela secundaria y la universidad, abogando para que el mismo se constituya en un espejo para las instituciones de educación superior, que nos devuelva la mirada hacia nosotros mismos, para pensar qué puentes tender que faciliten la transición de un nivel educativo al otro.

Finalmente, el impacto que tuvo en la experiencia del primer año la suspensión de la asistencia a las universidades y la virtualización de la enseñanza y el aprendizaje durante el 2020 fue una problematización que atravesó la mayoría de las comunicaciones.

La conferencia central de este evento estuvo a cargo del Prof. Vincent Tinto, Profesor Emérito de la Universidad de Syracuse, NYC. Para quienes nos preocupa el problema de las trayectorias educativas en el nivel superior, Tinto es una referencia ineludible, un *clásico*, en el sentido que en torno a su obra, sus definiciones, se congregan acuerdos casi paradigmáticos de la comunidad científica sobre la problemática que nos convoca.

En su conferencia, Tinto ubica al problema de la retención de los/as estudiantes universitarios como una preocupación nacional en EEUU por su impacto en el mundo del trabajo y al primer año de la universidad como clave para su logro. Alrededor del 40% de los estudiantes que no se gradúan “se van antes del inicio del segundo año, y algunos de los que se van en el segundo año son resultado de lo que sucedió o no sucedió en el primer año”, sostiene.

Para el abordaje de este problema propone recuperar la perspectiva del estudiante e interrogarnos por su motivación, por aquello que los/as motiva a perseverar en los

estudios universitarios. Definirá que esa motivación queda cifrada en como en la experiencia del primer año se modelan su percepción sobre la propia capacidad para afrontar con éxito los desafíos de la universidad, su sentido de pertenencia a esta nueva institución y su discernimiento sobre la relevancia de aquello que estudia.

En esa dirección propone que las universidades promuevan diversos y tempranos programas de apoyo académico, no independientes sino suplementarios al cursado de las materias, como son los grupos de apoyo. Para abordar el sentido de pertenencia sugiere programas de apoyo social y la revisión del curriculum del primer año, en particular en la forma en que se enseña, para que el estudio tenga sentido. El foco aquí está en la enseñanza y en las condiciones organizacionales y académicas que habilitan nuevas formas de enseñanza (aprendizaje a partir de problemas, conformación de comunidades de aprendizajes, entre otras).

El lector encontrará una traducción de dicha conferencia en este número de la revista. La misma será recuperada, junto a una selección de conferencias, paneles y ponencias en el libro “Transiciones. Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios”, que será presentado ante la Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro y compilaremos con la Dra. Paula Pogré (UNGS).

Los inicios de los estudios universitarios continúan interpelando a las universidades y a los/as universitarios/as, configuran un campo de problemas fructífero para las ciencias de la educación y son la ocasión para la producción de reflexiones y sistematizaciones de prácticas docentes e institucionales. Más aún, constituyen un analizador para las Universidades, en el sentido que provocan el desvelamiento de las mismas como instituciones educativas, muestran su estructura, las relaciones no explicitadas, las culturas subyacentes y la producción de subjetividad que allí se habilitan. Y es por ello que los inicios resultan una ocasión para mirarnos más allá de ese tiempo, una oportunidad para pensarnos integralmente como instituciones comprometidas con ese bien público y social, derecho humano universal y responsabilidad de los Estados que es la educación superior.

Es un honor que me hayan pedido hablar hoy sobre un tema que concierne tanto a nuestro país como a los vuestros, a saber, la retención de nuestros/as estudiantes universitarios/as. Para nosotros, esto es una preocupación nacional, ya que impacta en la educación de nuestra fuerza laboral.

Al igual que ustedes, también vemos el primer año de la universidad como fundamental para la retención de los/as estudiantes. Sin embargo, la deserción en el primer año suele ser alta. En Estados Unidos sabemos que de todos/as los/as estudiantes que salen de la universidad sin un título, alrededor del cuarenta por ciento o más se van antes del inicio del segundo año, y algunos de los que se van en el segundo año son resultado de lo que sucedió o no sucedió en el primer año. No es de extrañar entonces que nos reunamos hoy para explorar lo que sabemos sobre la persistencia de los/as estudiantes y lo que las universidades pueden hacer durante el primer año para promoverla.

Entonces, ¿qué sabemos sobre cómo afecta el primer año de universidad a la persistencia de los/as estudiantes? La respuesta es, depende. Específicamente, depende de la perspectiva que adoptes para estudiar esa persistencia. ¿Es la perspectiva de la universidad o la del estudiante?

Permítanme explicar.

