

# Articulación entre el nivel medio y la universidad. Un desafío permanente para una universidad pertinente y de calidad

Ana María Navarro

## Hacia la delimitación del problema

La articulación entre el nivel medio y la universidad es un desafío permanente y una asignatura pendiente para todos aquellos a quienes nos preocupa la pertinencia y la calidad en la universidad en particular y en el sistema educativo en general.

Una institución pertinente es aquella que responde efectivamente a los intereses, necesidades y demandas del medio. Sin embargo, responder a lo que requiere el medio, no es sólo formar profesionales, sino también atender a todas aquellas cuestiones que hacen al bienestar de la población. La Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe señala “una definición de pertinencia radica en el papel que cumple y el lugar que ocupa la educación superior en función de las necesidades y demandas de los diversos sectores sociales” (Informe final y Plan de Acción: 7).

En el documento de UNESCO (1995: 8) se expresa que la

la pertinencia de la educación superior se considera primordialmente en función de su cometido y su puesto en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos, y de sus nexos con el mundo del trabajo en sentido amplio, con el Estado y la financiación pública y **sus interacciones con otros niveles y formas de educación.**

Esta preocupación por la articulación entre niveles también es manifestada en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998: 22) donde los especialistas en educación de distintos países reafirman que es una responsabilidad sumamente importante el contacto activo

entre la educación superior y los demás niveles del sistema educativo para formar una cadena educativa. Este contacto es necesario si se quiere que el sistema educativo forme un todo coherente en el cual los subsistemas o niveles se articulen en torno a un proyecto educativo común, al servicio de un desarrollo armonioso y sostenible en el espacio y en el tiempo. La necesidad de una educación básica de calidad y accesible a todos, y una enseñanza secundaria que sirva para preparar a los estudiantes para seguir cursos de nivel superior, pero también para la vida activa y que les dé acceso a un amplio abanico de actividades, debe ser voluntad permanente de todos.

Vemos así que se delimita claramente la importancia de una transición de calidad entre el nivel secundario y el universitario y se establece asimismo el problema que representa un paso inefectivo entre niveles que impediría la conformación de un sistema educativo cohesionado y articulado en todas sus partes, inhibiendo, como se dice más arriba la conformación, de una cadena educativa con eslabones engrazados, en beneficio de la educación en general y del alumno en particular.

Lo anterior nos lleva al tema de la calidad, calidad de la educación de un nivel y del subsiguiente, de forma tal de asegurarse que los estudiantes cumplen con los objetivos y fines que cada institución se ha fijado en cada una de las etapas. Como dice la Conferencia

Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (1996: 9) la calidad “es la adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su deber ser”. Y en el documento de UNESCO (1998: 31) se dice que “los estudiantes constituyen la materia prima de la educación superior y por lo tanto, la primera condición para la calidad de ésta. ...” se impone hacer determinados esfuerzos para aumentar el acceso a la educación superior, sobre todo para los grupos menos representados.

(...) El acceso a la educación superior de todos los estudiantes que lo merecen supone un acuerdo con la educación secundaria y los organismos encargados de la transición entre la educación secundaria y la educación superior: este acuerdo tiene que hacerse con un espíritu de cooperación mutuo de manera que la cadena educativa sea fuerte y permita una educación secundaria y una educación superior de calidad.

Establecido lo anterior podríamos preguntarnos si estamos realizando los esfuerzos suficientes a fin de poder hablar de calidad y de pertinencia en la educación secundaria y en la universitaria. Si estamos trabajando cooperativamente para preparar por un lado a los alumnos de uno y otro nivel. Si estamos poniendo los esfuerzos necesarios para retener en el sistema a aquellos estudiantes que se sienten con deseos de continuar sus estudios y ser útiles a la sociedad desde una formación profesional.

### El problema de los ingresantes

Es necesario considerar, para entrar en esta discusión, que más de la mitad de los alumnos que ingresan a esta universidad, abandonan sus estudios universitarios durante cualquier momento de su primer año. En el informe de Autoevaluación de la UNSA podemos observar que el 49,1 % de los alumnos ingresantes desertan de la Universidad en el primer año de sus estudios (ver cuadro N° 1), que el rendimiento de esa mitad que queda es bajo, ya que casi el 95 % de los que permanecen y logran reinscribirse no consiguen aprobar ni una materia luego de los turnos anuales de exámenes, y de aquellos que logran aprobar solo lo hacen luego de realizar tres, cuatro y cinco intentos.

