



Factores que dificultan la obtención del título de grado de la carrera de Contador Público (CP) en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) - Sede Atlántica

Cra. Vanina M. Nervi

Universidad Nacional de Río Negro – Sede Atlántica

Trabajo Final Integrador – Especialización en Docencia Universitaria

Dra. Soledad Vercellino

18 de noviembre de 2020

AGRADECIMIENTOS

A mis personitas favoritas, Bautista y Milagros, porque hacen que cada día valga la pena disfrutar de las pequeñas cosas que, al final, terminan dándole sentido a todo lo demás.

A Martín, mi compañero de ruta, por aceptar esta necesidad incontrolable de estar siempre aprendiendo y sumando algo nuevo, por apoyarme y hacerlo más fácil.

A mamá y papá, verdaderos maestros para mí, que siguen siendo pilares fundamentales.

A Soledad, mi directora, por acompañar y encauzar cada paso de este trabajo, contagiando su entusiasmo y su permanente predisposición.

A mis compañeras de la Especialización, Magalí y Marina, ya que hemos trabajado colaborativamente en los Seminarios y, particularmente, en este tramo final han sido un motor primordial. También a mis compañeros/as en el ejercicio de la docencia, pues cada uno/a ha contribuido y contribuye a tratar de mejorar nuestra tarea en pos de los/as estudiantes.

A los/as estudiantes que han sido tan receptivos/as con esta propuesta de investigación, aceptando ser entrevistados/as y brindando parte de su tiempo, así como aquellos/as que han tenido la deferencia de responder la encuesta que se puso a su disposición.

INDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. MARCO REFERENCIAL Y METODOLÓGICO	8
I.I. ESTADO DEL ARTE DE LA PROBLEMÁTICA SEGÚN LA BIBLIOGRAFÍA REVISADA	8
I.II. MARCO TEÓRICO	12
Aprendizaje en la Universidad – Trayectorias Estudiantiles	12
Eficiencia de titulación y prolongación de los estudios	14
Graduación – Factores intervinientes	16
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	18
OBJETIVO GENERAL:	18
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	18
I.III. METODOLOGÍA	18
CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZACIÓN: UNRN – CP - COHORTES 2011-2013	22
II.I - La problemática de la graduación en el contexto institucional de la Universidad Nacional de Río Negro	22
II.II - Carrera de Contador Público en la Universidad Nacional de Río Negro.....	23
II.III – Cohortes 2011 a 2013 de la carrera de CP UNRN.....	25
CAPÍTULO III. RESULTADOS DE LA INDAGACIÓN	29
III.I. Dimensión personal o subjetiva.....	29
III.II. Dimensión curricular.....	35
III.III. Dimensión institucional	46
CONCLUSIONES.....	52
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....	57
ANEXO I - GUIA DE ENTREVISTA	65
ANEXO II - ENCUESTA CERRADA	69

Índice de tablas y gráficos

Tabla N° 1: Descripción de la conformación de la muestra de estudiantes entrevistados/as.....	19
Gráfico N° 1: Composición de la muestra de estudiantes encuestados/as	20
Tabla N° 2: Evolución de la cartera de graduados de la carrera de CP de la UNRN por Cohortes.....	24
Tabla N° 3: Duración teórica de la carrera de CP y de analista administrativo contable según los planes de estudio.....	24
Tabla N° 4: Evolución de la cartera de graduados de la carrera de analista administrativo contable de la UNRN en el período 2014-2019	24
Tabla N° 5: Descripción de la conformación de los estudiantes inscriptos/as en las Cohortes 2011, 2012 y 2013.....	25
Tabla N° 6: Evolución del porcentaje de permanencia por el período 2012 a 2018 de las Cohortes 2011, 2012 y 2013.....	26

Gráfico N° 2: Grado de avance en la carrera estudiantes Contador Público cohortes 2011, 2012 y 2013.	28
Gráfico N° 3: Factores personales identificados por las/os estudiantes como obstaculizadores del egreso	30
Gráfico N° 4: Factores curriculares identificados por las-os estudiantes como obstaculizadores del egreso	35
Gráfico N° 5: Factores institucionales identificados por las/os estudiantes como obstaculizadores del egreso	47
Gráfico N° 6: Ponderación de factores identificados por las/os estudiantes como obstaculizadores del egreso	52
Gráfico N° 7: Ponderación de factores identificados por las/os estudiantes como menos obstaculizadores del egreso	53

RESUMEN

El presente trabajo de investigación indaga sobre la problemática de la escasa graduación en la carrera de Contador Público (CP) de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) - Sede Atlántica, y, particularmente, pretende dar respuesta al siguiente interrogante ¿Según los/as estudiantes qué motivos / razones demoran la obtención del título de grado de CP de la UNRN - Sede Atlántica - Cohortes 2011 a 2013?

Por tratarse de una carrera relativamente nueva, dictada en una institución educativa joven (la UNRN fue fundada el 19 de diciembre de 2007), resulta oportuno indagar, según la mirada de los protagonistas (los/as estudiantes), sobre los múltiples factores que explican este fenómeno de la lentificación en el recorrido de los trayectos curriculares y la consiguiente baja cantidad de egresados, a fin de analizarlos y poder arribar a conclusiones que posibiliten la futura identificación de estrategias concretas que contribuyan a su mejora.

En el desarrollo del trabajo cobra particular relevancia encuadrar la indagación dentro de los estudios de trayectorias estudiantiles y la multiplicidad de factores que las atraviesan. Es por ello que se adopta un enfoque metodológico cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas, que se complementaron con encuestas. Para cumplir los objetivos propuestos primeramente se realiza una breve revisión de la literatura en la materia, explicitando el marco teórico y la metodología utilizada en este estudio, continuando con la exposición de la información relevada de la Oficina de Aseguramiento de la Calidad (OAC) de la UNRN sobre la carrera de CP y las trayectorias académicas Cohortes 2011-2013, de manera de contextualizar el problema. Posteriormente se presentan los resultados de la investigación en relación a los distintos elementos condicionantes a los que los/as estudiantes, desde su perspectiva, atribuyen la demora en la obtención del título de grado, procediendo a su análisis. Seguidamente, se despliegan las conclusiones y recomendaciones a las que se arribaron con el estudio, dando respuesta a los objetivos propuestos. Finalmente se exponen los materiales de referencia consultados y, como anexos, los instrumentos de recolección utilizados en las entrevistas y encuestas.

Palabras claves: Graduación – Trayectoria estudiantil – Factores obstaculizadores del egreso - Estudiantes

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Final Integrador se presenta en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNRN – Sede Atlántica, conforme Resolución CSDEyVE N° 59/2019, y se titula: “Factores que dificultan la obtención del título de grado de la carrera de Contador Público (CP) en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) - Sede Atlántica”.

El mismo tiene como objetivo analizar los factores que, de acuerdo a la perspectiva de los/as estudiantes, demoran la graduación de la mencionada carrera de grado en esa institución educativa para las Cohortes 2011 a 2013.

Si bien las problemáticas vinculadas tanto al abandono como a la baja tasa de graduación en Educación Superior son y han sido objeto de análisis, tanto a nivel nacional como internacional, el tema de la graduación de Contadores/as Públicos cobra particular relevancia ya que es una carrera que ha sido declarada de interés público (Resolución Ministerial N° 1723/2013) y, por tanto, incluida dentro de las carreras del artículo 43° de la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 que deben someterse periódicamente al proceso de acreditación ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

En el caso de la UNRN, dicha carrera fue creada en el año 2011 mediante Resolución N° 1283/2010 de su Rector organizador, estableciendo su dictado en la Sede Atlántica, obteniendo el reconocimiento oficial y validez nacional del título expedido por medio de la Resolución N° 1508/2012 del Ministerio de Educación. Habiendo transcurrido 10 años, la carrera cuenta con sólo 8 egresados, sobre Cohortes que entre 2011 y 2013 promediaban los 100 ingresantes cada una, según la información estadística elaborada por la Oficina de Aseguramiento de la Calidad (OAC) de la Universidad con base en los datos extraídos del sistema SIU Guaraní.

Por tratarse de una carrera relativamente nueva, dictada en una institución educativa joven (la UNRN fue fundada el 19 de diciembre de 2007), resulta oportuno indagar, según la mirada de los protagonistas (los/as estudiantes), sobre los elementos condicionantes y los factores que explican este fenómeno de la lentificación en el recorrido de los trayectos curriculares y la consiguiente baja cantidad de egresados, a fin de analizarlas y poder arribar a conclusiones que posibiliten la futura identificación de estrategias concretas que contribuyan a su mejora.

La revisión de los antecedentes bibliográficos da cuenta de que la problemática de la graduación es un tema de agenda pública, analizado tanto en términos

cuantitativos como cualitativos, vinculada a la multiplicidad de factores que atraviesan las trayectorias estudiantiles. En concordancia, como marco teórico se plantea el análisis, categorizando esos múltiples factores en 3 dimensiones: Subjetiva/personal, curricular e institucional.

A fin de indagar respecto a los factores obstaculizadores del egreso, desde el punto de vista de los/as estudiantes, la investigación adopta un enfoque metodológico cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas que se complementaron con entrevistas cerradas.

Para cumplir los objetivos propuestos se desarrolla el trabajo en los siguientes capítulos:

El Capítulo I presenta una breve revisión de la literatura en la materia, explicita el marco teórico y presenta la metodología utilizada en este estudio.

El Capítulo II expone la información relevada de la OAC de la UNRN sobre la carrera de CP y las trayectorias académicas Cohortes 2011-2013, de manera de contextualizar y profundizar el análisis del problema de la demora en la graduación

El Capítulo III presenta los resultados de la indagación en relación a los distintos factores que los/as estudiantes, desde su perspectiva, atribuyen la demora en la obtención del título de grado.

Finalmente se exponen las conclusiones del trabajo realizado, seguidas de los Materiales de referencia utilizados y los Anexos.

CAPÍTULO I. MARCO REFERENCIAL Y METODOLÓGICO

I.I. ESTADO DEL ARTE DE LA PROBLEMÁTICA SEGÚN LA BIBLIOGRAFÍA REVISADA

Una de las consecuencias derivadas del proceso de expansión y transformación del sistema universitario superior, que en América Latina acaeció en las últimas décadas del siglo XX, fue la masificación de la matrícula. En efecto, este pasaje de una educación de élite a un sistema de masas tiene su correlato en el crecimiento de la tasa de escolarización de la región, donde la matrícula hacia 1950 no alcanzaba los 300.000 estudiantes y en el año 2018 rondaba los 30 millones. Sin embargo, este aumento en la matrícula registrado en América Latina contrasta con las bajas tasas de graduación de carreras de grado que se registran (Del Bello, 2002; Red IndicES, 2020).

La contracara del bajo número de graduados remite al problema del abandono y la deserción universitaria, y junto a estos subyacen otras problemáticas vinculadas a la retención, el desgranamiento y la lentificación de las trayectorias universitarias. Tal es así que se estima que anualmente se gradúan, en un período normal, alrededor del 43 % de los estudiantes que ingresan, lo que implica una deserción del orden del 57% asumiendo que los repitientes de cada cohorte son de un orden de magnitud similar al incremento que se produce por la incorporación de rezagados de cohortes anteriores (Fiegehen & Díaz, 2020).

García de Fanelli (2015 a, 2015 b, 2017) analiza el problema de la baja graduación en el nivel de grado universitario argentino, comparando la evolución del stock de graduados universitarios entre los 18 y 30 años que, de acuerdo a la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), pasó del 15 % en 2004 al 17% en 2013, además señala que, conforme a indicadores internacionales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Argentina está bien posicionada respecto al acceso a la educación superior, no así sobre la graduación, estimándose que sólo el 12 % de los jóvenes podrá completar sus estudios superiores. Asimismo, respecto a la utilización de la tasa de graduación como indicador de resultado (performance indicators) que permite evaluar la eficiencia interna institucional y su contracara el abandono universitario, advierte sobre la necesidad de adoptar como metodología estudios longitudinales dado el carácter de proceso que reviste el abandono, y refiere a las diferencias en los resultados de indicadores que se conocen en Argentina, según los datos surjan de las

estadísticas universitarias o de los censos de población, es decir, tomando como fuentes directamente a los estudiantes o sus familias (García de Fanelli, 2004).

Específicamente en lo que respecta a la carrera de CP el problema es estudiado en diferentes Universidades y expuesto en Simposios y Encuentros Nacionales de Investigadores Universitarios, evidenciándose que las tasas de graduación promedio están por debajo del 27% (Catani, Buechele & Solari, 2018) y que la cantidad de personas que ingresan a cada institución superan ampliamente a aquellos que salen de ella con un título, lo que puede traducirse en un serio problema de ineficiencia del sistema educativo (Catani, Buechele, Di Falco & Vallina, 2019).

Otros estudios analizan el fenómeno de lentificación de la carrera de Contador, tal es el caso de la Universidad Nacional de San Juan donde se advirtió que el mismo va creciendo a medida que se va avanzando en la carrera, requiriendo 2 años para concluir el primer año del Plan de Estudio y tardando 4 años para completar el tercero (Guevara, Belelli, Castillo, Manchinelli, Algañaraz & Castillo, 2016), lo que es coincidente con los hallazgos de las investigaciones referenciadas por Falcone (2010) en la Universidad del Comahue respecto al problema de “dilación” observado en la cantidad de intentos que realizan los estudiantes para aprobar cursados y exámenes finales así como en las sucesivas reinscripciones, lo que no sólo es causante de deserción sino que también constituye un obstáculo para los que logran graduarse.

Si bien se ha circunscrito la escasa graduación y el abandono universitario a América Latina, es importante señalar que atañe a otras regiones. En España el fenómeno del abandono de los estudios universitarios alcanza hasta el 50% en algunas titulaciones, si bien la cifra es menor que en Argentina donde, en algunas carreras, alcanza hasta el 84 %, no deja de ser preocupante (Cabrera, Bethencourt, Pérez & Afonso, 2006). La problemática está inserta en la agenda pública internacional, tal como lo refleja la inclusión del objetivo de "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como Objetivos Mundiales o Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobados en 2015 por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (Larramendy & Tobes, 2019).

Es por esta razón que numerosas investigaciones y estudios indagan, a partir de la revisión de las trayectorias estudiantiles, respecto a los factores que inciden tanto en la deserción y abandono estudiantil como en la lentificación de los estudios, y su

consecuente repercusión en las bajas tasas de graduación. En cuanto al marco referencial aludido se identifican diferentes modelos o enfoques explicativos de los tránsitos estudiantiles: modelo de adaptación, estructural, economista, psicopedagógico y de integración del estudiante (Petric, 2017; Garcia de Fanelli, 2014, Cabrera et al., 2006).

De acuerdo a los datos publicados en la Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019 elaborada por el Departamento de Información Universitaria de la Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, en promedio, de los/as egresados/as del sistema universitario argentino el 29,70 % lo hace en los tiempos teóricos (SPU, 2019), es decir, dentro de los tiempos estipulados en el Plan de Estudios.

García de Fanelli (2004) refiere a que, de acuerdo a mediciones publicadas en el año 2000 por el Ministerio de Educación, los estudiantes de las universidades públicas tardan, en promedio, un 60 por ciento más del tiempo teórico en cursar sus estudios y un 40 por ciento más en las privadas. Algunas líneas de investigación analizan los indicadores vinculados al acceso y permanencia en la Educación Superior con el perfil social de los graduados de la educación media (Garcia de Fanelli, 2019), mientras que otras respecto al rendimiento académico identifican entre los principales determinantes a factores individuales ligados con el capital cultural y social de los estudiantes, el género y la actividad económica, destacando que la mayoría de los trabajos se centra en los factores extra-organizacionales y no tanto en el impacto que pudieran tener sobre el rendimiento y el abandono cuestiones intra-organizacionales como la duración y flexibilidad de los planes de estudio, los planes de becas existentes, las tecnologías pedagógicas implementadas o la cultura organizacional (Garcia de Fanelli, 2014).

Investigaciones referentes a los factores que afectan la eficiencia terminal, desde la perspectiva de los/as estudiantes, los agrupan en: institucionales, académicos, motivacionales y personales (Pérez, Caraveo, Cruz & Téllez, 2014), otras refieren a los factores individuales, socioeconómicos e institucionales que afectan la tasa de graduación y graduación a término (Herrera, 2013).

Para los/as estudiantes que son primera generación de universitarios/as, las razones que entorpecen la continuidad de las carreras se relacionan a la falta de un espacio propio para estudiar, la mayor distancia de viaje, las trayectorias educativas intermitentes y la falta de referentes cercanos que faciliten la transmisión de capital académico, mientras que entre los factores que contribuyen al proceso de afiliación institucional se destacan el mayor involucramiento institucional y aprovechamiento de

los recursos disponibles -bibliotecas y tutorías-, la interacción con el grupo de pares de la institución, el centro de estudiantes y los cursos de ingreso prolongados (Linne, 2018).

Para Ríos (2007) en la prolongación de los estudios por encima del tiempo teórico se entrecruzan factores sociodemográficos, institucionales e historias de vida y no solamente componentes individuales.

Respecto al egreso a término resultan relevantes las experiencias previas tanto familiares como escolares, el monitoreo y mandato familiar, primera generación universitaria o no, apoyo económico, actitudes como la tenacidad, organización y aplicación, autoexigencia, el uso de estrategias como rendir para avanzar, priorizar cursar o rendir finales, realizar consultas al docente o grupos de referencia, así como la prioridad dada al estudio en tiempo (Petric, 2017; Linne, 2018). En efecto, los/as estudiantes con trayectorias de logro sostienen metas de aprendizaje desde el ingreso, mientras que en aquellos/as estudiantes que tras cinco años de cursado no han aprobado aún el 50 % de la carrera, prevalecen metas poco favorables para el aprendizaje (Moreno, Chiecher, & Paoloni, 2019).

Uno de los condicionantes de la baja tasa de graduación remite al caso de los/as estudiantes que han completado sus estudios, pero no pueden acceder al título por faltarles la tesis o un examen de admisión profesional, al respecto se plantea una incongruencia pedagógica si tal exigencia no se corresponde a la preparación que se ha recibido durante la formación curricular (Alvarado Rodríguez, 1990). El denominado síndrome de “Todo menos la tesis” por el que atraviesan los/as estudiantes pone de manifiesto las dificultades atinentes al proceso de elaboración de tesis y a la escritura y lectura en la Universidad (Bartolini Vivas, Petric, Schwab & Braida, 2010) y como, de hecho, persisten ciertas teorías implícitas sobre la escritura que obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en Educación Superior (Navarro & Mora-Aguirre, 2019). La experiencia de escribir una tesis o trabajo final, sea en instancia de grado o posgrado, es vivenciada como una tarea con más escollos y angustias si se realiza individualmente, resultando factores que pueden facilitarla o dificultarla: la dedicación que se le atribuye, la práctica previa en investigación y la relación con los directores (Carlino, 2005).

