

“Perspectiva estudiantil sobre el Ingreso a la Carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de Río Negro (Sede Atlántica, Cohorte 2020 y 2021) en clave de inclusión social y académica”.

Abog. Edith Alejandra Marina Gertosio.



Universidad Nacional de Río Negro - Sede Atlántica.
Trabajo Integrador Final - Especialización en Docencia Universitaria
Directora: Dra. Soledad Vercellino.

Viedma, Río Negro - Argentina
22 de febrero del año 2023.

DEDICATORIA

A mi padre...

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional de Río Negro, por permitirme capacitarme para mejorar en mi vocación diaria como es la docencia.

A la Dra. Soledad Vercellino, por su humanidad, generosidad y motivación en cada momento de este proceso.

A mis compañeros de cursada, con quienes hemos compartido momentos maravillosos y enriquecedores. Especialmente, a Vanina Nervi y Magaly con las que hemos hecho un gran e indispensable equipo.

A Luis Hunicken, por su generosidad y grandeza.

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. ACCESO A LA UNIVERSIDAD: ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN. 8	
1. Sistemas de ingreso en las universidades argentinas.....	8
2. Los inicios de los estudios universitarios como objeto de investigación: revisión de literatura.11	
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO.....	16
1. Dimensiones de análisis consideradas para comprender la multidimensionalidad del fenómeno de ingreso a la universidad.....	16
Inclusión social y académica.....	22
La perspectiva estudiantil sobre el ingreso a la universidad.	23
2. Objetivos de la investigación.	27
3. Diseño metodológico.....	27
CAPÍTULO III. SISTEMA DE INGRESO A LA CARRERA DE ABOGACÍA EN LA UNRN33	
1. Aspectos generales del dispositivo de ingreso.	33
2. Módulo de Introducción a la Vida Universitaria (2020-2021).....	38
3. Módulo de Introducción a la Carrera de Abogacía y Contenidos Básicos (MICA). Sede Atlántica, 2020-2021.....	41
4. Estrategias y Sistemas de apoyo previstos para ingresantes por parte de la UNRN (vigentes Cohorte 2020/2021).	46
CAPITULO IV. PERSPECTIVA ESTUDIANTIL E INGRESO A LA UNIVERSIDAD.	50
1. Caracterización, desde la perspectiva de los/as estudiantes, del dispositivo institucional del ingreso a la Carrera de Abogacía (CIA) y su aporte a la inclusión social y académica.	50
2. Perspectiva estudiantil sobre el MIVU en clave de inclusión social y académica.	57
3. Perspectiva estudiantil sobre el MICA en clave de inclusión social y académica	59
4. Perspectiva de los/as estudiantes ingresantes sobre posibles ajustes al dispositivo de ingreso y su propuesta curricular tendientes a promover la inclusión académica y social	63
CONCLUSIONES	65
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70

RESUMEN

Este Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) que se dicta en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) se titula “Perspectiva estudiantil sobre el ingreso a la Carrera de Abogacía en la Universidad Nacional de Río Negro (Sede Atlántica, Cohorte 2020 y 2021) en clave de inclusión social y académica”. El mismo se propone como objetivo principal analizar, a partir de la perspectiva de los/as estudiantes ingresantes, el dispositivo de ingreso de la Carrera de Abogacía (Cohortes 2020 y 2021, Sede Atlántica, UNRN), en tanto estrategia de inclusión social y académica. En el caso, se trata de las dos primeras ediciones de un sistema de ingreso inédito para la carrera de abogacía en la Sede Atlántica de la UNRN, de modalidad restricto, con prueba y cupo. La mayoría de los estudios vigentes relevan y analizan la mirada Institucional sobre este proceso educativo, pero no la estudiantil. Por ello, analizar esta perspectiva, resulta inédito. Además, el análisis de la inclusión en esta etapa del trayecto educativo es de sumo interés pues está inserta en la agenda de investigación, la que advierte que la universidad puede ser un sitio donde se suelen replicar y/o amplificar las segregaciones y desigualdades sociales. El TIF describe el dispositivo institucional diseñado y se analiza, si, desde la perspectiva del estudiantado que ingresó a la carrera, ese diseño coadyuva a su persistencia en la universidad. La investigación además pondrá en valor la perspectiva de los/as estudiantes ingresantes sobre posibles ajustes al dispositivo de ingreso y su propuesta curricular en tanto estrategia para promover su inclusión al nivel superior. Adoptando para ello un enfoque metodológico de carácter cualitativo, que recurre como técnica de recolección de datos a entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos que permiten recuperar la perspectiva estudiantil desde la propia experiencia de ingreso de estos/as estudiantes.

INTRODUCCIÓN

En Argentina con la vuelta a la democracia en 1983 las principales políticas institucionales para garantizar el derecho a la educación superior consistían en el acceso directo y gratuito vigente para la mayoría de las universidades estatales. Fue a partir de la década del 90 con el dictado de la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 que sucedió una reforma modernizadora del sistema que regía las universidades. En tal sentido la LES en su artículo 29, refleja entre otros aspectos significativos, la consagración de la más amplia autonomía universitaria sobre un tema de debate recurrente entre educadores, como es, el sistema de admisión en las universidades (Giménez y Del Bello, 2016). Este proceso tuvo lugar en paralelo a un nuevo oleaje masificador del sistema, con un crecimiento exponencial de estudiantes que arribaban al nivel superior, nuevas designaciones docentes y la proliferación de nuevos establecimientos educativos como política de ampliación de las oportunidades educativas con la regionalización de la oferta (De Fanelli, 2015).

Transcurrido casi 30 años desde el dictado de la LES, las Universidades, sus actores (autoridades, docentes, centros de estudiantes, etc.), siguen debatiendo sobre los pros y los contras que existen en las diversas modalidades de ingreso a la Universidad y los factores que influyen en la trayectoria académica de los/las estudiantes en ese arribo.

Uno de los motivos de ese debate se vincula al hecho de que, a pesar de los esfuerzos institucionales, en Argentina, donde la universidad estatal es no arancelada, las tasas de graduación no han reflejado incrementos proporcionales en comparación a las de matriculación. Es decir, que este crecimiento positivo en el acceso al Nivel de Educación Superior no redundaría necesariamente en inclusión. Los indicadores de ingreso y egreso y las altísimas cifras de deserción en el primer año de las carreras universitarias, así lo indican (Vercellino, et al. 2020).

En el caso de la Universidad Nacional de Río Negro encontramos que, en sus documentos fundacionales, como es su Estatuto Universitario, parte de ponderar a la educación superior como un bien público y un derecho humano. En igual sentido, define como principio, que la Universidad es una institución comprometida con el derecho a aprender, por lo que abre sus puertas a todos quienes tengan interés en cursar estudios universitarios y realicen el esfuerzo necesario para avanzar con éxito en las actividades que emprendan, garantizando a sus estudiantes los principios de gratuidad y equidad (UNRN, 2017).

No obstante, lo expuesto la UNRN no es ajena al fenómeno de deserción descrito, reconociendo en múltiples documentos institucionales que una de las situaciones que son puntos de inflexión u obstáculos, es el desempeño de los/las estudiantes en el primer año de las carreras, con un cincuenta por ciento (50%) de los ingresantes que abandonan tempranamente sus estudios (Vercellino, et al. 2020).

Incluso los propios lineamientos expresados en el Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025 proponen hacer mayor hincapié en la nivelación de conocimiento y en la lecto-comprensión de textos, tendientes a la igualdad de oportunidades que asegure tanto el acceso como la permanencia

desde un punto de vista estrictamente económico y de políticas meritocráticas para una formación de elevado nivel y calidad (UNRN, 2018).

Bajo esos preceptos, es que en el año 2019 se creó, con el fin de mejorar la retención y los indicadores de desempeño académicos en el arribo a la Universidad, un curso de ingreso obligatorio y en algunos casos con cupo, para la totalidad de las carreras de grado presenciales a dictarse a partir del ciclo lectivo 2020. En el caso de la Carrera de Abogacía en la Sede Atlántica, se implementó por primera vez un ingreso restringido, con prueba de examen y cupo, llevado adelante en el mes de febrero del año 2020, con una nueva cohorte en el año 2021. En el caso de esta última Cohorte, el curso se realizó bajo un contexto educativo afectado por la pandemia producida por el coronavirus (Covid-19) que dio lugar a un nuevo escenario educativo bajo la modalidad remota.

Este dispositivo institucional, en su norma de creación estipula su intención de crear un ámbito de inclusión social y académica, promoviendo la inserción real del estudiante en la comunidad universitaria y generando estrategias para garantizar el cursado de la carrera sin interrupciones hasta su finalización (Resolución CSDEyVE N° 039/2019).

Ahora con su implementación surgen interrogantes sobre el desarrollo de este proceso, tales como: ¿Cuál es la perspectiva de los estudiantes ingresantes sobre este dispositivo, en tanto estrategia de inclusión social y académica? Esta pregunta será una directriz constante que guiará el camino de esta investigación, en donde además prima la mirada estudiantil como protagonista de este proceso.

Debido que los/las estudiantes que llegan a la Universidad no poseen condiciones de base homogéneas con relación a calidad de los conocimientos y capacidades adquiridas en el nivel medio, resulta que la estrategia de acceso a la Universidad que busca asegurar el principio de equidad horizontal, puede en ocasiones ser insuficiente e incluso, llegar a profundizar aún más las desigualdades iniciales en términos de resultados logrados (Ezcurra, 2011).

Por lo que el tema de la inclusión en la educación superior reviste interés, la universidad es un sitio donde se suelen replicar y/o amplificar las segregaciones y desigualdades sociales que operan en otros ámbitos sociales (Britos, 2019). Se trata de un campo de estudio reciente, cuyo concepto está en proceso de debate epistemológico, pues “la transición a la educación inclusiva no es un mero cambio técnico u organizativo, es una evolución en un sentido filosófico bien definido” (UNESCO, 2018b, p. 18 cito en Britos, 2019).

Es por ello, que este Trabajo Integrador Final de la Especialización en Docencia Universitaria se propone como objetivo principal analizar a partir de la perspectiva de los/as estudiantes ingresantes, el curso de ingreso de la Carrera de Abogacía (Cohortes 2020 y 2021, Sede Atlántica, UNRN), en tanto estrategia de inclusión social y académica.

En cuanto a los objetivos específicos de esta investigación, la misma se planteó caracterizar desde la perspectiva de los/as estudiantes, el dispositivo institucional del ingreso a la Carrera de Abogacía; analizar el Módulo de Introducción a la Vida Universitaria e Introducción a la Carrera de Abogacía (Cohortes 2020 y 2021, Sede Atlántica, UNRN), en sus aspectos pedagógicos recuperando

la perspectiva de los/as estudiantes ingresantes sobre su aporte a su inclusión social y académica y poner en valor la perspectiva de los/as estudiantes ingresantes sobre posibles ajustes al dispositivo de ingreso y su propuesta curricular tendientes a promover la inclusión académica y social.

Para responder a esos objetivos se ha optado por un diseño metodológico del tipo cualitativo que utiliza como técnica de recolección de datos a entrevistas semiestructuradas a estudiantes y análisis de documentos. Entre las fuentes documentales analizadas figuran: reglamentaciones institucionales del ingreso, planificaciones docentes del curso, materiales didácticos generados, etc.

El trabajo se organiza en cuatro Capítulos además de esta Introducción y las Conclusiones a las que arriba la investigación, seguidas de los materiales de referencia utilizados y anexos correspondientes. En el Capítulo I denominado “El ingreso a la universidad: antecedentes de investigación”, de manera contextualizadora, se presentan antecedentes de investigaciones que analizan los sistemas de ingreso a las universidades vigentes en Argentina y las investigaciones que refieren a la problemática de los inicios de los estudios universitarios más globalmente. Seguidamente en un Capítulo II, se expone, el marco teórico, objetivos y el diseño metodológico de la investigación; para luego, en particular examinar y exponer los autores que enfatizan en la multidimensionalidad del fenómeno de ingreso a la universidad y la perspectiva estudiantil.

En el Capítulo III se describe el sistema de ingreso en la carrera de Abogacía (Sede Atlántica de la Universidad de Río Negro) su diseño y contenido. Este capítulo parte de detallar aspectos generales del dispositivo, para posteriormente describir y analizar los módulos de Introducción a la Vida Universitaria y de Introducción a la Carrera, considerando su implementación en el año 2020 y las readecuaciones efectuadas para el ciclo lectivo 2021 en el cual el curso se realiza bajo un contexto educativo afectado por la pandemia por Covid-19 que dio lugar a un nuevo escenario educativo cernido por la modalidad remota. A continuación, en un Capítulo IV se analiza la perspectiva de estudiantes ingresantes a la carrera de abogacía (Sede Atlántica, UNRN, cohorte 2020 y 2021), que han sido intencionalmente seleccionados por la autora del trabajo en base a la heterogeneidad de estudiantes que representan.

Finalmente, el corolario de este trabajo esboza los resultados de la investigación, pone en valor la perspectiva de los/as estudiantes ingresantes sobre posibles ajustes al dispositivo de ingreso y su propuesta pedagógica, como forma de exaltar si el mismo requiere de una readecuación que contemple en su proyección la mirada de los/las estudiantes protagonistas de este proceso a fin de cumplir con sus objetivos de inclusión académica.

CAPÍTULO I. ACCESO A LA UNIVERSIDAD: ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.

El presente capítulo se organiza en dos apartados, el primero refiere a los antecedentes de investigaciones que analizan los sistemas de ingreso existentes en las Universidades de Argentina, para luego hacer foco en otras investigaciones que analizan la problemática de los inicios de los estudios universitarios más globalmente.

1. Sistemas de ingreso en las universidades argentinas.

Uno de los fenómenos sociales más significativos de la segunda mitad del siglo XX, estando en vigencia hasta la actualidad, fue el proceso de masificación del nivel superior educativo en nuestro país (Trow en Ezcurra, 2011; Sigal, 1995 como es citado en Cerezo, 2017). Proceso en donde existieron diferentes respuestas por parte de las universidades ante la demanda social de mayor acceso, que propiciaron cambios de políticas irrestrictas hacia políticas de acceso restringido.

Su principal objetivo era alcanzar la igualdad real en el acceso contemplando las características que tenían los/las estudiantes en su arribo y su propio mérito, “evitando que los procesos de admisión discriminaran estadísticamente a los mismos por condiciones adscriptivas, tales como género, el estatus socioeconómico del hogar y el grupo étnico” (García Fanelli, 2014, p.3). “Lo importante era entonces “igual tratamiento para los iguales” garantizando el principio aristotélico de equidad horizontal” (Morduchowicz, cito en García Fanelli, 2014, p. 3).

Fue en 1995 con el dictado de la Ley de Educación Superior que las universidades estatales de nuestro país finalmente tuvieron la potestad de poder decidir sobre sus políticas de admisión, quedando el dilema de los modos de acceso fuera de las tensiones producidas en la relación Universidad - Estado (Duarte, 2005).

Giménez G. y Del Bello J. (2016) exponen que esta reforma modernizadora que introdujo la LES, no solo tuvo entre sus finalidades la articulación de medidas que pregonen el acceso/ampliación de nuevos sectores sociales al nivel superior, sino que también buscó perseguir y estimular un mejor desempeño de las universidades nacionales.

Sin embargo, hay autores como Duarte (2005) que consideran que la discusión sobre el modo de acceso a las universidades ha continuado y resulta atravesada por connotaciones políticas y sin un consenso real entre los distintos actores intervinientes del sistema: es decir, los/las estudiantes, el cuerpo académico y las autoridades responsables del diseño de las políticas universitarias, entre otros.

Uno de los motivos de ese debate se vincula al hecho de que a pesar de los esfuerzos institucionales las tasas de graduación no han reflejado incrementos proporcionales en comparación a las de matriculación. Además, con el tiempo se tornó notorio que los/las estudiantes que finalizaban el nivel medio y eran aspirantes a ingresar en el nivel superior, conformaban un grupo heterogéneo

en términos de capital económico, cultural y social (García Fanelli, 2014). Siendo un desafío lograr que quienes pretenden ingresar o incluso lo logran, permanezcan en el sistema y puedan finalmente, graduarse.

Este contexto ha dado lugar a diversas indagaciones sobre los desafíos y limitaciones de los procesos de admisión; como así también, ha permitido reflexionar sobre la posible selectividad social que tiene lugar en el ámbito de la universidad. (García de Fanelli y Jacinto, 2010 cito en Pierella, 2014).

Lo expresado parece exhibir que las políticas de ingreso a la universidad pública en Argentina se encuentran en permanente debate, compuesto de dos grandes corrientes conceptuales al respecto. La de la universidad con acceso irrestricto, libre y vinculado a la idea de democratización e igualdad en el sistema de educación superior. Y el ideario de que la masificación ha traído ciertos problemas para mantener la calidad educativa, por lo se concuerda con políticas de ingreso restrictivas (con condiciones/requisitos/exámenes/cupo, etc.), como forma de garantizar la calidad y excelencia académica (Sigal, 2003).

Aunque esta clasificación -de ingreso irrestricto o libre-, hoy en día se torna insuficiente para comprender la heterogeneidad de los sistemas de admisión existentes.

Los mecanismos existentes responde a diversos elementos que influyen en su conformación, como son: el contexto político y decisional en materia de lineamientos en educación superior existente en una época; factores económicos, que impactan en materia de presupuesto educativo; realidades territoriales, considerando el asiento geográfico de la universidad; el tipo de oferta académica existente en cada casa de altos estudios y cupos reales disponibles; además, de una población de estudiantes con condiciones adscritas que no siempre se encuentran en situación de ingresar o perdura en el sistema.

Por lo que existen múltiples perspectivas sobre la temática, creándose en paralelo una diversidad de sistemas de ingreso, con características propias y singulares, al igual que el impacto de su implementación.

Contemplando las múltiples investigaciones sobre el tema (Kisilevsky, 2002; Sigal, 2003; Duarte, 2005; Juarros, 2006; Ezcurra, 2011; Pierella, 2014; Gvirtz y Camou, A., Fernández Lamarra et al, 2018, entre otros), si bien es complejo realizar una unívoca clasificación sobre los sistemas de admisión, se aprecia dos grandes modalidades de acceso categorizadas en ingresos irrestrictos, sin examen o con examen no eliminatorio e ingresos mediante examen, con o sin cupo.

Entre los tipos de ingresos considerados irrestrictos o directos, encontramos aquellos que son sin preingresos y que no poseen curso de apoyo y nivelación o tiene ciclos introductorios que integran la carrera; otros, con preingreso compuestos de cursos de apoyo y nivel con aprobación presencial y sin examen, de tipo cognitivo y con transmisión de técnicas de estudio y habilidades de pensamiento donde se implican etapas de confrontación vocacional, y finalmente, preingresos con curso y examen

no eliminatorio pero que están relacionados con el plan de estudio y afectan el cursado o aprobación de materias correlativas (Sigal 1995, cito en Sigal 2003).

En cuanto los ingresos restringidos o no directos que poseen pruebas de examen, algunos de ellos son con prueba de examen y sin cupo, teniendo un ciclo de nivelación con examen parcial y/o final. Mientras que otros cursos trabajan las habilidades del pensamiento (es decir, tiene prueba de aptitud) con examen para carreras específicas o tienen ciclos con pruebas de aptitud específicas. Finalmente se hallan los dispositivos de ingreso a la Universidad que son mediante prueba y con cupo, compuestos de un curso preparatorio con examen y un número de clausuras de ingresantes a la carrera. (Sigal 1995, cito en Sigal 2003).

Sigal (2003) afirma que más allá de las categorizaciones enunciadas existen modalidades “reales de admisión” que se deben examinar para comprender debidamente los sistemas de ingreso al nivel superior. Que además de la existencia de sistemas de admisión explícitos, que utilizan la evaluación del capital escolar acumulado o actitudinal del alumno medido de diversas maneras, ya sea durante o al final del dispositivo diseñado, modo éste de admisión que el autor pondera como transparente, universal y sistemático; existen, un modo de selección implícito o diferido, que se produce mientras evoluciona la carrera universitaria y da lugar a la construcción de elevadas tasas de deserción que reflejan que cuanto más abiertos son los sistemas de admisión, mayores son dichas tasas.

Bajo esta línea de pensamiento, Nora Gluz et al (2011) analiza los procesos de selectividad social que operan aún en los casos de sistemas de admisión son irrestrictos o directos. Exponiendo que durante el primer año en la universidad:

los recursos que los estudiantes son capaces de movilizar son centrales para el éxito en su tránsito y se encuentran ligados a su situación económica y al capital cultural acumulado que los estudiantes traen al momento de ingresar a la universidad. Pero no se trata sólo del perfil de los estudiantes, sino de cómo el mismo es interpelado por las instituciones configurando un cuadro de determinaciones que incluye las prácticas curriculares, las expectativas docentes, las dinámicas organizativas, entre otras. Sólo considerando este tipo de efectos propios de las instituciones universitarias es que podrán gestarse prácticas que garanticen progresivamente la democratización del nivel (Gluz et al, 2011, pág. 234)

Esta modalidad resulta ser la más generalizada en nuestro país, visibilizada mediante mecanismo de ingreso directos o irrestrictos; que hacen a un sistema heterogéneo, inequitativo, arbitrario y poco sistemático a través del cual ingresan a las universidades públicas argentinas alrededor del 90% de los/las estudiantes. Según la literatura este sistema de ingreso es indudablemente una forma de selección y orientación que opera de alternativa funcional a los sistemas de admisión no directos y explícitos existentes (Sigal, 2003).

Por lo que se plantea que un ingreso irrestricto no necesariamente representa la idea de que cualquier sujeto pueda estudiar la carrera universitaria que desee y cuando lo desee. Generalmente estas políticas de ingreso tienen como efecto un gran número de cursantes en el primer año de las carreras que arriban con serias dificultades para abordar los desafíos necesarios e impuestos del proceso de aprendizaje. Existiendo una selección por fracaso, que, analizada desde una mirada social, tiene el mismo carácter antidemocrático y limitante, sumado a un muy alto costo social y personal para los/as estudiantes que atraviesan estos procesos. (Tedesco, 1985 cito en Duarte, 2005 pp 33).

Si bien no se puede dejar de reconocer que con los sistemas irrestrictos o directos, ingresan más jóvenes al sistema de educación superior, incluso aquellos que antes no accedían y que provienen de hogares donde representan la primera generación familiar que accede a la universidad pública; igual de certero es, que quienes mejor se adaptan a las requisitorias académicas institucionales, son en general aquellos estudiantes que estaban “destinatarios/as” originariamente a formar parte del sistema (Montenegro et al. 2011).

Lo hasta aquí expuesto torna necesario profundizar el análisis de los inicios de los estudios universitarios, con la mirada construida por la literatura experta en la materia sobre tal temática.

2. Los inicios de los estudios universitarios como objeto de investigación: revisión de literatura.

Fernández Lamarra et al. (2011) refleja que los problemas que se suscitan en el inicio de los estudios en la universidad son multidimensionales. Asimismo, existe vasta literatura que explora esa problemática que se encuentra presente como he referido con anterioridad en las agendas de políticas públicas e institucionales de los últimos veinte años.

Lo expresado interpela al análisis y reflexión de cuáles son las grandes dificultades que atraviesan los/las estudiantes ante este nuevo escenario educativo. Para ello Vercellino (2021) manifiesta que abordar la problemática del inicio en la universidad supone asumir que estamos ante un problema común, que implica a los/as ingresantes, docentes, no docentes, autoridades y a las condiciones estructurales de la universidad. Problemática que abarca a cada uno de estos agentes mencionados, de lo contrario se la despojaría de la complejidad que posee y del carácter relacional que hace a la esencia de estos vínculos. (p. 7)

Bajo este prisma Gluz et al. (2011) propone una clasificación de este dilema con enfoque en tres aspectos: alumnos, docentes e instituciones.

Respecto a los/as estudiantes, resalta la falta de alfabetización académica y científica como saber esencial de los inicios, en donde existe carencia de conocimientos básicos y estrategias de estudio. Manifestando que de su investigación surgen explicaciones posibles, “cuyas causas se encuentran tanto en las condiciones individuales de los estudiantes como en las falencias de las instituciones medias de las que provienen” (p. 76).