En esta misma línea de argumentación se puede considerar lo detectado por una investigación realizada no ya sobre los ingresantes, (pero que incluye también a los mismos), sino sobre los alumnos de todos los cursos de la UNSA (Navarro, 1991: 84). En este trabajo se puede advertir que la mayoría de los alumnos de nuestra universidad presentan estas características:

- tiene un rendimiento por debajo de lo establecido como normal dentro de su propio grupo,
- hay grandes cantidades de abandonos,
- existe escaso margen de alumnos presentados a examen,
- de los que se presentan hay un alto número de aplazos,
- en general son muy pocos los alumnos que llevan la carrera al día,
- lo que trae como consecuencia largas duraciones de la carrera (hasta 12 años),
- persiste el abandono en los distintos años,
- hay muy bajo porcentaje de egreso (5,1 %) (ver cuadro N° 2).

En una de las primeras investigaciones que tratamos este tema (Navarro y otros, 1996: 14) donde se evalúa el efecto de una política de ingreso a la UNSA: "Proyecto PROA", (destinado a los aspirantes a las distintas facultades), cuando se les pregunta a los alumnos

ingresantes cual es su estado de ánimo por encontrarse en la universidad, los mismos expresan que no se sienten contentos sino fuertemente angustiados, ya que prima “la preocupación, el disgusto y hasta el enojo”. Al interrogarlos por las causas los mismos hacen mención (1996: 15) “a la preparación recibida en el nivel medio, a no sentirse lo suficientemente preparados para acometer tareas de la envergadura” requerida, con las exigencias que tiene el cursar una carrera universitaria, a no saber manejar sus tiempos, ni adecuarse a los ritmos de estudio, a no entender lo que se enseña y desde la situación personal no saber qué hacer por aprender y por lograr una mejor relación docente alumno. Desde la perspectiva general de sus estudios hay planteamientos con respecto “al nivel rápido de avance en el desarrollo de los temas de estudio y al exceso de exigencias académicas y al empleo de metodologías de tipo tradicional” y se remarca la necesidad de ponerse en contacto lo más rápidamente posible con los contenidos específicos y habilidades propias de la carrera que están cursando.

En una investigación sobre alumnos ingresantes a una carrera que se está desarrollando actualmente (Navarro: 2000) podemos advertir que los alumnos ingresan con las expectativas de:

- recibirse,
- no abandonar los estudios,
- rendir exámenes en los tiempos estipulados,
- desarrollar con éxito los parciales,
- no retrasarse en la carrera,
- aprender a estudiar y trabajar intelectualmente,
- desarrollar con éxito los trabajos,
- tener buen rendimiento,
- comprender lo que se enseña,
- poder demostrar su esfuerzo y poder demostrar sus capacidades.

Es decir, son todas aspiraciones de buen desempeño y rendimiento. Se puede agregar también que hay por lo general una sentida preocupación en estos alumnos por aprender cómo se trabaja intelectualmente en la universidad, por saber cómo se presentan los informes, sobre cómo se realizan los prácticos y los finales, por aprender cómo se rinden exámenes orales y escritos, por ubicarse mejor en la universidad tanto en trámites como en el espacio físico, sin embargo esa ansiedad inicial no es calmada hasta que el propio alumno con su esfuerzo personal va despejando las dudas y va derribando los obstáculos por el mismo.

Si éstas son sus expectativas iniciales: ¿cómo puede sentirse el alumno que ni siquiera puede permanecer un año en la universidad?, ¿qué tipo de frustraciones estamos alentando?, ¿qué tipo de sentimientos estamos forjando desde un nivel u otro?, ¿qué tipo de segmentaciones estamos profundizando?

Si les preguntamos a estos mismos alumnos cuáles son sus mayores preocupaciones, de acuerdo a la anterior investigación tenemos:

- fracasar en los estudios,
- no entender lo que quieren que haga,
- no poder contestar inmediatamente,
- no entender lo que explican,
- no poder resolver los ejercicios y los trabajos prácticos,

- no saber encarar los parciales,
- no poder superar los exámenes finales,
- no hacerme entender,
- no poder relacionarme con los profesores,
- no poder superar los exámenes finales.

Podemos observar que el alumno ingresa con una serie de expectativas que no son cumplidas y tiene una serie de temores que persisten a lo largo de la carrera (que no se explicitan por no ser motivo del presente trabajo).

Sobre el tema del rendimiento y de las falencias de formación, en otra investigación desarrollada en esta universidad sobre los alumnos ingresantes Chaile y otros (2000:5) señalan haber encontrado serias dificultades con relación a los aprendizajes de los alumnos ingresantes en la UNSA:

dificultades para efectuar lectura comprensiva-crítica, incapacidad para reconstruir los significados de los textos leídos, inaplicación –por desconocimiento u omisión– de reglas ortográficas, inhabilidad para diferenciar entre resumen y síntesis, dificultad para leer textos de mediana y gran extensión, poca fluidez de vocabulario y falta de coherencia en la expresión oral, escasa capacidad de autocorrección, dificultad en la expresión de ideas mediante lenguaje escrito, redacción con escritura ilegible y falta de integración y transferencia del contenido aprendido a la realidad.