Durante años, la investigación sobre la perseverancia del estudiantado ha adoptado la perspectiva de la universidad, que se pregunta qué puede hacer para retener a más estudiantes. Otra forma es tomar la perspectiva del estudiante, ver la universidad con sus ojos. Aunque es comprensible que las universidades se pregunten cómo pueden retener a sus estudiantes, esta no es la pregunta que hacen los/as propios/as estudiantes. Ellos/as se preguntan qué pueden hacer para persistir. Las dos perspectivas, la de la universidad y la del estudiantado, aunque relacionadas, son diferentes. Refieren a diferentes temas y dan lugar a distintas acciones.

Comprender lo que significa la persistencia para el/la estudiante comienza con darse cuenta de que el término “persistir”, o su forma adjetiva “persistente”, es una forma de referir a la motivación del estudiante. Desprovisto de todo el lenguaje elaborado de la teoría, uno se queda con la conclusión de que la motivación es clave para la persistencia. En pocas palabras, los/as estudiantes deben querer persistir y estar motivados para hacerlo, de lo contrario, hay pocas razones para que gasten el esfuerzo y, a veces, recursos considerables para perseverar. Esto no significa que la habilidad no importe. Importa. Pero lo hace solo para quienes quieren persistir. Tampoco significa que no haya otros factores que afecten la perseverancia del estudiantado. Existen. Pero la mayoría de estos, como las responsabilidades familiares o laborales y las emergencias financieras, son eventos externos que alejan a los/as estudiantes de la perseverancia. No son el resultado directo de su experiencia en la universidad.

Entonces, ¿qué aprendemos sobre las raíces de la motivación del estudiante cuando adoptamos su perspectiva? Aprendemos que las experiencias de los/as estudiantes en el primer año influyen en su motivación para persistir porque modelan tanto su percepción de su capacidad para tener éxito, también conocida como autoeficacia, como su sentido de pertenencia y su percepción de la relevancia de los estudios. Cada una de estas cuestiones son el resultado del compromiso de los estudiantes con la universidad, sus estudiantes, profesores/as y administradores/as y con el plan de estudios que se les pide que estudien. Pero no es el compromiso per se lo que afecta la motivación, sino las percepciones de los/as alumnos/as sobre su compromiso y el significado que extraen de ello. Para comprender cómo la experiencia del primer año afecta la motivación de los estudiantes, primero debemos entender sus percepciones sobre sus propios compromisos y los significados que extraen de ello durante el primer año.

¿Cómo afectan la autoeficacia, el sentido de pertenencia y la relevancia percibida a la motivación del/ de la estudiante? Para responder a esta pregunta, pasamos primero a la autoeficacia.

La autoeficacia se refiere a la creencia de una persona en su capacidad para tener éxito en una tarea particular o en una situación específica. No se hereda, sino que se aprende de experiencias pasadas y actuales. Es maleable. Puede cambiar a medida que cambian las experiencias de los/as estudiantes en la universidad, especialmente durante el primer año. Lo que importa para nuestra conversación es que los/as estudiantes que creen o llegan a creer que pueden tener éxito en una tarea educativa en particular, se involucrarán más fácilmente en esa tarea, dedicarán más tiempo a ella y se esforzarán más en completarla. Por el contrario, los estudiantes que cuestionan o llegan a cuestionar su capacidad para tener éxito como resultado de sus primeras experiencias se desanimarán y, a menudo, se retirarán cuando surjan desafíos.

El sentido de pertenencia refiere a la percepción de un estudiante de ser un miembro aceptado de la universidad, cuya participación es valorada por otros estudiantes, profesores y administradores. Puede referirse a la comunidad universitaria más grande o a una o más comunidades académicas y sociales más pequeñas dentro de la universidad. Los estudiantes que se perciben a sí mismos como pertenecientes tienen más probabilidades de estar motivados para persistir debido a la conexión entre el sentido de pertenencia y su compromiso con la universidad o la comunidad particular en la que participan. Por el contrario, los estudiantes que se ven a sí mismos como no pertenecientes, como no valorados por otros, encontrarán pocas razones para quedarse, poco sentido de lealtad u obligación con la universidad.

Debo señalar que los estudios sobre la persistencia de estudiantes culturalmente diversos a menudo usan el término “validación” así como sentido de pertenencia. Lo hacen como una forma de enfatizar la importancia de que la presencia de los estudiantes en el campus y en las aulas sea validada por otros, especialmente por quienes imparten la clase; que su voz importa. Al enfatizar la validación, teóricos como Laura Rendón destacan el papel fundamental que juega la cultura universitaria en la formación del sentido de validación de los estudiantes. Una cosa es que se tolere la presencia de los estudiantes en el campus, y otra es que se valore su presencia y se valide su voz como contribución al diálogo del aprendizaje.