A lo que agrega la autora a modo de síntesis y como resultado de su investigación en la Universidad Nacional de General Sarmiento, en donde explora los procesos de selectividad social que operan aún en los casos de sistemas de admisión que son irrestrictos, que

las principales dificultades aparecen relacionadas en su origen con factores de índole económico, sociodemográfico y sociocultural. Las trayectorias educativas previas al ingreso, vinculadas a esos factores, condicionan el rendimiento académico de los estudiantes; pese a que todos ingresan con la misma certificación otorgada por la escuela media, quienes provienen de colegios de más alto nivel, están en mejores condiciones para transitar con éxito su paso por la universidad. (Gluz et al., 2011, p.77)

Resaltando finalmente que “aparece cierto desconcierto por parte de las instituciones universitarias sobre qué hacer con esta situación desde un curso de ingreso cuyas limitaciones en tiempo y profundidad difícilmente pueden paliar esas deficiencias de entrada” (Gluz, 2011, p.76).

Un segundo aspecto de análisis de la autora lleva a mirar a los/as docentes y “la docencia”. Un primer acercamiento, evidencia que los/as docentes abocados al ingreso no suelen ser parte de la planta permanente de las universidades en Argentina, sino que poseen contratos a término, lo que genera un vínculo endeble con las instituciones y por momentos, falta de compromiso con la labor que desempeñan. No obstante, advertido ello, varias casas de altos estudios han comenzado a modificar este vínculo.

Otro de los problemas relacionado con los/as docentes se vincula a la inadecuada utilización de los métodos de enseñanza, con técnicas que no son acordes a la formación que traen los/as estudiantes de la escuela media, y en donde el vínculo relacional entre docentes y estudiantes resulta esencial y a su vez, un condicionante que puede afectar el desempeño en los inicios universitarios (Gluz, 2011).

Vercellino (2021) siguiendo este hilo analítico interpela a examinar, interpretar y cuestionar el problema epistémico, didáctico y político de la persistencia de formas descontextualizadas y atomizadas de transmisión; la alfabetización académica y científica como saber fundamental de los inicios, la innovación en los recursos a partir de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación y la pregunta por el vínculo pedagógico, por los fenómenos transferenciales y afectivos que interjuegan en la enseñanza y el aprendizaje.

Para lo cual resulta indispensable por parte de los/as docentes e incluso de las instituciones educativas reconocer, desde una perspectiva de interseccionalidad, la heterogeneidad del estudiantado que arriba, compuesto de jóvenes, adultos mayores, mujeres, gestantes, estudiantes trabajadores/as, indígenas, negros/as, gitanos/as, migrantes, rurales, personas con discapacidad, entre muchos otros/as. Como también evitar lecturas que homologuen “diferencias con déficit” (Vercellino, 2021).

El tercer y último aspecto, es el institucional. Vercellino (2021) como punto de partida reflexiona sobre lo que hace la institución educativa, resaltando que una arista de este problema son los diseños de políticas específicas para promover el acceso y permanencia a la universidad. Tales como la descentralización territorial y los dispositivos de acompañamiento estudiantil, (tutorías, becas, los cursos y otros dispositivos de ingreso, etc.), entre otros. A lo que se le suma la complejidad de su implementación y de gestión de ese tiempo inicial, ante un contexto de masividad.

Desde esta dimensión de análisis, además, aparecen las dificultades de integración de las/os estudiantes al nuevo y desconocido modelo organizativo ofrecido por la universidad y que dista del existente en el nivel medio que provienen. Dificultades que resultan de adaptación al nuevo ambiente institucional, y otras vinculadas “a las escasas posibilidades de contacto entre el estudiante y sus pares, y con otros actores universitarios, todas dificultades que condicionan el inicio del tránsito por la universidad” (Gluz, 2011). De esta manera, la modalidad organizativa propuesta es otra variable que puede influir en el rendimiento académico.

Vercellino (2021) por ello, plantea la imperiosa necesidad de trabajar la articulación con la escuela secundaria, con diálogos inter niveles como espacio transicional; que constituyan un reflejo que devuelve la mirada hacia la institución y los docentes, creando puentes facilitadores en la transición de un nivel educativo al otro.

Esta misma tesitura poseen diversos autores que destacan la importancia que revisten los procesos de pasaje del nivel medio al superior, donde la articulación entre la escuela secundaria y la universidad resulta relevante para que el ingreso pueda darse en mejores condiciones e igualdades (Bracchi, 2004; Ventura Gomes Da Silva, 2001 cito en Montenegro et al. 2011).

Vélez (2005, cito en Montenegro et al. 2011) por su parte, analiza este pasaje de un nivel educativo a otro en términos de encuentro-desencuentro, por lo que sostiene que:

Al ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares, y esto lleva un tiempo; tiempo en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que además cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe (o no) de ella (p.8).

Alain Coulon (1997, cito en Montenegro et al. 2011) expone que se trata de un proceso de socialización universitaria, caracterizado por tres etapas: el tiempo de extrañamiento, en el cual el/la estudiante entra a un universo institucional desconocido; el tiempo del aprendizaje, en el cual se va adaptando a las nuevas reglas institucionales y tiempo de afiliación, en el que adquiere dominio de las nuevas reglas y significados institucionales lo cual le permite tanto ajustarse a las normas como transgredirlas.

Finalmente, el contexto atravesado en los años 2020/21 por la pandemia por COVID 19, hacen necesario reflexionar y problematizar sobre el impacto provocado por la misma en los tiempos

inaugurales de la universidad. Teniendo en cuenta, la suspensión de la asistencia a las universidades, la virtualización de la enseñanza y el aprendizaje bajo este inédito contexto.

La investigación realizada por Graciela Krichesky, G. et al (2021) en tres universidades nacionales y dos institutos superiores del conurbano bonaerense, demuestra que con la virtualización forzada de la enseñanza

las clases, como prácticas sociales, tuvieron una ruptura a partir del momento en el que no pudieron continuar en los mismos espacios, ni tiempos, ni con la misma interacción presencial.

... Es así como prácticas de enseñanza que se sostuvieron a lo largo del tiempo como verdaderas costumbres didácticas (Astolfi, 2000), prácticas instaladas como “el modo en que se realizan las cosas” aún a pesar de que había evidencia de que su funcionamiento no era óptimo, comienzan a ser desnaturalizadas, develadas, a partir de la interrupción. (p. 177)

Por lo que una preocupación central fue el armado de dispositivos (nuevos) que permitan enseñar durante la etapa de no presencialidad. Sin dejar de contemplar como refiere Cannellotto (2020, cito en Pierella, 2021) que

la pandemia y la consiguiente crisis evidenciaron desigualdades sociales, territoriales, de género, culturales y relativas a las tecnologías en cuanto a accesibilidad y uso. Este impacto se vio especialmente en el conjunto de ingresantes. El autor afirma que la pandemia significó un escollo insuperable para la continuidad en los estudios de personas que comenzaron la universidad durante 2020. La dificultad no estuvo únicamente vinculada al establecimiento de contacto con sus docentes, pares de estudio y autoridades, sino también en relación a la familiarización con las reglas y lógicas propias de la universidad que tienen códigos y lenguajes específicos. Este aislamiento puso de relieve que la formación universitaria supone tanto conocimiento como condiciones institucionales, siendo ambos elementos disparados por los procesos de socialización e integración a la vida universitaria. (p. 177)

Bajo una mirada puesta en los elementos implicados en la problematización del ingreso a la universidad construida por los/as expertos/as en la materia, se presenta en el siguiente capítulo dimensiones de análisis que colaboran con su profundización. Como, asimismo, desde una visión innovadora que propone recuperar la mirada de los/as estudiantes universitarios, se analiza la importancia de valorar la perspectiva estudiantil sobre estos tiempos iniciales en el nivel superior.

En tal sentido Tinto (2021) reflexiona sobre las causales de deserción estudiantil e invita a incluir a los protagonistas del proceso, su perspectiva como forma de interpelar el accionar de las universidades y dejar de lado el sesgo analítico que únicamente adopta la perspectiva institucional. Según el autor, tal consideración permitirá construir nuevas estrategias y acciones efectivas desde las universidades para una mayor retención estudiantil.

Todo lo cual hace al marco teórico de esta investigación que luego permitirá ponderar si el dispositivo de ingreso diseñado para la carrera de abogacía (Cohorte 2020/2021, Sede Atlántica) aporta - desde esa perspectiva- a la inclusión social y académica.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO.

Los problemas a los tiempos de inicio en la Universidad, generalmente, se encuentran analizados desde distintos enfoques, siendo unánime el criterio que reconoce que se trata de un fenómeno multidimensional en el cual intervienen factores familiares, individuales, propios del sector educativo, económicos sociales y culturales (Fernández, J., Pollora, G., & Sidenius, S., 2011).

El presente Capítulo II se estructura en 3 apartados. En el primero se desarrolla el enfoque conceptual de la indagación, profundizando en primer lugar sobre los supuestos teóricos que analizan principalmente las causas de deserción o problemáticas vivencias en el ingreso a la universidad que guardan vinculación con la dimensión institucional, personal y académica, base teórica de utilidad para comprender el fenómeno de inicio en la universidad desde una óptica multidimensional no cernida exclusivamente a las condiciones adscriptas del estudiante que arriba. Luego se conceptualiza sobre la inclusión social y educativa, como noción central para el análisis de esta tesis cuyo objeto de estudio versa sobre un dispositivo de ingreso como estrategia de inclusión social y académica. Finalmente se desarrollan aquellos autores que estudian el proceso de ingreso a la universidad desde la perspectiva estudiantil.

Y a partir de esa construcción teórica, se explicitan los objetivos de la investigación y se describe la estrategia metodológica utilizada para dar respuesta a los mismos.

1. Dimensiones de análisis consideradas para comprender la multidimensionalidad del fenómeno de ingreso a la universidad.

El arribo en la universidad es percibido comúnmente como un proceso de adaptación que implica retos, esfuerzos y cambios en la vida de las personas que llegan al nivel superior. Situación que no sólo es percibida por quienes son protagonistas de este proceso, sino que ha sido materia de estudio de un importante número de investigadores que, desde el ámbito educativo, pretenden entender y explicar la manera como las situaciones: social, económica, familiar, personal, institucionales y/o académica influyen en el ingreso y por ende en la adaptación a la universidad.

Por lo que en un primer lugar analizaré la *dimensión institucional*. La citada puede definirse como características estructurales y funcionales que varían en cada universidad, y su grado de influencia confiere a la institución particularidades que le son propias (Latiesa, 1992).

Los estudios que problematizan esta dimensión de análisis evidencian que durante el ingreso a la universidad hay variables que pueden afectar el rendimiento académico y que se vinculan a la estructura organizacional de los establecimientos, las prácticas y políticas pedagógicas, la preparación académica que brindan, la cultura educativa, la estructura de la currícula, el rol de los

docentes, la disponibilidad y grado de extensión geográfica de la oferta (Ezcurra, 2012 cito en Marchini, 2018).

Al respecto, Fernández, et al. (2011) sostiene que existen causales de deserción o mal desempeño en el ingreso influenciadas por factores que denomina exógenos (al estudiante), ya que se sitúan en las propias instituciones educativas, con problemas relativos a programas rígidos, inadecuación de los contenidos y método de enseñanza, currícula perfectible, insuficiente o inadecuado equipamiento, calidad del cuerpo docente, falta de vocación, falta de estructura, etc.

Es por ello que las características institucionales requieren ser analizadas ya que pueden ser un condicionante e incluso un obstáculo en el proceso de ingreso. Siendo reflejo de ello, los procesos administrativos propuestos por la institución (proceso de inscripción, su formato on line o presencial), el habitus organizacional, programas de apoyo económico o becas a los-as estudiantes y sistemas de tutorías o sus ausencias, la vinculación con las autoridades, el rol de o los centros de estudiantes, la infraestructura y equipamiento destinados a que los/as alumnos puedan estudiar.

En general, las variables de impacto más notables se vinculan con “los horarios de los cursos, los tamaños de los grupos, aspectos relacionados con la carrera que sigue el (la) estudiante y el ambiente institucional, que influyen en el rendimiento académico del estudiantado” (Rojas, E. M., Palma, J. V., & Bermúdez, A. V., 2007, pp. 5).

Diversos autores (Tinto, 2004; Ezcurra, 2011; Villanueva, 2015) consideran que al poner el énfasis en las instituciones y no en los individuos, las estrategias que se despliegan deberían basarse en el diseño curricular y la enseñanza como núcleo de la problemática de la equidad (Tinto: 2004). A estas iniciativas institucionales se las conoce como estrategias de segunda generación y se diferencian de las estrategias de primera generación que se centran en el perfil de los estudiantes y transcurren en un circuito paralelo a la trayectoria académica del resto del alumnado (tutorías, clases de apoyo, etc.), obteniendo en general poco éxito (Ezcurra, 2011).

Por otra parte, Fernández, et al. (2011) contempla que existen otras dimensiones explicativas de la deserción o bajo rendimiento académico, que se ubican en la dinámica socioeconómica familiar y cultural-educativa del estudiante que arriba a la universidad: la *dimensión personal* como condición subjetiva de los/as estudiantes que interpelan en el ingreso.

La notable masificación del ingreso al nivel superior ha incidido en la reconfiguración de los sujetos que llegan y que, si bien los estratos sociales privilegiados están sobrerrepresentados, igualmente éstos, no conforman la estructura o núcleo de la masa estudiantil (Dubet, 2005 cito en Pierella 2014).

Afirmando esta idea Pierella (2014) manifiesta que “Los herederos”, escrito en los años sesenta, por Bourdieu y Passeron (2003), ya señalaba que el modelo de universidad de origen social burgués, en el cual la pertenencia social era condicionante sine quanon para ingresar y finalizar exitosamente la universidad, estaba en vías de atenuación. La autora señala que “diferentes autores

se preguntan acerca de la posibilidad de seguir hablando de la “condición” de estudiante, en el sentido de representar esta una categoría social relativamente homogénea” (véase, entre otros, Krotsch, 2014; Dubet, 2005, Carli, 2012 cito en Pirella, 2014, pp 53).

Lo expresado se condice con la idea de que la heterogeneidad y complejidad en la condición estudiantil, también resulta otro aspecto a ponderar al analizar las dimensiones desde las cuales se abordan y auditan los problemas en el ingreso a la universidad, como a la hora de generar estrategias educativas.

Carli (2012) al respecto expresa que el estudiante que busca caracterizarse responde a un modelo múltiple (con distintas características sociales, económicas y culturales) donde las imágenes de globalización de la educación chocan con una realidad profundamente localizada y con rasgos propios que la distinguen.

Por ello resulta relevante identificar la heterogeneidad del estudiantado en términos sociodemográficos (como ser: género, estado civil, lugar de procedencia, estudiantes con o sin hijos o con o sin familiar a cargo); socioeconómicos (ingresos familiares, estudiantes trabajador o con necesidad de encontrar trabajo), socioeducativos y culturales (capital cultural acumulado, hábitos de estudio, nivel de educación de los padres, experiencias previas tanto escolares como familiares, entre otros), a modo de poder comprender el proceso de arribo al nivel superior (García de Fanelli, 2014; 2019, Linne, 2018, Vercellino, Gibelli y Chironi, 2022).

En esa línea de pensamiento una serie de estudios cuantitativos aprecia que existe una brecha en el acceso al nivel superior por nivel socioeconómico, que es poco más que el doble en la educación terciaria no universitaria, mientras que en la educación superior los alumnos de origen socioeconómico elevado tienen una tasa de escolarización entre tres y cuatro veces superior que la de los ingresos más bajos (García de Fanelli y Jacinto, 2010; García de Fanelli, 2016).

En este sentido Carli (2012) se expresa que:

Los estudiantes que accedieron a la educación superior en los últimos veinte años mostraron indicadores socioeconómicos más bajos y un perfil socioeconómico en transición. Mientras en la Argentina seis de cada diez jóvenes que ingresaban en la universidad procedían de sectores medios y altos, el 78% de los que se graduaban pertenecía a estos sectores, lo cual indica el peso de la condición social en un contexto general de empobrecimiento en el que se dificulta la terminación de los estudios. (Carli, 2012, pp 63)

Otro aspecto no menor y que surge de diferentes estudios efectuados con estudiantes ingresantes o inscritos (según el sistema de ingreso que se analice), es que resultan disímiles las experiencias en función del nivel educativo de sus padres. Los jóvenes que son primera generación en su familia que llegan a la universidad, generalmente, poseen un déficit de conocimientos y hábitos de estudios exigidos como punto de partida y experimentan la sensación de “haberse hecho solos”. Lo cual permite entender (retomando el concepto de “capital cultural” de Bourdieu) la importancia

que reviste analizar las trayectorias escolares previas del estudiantado; de donde surge, que existen, quienes tienen la adquisición en el seno de la familia y/o el entorno inmediato de las competencias culturales previas y necesarias que se requieren para integrarse a la vida universitaria y quienes no, y deberán imperativamente, para permanecer, construirlas (Gluz y Rosica, 2011; Ezcurra, 2011 cito en Pierella, 2014).

Desde este enfoque hay abundante literatura basada en los textos de Bourdieu (2003 y 2005) que muestra que es la reproducción del capital cultural la que permite explicar el éxito o fracaso universitario¹.

A lo expresado, se le suma el hecho que como sociedad nos atraviesan los procesos tecnológicos y los cambios en las formas de relacionarnos, comunicarnos, de generar y acceder al conocimiento; producto del avance de las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En tal sentido, se sostiene que las TIC actúan como fuente transversal de productividad a la mayoría de las actividades sociales, alcanzando a la sociedad en su conjunto, por lo que resulta imposible, pensar en un sistema de aprendizaje sin un componente importante de inclusión y utilización de estas herramientas, dónde se tenga por objetivo el desarrollo de habilidades relacionadas con aprender y comprender como parte de una sociedad digitaliza, que funciona en red, y donde el aprendizaje se lleva adelante como un proceso social (Hilbert y colaboradores (2005) cito en Gibelli, T et al, año 2014, p. 2).

Los aspectos narrados pueden impactar en el rendimiento estudiantil, considerando a aquellos casos de estudiantes que no poseen computadora o acceso a internet; otros que sí la poseen, pero no tienen el capital cultural y educativo previo requerido para su manejo e incluso los que si bien administran los dispositivos no lo saben hacer con fines -en este caso- académicos.

Es por todo lo expuesto que se plantea reconocer y trabajar la diversidad de experiencia previas que traen los-as estudiantes intentando ampliar la mirada y no solo contemplar al “estudiante ideal” y de clase homogénea (Gluz, 2011) procurando desde este conocimiento que se generen estrategias que favorezcan la igualación de conocimientos necesarios para un logrado desempeño estudiantil.

Finalmente, en cuanto a la *dimensión académica* que interjuega en el ingreso se propone analizar la función docente. Este rol, la capacidad para comunicarse del docente, las relaciones que establece con los/as estudiantes y las actitudes que adopta hacia ellos, son, para la literatura, definitorias tanto en el comportamiento como en el aprendizaje de las/los estudiantes (Marín, 1969 cito en Montero Rojas, 2007).

1

El capital cultural es el conjunto de calificaciones intelectuales transmitidas por el sistema escolar y por la familia. Este capital, al igual que los otros capitales en disputa en la sociedad (económico, social, simbólico) está desigualmente distribuido y como tal instituye y reproduce clases sociales. Si las instituciones no toman en cuenta las diferencias de capital cultural en el punto de partida de las trayectorias académicas, tienden a reproducir las desigualdades, premiando con mayores calificaciones a quienes poseen un cúmulo de capital cultural previo (Bourdieu y Passeron, 2003).

Asimismo, en relación a las dificultades cognitivas y los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza (binomio docente-estudiante), es importante resaltar lo que Carlino (2003) denomina y explica cómo el proceso “alfabetización académica”, mencionando al respecto:

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo caso, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con las teorías sobre aprendizaje situado y sobre géneros como acciones sociales, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades desgajadas que fragmentan y desvirtúan esas prácticas. (p. 270, 271)

Es decir que el proceso de alfabetizaciones académicas, incumbe al docente; quién con su acción u omisión, interviene favoreciendo o desfavoreciendo la trayectoria educativa.

Asociados a esta hipótesis, estudios de campo realizados en universidades bonaerense a partir de los años 90 muestran una dimensión subjetiva de las organizaciones como factor para entender el éxito de los/las estudiantes en esta etapa, existiendo tensión entre aquellos docentes que dictan el curso de ingreso y que consideran que la universidad debe acompañar a los/las estudiantes en la adaptación a la vida universitaria; mientras que otros exponen que no es función de la universidad el ocuparse de este proceso, por lo que actúan y califican de acuerdo al “alumno esperado o deseado”, lo cual supone la existencia de habilidades asociadas al capital cultural de origen (Arias, et al. 2014 cito en Marchini, 2018, p.).

Relacionado con la demanda cognitiva esperable durante el ingreso a la Universidad, resulta notable que el ingresante se ve en la imperiosa necesidad de familiarizarse con nuevos lenguajes y normas o costumbres institucionales, el deber de incorporar conocimientos de mayor complejidad y especificidad que los adquiridos en el nivel medio, de adaptarse a nuevos estilos docentes y modalidades de evaluación, el deber de manejar una mayor voluminosidad de bibliografía, y en especial, la obligación impuesta, desprovista de preparación precedente e inconsulta de un deber de autorregulación del tiempo y el esfuerzo necesario para un tránsito universitario éxitos (Silvestri, 2012).

Además, se expresa que las valoraciones y significados que los/las estudiantes construyen en torno a lo que es estudiar en la universidad, tiene relación con su historia de vida y sus trayectorias escolares previas. La imperante ambientación durante los primeros años universitarios, se vincula con lo que Perrenoud (1996), refiriéndose a otros niveles del sistema, ha caracterizado como el aprendizaje del oficio de alumno (Silvestri, 2012, pp 76).

Por lo cual, dentro de las principales dificultades en el transcurso del primer año universitario, se destacan las relacionadas principalmente al logro de una adecuada autorregulación de la conducta para estudiar, como así también, las relativas a la insuficiencia de contenidos adquiridos, en el nivel medio, que haga más pacífico el tránsito de un nivel a otro.

Desglosando esa conceptualización se puede decir que el oficio de estudiante supone tanto la aprehensión de los contenidos de conocimiento y de los procesos que los vehiculizan, como la internalización por parte de cada estudiante de las reglas particulares diseñadas por cada institución (Silvestri, 2012).

En ese orden de ideas, se observa que los-as estudiantes que inician estudios superiores presentan dificultades para encarar exitosamente las tareas vinculadas no sólo a conocimientos específicos sino también, y fundamentalmente, presentan dificultades a la hora de armarse de estrategias y hábitos de estudios que les permitan asimilar nuevos conceptos, autorregulando su propio proceso de aprendizaje (Allgood, Risko, Álvarez y Fairbanks, 2000 cito en Gibelli, T. et al, 2014, p. 2).

Resumiendo, esta problemática Silvestri (2012), expresa que los problemas comunes en los/as estudiantes de manera recurrente, son en esencia, los relativos a la falta de:

Generación de autonomía para la conducción del estudio.

Regulación eficiente de tiempo y esfuerzo, que genera dificultad para consolidar un hábito de estudio, administrar idóneamente los tiempos para cursar varias materias, realizar trabajos o preparar exámenes.

Trabajar adecuadamente bajo dinámica grupal: les cuesta construir nuevas relaciones, y conformar un equipo de trabajo estable y funcional. Relacionarse y aprender a trabajar con otros es percibido por la mayoría como una necesidad que, si bien plantea dificultades, esto amplía o restringe sus posibilidades de una plena inmersión a la vida universitaria.

Dificultades de índole cognitiva; es de menor importancia en comparación con el peso concedido a la autorregulación. Refiriendo a sus experiencias en el nivel medio, los estudiantes comentan carencias relativas a la adquisición insuficiente o deficiente de ciertos contenidos disciplinares vinculados con la carrera escogida. Destacando la escasa utilización de técnicas y estrategias de aprendizaje, lo que en la universidad se revelan como indispensables al momento de estudiar. (p. 84).

A modo de cierre, vale resaltar, que tener conocimiento de los diversos factores que afectan en el rendimiento académico en el campo de la educación superior “permite obtener resultados tanto

cualitativos como cuantitativos para propiciar un enfoque más completo en la toma de decisiones para mejorar los niveles de pertinencia, equidad y calidad educativa.” (Garbanzo, 2007, p. 47).

Inclusión social y académica.

La ampliación de oportunidades en el nivel superior constituye un reclamo social persistente que forma parte de la agenda de gobierno en materia de educación pública en Argentina. Idea que se vincula en el imaginario social "a una mayor cohesión y movilidad social ascendente y a la reducción de las desigualdades sociales, su concreción se plantea en términos de democratización del sector e inclusión en el sector” (Chiroleu, 2018, p. 3).