Atendiendo a esta problemática y a los distintos factores que dificultan el egreso, otros trabajos dan cuenta de distintas estrategias, tanto pedagógicas (relacionadas principalmente a la capacitación y formación de los docentes) como

institucionales (como la visibilización del problema entre docentes y no docentes, revisión de procesos administrativos y habitus organizacional) y académicas (sistemas de tutorías, talleres de escritura, implementación de cursadas por promoción directa, cursos de verano, entre otros) implementadas en pos de remediarlos (Draghi & Arturi, 2017; González, Bertazzi & Moyetta, 2020). Respecto al proceso de elaboración de tesis, se advierte que el problema no es previsto por el/la estudiante, denotando que la dificultad se vincula a la modalidad organizacional instalada de producirlas (Bartolini et al., 2010), tal es así que Patriagnani (2019) propone estrategias pedagógicas que integren el desarrollo del trabajo final dentro de las cursadas regulares de las carreras de grado.

En síntesis, el relevamiento efectuado pone de manifiesto que el tema de investigación está inmerso en la agenda pública, involucrando una multiplicidad de factores que inciden en la trayectoria de cada estudiante en la Universidad, facilitando u obstaculizando su egreso (como meta esperada), por lo que profundizar sobre ellos es de suma importancia, y hacerlo desde la mirada de los/as propios/as estudiantes, que en definitiva son los protagonistas de esa trayectoria, resulta de lo más oportuna y, paradójicamente, es la voz que pocas veces se releva.

I.II. MARCO TEÓRICO

Aprendizaje en la Universidad – Trayectorias Estudiantiles

El objeto de estudio del presente trabajo se circunscribe al tramo final de la trayectoria académica, es decir, la graduación universitaria, sin embargo, a los fines de analizar los factores que inciden en ella, resulta primordial contextualizar y configurar la problemática dentro de la experiencia estudiantil universitaria y de la multiplicidad de fenómenos que la atraviesan.

Tal como señalan Guevara & Belelli (2012) es fundamental, para comprender y analizar la complejidad del concepto de trayectoria académica, la contextualización del tiempo y el espacio en el que se da la interacción de las distintas experiencias que constituyen ese itinerario, lo que ofrece una perspectiva procesual de la práctica estudiantil por las instituciones educativas que implica continuidades y discontinuidades. Asimismo, aunque es un “período biográfico relativamente breve, cobra otro nivel de importancia al transformarse en un calendario socialmente medido por medio de eventos calificados como logros y fracasos” (p. 54).

El éxito de estas trayectorias estudiantiles requiere de un proceso de afiliación institucional e intelectual, es decir, tanto del dominio de los contenidos académicos y del lenguaje científico de las disciplinas como de la comprensión de los códigos y las exigencias implícitas en el oficio de estudiante y en las subculturas que integran las carreras universitarias (Piedrahita & Mendoza, 2010).

Del Bello (2002), referenciando al proceso de globalización y la aparición de la denominada sociedad del conocimiento, expone que a las universidades le son asignados nuevos roles, y en ese sentido, respecto a los nuevos paradigmas tecnoeconómicos, señala la importancia del entrenamiento “en desarrollar destrezas para saber localizar, discriminar, evaluar, sintetizar, la casi infinita información que está a su alcance, además de aprender a aprender y estar en disposición para someterse a procesos de formación permanente” (Del Bello, 2002, p. 24). Ello se corresponde con las destrezas y competencias que los/as estudiantes debieran desarrollar durante sus trayectorias académicas (como el pensamiento crítico y la escritura académica) a instancia de las propuestas de enseñanza que les son brindadas, lo que pone de manifiesto que los factores que condicionan las trayectorias no sólo dependen de los propios estudiantes sino también de las instituciones educativas (lo que incluye a todos los actores que intervienen en ella: docentes, autoridades, personal no docente, etc.).

Entre los modelos explicativos de las trayectorias estudiantiles y de los fenómenos vinculados al abandono y la deserción, como contracara de la retención universitaria, se encuentran (Cabrera et al., 2006):

- Modelo de adaptación, que remite a la capacidad o no del/la estudiante de adaptarse e integrarse al ambiente universitario.
- Modelo estructural, que alude a la influencia que ejercen sobre los/as estudiantes las contradicciones de los diferentes subsistemas (político, económico y social) que integran el sistema social en su conjunto.
- Modelo economicista, basada en la teoría del capital humano, y que sostiene que el/la estudiante estudiará, invirtiendo su tiempo y recursos monetarios en ello, en la medida que los beneficios futuros que obtenga cubran los costos de la educación y ello le resulte rentable.
- Modelo psicopedagógico, que contempla una perspectiva global y amplia que integra aspectos de los modelos de adaptación y estructural con dimensiones psicoeducativas (como factores personales, institucionales y sociales) que determinan las mayores o menores probabilidades de

finalizar con éxito los estudio, siendo las variables psicológicas y educativas las más determinantes.

Como se mencionó las trayectorias estudiantiles se ven afectadas por una multiplicidad de factores, lo que refuerza el planteo de Tinto (1989) respecto a la necesidad de analizar la problemática de la deserción, y como contracara la retención y el consecuente egreso, considerando la variedad de perspectivas que la atraviesan, así como la significatividad que cada sujeto le puede atribuir.

Eficiencia de titulación y prolongación de los estudios

La masificación de la educación superior a la que se hizo referencia anteriormente, sumado a las restricciones presupuestarias en términos de recursos para el sector universitario, evidencian la necesidad de promover la eficiencia organizacional, es decir, aumentar las tasas de graduación y reducir los tiempos que demanda la formación de un graduado (y los consecuentes recursos que se afectan). Estos indicadores de resultado (performance indicators) miden el grado de eficiencia o ineficiencia de las universidades y brindan indicios respecto al camino a tomar para alcanzar la eficiencia interna (García de Fanelli, 2004).

En efecto, la eficiencia del sistema de educación superior implica tres logros: Graduación, calidad y cobertura. La masificación y expansión del sistema ocurrida en las últimas décadas del siglo XX hace referencia al logro de la cobertura, que en el caso de Argentina es asimilable a muchos países europeos (García de Fanelli, 2017). “Un aumento en la calidad de los graduados y un aumento en los graduados es la utopía alcanzable que se esperaría del sistema” (Herrera, 2013, p. 3).

Como consigna García de Fanelli (2004) la tasa de graduación alude a la eficiencia interna, es decir, al máximo producto (graduados) que se puede obtener combinando los insumos disponibles (destacándose el tiempo y esfuerzo de los/as estudiantes y docentes) y la tecnología dada, mientras que la eficacia se asocia a la medida en que la formación de los graduados responde a las necesidades de la sociedad.

Uno de los indicadores utilizados por la OCDE vinculados a la conclusión de los estudios es el de la tasa neta de graduación y representa la probabilidad esperada de que las personas se gradúen de educación secundaria superior o terciaria a lo largo de su vida si se mantienen los patrones actuales de graduación presentes en cada país (OCDE, 2018), en otras palabras, es el porcentaje estimado de un grupo de edad que se espera que se gradúe de un cierto nivel de educación. De acuerdo al indicador obtenido con

datos del año 2011, el 12 % de los/as jóvenes estudiantes en Argentina obtendrían su primer título de grado, lo que está muy por debajo del promedio general del 39 %. Por otro lado, según la EPH, en el año 2013, el stock de graduados/as universitarios/as entre los 18 y 30 años en Argentina, alcanzó el 17 % (García de Fanelli, 2015 b; 2017). En relación a ello debe considerarse que, conforme lo expuesto por la SPU (2019), el sistema universitario argentino ha registrado un incremento del 35,3% en sus egresados/as entre 2009 y 2018.

Sin perjuicio de las objeciones y los reparos que se pudiera realizar a las metodologías utilizadas para la construcción de estos indicadores, es indiscutible que dan cuenta de un problema y constituyen un llamado de atención para analizar en profundidad qué hay detrás de lo que esos números reflejan: La cantidad de personas que ingresan al sistema de educación superior superan ampliamente a aquellos que salen de éste con un título (Catani et al., 2019; García de Fanelli, 2004).

La prolongación de los estudios (así como el abandono) implican “manifestaciones de la disparidad de condiciones propias del estudiante como también de la débil efectividad de estrategias institucionales para incidir en la duración real de los estudios” (Ríos, 2007, p. 22). Ello es compartido por García de Fanelli (2004) que atribuye dicho alargamiento en la duración de los estudios “tanto a condiciones particulares de los alumnos como a la gestión institucional de las universidades.” (p. 18), refiriendo a cuestiones institucionales como la extensión de los planes de estudio, el régimen de correlatividades, la oferta de cursos (horarios y lugares) y a que, en ocasiones, la duración teórica no refleja la real carga de tiempo de estudio requerido para el cumplimiento del plan de estudio; y como factores individuales tanto a la formación académica previa como al nivel socioeconómico del estudiante y de su familia.

El tiempo de una trayectoria estudiantil que se prolonga puede alternar nuevos modos de asistir a la universidad; se trata al decir de Carli (2007) de una experiencia menos colectiva y más atada al interés o necesidad individual y despojada de afectividad en tanto no hay ya acompañamiento de los pares y los otros-estudiantes resultan desconocidos. (Guevara & Belelli., 2012, p. 54)

En efecto la complejidad del fenómeno de la prolongación de los estudios requiere ser atendido no tanto desde una perspectiva cuantitativa en términos de resultados o producto final, sino considerando la trayectoria académica y las

dimensiones de índole individual, familiar, institucional y social que éstas involucran (Pérez et al., 2014).

Graduación – Factores intervinientes

Numerosas investigaciones evidencian los elementos implicados en la escasa cantidad de egresados/as del sistema, así como la prolongación de los estudios, los que se pueden clasificar en:

- Factores personales o individuales

Tal como referencia Herrera (2013) “las características propias de cada individuo afectan la probabilidad de grado o grado a tiempo” (p. 29), pudiendo identificarse factores socioeconómicos (ingresos familiares), sociodemográficos (género, estado civil, hijos, hermanos) y laborales (cantidad de horas trabajadas, necesidad de insertarse en el mercado del trabajo), al igual que lo concerniente al capital cultural, es decir, la formación académica previa, hábitos de estudio, nivel de educación de los padres (García de Fanelli, 2014; 2019, Linne, 2018; Ríos, 2007). Asimismo se deben considerar las categorías configuradas por Petric (2017) que se relacionan al “equipaje” (experiencias previas tanto familiares como escolares, monitoreo y mandato familiar, primera generación universitaria o no, apoyo económico), autopercepción estudiosa (tenacidad, organización y aplicación, autoexigencia) y estrategias para avanzar (decisiones vinculadas a rendir para avanzar, priorizar cursar o rendir finales, consultas al docente o grupos de referencia, prioridad dada al estudio en tiempo), así como cuestiones atinentes a las motivaciones que alejan a los estudiantes del objetivo de graduación y de las metas de aprendizaje con las que ingresaron a la universidad (Moreno et al., 2019).

- Factores curriculares

Las investigaciones de Aparicio (2009a, 2009b) citadas por Petric (2017) dan cuenta que los aprendizajes están mediados por la calidad de las interacciones humanas en el plano disciplinar, lo que implica múltiples aspectos que involucran a profesores y estudiantes vinculados al dominio de las competencias colectivas e interpersonales.

Entre las cuestiones que debieran contemplarse se encuentran la organización del plan de estudio (equivalencias, correlatividades), el sistema de evaluación (promoción directa, coloquio, escrito, oral, explicitación de los criterios de evaluación), ampliación de la oferta de cursos, la realización de las tesinas/trabajos finales o de prácticas pre-profesionales (Draghi & Arturi, 2017), la relación con los/as docentes, la

realización de actividades extra curriculares (pasantías, auxiliar docente, etc.) (Petric, 2017).

En consonancia con lo expresado por Alvarado Rodríguez (1990) el problema de los/as estudiantes que han completado sus estudios, pero no pueden acceder al título por faltarles la tesis o un examen de admisión profesional resulta una incongruencia pedagógica si el proyecto académico institucional, la estructura curricular y los procesos educativos no le han brindado las herramientas necesarias para poder hacerlo. Por ello esta singular categoría contempla tanto cuestiones curriculares (como ser el contar con directores/tutores capacitados que le brinden el asesoramiento y dedicación necesaria, la inclusión de un taller de elaboración de tesis/trabajo final de carrera o de metodología, por ejemplo, o la “invisibilización de la escritura académica como práctica retórica compleja, ubicua, disciplinadamente específica, socialmente construida y negociada, organizada en tareas de escritura y géneros discursivos diversos, y objeto explícito y curricularizado de enseñanza y aprendizaje” (Navarro & Mora-Aguirre, 2019, p. 13)) como personales (dedicación a tiempo completo o parcial, contar con práctica previa en investigación) (Carlino, 2005).

- Factores Institucionales

Ya se hizo hincapié en la importancia de contextualizar las trayectorias estudiantiles, en efecto, en el presente trabajo se circunscriben dentro de una organización específica (UNRN – Sede Atlántica) que integra el sistema de educación superior y como tal, tiene sus características propias.

Más allá de la intención de hacer más eficiente su funcionamiento, existen características institucionales que pueden condicionar, e incluso obstaculizar, el egreso, como ser: Procesos administrativos (inscripción, solicitud de mesa especial o de equivalencia, requisitos para ser estudiante regular, procesos de readmisión, entre otros), habitus organizacional (prácticas internalizadas por quienes forman parte de la institución), programas de apoyo económico o becas a los estudiantes, sistemas de tutorías, vinculación con las autoridades (director de carrera, secretario académico, etc.), centros de estudiantes, infraestructura y equipamiento para estudiar (sala de estudio, acceso a informática u otros equipos necesarios para estudiar la carrera) (Draghi & Arturi, 2017; Petric, 2017).

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

A partir de ese marco conceptual, los objetivos de investigación han quedado formulados de la siguiente manera:

OBJETIVO GENERAL:

Analizar los factores que los/as estudiantes identifican como condicionantes para la demora en la obtención del título de grado de la carrera de Contador Público (CP) de la UNRN - Sede Atlántica - Cohortes 2011 a 2013.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Describir los factores personales o subjetivos que, según los/as estudiantes, motivan la demora en la obtención del título de grado de la carrera de CP en la UNRN - Sede Atlántica.
2. Caracterizar los aspectos curriculares que los/as estudiantes destacan como obstáculos en la graduación.
3. Analizar los aspectos organizacionales que, según los/as estudiantes, entorpecen la culminación de la carrera de CP de la UNRN - Sede Atlántica.

I.III. METODOLOGÍA

El propósito de la investigación es recuperar la voz de los/as protagonistas - los/as estudiantes - a los efectos de indagar sobre las dimensiones que interactúan como obstaculizadoras para el egreso de la carrera de CP en la UNRN, contextualizadas dentro de sus propias trayectorias estudiantiles, es decir, sus experiencias, perspectivas y aprendizajes. Es por ello que se optó por un diseño de investigación cualitativo, pues refiere a un estudio inductivo en pequeña escala que solo se representa a sí mismo, con una perspectiva holística considerando el fenómeno como un todo. Si bien se recurrió al uso de un instrumento cerrado y al análisis estadístico, se lo hizo de manera complementaria y subsidiaria al enfoque cualitativo interpretativo de la problemática.

En ese sentido, para su consecución, se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de datos:

Análisis documental: como fuentes secundarias fueron consultadas las estadísticas generadas por la OAC de la UNRN respecto a la carrera de CP y las Cohortes 2011-2013, esto permitió enriquecer y precisar los alcances de la problemática

de la demora en la graduación y, además, tomar decisiones en relación a la muestra de estudiantes con los/as que se trabajó.

Entrevistas semiestructuradas: se entrevistó a una muestra intencionada de estudiantes pertenecientes a la Cohorte 2011- 2013 que se encuentran en el tramo final de la carrera (es decir, que según la trayectoria teórica deberían haber culminado la carrera entre los años 2015 y 2020) y que permita la obtención de información relevante respecto a los factores condicionantes que motivaron la demora en la obtención del título en relación a los tiempos teóricos del plan de estudio de la carrera.

La muestra quedó conformada por 6 estudiantes, a quienes se les realizó una entrevista personalizada de manera virtual (vía meet) considerando las limitaciones impuestas por el Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio derivado de la pandemia del COVID 19.

El proceso de muestreo procuró que los/as estudiantes seleccionados/as, contemplaran la diversidad de situaciones y características del estudiantado de esta carrera. Así la muestra contempla criterios de género, planes de estudios cursados, situaciones laborales, estado civil, edad, años de ingreso, entre otras características que se expresan en la Tabla 1:

Tabla N° 1: Descripción de la conformación de la muestra de estudiantes entrevistados/as

Estudiante	Trabaja	Trabajó durante la mayor parte de la carrera	Apoyo socio económico familiar	Recibió ayuda económica	Actividades extracurriculares				
					Pasantía	Ayudante alumno	Órgano de Gobierno	Movilidad estudiantil	Centro de Estudiantes
1	Si	Si	No	No					x
2	Si	Si	Si	No	x				
3	Si	No	Si	Si	x				
4	Si	No	Si	No	x			x	
5	Si	No	Si	Si	x	X			
6	Si	No	Si	No	x		x		
Estudiante	Cohorte	Sexo	Edad	Est. Civil	Hijos	Primera Generación Universitaria	Experiencia universitaria previa	Estado de avance de la carrera	
								4 materias o menos	Sólo resta TFC
1	2011	Femenino	41	Divorciada	Si	Si	Si	x	
2	2011	Femenino	33	Soltero	No	Si	Si		x
3	2012	Masculino	26	Soltero	No	Si	No	x	
4	2012	Femenino	27	Soltero	No	No	Si		x
5	2013	Masculino	25	Soltero	No	Si	No		x
6	2013	Femenino	26	Soltero	No	Si	No		x

Fuente elaboración propia

Se utilizó un modelo de entrevista como guía, el que se presenta como ANEXO I, adecuándose conforme al contexto del encuentro particular.

Es importante explicitar que cada una de las entrevistas se realizó con el consentimiento informado, así como la debida autorización para grabar las mismas.