Finalmente, las percepciones de los estudiantes sobre el currículo, específicamente sus percepciones sobre la relevancia que tiene lo que están estudiando para los asuntos que les conciernen, también influyen en la motivación. Esto pasa porque los estudios que son vistos como irrelevantes van a socavar el esfuerzo del estudiante. Un estudiante puede cuestionar razonablemente el sentido de invertir el tiempo y el esfuerzo necesarios para completar su título cuando ve poca relevancia en sus estudios. Aunque algunos, si no muchos, estudiantes persistirán debido a los beneficios económicos percibidos de obtener un título universitario, el hecho de hacerlo afecta al corazón de la misión principal de la universidad, a saber, el aprendizaje.

¿Por qué la autoeficacia del estudiante, el sentido de pertenencia y la relevancia percibida del plan de estudios son importantes en el primer año de universidad? Son importantes porque pueden socavar la motivación de los/as estudiantes y, a su vez, el compromiso posterior en sus estudios y hacia los otros en la universidad. Juntos sirven, con el tiempo, para debilitar la voluntad de los/as estudiantes de continuar estudiando. Como me dijo un estudiante, “¿por qué debería gastar mi tiempo y recursos limitados cuando hay pocas posibilidades de que pueda tener éxito en una universidad que me dice que no pertenezco a ella y donde encuentro poca relevancia en lo que estudio?”

Entonces, ¿qué pueden hacer las universidades para mejorar la motivación de los/as estudiantes para persistir durante el primer año y, a su vez, promover la retención?

En primer lugar, las universidades deben centrarse en garantizar, lo mejor que puedan, que los nuevos estudiantes sientan que pueden tener éxito en la universidad y que tienen las habilidades para hacerlo. Eso requiere, entre otras cosas, que las universidades inviertan en una variedad de programas de apoyo académico para nuevos estudiantes. Si bien se admiten algunos/as estudiantes que necesitan apoyo académico, muchos otros luchan durante el primer año para adaptarse a las crecientes demandas

de los estudios universitarios. Dicho esto, está claro que la provisión de apoyo académico temprano, a veces tan pronto como el verano anterior al ingreso a la universidad, puede mejorar el rendimiento académico de los/as estudiantes. En la medida en que lo haga, también puede mejorar su percepción sobre su capacidad para triunfar y, a su vez, su motivación para perseverar.

Aunque la mayoría de las universidades ofrecen servicios de apoyo académico, como tutorías en el campus o centros de apoyo académico para estudiantes, muchos/as estudiantes que tienen dificultades o experimentan un fracaso temprano ven erróneamente el comportamiento de búsqueda de ayuda como una admisión de que no están “hechos” para los estudios universitarios. Otros/as estudiantes piensan erróneamente que son los únicos de la clase que tienen dificultades. Atribuyen sus dificultades a sus propias deficiencias percibidas, no a la situación en la que se encuentran. Otros/as buscan apoyo demasiado tarde en el semestre para mejorar sus calificaciones, a menudo cuando se acercan los exámenes finales. En respuesta, las universidades no solo deben dejar en claro que las dificultades académicas son parte integrante de la experiencia del primer año, sino que también deben brindar apoyo académico temprano en el primer año antes de que las dificultades de los/as estudiantes socaven su motivación. Esta es la razón por la que un número cada vez mayor de universidades está utilizando sistemas de alerta temprana que identifican qué estudiantes necesitan apoyo al principio del primer año.

Para hacer frente a los problemas de la baja aceptación de los servicios de apoyo ofrecidos por parte de los estudiantes, las universidades deben dejar de depender únicamente de programas de apoyo académico independientes que requieren que los estudiantes busquen ese apoyo. En cambio, deben brindar un apoyo adaptado a las demandas de los cursos/ materias, en particular aquellos que tienen altas tasas de reprobación. Una forma de hacerlo es mediante el uso de lo que se denomina “instrucción suplementaria”, en la que las secciones o grupos de apoyo más pequeños se reúnen después de la clase, a veces inmediatamente después de que termina la clase. Los dictan docentes auxiliares o estudiantes que se han destacado en el curso en un año anterior. Su propósito es proporcionar asistencia específica para el curso y las habilidades de estudio y aprendizaje necesarias para satisfacer con éxito las demandas de la asignatura. En tales cursos, es más probable que los estudiantes accedan al apoyo, debido al vínculo claro entre los aportes que reciben en las secciones complementarias y el desempeño en la materia. Abunda la evidencia de que cuando se implementa correctamente, los/as estudiantes de asignaturas que emplean instrucción

suplementaria tienen calificaciones más altas que estudiantes similares en cursos que no lo hacen.