Por su parte, el concepto de democratización desde una perspectiva social, puede entenderse en sentido amplio y en sentido restringido. La primera noción resulta entendida como la extensión del acceso a la educación superior, alcanzando a más sectores de la población que antes no tenían acceso. Mientras que una acepción más restringida del concepto, pone el acento en la reducción de las desigualdades sociales (Chiroleu, 2018).

Fue a partir de los años 1990, que se introduce en el debate teórico de la anhelada democratización del nivel superior el concepto de inclusión, noción que en el ámbito educativo apunta a generar el reconocimiento y la incorporación de la diversidad estudiantil existente en la matrícula universitaria (Chiroleu, 2018).

A partir de lo cual, “Las políticas inclusivas en la educación superior se orientan a lograr que las instituciones contengan una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad” (Chiroleu, 2009, p. 1), con el propósito de sanear las históricas discriminaciones cristalizadas que han conducido a la situación de desigualdad que afecta a estos grupos.

Esta idea “supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales” (Chiroleu, 2018, p. 3), pensado en sus necesidades y generando condiciones propicias que favorezcan la obtención de mejores resultados.

Es decir que el tema de la inclusión en este trayecto educativo reviste sumo interés, dado que la universidad es un sitio donde se suelen replicar y/o amplificar las segregaciones y desigualdades sociales que operan en otros ámbitos sociales (Britos, 2019). Por lo que resulta un campo de estudio reciente, cuyo concepto está en proceso de debate epistemológico, pues “la transición a la educación inclusiva no es un mero cambio técnico u organizativo, es una evolución en un sentido filosófico bien definido” (UNESCO, 2018b, p. 18 cito en Britos, 2019).

En esa línea teórica, Britos (2019) expresa que un concepto amplio de inclusión posibilita “vincular la educación con aspectos sociales, culturales y políticos, que, en su conjunto, permiten el acceso, permanencia y resultados favorables de todas y todos los jóvenes, siendo prioritarios aquellos que se encuentran en riesgo o vulnerados en sus derechos (UNESCO, 2005).” (p. 158).

Lo manifestado lleva a pensar que la inclusión representa un disparador esencial en el avance de una educación para todos. Britos (2019) al respecto manifiesta que:

es pertinente vincular la educación superior con la inclusión tanto social como educativa, por dos razones fundamentales: el primero refiere al hecho que el joven de los sectores sociales desfavorecidos debe superar las barreras económicas y sociales para acceder a la Universidad, por las consabidas desigualdades que arrastran de la formación escolar, y segundo, debe superar las condiciones y barreras culturales para equiparar las desviaciones y desventajas de un sistema inequitativo. Lo anterior, exige plantearse la pregunta, respecto del alcance del concepto de inclusión en la educación superior, pues no puede abarcarse sólo desde el área educativa, sino que además es perentorio incluir lo social, de allí el binomio propuesto de inclusión social/educativa.” (pp.161).

Incluso autores que equipara este concepto con el de equidad de oportunidades, expresan que:

(...) en palabras de Rosanvallon (1995), el nuevo sentido que se le debe dar a la equidad de oportunidades apunta a lograr una equidad sostenida de las situaciones en el tiempo y no sólo en el punto de partida. Debería avanzarse pues, hacia una equidad de resultados ligada a las variaciones que experimentan las situaciones individuales en procura de otorgar -de manera permanente- los medios necesarios para encauzar la vida (Chiroleu, 2018, p. 4).

Lo narrado evidencia la complejidad que entraña la ampliación de oportunidades o inclusión en el nivel superior, lo cual lleva a repensar continuamente los dispositivos propuestos por las universidades públicas para el arribo de los estudiantes que conformarán finalmente su matrícula.

La perspectiva estudiantil sobre el ingreso a la universidad.

El ingresar a la vida universitaria causa en los/las estudiantes la necesidad de buscar estrategias adecuadas para transitar una nueva realidad vital e institucional (Caballero, 2004), en donde ese tiempo inicial resulta “decisivo en el proceso de inserción académica y en el desarrollo y afianzamiento vocacional del ingresante” (Bueno, Caballero y Brada, 2001 cito en Caballero 2004, p. 4). Al analizar la deserción estudiantil íntimamente vinculada con el ingreso a la universidad, Rivera (2015) expresa que la problemática ha sido tratada con abordajes que son epistemológicamente distintos, con perspectivas tanto cuantitativas como cualitativas. Que mientras que investigaciones cuantitativas ofrecen una visión causal, predecible y explicativa del fenómeno, concibiendo al estudiante como unidad de análisis, en donde los teóricos explican modelos estadísticos con enfoques que laboran los factores asociados a los/las estudiantes en el campo personal, institucional y de interacción de los mismos; las investigaciones cualitativas, ofrecen la oportunidad de analizar el fenómeno desde otro lugar. Esa otra forma de análisis resulta de mirar la deserción estudiantil desde la interioridad de sus actores. Considerando para ello, sus voces, su

manera de pensar traducida en acciones sociales y el significado o representación que construyen desde sus propias experiencias como estudiantes (Rivera, 2015).

Rivera (2015) incluso reflexiona en tal sentido que:

Para desarrollar este aspecto es necesario entender el fenómeno de la deserción como un problema de educación y de cultura. Desde esta perspectiva, la deserción estudiantil puede entenderse como exclusión social, entendida como un proceso gradual de quebrantamiento de los vínculos sociales y simbólicos con significación económica, individual y social en el estudiante (p. 94).

En relación al tema bajo análisis Tinto (2003) introduce una novedosa mirada al reflexionar que durante años las investigaciones sobre el ingreso a la universidad giraron en torno a qué hacen las instituciones para retener a los/las estudiantes o cómo contribuyen a mejorar su desempeño. En cambio, el autor propone ponderando la perspectiva del estudiante que miremos la universidad a través de sus ojos.

Para lo cual plantea, “¿qué sabemos sobre cómo afecta el primer año de universidad a la persistencia de los/as estudiantes? La respuesta es, depende. Específicamente, depende de la perspectiva que adoptes para estudiar esa persistencia. ¿Es la perspectiva de la universidad o la del estudiante?” (Tinto, 2021, p. 2)

Enfatizando que “Las dos perspectivas, la de la universidad y la del estudiantado, aunque relacionadas, son diferentes. Refieren a diferentes temas y dan lugar a distintas acciones” (Vicent Tinto, 2021, p. 3).

La investigación de Pierella (2014) que se ocupa de esta temática concluye que el ingreso a la universidad desde la perspectiva de los/las estudiantes es percibida como “el tránsito entre lo conocido y lo nuevo por conocer” que no resulta simple para los ingresantes (p. 60). A su vez expresa que la experiencia estudiantil es diversa y el proceso de afiliación depende de las estrategias, saberes, vínculos que se construyen y que se ponen en juego en esa instancia clave que resulta el ingreso (Pierella, 2014).

No obstante, manifiesta que el tiempo de ingreso es recordado por muchos estudiantes como período de incertidumbre y desconcierto. Además de tratarse de una instancia en la que se perciben emancipados de ciertas adscripciones y mandatos familiares y donde el encuentro con la diversidad forma parte de los aprendizajes sociales adquiridos en la vida universitaria (Pierella, 2014, p. 60).

Tinto (2021), recuperando este tema, afirma que la motivación durante el primer año en la universidad es clave para la persistencia. Que los/las estudiantes deben ansiar persistir y para ello, deben estar motivados. De otra manera, no serán suficientes los motivos para esforzarse e incluso invertir recursos sustanciales para perseverar.

Y amplía aún más su análisis exponiendo:

“Esto no significa que la habilidad no importe. Importa. Pero lo hace solo para quienes quieren persistir. Tampoco significa que no haya otros factores que afecten la perseverancia del

estudiantado. Existen. Pero la mayoría de estos, como las responsabilidades familiares o laborales y las emergencias financieras, son eventos externos que alejan a los/as estudiantes de la perseverancia. No son el resultado directo de su experiencia en la universidad” (Tinto, 2010, p. 3).

La motivación desde la perspectiva de los/las estudiantes según el autor se basa en 3 pilares: la autoeficacia, el sentido de pertenencia y la percepción sobre la importancia de lo que estudian. “Cada una de estas cuestiones son el resultado del compromiso de los estudiantes con la universidad, sus estudiantes, profesores/as y administradores/as y con el plan de estudios que se les pide que estudien.” (Tinto, 2010, p. 4). Aunque aclara el autor que para entender cómo afecta la experiencia del primer año al estudiantado es necesario comprender la forma en que los/las estudiantes perciben su propio compromiso y el significado que extraen de ello (Tinto, 2010).

En el caso de la autosuficiencia, resulta entendida como la creencia de una persona en su capacidad para tener éxito, sea en una tarea particular o situación específica. Creencia que no se hereda, se aprende y que puede ser moldeada. Aquellos estudiantes que creen en dicha capacidad, se comprometen con mayor facilidad en la labor estudiantil, le dedican más tiempo y se esfuerzan más en materializarla (Tinto, 2010). En el contexto educativo la autoeficacia ocupa un papel mediacional en donde la conducta se desarrolla en base a la experiencia de dominio, la experiencia delegada y los estados fisiológicos (Pajares, 2002 cito en Contreras et al., 2005).

En cuanto a la experiencia de dominio, sucede generalmente, que los estudiantes que obtienen altas calificaciones desarrollan una gran confianza sobre sus capacidades para cumplir con tarea académica. Luego está la experiencia delegada, en donde impacta en el estudiante las acciones de otros; las persuasiones sociales, que se vinculan con mensajes que recepciona el/la estudiante y que hace a la creencia de su autoeficacia, y finalmente encontramos los estados fisiológicos, asociados con la ansiedad, tensión, excitación, fatiga y estados de ánimo, que interfieren en la confianza del estudiante a la hora de llevar adelante una acción o cometido (Pajares, 2002 cito en Contreras et al., 2005).

Lo expuesto converge impactando positivamente o no, sobre la autosuficiencia estudiantil y, por ende, sobre la persistencia de los/las estudiantes en el trayecto inicial de la universidad.

En cuanto al segundo aspecto que hace a la motivación estudiantil y a la persistencia, encontramos el sentido de pertenencia, el cual comprende a la percepción del estudiante de ser aceptado por los miembros de la comunidad universitaria, es decir; por estudiantes, profesores y personal de la institución (Tinto, 2010). En esa línea de análisis Pierella (2014) destaca la importancia que reviste la sociabilidad entre los pares, en donde la amistad es un factor de integración que ocupa un lugar de relevancia para la adaptación a ese nuevo espacio, con funcionamiento y reglas propias. Manifiesta que cuando los estudiantes tienen un grupo de pertenencia, en donde comparten horas de estudio, cursada, salidas de esparcimiento, participación política, entre otras vivencias; se torna una

experiencia en la que se involucran aprendizajes tanto intelectuales como sociales (Carli, 2012 cito en Pirella, 2014).

También se destaca la importancia de los docentes de primer año, por tratarse de los primeros referentes visibles de la institución, respecto de los cuales se valora el reconocimiento del estudiante como sujeto, en acciones tales como recordar sus nombres, saludarlos por fuera de la situación de clase, otorgarles vías de comunicación, etcétera. Desde la mirada estudiantil el componente afectivo es determinante. Los/las docentes que llevan adelante un vínculo personal con estos estudiantes, son quienes finalmente, logran mayor legitimidad durante este proceso (Pierella, 2014, pp. 57-58). En relación a la labor docente los/las estudiantes también ponderan ciertos atributos referidos a la profesión académica, en donde realzan como valorable el saber disciplinar y el saber pedagógico. Hay docentes que los estudiantes rememoran como referentes en su formación, destacando de ellos, que “saben y saben enseñar”.

Los relatos ahondan en cuestiones que hacen a las modalidades de relación que los profesores construyen con los objetos de conocimiento y con los sujetos del aprendizaje, de modo inseparable. Se destaca la pasión con que ciertos docentes dictan sus clases, la emotividad con que se relacionan con ciertas temáticas o áreas del conocimiento. Se relatan experiencias de fascinación en las que no dejamos de encontrar tensiones entre la potencialidad de las pasiones para conmovir lo establecido y dar lugar a nuevos pensamientos y recorridos y la adhesión cuasi dogmática al objeto de dichas pasiones (Porta y Yedaide, 2013, cito en Pierella, 2014, pp 59).

Se hizo también énfasis en la idea de anticipación, en donde la preparación de una clase es indicador, desde la perspectiva de los/las estudiantes, de responsabilidad y compromiso por parte del docente con su oficio (Pierella, 2014).

Finalmente, corresponde examinar el tercer aspecto que incide en la motivación y, por tanto, en la persistencia estudiantil: la visión de los estudiantes sobre el currículum. La importancia que le dan los/las estudiantes a la carrera elegida y su contenido de estudio, es vital para su persistencia. El percibir como irrelevante la carrera elegida o su contenido de estudio, atenta contra el esfuerzo del estudiante, desmotivando su persistencia. Los/las estudiantes tienen mayor probabilidad de persistir en contextos que incentiven el aprendizaje, pues quienes aprenden, persisten.

En este sentido, las dinámicas pedagógicas que honran los principios del aprendizaje activo y cooperativo han mostrado ser las más favorecedoras del aprendizaje. Una vez más, la integración por medio del involucramiento en el proceso es clave. Ambientes donde el estudiante es el protagonista del proceso y emplea mayor tiempo en tareas de aprendizaje, particularmente con otros compañeros, benefician la retención. Por esta razón, el elemento medular de cualquier política para mejorar la retención universitaria, debe ser la dinámica del salón de clase, y debe estar dirigida a transformar la práctica pedagógica de manera que involucre en forma integral y plena al estudiante, especialmente con otros compañeros.

Para el logro de esta meta, el autor propone la creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje como estrategia principal (Tinto, 2003 cito en Fernández de Morgado, 2009).

Por lo que las estrategias a trabajar por parte de las instituciones educativas, tienen que contemplar en pos de la persistencia estudiantil, la opinión de sus principales actores -los/las estudiantes- en el diseño del currículo y la dinámica de clase (Morgado, 2009).

Contemplados los supuestos teóricos que inciden en la trayectoria del estudiante que arriba a la universidad desde una dimensión institucional, académica y de condiciones subjetivas o personales del estudiante heterogéneo que arriba al nivel superior; sumado a la teorización que existe en torno al entendimiento de la inclusión social y educativa y lo expresado por diversos autores sobre la perspectiva de los/las estudiantes en relación a este proceso educativo y que hacen al marco teórico de esta investigación, se individualizan seguidamente los objetivos y metodología seleccionados para su formulación.

2. Objetivos de la investigación.

Con base en el marco teórico expuesto, los objetivos de esta investigación han quedado formulados de la siguiente manera:

a) Objetivo General:

Analizar, a partir de la perspectiva de los/as estudiantes ingresantes de las Cohortes 2020 y 2021, de la Sede Atlántica, UNRN, el sistema de ingreso a la Carrera de Abogacía en tanto estrategia de inclusión social y académica.

b) Objetivos Específicos:

- Caracterizar, desde la perspectiva de los/as estudiantes, el dispositivo institucional del ingreso a la Carrera de Abogacía y su aporte a la inclusión social y académica.

- Analizar el Módulo de Introducción a la Vida Universitaria e Introducción a la Carrera de Abogacía (Cohortes 2020 y 2021, Sede Atlántica, UNRN), en sus aspectos pedagógicos recuperando la perspectiva de los/as estudiantes ingresantes sobre su aporte a su inclusión social y académica.

- Poner en valor la perspectiva de los/as estudiantes ingresantes sobre posibles ajustes al dispositivo de ingreso y su propuesta curricular tendientes a promover la inclusión académica y social.

3. Diseño metodológico.

En este apartado se presenta la propuesta metodológica en la que se inscribe esta investigación. Para ello, se describen los procedimientos y técnicas de recolección de datos utilizadas, las fuentes de información y la lógica del proceso de análisis de los datos relevados.

Para abordar el análisis del dispositivo de ingreso en la carrera de Abogacía en la Sede Atlántica, cohorte 2020/2021, resultó necesario desarrollar una investigación que adopta un diseño metodológico del tipo cualitativo.

La población objeto de estudio fueron estudiantes ingresantes o nuevos estudiantes a la carrera de abogacía en la Sede Atlántica de la UNRN, pertenecientes a la cohorte 2020 y 2021. Por ingresantes se entiende a aquellos sujetos que han cumplimentado los requisitos prescriptos en la Resolución CSDEyVE N° 039/2019 y Disposición SDEyVE N° 013/2019 (Cohorte 2020), y Resolución CSDEyVE N° 35/2020 y Disposición SDEyVE N° 013/2019 (Cohorte 2021), necesarios para haber ingresado a la carrera de abogacía (Sede Atlántica, UNRN) y se han inscriptos en al menos una comisión o materia del primer cuatrimestre del plan de estudio de la respectiva carrera.

La muestra fue no aleatoria y de máxima diversidad, ya que los/as estudiantes resultaron intencionalmente seleccionados por la autora en base a criterios teóricos basados en ciertas características vinculadas a la heterogeneidad del estudiantado (edad, género, trayectoria académica previa, cargas de cuidado y laborales, primera generación, pertenencia a minorías (discapacidad o pueblos originarios), etc.)-

Se seleccionaron, seis (6) estudiantes por cohorte analizada, cuyas características de vida y trayectorias académicas previas son diversas y representativas de otros/as de su grupo. Abarcando a estudiantes mujeres y hombres; con edad tradicional de ingreso a la universidad y otros que no; con y sin carga de familia; pertenecientes a pueblos originarios y otros que no se perciben pertenecientes o no pertenecen; trabajadores y no trabajadores; con discapacidad; con trayectoria concluida o inconclusa en el nivel medio; con y sin experiencia universitaria previa; de escasos recursos o nivel socioeconómico intermedio o alto; con y sin padres o hermanos universitarios, entre otras características.

Así, la muestra quedó conformada de la siguiente manera:

Entrevistado	Características y trayectoria previa.
Entrevistado 1 (E1)	E1.- PERFIL: Cohorte 2020. Estudiante que ingresó por orden de mérito en el año 2020, con edad tradicional de ingreso al nivel superior: 21 años; que se percibe con el género masculino, no identitario ni perteneciente a pueblos originarios; soltero; con trayectoria en nivel medio continúa y finalizada a término, sin cargas familiares; con nivel educativo terciario de sus progenitores; nivel económico con que se identifica: alto, no manifestando preocupaciones económicas, que tiene acceso a PC e internet y no trabajador.
Entrevistado 2 (E2)	E2.- PERFIL: Cohorte 2020. Estudiante que ingresó por orden de mérito en el año 2020, con edad no tradicional de ingreso al nivel superior: 38 años; que se percibe con el género femenino; no identitario ni perteneciente a pueblos originarios; soltera; con trayectoria en nivel medio continúa y finalizada a término; con nivel educativo de grado y postgrado (Licenciada

	<p>en letras y Especialista en Educación); sin cargas familiares; nivel económico con que se identifica: medio, no manifestando preocupaciones económicas y trabajadora a tiempo completo o full-time.</p>
Entrevistado 3 (E3)	<p>E3.- PERFIL: Cohorte 2020. Estudiante que ingresó por cupo protegido -por discapacidad- en el año 2020, con edad no tradicional de ingreso al nivel superior: 26 años; que se percibe con el género femenino; de identidad pero no perteneciente a pueblos originarios; soltera; con trayectoria en nivel medio discontinua (escuela nocturna) y finalizada fuera de término; con trayectoria previa universitaria inconclusa en otra carrera; con cargas familiares (abuela); con nivel educativo de su padre, secundario y de su progenitora madre, primario; nivel económico con que se identifica: bajo, manifestando preocupaciones económicas y no trabajadora, pensionada.</p>
Entrevistado 4 (E4)	<p>E4.- PERFIL: Cohorte 2020. Estudiante que ingresó por orden de mérito en el año 2020, con edad no tradicional de ingreso al nivel superior: 22 años; que se percibe con el género femenino, no identitaria ni perteneciente a pueblos originarios; soltera; con trayectoria en nivel medio continúa y finalizada a término, con trayectoria previa universitaria inconclusa; sin cargas de familia; con nivel educativo terciario de sus progenitores; nivel económico con que se identifica: medio-alto, no manifestando preocupaciones económicas (...), trayectoria previa universitaria inconclusa y no trabajadora.</p>
Entrevistado 5 (E5)	<p>E5.- PERFIL: Cohorte 2020. Estudiante que ingresó por orden de mérito en el año 2020, con edad no tradicional de ingreso al nivel superior: 20 años; que se percibe con el género masculino, no identitario ni perteneciente a pueblos originarios; soltero; con trayectoria en nivel medio continúa pero finalizada tardíamente, con trayectoria en nivel superior reiterada (reingresante a la carrera de abogacía, sede Atlántica UNRN); sin cargas familiares; con nivel educativo terciario de progenitor padre y medio, de su progenitora madre; nivel económico con que se identifica: medio-alto, no manifestando preocupaciones económicas (...), y trabajador part-time.</p>
Entrevistado 6 (E6)	<p>E6.- PERFIL: Cohorte 2020. Estudiante que ingresó por orden de mérito en el año 2020, con edad no tradicional de ingreso al nivel superior: 29 años; que se percibe con el género masculino, no identitario ni perteneciente a pueblos originarios; soltero; con cargas familiares (padre de 1 hijo); con trayectoria en nivel medio discontinúa y sin finalizar (accede a la universidad gozando del derecho establecido en el art. 7 de la LES); con nivel educativo medio de sus progenitores (padre estudiando terciario “de grande”); nivel</p>

	económico con que se identifica: bajo/medio, manifestando preocupaciones económicas (...), y trabajador part-time.
Entrevistado 7 (E7)	E7.- PERFIL: Cohorte 2021. Estudiante que ingresó por orden de mérito en el año 2021, con edad no tradicional de ingreso al nivel superior: 54 años; que se percibe con el género masculino, percibe su identidad pero no su pertenencia a pueblos originarios; casado; con cargas de familia (3 hijos), con trayectoria en nivel medio y terciario completo, y nivel superior incompleto; con nivel educativo de sus progenitores: primario; nivel económico con que se identifica: medio, no manifestando preocupaciones económicas (...), y retirado de la policía.
Entrevistado 8 (E8)	E8.- PERFIL: Cohorte 2021. Estudiante que ingresó por orden de mérito en el año 2021, con edad tradicional de ingreso al nivel superior: 18 años; que se percibe con el género femenino, no identitaria ni perteneciente a pueblos originarios; soltera; con trayectoria en nivel medio continúa y finalizada a término, sin trayectoria previa universitaria; sin cargas de familia; con nivel educativo medio de sus progenitores; nivel económico con que se identifica: medio, no manifestando preocupaciones económicas (...), y no trabajadora, aunque durante el primer año de estudio si fue trabajadora par-time.
Entrevistado 9 (E9)	E9.- PERFIL: Cohorte 2021. Estudiante que ingresó por orden de mérito en el año 2021, con edad no tradicional de ingreso al nivel superior: 33 años; que se percibe con el género femenino, con identidad pero no perteneciente a pueblos originarios; separada; con trayectoria en nivel terciario completo (docente) pero sin experiencia previa universitaria; con cargas familiares (hija a cargo: sostén de familia); con nivel educativo universitario de su progenitora madre; nivel económico con que se identifica: medio, manifestando preocupaciones económicas (...), y trabajadora full-time.
Entrevistado 10 (E10)	E10.- PERFIL: Cohorte 2021. Estudiante que ingresó por orden de mérito en el año 2021, con edad teórica de ingreso al nivel superior: 19 años; que se percibe con el género femenino, sin identidad ni perteneciente a pueblos originarios; soltera; con trayectoria en nivel medio continúa y finalizada a término, sin experiencia previa universitaria; sin cargas familiares; con nivel educativo universitario de sus progenitores: primario no terminado; nivel económico con que se identifica: medio, no manifestando preocupaciones económicas (...), y trabajadora full-time.
Entrevistado 11 (E11)	E11.- PERFIL: Cohorte 2021. Estudiante que ingresó por orden de mérito en el año 2021, con edad no tradicional de ingreso al nivel superior: 29 años; que se percibe con el género masculino, sin identidad ni perteneciente a

	pueblos originarios; soltero; con trayectoria en nivel medio continúa y finalizada a término, con experiencia previa universitaria (finalizando carrera de contador público - elaborando tesis); sin cargas familiares; con nivel educativo de su progenitora madre: primario no terminado; nivel económico con que se identifica: medio, no manifestando preocupaciones económicas (...), y trabajador part-time.
Entrevistado 12 (E12)	E12.- PERFIL: Cohorte 2021. Estudiante que ingresó por cupo protegido - por discapacidad- en el año 2021, con edad no tradicional de ingreso al nivel superior: 26 años; que se percibe con el género femenino; no identitaria ni perteneciente a pueblos originarios; en convivencia; con trayectoria en nivel medio y finalizada a término, con trayectoria en nivel superior repitente (reingresante a la carrera de abogacía, sede Atlántica UNRN año 2014 y 2021); sin cargas familiares; con nivel educativo de su padre, secundario (“de grande”) y de su progenitora madre, primario; nivel económico con que se identifica: bajo, manifestando preocupaciones económicas y trabajadora informal (part time).