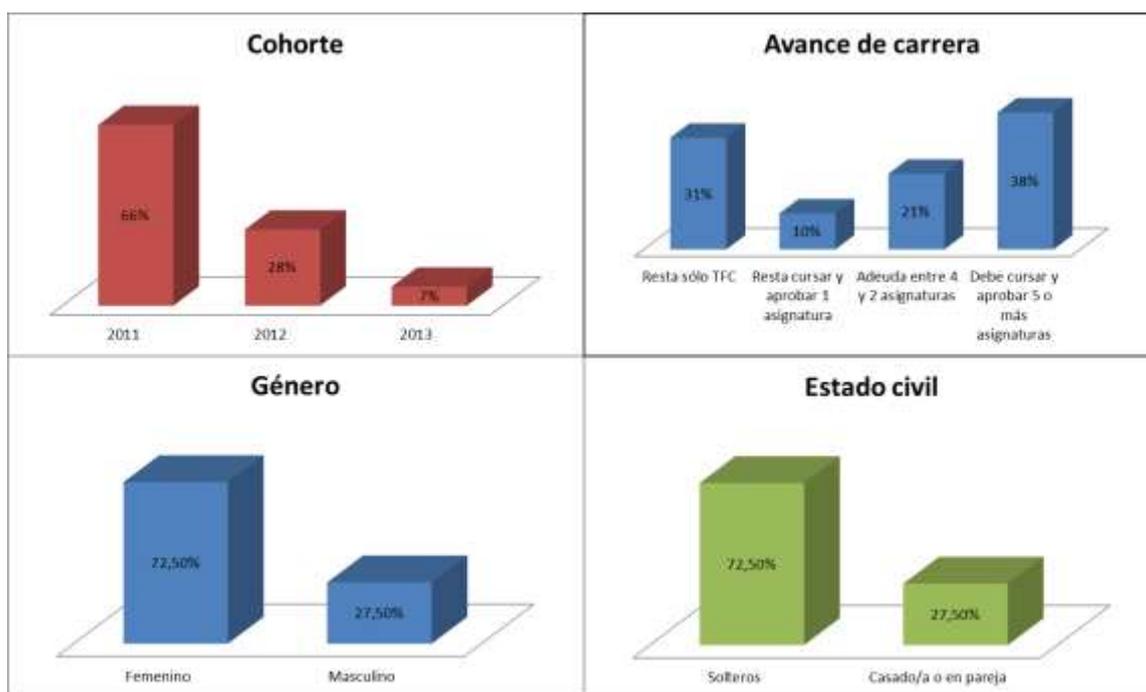
Encuestas: para obtener información de carácter más general, se implementó una encuesta a estudiantes que pertenezcan a las cohortes analizadas y se encuentren cursando la carrera o en el tramo de elaboración del trabajo final de carrera.

La muestra quedó conformada por 29 estudiantes, de los/as cuales 19 pertenecen a la Cohorte 2011, 8 a la 2012 y 2 a la 2013. Por otro lado, respecto a la edad de los/as sujetos encuestados/as; el 65,50% se encuentra dentro del rango entre 25 y 30 años, el 20,50% en el rango entre 31 y 35 años, y el 14% tiene más de 35 años.

Al 31 % de los/as estudiantes de la muestra les resta sólo el TFC para concluir sus estudios universitarios, al 10 % les resta cursar y aprobar 1 asignatura, mientras que el 21 % adeuda entre 4 y 2 asignaturas (de los/as cuales el 50 % todavía no aprobó aún el PTS) y el restante 38 % debe cursar y aprobar 5 o más asignaturas (dentro de ellos, el 45,50 % son estudiantes que tienen pendiente la aprobación y/o elaboración del PTS).

Finalmente, se destaca que la mayoría de los/as encuestados/as pertenecen al género femenino (72,50 %), son solteros/as (72,50 %), y no tienen hijos (69 %) ni familia a cargo (65,50 %).

Gráfico N° 1: Composición de la muestra de estudiantes encuestados/as



Fuente de elaboración propia

La encuesta fue de autoadministración y completada de manera virtual utilizando como herramienta Formularios de Google. Como ANEXO II se adjunta el modelo de encuesta utilizado.

Concluida la etapa de recolección de datos, se procedió al análisis y configuración de los factores relevados con ambos instrumentos teniendo en cuenta el marco teórico planteado y los hallazgos evidenciados.

Finalmente se establecieron las conclusiones y propuestas de mejora respecto a la problemática analizada y los factores informados por los/as estudiantes indagados/as.

CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZACIÓN: UNRN – CP - COHORTES 2011-2013

II.I - La problemática de la graduación en el contexto institucional de la Universidad Nacional de Río Negro

La LES, en su artículo 44°, obliga a las instituciones universitarias a asegurar el funcionamiento de instancias de evaluación institucional interna, que se complementarán con evaluaciones externas, que analicen los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Este proceso suele enmarcar el desarrollo de los planes estratégicos de las Instituciones de Educación Superior (IES). En efecto, a partir de su Proyecto Institucional y de las conclusiones derivadas de la autoevaluación y de la evaluación externa efectuada por la CONEAU entre 2015/2016, la UNRN confeccionó su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2025.

En lo que respecta a la Docencia y Vida Estudiantil, el PDI (UNRN, 2019) plantea como Eje 3 el “Desarrollo de un programa de ingreso y permanencia en la UNRN”, que incluye dentro de la Meta 4 la de “Asegurar la permanencia y el número de egresados” proponiendo entre sus actividades:

Desarrollar a escala piloto (para carreras seleccionadas por sede) una normativa que atienda la temporalidad (duración teórica) más extendida de los planes de estudio para estudiantes que trabajan y/o presentan dificultades para cursar regularmente las asignaturas de cada plan de estudio.

Implementar sistemas alternativos de regularización de asignaturas como dobles cursadas, sistemas de asistencia cumplida y otros superadores que eviten incrementar la extensión real vs. la extensión curricular de las carreras.

Promover entre docentes y estudiantes prácticas que conduzcan a cerrar la brecha entre aprobación de cursadas y rendición de exámenes finales a fin de acortar la duración real de las carreras. Al mismo tiempo, establecer límites precisos en cuanto a la duración y exigencia en el vencimiento de los trabajos finales y tesinas. De modo tal que se impulse la conclusión del proceso de carrera en un menor lapso. (UNRN, 2019, p. 37-38)

La UNRN tiene entre sus propósitos el de “desarrollar y transmitir conocimientos, con el objetivo general de contribuir a la elevación cultural y social de la

nación, el desarrollo humano y profesional del estudiantado que acuda a ella” (UNRN, 2019, p. 18), por lo que la culminación de las carreras ofertadas (egresados) forma parte de la agenda planteada en su proyecto institucional.

De acuerdo al Anuario 2019 de la UNRN (OAC, 2020), en 2019 de un total de 3.445 nuevos inscriptos en las 51 carreras de grado que dicta la Institución, los egresados fueron 260, mientras que en 2018 de total de 3.851 nuevos inscriptos, los egresados fueron 344, que representan el 7,54 % y 8,93 % respectivamente. Tal situación refleja un eventual problema de ineficiencia del sistema educativo como menciona Catani et al. (2019) pues es sustancialmente mayor el número de personas que ingresan a la UNRN de los/las que salen de ella con un título.

II.II - Carrera de Contador Público en la Universidad Nacional de Río Negro

La carrera de CP en la UNRN de la Sede Atlántica fue creada en el año 2011 mediante Resolución N° 1283/2010 del Rector organizador, obteniendo el reconocimiento oficial y validez nacional del título expedido conforme Resolución N° 1508/2012 del Ministerio de Educación.

De acuerdo al Plan de Estudio inicial la duración de la carrera constaba con 3040 hs. distribuidas en 4 años, y tras un proceso de revisión de la estructura curricular, por medio de la Resolución CSDEyVE N° 71/12 se aprobaron modificaciones a dicho Plan, pasando a contar con 3472 horas distribuidas en 5 años. En septiembre de 2018, se modificó nuevamente el Plan de la carrera, mediante Resolución CSDEyVE N° 37/18, en la que, entre otras cuestiones, se incluye en el quinto año de la carrera una asignatura curricular denominada “Taller de Trabajo Final de Carrera” y la realización de una “Práctica Profesional Supervisada”.

Más allá de las modificaciones referidas anteriormente, hay 2 requisitos que deben cumplimentarse para la obtención del título de grado: la participación en un Programa de Trabajo Social (PTS) en conformidad al artículo 77° del Estatuto de la UNRN y de acuerdo a lo reglamentado por la Resolución CSDEyVE N° 6/2018, y la realización de un trabajo final de carrera (TFC) en concordancia al artículo 1° del Anexo I de la Resolución CDDEyVE N° 14/2015 de la Sede Atlántica.

En este contexto, habiendo transcurrido más de 10 años, a septiembre de 2020, la carrera de CP en la UNRN cuenta con sólo 8 egresados, sobre Cohortes que entre 2011 y 2013 promediaban los 100 inscriptos/as. La información estadística elaborada

por la OAC de la Universidad, con base en los datos extraídos del sistema SIU Guaraní, demuestra lo siguiente:

Tabla N° 2: Evolución de la cartera de graduados de la carrera de CP de la UNRN por Cohortes

Año de Egreso:	2016	2017	2018	2019	2020
Cohorte 2011	0	1	0	1	1
Cohorte 2012	1	1	1	1	0
Cohorte 2014	0	0	0	0	1

Elaboración propia - Fuente: Datos OAC UNRN – Fecha de procesamiento: 30/09/2020

Resulta propicio señalar que los Planes de Estudios de la carrera prevén el otorgamiento de un título intermedio de “Analista Administrativo Contable”, a saber:

Tabla N° 3: Duración teórica de la carrera de CP y de analista administrativo contable según los planes de estudio

Plan	Total título intermedio		Total título CP		
	Horas	Años	Asignaturas	Horas	Años
2011 - Resolución UNRN N° 1283/2010	1840	2,5	35	3040	4
2013 - Resolución CSDEyVE N° 071/12	2272	3,5	37	3472	5
2018 - Resolución CSDEyVE N° 037/18	2272	3,5	38	3476	5

Elaboración propia – Fecha de procesamiento: 30/09/2020

Respecto a este título intermedio, si bien la cantidad de graduados/as es mayor, conforme a los datos extraídos del Anuario 2019 (OAC, 2020) de la UNRN, sigue siendo baja en función a los inscriptos a la carrera:

Tabla N° 4: Evolución de la cartera de graduados de la carrera de analista administrativo contable de la UNRN en el período 2014-2019

Año de graduación	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Cantidad de graduados	2	4	8	8	5	15	42

Elaboración propia – Fuente Anuario 2019 UNRN

El Anuario revela que para el año 2019 la duración media, es decir el tiempo de permanencia en la carrera que los/as estudiantes utilizaron para finalizar el plan de

estudios, para la carrera intermedia de analista administrativo contable fue de 6,4 años y para carrera de contador de 7.

Si bien la cantidad de egresados/as de la carrera no es representativa, la OAC (2020) presenta como indicadores de eficiencia que la duración promedio de los estudios de los/as egresados/as de la cohorte 2011 es de 5,4 años, y de la 2012 de 6 años, por lo que la relación entre la duración promedio y teórica de los estudios de egresados es de 1,36 para la Cohorte 2011 y de 1,49 para la 2012.

II.III – Cohortes 2011 a 2013 de la carrera de CP UNRN

A los efectos de caracterizar las Cohortes que constituyen el objeto de estudio de la presente investigación, se ha consultado a la OAC respecto al género, lugar de procedencia, edad y año de egreso del nivel secundario:

Tabla N° 5: Descripción de la conformación de los estudiantes inscriptos/as en las Cohortes 2011, 2012 y 2013

Cohorte	Género		Procedencia		
	Femenino	Masculino	Radio urbano Viedma/Patagones	30 a 300 Kms. De distancia de la sede	+ de 300 Kms. De distancia de la sede
2011	62,50%	37,50%	89,47%	7,52%	3,01%
2012	51,16%	48,84%	88,98%	7,87%	3,15%
2013	54,17%	45,83%	84,95%	9,68%	5,38%

Cohorte	Edad al momento de iniciar la carrera				Año de egreso de la Educación Secundaria				
	17 a 20 años	21 a 25 años	26 a 30 años	31 años o más	Anterior a la inscripción	De 2 años	De 3 a 5 años	Entre 6 y 10 años	Más de 10 años
2011	40,60%	28,57%	14,29%	16,54%	15,91%	20,45%	29,55%	18,94%	15,15%
2012	55,12%	25,98%	7,87%	11,02%	37,98%	16,28%	20,93%	17,83%	6,98%
2013	57,61%	20,65%	7,61%	14,13%	44,09%	10,75%	13,98%	12,90%	18,28%

Elaboración propia - Fuente: Datos OAC UNRN

La información relevada muestra que predominantemente se trata de estudiantes mujeres y que el lugar de procedencia mayoritariamente corresponde al radio urbano de la Sede Atlántica. Asimismo, respecto a la edad de los/as estudiantes y al año de egreso de la educación media, se observa que en la primer Cohorte (2011) existe una mayor incidencia de estudiantes de más de 25 años y con más de 3 años desde la culminación de los estudios secundarios, mientras que en la Cohorte 2013 más del 70 % son estudiantes que no superan los 25 años y más del 50 % no supera los 3 años desde el egreso del nivel medio.

Respecto a la trayectoria académica de las Cohortes analizadas, estudios estadísticos de la OAC revelan que hay un notorio desgranamiento de las Cohortes analizadas (tomando el porcentaje de estudiantes que permanecen en cada año de la carrera en relación al número de ingresantes de cada cohorte):

Tabla N° 6: Evolución del porcentaje de permanencia por el período 2012 a 2018 de las Cohortes 2011, 2012 y 2013

Cohorte	N° de Inscriptos	Porcentaje de Permanencia al						
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
2011	136	65%	55%	49%	43%	35%	34%	27%
2012	88		68%	57%	55%	44%	41%	38%
2013	92			65%	55%	48%	46%	41%

Elaboración interna OAC

En efecto la OAC (2020) publicó que en el año 2019 el porcentaje de reinscriptos fue del 25% para la Cohorte 2011, del 33,3 % para la 2012 y del 35,2 % para la 2013, consecuentemente el porcentaje de abandono acumulado al año 2019 fue del 74,2 %, 61,9 % y 64,8 % respectivamente.

Conforme la información suministrada por la OAC, a agosto 2020, de las Cohortes analizadas había 15 estudiantes que sólo adeudaban el Trabajo Final de Carrera: 9 de la Cohorte 2011, 4 de la 2012 y 2 de la 2013.

De la consulta realizada, mediante correo electrónico en el mes de septiembre 2020, al Consejo Asesor de la Carrera (CAC), se advierte que dentro de esos/as 15 estudiantes, se incluye una estudiante que defendió satisfactoriamente su trabajo el 28/08/20 (por ello fue incluida dentro de los/as 8 egresados de la carrera), una estudiante que está a la espera de la aprobación por parte del jurado examinador y 4

estudiantes que tienen los proyectos con Dictamen favorable de la CAC. Asimismo, un estudiante de la Cohorte 2011 presentó y tiene aprobado su proyecto de TFC, aunque le resta rendir 2 finales y por ello no fue incluido en la información de la OAC.

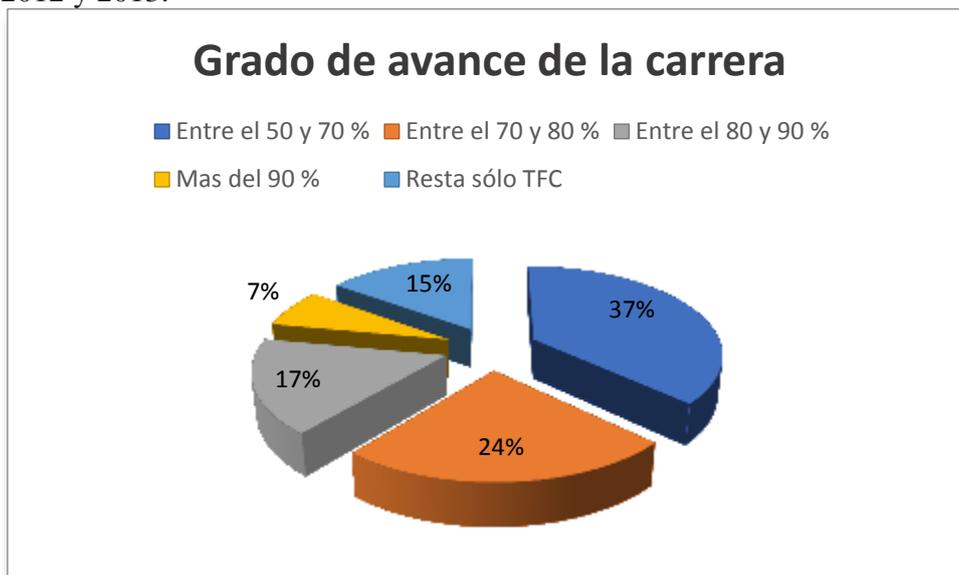
En cuanto a la cantidad de materias cursadas y de finales adeudados, se han detectado algunas inconsistencias en los informes estadísticos de la OAC, producto principalmente de los cambios de Plan y el cómputo de las materias acreditadas. Si bien no es factible realizar estimaciones precisas, sumando dicha información con otra disponible de la página web oficial de la UNRN y del campus bimodal, se arriba a las siguientes conclusiones respecto a las Cohortes 2011/2013:

- 45 estudiantes cumplen con las características establecidas para integrar el Padrón Definitivo de Estudiantes para las elecciones de septiembre de 2020¹ del director de carrera y CAC.
- 58 estudiantes se encuentran matriculados en el aula virtual “Espacio de Tutoría Contador Público” del campus bimodal de la UNRN²: 18 del grupo Cohorte 2011, 20 del grupo Cohorte 2012 y 20 del grupo Cohorte 2013.
- Conforme al porcentaje de permanencia señalado con anterioridad, alrededor de 100 estudiantes continuarían con actividad (por haberse reinscripto en el año 2019), denotando que las Cohortes analizadas han sufrido un importante desgranamiento, cuestión reforzada aún más por los datos supra citados.
- 92 estudiantes han cursado más de 20 asignaturas de la carrera, es decir más del 50 % de la carrera. Dentro de ellos, el siguiente gráfico muestra su distribución en función al grado de avance de la carrera:

¹<https://www.unrn.edu.ar/archivos/noticia/1577/Sede%20Atlantica%20Padron%20Definitivo%20Contador%20Publico%20Estudiantes.pdf> (Consultado 11/09/20)

²<https://campusbimodal.unrn.edu.ar/login/index.php> (Consultado 14/09/20)

Gráfico N° 2: Grado de avance en la carrera estudiantes Contador Público cohortes 2011, 2012 y 2013.



Elaboración propia - Fuente: Datos OAC UNRN – Fecha de procesamiento: 30/09/2020

En resumidas cuentas, más allá de los reparos originados en ciertas incongruencias de los datos remitidos por la OAC, en general, el análisis expone que el grupo de estudiantes, pertenecientes a las Cohortes 2011/2013, que están próximos a graduarse en el corto plazo no superaría los/as 30, lo que deja en evidencia un grave problema de ineficiencia en la carrera tanto por la escasa cantidad de graduados esperados como por la prolongación de las trayectorias respecto de las duraciones teóricas del Plan 2011 (4 años) y 2013 (5 años).

CAPÍTULO III. RESULTADOS DE LA INDAGACIÓN

Tal como se explicita en el capítulo correspondiente al enfoque metodológico, la indagación realizada a los/as estudiantes pertenecientes a las Cohortes analizadas se efectuó a través de encuestas a 29 estudiantes, aportando información de carácter general y sintético, que luego fue profundizada por medio de 6 entrevistas semiestructuradas.