En segundo lugar, para abordar el sentido de pertenencia de los/as estudiantes, las universidades deben invertir en una variedad de programas de apoyo social durante el primer año, especialmente aquellos que ayudan a los/as ingresantes a comprometerse con otros/as estudiantes y desarrollar un sentido de pertenencia. Al igual que ocurre con la adaptación académica, no pocos estudiantes nuevos luchan por adaptarse a la vida social de la universidad. No siempre es fácil conocer gente nueva y hacer amigos. En respuesta, las universidades han desarrollado una gama de programas, comenzando desde la orientación, que están diseñados para construir comunidades de estudiantes. En la medida en que lo hagan, pueden promover un sentido de pertenencia y, a su vez, la motivación para persistir. Pero que los estudiantes perciban estas comunidades como inclusivas depende del entorno cargado de valores en el que ellos se encuentran.

Desafortunadamente, no todos los entornos universitarios, especialmente entre los estudiantes, incluyen a todos/as los/as estudiantes.

Finalmente, las universidades deben revisar su currículum del primer año, si no en el contenido, en la forma en que se enseña. La relevancia de lo que se les pide a los/as estudiantes que estudian en el primer año no siempre es evidente, al menos no para ellos/as. A menudo, los/as estudiantes se preguntan por qué se les pide que estudien cierto material cuando ven poca relevancia en el mismo. Tomemos, por ejemplo, los cursos generales del primer año. Aunque el material puede ser relevante, los profesores a menudo no explicitan la forma en que es relevante. Proporcionan poco contexto que llevaría al estudiante a comprender por qué es importante el contenido del curso. Sin embargo, está claro que la percepción de los/as estudiantes sobre la relevancia del contenido específico del curso mejora cuando está claramente vinculado a un problema o cuestión significativa. Una forma de hacerlo es mediante la utilización del aprendizaje basado en problemas y proyectos que requieren que los /as estudiantes apliquen el contenido del curso para resolver un problema significativo o completar un proyecto significativo. Cuando se hacen bien, estos métodos tienen una serie de beneficios, entre los que se encuentran el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y el aumento de la retención de conocimientos a largo plazo.

Además, cuando se utilizan junto con técnicas de aprendizaje cooperativo, mejoran el compromiso social y académico de los/as estudiantes y, a su vez, tanto el aprendizaje como la persistencia.

Permítanme sugerir que las comunidades de aprendizaje de primer año que incluyen apoyo académico pueden proporcionar una forma coherente de abordar todos estos problemas. Para entender por qué esto es así, primero debo aclarar qué son las comunidades de aprendizaje cuando están completamente implementadas. Desafortunadamente, muchos programas que se describen a sí mismos como comunidades de aprendizaje son poco más de dos o, a veces, tres cursos en los que los/as estudiantes se matriculan conjuntamente y tienen poca o ninguna conexión. Si bien las comunidades de aprendizaje requieren la matriculación conjunta, también requieren que los cursos en los que los/as estudiantes se matriculen estén vinculados por un tema, problema o proyecto que conecta los cursos de la comunidad de aprendizaje para que el aprendizaje en un curso esté vinculado a lo que se está aprendiendo en los otros cursos. Hacerlo proporciona un mecanismo para el desarrollo de un entorno de aprendizaje interdisciplinario que estructura las experiencias de los estudiantes de manera que les permita ver el mismo tema, problema o proyecto, a través de múltiples lentes disciplinarios.

Una de las más importantes de estas experiencias son aquellas en las que los estudiantes trabajan juntos en grupos colaborativos como miembros iguales. Los estudiantes forman comunidades académicas y sociales de aprendizaje más pequeñas dentro de la comunidad de aprendizaje, en las que encuentran significado y pertenencia. Trabajando juntos, tienen que aplicar lo que están aprendiendo a un problema o proyecto significativo y convertirse en aprendices interdependientes cuyo aprendizaje está conectado con el de sus compañeros.