Fuente: elaboración personal.

Recuperar la mirada y experiencia transitada de estos estudiantes, que por su perfil representan a otros/otras de ese mismo colectivo, resulta inestimable para pensar y repensar - incluyendo los sentidos, apreciaciones y significados de sus principales protagonistas- mejoras en el dispositivo de ingreso analizado en este corpus.

Para acceder a la perspectiva del estudiante como fuente y técnica de recolección de datos se ha optado por la entrevista semiestructurada. Las entrevistas se realizaron durante los meses de agosto y septiembre del año 2021, mediante plataforma de Google Meet, siendo de carácter voluntario y bajo estricta confidencialidad; con una Guía de Entrevista orientativa para la entrevistadora, conformada por preguntas cerradas y otras abiertas, estando contemplada la realización de otras preguntas u opiniones espontáneas. Dicha guía se adjunta como Anexo V de este trabajo. Su duración promedio fue de 1.30 hora. Durante las entrevistas se indagó sobre la perspectiva de los estudiantes sobre el CIA, sus características generales, los módulos que los componen, sus aspectos pedagógicos, los posibles ajustes que ven necesarios, en clave de inclusión social y académicas, entre otros aspectos.

Luego de lo cual, fueron transcritas y codificadas para el resguardo identitario de los/las entrevistados/as. La transcripción de las entrevistas se adjunta como Anexo del trabajo VI.

El instrumento creado permitió tener un vasto caudal de información sobre la perspectiva estudiantil sobre el CIA, en dos cohortes (año 2020/2021) de estudiantes ingresantes a la carrera de abogacía en la Sede Atlántica de la UNRN.

Su análisis, en línea a la base teórica expuesta en esta investigación que contempla al ingreso como un problema multicausal, habilita a recuperar la mirada estudiantil sobre el CIA de los años 2020/2021, en clave de inclusión social académica.

También se consideró como fuente de información que aportó conocimiento sobre el curso de ingreso bajo estudio a un representante del área académica de la Universidad, con el fin de generar datos de cómo se pensó y diseñó el curso de ingreso desde la UNRN. La guía de esta entrevista, se adjunta como Anexo I.

Entre las fuentes documentales a analizar figuran: reglamentaciones institucionales del ingreso, memoria de los años 2020 y 2021 de la UNRN, mails internos con planificación docente del curso, programa, materiales didácticos generados, etc.

La búsqueda y selección de estos documentos se realizó a la largo del proceso de investigación, en función de las dimensiones de análisis previstas y de otras que surgieron con el avance del trabajo y el análisis interpretativo de la autora.

La mayoría de estos documentos se encuentran disponibles en el repositorio institucional digital de la UNRN.

El análisis e interpretación de datos se llevó adelante en diferentes etapas, en donde se realizó una codificación de datos creando perfiles de estudiantes que por su heterogeneidad representan a otros de ese mismo conjunto y con la escritura de documentos parciales de trabajo que buscaban aproximarse al objeto de estudio; para finalmente, condensar y realizar su presentación en dos, Capítulos III y IV.

Los Capítulos de análisis se han estructurado en torno a dos grandes dimensiones de análisis: el análisis del dispositivo de ingreso (características generales y módulos que lo conforman), por una parte y por la otra, la perspectiva estudiantil sobre el referido dispositivo, en clave de inclusión social y académica,

En el primero se describe el diseño, contenido y características de la implementación del sistema de ingreso a la carrera de Abogacía en las cohortes objeto de estudio (Capítulo III), para, en un capítulo siguiente focalizar en las perspectivas de los estudiantes sobre las características de ese dispositivo y su aporte a la inclusión social y académica, así como también los posibles ajustes al mismo dispositivo de ingreso (Capítulo IV).

CAPÍTULO III. SISTEMA DE INGRESO A LA CARRERA DE ABOGACÍA EN LA UNRN

El presente Capítulo III está compuesto de 4 apartados. Primero se analiza a través del estudio de fuentes documentales y entrevistas semiestructuradas, aspectos generales del dispositivo de ingreso (apartado 1), para luego en particular, analizar el Módulo de Introducción a la Vida Universitaria - Sede Atlántica, cohortes 2020 y 2021- (apartado 2) y el Módulo de Introducción a la Carrera de Abogacía - Sede Atlántica, Cohortes 2020 y 2021- (apartado 3). Finalmente, se suma un apartado destinado al análisis de las estrategias y sistemas de apoyo previstos para ingresantes por parte de la UNRN vigentes en las Cohorte 2020/2021 (apartado 4).

1. Aspectos generales del dispositivo de ingreso.

El Estatuto Universitario de la UNRN indica que la educación superior es un bien público y un derecho humano. Que de acuerdo a los objetivos establecidos en el Proyecto de Desarrollo Institucional (PD²) 2019/2025, con el fin de mejorar la retención y los indicadores de desempeño académico durante el ingreso en esta Institución, se propuso establecer nuevos dispositivos institucionales a tales efectos.

Bajo tales lineamientos, se creó un Curso de Ingreso Obligatorio para la totalidad de las carreras de grado presenciales de ciclo largo y tecnicaturas que imparte la UNRN, enmarcado en diferentes normativas dictadas por la Institución de carácter genérico, como ser la Resolución CSDEyVE N° 039/2019 y Disposición SDEyVE N° 013/2019 (Cohorte 2020), y Resolución CSDEyVE N° 35/2020 y Disposición SDEyVE N° 013/2020 (Cohorte 2021)².

Dispositivo que fue establecido por primera vez en el ciclo lectivo 2020 y que tuvo una nueva Cohorte en el año 2021 en donde tuvo modificaciones para la Carrera de Abogacía tanto en sus aspectos generales como en sus módulos integrantes (Módulo de Introducción a la Vida Universitaria [MIVU] y Módulo de Introducción a la Carrera y saberes básico (de Abogacía [MICA]).

² El dispositivo en ambas cohortes, contempló condiciones de eximición total o parcial para el cumplimiento del requisito de asistencia y/o participación en el Módulo de Introducción a la Carrera. Encontrándose eximidos quienes tenían título universitario o terciario; quienes tengan al menos 5 materias aprobadas en carreras universitarias en una Universidad Nacional; embarazadas transitando el 8vo mes de gestación o que se les haya indicado reposo en etapas previas y quienes no puedan asistir por situaciones extraordinarias no indicadas en los puntos anteriores (Disposiciones SDEyVE N° 013/2019, 2019 y 39/2020, 2020). Para el año 2021 además se sumó la posibilidad de eximición para “Quienes, durante los meses de febrero y marzo de 2021, se encuentren impedidos de realizar el módulo de introducción a la carrera y contenidos básicos por situaciones extraordinarias no indicadas en los puntos anteriores, en cuyo caso deberán acreditar motivos debidamente fundados que justifiquen la excepción, mediante nota dirigida al/a la Secretario/a de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de la Sede respectiva, quien podrá otorgar a su juicio la excepción correspondiente”.

Al indagar sobre su génesis dentro del ámbito institucional, al ser entrevistado el jefe del Área de Ingreso y Permanencia de la UNRN, el mismo resalta el cambio organizacional que provocó la instauración de este Dispositivo de Ingreso, explicitando:

(...) es un quiebre en cuanto a que la universidad ha tenido un ingreso general para toda la universidad y para toda las carreras durante los años 2009 y 2019 y después que cada una de las carreras y sedes tuvo de alguna manera potestad para diseñar su ingreso (...) 2020, vuelve a recuperar la esencia de tratar de tener una política de ingreso para toda la universidad respetuosa de cada una de las carreras por tanto el componente mayoritario que tiene 80 horas (...) es el módulo introductorio a la carrera y a saberes básicos que están vinculados a esa carrera que diseña lo que entiende que es pertinente. (Entrevistado Referente Área de Ingreso y Permanencia de la Sede Atlántica, Anexo II

Es decir que con su implementación en el año 2020 se introducía por primera vez una propuesta particular de arribo a la UNRN con la singularidad de ser universal (todas las carreras deben proponer este dispositivo de ingreso) pero planificada con características propias en cada carrera y dotada de una introducción a saberes pertinentes a las mismas. Éste fue el caso de la carrera de abogacía.

En su marco normativo de creación además se expresa que el dispositivo debía aspirar a ser un horizonte desde el cual repensar el proceso de acceso y permanencia en la Universidad, con el objeto de contribuir a hacer viable el derecho colectivo e individual que implica el acceso a la educación. Que debía desarrollar estrategias de diversa índole desde el momento de inscripción del estudiante a la universidad e incluso durante todo el primer año de su trayecto educativo. Resaltando la necesidad de difundir información sobre la carrera, introducir al estudiantado en el funcionamiento de la institución universitaria, generar cursos para la alfabetización científico-académica y para la introducción de los/as estudiantes en los conocimientos disciplinares, la necesidad de revisión de propuestas curriculares (planes de estudio) y de las prácticas de enseñanza. Además de hacer hincapié en su plexo normativo de origen, en la imperiosa necesidad de abordar con los ingresantes cuestiones relativas a la introducción al campo disciplinar (vocacional y profesional), a la vida institucional (ciudadanía universitaria, autogestión de trámites administrativos, bibliotecas, deporte, cultura, bienestar, etc.) y a los conocimientos considerados fundamentales y básicos para la prosecución de la carrera, incluyendo técnicas de estudio, etc. (Resolución CSDEyVE N° 039/2019, 2019).

En el ciclo lectivo 2020 la inscripción a la universidad fue abierta desde fines del mes de octubre 2019 y con un plazo máximo para culminar el trámite que finalizó el 31 de enero de 2020. La misma consistía en una preinscripción on line que requería la generación de un usuario personal desde el sitio web institucional (consistente en llenar un formularios con datos personales y académicos); trámite que luego se completaría de forma personal y presencial presentando el formulario y la documentación requerida en las Oficinas de Estudiantes de cada sede.

La programación del CIA 2021, incluía su etapa de inscripción, se vio afectada por la declaración de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de la existencia de un brote pandémico por Covid-19 (Extraído de: <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia> [Fecha de consulta: 02/11/2022]). La OMS declaró el brote de Covid-19 como Pandemia mundial el pasado 11 de marzo del año 2020, con motivo de verse afectados por el virus ciento once (111) países en el mundo. En Argentina en particular, los diferentes estamentos estatales de gobiernos (Nacional, Provincial y Municipal) para proteger a la salud pública y frente a la propagación del coronavirus ordenaron un paquete de medidas dentro de las cuales estaba el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio para todos los habitantes del país o quienes se encontrasen momentáneamente en el territorio argentino (BOLETÍN OFICIAL, Decreto N° 297/2020 [A.S.P.O.] disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>).

Asimismo, y en ejercicio de su autonomía, la UNRN mediante Resolución Rectoral N° 145/2020 dispuso la suspensión total del dictado de clases presenciales en todo su ámbito académico, a partir del 16 de marzo de 2020 (ya finalizado el Curso de Ingreso 2020). La normativa además ordenó a partir del 25 de marzo de 2020, la readecuación del calendario académico para las asignaturas de dictado presencial y su continuidad de dictado mediante el sistema de Educación a Distancia (SIED) en el Campus Bimodal de la UNRN (Resolución CSDEyVE N° 145/2020).

Esta medida sujeta a sucesivas prórrogas, dio lugar a un nuevo escenario educativo en donde el dictado del curso de ingreso Cohorte 2021 para la carrera de Abogacía sería mediante formato exclusivamente remoto (Resolución CSDEyVE N° 035/2020, 2020).

Producto de este contexto se determinó que el proceso de inscripción fuera desde el 26 de octubre del año 2020 hasta su finalización al 31 de enero de 2021, pero pudiendo completar la entrega de la totalidad de la documentación requerida hasta el 31 de marzo del año 2021. El mismo consistió en una preinscripción online desde el sitio web institucional que luego debía completarse con entrega de documentación (Copia de DNI, título secundario en trámite o copia del mismo) en las Oficinas de Estudiantes y en la medida que se iba concretando la finalización del secundario según la situación de cada estudiante.

Como he referido, la modificación de calendario académico trajo aparejado un ingreso más tardío a la universidad por parte de muchos-as estudiantes. Con la pandemia por Covid-19 el dictado de la educación media (secundaria) se vio afectado, adecuándose el ciclo lectivo 2020, con su consecuente desplazamiento del plazo de finalización (Resolución N° 4.969 del Consejo Provincial de Educación (CPE), 2020). Por lo que, el arribo a la Universidad hacía presumir bajo este contexto que para muchos sería tardío, contemplando por ello el dispositivo de ingreso del año 2021, un

período de realización mayor (hasta el 31/03/2021). De esta manera, se posibilitó que muchos-as estudiantes pudieran terminar la secundaria para luego realizar el ingreso en esta Universidad³.

Una diferencia a destacar entre ambos períodos, es que mientras que, en el año 2020, los estudiantes que tuvieran dudas o dificultades en la inscripción podían para resolverlas acercarse al Departamento de Estudiantes de la Sede, en cambio; en el ciclo lectivo 2021, las únicas vías de comunicación institucional fueron vía mail y/o telefónicamente.

En la norma de creación del CIA en ambas Cohortes, institucionalmente se programó que el mismo tuviera una duración total de ciento veinte (120) horas, con dos componentes modulares, el Módulo de Introducción a la Vida Universitaria (MIVU) de (40) horas y el Módulo de Introducción a la Carrera y contenidos básicos (MICA) de (80) horas, acorde a lo establecido por el Modelo de Asignación de Pautas Presupuestarias de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (Resolución CSDEyVE N° 039/19, 2019 y Resolución CSDEyVE N° 035/2020).

En ambos ciclos lectivos se estableció un objetivo general que consistió en: “Implementar mecanismos y dispositivos institucionales que atiendan la problemática del ingreso a la universidad y de esta manera contribuir al progreso académico de los/as estudiantes.” (Resolución CSDEyVE N° 039/2019, 2019, p. 4 y Resolución CSDEyVE N° 035/2020, 2020, p. 4).

En cuanto a los objetivos específicos, en ambos períodos se fijó como meta:

- Desarrollar dispositivos para la asimilación y adaptación por parte de los ingresantes a la estructura organizativa y normativa de la institución (autogestión, reglamento de estudiantes, organización académica y curricular, cogobierno, entre otros).
- Generar espacios de integración social para ingresantes, a fines de fortalecer los lazos entre los mismos, y de estos con el plantel docente y no docente de la institución.
- Fortalecer los conocimientos básicos vinculados a cada una de las carreras.
- Propiciar un mayor conocimiento por parte de los ingresantes de la carrera que han elegido.
- Instaurar espacios de reflexión para los planteles docentes de primer año sobre las prácticas pedagógicas y didácticas en sus contextos sociales (Resolución CSDEyVE N° 039/2019, 2019 y Resolución CSDEyVE N° 035/2020, 2020).

En cuanto al formato de dictado fue en una primera cohorte fue bimodal, es decir, presencial y virtual (con clases asincrónicas), mediante la utilización de la plataforma campus bimodal UNRN. Mientras que en la segunda cohorte 2021, la propuesta fue de dictado total con presencialidad remota,

³ Las circunstancias metodológicas narradas motivaron a su vez un período más amplió de cursada para el CIA, comprendido también desde el 26 de octubre del año 2020 al 31 de marzo del año 2021 (Resolución CSDEyVE N° 035/2020, 2020). En concreto, para el módulo de Introducción a la Vida Universitaria (IVU) desde el momento de efectuada la preinscripción on line y hasta el 31 de marzo de 2021. Y el segundo módulo de Introducción a la carrera de abogacía (MICA), a desarrollarse desde febrero y hasta el 12 de marzo de 2021.

a través de videoconferencias. Además de estas clases sincrónicas, la propuesta también abarcó la puesta de clases asincrónicas, dotadas de actividades prácticas destinadas a los/as estudiantes

Además, la propuesta en ambos ciclos lectivos convino una instancia de evaluación diagnóstica dentro del módulo disciplinar y de carácter selectivo, que daría una puntuación conformada por los docentes, que luego, con el cumplimiento del resto de los requisitos exigidos para completar el curso de ingreso, habilitaría a conformar por parte de la secretaria Académica de la Sede Atlántica de la UNRN, un orden de mérito para cada estudiante.

Dicha selectividad se implementó en ambas cohortes por tratarse la currícula de abogacía de una carrera con ingreso masivo, que requiere consignar un cupo máximo de Cien (100) estudiantes por cohorte.

La confección del orden de mérito fue a cargo de la Secretaría Académica de la Sede Atlántica UNRN y se fijó que tuviera un examen con nota de rango entre cero (0) y cien (100) puntos, preferentemente a través de un examen de modalidad de opción múltiple, con una base mínima de veinticinco (25) preguntas. Estableciendo además el ingreso en forma directa a la carrera de aquellos estudiantes que estuviesen comprendidos en los órdenes uno (1) a ochenta (80) y a partir del orden ochenta y uno (81) en adelante y hasta completar el cupo de cien (100), los estudiantes que tuvieron prioridad de ingreso pertenecientes al grupo protegido o de control de veinte (20) cupos.

En la Cohorte 2020, se entendió como integrantes del grupo de control o protegido, con prioridad para ingresar de forma directa a la carrera, a los estudiantes con discapacidad. También para esa Cohorte se dispuso que el cupo de cien (100) se completará, de existir el lugar, por sorteo entre los restantes estudiantes que rindieron el examen del módulo de introducción a la carrera y que hayan completado el MIVU. Cabe aclarar que, en esta primera Cohorte, pese a esta posibilidad, no existieron estudiantes que hayan hecho uso del derecho a prioridad descripto.

Además, en ese período (ingreso 2020), el resto de los inscriptos, que rindieron y cumplían con las condiciones anteriormente narradas, tuvieron la posibilidad de ingresar por sorteo a la carrera. Bajo esta modalidad azarosa (sorteo), fueron veinte (20) estudiantes que finalmente ingresaron, completando de esta manera el cupo restante previstos (Numerus Clausus, de Cien (100) estudiantes, conforme Disposición SDEyVE N° 013/2019).

En cambio, en la Cohorte 2021 el cupo protegido o de control fue destinado no solo a personas con discapacidad sino también a quienes declararán provenir de comunidades/pueblos originarios/os, quedando eliminado el sorteo como manera de completar el cupo remanente (Resolución CSDEyVE N° 039/2019, 2019 y Resolución CSDEyVE N° 035/2020, 2020, Disposición SDEyVE N° 013/2019, 2019 y Disposición SDEyVE N° 05/2021, 2020).

Es decir, que en la nueva Cohorte 2021 no existió sorteo. De la propia Memoria Institucional del año anterior (OAC UNRN, 2020) pareciera desprenderse los motivos de la supresión del mismo en el año siguiente, exponiendo que los

resultados de cursada en términos globales y en las carreras de Abogacía, Criminología, Administración y Nutrición fue mejor el desempeño del grupo de orden de mérito en cuanto a porcentaje de aprobación y promoción de las materias (...) En más de la mitad de las 48 asignaturas correspondientes al primer año de las carreras con cupo el porcentaje de abandono del GC fue superior al 30% y en 37 asignaturas el porcentaje de regularización de las materias fue inferior al 50%. Puede concluirse que aprobar el ingreso con las mejores calificaciones (orden de mérito) en las carreras con cupo es un buen predictor de mejor desempeño académico. Por lo tanto, cabría analizar eliminar el sistema de cupo por sorteo y simplemente seleccionar a los/las que lograron mejores calificaciones (UNRN, Memoria Institucional, OAC UNRN, 2020, pág. 111).

Asimismo, la aplicación de cupo protegido en la Cohorte 2021 tuvo las siguientes características en la carrera de Abogacía:

- 7 estudiantes de los 13 que conformaban el grupo protegido y que cursaban el CIA 2021, finalizaron el mismo (54%).

- Seis (6) eran estudiantes con discapacidad y solo tres (3) de ellos finalizaron el CIA (el 50%). Asimismo, 2 quedaron dentro de los ochenta (80) primeros estudiantes del orden de mérito y uno (1) hizo uso del derecho al cupo protegido por haber quedado en el orden de mérito N° 124 (33% de los estudiantes con discapacidad que rindieron el CI).

- De los siete (7) estudiantes de la carrera que se manifestaron como parte de un pueblo indígena, cuatro (4) terminaron el CI (57%). De estos cuatro (4), solamente 1 hizo uso del derecho al cupo protegido (el 25%), el resto quedó dentro del orden de mérito (UNRN, Memoria Institucional, OAC UNRN, 2021, pág. 77).

Analizados los aspectos generales del dispositivo de ingreso desarrollado en los años 2020 y 2021 para la carrera de abogacía Sede Atlántica-UNRN, seguidamente se expondrán aspectos particulares de los ejes/módulos que lo han conformado en cada período.

2. Módulo de Introducción a la Vida Universitaria (2020-2021).

El Módulo de Introducción a la Vida Universitaria (IVU), fue dispuesto para ambas cohortes, con una duración de hasta cuarenta (40) horas y destinado a introducir al estudiante en el funcionamiento de la institución universitaria (Resolución CSDEyVE N° 039/2019, 2019 y Resolución CSDEyVE N° 035/2020, 2020).

En cuanto a la diagramación y contenido curricular del módulo “se diagramó en la Secretaría de Docencia, Extensión y Vida estudiantil”. Las distintas áreas que conforman esa secretaría propusieron contenidos. Por ejemplo, en particular el área de desarrollo estudiantil propuso: “... podríamos poner información y actividades relativas a las becas, a las actividades deportivas, planes de estudio realizó algunas piezas audiovisuales, y materiales para que se entienda como es la

organización académica con la que te vas a encontrar”(Entrevistado Referente Área de Ingreso y Permanencia de la Sede Atlántica, Anexo II).

Consultado el Referente del Área de Ingreso y Permanencia de la Sede Atlántica sobre ¿por qué se diseñó el módulo con modalidad de dictado virtual?, respondió: “en parte era para tratar de lograr que, en un mes, que era el mes de febrero, para el caso de 2020, pudiese entrar las 120 horas...” (Anexo II). Remarcando que si no era demasiada carga horaria semanal presencial, que ya era de 4 horas diarias para el Módulo de Introducción a la Carrera.

“y además porque tiene un diseño que es como de autogestión, no necesita un profesor, una vez que se realizan los contenidos la corrección de las actividades es automática, tenías todas las chances habidas y por haber para completar el curso, entonces también nos permitía hacerlo anticipadamente, realmente en ese momento, nunca lo pensamos de la siguiente manera. No dijimos: está bueno que lo hagan virtual porque entonces el uso después de la plataforma virtual les va a ser más sencillo (...) y ya cuando pasamos a 2021, ahí sí nos dimos cuenta de la utilidad (...) (Entrevistado Referente Área de Ingreso y Permanencia de la Sede Atlántica, Anexo II).

Enfatizando que “el sentido de que sea virtual era de alguna forma a fines organizativos para poder completar las 120 horas antes de marzo”.(Entrevistado Referente Área de Ingreso y Permanencia de la Sede Atlántica, Anexo II).

Asimismo, de la entrevista realizada al representante institucional como de los documentos de trabajo de la Secretaría de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil del Rectorado de la UNRN, surge que el módulo fue único para todas las carreras y en el entorno del campus bimodal de la universidad, bajo la siguiente planificación, formato de acceso, características y contenidos:

- a) Acceso al entorno del IVU en la Plataforma Bimodal, que contó con una serie de pasos:
Paso 1: Difusión del enlace en la página web de la UNRN, puntualmente de la sección ingreso 2020 al campus virtual - MIVU.
Paso 2: Difusión de video tutorial de inscripción.
Paso 3: Inscripción a la UNRN y alta de ingreso al aula del campus bimodal.
Paso 4: El aspirante recibe correo electrónico con información de acceso al campus y al Video tutorial de uso del aula y navegación básica.
Paso 5: Ingreso al campus virtual. En el home de acceso al campus, se encuentran los tutoriales básicos de lo que es el campus, cómo se ingresa, cómo se recupera clave, etc.
- b) Cantidad de aulas: Una (1) por cada Sede/ y/o una (1) por localidad).
- c) Contenidos/temas y cronograma:
Cronograma del curso:

Mensaje de Bienvenida- Video en el que se explica la finalidad del módulo IVU y su importancia (obligatoriedad, requisito de ingreso cumplimentar actividades de esta aula, requisitos de aprobación, etc.