Seguidamente, se consignan los principales hallazgos resultantes de la investigación efectuada a los/as estudiantes, procurando dar respuesta a los objetivos específicos que se plantearon.

III.I. Dimensión personal o subjetiva

En este apartado se dará cuenta de las características personales y particulares de los/as estudiantes que condicionaron su trayectoria académica y obstaculizaron el egreso de la carrera, ello incluye tanto cuestiones socioeconómicas, sociodemográficos y laborales, factores asociados al capital cultural como a las motivaciones propias de cada persona y a sus propias historias.

Cabe destacar que el 51,72 % de los/as encuestados/as le atribuyó mayor peso a los factores personales como obstaculizadores para el egreso de la carrera, lo que es coincidente, en cuanto a lo indagado en las entrevistas, en la ponderación efectuada por el estudiante 3 que atribuye su demora a “no sentarme a estudiar tanto, la razón principal es esa”.

A continuación, se presenta gráficamente la ponderación que los/as estudiantes han efectuado a los factores personales identificados como obstaculizadores del egreso:

Gráfico N° 3: Factores personales identificados por las/os estudiantes como obstaculizadores del egreso



Fuente de elaboración propia

El gráfico presenta una ponderación entre los factores personales a partir de los instrumentos utilizados, siendo la falta de motivación y la situación familiar y socioeconómica, los principales obstaculizadores. No obstante, la indagación en profundidad realizada en las entrevistas sumada a otros datos relevados en las encuestas permite ampliar la comprensión sobre cómo estos elementos interactúan con otros factores personales que son identificados como promotores de las trayectorias académicas.

Dentro de la configuración personal o subjetiva, la mayor parte de los/as estudiantes indagados/as - el 83 % de la muestra total (entrevistas y encuestas) – forman parte de la primera generación que accederá a un título universitario en su grupo familiar. Linne (2018) y Petric (2017) señalan esta cuestión como un factor condicionante de las trayectorias educativas, y por tanto de la graduación, y en ese sentido los/as estudiantes la valoran como un aliciente para esforzarse, reivindicando la importancia del estudio. Al respecto el estudiante 3 mencionó que “siempre en mi casa, en particular, se incentivó a estudiar, a que sigamos una carrera” y concordantemente la estudiante 6 refiere, en relación a sus padres, que “siempre me marcaron desde la escuela [...] el tema de que el estudio era muy importante, primero hacer la tarea, primero dedicarte a lo que tenías que hacer académicamente y después al resto”. La estudiante 2, a su vez, manifestó que “para ellos es muy importante que seamos

profesionales, fue lo que apuntaron y por lo que lucharon, eso es lo que por ahí uno quiere también por ellos; más allá de que es por uno”.

Asimismo, sus familias han apoyado sus trayectorias y las decisiones que a tal efecto han ido tomando. Así, la estudiante 6 menciona que sus padres “siempre me apoyaron, al momento de dejar una materia o alguna cuestión, siempre me apoyaron”, al igual que el estudiante 5 que hizo referencia a que “nos han inculcado la importancia que tiene estudiar [...] desde casa siempre nos apoyaron, a mí y a mi hermana”.

Se advierte que el 69 % de los/as estudiantes examinados/as fue sostenido/a económicamente por su familia en toda o la mayor parte de la carrera, sin perjuicio de ello, el 63 % de los/as estudiantes han manifestado haber trabajado durante la mayor parte de la carrera. La estudiante 2 refiere a que “Si empecé a trabajar fue por una cuestión personal [...] por mí, por razones de querer experimentar y eso”.

Si bien mayoritariamente los/as estudiantes han contado con el apoyo socio económico de sus respectivas familias (más allá de haber podido acceder a algún tipo de ayuda económica por medio de becas para cubrir parte de los costos que representa la vida académica: movilidad, material, etc.), en el tramo final de la carrera, producto de la extensión de las trayectorias universitarias, el 86 % de la muestra total se encuentra trabajando, ya sea por haber accedido a una de las pasantías ofrecidas por convenios celebrados con la UNRN, o por haber participado de concursos u otro tipo de convocatorias. Varios/as de los/as estudiantes que fueron pasantes, luego fueron contratados/as por los organismos, tal como expresan el estudiante 3 “Conseguí un laburo gracias a la Universidad” y la estudiante 2 “yo sabía que podía ser una posibilidad de trabajo”.

Ello puede verse como un elemento positivo en cuanto a que el contacto con el mundo laboral suele ayudar a comprender desde una perspectiva práctica los conceptos de las asignaturas de la carrera, máxime si se trata del desempeño de tareas afines (estudio contable, sector de contaduría, administración o tesorería de un organismo público o privado). Así lo expresó el estudiante 3 que menciona que “fue una motivación a seguir estudiando porque cuando aplicas cosas, en realidad aprendes muchísimo más incluso de lo que vas aprendiendo durante la carrera”.

Aunque, por otro lado, las horas dedicadas al trabajo involucran una reducción de los tiempos disponibles para cursar y estudiar, requiriendo de una organización más eficiente. Tal es la experiencia que relató la estudiante 1 “con el tiempo cambié de trabajo y me fue mejor económicamente [...] pero esa mejora económica implicó más

responsabilidades, entonces me limitó, más en este último tiempo, para tener más tiempo para sentarme a estudiar y terminar la carrera”. Asimismo, esta suerte de emancipación económica, implica no tener la necesidad urgente de tener el título para acceder al campo laboral, liberando parte de la carga de ser sostenido/a económicamente, y por ello puede dilatar aún más los tiempos dedicados al objetivo de graduarse en el corto plazo. En definitiva, si la obtención del título implica una mejora (sea retributiva, de categoría o responsabilidad) ello contribuirá como estímulo para el egreso, caso contrario, lo lentificará. La estudiante 1 refiere, en ese sentido, que su puesto laboral actual “me relajo porque no me hace mucho la diferencia [...] el tema de la obtención del título no mejora tanto en cuanto a lo económico”.

La adaptación al ámbito universitario resulta un factor crucial para analizar el desgranamiento que se observa en las cohortes 2011/2013 de la carrera, lo que no es el objetivo de la investigación, aunque la indagación revela que los/as estudiantes que se encuentran en el tramo final, más allá de alguna que otra consideración, han soslayado esa etapa sin mayores inconvenientes. En este sentido, de los resultados que arroja la encuesta realizada, la valoración predominante realizada a la trayectoria escolar previa, y especialmente la secundaria, oscila entre buena y muy buena (69 %), y respecto a la integración al ambiente universitario la mayoría lo calificó positivamente (69 %) habiendo 11 estudiantes que contaban con experiencia universitaria previa.

Al respecto, seguidamente se exponen algunas de las reflexiones de las entrevistas realizadas: el estudiante 3 dijo “Me costó la parte de sentarme a estudiar todos los días en sí, me costó varios años hasta que me di cuenta de que era la única manera de seguir: de leer y estar un tiempo preparando”, tal como el estudiante 5 que refirió a que “en la escuela no se le da la importancia que tiene el estudiar, me costaba resumir, comprender un texto[...] no sabía cómo leer, cómo estudiar y fui aprendiendo”, mientras que la estudiante 6 acotó que “lo que me costó por ahí fue el primer final [...] de repente tener que rendir un final, como introducción a la Economía, con tres personas”.

Por tratarse mayormente de estudiantes que proceden del radio urbano de la Sede Atlántica (representan el 80 % del total de entrevistados/as y encuestados/as), aquellos/as que comenzaron a estudiar los estudios universitarios al finalizar la educación media, no han vivenciado el proceso de desarraigo y maduración obligatoria que implica movilizarse a otra ciudad además de la adaptación al ámbito universitario.

En efecto, la estudiante 6 refiere a “la comodidad de todavía estar en casa” y el estudiante 3 expresó:

Como la Universidad está acá, yo seguía estando con mi familia, siempre haciendo la misma rutina, en vez de ir a la escuela, ahora iba a la Universidad. Para mí no fue un cambio tan grande, por ahí si tuviera que viajar, irte a vivir sólo, es otra cosa.

Sin embargo, el tramo final sí se ve condicionada por lo que representa el fin de un ciclo y el comienzo de una etapa de emancipación tras la obtención del título o la cercanía a hacerlo, implicando ello una serie de sentimientos e inquietudes que deben procesarse y asimilarse. La estudiante 4 lo califica como algo “muy significativo”, y el estudiante 5 refiere a que “Llegamos al cuarto año, y es como que algunos se relajan o empiezan a trabajar [...] y hay otros, como en mi caso y varios, [...] queremos recibirnos y empezar a trabajar”, al respecto el estudiante 3 refiere a que “ya no quiero saber más nada con ir a la Universidad, ya quiero cerrar esta etapa”.

En cuanto a la planificación y/o la metodología de estudio utilizada, el 70 % de los/as encuestados/as manifestó que al comenzar el año planificaba cómo cursarlo, en ese sentido la estudiante 4 refiere a que “me maneje con una metodología, que era cursar 2 materias fijas, o sea tratar de cursar 3 pero 2 fijas, y meter los 2 finales lo antes posible”. A su vez el 89,60 % de los/as encuestados/as ponderó como importante y muy importante el rol de sus compañeros/as en el estudio; así también lo manifestaron la estudiante 2 aludiendo que “necesitaba un grupo, había que debatir”, la estudiante 4 al decir “siempre era buscar el encuentro por la parte de la conversa sobre las temáticas, y de tratar de desenrollar”, y la estudiante 6 que relató que:

Siempre teníamos un grupo de estudio que se conformó más que nada en segundo/tercer año y nos juntábamos a estudiar bastante, más que nada las materias prácticas, después todo lo que es teoría estábamos acostumbradas a estudiar cada uno y juntarnos después para hacer un repaso un par de días antes de rendir.

Contrariamente el estudiante 3 comentó que “generalmente estudiaba solo porque en grupo me dispersaba más de lo que estudiaba”, mientras que el estudiante 5 “estudiaba solo y repasaba en grupo [...] algunas cosas que a mí no me quedaban claras, les preguntaba a mis compañeras y, de esa forma íbamos sacando dudas”.

Las trayectorias académicas se ven atravesadas por las particulares motivaciones que van teniendo los/as estudiantes durante su desarrollo, aunque de la indagación

realizada puede apreciarse que los rendimientos han sido mejores, y no se alejan tanto de los tiempos teóricos del plan, en aquellos/as que tenían como principal meta el avance en la carrera. Así, la estudiante 2 manifiesta que estuvo “Siempre motivada, tenía que continuar hasta el final, esta vez era lo que yo quería hacer”. Mientras que el estudiante 3 relata su percepción, en comparación con compañeros que ya se recibieron:

Se levantaban los domingos a las 08 de la mañana para estudiar y yo el domingo a las 08 de la mañana me estaba acostando capaz, entonces yo creo que la diferencia estuvo siempre ahí: Ellos realmente se pusieron en la cabeza recibirse y yo, por ahí, no tenía ese chip clavado y disfrutaba más de otras cosas, y la Universidad a la par, pero tampoco que me consuma la vida.

En este sentido, resulta llamativo que el 60 % de la muestra entrevistada y encuestada se haya planteado alguna vez abandonar la carrera, así la estudiante 1 expresó que lo hizo por “por una cuestión más personal, de ánimos, de cosas de la vida personal pero no porque dudara de la carrera o de la Universidad misma”, y al respecto valoró el apoyo de sus compañeros/as de estudio que la animaron a que “aflojara el ritmo, pero no me desconectara del todo de la Universidad, eso me ayudó a permanecer”. El estudiante 3, por otro lado, hizo referencia a que nunca llegó a plantearse abandonar la carrera, pero sí tuvo dudas al respecto: “Se te pasa por la cabeza, me he puesto límites; [...] recurrir la misma materia un par de veces y te trabas, y la vuelves a intentar y te vuelves a trabar, [...] empezas a sentir que perdes el tiempo”. Asimismo, la estudiante 4, en cuanto a su búsqueda de “encontrar de toda la carrera por dónde va lo que a mí me interesa”, manifestó que “en un momento me hallé perdida... no pensé en dejar la carrera, sí en un momento me hallé en un vacío que se me destrabó cuando empezamos a ver la parte pública”.

Si bien este punto en particular excede los objetivos planteados en esta investigación, es un aspecto que debiera analizarse para determinar sus causales y, en base a ello, definir acciones a seguir.

Tal como refieren Guevara & Belelli. (2012) en su trabajo, las trayectorias académicas requieren de un abordaje comprensivo del recorrido que realiza cada estudiante, abarcando más allá de lo meramente curricular, ahondando en las razones de sus logros y fracasos, de sus motivaciones, entendiendo que como sujetos sociales cobra una significatividad particular en cada uno/a dependiendo de sus creencias, valores y representaciones así como de los sucesos biográficos que les acontecen a medida que las transitan. Es por eso, que cobra sentido que los/as estudiantes ponderen la dimensión

subjetiva con tal énfasis, y más allá de las peculiaridades que esta implica, desde la dimensión curricular e institucional debiera procurarse sostener y apoyar esta particular etapa de cierre de la vida universitaria.

III.II. Dimensión curricular

Dentro de los aspectos curriculares que inciden en las trayectorias académicas y por ende, repercuten en la posibilidad de egresar de la carrera universitaria, deben contemplarse tanto las cuestiones vinculadas al plano disciplinar, avistando tanto el diseño curricular del Plan de Estudios como el de los distintos espacios que lo componen, las interacciones con los docentes, los sistemas de evaluación así como la realización de las tesinas/trabajos finales y de actividades extra curriculares.

A continuación, se presenta gráficamente la ponderación que los/as estudiantes han efectuado a los factores curriculares identificados como obstaculizadores del egreso:

Gráfico N° 4: Factores curriculares identificados por las-os estudiantes como obstaculizadores del egreso



Fuente de elaboración propia

Casi el 62% de los/as estudiantes encuestados/as no realiza una buena valoración de la organización del plan de estudios como facilitador de la trayectoria estudiantil (38 % lo califican con 6; 6,9 % con 5; 6,9 % con 4 y 10 % con 3). Ello, es concordante a lo expuesto por los/as estudiantes entrevistados/as que manifestaron la existencia de asignaturas que condensan mucho contenido y que, por su importancia, amerita sean dictadas en forma anual o divididas en más de un espacio curricular, tal sería el caso de las Contabilidades, Impuestos o Auditoría. A ello debería adicionarse la necesidad de

analizar la redistribución de determinados espacios curriculares para que sea factible que los/as estudiantes, dándole la dedicación necesaria, puedan cursarlos en los cuatrimestres establecidos por el Plan de Estudios y no se vean obligados a optar por uno u otro. A continuación, se transcriben algunos de los relatos de las entrevistas realizadas, que fundamentan lo antes dicho:

El plan tiene cosas para corregirse, está mal armado a mi gusto... creo que el filtro principal de la carrera es Microeconomía cuando si uno se pone a pensar en contador no tendría que ser el filtro [...] hay materias que se pisan en los contenidos, tenes Administración Pública, Derecho Administrativo y Contabilidad Pública, los tres en el mismo cuatrimestre y los tres prácticamente hablan de lo mismo con algunas diferencias; agregan un poco pero se pisan contenidos [...] hay materias que para mí le falta un cuatrimestre, no alcanza con el tiempo; pasa con Derecho Laboral que te dan todo apurado y de Societario ves muy poquito, pasa con Impuestos, Contabilidad [...] Auditoria es una materia larguísima, se da en un cuatrimestre y es muchísimo [...] Historia está en el último cuatrimestre de la carrera, quizás es una materia podrían ponerla mucho antes como contenido general y no para cerrar la carrera. (Estudiante 3)

En tercero, para mí, Impuestos y Economía eran muy pesadas, las 2 materias en un mismo cuatrimestre, entonces eso me llevo a no llegar para poder estudiar todo bien [...] Llegó un momento en que yo al tener tanto material, Impuestos era muy larga y muy pesada, y Economía también, y el querer tanto estudiar, es como que no logré estudiar no una ni la otra. (Estudiante 5)

Yo me decidí a dejar Impuestos y seguir con Economía, y al año siguiente, en el segundo cuatrimestre, hice sólo Impuestos, me dediqué ese cuatrimestre sólo a esa materia [...] de repente tener que elegir una materia o la otra para no perder las 2; eso por ahí fue un poco difícil [...] Son 2 materias muy complicadas, que están las dos juntas y no, realmente es complicado, creo que hay poca gente que hizo las 2 materias juntas [...] Historia que está en el último año no tiene mucho sentido, que es algo más general que podría estar tranquilamente en los primeros años [...] Auditoria una sola materia, no te dan los tiempos de cursado, es una materia muy importante. (Estudiante 6)

Capaz Impuestos tiene que haber 4... con Auditoria arranqué una materia que se tenía que dar por sabido toda la Contabilidad 1 y 2, y mi Contabilidad 1 y 2 no la

tenía con buenos cimientos entonces por eso la dificultad con la parte práctica que todos tenemos, o que la mayoría (Estudiante 4)

“Sentimos esto de que Contabilidad tenía que ser anual porque quedaban muchos contenidos viéndolos así muy arañadamente, igual que Impuestos quizás [...] Auditoria decir ¡Ay, qué grande es esta materia, es demasiado!” (Estudiante 2)

Es decir, los/as estudiantes remarcan como problemas curriculares: a) la superposición y reiteración de contenidos entre asignaturas; b) falta de congruencia entre cantidad de contenidos y carga horaria de las asignaturas; c) coexistencia de materias ‘pesadas’ en el mismo cuatrimestre; d) la ubicación de ciertas materias generales al final de la carrera; e) relevancia dada en la formación a asignaturas que no tienen igual relevancia para la profesión.

En cuanto a la inclusión del idioma inglés como a la dimensión curricular (4 niveles), no resulta determinante del egreso, ya que la mayoría ha respondido que les fue muy bien y bien (86 % de los/as encuestados/as), lo que es coincidente con lo expuesto por el estudiante 3 que comentó que “En mi caso particular, yo hice Inglés particular de chico y para mí fue una pavada [...] las rendí libre”. Sin embargo, la inclusión de 4 niveles del idioma inglés ha sido cuestionada por 4 de los/as estudiantes entrevistados/as por no necesariamente corresponderse con el perfil profesional que desempeñarán. Así la estudiante 1 considera que “es un poco una traba [...] no sé si aprendemos demasiado, no suma mucho me parece y al haber tantos nos quita tiempo”, el estudiante 5 expresa que “es mucho inglés para lo que nosotros necesitamos, como que podrías estudiar el idioma aparte si te gusta; con un Inglés pienso yo que estaría y dedicar más tiempo a otras materias que hacen más a nuestra formación como profesionales”, mientras que la estudiante 2 concluye: “¡4 Inglés! ¿Por qué tanto?”.