Para desarrollar tales comunidades de aprendizaje, aquellos que enseñan en las mismas también deben trabajar juntos para vincular sus cursos individuales. Mejor aún, tienen que desarrollar un marco pedagógico y curricular común para la comunidad de aprendizaje, marco que especifique un conjunto de resultados de aprendizaje esperados para los cursos y una serie coherente y estructurada de experiencias educativas compartidas que permitan a los/as estudiantes alcanzar esos resultados. En efecto, los/as profesores/as deben formar su propia comunidad de aprendizaje en la que aprenden unos/as de otros/as y desarrollan una filosofía compartida sobre el aprendizaje de los/as estudiantes, que reconoce el potencial de todos/as para prosperar y aprender.

Cuando se implementa de esta manera, se ha demostrado que las comunidades de aprendizaje tienen una serie de resultados académicos y sociales positivos que influyen no solo en lo que aprenden los/as estudiantes, sino también en cómo aprenden. No es

el menor de esos resultados el apoyo que los/as estudiantes encuentran dentro de la comunidad de aprendizaje que les permite superar los desafíos sociales y académicos que encuentran con frecuencia en el primer año. Comparto la voz de una estudiante de primer año de origen desfavorecido que entrevistamos, sobre sus experiencias en una comunidad de aprendizaje y cómo le permitió aprender y continuar frente a condiciones a menudo turbulentas. Ella dijo:

“En la comunidad de aprendizaje nos conocíamos, éramos amigos, discutíamos todo de todas las clases. Sabíamos las cosas muy, muy bien porque lo discutíamos mucho. Tuvimos discusiones sobre todo ... fue como una balsa corriendo por los rápidos de mi vida”.

Para ella y otros/as estudiantes de la comunidad de aprendizaje, el apoyo académico y social surgió de las actividades de aprendizaje colaborativo de la comunidad de aprendizaje. Alude a aprender cosas “muy, muy bien” mientras gana apoyo para continuar ante condiciones a veces turbulentas; apoyo que a menudo es difícil de proporcionar por parte del equipo docente. Ese apoyo también la ayudó, a ella y a muchos/as de sus compañeros/as de clase, a manejar el estrés en su vida y a hacer la transición a la universidad como lo hace una balsa sobre aguas turbulentas.

Otro estudiante de una comunidad de aprendizaje cuyos miembros eran de diferentes orígenes raciales y étnicos dijo;

“Creo que se debería educar a más personas de esta forma. Quiero decir porque es bueno. Aprendemos no solo cómo interactuar entre nosotros, sino con otras personas de diferentes razas, diferentes tamaños, diferentes colores, todo diferente. Quiero decir que simplemente lo hace mejor ... no solo aprendes más, aprendes mejor “.

Para este estudiante y muchos de sus compañeros/as de clase, la diversidad de la comunidad de aprendizaje les permitió escuchar las voces de los/as estudiantes que de otra manera no escucharían y aprender cómo otros/as entendieron un tema, problema o proyecto que se estaba abordando en esa comunidad. En un sentido muy real, los/as estudiantes llegaron a comprender cómo su aprendizaje se enriquece con la inclusión de las voces de otros/as estudiantes de diferentes orígenes y orientaciones. Esto es lo que el estudiante quiso decir al decir “no solo aprendes más, aprendes mejor”. Es un aprendizaje fundamental si queremos construir sociedades más inclusivas y equitativas.

Déjenme cerrar.

La importancia de las percepciones de los/as estudiantes a la hora de moldear su motivación y, a su vez, su persistencia en los estudios, es solo una de las razones por las que las universidades que buscan mejorar la retención y al mismo tiempo mejorar la equidad, deben mirar el tema de la persistencia a través de los ojos de todos sus estudiantes.

Necesitan comprender cómo los diferentes estudiantes dan sentido a sus experiencias. Una de las ventajas de hacerlo es que no solo les dan voz a los/as estudiantes, sino que también plantea preguntas más claramente sobre cómo las experiencias de los/as estudiantes de diferentes razas y etnias, procedencia socioeconómica, orientación de género y migrantes influyen en su persistencia. Para mejorar la perseverancia al tiempo que abordan cuestiones de equidad, las instituciones deben tomar en serio las voces de todos/as sus estudiantes, no solo de algunos. Deben preguntarse no solo qué deben hacer para ayudar a los/as estudiantes a persistir, sino también qué deben hacer para llevarlos a querer persistir.

📁 #20, Entrevistas, Uncategorized

📁 Inclusión, Ingresantes, Ingreso, Vicent Tinto

< Bernard Charlot: Todos los estudiantes encuentran otro mundo en la Universidad

> Extensión universitaria y vinculación tecnológica en la Argentina. Revisando una relación compleja.

Revista #20



Conferencias y Eventos



Contacto

ISSN 2683-8265

© 2021 Pensamiento Universitario • Funciona con GeneratePress