Semana 1.- Introducción al uso de las aulas virtuales: contó con un Video tutorial inicial y un breve cuestionario de diagnóstico relativo al mismo. Además, se incluyeron material en el aula del curso: videos, tutoriales, clase grabada e infogramas. La evaluación de este segmento fue un cuestionario con preguntas relativas al uso del aula virtual del curso, en base a lo explicado en el material del aula.

Semana 2.- Autogestión: se abordó que ¿qué es el Guaraní?, inscripción a materias, trámites en oficinas de alumnos, proceso de inscripción a la UNRN, etc. El material disponible en el aula fueron videos, tutoriales, etc. La evaluación de este segmento consistió en un cuestionario con preguntas relativas al uso del sistema guaraní (que es el de inscripción de materias), en base a lo explicado en los videos tutoriales.

Semana 3.- Organización académica: se trabajó con información vinculada a la cursada, finales, materias por promoción, correlativas, materias troncales, materias optativas, horarios de consulta, plan de estudio y programas de materias. El material de este segmento nuevamente fueron videos, tutoriales, etc. La evaluación fue un cuestionario relativo a la temática abordada en este segmento.

Semana 4.- Organización política de la Universidad: se abordaron temas como cogobierno, participación, centro de estudiantes, etc. Material: videos, tutoriales, etc. Evaluación: cuestionario relativo al segmento (J. M. Chironi, Comunicación Personal, 2020).

Además el módulo IVU contó con otros contenidos y servicios en el aula sobre sistemas de apoyo: becas, comisión de discapacidad, tutorías, oficinas de estudiantes y departamentos de vida estudiantil, etc. Y en su diseño proponía que a medida que ibas terminado una actividad, podías avanzar a la siguiente.

Consultado el Referente del Área de Ingreso y Permanencia de la Sede Atlántica, UNRN (Anexo II) sobre si ¿Pasó revisiones el módulo IVU, que permitieran verificar si era entendible el contenido y los desafíos cognitivos que enfrentarían los-as estudiantes? expresó:

“sí, el IVU una vez que estuvo, (...) el primer diseño lo íbamos viendo cada una de estas áreas que te mencionaba, nos matricularon (...) con rol de estudiante y lo empezamos a hacer entonces ahí fuimos detectando (...) esta respuesta puede ser ambigua (...)”

(Entrevistado Referente Área de Ingreso y Permanencia de la Sede Atlántica, Anexo II).

Incluso expresó

“... también lo hizo ... en su momento el rector JUAN CARLOS DEL BELLO que hizo una serie de observaciones, porque por ejemplo había una actividad donde él no la pudo completar, era una actividad del módulo de escritura y lectura académica (...) que era una lectura de un texto y tenías que poner una palabra, yo tuve que preguntarle a la docente ¿qué palabra es? por que no era que tenías que clicar o que tenías distintas opciones tenías que escribir una palabra, el sistema tomaba si la palabra que habías puesto era correcta, nos trabamos la mayoría ahí y después pasó que eso no se cambió (...)”. Y “la

gente se estaba quedando es esa lección” (Entrevistado Referente Área de Ingreso y Permanencia de la Sede Atlántica, Anexo II).

En base a la experiencia recabada en el ingreso 2020, mediante Resolución CSDEyVE Nros 035/2020 se determinó continuar en el año 2021 con la implementación del CIA y en particular, como parte de este con el MIVU, sin registrar cambios significativos en cuanto a su propuesta de diseño y contenido.

En cuanto a su modalidad de dictado, desde sus inicios fue a distancia, remoto. Por lo que, declarada la pandemia, el ASPO y la suspensión del dictado de clases de manera presencial, que continuaron para el año 2021, dichas circunstancias afectaron mínimamente su programación. Mientras que la modalidad del MIVU a distancia o asincrónico se mantuvo, lo que sí se amplió fue el tiempo para su realización que en esta oportunidad fue desde 26 de octubre del año 2020 al 31 de marzo del año 2021.

Respecto a su contenido, el entrevistado Área de Ingreso y Permanencia. Sede Atlántica, UNRN [Entrevista Anexo II] menciona que la experiencia del año 2020 sirvió para mejorar parte de su contenido del MIVU 2021. Resaltando, por ejemplo, que se suprimieron preguntas respecto del año anterior debido a que se realizó un control que denominaron vis a vis, punta a punta desde el comienzo a la finalización del módulo. Lo cual permitió detectar problemas en la plataforma, preguntas sin sentido, ambiguas u obvias para suprimir. Al igual que pudieron en dicha revisión verificar empíricamente si resultaba viable avanzar y llegar a terminar el cien por ciento (100%) del módulo sin presentar dificultades vinculadas a la plataforma o la comprensión de las actividades propuestas o de otro tipo.

Finalmente, el entrevistado agregó que en los dos ciclos “... se contrató a una persona para que haga el diseño de la parte de lectura y escritura académica y así cada área fue nutriendo este módulo para que contenga distintas dimensiones de lo que es la vida en la universidad” (Entrevistado Referente Área de Ingreso y Permanencia de la Sede Atlántica, Anexo II).

Además el entrevistado expresó que en contexto pandémico y de dictado de clases virtuales la existencia del MIVU en la Cohorte 2021 fue de gran utilidad ya que permitió que ante la imposición de la pandemia por Covid-19 y el cierre de la atención presencial de las Oficinas de la UNRN a partir de marzo de 2020, mediante este módulo tuvieron un espacio de contacto, de asistencia y ayuda, lo cual colaboró a que pudieran finalizar su inscripción y tener asimismo, un panorama general de la universidad.

3. Módulo de Introducción a la Carrera de Abogacía y Contenidos Básicos (MICA). Sede Atlántica, 2020-2021.

Cohorte 2020

El módulo Introducción a la carrera de abogacía (MICA) abordó técnicas de estudio y contenidos básicos vinculados a esa carrera y se planificó y desarrolló con modalidad de clases presenciales y con el apoyo del aula virtual mediante Moodle UNRN, con una duración de ochenta (80) horas, desde el 03/02/2020 al 28/02/2020 (Resolución CSDEyVE N° 039/19, 2019). Dada la amplia demanda de aspirantes para la carrera de Abogacía en la Sede Atlántica, se establecieron dos (2) comisiones (A y B) para desarrollar el MICA, a dictarse de manera presencial y en un rango horario de 13 a 17 horas y de 17 a 21 horas, respectivamente.

El equipo docente que intervino en cada comisión estaba integrado de un docente a cargo, que imparte varias materias en la carrera e incluso algunas de ellas en el primer tramo de la misma, conjuntamente con un auxiliar docente, con la característica de ser novel graduado de esta casa de estudios. Más allá del esquema organizacional dispuesto formalmente (dos comisiones, cada uno con un docente y un auxiliar docente), se desarrolló un trabajo de abordamiento disciplinar en conjunto. Lo cual implicó que el equipo docente participará en ambas comisiones tanto en el dictado de clases, como en la coordinación de invitados, el material de módulo, consultas de estudiantes, actividades prácticas y la corrección de los exámenes - acreditación.

El programa del MICA (año 2020) fue propuesto por la Dirección de la Carrera de Abogacía, conforme lo establecía la reglamentación del módulo, y con escasa intervención de los docentes que finalmente fueron responsables de su organización, dictado de clases, propuesta de evaluación y acreditación. El programa fue una propuesta única para ambas comisiones. Como objetivo general, el programa contempló la meta de introducir a los inscriptos en los conocimientos básicos vinculados a la carrera de abogacía. Entre sus objetivos específicos, se planteó: * generar espacios de integración social para ingresantes, a fines de fortalecer los lazos entre lo-as mismo-as, y de esto-as con el plantel docente y no docente de la institución; * fortalecer los conocimientos básicos vinculados a la carrera y presentes en la currícula de primer año; * propiciar un mayor conocimiento por parte de los ingresantes sobre la carrera que han elegido; * instaurar espacios de reflexión para los planteles docentes del primer año de la carrera y sus prácticas pedagógicas y didácticas propias de sus contextos sociales; * estipular el orden de mérito del estudiantado con el objetivo de cumplir con el numerus clausus establecido para la carrera; * y, estimular la capacidad crítica y analítica de cada estudiante para que adquiera herramientas reflexivas que permitan descubrir e indagar otras opciones de estudio, considerando que no hay una única vocación sino áreas de intereses a examinar.

La propuesta metodológica consistió en la puesta en marcha de clases teórico-prácticas, de carácter presencial y con algunas actividades a ser trabajadas áulicamente y entradas mediante la plataforma Moodle Bimodal de la UNRN, con un requerimiento de asistencia a las clases presenciales mínima de un ochenta por ciento (80 %).

Los contenidos básicos del programa y sus ejes temáticos programáticos se seleccionaron en virtud de diversas necesidades y considerando los contenidos de materias de primer año de cursado en la carrera o de saberes estratégicos para la coyuntura actual del ejercicio de la abogacía. Para su

diagramación además se contempló especialmente el Estatuto de la Universidad Nacional de Río Negro, que estipula el compromiso de la institución con la promoción de los derechos humanos y el Plan de Igualdad de Género. En concreto, se estructuró en torno a tres ejes temáticos y versaron sobre: Eje temático I: NOCIONES INTRODUCTORIAS: relativas a la teoría del derecho, a la enseñanza del derecho y a la Teoría del Estado; Eje temático II: CONSTITUCIONAL Y DDHH, vinculado a el Constitucionalismo en Argentina y los Derechos Humanos y a enseñanza del Derecho y perspectiva de género y; un Eje temático III: denominado APLICACIONES, que abordaba discusión de textos, análisis Normativo, el Protocolo contra la violencia de Género en la UNRN y el acceso a la justicia. De bibliografía básica se seleccionaron siete (7) textos literarios con el objetivo de trabajar la comprensión de textos e introducir saberes vinculados al campo jurídico. (Anexo III: Programa de Módulo Introducción a la Carrera del Ingreso a la carrera Abogacía Sede Atlántica, Universidad Nacional de Río Negro, 2020). El programa además estableció la participación en el MICA de ocho (8) Docentes de la carrera en calidad de Invitados. Cada uno de los cuales tuvo a cargo un segmento compuesto de clases presenciales expositivas, con apoyo de presentaciones con texto esquematizado, así como presentaciones en diapositivas y audiovisuales con propuestas de actividades a resolver, como ser: trabajos prácticos sobre lecto comprensión de textos y análisis jurídico crítico, elaboración de guías de estudios, etc. (Anexo I: Programa de Módulo Introducción a la Carrera del Ingreso a la carrera Abogacía Sede Atlántica, Universidad Nacional de Río Negro, 2020).

La propuesta de acreditación del MICA, estuvo compuesta de un examen de modalidad escrita y presencial previo cumplimiento de las actividades prácticas del curso, los requisitos de asistencia o la acreditación de eximición de la cursada.

Los requisitos de asistencia consistieron en el cumplimiento de un ochenta por ciento (80 %) de la asistencia a la cursada y las causales de eximición (conforme se explicó en el apartado de aspectos generales del CIA 2020-2021, página 40) respondió a los lineamientos institucionales fijados para cada período.

La propuesta de examen debía establecer calificaciones que puedan luego ser utilizadas para establecer el orden de mérito y además responder a los lineamientos establecidos en las Resolución Rectoral N° 039/19 y la Disposición “SDEyVE” N° 013/2019, por lo que el programa de ese año dispuso:

La evaluación será (...) con modalidad de examen de opción múltiple, lo que posibilita objetividad y establecer un ranking de puntajes. Se estimará una puntuación con un rango de entre cero (0) y cien (100) puntos, con carácter selectivo, para establecer un orden de mérito al finalizar el curso de ingreso, teniendo una base mínima el examen de veinticinco (25) preguntas. Los/as estudiantes comprendidos en los órdenes UNO (1) a OCHENTA (80) ingresarán a la carrera de manera directa. Los/as estudiantes comprendidos desde el orden OCHENTA Y UNO (81) en adelante podrán ingresar al grupo control de veinte (20)

ingresantes. En tal caso tendrán prioridad de ingreso los estudiantes con discapacidad, quienes lo harán de forma directa, completando el cupo por sorteo entre los restantes. No habrá recuperatorio.

El examen tuvo como propuesta la modalidad de opción múltiple en gran medida; integrado por treinta (30) preguntas bajo esta modalidad y dos (2) preguntas a desarrollar.

Cohorte 2021

En base a la experiencia recabada en el MICA dictado de manera presencial en la Sede Atlántica en el año 2020; durante el ciclo lectivo 2021 si bien se dictó nuevamente, su modalidad y contenido, sufrieron variaciones.

Algunas de ellas, sugeridas por el equipo docente a cargo y como producto de la propia experiencia educativa; y otras, que respondieron a la declaración de la pandemia, la determinación del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (BOLETÍN OFICIAL, Decreto N° 297/2020 [A.S.P.O.] disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>) y la continuidad del dictado de clases para la carrera de abogacía mediante el sistema de Educación a Distancia (SIED) en el Campus Bimodal de la UNRN durante todo el año 2021 (Resolución Rectoral N° 145/2020 y Resolución CSDEyVE Nros 035/2020).

Por lo que, en este nuevo ciclo lectivo, la modalidad de clases del MICA cambió, siendo totalmente desarrollado bajo un esquema de aprendizaje virtual de clases sincrónicas y asincrónicas.

Asimismo, se adecuó el calendario académico del curso a las fechas de finalización del último año de la escuela secundaria que producto del contexto pandémico fue pospuesto en los calendarios de nivel medio (Resolución CSDEyVE Nros 035/2020). Por ello en esta oportunidad, la duración del MICA (2021) en particular, se extendió desde el 01/02/2021 al 12/03/2021.

Además, se replicó la carga horaria que debía tener el dispositivo conforme a los mismos lineamientos del año anterior, en este caso: 80 horas de MICA.

Se mantuvo en esta nueva Cohorte el equipo docente, el esquema de dos (2) comisiones y la propuesta de programa único.

En este nuevo ciclo, el programa si bien respetó los lineamientos Institucionales y fue enviado en consulta para opinión de la Dirección de la Carrera, fue proyectado y desarrollado íntegramente por parte del equipo docente a cargo del módulo (M. V. Piccone, Comunicación Personal, 2021).

En tal sentido, en el correo de remisión del programa por parte del equipo docente se expresó: El programa fue pensado y diseñado en base a la experiencia obtenida en el ciclo 2020. Como equipo de trabajo intentamos realizar una propuesta más accesible y enriquecedora considerando el perfil de estudiantes/ingresantes, los tiempos de cursada (de casi 3 semanas, incluyendo etapa evaluatoria) y la necesidad de trabajar la lecto-comprensión en el ingreso

a la universidad. Para esto último, resulta necesario el trabajo de textos seleccionados por su relevancia jurídica y la recuperación de los mismos durante la cursada. Cabe destacar que los textos elegidos, tienen el plus de ser nuevamente abordados en distintas materias pertenecientes al primer año académico de la carrera. Todo ello, en miras a construir y consolidar saberes adquiridos que contribuyan a la permanencia del estudiante. (M. V. Piccone, Comunicación Personal, 2021).

Además, en esta nueva Cohorte no existían docentes invitados para impartir las clases teóricas sino Charlas sobre la carrera y la vida institucional de la UNRN.

Los horarios de las comisiones se adaptaron al nuevo formato educativo de educación en contexto de emergencia sanitaria, con clases sincrónicas y asincrónicas, por lo que los días y horarios de cursadas se acotaron acorde a las recomendaciones pedagógicas que imperan para el dictado virtual y el requerimiento de trabajar progresivamente los contenidos, así.

- La primera semana de cursada se programó de actividad asincrónica, de manera de realizar un cursado de intensidad y exigencia académica progresiva.
- Las clases sincrónicas mediante plataforma Moodle de la UNRN, se realizaron los lunes, miércoles y viernes de la cursada, de 13 a 15 horas (Comisión 1) y 17 a 19 horas (Comisión 2). Debían grabarse para quedar disponibles en el aula virtual para la totalidad de los/las ingresantes, aún aquellos/as que hubieran estado ausentes en la misma y a los efectos de permitir el cursado del módulo.
- Mientras que los días Martes y jueves se estableció el dictado de clases asincrónicas vespertinas, consistentes en actividades de aprendizaje y evaluación, con una carga horaria estimada de trabajo para las/os estudiantes de cuatro (4) horas cada día (Disposición SDEyVE N° 43/2020 y Anexo IV: Programa de Módulo Introducción a la Carrera del Ingreso a la carrera Abogacía Sede Atlántica, Universidad Nacional de Río Negro, 2021).

En cuanto a los objetivos (general/específicos), en esta nueva cohorte se replicó la propuesta del año 2020.

La propuesta metodológica, mantuvo el esquema de clases teóricas-prácticas, pero bajo un esquema de educación con mediación tecnológica, compuesto por clases sincrónicas de exposición de contenidos y asincrónicas de actividades de aprendizaje y evaluación. El contenido de la misma se propuso de manera de realizar un cursado de intensidad y exigencia académica progresiva dando cumplimiento en este sentido a la Disposición SDEyVE 043/2020. En donde, además, la última semana del curso tenía previsto el examen y posteriormente una instancia de devolución de las pautas generales de corrección y entrega de resultados (puntuación). También se programó dentro del MICA un ciclo de charlas vinculadas a la UNRN y la carrera de abogacía, que contaría con la presencia de autoridades de la universidad, docentes de la carrera y/o figuras representativas del campo de la abogacía.

Con base a la experiencia de dictado del MICA en el año 2020, los contenidos básicos del programa y sus ejes temáticos programáticos para la Cohorte 2021, si bien no variaron en su núcleo central de contenidos, sí se redujeron en su extensión. Contando con dos (2) ejes:

Eje temático I: NOCIONES INTRODUCTORIAS. TEORÍA GENERAL DEL DERECHO, con contenidos relativos a ¿Qué es el derecho?; la presencia y el concepto del derecho; dificultades del uso común de la palabra “derecho”; ambigüedad; vaguedad; carga emotiva; problemas recurrentes ante la pregunta; enseñanza del Derecho; el fenómeno jurídico. Hecho valor y norma y debates sobre Justicia, validez y eficacia. Tres criterios de valoración. Y como Eje temático II: TEORÍA DEL ESTADO, DERECHO CONSTITUCIONAL Y DDHH, con contenidos entorno a nociones básicas en torno al vínculo entre Estado y Derecho; Estado Argentino y Organización Política; El constitucionalismo y los derechos; Derechos Humanos y Género, Enseñanza del Derecho y perspectiva de género (Anexo IV: Programa de Módulo Introducción a la Carrera del Ingreso a la carrera Abogacía Sede Atlántica, Universidad Nacional de Río Negro, 2021).

Las condiciones de acreditación del MICA en este nuevo período tuvieron modificaciones en cuanto a su modalidad de examen y requisitos de asistencia.

El examen fue nuevamente único para ambas comisiones, pero en esta instancia se planificó mediante un cuestionario con preguntas múltiple choice (veinticinco [25]) y a desarrollar (cuatro [4]) en la plataforma Moodle Bimodal UNRN y en el horario previsto para cada comisión. Se evaluaron los contenidos en función de textos propuestos a lo largo de las clases virtuales y que conformaron la bibliografía. Nuevamente se dispuso la modalidad de examen de opción múltiple, que permitió objetividad y establecer un ranking de puntajes. Replicando la propuesta del año anterior, el examen se realizaría en fecha previa a la finalización del curso; constaría de una puntuación de resultado con un rango de entre cero (0) y cien (100) puntos, con carácter selectivo y sin posibilidad recuperatoria; lo que luego permitiría fijar por parte de la Secretaría Académica de la Sede Atlántica de la UNRN, un orden de mérito.

La asistencia requerida consistió en acreditar haber visualizado el ochenta por ciento (80%) de las clases (sincrónicas y asincrónicas) y cumplir con el ochenta por ciento (80%) de las actividades prácticas virtuales ofrecidas (Anexo IV: Programa de Módulo Introducción a la Carrera del Ingreso a la carrera Abogacía Sede Atlántica, Universidad Nacional de Río Negro, 2021). -

4. Estrategias y Sistemas de apoyo previstos para ingresantes por parte de la UNRN (vigentes Cohorte 2020/2021).

En la última década las universidades nacionales y las políticas de nivel superior al problematizar la temática del ingreso a la universidad se interpelan a pensar en cómo la institución

acompaña al estudiante que arriba, procurando disminuir los índices de abandono estudiantil. En ese marco las instituciones generan diversas estrategias de acompañamiento, como ser: sistemas de apoyo al estudiante (becas, bibliotecas, tutorías, programas de deporte, orientación vocacional, etc.) hasta dispositivos de enseñanza- aprendizaje, como el aquí analizado, que hace a la admisión de los/as estudiantes en dicha institución educativa (Lamarra et al, 2018, Nicoletti, 2010 y Juarrós, 2006).

Entre los sistemas y estrategias existentes durante los años 2020/2021 en la UNRN, encontramos:

- **Becas:** Las becas que ofreció la UNRN son destinadas a: ayuda económica; **ayuda económica a carreras prioritarias (entre ellas no se encuentra abogacía) y becas particulares**, dirigidas a sectores que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, en la medida que se encuentren condicionados por su situación económica, tales como:

Estudiantes Madres/ Padres: Consiste en un apoyo económico a madres o padres solteras/os, pertenecientes a hogares monoparentales, que tengan al menos una/un hija/o menor de 18 años a la fecha de postulación, validado mediante un certificado de nacimiento. El hogar monoparental se caracteriza por un núcleo familiar que está formado por una madre o padre que vive con sus hijos. Se entiende que está compuesto por un solo progenitor y uno o varios hijos menores.

Estudiantes provenientes de la Línea Sur: tiene como objetivo acompañar con un apoyo económico a estudiantes rionegrinas y rionegrinas provenientes de la Línea Sur.

Discapacidad: Tiene como objetivo facilitar el ingreso, la permanencia y egreso de estudiantes en situación de discapacidad que cuenten con el Certificado Único de Discapacidad (CUD), al momento de postularse.

Pueblos Originarios: Consiste en un estímulo económico destinado a estudiantes que acrediten pertenecer a alguna comunidad originaria.

Trans: Consiste en un apoyo económico, que tiene como objetivo promover el acceso y permanencia de personas trans que cursen sus estudios en la UNRN.

Beca al Mérito Académico: Se busca premiar el esfuerzo y avance académico de las/os alumnas/os. Podrán solicitarla aquella/os alumnas/os avanzadas/os, cuyo promedio general de la carrera sea superior a ocho (8) puntos y haya aprobado el 75% de las materias dictadas durante el ciclo académico inmediatamente anterior.

Becas Deportivas: El objetivo es acompañar a estudiantes de la UNRN que participen de disciplinas deportivas reconocidas tanto en el ámbito del deporte federado como universitario y contribuir a su integración a la vida universitaria.

Relocalización: Consiste en otorgar, por única vez, un pago a estudiantes ingresantes, provenientes de la Línea Sur, que han decidido relocalizarse en otra ciudad para iniciar sus estudios

de grado en la UNRN (UNRN, Estudiantil (15/01/2023). <https://www.unrn.edu.ar/section/48/becas-y-asignaciones.html>).

***Asignación Alimentaria:** Al sistema de becas tradicional de la UNRN, se sumó con la pandemia por COVID 19, el otorgamiento de una asignación alimentaria a todos/as los/las becarios/as, cuyo monto fue similar al de una beca. ***Asignación a la Educación Bimodal:** Complementariamente a la asignación alimentaria, se aprobó la creación de una asignación a la educación bimodal para facilitar la conectividad a internet de estudiantes de escasos recursos económicos. Asignación que permitió en muchos casos la mejora del servicio de internet y en otros, la adquisición de un paquete de datos móviles para uso educativo. Aunque en todos los casos, el sistema becario era destinado a estudiantes que ya habían culminado el proceso de ingreso a la universidad.

De la información relevada surge que los sistemas de becas de los que dispone la UNRN son destinados a ingresantes o estudiantes avanzados en las diversas carreras existentes en esta casa de estudios, no hallándose programas específicos para quienes se encuentran en el estadio previo a ser ingresantes, es decir, transitando el proceso de ingreso a esta universidad.