Respecto a las correlatividades, las mismas no representan un obstáculo conforme a las respuestas obtenidas de las entrevistas: La estudiante 1 manifestó que “no fue contundente el tema de las correlatividades para mí”, al igual que la estudiante 4 “en cuanto a las correlatividades son razonables”. Respecto a este punto, el estudiante 3 mencionó que “El Plan 2011 a mí me ayudó porque hubo muchas materias que yo veo en el plan nuevo que tienen muchísimas más trabas [...] yo creo que el plan nuevo es un poco más difícil en ese sentido”. Sin embargo, la estudiante 6, perteneciente al Plan 2013, expresó que “el tema de las correlatividades la verdad que no me costó para nada [...] me parece que tiene sentido cómo están puestas”.

Por otra parte, la inclusión de asignaturas introductorias en el primer año de la carrera, producto de la modificación del plan de estudios del año 2013, fue percibida como muy positiva para contribuir a la adaptación al ambiente universitario. Así lo expresó la estudiante 4, que pertenece al Plan 2011, cuando dijo “Amé la iniciativa de que se haya incorporado ese primer año con toda una parte introductoria porque entiendo que los compañeros que siguen llegan con mejores herramientas”, lo que concuerda con lo expresado por el estudiante 5, que pertenece al Plan 2013, y comentó que “el primer cuatrimestre fue de adaptación para mí”. Uno de los encuestados, agregó como comentario adicional al formulario que:

Creo que son muchos los factores que dificultaron la trayectoria académica y que retrasaron y retrasan la finalización de la carrera, en mi caso particular los que considero más importante son: el traspaso desde la educación secundaria a la universitaria creo que existe una distancia abismal entre ambas esferas en cuanto a lo académico que dificultan mucho la adaptación (en lo particular a la carrera de Contador Público, en cierta medida fue resuelta con la modificación del plan de estudios, incorporando materias introductorias).(Encuestado 9)

En cuanto al sistema de evaluación predominantemente los/as estudiantes encuestados/as han manifestado estar conformes (65,51%). En efecto, la estudiante 6 refiere, en cuanto los criterios de evaluación que “me pareció que estaban acordes a lo que se había dado y acorde a la materia digamos”. Sin embargo, es importante remarcar lo expresado en las entrevistas donde se ha hecho hincapié en la incorporación de más asignaturas promocionables o con posibilidad de coloquio, así la estudiante 2 dijo que “Lo único que lamento es que algunas no sean promocionables”, en concordancia a la estudiante 1 que expresó: “

En algunas cursadas e exigía un montón, mucho, mucho, y no teníamos la posibilidad de promocionarla, siempre yo decía si me exigen tanto, tanto, a tal nivel de minuciosidad quizás que nos den la chance de que sea con promoción [...] es extremadamente rigurosa la cursada, y a su vez, el final también.

A su vez, resulta relevante la perspectiva que manifestaron los/as estudiantes entrevistados/as, en referencia a algunas reconsideraciones en cuanto a la orientación de la carrera:

Para mí demasiado teórica la carrera, y tendría que ser bastante más práctica, cuando empecé a laburar en el estudio lo ví muchísimo más [...] que te falta muchísima parte práctica, yo salí de la Universidad y sinceramente no sabía

nada cuando entré a trabajar, lo poco que sabía era muy básico y casi no lo podía aplicar. (Estudiante 3)

Es que a nosotros nos enseñan que hay una sola forma de resolver y de pensar la economía y de pensar al contador [...] esa visión académica rigurosa [...] por lo menos saber que no es la única verdad [...] en el refuerzo de la identificación con la tarea y con el objetivo que estas trabajando para la gente en definitiva, lo que se ve es más que nada que los números te tienen que dar, el balance te tiene que dar y después si la gente está afuera, adentro es otra cosa [...] como una verdad revelada, hace que se encuadre y se condicione el pensamiento, esta visión hegemónica. (Estudiante 4)

Otro aspecto a considerar, vinculado a la evaluación, a la organización curricular y al rendimiento académico, da cuenta de la existencia de varios/as estudiantes que aprueban el cursado de las asignaturas, pero no rinden dentro de los plazos estipulados el final, y por ende, deben volver a regularizar o rendir como estudiantes libres para continuar avanzando, lo que implica un doble esfuerzo y un desgaste que puede constituirse en desmotivador para el egreso. Tal es el caso de las estudiantes 1 y 2, o del estudiante 3 que fueron entrevistados/as. La estudiante 2 que afrontó algunos problemas de salud durante su trayectoria manifestó, en cuanto a las cursadas, que “como surgió todo lo del trabajo y lo de la salud se me vencieron, así que muchas las tuve que rendir libres y otras recurrar”.

Barco, Ickowicz, Iuri & Trinccheri (2005) hacen referencia a que los planes de estudio constituyen documentos curriculares que imprimen una huella tanto en la Institución como en sus integrantes, lo que implica que identifican a los/as estudiantes y a los/as docentes que forman parte de la carrera, por tanto, es menester que cualquier revisión y modificación contemple sus percepciones, a fin de propender a la mejora constructiva de ella y de los distintos espacios curriculares que la conforman.

Al caracterizar la relación con los/as docentes, en cuanto a su rol de facilitadores/as de la trayectoria estudiantil, los/as encuestados/as oscilaron entre buena (52 %) y regular (31 %). En efecto, la estudiante 6 expresó que “ayuda mucho sobre todo en lo que es la cursada porque llegas a conocerte con el profesor [...] tenes otra relación, otro acercamiento, que en otras Universidades eso no pasa”, el estudiante 5 refirió que “Siempre estuvo la predisposición de los profesores de si necesitas o tenes dudas, escribinos o mandanos un mensaje por la plataforma, en ése momento, ahora por el Campus” al igual que el estudiante 3 “La mayoría de los docentes te incentiva para

que sigas en la carrera”. La estudiante 2, por otro lado, observa respecto a los/as docentes de la carrera, especialmente en los inicios, que:

Lo que yo iba encontrando que eran muy buenos profesionales y toda la cuestión, pero sentía que a la hora de poder dar las materias se dificultaba comprenderlas [...] y bueno, después nos fuimos dando cuenta, todo nuestro grupo, de que iban experimentando cómo dar su materia.

Por otro lado, dentro del espacio asignado para comentarios incorporado al formulario de la encuesta, sobre este tema se consignó que:

Los docentes y los obstáculos que representan a la hora de rendir una materia, sobre todo porque siempre sentí que hay profesores de algunas asignaturas (especialmente 2) que presentan cierto favoritismo por ciertos alumnos, que aunque estén en igual condiciones de saber que vos, te desaprueban y al favorito no, o te dan una nota más baja que al favorito, o directamente el mismo profesor responde la pregunta que le hacen al alumno favorito. (Encuestada 8)

El 49 % de los/as estudiantes de la muestra total han realizado algún tipo de actividad extracurricular (pasantías, auxiliar docente, etc.), encontrando que, en general, la experiencia tuvo una incidencia positiva respecto al egreso. En ese sentido el estudiante 3 manifestó que “Incluso te facilita, te abre la cabeza un poco para pensar, con las materias que te quedan razones distinto”, el estudiante 5 expresó que “Desde el lado de la pasantía aprendí un montón, y siempre estuvo la predisposición de enseñarme”, la estudiante 6 relata:

Me sumó no tanto a la profesión porque fue en el área de gestión humana, que no tiene nada que ver con lo que hace un contador en su ejercicio como contador, pero sí me sumó a lo que es el trabajo y cómo se trabaja en la administración pública.

Si bien valora la experiencia, la estudiante 2 menciona que:

Me ayudó a poder afianzar todo eso que veníamos recibiendo académicamente [...] solamente quizás en la parte de renovación, que era de 1 año y pasa a los otros 6 meses, ahí sí sentimos como que nos vimos un poquito solas de parte de la misma Universidad.

Asimismo, respecto al PTS, se advierte cierta preocupación ante la disposición de los/as docentes, ya sea en su rol como tutores o, tal como establece el procedimiento administrativo implementado por la Disposición SDEyVE N° 002/2018, de oferentes de los proyectos. En general la experiencia de los/as entrevistados/as ha sido condicionada

mayormente por la actuación del docente a cargo. Así las experiencias no positivas refieren a “No tuvimos buena experiencia por la docente, se había acordado una cosa, terminó siendo otra y se terminó complicando... no coordinábamos, era un desorden” (Estudiante 1), “Fueron 2 años [...] no fue una muy buena experiencia a nivel tutoría” (Estudiante 4) y “Lo único que molestó quizás es que se haya extendido más de la cuenta, la idea no era esa” (Estudiante 2). Mientras que respecto a la nueva modalidad (en referencia a la Disposición SDEyVE N° 002/2018, por la cual se realiza una convocatoria de PTS desde la Dirección de la carrera a fin de que los/as estudiantes se postulen a ella) se realizaron las siguientes reflexiones:

Ahora cambió el método, si yo lo hubiese tenido que organizar todo como era antes, capaz que costaría mucho más [...] yo no tenía nada planeado, a mí me facilitó [...] Del otro lado, como lo veas, que hay chicos que tenían las posibilidades de hacerlo y se quedaron afuera porque no hay vacantes para todos [...] Así se facilita más porque el profesor llega con el trabajo y vos tenes que hacerlo nomás, con la otra tenías que buscarlo, hacerlo y todo. (Estudiante 2)

Lo hicimos rápido [...] está bueno, estuvo muy lindo y lo hicimos rápido [...] con la nueva modalidad, se empezó a poner más complicado hacer el trabajo social, los profesores tienen que buscar un tema [...] y ya eso es un poco más complicado. (Estudiante 6)

Sobre cómo se sienten respecto a la elaboración del TFC, del relevamiento efectuado mediante las encuestas, se observa que mayormente se encuentran preocupados/as (45 %) y desganados/as (25 %), mientras que el resto está entusiasmados/as (20 %) o buscando temas y material de referencia (10 %). No obstante, sólo el 28 % de los/as estudiantes manifestaron no sentirse preparados/as para afrontar su elaboración, mientras que los/as demás dijeron no saberlo (38 %) o sí estarlo (34 %). Sobre este tema en particular, resulta relevante destacar que, entre los/as 9 estudiantes que sólo adeudan el TFC las sensaciones son variadas: Entusiasmado/a (3), Desganado/a (3), Preocupado/a (2) y 1 sola buscando tema. Uno de los comentarios expuestos en las encuestas refiere al tema:

Con respecto al TIF siento que no tenemos las herramientas básicas para encarar una tesis de grado, no hay ningún docente en la carrera, que oriente, guíe y/o enseñe empezar a elaborar el trabajo final”, asimismo reclaman “Proyectos de investigación que sirvan como tesis, o algún otro soporte compatible con trabajo final de grado, o brindar temas para abordar temas posibles de tesinas, como

profesores con disponibilidad, ejemplos de otras tesis para tener de modelos, vídeos de formulaciones, y más capacitaciones. (Encuestada 7)

Sin embargo, más significativas resultan las distintas manifestaciones que, respecto al TFC, han sido expuestas durante las entrevistas, ya que los/as estudiantes 1 y 3 no han comenzado aún a trabajar sobre el mismo, las estudiantes 2 y 4 están en la etapa de armado del proyecto – tienen los temas más o menos seleccionados e identificados-, el estudiante 5 tiene el proyecto aprobado y la estudiante 6 ha presentado el TFC y está a la espera de la resolución del tribunal examinador:

El tema de la tesina y de no tener orientación desmotiva un poco, lo siento como tan lejano o tan burocrático que uno lo va pateando [...] no doy el último final porque todavía tengo la tesina por delante [...] esta traba que para mí es una bola gigante que la tengo ahí adelante. (Estudiante 1)

Mi visión es que es una carrera que por ahí no es tanto de investigación [...] No tengo nada definido todavía, pero estoy más o menos orientado que va a terminar siendo algún tipo de proyecto de inversión [...] como nosotros no tenemos ningún tipo de orientación a eso, es como pararte un día y decir y ahora qué, por dónde arranco [...] yo considero que me va a llevar, no sé si 2 años, 1 año o 10, no sé, pero sí que me va a llevar tiempo. (Estudiante 3)

Me costó arrancarlo, desde que terminé [...] estuve parada [...] estamos en la etapa inicial [...] obviamente todo lo que es metodología de investigación no lo tenemos, entonces, bueno, buscar una persona que sí esté dentro de los que es investigación...Sentir que ya pasaron muchos años y todavía no se implementa un seminario, talleres concretos que sean parte de la carrera para prepararte para el trabajo final, o sea, yo recién lo estoy experimentando pero tengo compañeros que ya han terminado hace un montón y todavía no presentan su tesina, y la verdad yo decía no quiero que me pase lo mismo pero, también, sentir que me va pasar lo mismo por no saber realmente qué es lo que hay que hacer, que significa hacer un trabajo final de grado. (Estudiante 2)

Tengo un mal que es de la lectura eterna, empecé a buscar información [...] sigo leyendo, leyendo buscando información, no sabes, tengo un cuadernillo entero [...] es remar en dulce de leche repostero [...] leyendo y no materializando, y estoy en esa misma situación hoy [...] no sé ni para dónde ir, me pierdo de mi misma [...] en vez de tener un pantallazo general sobre los temas y enfocar de vuelta los objetivos [...] me puse a leer, son cosas que me interesan y me

engancho [...] no teniendo claro que en esta instancia tengo que armar el proyecto, no tengo que tener todas las fundamentaciones, el marco teórico, sí tengo que armar un par de ejes [...] hacerme el hábito de sentarme en la computadora 3 horas porque ni siquiera me podía disponer [...] no poder disponer de tu vida tranquilamente porque hay un peso, quieras o no, yo lo llevo conmigo, yo no estoy conforme con 2 años, lo hubiera querido de otra manera, lo quiero concretar. (Estudiante 4)

Siento que está bueno, en el sentido de que nos ayuda como alumnos a aprender a escribir, a redactar, nos ayuda también a investigar, pero lo que tiene de malo la Uni, que yo veo, es que demoramos demasiado, demasiado en corregir [...] no está mal la exigencia, pero yo veo que todo es muy lento...en mi caso, yo pongo predisposición, y uno entiende al docente que tiene familia, sus cosas personales, sus cátedras [...] cuando uno tiene el deseo de recibirse es un freno porque estas 2 años haciendo una tesis cuando debería llevarte, si el alumno tiene predisposición, menos tiempo [...] yo lo que noto es que es nuestra carrera, en Abogacía por ejemplo, ahora en pandemia ví un montón de chicos que se recibieron, 6 o 7, hasta de Kinesiología que empezó después que nosotros... es nuestra carrera que estamos fallando [...] veo que se reciben kinesiólogos, que se reciben abogados y digo ¿Cómo puede ser que no nos recibamos nosotros? [...] Hay un proceso que es lento, como que hay que lograr encontrar cuál es el punto, es porque es falta de tiempo o porque los profesores se cargan de un montón de cuestiones, no sé cuál es el punto ahí, pero está del otro lado, no del mío como alumno [...]De un trabajo final qué se busca, evaluar esos parámetros [...] ayuda también al tutor y al tribunal que va a evaluar, se agiliza porque se sabe qué es lo que hay que evaluar de una tesis que es propia de contador público. (Estudiante 5)

Me parece importante porque hay pocos contadores que se dediquen a la investigación, entonces me parece que está bueno, me parece que es importante, es algo que hace falta a la profesión para crecer un poco más, pero siempre acorde a la situación [...] Fue un poco complicado, a veces un poco frustrante porque no sabía cómo hacerlo, no sabía que tenía que hacer, estuve más o menos un año o un poco más solamente haciendo el trabajo y dedicándome sólo a eso académicamente porque estaba con la pasantía y yo ya había terminado de cursar [...] me costó más por el hecho de no saber qué tener que hacer o cómo hacerlo,

o cómo investigar, eso fue lo que más me costó [...] los tiempos de corrección de mi directora estuvieron bien, ya lo que es la corrección una vez presentado el trabajo eso sí es otra cosa, es otro mundo, es un desfasaje importante [...] hay una resolución que regula todo lo que es trabajo final donde establece plazos a cumplir que uno como alumno los tiene que cumplir pero los profesores al momento de corrección de trabajos y demás tampoco los cumplen [...] por un lado como que la Universidad quiere que te recibas, pero por el otro lado te pone este tipo de trabas y no llegas nunca a recibirte... me llamaron [en referencia a su trabajo actual] porque sabían que estaba a punto de recibirme y ese a punto de recibirme es como que cada vez se va dilatando un poco más y cada vez está un poco más lejos. (Estudiante 6)

La Resolución CDDEyVE N° 14/2015 de la Sede Atlántica prevé la posibilidad de que el TFC sea un trabajo profesional, una tesina de grado o bien un trabajo de producción, describiendo cada uno de ellos y especificando básicamente los contenidos que debe incluir los proyectos, las condiciones y obligaciones del director del TFC y el procedimiento a seguir, precisando los plazos (10 días para que la comisión ad hoc se expida sobre el proyecto presentado, 24 meses – prorrogables por 6 meses más – para que el/la estudiante presente el TFC, 45 días para la corrección del tribunal evaluador, el que puede hacer correcciones y/o sugerencias para que se introduzcan y se vuelva a presentar dentro de los 60 días corridos de su notificación). En relación al objetivo perseguido con este requisito obligatorio, hay que remitirse al artículo 2° del Anexo I de la mentada normativa, el que refiere a que el/la estudiante, a partir de una situación real, logre perfeccionar y/o entrenar competencias y destrezas adquiridas durante la carrera.

Las implicancias derivadas del TFC son objeto de numerosos estudios, en efecto en la literatura se hace referencia a la categoría de “Todo menos la tesis” (o en inglés *all but dissertation*) que, aunque principalmente refiere a las instancias de postgrado, es asimilable a lo que se experimenta en las carreras de grado. En efecto, en abril de 2019 la OAC publica el Informe N° 02 que da cuenta de esta problemática en la UNRN, concluyendo que “opera como una de las primeras prácticas de investigación y de producción de un texto académico” (p. 15), que se trata de una tarea compleja, y por tanto dentro de la formación universitaria ocupa un lugar central, destacando que los/as docentes que dirigen TFC son pocos y que “los roles y actividades que se comprometen a realizar son diferentes a docencia” (p. 16).

En ese mismo sentido se expresa Vercellino (2020) acotando que dicha instancia se encuentra separada del Plan, que implica un desafío por los propios déficits de la formación ofrecida durante la carrera sumado a que tal exigencia no suele ser pretendida en ella, por requerir de la autoregulación y constituirse en una nueva cultura (la investigación).

En este punto, es interesa considerar las reflexiones de Wainerman y Sautu (2011) en relación a sus experiencias como investigadoras del campo de las Ciencias Sociales dando cuenta que “no se aprende a hacer investigación en los cursos especializados de Metodología y Técnicas si no se hace investigación junto a un “maestro/a”” ya que “hay “algo” no codificable del oficio de investigador, difícil de transmitir si no es en hacer” (p. 32). Asimismo, señalan como una de las razones del fracaso de la formación de investigadores sociales a la “falta de experiencia de investigación de algunos docentes que dirigen investigaciones de alumnos” así como “la falta de compromiso con la tarea de dirección” (p. 35).

Por tratarse de una instancia especial por lo que la tarea en sí misma implica (esfuerzo, tiempo, dedicación, metodología, escritura académica) y por constituir el fin de una etapa importante para los/as estudiantes, que desde la formación curricular no se acompañe la misma es una cuenta pendiente que intenta ser revertido para dar respuesta a la necesidad manifiesta de los/as estudiantes con el nuevo cambio de plan referenciado oportunamente, y con la aprobación por Disposición N° 104/20 del vicerrector de la Sede Atlántica UNRN de la elaboración de un “Taller inicial de orientación y apoyo para el TFC de la carrera de CP”.

La tarea de elaborar el TFC, además de las cuestiones expuestas, como señala Carlino (2005) exige adoptar una nueva identidad, posicionarse como autor y productor de conocimiento y no como un mero reproductor o lector de saberes. El TFC no sólo implica adentrarse (por primera vez en la mayor parte de los casos) en el mundo de la investigación, sino que requiere la adquisición de competencias de lectura y escritura académica (interpretación y producción de textos) que posibiliten la integración de los conocimientos disciplinares adquiridos. En suma, las deficiencias propias de la formación curricular se reflejan en esta instancia, por lo que es imprescindible que durante la trayectoria estudiantil se brinden herramientas que preparen a los/as estudiantes para el desafío cognitivo que implica el TFC.

Por la complejidad que el TFC representa, podría ser objeto específico de una investigación y es por ello que en este trabajo sólo se realiza una mera aproximación a

la implicancia que dicho factor representa como obstáculo del egreso para los/as estudiantes, lo que es perfectamente atendible considerando los antecedentes y reflexiones supra mencionadas.

En síntesis, del relevamiento efectuado, en cuanto a los aspectos curriculares que los/as estudiantes destacan como obstáculos en la graduación, sin dudas, el principal factor se relaciona al TFC y sus implicancias, aunque también se ha podido advertir algunas cuestiones relativas a la organización curricular y a la evaluación.

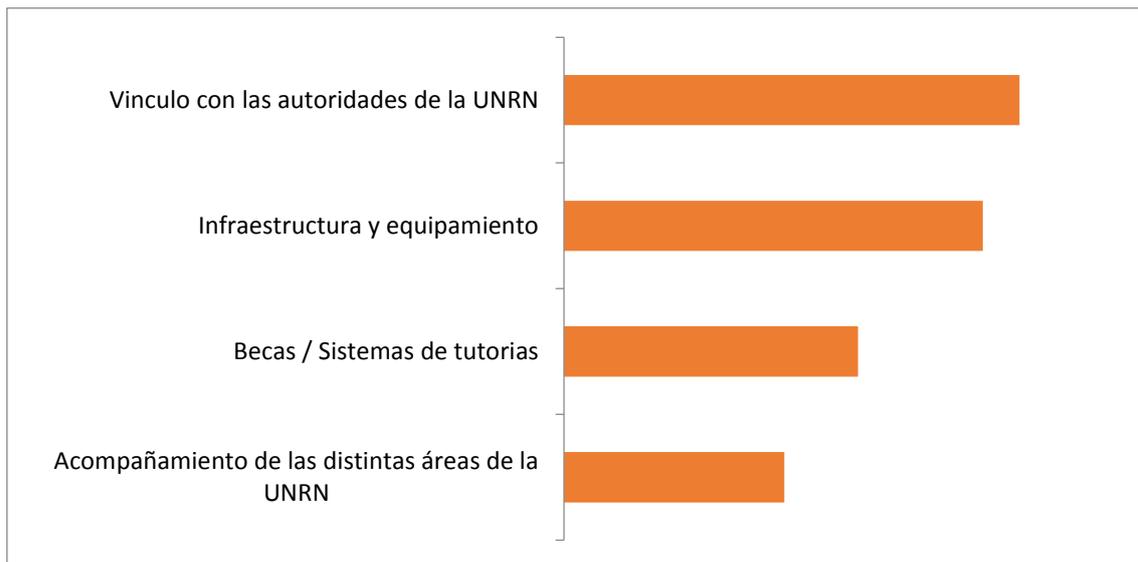
Debe destacarse que, en general, los aspectos curriculares identificados como obstaculizadores del egreso, responden justamente a las actividades propuestas en la Meta 4 del PDI 201-2025 de la UNRN para impulsar la conclusión de las carreras en un menor tiempo, que fueron mencionadas en el Acápite 1 del Capítulo II, y referían a: Acotar los tiempos entre cursada y final, precisiones respecto a los trabajos finales y tesis. Ello demuestra que institucionalmente, se ha advertido esta cuestión y se promueve la búsqueda de estrategias que las atiendan efectivamente.

III.III. Dimensión institucional

El contexto institucional donde se desarrolla cada trayectoria estudiantil, sin dudas, la condiciona y, consecuentemente, puede resultar un factor obstaculizador para el egreso, ya sea por las dilataciones en los tiempos administrativos, las características intrínsecas de su habitus organizacional, la existencia o no de sistemas de tutorías y de ayudas económicas, o la infraestructura, por citar algunos ejemplos.

A continuación, se presenta gráficamente la ponderación que los/as estudiantes han efectuado a los factores institucionales identificados como obstaculizadores del egreso:

Gráfico N° 5: Factores institucionales identificados por las/os estudiantes como obstaculizadores del egreso



Fuente elaboración propia

Si bien la institucional es la menos ponderada por los/as estudiantes indagados/as como dimensión entorpecedora de la culminación de la carrera (en efecto el 51,43 % de la muestra total le atribuyó el menor peso a esta dimensión en cuanto a su incidencia como obstaculizador del egreso de la carrera), resulta pertinente proceder al análisis de algunos aspectos organizacionales identificados en la investigación realizada.

En cuanto a la cercanía de las autoridades de la UNRN, el 76 % de los/as encuestados/as respondió no haberla tenido, lo que es coincidente con lo expresado por la estudiante 1 al decir que “No tuvimos una figura fuerte del director de la carrera, nunca”. Ello concuerda con el relato de la estudiante 4, que en lo que respecta a su experiencia de movilidad académica en el Programa Jóvenes de Intercambio México Argentina (JIMA), expresó “me fui de acá sin saber que podía pedir la homologación de la materia [...] Muy poco contacto a nivel Universidad con la pata de la carrera [...] no estaban enterados de que se había postulado una alumna”, aunque esta misma estudiante realizó el siguiente análisis “entiendo que hay una estructura mucho más armada dentro de la de Río Negro acá [por la sede Atlántica] porque es el rectorado principal y está con toda la fuerza de ser la sede principal”.

La opinión respecto a la Dirección de la carrera no es coincidente en todos/as los/as estudiantes entrevistados/as, así el estudiante 3 explicitó que “he tenido trato por

el tema de la pasantía, he charlado varias veces”, al igual que la estudiante 6 “Las veces que he necesitado algo y he tenido que contactarlo, trata de solucionártelo, de darte alguna respuesta lo antes posible; la dirección de la carrera ahí si funciona bien”.

Un aspecto interesante que surgió de la indagación realizada mediante las entrevistas, remite a la valoración institucional de la carrera, a ello le atribuyen, por ejemplo, el no cursar en el campus, y por ende, no hacer uso de las instalaciones que éste cuenta ni vivenciar el ambiente universitario en su esplendor. Así, en referencia a los lugares de cursadas, expresó el estudiante 3: “Desde el primer momento, en el caso de los contadores, se nos castigó básicamente yendo de un lugar para otro [...] es una complicación que no esté toda la carrera en un mismo lugar”. Lo que es coincidente con la mirada de otros/as estudiantes entrevistados/as:

En algunos momentos nos sentimos un poco solos en la Universidad, con el tema de respuestas, organización, capacitaciones; nos sentimos que fue funcionando la carrera por nosotros mismos, no porque tengamos a alguien detrás atrás que nos motive, lo veo quizás comparativamente con otras carreras, otros compromisos de parte de los coordinadores. (Estudiante 1)

Nosotros de contador, por lo menos los que ingresamos en mi año, nunca cursamos en el campus [...] me parece como que hay cierta diferencia [...] como que vas al campus y está todo re lindo, re limpito, tienen hasta una mesa de ping pong, y en la manzana estas cursando y no tenes papel para ir al baño, no tenes jabón; a veces no hay agua. (Estudiante 6)

En ese mismo sentido se expresó la estudiante 4: “Yo el tema del ambiente universitario, yo como estudiante no lo viví porque cursamos aislados en la manzana histórica [...] entiendo que es una Universidad nueva, que estamos entallando las estructuras”.

Esta percepción de pertenecer a una carrera en cierta manera relegada, requiere de una participación más activa de la dirección, de la CAC y de todo el claustro docente, dando lugar a los/as estudiantes y al Centro de Estudiantes, a través de acciones concretas que permitan avanzar y mejorar la carrera más allá de las buenas intenciones que seguramente todos/as tienen. La mayor parte de los/as estudiantes indagados (74 % del total de la muestra) manifestó respecto no haber realizado actividades institucionales (órganos de gobierno, centro de estudiantes, deporte, etc.), por lo que resulta relevante rescatar la vivencia de quienes han participado de la CAC:

Me parece que está bueno que esté el Consejo y que nosotros tengamos un lugar de ir y de plantear las cuestiones de la carrera que no creemos que funcionan y tener el lugar de hablarlo con los profesores y el director de la carrera [...] siento que es mucha reunión y que está bueno [...] pero después queda ahí [...] y como que siento que no se termina de avanzar, o sea, está buenísimo como iniciativa y como propuesta pero le falta esa vuelta de llevar a la práctica o a la realidad las cosas que planteamos. (Estudiante 6)

Al ser consultados por la infraestructura y equipamiento para estudiar (Sala de estudio, acceso a informática u otros equipos necesarios para estudiar la carrera), el 52 % de los/as encuestados/as efectuó una valoración positiva. Sin embargo, la percepción de las entrevistas no es la misma, ya que la estudiante 1 refirió que “Nosotros estuvimos siempre cursando en la manzana histórica, siempre nos quejábamos de eso [...] poco aprovechamos el campus”, la estudiante 6 que “Falta avanzar en ese tema”, mientras que el estudiante 5 comentó que “El problema es que no hay espacio, la biblioteca que está en la manzana histórica es muy chica, yo siento que como alumnos no tenemos espacio [...] las computadoras están siempre ocupadas [...] si bien hay, debería como ampliarse” y la estudiante 2 relató que “Al principio me acuerdo que no estaban los libros que nos decían los profesores, después fueron comprando [...] la verdad que el espacio tampoco ayuda”.

Las deficiencias expuestas por los/as estudiantes en torno a la infraestructura, principalmente a la biblioteca, son concordantes con las conclusiones de la Evaluación Externa realizada por la CONEAU en 2016, a las preocupaciones manifiestas en el Informe de Autoevaluación Institucional 2009/2015 y a los objetivos planteados en el PDI 2019-2025.

La mayor parte de los/as estudiantes encuestados/as (el 69 %) no recibió beca durante el cursado y conocía de los programas de apoyo económico a los estudiantes de la UNRN, en efecto, tal como se hizo referencia en el Acápito III.I., del relevamiento realizado la mayor parte de los estudiantes recibió apoyo socioeconómico de sus familias, accediendo a las becas en forma complementaria (no sólo de la Universidad, sino también de otras como las que ofrece el Estado –Beca Municipal o Progresar por ejemplo-).

Sobre los sistemas de tutoría existentes el 52 % de los/as encuestados/as manifestó no saber si existían, y uno de los comentarios realizados en las encuestas refirió a “La falta de acompañamiento a los alumnos de los primeros años”. En ese

sentido, el Programa de Tutorías Virtuales aprobado por Resolución N° 334/20 del rector de la UNRN para acompañar el proceso educativo en el campus bimodal hasta el 31 de diciembre de 2020, como una respuesta institucional al contexto de virtualidad forzosa derivada de la pandemia del coronavirus COVID-19, debiera continuar y reforzar su rol de apoyo y acompañamiento tanto a estudiantes como docentes para fortalecer los vínculos, visibilizar los inconvenientes percibidos por los/as estudiantes en sus trayectorias académicas, y conjuntamente elaborar estrategias superadoras. Como ejemplo de ello, y en el marco del taller inicial de orientación y apoyo para el TFC, las tutoras virtuales de la carrera han realizado una encuesta entre los/as docentes a fin de relevar los temas de investigación podrían dirigir o codirigir para los TFC, colaborando de esta manera con la Dirección de la carrera en este tema crucial. Sobre este punto en particular, en cuanto a las tutoras de la carrera, el estudiante 3 refirió que “envían mails todos los días, nos avisan de cuándo son los exámenes y cuándo las inscripciones, cualquier duda de la carrera les puedes consultar [...] está muy bueno, aparentemente está muy bueno”.

Como se mencionó la carrera de CP, por ser declarada de interés público, recientemente ha sido sometida al proceso de acreditación ante la CONEAU, estando a la espera del dictamen definitivo. Dicho proceso implicó la generación de espacios de intercambio entre docentes y estudiantes para analizar puertas adentro la carrera e identificar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, que sería de suma importancia tengan continuidad para construir instancias de reflexión, integración y mejora colectiva en beneficio de la carrera y sus estudiantes.

Así lo expresan Gertosio, Nervi & Paggi (2019) describiendo como una buena estrategia institucional de la UNRN la de “fortalecer los niveles de conocimiento y participación de todos los miembros de la comunidad universitaria en las distintas instancias de los procesos de autoevaluación institucional y acreditación de la carrera” (p. 12). La estudiante 1 sostuvo que “Es bueno que del otro lado entiendan también, como alumnos lo que nos pasa a nosotros que todavía no habíamos tenido esa oportunidad”.

Respecto al acompañamiento de las distintas áreas de la Universidad en caso de dudas o consultas, el 41 % de los/as estudiantes encuestados/as informó haberse sentido acompañado/a mientras que el 35 % dijo que no (el restante 24 % marcó la opción No sé). La valoración de las entrevistas fue positiva, así el estudiante 3 manifestó que “Las veces que he ido a la Oficina de Alumnos me han solucionado los problemas, no me

puedo quejar “, al igual que la estudiante 6 que expresó que “Te ayudan, te solucionan las cosas lo antes posible”. Por otro lado, el estudiante 5 hizo alusión a las demoras administrativas al relatar que “Pedí mi título terciario, hace un montón lo pedí y no sé por qué demoran tanto [...] son muy lentos los tiempos administrativos”.

En síntesis, más allá de no ser percibida como uno de los principales obstaculizadores del egreso, los/as estudiantes requieren del compromiso institucional para soslayar las dificultades que les representan las otras dimensiones. Así lo expresan, por ejemplo, la estudiante 1 al referir que “Somos muchos los que queremos recibirnos y estamos encontrando un montón de obstáculos que no logramos hacer llegar a la Institución misma”, la estudiante 4 al reflexionar que “hay algo que está pasando... que el proceso de creación [en alusión a la TFC] tenga realmente un acompañamiento fuerte” concordantemente al estudiante 5 “Algo estamos fallando como carrera de contador público, o estamos siendo muy exigentes para el nivel o la formación que recibimos o no sé, algo estamos fallando”.

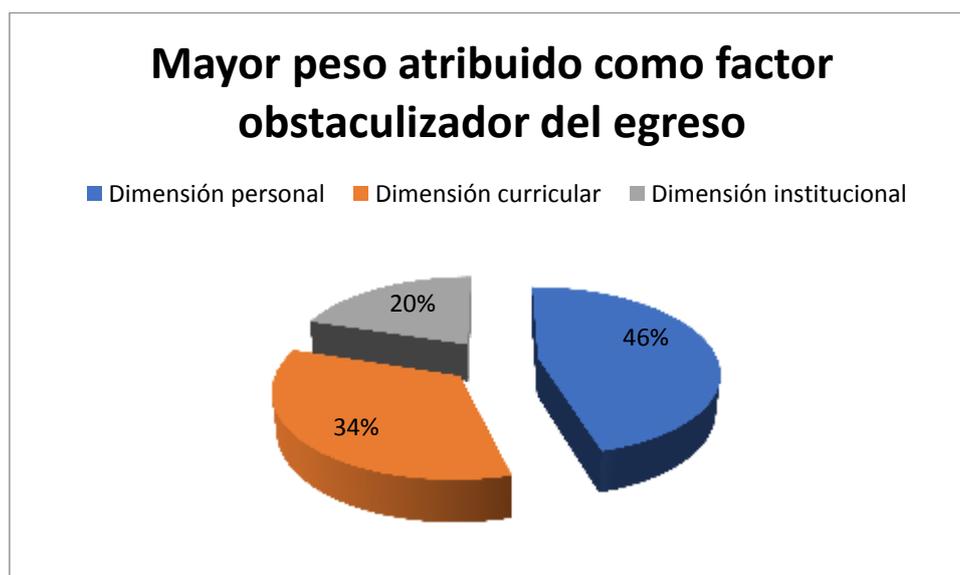
CONCLUSIONES

Tal como se ha referenciado a lo largo del presente trabajo, el problema de la graduación constituye una preocupación mundial, de la que la carrera de CP de la Sede Atlántica de la UNRN no es ajena. Sin embargo, por tratarse de una carrera nueva dentro de una Institución joven, recientemente incluida en el artículo 43° de la LES, resulta primordial realizar una indagación de los factores que contribuyen a que, tras 10 años, sólo cuente con 8 graduados.

Como primera aproximación este trabajo pretendió recuperar la voz de los/as protagonistas, focalizando en los/as estudiantes pertenecientes a las 3 primeras cohortes (2011 a 2013), entendiendo la complejidad y multiplicidad de aristas que involucran las trayectorias académicas.