- **Bibliotecas:** La UNRN cuenta en la Sede Atlántica con una (1) biblioteca destinada a estudiantes y docentes, en donde se busca satisfacer las necesidades y requerimientos de información de la comunidad universitaria por medio del acceso a recursos y servicios de información disponibles apoyando los procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación, extensión, actividades asistenciales y de gestión. Nuevamente en el caso, no hay una estrategia concreta vinculada al uso de la biblioteca que acerque a los pretendidos ingresantes a este servicio que se encuentra que se encuentra a su alcance.

- **Programas de Tutorías:**

**Tutores docentes de acompañamiento virtual:* como estrategia de apoyo a la educación virtual, en las carreras presenciales fue reforzado por la creación de un programa de tutores virtuales, el cual permitió la designación de 53 tutores y tutoras para acompañar a los/ las estudiantes en las aulas virtuales, detectar problemas varios, brindar información y monitorear la dinámica de acceso al campus por parte de los estudiantes a efectos de detectar posibles situaciones de abandono. La actividad de los tutores inició a mitad de año 2020 y se continuó en el año 2021, con una tarea de estrecha vinculación con los equipos docentes y directores de carrera. En este caso en particular, el dispositivo de apoyo tuvo como destinatarios-as a quienes cursaron el ingreso a la carrera de abogacía durante el año 2021 en la Sede Atlántica de la UNRN.

**Programa Tutores/as Pares en la UNRN:* se trata de una instancia de orientación con el objetivo de asistir a las/los estudiantes en su tránsito a la vida universitaria. Los Tutores/as Pares, son estudiantes de grado avanzado que deben brindar a las/os estudiantes ingresantes, información acerca del funcionamiento de la Universidad (reglamentos y procedimientos administrativos de la institución) y de los recursos y sistemas de apoyo existentes, además de brindar orientación

académica básica. Las tareas de los/as Tutores/as Pares aplican a distintos momentos del calendario académico: recibimiento y asesoramiento a las y los estudiantes ingresantes, encuentros Tutor/a-Tutorando/a durante el período de clases, y difusión de la oferta académica de la UNRN, al finalizar el segundo cuatrimestre. Este programa vigente durante el período 2020/2021 sí alcanzó a los estudiantes que cursaron el CIA e ingresaron a la carrera de abogacía (Sede Atlántica de la UNRN).

*Tutores no docentes de acompañamiento a estudiantes ingresantes con discapacidad: El acompañamiento a estudiantes ingresantes con discapacidad durante el período 2020 y más aún en el año 2021 (con contexto de virtualidad educativa), se desarrolló a través de la labor de asistencia de personal no docente, con perfil y contrato específico para desempeñar la tarea. Además, durante el período 2020, se sumó mejoras en la presentación del campus bimodal a efectos de, por ejemplo, que el estudiante con disminución visual pueda fácilmente modificar el tamaño de la letra de acuerdo a su necesidad. El dispositivo de apoyo propuesto, a estos estudiantes solo tuvo previsto acompañar a los que revestían la calidad de ingresantes que ya hubieran ingresado a la carrera de abogacía y no a quien

- **Programa de Actividad Física y Deporte:** gratuito para estudiantes ingresantes, incluye una amplia variedad de disciplinas deportivas individuales y de conjunto, y actividades físicas relacionadas con la promoción de la Salud. Con destino a estudiantes ingresantes o avanzados de la UNRN. No existe un programa que alcance a estudiantes que cursan el ingreso, aunque desde el área de Vida Estudiantil se difunden estas actividades en el marco del curso de ingreso, pero solo para quienes finalmente logren ingresar a la UNRN.

- **Orientación vocacional:** los talleres y acciones de orientación vocacional no se implementaron en 2020, ante la suspensión del programa de financiamiento que brindaba la SPU denominado “Nexos: Articulación escuela secundaria-Universidad”, con el cual se financiaba esta actividad desde el año 2018. Medida que continuó durante el año 2021, surgiendo de la propia memoria de la institución la necesidad de retomar con estas acciones con independencia de que exista o no el financiamiento externo que oportunamente las propició (OAC UNRN, Memoria Institucional, 2020/2021 y UNRN, Vida Estudiantil, 15/01/2023)

El análisis efectuado permite decir que en el caso de la UNRN durante el período de investigación al que se aboca el presente trabajo, se implementaron un conjunto de beneficios estudiantiles, aunque relevados los mismo se evidencia que la mayoría de los sistemas propuestos alcanzan solo a estudiantes ingresantes o avanzados (que son quienes reviste la calidad de alumnos para la universidad) y no a quienes aspiran a serlo durante el acotado tiempo que dura el CIA.

Analizadas las características, contenido y modalidad del MICA y relevado también de manera previa el MIVU y las características generales del CIA desarrollado en los años 2020 y 2021 para la carrera de abogacía Sede Atlántica-UNRN; como así también las estrategias y sistemas de apoyo previstos durante las cohortes analizadas por parte de la UNRN seguidamente se expondrá la percepción estudiantil sobre el CIA (2020-2021).

CAPITULO IV. PERSPECTIVA ESTUDIANTIL E INGRESO A LA UNIVERSIDAD.

El presente Capítulo está compuesto de 4 apartados que contemplando la problemática policausal de los tiempos de inicio en la universidad que es parte del marco teórico de esta investigación y las características de los/as estudiantes entrevistados/as que representan a otros/otras de ese mismo colectivo, analiza la perspectiva estudiantil sobre el CIA (MIVU-MICA - Cohortes 2020/2021) en clave de inclusión social y académica.

Con los datos recolectados y los perfiles heterogéneos representados, se busca recuperar la experiencia, los sentidos, apreciaciones y significados que los/las sujetos de estas cohortes construyen desde su propio tránsito en el ingreso a la universidad.

Los apartados que seguidamente se expondrán son:

*Caracterización, desde la perspectiva de los/as estudiantes, del dispositivo institucional del ingreso a la Carrera de Abogacía y su aporte a la inclusión social y académica. UNRN - Sede Atlántica, Cohortes 2020 y 2021. (apartado 1);

*Análisis del Módulo de Introducción a la Vida Universitaria (Cohortes 2020 y 2021, Sede Atlántica, UNRN), en sus aspectos pedagógicos recuperando la perspectiva de los/as estudiantes ingresantes sobre su aporte a su inclusión social y académica (apartado 2).

*Análisis del Módulo de Introducción a la Carrera de Abogacía (Cohortes 2020 y 2021, Sede Atlántica, UNRN), en sus aspectos pedagógicos recuperando la perspectiva de los/as estudiantes ingresantes sobre su aporte a su inclusión social y académica (apartado 3).

*Perspectiva de los/as estudiantes ingresantes sobre posibles ajustes al dispositivo de ingreso y su propuesta curricular tendientes a promover la inclusión académica y social (apartado 4).

1. Caracterización, desde la perspectiva de los/as estudiantes, del dispositivo institucional del ingreso a la Carrera de Abogacía (CIA) y su aporte a la inclusión social y académica.

En primer lugar, se indagó las percepciones de los/as estudiantes sobre el proceso administrativo de inscripción al CIA 2020/2021, la comunicación institucional durante el proceso del ingreso y del tiempo de arribo a la UNRN. La mayoría manifestó que pudieron desarrollar la inscripción mediante la plataforma Moodle UNRN sin inconveniente, aunque reconocen que fue una etapa en donde tenían temor de que algo fallará e incluso evidencian y reconocen dificultades que tuvieron otros-as estudiantes de esa misma camada.

Un denominador común fue el sentir *desconcierto*, tener dudas y poca claridad de adónde debían recurrir para resolverlas. Con relatos que reflejan una mirada sobre la universidad cuál lugar foráneo al que arribaron, no conocen ni tampoco pertenecen hasta ese momento.

Bajo esa percepción uno de los entrevistado expresaba: *“no sabía con quién comunicarme ni nada, por eso mismo, (...) tuve la ayuda de varios estudiantes que estaban en la universidad hace tiempo, entonces ellos me dijeron 'che, comunicate acá', pero no sabía adónde tenía que ir.”*. (Entrevistado 1)

Además, varios de los relatos estudiantiles⁴ dan cuenta que en su arribo se encontraron con nuevos lenguajes y normas o costumbres institucionales a las que tuvieron que adaptarse, siendo este un camino sinuoso. Por lo que las modalidades de información y comunicación no parecen suficientes en el período de adaptación al nuevo habitus universitario. Surgiendo expresiones por parte de los/as entrevistados/as pertenecientes a ambas cohortes tales como:

“Sí, distinto es, se nota al instante, (...) al ingresar se nota la diferencia, la libertad también, que no es lo mismo que la secundaria, por supuesto, se nota mucho la diferencia en eso y en la ayuda. La ayuda es distinta, en la secundaria no teníamos este tipo de ayuda, yo si necesitaba ayuda tenía que pagarle a alguien para que me ayude, en cambio en la universidad hay, mi institutriz (...) está todo el tiempo pendiente, preguntándome si necesito ayuda, entre otras cosas, por ahí también me motivan un poco, porque no estoy acostumbrada tampoco (...) Entrevistadora: ¿Vos te referís a tu tutora pedagógica? Entrevistada 3: Sí, ella me ayuda bastante” (Entrevistada 3).

“Sí, primordialmente el tema de lo virtual, obviamente en esa época era todo presencial, pero, sí, lo virtual es como que, si bien yo estaba familiarizado con lo que es la informática, con el manejo de redes o manejo de notebook o lo que es la inteligencia interconectada, como se dice, estaba familiarizado pero algunas cuestiones sí, el tema de las clases virtuales es muy distinta a la presencial” (Entrevistado 7).

“Sí, me tuve que adaptar mucho a la forma de hablar que tienen algunas personas o algunos textos que estás leyendo, tienen una forma de hablar muy distinta a la cual hablamos cotidianamente” (Entrevistada 8).

“me costó bastante pero bueno, es como todo, si querés lograr algo, tenés que tratar de esforzarte para poder llegar porque si no, no llegas, es así. Incluso, me pasó una situación que fue un poco medio fea pero bueno yo no sabía por ejemplo usar un foro, qué era un foro, no entendía para qué era, entonces yo pensé que era mandarse mensajes entre compañeros, preguntar cosas (...)” (Entrevistada 9).

De los relatos expuesto surge el desconcierto, el sentir foráneo común en distintos estudiantes, en donde expresan no solo un nuevo escenario en donde habitan sino un nuevo lenguaje, el cual por momentos no comprenden, en donde una virtualidad no familiar y los textos nuevos los desafían e interpelan a habituarse.

⁴ Estos relatos provienen de estudiantes que tienen su primera experiencia en nivel superior y sin importar si se tratase del estudiante que la literatura experta cataloga de ideales o de otros que no son considerados como tal, por ejemplo: con edad no teórica de ingreso (más de 50 años); con discapacidad; sostén de de familia y trabajador; con progenitores de estudios primarios sin terminar; que han ingresado sin cumplimentar el nivel medio, etc.

Otra experiencia a resaltar vinculada al tiempo de arribo y la comunicación institucional, es la de un estudiante cuya trayectoria previa representa a minorías dentro del conjunto de estudiantes típicos que abordan a la universidad y que se trata de un estudiante que ingresa al sistema sin haber culminado el nivel secundario (Art. 7, Ley 24521). En la mirada que este estudiante ha construido sobre el camino transitado, pone en manifiesto al ser consultado sobre el recibir de la universidad que:

“sentí como que me metí a la fuerza”. Nunca se habían reunido conmigo, no sabían (...) si yo tenía idea o no, por qué había dejado de estudiar (...) no creo que estemos en (...) una sociedad que te demanden tanto ímpetu porque estudiás, pero eso, insisto, me motivó más de lo que me enojó, pero en un momento me sentía mal, '¿cómo que no soy capaz?, si yo puedo', pero bueno eso me impulsó a la motivación.” (Entrevistado 6).

En la percepción de este estudiante aparece la falta de conocimiento de la institución de qué hacer con su arribo, creándose en ese período (de inscripción) un clima de incertidumbre y angustia dada la falta de respuesta institucional sobre su situación y en concreto, sobre la posibilidad de que lo habiliten o no, a realizar el CIA.

El caso de aquellos/as estudiantes que sí gozaban de experiencia previa universitaria -incluso dentro de esta misma casa de altos estudios-, cuyos perfiles de trayectoria previa los hacía conocedores del terreno, sus dificultades y formas de resolver las mismas, ese tiempo de arribo resultó una buena experiencia. Lo expresado surge en diferentes menciones, como la del E11, estudiante de la carrera de contador en la UNRN, el cual expresó: *“quizá a mí no se me dificultó tanto, pero porque conocía un poco la organización de la universidad, pero sí sé que muchos tuvieron muchos problemas, muchas personas no sabían distinguir, por ejemplo, el tema de la plataforma”*.

La E2, por su parte, también tenía experiencia previa universitaria en otra casa de altos estudios, manifestó que, durante el curso de ingreso y el primer tiempo de arribo, no fue clara la difusión de la información vinculada a la inscripción y el dispositivo, que la comunicación institucional no era buena, destacando en su relato que dada su trayectoria previa y formación en el nivel superior podía percibir deficiencias. Resaltando en su perspectiva que *“informar, no es comunicar, por lo tanto, que uno tenga la información disponible o acceso a la información, no significa que esto ocurra de manera efectiva y eso es lo que me pasó a mí”*. Por otra parte, si bien para ella fue sencillo debido a que había tenido la experiencia en otro Departamento de Alumnos, igualmente entendía que *“el chico que entra por primera vez a la universidad, a mí también me pasó, (...) no se ubica y dice '¿a quién le pregunto?, ¿qué hago yo, adónde voy?, ¿a quién le mando?, ¿puedo mandar una nota, no puedo mandar una nota?, ¿corresponde o no corresponde?”*.

Ahora analizaremos cual es la percepción de estas Cohortes sobre: el tiempo y período de cursada; la composición horaria del curso; formato ofrecido; los módulos que lo componen; el tipo

de examen propuesto; la existencia de cupo; grupo protegido o de control y sorteo (solo para el caso de la cohorte 2020).

La perspectiva general del estudiantado consultado (en ambas cohortes) resulta benévola respecto al tiempo de cursada propuesto y al formato bimodal ofrecido. Percibiendo al primero de ellos, como correcto, suficiente para poder abarcar la teoría y actividades propuestas tanto en el MIVU como en el MICA y a pesar de resaltar la gran extensión de contenidos que tenía el MIVU. Aunque algunos/as entrevistados/as cuestionan el momento del año en que se dicta el Módulo Introductorio a la Carrera de Abogacía (MICA), es decir el mes de febrero de cada año. Desde la percepción estudiantil se comprende a este período como previo y adosado al inicio del cuatrimestre, lo cual en cierta forma no solo lo prolonga, sino que también resulta un factor que juega en contra de la persistencia. En tal sentido, aparecen expresiones como la de la E2:

“Yo tomaría en cuenta el tiempo de cursada porque fue en febrero, con los días y el calor, nos tocó esos dos galpones, había aire acondicionado y todo, pero, lo padecimos. Entonces, el calor, quieras o no, condiciona al sujeto y a todo su nivel cognitivo y demás, la extensión ahí, ni muy muy, ni tan tan, pero había que pasarla. Yo elegiría otro momento, no sé si noviembre, diciembre (...). (...) a eso hay que sumarle que nosotros después, creo que el 3 de marzo comenzó la cursada, imagínate que, yo me lo tomé muy en serio, pero desde febrero hasta que no terminó la cursada en julio, agosto, mi cuatrimestre fue súper extenso, con toda la presión que es un ingreso, porque el ingreso tenía más presión que aprobar el resto de las materias, era ingresar o no ingresar”.

Por otra parte, otros estudiantes señalan la incompatibilidad entre el diseño del CIA y la condición de ser estudiantes trabajadores/a full o part time. Existen relatos que enfatizan que la universidad esperaba recibir al estudiante ideal. Tal el caso de la E2: *“hay un detalle que me olvido, muy importante, yo sólo pude cursar el ingreso y en primer año porque me hicieron un cambio de horario laboral, frente a eso también, la universidad fue intransigente, (...) esa fue la primera conclusión, de que la universidad no está dispuesta o nos recibe por vestigio o resabio, a los que trabajamos, a los que somos ya más grandecitos, adultos, porque los recibe, pero está pensada para un alumno ideal, no está pensada para nosotros”.*

Esa percepción guarda relación con la perspectiva de una estudiante cuya trayectoria de vida es diferencial (Estudiante con discapacidad que sufre de epilepsia refractaria) y que da cuenta que si bien recibió acompañamiento durante el CIA por parte de una tutora (sistema de apoyo), el diseño del CIA no previó ciertos ajustes o adecuación del contenido del dispositivo a su situación de salud en concreto. Expresando al respecto que se le presentaron dificultades por este motivo, porque le costaba interpretar los textos y le era escueto el tiempo otorgado para ello. Considerando desde su perspectiva que hubiera sido conveniente que le otorguen el material de estudio con anterioridad, bajo no solo el formato escrito sino también de audio, al igual que el acceso a la plataforma. A lo que expone en ponderación de sus dificultades, su sentir y percepción: *“más con el problema que tengo (...) cuando yo convulsionó, a mí se me pierde toda la información, tengo que volver a retomar*

devuelta. Entonces, me cuesta muchísimo poder retener, tengo que volver a mirar, tengo que grabar lo que leo, es como que necesito mucho más de lo que me dan, por eso me cuesta tanto” (Entrevistada 3).

También respecto del formato, cabe resaltar que en el caso de la Cohorte 2021 (en donde el dictado del CIA se efectuó totalmente virtual en ambos módulos), hubo varios estudiantes que expresaron su predilección porque el MICA fuera de manera presencial. Alegando que la presencialidad los acerca a los/as profesores/as, a los/as compañeros/as, en sí a la universidad. En el caso de la E8 concretamente expone tal tesitura expresando que en la presencialidad *“conocés a los profesores, a tus compañeros, el examen también no se iba a dificultar tanto porque al ser virtual es como que aprendés pero no del todo creo yo”*.

Respecto al tipo de examen propuesto en el Módulo de Introducción a la Carrera (MICA) la totalidad de los estudiantes de ambas cohortes (2020/2021) manifiestan que no han presentado inconvenientes a la hora de realizar el examen, que él mismo era coincidente con los contenidos y los enseñado durante el MICA.

Sin embargo, destaca la mayoría que nunca habían realizado con anterioridad a esa instancia un examen de modalidad múltiple choice ni tampoco un examen de manera virtual (como fue en el caso de la Cohorte 2021). Vale recordar que dado la declaración de pandemia y las consecuentes restricciones que derivaron de ella, esta última camada de estudiantes tuvo un ingreso bajo la modalidad virtual tanto en la cursada como la instancia evaluativa.

En tal sentido existen apreciaciones que resultan interesantes de ponderar para develar aspectos de la perspectiva de los/as estudiantes sobre el examen de ingreso en el MICA:

E1: *“A mí me agarró un poco raro, porque yo nunca había rendido múltiple choice, me dijeron múltiple choice al principio y me asusté porque nunca lo había rendido. En la secundaria la mayoría de las preguntas eran con desarrollo”*.

E2: *“Yo descreo totalmente del modo múltiple choice pero, también entiendo que es la única manera de evaluar cuando existe un gran número de personas, pero descreo porque ahí también juega un poco el factor del azar, un poco la cuestión de la interpretación, un poco de los tiempos, el tiempo condiciona muchísimo, porque te genera un marco de nerviosismo diferente a cuando uno está por ejemplo en un final, donde uno piensa y pide una pista, tal vez el profesor te interpela, te dice 'ojo, que no es por ahí, podemos ver por acá', pero bueno, entiendo también que es la única manera de poder evaluar a tanta gente”*.

E3 *“Por ahí en el múltiple choice, a veces pasa que lo entendés de una forma y quizás el profesor lo quiso poner de otra o falta algo que te dé a entender la respuesta correcta, o leerlo varias veces, por ahí tuve algún tipo de dificultad en eso, pero es hasta que me acostumbré, y después le agarré la mano al múltiple choice y ya no me costaba tanto”*.

E6 *“(…) siento que me jugó en contra. Ya me adapté un poco al múltiple choice, pero si me equivoco me gusta equivocarme por el argumento que planteo. Creo que escribiéndolo eso lo*

desarrollaría más. Es decir, pienso esto por esto y que me digan 'no, está re mal porque esto por esto'. Y ahí es genial porque aprendí, por ahí me quedo con las dudas si era verdadero o falso, ya me adapté, pero si lo podría reformular un poquito lo haría”.

Dentro de la minoría de estudiantes que consideran benévolo al examen de modalidad múltiple choice, la E 9 resalta que ello se debe a que “(...) *al ser tanto material, te cuesta al principio poder explayarte redactando, más en la universidad que uno está aprendiendo a cómo redactar bien, a usar las palabras adecuadas, y en ese sentido hasta que vos no logras un nivel de lectura como el que tenemos ahora, (...) creo que si hubiésemos tenido que escribir en una instancia de ingreso, no nos hubiese ido tan bien”.*

De lo expuesto surge el temor como parte del proceso de examen y las dudas sobre las consignas y significaciones indagadas en el mismo dada la modalidad propuesta (múltiple choice), aunque ciertos estudiantes expresan que fue una buena modalidad ya que si no hubieran presentado dificultades a la hora de escribir en un examen del tipo de desarrollo argumentativo.

En relación al sistema de cupo o de grupo de control, la mayoría de los estudiantes responden a favor de su existencia mientras otros desconocían de la misma.

Incluso la mayoría perciben negativamente la limitación impuesta a partir el número clausus de 100 ingresantes para la carrera de abogacía, expresando:

E1 *“Para mí está bien hecho el cupo, sí tengo una crítica (...) que por una o dos preguntas no podés ingresar a la carrera sabiendo que había chicos que tenían muchas ganas de ingresar. (...) Yo tengo un amigo al que le dolió un poco, porque tenía ganas de ingresar, le gustaba la carrera y tuvo problemas porque ya era casi marzo y no había muchas carreras para anotarse, se perdió el año universitario por fallar en una pregunta”.*

E4 *“Lo que me pasó con una compañera es que, nos pusimos muy incómodas, porque muchos de los compañeros se habían enojado porque no habían entrado en el cupo, y nos puso en un lugar incómodo, porque, al fin y al cabo, todos hicimos lo mismo durante un mes y que el mérito de una nota, pueda ponerlos en el lugar, puedan haber entrado a la carrera o no, eso fue bastante incómodo para los demás compañeros”.*

E7 *“Me llamó la atención el cupo, pensé que era abierto (...) podría notarlo como algo negativo (...) quizás algunos les faltó leer más o no entendieron bien el contenido para rendirlo, para hacer el examen de ingreso que hubo y salieron mal, pero otros que tal vez por el tiempo, por nerviosismo y por una cuestión que no era de conocimiento (..) quedaron afuera”.*

En cuanto al cupo por tener identidad/pertenencia a pueblos originarios, resulta positiva la mirada estudiantil sobre el mismo en donde resaltan la importancia de su existencia y de la política de accesibilidad que en tal sentido propuso la universidad, exponiendo que:

E11 *“es algo que por suerte pasa que nuestro país, se va construyendo con esto de ir garantizando los derechos sociales de muchas personas que durante mucho tiempo estuvieron ocultas o desprotegidas y si la universidad y la política de la universidad está orientada a darle, no*

sé si sería una beneficio o darle la posibilidad a las personas que puedan acceder no nos merece algún aspecto negativo, sino es algo positivo que la universidad piense en los sectores desprotegidos o en determinados sectores vulnerables, me parece muy bien, no tengo en ese sentido algo negativo que decir”.

Entre las personas entrevistadas, surge la voz de quien ingresó por orden de mérito teniendo identidad de pueblos originarios, aunque sin solicitar formar parte del grupo protegido, de control o cupo, quien manifiesta no solo desconocer al momento del ingreso de esta posibilidad sino también que cree

“(…) que es importante que esté esto establecido porque la comunidad de los pueblos originarios tiene una reproducción de pobreza desde hace años, más de 200 años en los que los pueblos originarios fueron avasallados, fueron marginados y la condición de pobreza se ha reproducido por generaciones, entonces me parece bien que si hay algún aspirante que tiene descendencia de pueblos originarios pueda acceder para justamente, cambiar esa situación que se repite por generaciones, de pobreza y de no poder terminar un estudio universitario o incluso, terciario” (Entrevistada 9).

También en esa línea de análisis surgen otras percepciones en donde si bien los/as estudiantes no cuestionan la existencia del acceso de este grupo, exponen la preocupación de que esta política no resulte finalmente una subestimación de las personas dado su origen, aunque reconocen como propicia la medida para lograr *“integración de nuevos compañeros, aceptar”* (Entrevistada 11).

En el caso del cupo por discapacidad, la apreciación es variada y la trayectoria de vida y académica influye en la mirada de cómo los estudiantes perciben y vivencian el proceso de ingreso y sus particularidades como el caso del cupo, veamos por qué.

Si bien todos los/as estudiantes perciben positivamente la existencia del cupo por discapacidad, algunos de ellos que no han hecho uso del cupo refieren la preocupación de que no exista por tal condición una desvalorización de estas personas, entendiendo que deben recibir un trato igualitario, que *“son personas que tienen ganas de estudiar, de aprender y se lo merecen”* (Entrevistado 5).

Alguna de estudiantes que han hecho uso del cupo protegido por discapacidad perciben con gratitud su disposición pero destacan que fue incómodo el proceso vivenciado con otros/as estudiantes que se quejaron por este modo de acceso (E12) e incluso que desde su percepción resultó un proceso con sentimientos contradictorios el ingresar bajo esta modalidad, expresando: *“fue bueno pero a la vez, pareciera que me puse como discapacitada pero, hay veces que, quiero entrar por mí misma y no por un cupo, como que necesito ver ese esfuerzo, entonces está bueno pero a la vez no (...)”.*

La propuesta de sorteo que formó parte del dispositivo diseñado para el año 2020 tuvo recepción negativa en la mayoría de los/as estudiantes, resaltando en sus percepciones que consideran arbitrario e injusto esta forma de selección para el ingreso. En donde emiten opiniones que expresan:

E4 *“Teníamos un grupo de WhatsApp entonces había varios enojados porque decían que era injusto porque quizá un compañero se había sacado 90 y había estudiado muchísimo y quizás los del sorteo que no habían llegado a la nota, entraron de suerte, había varios enojados por eso”*.

Analizada la perspectiva de los/as estudiantes sobre aspectos generales del dispositivo de ingreso en la carrera de abogacía (Cohorte 2020/2021), seguidamente analizaremos la percepción estudiantil sobre el MIVU y el MICA en originarios, clave de inclusión social y académica (Sede Atlántica, UNRN).

2. Perspectiva estudiantil sobre el MIVU en clave de inclusión social y académica.

La perspectiva de los/as estudiantes sobre el Módulo de Introducción a la Vida Universitaria (MIVU) fue diversa. En ambas Cohortes existen estudiantes que no recuerdan el contenido del módulo ni su finalidad. También existen otros, que representan a la mayoría del grupo entrevistado en ambos ciclos, que pudieron culminar sin inconvenientes el módulo, percibiendo a la propuesta positivamente. Un aspecto a destacar en este grupo de estudiantes es que se encontraban, por su trayectoria académica, más familiarizados con el uso de las Tics y en particular con el formato virtual. En este último grupo una de las entrevistadas puntualiza: *“me pareció que fue una linda manera de conocer la universidad, yo tenía a la universidad de oído, pero la verdad es que nunca había entrado, no sabía cómo funcionaba, me gustó mucho, me fue ameno, me resultó grato”* (Entrevistada 2).

Además, la mayoría de los/as estudiantes percibieron el tiempo previsto para su realización como óptimo, aunque son tajantes al definir su contenido como demasiado extenso. Con referencia al contenido, varios manifestaron un cierto grado de dificultad en cuanto a las actividades propuestas de lecto-comprensión de textos, en donde percibieron las consignas poco claras.

No obstante, varios de los entrevistados de ambos ciclos destacan que parte del contenido del MIVU resultó favorable a su inserción académica, expresando aspectos destacables del contenido:

“Fue un contenido que fue de mucha ayuda, más para mí que yo nunca había tenido relación con la universidad, sirvió un montón y no me pareció mal que sea online (...)” (Entrevistada 10)

E7 *“Para mí estuvo bueno porque (...) si bien uno estaba familiarizado con la parte de informática, pero ésta es más en profundidad en cuanto a la universidad, al manejo informático de la universidad, el conocer la parte virtual, las aulas virtuales, (...) especialmente (...) donde te enseñaban a cómo ingresar a las aulas, a cómo ingresar al cronograma de fechas por ejemplo, en donde te informaban cuándo son las fechas de exámenes, cuándo tenés que inscribirte, cuándo son los inicios y todo eso, eso es útil para mí”*.

E10 *“Algo que para mí fue bastante importante que nos enseñaba cómo manejarnos dentro del campus que por ahí parece un poco obvio, pero no lo es tanto, es medio confuso por ahí, y después con el tema de la carrera, que nos enseñaba, creo que fue ese si no me equivoco, el tema de citar y esas cosas, me pareció bastante importante”*.

Nuevamente la perspectiva varía conforme la trayectoria académica y de vida de algunos estudiantes. Por ejemplo, para la mirada del estudiante con experiencia previa en la UNRN, el contenido del MIVU no resultó relevante, ya que obvio, conocía el funcionamiento de la universidad, su plataforma, entre otros aspectos que abarcaba.

Asimismo, en el prisma de una de las entrevistadas que ingresaron por cupo protegido de discapacidad, se evidenciaba que el contenido del MIVU resultó extenso, por momentos estresante y aburrido, sopesando la posibilidad de que sea de manera presencial. Desde esta perspectiva, la presencialidad permitiría la participación activa de los/as estudiantes durante este proceso, que en formato virtual era inexistente.

Así, aparece nuevamente en el prisma estudiantil la necesidad de la presencialidad, como facilitadora de preguntas y respuestas, de participación, en un clima en donde la comunicación les resulta más fluida, en contraposición a los que parece que sucede para muchos bajo la modalidad virtual.

En cuanto a la disposición de que el curso sea autoadministrado, pese a las salvedades expuestas, la percepción estudiantil en favor de este formato es amplia. Y en particular, se evidencia el relato de los/as estudiantes que resultan ser trabajadores/as full o part time, que consideran que dicho formato les habilita a administrar y compatibilizar mejor, los tiempos de estudios con su realidad laboral. Por lo que aparecen perspectivas que recurrentes tales como:

“Me parece bien así porque por ejemplo en mi caso, a veces tenía tiempo y a veces no, entonces retomaba cuando podía y así” (Entrevistada 13).

“me encantó que me dieron el tiempo que tenía disponible yo en mi vida diaria para sentarme tranquila a decir ‘¿a ver, esto cómo es, ¿cómo lo resuelvo?’, yo por eso a veces insisto en que la actitud tan paternalista no es tan propicia, a mí me parece que uno, ya cuando llega a cierto momento de la vida, tiene que tener cierta soltura para gestionar su tiempo, gestionar sus cosas y, además, fue muy claro, me pareció un curso muy claro, muy preciso” (Entrevistada 2).

Sin embargo, hay quienes manifiestan que

“Hubiese estado bueno que tengamos un acompañante a quien podamos consultar porque me encontré con ese problema. Entre varios compañeros nos surgió la duda de esta actividad que te contaba de completar una consigna, muchos habían tenido la misma dificultad y nos preguntamos entre nosotros y nadie la entendió” (Entrevistada 4).

Por otra parte, varios estudiantes percibieron que al presentar inconvenientes vinculados a la plataforma o contenido del MIVU, debido a su formato virtual y autoadministrado, no sabían a quién o dónde recurrir. No obstante, lograron resolver sus dudas a través de la tutoría de acompañamiento virtual. Así, aparece nuevamente la figura de las tutoras de acompañamiento virtual, como apoyo a recurrir para sobrepasar los problemas que se les fueron presentando durante el ingreso. Aunque consultados sobre si conocían los sistemas de apoyo de la UNRN destinados a ingresantes, la mayoría refiere que no que nunca se los han comunicado.

Examinada la perspectiva sobre el MIVU de los/as estudiantes entrevistados/as de las Cohortes 2020/2021 del CIA, seguidamente se analizará la mirada de estos estudiantes representativos de otros sobre otro de los módulos del ingreso a abogacía, el MICA.

3. Perspectiva estudiantil sobre el MICA en clave de inclusión social y académica

Consultados los/as estudiantes sobre qué impresión dejó el MICA, todos refieren positivamente sobre el módulo, con expresiones del tipo de “interesante”, “productivo”, “me gusto... porque dieron la información justa”, “fue llevadero”, entre otras. También aparece la voz y percepción de quien con condiciones de estar eximida de hacerlo (nivel educativo de posgrado), decide realizarlo. Ponderando de la experiencia que

“Yo tenía la opción de no hacerlo, pero lo hice de igual manera porque para mí el Derecho era un mundillo nuevo académico, entonces yo no sabía cómo iba a funcionar o qué era lo que me iba a presentar. Me resultó muy interesante, tenía muchas aristas, me pareció que era productivo para aquel que no había entrado nunca a la uni, de saber cómo era una clase de universidad, porque es totalmente distinta a lo que uno conoce del secundario (...)” (Entrevistada 2).

Vinculado al tiempo dispuesto para realizar el módulo (3 semanas), la percepción general es que pese que fue acotado resultó razonable conforme el programa propuesto en ambos ciclos, y a pesar que en el caso de la segunda cohorte el mismo fuera modificado y reducido en la cantidad de material bibliográfico obligatorio dispuesto.

Sin embargo, esta mirada no es unánime. Existe la percepción de una de las estudiantes que ingresó por cupo por discapacidad (E3), que refiere que para ella el tiempo fue ajustado, que dada su condición (padece epilepsia refractaria) necesitaba repasar los contenidos y de esta manera, no era posible.

Una crítica que aparece a la propuesta, guarda vinculación con la amplia carga horaria de cursada ofrecida en MICA 2020, en donde recordemos la cursada semanal era de lunes a sábado, de 4 horas diarias. En tal sentido, ciertas opiniones expresan que resultó en demasía e innecesaria tal cantidad horaria. Propuesta que luego fue revisada en la Cohorte 2021, ante un formato totalmente virtual que requirió la adecuación horaria y de contenido a ese nuevo escenario educativo.

El formato virtual es percibido por los estudiantes trabajadores/as como beneficioso para poder conciliar el tiempo de estudio y el quehacer laboral. Con expresiones tales como “(...) para mí fue ventajoso el tema de haberlo hecho virtual por los tiempos más que nada, por los horarios y la hora que yo salgo de trabajar y llegar hasta Patagones y poder conectarme y todo, pero fue accesible” (Entrevistado 12).

La perspectiva en relación al cuerpo docente varía según la experiencia vivenciada en cada Cohorte. Recordemos que en el CIA 2020, el equipo docente, si bien estaba compuesto por un (1) docente a cargo y un (1) auxiliar para cada comisión, había además la participación con dictado de clases de ocho (8) docentes invitados. Este formato aparece como poco favorecedor desde la

perspectiva estudiantil, que expresa que existían varios docentes que impartían contenidos similares, pero desde una visión propia, lo que traía confusión a la hora de estudiar. Afirmando ello, aparece la voz de un estudiante que menciona que: *“Muchos profesores en clases distintas se referían al mismo tema, (...) daban distintas concepciones de un mismo tema y entonces no sabíamos con qué quedarnos”* (Entrevistado 1).

En cambio, en la Cohorte 2021, la percepción estudiantil sobre la labor de los cuatro (4) docentes abocados al curso es positiva, percibiendo a éstos como comprometidos, preparados para las clases y que sabían enseñar. Incluso muchos percibieron que presentaron el programa, su contenido, la bibliografía, recordaban continuamente la necesidad de que culminen el MIVU y fueron predispuestos a responder dudas.

A su vez, la mayoría de los estudiantes consideran que los contenidos del programa fueron adecuados, útiles y al ser abordados nuevamente durante el primer cuatrimestre, todo ese trayecto les permitió entender mejor y poder resignificarlos.

Respecto a la bibliografía otorgada para el MICA, los/as estudiantes entrevistados manifestaron que no tuvieron inconvenientes para acceder a ella y que su extensión les pareció razonable. No obstante, en el relato de ciertos estudiantes aparece marcado la distinción entre los textos universitarios ofrecidos en el MICA y los que estaban habituados a leer en el nivel medio. En tal sentido, el problema de la lecto-comprensión de textos se percibe para muchos/as como una dificultad a sobrellevar en el proceso de ingreso. Incluso una estudiante, que posee trayectoria previa en nivel terciario destacó al respecto:

E9 *“es abismal la diferencia que hay entre los textos que uno está acostumbrado a leer en la cotidianidad, a encontrarte con textos universitarios con un vocabulario técnico o filosófico, no lo encontrás en cualquier texto todos los días, entonces si no estás acostumbrado a leer esa clase de textos, es difícil poder entender, porque ya te digo, la diferencia entre un texto universitario y los que te dan en la secundaria o incluso en un terciario, es abismal”*.

Así, se revela cierto sentir sobre el contenido, los textos y el entendimiento esperado. Con expresiones como

“estoy desnudo intelectualmente”, porque había términos y algunas cosas que decían que yo dije ‘no sé, no sé de qué habla’, algunas llegaban, las leía, las comprendía, algunas entendí (...) después” (Entrevistado 6)

“eran un desafío porque había que leerlos y eran difíciles, me resultaron un desafío (...) me implicó un trabajo mental bastante extraordinario y lo pude resolver en el sentido, leyendo, leyendo, ‘y esto que no lo entiendo’, volverlo a leer y así, porque no eran textos a los que estaba acostumbrada a leer” (Entrevistada 9).

“Sí tuve un poco de dificultades porque fue el inicio del tema del material y esas cosas, adaptarme, el material fue bastante extenso, era todo nuevo para mí, con palabras raras y esas cosas, me costó bastante (...)” (Entrevistada 10).

Desde la impresión estudiantil la lecto comprensión es esperada a pesar de que muchos carecen de la práctica y el vocabulario específico de la disciplina en que se adentran.

La estrategia didáctica de trabajos en grupo, es vista por los/as estudiantes como favorecedora la creación de vínculos humanos, de compañerismo, que hacen más afable los inicios en la universidad. Así surge del testimonio de una de las estudiantes de la Cohorte 2020, la referencia de cómo el trabajo áulico colaboró para afianzar vínculos que luego perduraron y fueron elementales para afrontar la virtualización forzosa originada por la pandemia. Refiriéndose respecto al MICA:

E4 *“me gustó porque hicimos muchos trabajos en grupo, eso ayudó a que pueda conocer a mis compañeras, me sirvió muchísimo durante el año porque justo creo que hicimos dos semanas del curso de ingreso, y luego tocó pandemia, no conocía a nadie, así que lo único que me quedaba era los compañeros que había conocido en el curso de ingreso”.*

Ese vínculo entre pares se resalta como favorecedor del proceso de ingreso a la universidad por varios estudiantes que expresan:

“Yo digo siempre, cuando uno va a un sitio o conoce a una persona, después de ello sale transformado o surge una pregunta, es una suerte de arte mayéutica socrática, de decir lo que me preguntaste, me quedó sonando, o lo que dijo fulano, no estoy de acuerdo, pero lo voy a pensar y a mi manera lo voy a decir, eso me pareció sumamente interesante” (Entrevistada 2).

“yo arranqué a estudiar la universidad, pero no tenía muchas herramientas como para estudiar, técnicas de estudio, etc., entonces un poquito estaba complicado, todo eso me propulsó, después cuando conocí a Gabriela dije 'o me pongo a tiro intelectual de esta mujer o no hacemos más grupo', porque ella es profesora de Literatura y la verdad es que hablaba y me parecía Shakespeare o una novela de esas, lo logré hacer, yo tengo mi dinamismo y mi personalidad” (Entrevistado 6).

“Uno puede llegar a no tener ánimo o no entender algo y eso ayuda mucho porque no es lo mismo estar o sentirse solo estudiando que hacerlo en grupo (...)” (Entrevistada 12).

“tener un compañero en la universidad hace un montón la diferencia, no te sentís tan solo, aparte para estudiar tenés compañía, por ahí podés intercambiar conocimiento, como que uno dice 'vos qué entendiste, yo entendí esto', por ahí uno estaba mal y te ayuda a comprender un montón y más ahora que es virtual, por ahí no tener el profesor enfrente te ayuda muchísimo tener un compañero de estudio” (Entrevistada 10, Cohorte 2021).

Lo expresado, aparece recurrentemente. Ese sentir, de varios estudiantes, que revaloriza los vínculos humanos que se crean en el aula, sea durante la cursada presencial o virtual, aunque en ésta última instancia refieren dificultades para vincularse. Desde esta perspectiva, la estudiantil, surge la importancia de no sentirse solos/as en los inicios universitarios. Incluso ellos/as dotan de un mayor valor a ese vínculo entre compañeros/as; en donde la comunicación entre los pares juega un papel fundamental; como puente entre dudas y saberes. Con un aprendizaje que se vuelve en ese contexto mancomunado, en donde unos se nutren de otros positivamente. Pareciera que los vínculos que crean

se convierten en hilos invisibles y esenciales, que poco a poco arman una red inquebrantable que los une, los fortalece y definitivamente los ancla en el mundo académico.

En cuanto al contenido del examen, si bien ya refirió previamente al formato elegido -veinticinco (25) múltiples choices y algunas preguntas a desarrollar-, resulta interesante revelar cuál fue la percepción estudiantil sobre esta etapa evaluativa.

La mayoría perciben al examen como de contenido esperado y que respondía al material bibliográfico y las clases de exposición teórica y actividades prácticas propuestas.

Por otra parte, la gran mayoría expresó haber transitado esta etapa con nerviosismo, miedo y dudas de no poder afrontar el desafío. Sentires que los/as acompañaban de forma previa al inicio del CIA y que no fueron escindibles a su trayectoria de vida y académica. Aunque, más allá de las mismas, existía un denominador común en ellos/as: el temor, el miedo, a no poder con ciertos obstáculos. Varios relatos así lo reflejan:

E3 “Creo que el único obstáculo que pensé fue en mis condiciones, más que nada por el tema de que si era oral, porque yo, así como ahora estamos charlando, por ahí me pongo nerviosa y me trabo mucho, y no termino de decir lo que quiero decir y los orales me causan eso, creo que ese fue el único obstáculo”.

E5 “Yo pensaba que me iban a dar unos textos que me iban a partir la cabeza y que no lo iba a lograr entender, los textos eran muy largos, pero de la manera que lo explicaron en la clase, uno lograba entender la manera de leer el texto y lo entendía, lo que quería decir el texto ese”.

E6 (...) muchos me contaban que no tenía que refutar muchas cosas, porque los abogados tienen una forma de ser en la que no quieren que sepas más que ellos. Veía esos obstáculos de no saber hasta dónde podía opinar (...)”.

E7 “Tal vez el cupo, era lo único que pensaba, 80 creo que era porque 20 estaba reservado y dije 'uh, bueno', pero tampoco era imposible”.

E10 “yo nunca me anoté en la universidad antes porque siempre me pareció algo como muy grande la universidad, algo como inalcanzable, no me sentía capaz, decía 'no, eso es para la gente que es muy inteligente, o la gente que terminó en una escuela bien', tenía una mirada un poco, no sé cómo decirlo, no me sentía de ese lugar, no me sentía como que algún día iba a pertenecer ahí, es como quien (...) siempre tuvo una bicicleta y mira pasar un Alfa Romeo, y que dice 'nunca voy a tener un auto así', a mí me parecía lo mismo con la universidad. A mí me parecía que de la familia, la única que había logrado tener un estudio era yo (...) estaba muy contenta con haberme recibido de docente pero para mí, todo se había terminado ahí y ya está (..) Y bueno surgió un día, de golpe y porrazo me levanté y soñé (...) que iba a la universidad, (...) y entonces a ahí le digo a mi mamá 'mamá, vos sabes que soñé que iba a la universidad y tengo miedo', y mi mamá ya había ido a la universidad y me dice 'vos vas a poder, vos sos capaz', trataba de incentivar me pero yo siempre tenía miedo, a mí me frustra mucho el fracaso, me pasa que tengo miedo de que me vaya mal en algo.”

Ahora bien, al ser consultados/as sobre si el CIA 2020/2021, les pareció una estrategia de inclusión social y académica, la totalidad de los/as entrevistados/as responden positivamente que sí. Incluso expresando que su tránsito los dotó de mayor confianza e inspiró a llevar adelante el primer año universitario.

4. Perspectiva de los/as estudiantes ingresantes sobre posibles ajustes al dispositivo de ingreso y su propuesta curricular tendientes a promover la inclusión académica y social

En distintos pasajes de las entrevistas aparecen sugerencias de estos/as estudiantes de ajustes al dispositivo con el que ingresaron a la carrera de abogacía durante los años 2020/2021. Sugerencias de ajustes que consideran que serían en beneficio de quienes arriban a la universidad y que surgen de la propia experiencia recorrida.

Algunas de ellas se vinculan al formato de educación a distancia o virtual propuesto. Si bien en la Cohorte 2020, el formato fue bimodal, siendo el desarrollo del MICA de manera presencial, para la cohorte 2021, en el marco de las medidas de distanciamiento obligatorio por la pandemia de COVID 19, se implementó una modalidad de cursado que combinaba instancias asincrónicas con otros de presencialidad remota. Cabe destacar que ese formato es el que persiste en la actualidad.

En referencia a ello, existen algunas sugerencias de ajustes:

La primera es generar, más allá del formato de cursada diseñado, encuentros presenciales en donde puedan nacer el intercambio entre docentes, pares estudiantes y personal de la institución; como modo de enriquecer el proceso, fomentando los vínculos humanos y una comunicación más fluida entre los principales agentes y protagonistas de esta etapa inaugural. Al respecto la E 2 manifiesta:

“instancia meet para poder conversar, porque si no, tenemos el factor presencial de manera muy brusca, de golpe estamos ahí, somos reales, y lo que yo veo atrás de la pantalla existe y hay cuerpo, entonces, a esos módulos le pondría un link de acceso para que al finalizar el módulo o antes de hacer la última evaluación, uno pueda tener una charla, y pueda conocer compañeros, y que alguien te pregunte '¿existió alguna dificultad en los módulos?', '¿les gustó algo, qué no les gustó?', esa interacción siempre es productiva y necesaria (...)”.

Sin perjuicio de lo cual, los/as estudiantes trabajadores/as exponen la necesidad que se mantenga la posibilidad del formato a distancia de manera permanente debido a que es el que mejor le resulta a la hora de conciliar tiempo de trabajo y estudio.

La segunda guarda relación con el requerimiento de otorgar un marco conceptual, explicativo de las implicaciones de una cursada bajo modalidad virtual, donde se trabajen las destrezas y herramientas indispensables para su desarrollo.

En referencia al MIVU, desde la perspectiva de estos/as estudiantes, una mejora sería el tener un interlocutor (refieren acompañante) a quien poder consultar a la hora de resolver dificultades que se les presente durante su realización. Si bien se brindaron canales comunicacionales desde la UNRN

durante el período de ingreso para realizar este y otros tipos de consultas, pareciera que desde la mirada estudiantil se requiere una figura concreta a quien recurrir.

Otro pedido de ajuste, en general, pero que se evidencia particularmente con el desafío cognitivo que presenta el MICA, es la petición de una instancia en donde se aborde concretamente la lecto-comprensión de textos, con acercamiento a técnicas de escritura y argumentación legal. Debido a que muchos llegan sin saber que es un texto académico en general, cómo se presenta, sus reglas, estructura, e incluso desconocen la escritura disciplinar propia de la abogacía.

También visualizan necesario que en el arribo se realicen explicaciones que pueden parecer sencillas pero que resultan esenciales por su trascendencia, como dar a conocer que es un programa de estudio, qué implica que la bibliografía sea obligatoria, entre otras cuestiones.

Además, muchos manifiestan que no habían experimentado un examen múltiple choices, que, si bien entienden la modalidad seleccionada debido a la masividad de pretendidos ingresantes, algunos no la avalan, sugiriendo un ajuste al respecto; en donde haya más preguntas para desarrollar pues éstas los/as habilita a exponer sus ideas, su postura, a poder incluso equivocarse, pero exponiendo argumentos.