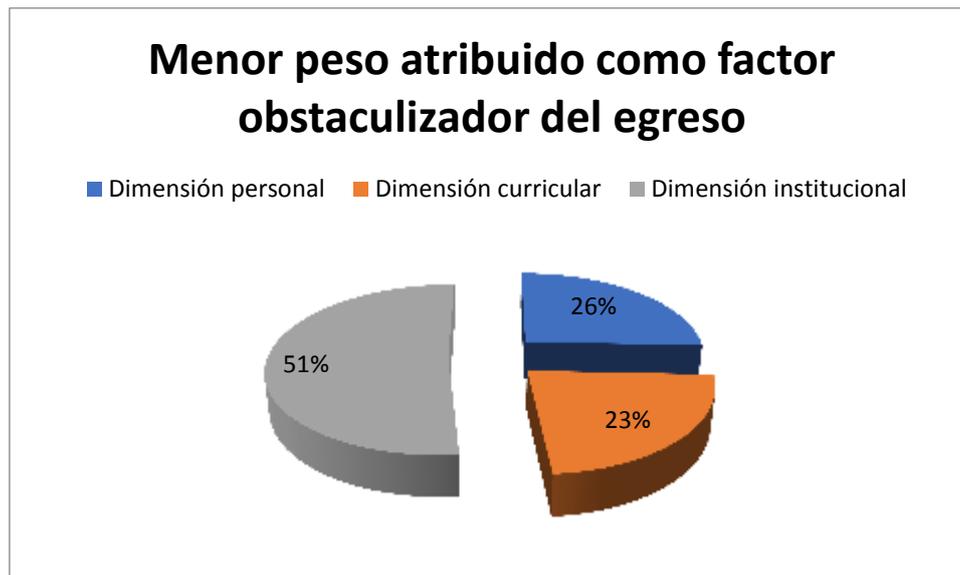
Así se identificaron 3 dimensiones, factores o elementos que condicionan el egreso: el personal/subjetivo, el curricular y el institucional. Como resultado de la investigación llevada a cabo, se vislumbra como principales ejes obstaculizadores el curricular y el personal, quedando en último lugar el institucional, tal como se desprende de la ponderación realizada por los/as estudiantes entrevistados/as y encuestados/as al asignarle el carácter de mayor y menor peso a cada dimensión analizada:

Gráfico N° 6: Ponderación de factores identificados por las/os estudiantes como obstaculizadores del egreso



Fuente elaboración propia

Gráfico N° 7: Ponderación de factores identificados por las/os estudiantes como menos obstaculizadores del egreso



Fuente elaboración propia

Respecto a la dimensión personal/subjetiva, si bien refiere a cuestiones que varían de acuerdo a las historias particulares, las motivaciones y las situaciones socioeconómicas y familiares de cada individuo, es importante conocerlas para determinar si existen estrategias o dispositivos que pudieran generarse desde la UNRN y la carrera para contribuir a la culminación de los estudios universitarios, tal es el caso de los sistemas de tutoría y acompañamiento durante toda la trayectoria.

Desde el punto de vista curricular, el hallazgo principal de la investigación da cuenta de una serie de cuestiones que los/as estudiantes perciben como obstáculos para sus trayectorias y su consecuente graduación relacionados a la organización del Plan de Estudios y al TFC:

- Asignaturas cuatrimestrales que condensan mucho contenido, requiriendo su división en más de un espacio curricular o su transformación en asignaturas anuales.
- Redistribución del Plan de Estudios para determinados espacios curriculares a fin de que sea viable su cursado, sin generar en los/as estudiantes la necesidad de optar por uno u otro.
- Revisión de la carga curricular destinada al idioma Inglés, o en su defecto, de su contribución específica a las competencias requeridas para el futuro desempeño profesional.

- Necesidad de incorporar más aplicación práctica a los distintos espacios curriculares que componen la carrera, así como la explicitación de los posicionamientos desde los que se desarrollan los contenidos de las asignaturas.

- Falta de inclusión de una asignatura o taller sobre metodología de investigación o preparación del TFC dentro del Plan 2011 y 2013.

- Demora en los plazos de corrección de los proyectos y de los TFC, en algunos casos por parte de los tutores/directores, y en otros por el Tribunal evaluador que no respeta los términos establecidos en la Resolución CDDEyVE N° 14/2015.

- Especificación de los parámetros que debe cumplir un TFC para CP, a fin de clarificar tanto el desarrollo como su posterior evaluación.

En efecto el principal obstáculo identificado refiere a las implicancias derivadas del TFC y a la tardía respuesta que se ha dado en torno a esta deficiencia en la preparación y formación de los/as estudiantes. Advirtiendo este déficit, desde la carrera se trabaja en un taller inicial de apoyo, lo que constituye un primer paso para acompañar a las Cohortes de los Planes 2011 y 2013 (que no cuentan con taller de TFC dentro de su currícula) y que debe ser complementado con el compromiso de los/as docentes para colaborar en esta tarea a los potenciales egresados asumiendo el rol de directores y codirectores, y con el establecimiento de criterios de evaluación acordes a la instancia de grado y a la formación disciplinar recibida, de modo tal que efectivamente esta instancia pueda ser percibida como una oportunidad de aprendizaje para los/as estudiantes y no como una mera traba. En ese sentido, quienes están habilitados/as para desarrollar su TFC son estudiantes próximos a graduarse, es decir, futuros/as colegas que han sido formados/as y se encuentran en dicha instancia final por haber transitado satisfactoriamente la estructura curricular de la carrera, por tanto este último paso no debiera constituirse en una tarea quijotesca sino más bien en una oportunidad para indagar algún aspecto de la disciplina y construir sobre ello.

La dimensión institucional, en general, no es identificada como un factor determinante del egreso, aunque se ha hecho referencia a determinadas falencias en cuanto a la infraestructura y al lugar dado a la carrera dentro de la sede. Sin embargo, el problema de la graduación atañe a la UNRN como Institución, de hecho fue incluido dentro del PDI 2019-2025, por tanto requiere que la dirección de la carrera, los distintos órganos de gobierno (CAC, Secretaria de Vida Estudiantil, etc.) se involucren en él para trabajar mancomunadamente en estrategias que lo mejoren.

Los resultados de la indagación dan cuenta de la importancia de utilizar como metodología el análisis de estudios longitudinales dado el carácter de proceso que revisten las trayectorias, su complejidad y múltiples dimensiones involucradas, complementando las perspectivas cuantitativas con las cualitativas (García de Fanelli, 2004, Pérez et al., 2014).

En concordancia a lo planteado por Alvarado Rodriguez (1990), Bartolini et al. (2010) y Carlino (2005), la experiencia de escribir el trabajo final es uno de los principales factores que los/as estudiantes han identificado como obstaculizadores del egreso. No obstante se ha dejado en evidencia la existencia de otros elementos que demoran el egreso, que atañen tanto a condicionantes de índole personal, curricular como institucional como lo han expresado Garcia de Fanelli (2004, 2014), Ríos (2007), Herrera (2013) y Pérez et al. (2014).

El fenómeno fue analizado desde la mirada de los/as estudiantes, pretendiendo sacar a la luz los factores que ellos/as identifican como obstaculizadores del egreso de la carrera de CP, desde el relato de sus propias experiencias y trayectorias. No obstante, considerando la complejidad del objeto de estudio y las distintas aristas que lo atraviesan, queda pendiente para un futuro trabajo indagar estas cuestiones desde las otras miradas como la de las/os docentes y/o la de las autoridades de la UNRN, por ejemplo.

En este sentido, resulta pertinente considerar algunas reflexiones realizadas en el trabajo de Gertosio, Nervi & Paggi (2020) en torno a las estrategias y dispositivos de acompañamiento de las trayectorias universitarias, por lo que cobra relevancia:

hacer un replanteo “puertas adentro”; tanto desde las cátedras como desde la construcción de la carrera (todos los docentes coordinados por el director de carrera); sobre: ¿qué y por qué? (apelando a las nociones de currículum oculto y currículum nulo), ¿cómo enseñamos? y ¿de qué manera se puede contribuir a un aprendizaje significativo?; lo que básicamente tiene que ver con darle sentido a lo que pretendemos que los/as estudiantes aprendan (p. 18).

que se trabaje en el concepto de “sinergia” (el todo es más que la suma de las partes), para lo cual es importante que exista una participación activa de todos los miembros involucrados, que se unifiquen los esfuerzos y criterios para direccionar las acciones en un mismo sentido y exponenciar los resultados obtenidos. (p. 21)

En definitiva, esta primera aproximación al análisis de los factores que los/as estudiantes identifican como obstaculizadores del egreso de la carrera de CP, es sólo un paso para comprender el fenómeno, y a partir de allí articular acciones y estrategias conjuntas que le den respuestas. Sin dudas, no es una tarea sencilla, y requiere del aporte y contribución de todos/as los que forman parte de la carrera y la Institución, pero es indiscutible que vale la pena en pos de conjugar de una manera virtuosa el binomio inclusión-calidad educativa y así propender a la promoción de las oportunidades de aprendizaje.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Alvarado Rodríguez, M. E. (1990). Algunas reflexiones en torno a la titulación. *Revista Perfiles Educativos*, (47-48). Recuperado de (11/05/2020):
<file:///C:/Users/Flia/Downloads/1990-47-48-71-74.pdf>
- Barco, S., Ickowicz, M., IURI, T., & TRINCCHERI, A. (2005). *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo*. Neuquén: educo.
- Bartolini, A. M., Vivas, D. R., Petric, N., Schvab, B., & Braidia, R. (2010). Estado del arte sobre los profesionales que egresan con tesis. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (21). Recuperado de (24/05/2020):
<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/adiv/article/view/3698/2143>
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Pérez, P. A., & Afonso, M. G. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios Recuperado de (03/06/2020):
https://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm?ifra
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. In *Anales del Instituto de lingüística* (Vol. 24, pp. 41-62). Recuperado de (10/05/2020): <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>
- Catani, M. L., Sebastián, M. P., Büechele, G. B., & Solari, E. (2018). Análisis descriptivo de las tasas de graduación en universidades nacionales argentinas. In *XIV Simposio Regional de Investigación Contable y XXIV Encuentro Nacional de Investigadores Universitarios del Área Contable* (La Plata, 13 y 14 de diciembre de 2018). Recuperado de (10/05/2020):
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/72334/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Catani, M. L., Büechele, G. B., Di Falco, M., & Vallina, R. S. (2019). Análisis estadístico del rendimiento académico y la graduación en universidades nacionales argentinas. In *XXV Encuentro Nacional de Investigadores Universitarios del Área Contable y XV Simposio Regional de Investigación Contable* (La Plata, 12 de diciembre de 2019). Recuperado de (10/06/2020):
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/89947/Documento_completo.pdf-PDFa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Del Bello, J. C. (2002). *Desafíos de la política de educación superior en América Latina: reflexiones a partir del caso argentino con énfasis sobre la evaluación para el mejoramiento de la calidad*. LCSHD Paper Series, 70. Recuperado de

(11/06/2020):

<http://documents.vsemirnyjbank.org/curated/ru/250861468774284507/pdf/3244200AR0Desafios0LCSHD0PAPER0SERIES070.pdf>

Draghi, M. P., & Arturi, M. (2017, November). Programa de promoción del egreso de la Universidad Nacional de la Plata. Reflexiones y experiencias. In Congresos CLABES. Recuperado de (10/06/2020):

<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1539/2277>

Falcone, L. (2010) Seguimiento del desempeño académico de los ingresantes a la carrera de Contador Público Nacional. En Martínez, S., Catino, M., Juarros, F., Gluz, N., Rosica, M. E., Carlino, P., ... & Caliani, J. (2017). Democratización de la universidad: investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes (pp. 481-493). Recuperado de (12/06/2020):

<file:///C:/Users/Flia/Downloads/Democratizaci%C3%B3n.pdf>

Fiegehen, L. E. G., & Díaz, O. E. (2020). Deserción en educación superior en América Latina y el Caribe. *Paideia*, (45), 33-46. Recuperado de (23/05/2020):

<http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1836/2348>

García de Fanelli, A. M. (2004). Indicadores y estrategias en relación con la graduación y el abandono universitario. Marquís, Carlos, comp. *La Agenda Universitaria: propuestas de políticas públicas para la Argentina*. Colección Educación Superior. Buenos Aires: Universidad de Palermo. Recuperado de (10/05/2020):

https://www.researchgate.net/publication/279751987_Indicadores_y_estrategias_en_relacion_con_el_abandono_y_la_graduacion_universitarios

García, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. Recuperado de (23/05/2020): <http://www.revistaraes.net/autores-t.php>

García de Fanelli, A. M. (2015 a). Acceder a la universidad y graduarse: Argentina en el contexto internacional. Recuperado de (09/06/2020):

<http://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4485/1/AccesoygraduacinAnaFanelli.pdf>

García de Fanelli, A. M. (2015 b). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. Recuperado de (10/05/2020):

<http://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/3231/1/87.pdf>

- García de Fanelli, A. M. (2017). Políticas públicas ante la masificación de la educación universitaria: el reto de elevar la graduación, garantizando la inclusión y la calidad. Recuperado de (23/05/2020):
<http://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4506/1/Ana%20Fanelli%20Agenda%20III.pdf>
- García de Fanelli, A. M. (2019). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Recuperado de (23/05/2020):
<https://ridda2.utp.ac.pa/bitstream/handle/123456789/9361/1319036947Acceso-abandono-y-graduacion-en-Argentina-Garcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gertosio, E. A. M., Nervi, V. M. & Paggi, I. M. (2019). Trabajo final del Seminario de Política, organización y desarrollo del sistema universitario argentino. (No publicado) Especialización en Docencia Universitaria. UNRN.
- Gertosio, E. A. M., Nervi, V. M. & Paggi, I. M. (2020). Trabajo final integrador del Seminario de Estrategias y dispositivos de acompañamiento de las trayectorias universitarias: tutorías y sistemas de apoyo. (No publicado) Especialización en Docencia Universitaria. UNRN.
- Guevara, H. M., & Belelli, S. (2012). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *RevIISE: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(4), 45-56. Recuperado de (29/06/20): <file:///C:/Users/Flia/Downloads/Dialnet-LasTrayectoriasAcademicas-5537886.pdf>
- Guevara, H. M., Belelli, E. S., Castillo, D. G., Manchinelli, H. M. G. D. L., Algañaraz, S. B. V., & Castillo, G. (2016) Lentificación académica en estudiantes de la UNSJ; relaciones entre factores socioculturales iniciales y trayectorias académicas. Recuperado de (23/05/2020):
https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/9929/guevara-belelli-castillo.pdf
- González, M. C., Bertazzi, G. A., & Moyetta, M. V. (2020). Retención de estudiantes: Facultad de Turismo y Urbanismo. *Integración y Conocimiento*, 9(1), 130-124. Recuperado de (25/05/2020): <file:///C:/Users/Flia/Downloads/27602-Texto%20del%20art%C3%ADculo-81898-1-10-20200208.pdf>
- Herrera, L. O. (2013). Determinantes de la tasa de graduación y de la graduación a tiempo en la educación superior de Colombia 1998-2010. Recuperado de (12/05/2020):

- https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/257/Co_Eco_Sem1_2013_Herrera.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Larramendy, E. E., & Tobes, M. L. (2019). Relevamiento de estrategias para la mejora de la tasa de graduación en Instituciones de Educación Superior. In XXV Encuentro Nacional de Investigadores Universitarios del Área Contable y XV Simposio Regional de Investigación Contable (La Plata, 12 de diciembre de 2019). Recuperado de (10/05/2020):
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/89942/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 129-147. Recuperado de (23/05/2020):
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782018000100129&script=sci_arttext&tlng=en
- Moreno, J. E., Chiecher, A., & Paoloni, P. (2019). Los estudiantes universitarios y sus metas académicas. Implicancias en el logro y retraso de los estudios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59 nov-abr). Recuperado de (25/05/2020):
<http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/article/view/693/642>
- Navarro, F., & Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-16. Recuperado de (25/05/2020):
<file:///C:/Users/Flia/Downloads/22179-Texto%20del%20art%C3%ADculo-109513-1-10-20191220.pdf>
- Oficina de Aseguramiento de la Calidad U.N.R.N. (2019). Anuario 2018 - Información Estadística 2009 - 2018. Recuperado de (19/05/2020):
https://rid.unrn.edu.ar/jspui/bitstream/20.500.12049/2429/3/OAC_01_vweb1-12.pdf
- Oficina de Aseguramiento de la Calidad U.N.R.N. (2019). Informe sobre los resultados y el impacto de los Trabajos Finales en las carreras de grado de la UNRN. (Informe N° 02). Recuperado de (19/05/2020):
<https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/2418/1/Informe%20%20-%20Trabajos%20Finales.%20pdf>
- Oficina de Aseguramiento de la Calidad U.N.R.N. (2019). Análisis de algunos indicadores de eficiencia interna de las cohortes 2009/2017 en las carreras de

- grado de la UNRN (Informe N° 04). Recuperado de (19/05/2020):
<http://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/2420>
- Oficina de Aseguramiento de la Calidad U.N.R.N. (2020). Universidad Nacional de Río Negro Anuario 2019. Recuperado de (19/09/2020):
https://docs.google.com/spreadsheets/d/16sO7DmPvRo3SeG6Z_0Uf8fi2ZhFlh_a4-rgMWIae7v0/edit#gid=1892061299
- Oficina de Aseguramiento de la Calidad U.N.R.N. (2020). Indicadores de Desempeño. Recuperado de (01/09/2020): <https://datastudio.google.com/reporting/c9e69ef1-95aa-4c80-8c9d-739ddf17ee01>
- OCDE (2018), Manual de la OCDE para Estadísticas de educación internacionalmente comparadas 2018: Conceptos, estándares, definiciones y clasificaciones ,
 Publicación de la OCDE, París, <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en> .
- Patrignani, M. (2019). El acompañamiento pedagógico en el egreso universitario (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de (10/05/2020):
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/81644/Documento_completo.pdf-f-PDFA2u.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez, D. D., Caraveo, M. D. C. S., Cruz, F. C., & Téllez, A. D. R. P. (2014). Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(1), 25-34. Recuperado de (13/06/2020):
<file:///C:/Users/Flia/Downloads/Dialnet-ProblemasRelacionadosConLaEficienciaTerminalDesdeL-4654966.pdf>
- Petric, N. S. (2017). La trama del egreso a término: un estudio en egresados de universidades de gestión estatal de la región Centro. Recuperado de (24/05/2020): <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/519/1/doc.pdf>
- Piedrahita, M. V. A., & Mendoza, M. Á. G. (2010). El “oficio” de estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. Pedagogía y saberes, (33), 85-97. Recuperado de (06/06/2020):
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/757/731>
- Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior -Red IndicES- (2020). Indicadores por país: Estudiantes en la educación superior América Latina 2010 -2018 Recuperado de (14/10/2020):

http://app.redindices.org/ui/v3/bycountry.html?country=AM&subfamily=ESUP_EST&family=ESUP&start_year=2010&end_year=2018

Ríos, G. (2007). Duración real de los estudios universitarios: desgranamiento y egreso.

In IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina. Recuperado de (25/05/2020):

<https://www.aacademica.org/000-028/40.pdf>

Secretaría de Políticas Universitarias SPU (2019). República Argentina: Síntesis de

Información Estadísticas Universitarias 2018-2019. Recuperado de

(16/06/2020): https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_-_ver_final.pdf

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de

educación superior, 71(18), 1-9. Recuperado de (16/06/2020):

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

Universidad Nacional de Río Negro (2019). Plan de Desarrollo Institucional (PDI)

2019-2025. Recuperado de (12/05/2020): <https://www.unrn.edu.ar/seccion.php#>

Vercellino S. (2020). Tesis en Pausa [Diapositiva de PowerPoint]. En Webinar

destinado a estudiantes, organizado por la Tutoría Virtual de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNRN. Recuperado de (28/09/20):

<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=FDEHSFINo-Q&feature=youtu.be>

Wainerman, C. y Sautu, R. (2011 - Nueva edición ampliada). La Trastienda de la

investigación. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL. Recuperado de (27/09/2020):

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RSoMS3O1lc8C&oi=fnd&pg=PA19&dq=Wainerman,+C.+Introducci%C3%B3n.+Acerca+de+la+formaci%C3%B3n+de+investigadores+en+ciencias+sociales&ots=I_Hf9gsYQQ&sig=M7bkTZgYLYA_RjvTwZoRqobQ9yY#v=onepage&q=Wainerman%2C%20Introducci%C3%B3n.%20Acerca%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20investigadores%20en%20ciencias%20sociales&f=false

NORMATIVA REFERENCIADA

Disposición SDEyVE N° 002/2018. Instrumenta el procedimiento administrativo para la implementación de los Programas de Trabajo Social (PTS). 03/05/2018.

Disposición ATL N° 104/2020. Aprueba la elaboración del taller inicial de orientación y apoyo para el trabajo final de carrera de contador público. 16/03/2020.

Estatuto Académico de la Universidad Nacional de Río Negro aprobado por la Resolución de la Honorable Asamblea Universitaria N° 02/2017. Recuperado de (10/07/20):

<https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/2393/1/Estatuto.pdf>

Ley Nacional N° 24.521 de 1995). Ley de Educación Superior (LES). 07/08/1995.

Recuperado de (02/07/20):

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Resolución del Ministerio de Educación N°1508/2010. Reconocimiento oficial de los títulos de Analista Administrativo Contable y Contador Público de la UNRN Sede Atlántica. 30/08/2010. Recuperado de (02/07/20):

<https://www.unrn.edu.ar/archivos/planes/32/Resoluci%C3%B3n%20Ministerial%20%201508-12%20-%20Contador%20P%C3%ABlico.pdf?v=1513100068>

Resolución UNRN N° 1283/2010. Crear la carrera de Contador Público, que otorga el título de Contador Público por la Universidad Nacional de Río Negro.

01/11/2010. Recuperado de (02/07/2010):

<https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/2300/1/U%202010%20-%201283%20R.pdf>

Resolución CSDEyVE N° 71/12. Aprobar las modificaciones propuestas, correspondientes a la carrera de Contador Público. 13/12/2012. Recuperado de (02/07/2010):

<https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/1728/1/D%202012%20-%2071%20R.pdf>

Resolución del Ministerio de Educación N° 1723/2013. Inclusión dentro de la nómina del artículo 43 de la Ley N° 24.521 al título de CP. 27/08/2013. Recuperado de (02/07/20):

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/215000-219999/219267/norma.htm>

Resolución CDDEyVE SA N° 14/2015. Aprueba modificaciones al Reglamento de Tesina de Grado para obtener el título de grado en la distinta carreras que se imparten en la Sede Atlántica. 19/11/2015.

Resolución CSDEyVE N° 06/2018. Aprobar el Reglamento de Programas de Trabajo Social (PTS). Derogar la Resolución CDEyVE N° 18/2012. 22/02/2018.

Recuperado de (02/07/2010):

<https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/1888/1/D%202018%20-%2006%20R.pdf>

Resolución CSDEyVE N° 37/18. Modifica la Resolución CDEyVE N° 71/2012, en cuanto a los aspectos estructurales del plan de estudio: nombre de asignaturas, unificación y desdoblamiento de asignaturas, duración y carga horaria de asignaturas, distribución secuencial, incorporación de espacios curriculares y contenidos mínimos. 18/09/2018. Recuperado de (02/07/2010):

<https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/1924>

Resolución Rectoral N° 334/2020. Aprobar lo actuado y la nómina de Tutores/as virtuales. 5/06/2020

ANEXO I - GUIA DE ENTREVISTA

Consigna de inicio: A partir de esta invitación a participar en el proyecto de investigación, se les acerca una clara explicación de los objetivos del mismo, así como de su rol como participantes.

La presente investigación se enmarca en el trabajo integrador final (TIF) de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria dictada en la UNRN – Sede Atlántica, cuya autora es Vanina M. Nervi (vmnervi@unrn.edu.ar) con la dirección de Soledad Vercellino (svercellino@unrn.edu.ar).

El objetivo del estudio es analizar los factores que los/as estudiantes identifican como condicionantes para la demora en la obtención del título de grado de la carrera de Contador Público (CP) de la UNRN - Sede Atlántica - Cohortes 2011 a 2013. La investigación procura más específicamente: describir los factores personales o subjetivos que motivan la demora en la obtención del título de grado de la carrera de CP en la UNRN – Sede Atlántica, caracterizar los aspectos curriculares que destacan como obstáculos en la graduación y analizar los aspectos organizacionales que entorpecen la culminación de la carrera, todo ello desde la mirada de sus protagonistas: los/as estudiantes.

Su participación consiste en responder las preguntas de la siguiente entrevista. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Sus datos personales serán tratados de manera y confidencial, no se publicarán en el estudio. La información que se recoja se utilizará a los efectos de esta investigación académica y no tendrá otros fines. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas para aclararlas en cualquier momento, ya sea a la autora del TIF (que será quien lo/a entreviste) o a la directora. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda o no tiene interés en responderla, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la persona que lo esté entrevistando o directamente no responderlas.

Una desgrabación de la entrevista le será remitida. Asimismo, una vez concluida la investigación le será enviada una copia del informe final. Si por algún motivo no la recibiera, puede solicitarla a la directora.

Le agradecemos su participación.

Consentimiento informado de participantes: Acepto participar voluntariamente en el proyecto de investigación a través de la siguiente entrevista. He sido informado/a de los objetivos del estudio y sobre las condiciones de participación.

Temas a indagar:

Datos generales: Año de inicio de la carrera, estado de avance.

I. Dimensión subjetiva/personal y trayectoria educativa

Edad (actual), género, estado civil, situación laboral.

Respecto a tu situación socio familiar y económica: ¿A que se dedican tus padres? ¿Cuál es su nivel educativo de cada uno de ellos? , ¿Qué lugar tenía el estudio en tu familia?, ¿Vivís o vivías con ellos?, ¿Tu familia te sostiene o sostuvo económicamente en algún momento? ¿Tenés hermanos/as? ¿A que se dedican? ¿Tienen experiencia universitaria previa? En caso afirmativo, ¿Fueron de apoyo en tu trayectoria o qué incidencia tuvieron? ¿Trabajaste durante el cursado? ¿Tenes familia a cargo? ¿Tenes acceso a computadoras? ¿cómo consideras que ha impactado tu situación sociofamiliar y económica en tu trayectoria en la carrera?

Trayectoria escolar previa: ¿a qué tipo de escuela secundaria concurriste?, ¿Qué valor le asignarías a tu educación secundaria?, ¿Cómo fue tu rendimiento académico en la secundaria?, ¿Cómo era tu manera de estudiar en la secundaria? ¿Cambió durante la universidad? Si cambio: ¿Cómo fue ese cambio? ¿Al inicio o durante? ¿Qué o quienes aportaron al mismo? ¿cómo consideras que ha impactado tu trayectoria escolar previa en tu trayectoria en la carrera universitaria?

Aprendizaje en la Universidad: ¿Cuáles fueron los motivos por los que elegiste la carrera? ¿Ya habías estudiado en la universidad con anterioridad? En caso afirmativo: ¿Cuándo y qué te motivó a dejar?

¿Cómo fue tu integración al ambiente académico? ¿Qué características personales considerás que dificultaron que finalices la carrera? ¿Pensaste alguna vez en dejar la carrera?

¿Cómo es tu rendimiento en la carrera? ¿Cómo podrías describir tu modalidad de estudio?

¿Estudiabas solo o en grupo?, ¿Qué lugar tuvieron tus compañeros/as durante tu estudio?

Al comenzar un año, ¿Planificabas el cursado del mismo? ¿De qué manera?

¿Tu objetivo sigue siendo terminar la carrera? ¿Qué cosas sentís que te alejan de ese objetivo? ¿Hay factores motivacionales que influyen negativamente en ello? ¿Cuáles?

¿Cómo consideras que han impactado las cuestiones inherentes al aprendizaje en la Universidad en tu trayectoria en la carrera?

En relación al resto de los estudiantes que iniciaron con vos ¿Observaste cierto desgranamiento/deserción desde que comenzaron hasta hoy? ¿A qué lo atribuí?

II. Dimensión curricular:

¿Cómo fue el inicio de la carrera? ¿Tuviste cursos de apoyo?

¿Cómo caracterizarías la organización del plan de estudio (equivalencias, correlatividades), qué podrías decir con relación a eso, facilitó o no tu trayectoria estudiantil?

¿Cómo eran las evaluaciones? (escritas, orales) ¿Qué opinión tenés al respecto?

¿Qué opinión te merecen las evaluaciones en cuanto a los criterios de evaluación utilizados para calificar o evaluarte?

¿Tuviste materias desaprobadas? ¿Cómo lo viviste?

¿Consideras que en la carrera se prioriza el trabajo en soledad o en equipo? ¿Qué lugar tienen la teoría frente a las praxis/intervención?

¿Cómo caracterizarías la relación con los docentes? ¿Hubo algún espacio curricular (o algunos) que, a tu entender, obstaculizaron tu trayectoria? ¿Por qué?

¿Cómo te fue con los idiomas? ¿Manejabas alguno?

¿Realizaste algún tipo de actividades extra curricular (pasantías, auxiliar docente, etc.)? ¿Qué incidencia tuvo respecto al egreso?

¿Qué opinión te merece la elaboración del Trabajo Final de Carrera? ¿Ya lo tenes avanzado o pensaste en el tema? ¿Cómo te sentís sobre este punto?

¿Cómo consideras que ha impactado el aspecto curricular en tu trayectoria en la carrera? ¿qué aspectos consideras como positivos en relación a su contribución a tu trayectoria estudiantil y qué aspectos calificas como negativos? Si tuvieras que poner en una balanza, ¿cuáles ponderan más (positivos o negativos)?

III. Dimensión institucional:

¿La universidad tiene programas de apoyo económico a los estudiantes?, ¿Recibiste algún tipo de beca durante el cursado?

¿Existían sistemas de tutorías?

¿Cuándo tenías dudas o consultas como las resolvías?

¿Sentís que tuviste cercanía con las autoridades de la Universidad?

¿Cómo caracterizarías la relación con los docentes?

¿Realizaste algún tipo de actividades institucional o extra curricular (órganos de gobierno, centro de estudiantes, deportes, etc.)?

¿La universidad cuenta con infraestructura y equipamiento para estudiar (Sala de estudio, acceso a informática u otros equipos necesarios para estudiar la carrera)? ¿Los utilizaste?

¿Qué opinión te merece la participación del Programa de Trabajo Social? ¿Ya lo tenes cumpliste? ¿Cómo te sentís o sentiste sobre este punto?

¿Cómo consideras que ha impactado el aspecto insitucional en tu trayectoria en la carrera? ¿qué aspectos consideras como positivos en relación a su contribución a tu trayectoria estudiantil y qué aspectos calificas como negativos? Si tuvieras que poner en una balanza, ¿cuáles ponderan más (positivos o negativos)?

IV. Otras preguntas:

¿Qué considerás que tuviste que aprender para permanecer en la carrera?

¿Qué factores crees que facilitaron el camino recorrido? ¿Y cuáles no lo hicieron?

¿Cuáles son tus sentimientos, percepciones con relación al trayecto realizado? ¿Cómo describirías tu paso por la Universidad en general, y particularmente este último tramo en el que te encontras?

¿Considerás que existe alguna diferencia con relación a tus compañeros/as que ya se recibieron?

En tu opinión ¿Cómo crees que la Universidad podría haberte ayudado a superar los obstáculos que fueron surgiendo durante la entrevista? ¿Y en cuanto a los docentes?

¿Hay algo más que quieras agregar?

ANEXO II - ENCUESTA CERRADA

Consigna de inicio: A partir de esta invitación a participar en el proyecto de investigación, se les acerca una clara explicación de los objetivos del mismo, así como de su rol como participantes.

La presente investigación se enmarca en el trabajo integrador final (TIF) de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria dictada en la UNRN – Sede Atlántica, cuya autora es Vanina M. Nervi (vmnervi@unrn.edu.ar) con la dirección de Soledad Vercellino (svercellino@unrn.edu.ar).

El objetivo del estudio es analizar los factores que los/as estudiantes identifican como condicionantes para la demora en la obtención del título de grado de la carrera de Contador Público (CP) de la UNRN - Sede Atlántica - Cohortes 2011 a 2013. La investigación procura más específicamente: describir los factores personales o subjetivos que motivan la demora en la obtención del título de grado de la carrera de CP en la UNRN – Sede Atlántica, caracterizar los aspectos curriculares que destacan como obstáculos en la graduación y analizar los aspectos organizacionales que entorpecen la culminación de la carrera, todo ello desde la mirada de sus protagonistas: los/as estudiantes.

Su participación consiste en responder las preguntas de la siguiente encuesta. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Sus datos personales serán tratados de manera y confidencial, no se publicarán en el estudio. La información que se recoja se utilizará a los efectos de esta investigación académica y no tendrá otros fines. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas para aclararlas en cualquier momento, ya sea a la autora del TIF o a la directora.

Le agradecemos su participación.

Consentimiento informado: Acepto participar voluntariamente en el proyecto de investigación a través de la siguiente encuesta. He sido informado/a de los objetivos del estudio y sobre las condiciones de participación.

Temas a indagar:

I. Dimensión Datos generales

Año de inicio de la carrera: 2011 /2012 /2013 / 2014 en adelante

Estado de avance: Restan cursar y aprobar 5 o más asignaturas / Restan cursar y aprobar entre 4 y 2 asignaturas / Resta cursar y aprobar 1 asignatura

Programa de Trabajo Social: Aprobado / En curso / Pendiente

II. Dimensión subjetiva/personal y trayectoria educativa

Edad (actual): Menos de 25 / Entre 25 y 30 / Entre 31 y 35 / Más de 35

Género: Femenino / Masculino / Otro

Estado civil: Soltero/a / Casado/a /a o en pareja / Viudo / Divorciado o separado

Hijos: 0 / Entre 1 y 2 / 3 o más

Situación laboral: Trabaja actualmente menos de 6 hs. semanales / Trabaja actualmente 6 hs. semanales o más / Pasantía / No trabaja

¿Trabajaste durante la mayor parte del cursado? Si, menos de 6 hs. semanales / Si, 6 hs. semanales o más / No

¿Pertenece a la primera generación que accederá a un título universitario en tu grupo familiar? S / N

Del 1 al 10 (siendo esta la mejor valoración), ¿Cómo calificarías el rol que cumple/cumplía el estudio dentro de tu grupo familiar?

¿Tu familia te sostiene o sostuvo económicamente en algún momento de la carrera? Durante toda la carrera / Durante la mayor parte de la carrera / Muy poco / No

¿Tenés hermanos? S / N

Respecto a tu lugar de procedencia: Dentro del radio urbano de la Sede Atlántica / Entre 30 y 300 kms. de distancia de la Sede Atlántica / Más de 300 kms de distancia de la Sede Atlántica

¿Tenes familia a cargo? S / N

¿Tenes acceso a computadoras? Si, pero la comparto con otras personas que conviven conmigo / Si, y puedo acceder sin limitaciones / No

Del 1 al 10 (siendo esta la mejor valoración), ¿cómo calificarías tu trayectoria escolar previa?

¿Cómo fue tu rendimiento académico en la secundaria? Muy bueno / Bueno / Regular / Malo

¿Ya habías estudiado en la universidad con anterioridad? S / N

Del 1 al 10 (siendo esta la mejor valoración), ¿cómo calificarías tu integración al ambiente académico?

¿Pensaste alguna vez en dejar la carrera? S / N

¿Cómo es tu rendimiento en la carrera? Muy bueno / Bueno / Regular / Malo

¿Qué lugar tuvieron tus compañeros/as durante tu estudio? Muy importante / Importante / Regular / Escaso

Al comenzar un año, ¿planificabas el cursado del mismo? S / N /A veces

¿Te sentís motivado para terminar la carrera? S / N /A veces

III. Dimensión curricular:

¿Tuviste cursos de apoyo al inicio de la carrera?? S / N

Del 1 al 10 (siendo esta la mejor valoración), ¿cómo calificarías la organización del plan de estudio (equivalencias, correlatividades) considerando si facilitó o no tu trayectoria estudiantil?

Qué tan conforme estas con el sistema de evaluación: Muy conforme / Conforme / Poco conforme / Nada conforme

¿Tuviste materias desaprobadas? No / Menos de 3 / 4 o más.

¿Cómo caracterizarías la relación con los docentes en cuanto a su rol de facilitadores - o no - de tu trayectoria estudiantil? Muy buena / Buena / Regular / Mala

¿Hubo algún espacio curricular (o algunos) que, a tu entender, obstaculizaron tu trayectoria? No, Menos de 2 /3 o más

¿Cómo te fue con los idiomas? Muy bueno / Bueno / Regular / Malo

¿Realizaste algún tipo de actividades extra curricular (pasantías, auxiliar docente, etc.)? S / N

En caso afirmativo ¿Qué incidencia tuvo respecto al egreso? Positivo / Negativo / Neutral

¿Te sentís preparado para afrontar la elaboración del Trabajo Final de Carrera? S / N /No lo sé

¿Cómo te sentís sobre este punto? Entusiasmado / Preocupado / Desganado / Buscando temas y material de referencia

IV. Dimensión institucional:

¿Conoces si la universidad tiene programas de apoyo económico a los estudiantes? S / N

¿Recibiste algún tipo de beca durante el cursado? S / N

¿Existían sistemas de tutorías? S / N / No sabe

En caso de dudas o consultas ¿Te sentiste acompañado por las distintas áreas de la Universidad? S / N / No sabe

¿Sentís que tuviste cercanía con las autoridades de la Universidad? S / N / No sabe

¿Realizaste algún tipo de actividades institucional o extra curricular (órganos de gobierno, centro de estudiantes, pasantías, etc.) S / N

En caso afirmativo ¿Qué incidencia tuvo respecto al egreso? Positivo / Negativo / Neutral

¿La universidad cuenta con infraestructura y equipamiento para estudiar (Sala de estudio, acceso a informática u otros equipos necesarios para estudiar la carrera)? S / N / No sabe

Si tuvieras que ponderar la incidencia de factores que identificas como obstaculizadores para el egreso de la carrera dirías que el mayor peso lo atribuí a la dimensión: Personal / Curricular / Institucional

Si tuvieras que ponderar la incidencia de factores que identificas como obstaculizadores para el egreso de la carrera dirías que el menor peso lo atribuí a la dimensión: Personal / Curricular / Institucional

V. Cierre de Encuesta:

Si tuvieras que ponderar la incidencia de factores que identificas como obstaculizadores para el egreso de la carrera dirías que el MAYOR peso lo atribuí a la dimensión: Personal / Curricular / Institucional

Si tuvieras que ponderar la incidencia de factores que identificas como obstaculizadores para el egreso de la carrera dirías que el MENOR peso lo atribuí a la dimensión: Personal / Curricular / Institucional

Te dejamos este espacio opcional para que puedas agregar comentarios u observaciones adicionales respecto a las indagaciones realizadas en la encuesta o al objeto del TIF.