Otro aspecto a mejorar refiere a la necesidad de un trato más personal, en donde se los reconozca como individuos. Señalan que eran demasiados estudiantes, que los docentes “iban daban la clase y se iban” (Entrevistada 4). Si bien algunos reconocen cierta preocupación docente sobre cómo iban con la cursada.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación tuvo por objetivo principal analizar, a partir de la perspectiva de los/as estudiantes ingresantes, el dispositivo de ingreso de la Carrera de Abogacía (Cohortes 2020 y 2021, Sede Atlántica, UNRN), en tanto estrategia de inclusión social y académica. Específicamente se propuso caracterizar el dispositivo institucional del ingreso a la Carrera de Abogacía, analizar el Módulo de Introducción a la Vida Universitaria e Introducción a la Carrera de Abogacía en sus aspectos pedagógicos e identificar posibles ajustes al dispositivo de ingreso y a su propuesta curricular tendientes a promover la inclusión académica y social, siempre desde la perspectiva de los/as estudiantes de las cohortes analizadas

El marco teórico sirvió de base para entender cómo es la llegada de los-as estudiantes a la universidad pública (García de Fanelli, 2014; 2019, Linne, 2018, Vercellino, Gibelli y Chironi, 2022), la multidimensionalidad de este fenómeno (Vercellino, 2021) y la perspectiva estudiantil sobre el mismo (Tinto, 2004, 2021). Además, para poder responder los objetivos planteados se optó por un diseño metodológico del tipo cualitativo que utilizó como técnica de recolección de datos a entrevistas semiestructuradas a estudiantes y análisis de documentos.

Para lo cual se adoptó un enfoque metodológico de carácter cualitativo, que utilizó como técnica de recolección de datos a entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos, que permitieron recuperar la perspectiva desde la propia experiencia de ingreso de estos/as estudiantes. La población objeto de estudio fueron estudiantes ingresantes o nuevos estudiantes a la carrera de abogacía en la Sede Atlántica de la UNRN, pertenecientes a la cohorte 2020 y 2021 y han cursado el primer año de la carrera. Asimismo, la muestra fue no aleatoria y de máxima diversidad, ya que los/as estudiantes resultaron intencionalmente seleccionados por la autora en base a criterios teóricos basados en ciertas características vinculadas a la heterogeneidad del estudiantado (edad, género, trayectoria académica previa, cargas de cuidado y laborales, primera generación, estudiantes con discapacidad, pertenecientes a pueblos originarios, etc.) y que los/as hacen representativos/as de otros/as de su grupo.

La investigación permitió indagar sobre cómo percibieron el arribo a la universidad este grupo de estudiantes que por sus características de vida y trayectoria académica los/as hacen representativos/as de otros/as de esa misma camada. Además, con la misma también logró recuperar la perspectiva de estos/as sobre el dispositivo propuesto por la UNRN, los módulos que lo compusieron, el trabajo docente y la forma en que percibieron el proceso de arribo y si consideran que se trató de una propuesta educativa en clave de inclusión social y académica.

Desde sus percepciones, el arribo a la universidad significa adentrarse en un nuevo ámbito foráneo, el académico. En donde desconocen sus reglas y costumbres. Incluso para quienes tienen experiencia previa en nivel terciario o universitario, este nuevo ámbito representa una experiencia nueva, distinta, peculiar y desafiante. Tiempo inicial en el que el miedo, la incertidumbre, la falta de

confianza sobre sí mismos/as, resultan factores que influyen negativamente en la tarea de persistencia, de afiliación, que tiene el estudiante.

Una primera conclusión alcanzada es que los primeros contactos con la universidad (proceso de inscripción, atención en las oficinas de estudiantes o afines) deben considerar ese carácter crítico de la novedad y las percepciones y sentires arriba descrito, acogiéndolos, acompañándolos. Tan importante como brindar información precisa supone atender esa emocionalidad sino la persistencia se pondrá tempranamente en riesgo.

El trabajar para mejorar la comunicación aparece de manera recurrente en la percepción estudiantil, tanto entre los propios estudiantes como entre ellos/as y las personas que componen el personal administrativo y funcional de la institución. Los resultados de la investigación evidencian lo poco eficaz y eficiente que fue la comunicación institucional para con los ingresantes durante el tiempo que duró el CIA Cohortes 2020/2021. Comunicación que resulta considerada por ellos/as como confusa, ausente o imprecisa.

Otro de los resultados de la investigación guarda relación con la percepción de los/as estudiantes que revisten la calidad de trabajadores/as, quienes expresan que la universidad no está preparada para recibirlos. Considerando que la grilla horaria de cursada propuesta, con horarios vespertino, similar en ambas cohortes, no resulta compatible con sus obligaciones laborales. Por lo que una conclusión en tal sentido, es la de evaluar una modalidad de cursado autorregulada, en donde se trabaje el contenido de manera asincrónica como posibilidad abierta a este grupo de estudiantes. Y en donde el nivel de asistencia o cumplimiento exigido para reunir las condiciones de acceso al examen en el MICA, sea medido por resultado o el cumplimiento de una tarea, entre otras posibilidades compatibles al caso. Salvado este punto en relación al CAI, cabe reflexionar en la organización de los horarios de la carrera (poco sentido tendría un curso de ingreso adecuado a las necesidades de estudiantes trabajadores con un cursado de las asignaturas de la carrera que no los considere)

También la indagación permitió concluir sobre la falta de previsión por parte de la universidad de cómo tiene que recibir a ciertos estudiantes que no responden al modelo tradicional de ingresantes (estudiante ideal). Por ejemplo, se evidenció la inexperiencia y debido encuadre para abordar la llegada de un estudiante sin culminación de estudios secundarios. En donde el proceso de arribo, estuvo dotado de poca claridad comunicacional, fue desprolijo y tedioso para el estudiante. De igual modo, surgió la falta de adecuación del dispositivo de ingreso para el caso de ciertos ingresantes con discapacidad. El desacierto en estos casos, se notó ante la ausencia de readecuación de contenidos y el escaso tiempo en que se les otorgó el material de estudio a estas estudiantes. No obstante, ello, se percibió durante el proceso de ingreso cómo útil e indispensable el sistema de apoyo (tutoría) brindado por la UNRN para estudiantes con discapacidad.

Además, vinculado a los sistemas de apoyos brindados por la UNRN en los años 2020/2021, se puede concluir que salvo el sistema de tutorías que incluyó a los pretensos ingresantes a la

universidad; no existieron otros sistemas de apoyo en favor de este grupo que todavía no revestían formalmente la calidad de alumnos de la institución. En referencia a ello, también cabe resaltar que muchos desconocían la existencia del programa de tutorías ofrecido, por lo que nuevamente aparece como falencia la comunicación entre institución e ingresantes.

En cuanto al formato de examen propuesto por la UNRN para CIA, de la indagación surge que estos/as estudiantes nunca habían realizado con anterioridad a esa instancia un examen de modalidad múltiple choice ni tampoco un examen de manera virtual (como fue en el caso de la Cohorte 2021). Los relatos dan cuenta que no es una modalidad típica usada en el nivel medio y en el caso de estudiantes con experiencia previa en nivel superior la mirada sobre el mismo es crítica. Lo ven como azaroso y carente de oportunidad argumentativa en su resolución. Por lo que resulta necesario que desde la universidad se trabaje dando a conocer la modalidad de examen propuesta, a modo de poder propiciar igualdad entre todos/as los/as ingresantes al momento de concretar dicha instancia evaluativa.

En relación al sistema de cupo protegido destinado a estudiantes procedentes de pueblos originarios o con discapacidad, se concluye que la perspectiva de la mayoría de los estudiantes es favorable a su existencia, resaltando como loable esta política educativa llevada adelante por parte de la UNRN. En dicha perspectiva de los/as estudiantes aflora la empatía sobre otros pares.

De la indagación realizada respecto al MIVU, primero surge como llamativo que el módulo haya sido diseñado y testeado por personal con estudios universitarios perteneciente a la UNRN. Más cuando está destinado a ingresantes que mayoritariamente no reúne tal condición. Lo que lleva a recomendar la revisión de su diseño y contenido, contemplando la mirada heterogénea del perfil estudiantil al que está destinado. Asimismo, dada la perspectiva relevada debería replantearse la obligatoriedad de realizar este módulo en particular para quienes ya realizaron un ingreso anterior en la UNRN, ya que su contenido no resulta novedoso. Incluso para quienes lo realizan por primera vez, surge la necesidad de generar un referente o espacio de consulta ante dificultades razonables que pudieran presentarse y que son propias de cualquier instancia de aprendizaje.

Finalmente, el análisis de este módulo como propuesta pedagógica y los resultados explorados, permite concluir que no todos los-as estudiantes inscriptos estaban preparados para llegar a la universidad y transitar un proceso de aprendizaje atravesados por el uso de Tics. Suponer que el estudiante que acude al nivel superior debe tener asegurado el dominio de los conocimientos requeridos para el desarrollo de una cursada bajo la modalidad virtual, resulta un error. Evidenciado ello con los resultados obtenidos en esta investigación. Las percepciones estudiantiles muestran dificultades para entender este proceso bajo modalidad virtual. Lo cual, lleva a pensar en nuevas estrategias y acciones de acompañamiento; como ser la generación de instructivos de uso de plataforma, tutores de acompañamiento para la virtualidad, entre múltiples posibilidades. Asimismo, de la perspectiva mayoritaria emerge también la importancia que le dan estos/as estudiantes a la presencialidad en las aulas. Espacio que consideran valioso e insustituible para la creación de

vínculos perdurables entre compañeros/as y con los/as docentes, que resultan favorecedores de la afiliación universitaria.

En relación al MICA, la perspectiva de la primera cohorte es de un módulo con amplia carga horaria y una proliferación de docente que no resultó del todo beneficiosa. En cambio, la situación se modifica para el año 2021, en el cual la propuesta solo abarcó dos (2) docentes por comisión. No obstante, ello, la mirada de los/as estudiantes de ambas cohortes hacia el cuerpo docente es positiva, ponderando a los mismos/as como comprometidos y preparados para ejercer la función docente.

Los contenidos y bibliografía del programa del MICA se ponderan como adecuados y útiles. Aunque los resultados de la investigación además muestran que dichos materiales suponen una exigencia en la lecto-comprensión de textos académicos y de textos propios de la disciplina en particular, que muchos/as no logran superar. Concluyendo que se requieren de estrategias institucionales que aborden esta problemática en el arribo. En donde los/as estudiantes requieren de un espacio de enseñanza y aprendizaje en concreto y destinado a generar destrezas y habilidades necesarias para el trayecto inicial. Desde la impresión estudiantil la lecto comprensión es esperada por la universidad, a pesar de que muchos carecen de la práctica y el vocabulario específico de la disciplina en que se adentran.

Finalmente, cabe concluir que este dispositivo institucional, que en su norma de creación fijó su intención de crear un ámbito de inclusión social y académica, promoviendo la inserción real del estudiante en la comunidad universitaria y generando estrategias para garantizar el cursado de la carrera sin interrupciones hasta su finalización (Resolución CSDEyVE N° 039/2019), ha cumplido, desde la perspectiva de los/as estudiantes ingresantes entrevistados, en gran parte su cometido.

La inclusión social y académica es una noción que en el ámbito educativo apunta a generar el reconocimiento y la incorporación de la diversidad estudiantil existente en la matrícula universitaria (Chiroleu, 2018); que las instituciones de la educación superior contengan “diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad” (Chiroleu, 2009, p. 1), a modo de romper con las discriminaciones históricamente cristalizadas. Y de manera tal, que exista el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales” (Chiroleu, 2018, p. 3), pensado en sus necesidades y generando condiciones propicias que favorezcan la obtención de mejores resultados.

En relación al CIA propuesto para las Cohortes 2020/2021, sin perjuicio de los ajustes que se señalan en mejora del dispositivo, se puede concluir que conformó una propuesta de inclusión social y académica. Los resultados de la investigación expuestos así lo demuestran. Con una propuesta que intentó mitigar las desigualdades de los estudiantes, surgidas de sus diferentes trayectorias de vida o académicas. Con un diseño que les permitió empezar a conocer la universidad a todos/as, entablar vínculos (aunque resultó más dificultoso en la virtualidad); adentrarse en la escritura académica y disciplinar propia de la abogacía; abarcar contenidos teóricos inéditos y más complejos, que luego retomaron y pudieron resignificar durante en el primer año universitario. A

todo lo que se le suma, el hecho de que la propuesta consideró la posibilidad de un cupo protegido que habilitó el ingreso a la universidad de minorías provenientes de pueblos originarios o de estudiantes con discapacidad. Otorgando incluso para éstos últimos, un sistema de apoyo, de acompañamiento, a través de la figura de tutorías para estudiantes con discapacidad que lo requieran.

Sin perjuicio de lo expuesto, los resultados obtenidos también indican como necesario revisar el diseño institucional del CIA (comunicación institucional, inscripción, formato virtual, módulos que lo componen, contenidos; prácticas docentes, tipo examen, etc.). Labor en la no se podrá obviar la masividad de estudiantes a los/as que va destinado el curso; quienes requieren adaptarse a las novedades y contexto de esta etapa inicial debiendo el dispositivo tender a ello. Y en donde, desde sus perspectivas, no aspiran a recibir un trato impersonal sino por el contrario ven como favorable la creación de vínculos con docentes, personal de la universidad, autoridades y con sus propios pares; cual arraigo a la institución.

A modo de cierre de esta investigación, vale decir que un posible trabajo a realizar, es recuperar, es el recabar la perspectiva de aquellos que no persistieron en el ingreso o, atravesando esa etapa, discontinuaron sus estudios durante el primer año.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostini, A., & Schiavi, N. (2017). Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Aiello, B., & Martín, M. Una aproximación al perfil socio económico cultural de los ingresantes universitarios. Universidad Nacional del Sur [Internet] 2007 [Consultado 15 de noviembre de 2012].
- Aliaga, J., Castellani, A., Daer, H., Glozman, M., Labaqui, F., ... & Puiggrós, A. (2019). Reflexiones a 70 años de la gratuidad universitaria: políticas públicas y universidad.
- Benítez Larghi, S. (2017). Desigualdades 2.0: un estudio cualitativo sobre los vínculos entre desigualdad social y desigualdad digital. In *V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina 31 de mayo y 1º y 2 de junio de 2017 Ensenada, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales.
- Bruner, J. (1989), *Educación superior y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO, Documento de trabajo 412, pp. 5-7.
- Caballero, Z. (2004). DESERCIÓN Y DISCONTINUIDAD EN LOS ESTUDIOS: LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL. In XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Calduch, I., Álamo, E., Francàs, J., Gutiérrez, N., Valenzuela, M., & Daza Pérez, L. (2017). Perfil de los estudiantes recién llegados a la Universidad de Barcelona.
- Carli, S. El Estudiante Universitario. Hacia una. *Debate Universitario*, 189.
- Carli, S. (2012). El estudiante universitario. *Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Casillas, Miguel Ángel, & Garay, Adrián de, & Vergara López, Julia, & Puebla Rangel, Mónica (2001). Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), [fecha de Consulta 5 de Agosto de 2020]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14001109>
- Cerezo, L. (2017). Primeros pasos en la universidad pública de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: sus experiencias vinculadas al tiempo, espacio y saberes.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, 34.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20, 141-166.
- Chironi, J. M. (2020). *Temas IVU* [Correo electrónico].
- Chironi, J. M. (2019). *Análisis exploratorio de la gestión institucional del proceso de ingreso y permanencia durante el primer año de las carreras de la Universidad Nacional de Río Negro (2008-2018)* (Doctoral dissertation).
- CIEDIS. (2018). Informe Técnico: Caracterización Ingresantes a Carreras de Ciencias Aplicadas. UNRN.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 1(2), 183-194.
- González, E. G. C. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 47(1), 91-108.
- DEALC. (1981). Proyecto Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe. Informe Final 4, Vol. 3, parte VIII. PNUD. Buenos Aires, 65 pp.
- Duarte, B. (2009). De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la Argentina. *La universidad argentina en discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-Estado*, 27-57
- Duarte, B. (2005). El acceso a la educación superior: sistemas de admisión a las universidades nacionales de Argentina. In *ponencia del I Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación*.

- Ezcurra, Ana María (2011). "Igualdad en educación superior: un desafío mundial". Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento e Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios.
- Fernández, J., Pollora, G., & Sidenius, S. Incidencia del aspecto emocional y socio económico: su relación con la deserción.
- Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M., & Aiello, M. (2018). La educación superior universitaria en la Argentina: situación actual en el contexto regional.
- Fernández de Morgado, N. (2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30(2), 39-62.
- Ferreira, M. G. (2007). *Determinantes del desempeño universitario: efectos heterogéneos en un modelo censurado* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).
- Gallo, M. E. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *Faces*, 11(22), 49-64.
- García, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina.
- García de Fanelli, A. M. (2019). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina.
- García de Fanelli, A.M. (2015). Inclusión social en la Educación Superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. *Social Inclusion in Argentina Higher Education: Indicators and Policies Regarding Access and Graduation*. Páginas de educación, 7(2), 275-297.
- García de Fanelli, A., & Adroque de Deane, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-106.
- García Guadilla, C. "Modelos de acceso y Políticas de acceso a la Educación Superior. El caso de América Latina y el Caribe". *Educación Superior y Sociedad*, Caracas, CRESAL-UNESCO, Vol 2 N° 2, 1991, p.78
- Gibelli, T., Lovos, E., Saldivia, Á., Suárez, P., Condó, S., & Luján, M. Características de los alumnos ingresantes a la universidad. Un diagnóstico en la Sede Atlántica de la UNRN.
- Giménez, G., & Del Bello, J. C. (2016). La Ley 24.521 de Educación Superior. Su impacto modernizante y la necesaria nueva agenda de política pública universitaria. *Debate Universitario*, 5(9), 9-32
- Gluz, N. (2011), Recapitulación: cuando la admisión es más que un problema de ingreso, en Gluz, Nora (editora), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, Buenos Aires: UNGS.
- González, G. I., del Valle, M., Antuñano, F. N., & Grossi, C. (2020). Del examen selectivo al ingreso irrestricto. Estudio comparativo del desempeño académico según la modalidad de ingreso en una universidad nacional argentina. ¿Democratización o masificación? *Praxis Educativa*, 24(2), 1-15.
- Gvirtz, S., & Camou, A. (2018). *La universidad argentina en discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-Estado*. Ediciones Granica de los Ríos Reyes, M. (2019). Informes OAC, 05. Segregación y otros sesgos de género en estudiantes de la UNRN.
- INDEC. (2020). Informes técnicos. Vol. 4, n° 26.
- INDEC. Documento preparado por la Dirección Nacional de Encuestas de Hogares del INDEC
- Juarros, M.F. (2006). ¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Revista Andamios*, 3(5), 69-90. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632006000200005&script=sci_abstract&tlng=pt]
- Juarros, F., & Naidorf, J. (2007). Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 12(3), 483-504.
- Kisilevsky, M. (2002). Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina. *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*, 13-83.
- Kisilevsky, M., & Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso [a] la educación superior en la Argentina*. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Krichesky, G., Pogré, P., Benchimol, K., Poliak, N., Janjetic, M. B., Vernengo, A., ... & Gómez, G. (2021). Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior a partir de la situación de pandemia: resultados de una investigación. *Revista IRICE*, (40), 171-195.
- 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.

- Macedo, P. A. (2013). Sistemas de ingreso en las universidades, criterios para la admisión de alumnos: acceso a la educación superior en universidades privadas argentinas.
- Marchini, D. (2018). *Los cursos de ingreso como dispositivos para promover la equidad en el acceso a la educación superior: el caso de las universidades del conurbano bonaerense creadas en el kirchnerismo (versión final)* (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).
- 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.
- Martínez, C., Rúa, A., Redondo, R., Fabra, M., Núñez, A., & Martín, M. (2010). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes de ADE. *Un enfoque de Género. AEDE*, 5(1), 1273-1294.
- Universidad Nacional de Río Negro (2020). *Memoria institucional 2019*. Viedma, Río Negro.
- Montenegro, J., Vicente, M. E., Marchese, E., & Peralta, M. (2011). Pedagogía e ingreso a la universidad pública: supuestos y dimensiones político-pedagógicas de la propuesta de ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. In *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*.
- Nicoletti, V. R. (2010). Acceso y permanencia del estudiante en la Universidad Argentina. *Calidad de Vida y Salud*, 3(2).
- Rojas, E. M., Palma, J. V., & Bermúdez, A. V. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y evaluación educativa*, 13(2), 215-234.
- Parrino, M. C. (2010). Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros. *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata, Argentina.
- Perrenoud, P. (1996) *La Construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Piccone, M. V. (2021). Elevación de propuesta de Curso de Ingreso 2021 (Módulo de introducción Académica [Correo electrónico]).
- Pierella, M. P., Borgobello, A., Prados, M. L., & Brun, L. (2022). El ingreso en tiempos de pandemia. *Revista del IIICE*, (51).
- Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, (60), 51-62.
- Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica.
- Rivera, F. B. (2015). Investigación en deserción estudiantil universitaria: educación, cultura y significados. *Revista Educación y desarrollo social*, 9(2), 86-101.
- Sigal, Víctor. (1995). *El acceso a la educación superior*. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Serie de Estudios y Propuestas, 126 pp.
- Sigal, Víctor (2003). La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina. Documento de Trabajo N° 113, Universidad de Belgrano. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/113_sigal.pdf
- Silvestri, L. I. (2012). La transición a la cultura universitaria en la interpretación y las vivencias de estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, (3), 77-108.
- Soto-González, Mercedes, Da Cuña-Carrera, Iria, Lantarón-Caeiro, Eva M., & Labajos-Manzanares, M. Teresa. (2015). Influencia de las variables sociodemográficas y socioeducativas en el rendimiento académico de alumnos del Grado en Fisioterapia. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(6), 397-404. <https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322015000700007>
- Tinto, V. (2021). Conferencia Inaugural al Congreso Internacional "Ingresos e Ingresantes". UNRN. Viedma, 22 de febrero del 2021. Disponible en: Congreso Internacional "Ingresos e ingresantes a la Universidad" - YouTube
- UNESCO (1996) Conferencia Regional de la UNESCO sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996 <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.html>
- Vain, P. D. El oficio del alumno en la universidad.

- Vargas, G. M. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63.
- Vercellino, S., Gibelli, T. I., & Chironi, J. M. (2022). Caracterización de los/as ingresantes a carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro. *Revista Argentina de Educación Superior*, (24), 25-45.
- Vercellino, S. (2021). El ingreso a la universidad: una ocasión para mirarnos.
- Vercellino, S. (2021). Compendio de exposiciones del Congreso Internacional "Ingresos e ingresantes a la universidad" Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios.
- Vercellino, S. y Bohoslavsky, P. University and new students: (dis)agreements in the relations with knowledge. Artículo aprobado para ser publicado en Dossier Temático de la Revista Academia, Universidad de Patras (<http://academia.lis.upatras.gr>). Enero 2020 (n° 18).
- Vercellino, S., Chironi, J., Gibelli, T., Goin M. & Misischia, B. (2020). Universidad e Ingresantes: (Des) Encuentros en la relación con el saber. *VII Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en las Carreras Científico-Tecnológicas*. Jornada llevada a cabo en Facultad Regional del Litoral. Tucumán, Argentina.
- Villanueva, E. F. (2015). Nuevas universidades para nuevas generaciones: el desafío de la masividad, la inclusión y la calidad. Una revisión de la modalidad del ingreso en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, en Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, (11), 158-173.

NORMATIVA REFERENCIADA.

- Decreto N° 297/2020. Dispone Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Boletín Oficial, disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- 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>
- RID-UNRN: Resolución CSDEyVE N° 39/2019. Aprobar los "Lineamientos Institucionales de Ingreso a la Universidad Nacional de Río Negro - Cohorte 2020" 2019 E.V.S.E.C.Y. Docencia. Recuperado de: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/3164>
- RID-UNRN: Disposición SDEyVE N° 013/2019. Recuperado de: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/2444>.
- RID-UNRN: Resolución CSDEyVE N° 35/2019. Aprobar los "Lineamientos Institucionales de Ingreso a la Universidad Nacional de Río Negro - Cohorte 2021" 2019 E.V.S.E.C.Y. Docencia. Recuperado de: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6495>
- Disposición SDEyVE N° 43/2020. Establecer que el módulo de introducción a la carrera y contenidos básicos del Curso de Ingreso 2021. Recuperado de: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6964>
- RID-UNRN: Resolución CSDEyVE N° 145/2020. Establece suspensión de clases presenciales. Recuperado de: <https://www.unrn.edu.ar/archivos/noticia/1387/Resol%20Rectoral%20200145.pdf>
- RID-UNRN: Resolución CSDEyVE N° 05/2021. Establece un cupo protegido destinado a personas con discapacidad y provenientes de comunidades/pueblos originarias/os. Recuperado de: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6835>

PÁGINAS WEB CONSULTADAS

- OMS, disponible en: <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia> [Fecha de consulta: 02/11/2022]).