Es evidente que hay responsabilidades compartidas y que las mismas no son exclusivas de un solo nivel educativo. Pero también hay obligaciones por atemperar estas situaciones desde los propios alumnos, las familias y desde la sociedad.

A modo de ejemplo podríamos reflexionar si el que no hayan aprendido las reglas ortográficas o la lectura comprensiva no será responsabilidad de un nivel educativo más que de otro, lo mismo que el no poder transferir lo leído o expresarse correctamente en forma oral o escrita. ¿Dónde residen las culpas por no haber desarrollado el hábito de la lectura, del estudio: en el propio alumno, en las familias, en la escuela?. Si el no entender lo que quieren que haga o lo que explican, así como rendir una materia sin aprobar más de tres veces no implicará más de una responsabilidad desde el ámbito específico de la universidad. Pero además el no haber aprendido como aprender podría involucrar igualmente a alumnos, docentes, familias, sistemas educativos, sociedad.

Navarro (1991) al estudiar un grupo de alumnos universitarios de una de las carreras dictadas en la UNSA señala que:

en general los alumnos estudian sólo los fines de semana y los feriados. Los que más tiempo estudian son los que no trabajan y pueden destinar 3 o 4 horas diarias a la preparación de lecturas y tareas. Entre los que asignan menos tiempo a sus estudios, están aquellos que reservan un solo día a la semana para sus tareas (domingo) y los que recién preparan sus materias cuando tienen que rendir exámenes parciales o finales.

Pero hay que estar alertas sobre esto, no todos los alumnos de la UNSA trabajan aunque la imagen general es que ese es el hecho. Si tomamos nuevamente el informe de autoevaluación de la UNSA podemos advertir que hay una concepción equivocada en la universidad y el medio con respecto a que son muchos los alumnos que trabajan. Si uno pregunta a un alumno o docente en general, éstos atribuyen el bajo rendimiento de algunos de los alumnos a la situación de trabajo de los mismos. Sin embargo el informe demuestra que “a nivel Universidad, casi el 79 % de los estudiantes tienen dedicación exclusiva a la

carrera correspondiente, es decir que no trabajan. Solo alrededor del 10% de los alumnos trabajan hasta 20 horas semanales y algo más del 11% tienen una carga laboral superior”.

El mismo informe dice más adelante que:

la cantidad de alumnos de la Universidad que no trabajan ha crecido significativamente, quizás como consecuencia de los problemas de desocupación que enfrenta el país en los últimos años. En la tabla correspondiente que muestra la evolución de la situación de trabajo de los estudiantes, con valores globales para toda la Universidad correspondientes a los años 1988, 1993 y 1998, se observa que la cantidad de alumnos que no trabajan creció desde un 61,5% en 1988 a casi el 79% en 1998.

De forma tal que podemos volver al planteo anterior, hay baja retención o fuerte abandono, hay bajo rendimiento, largas duraciones de las carreras o muchos años de permanencia en la universidad y, fundamentalmente, hay muy bajo nivel de egreso.

La cuestión radica en el cuestionamiento de cómo podemos como docentes de uno y otro nivel, sentirnos tranquilos ante esta realidad que supone una pérdida de capital económico del Estado y de las familias, de capital social representado por los alumnos que se ven obligados a abandonar y a sentirse frustrados y con muy baja autoestima y de capital cultural debido a que se profundiza las segmentaciones entre aquellos que poseen el conocimiento y los que no lo tienen.

Sabemos que hay una inversión por parte del Estado y de las familias para que los alumnos estudien en uno y otro nivel. Y que esa inversión puede estar mal empleada si los alumnos fracasan. Como dice Mc Cormick hay un proceso que toda institución debería realizar que es el de “rendir cuentas a la sociedad” también señalado por UNESCO, como una devolución hacia la comunidad que invierte en los diferentes niveles educativos en general. McCormick (1996) explicita tres facetas en la “rendición de cuentas”, dentro del análisis de un proyecto educativo institucional:

1. Capacidad de responder ante los propios clientes (answerability), o sea, los alumnos y sus padres (rendición de cuentas moral).
2. Responsabilidad (responsability) ante uno mismo y sus compañeros (rendición de cuentas profesional).
3. Rendición de cuentas (accountability) en sentido estricto, ante los propios empleadores o dirigentes políticos (rendición de cuentas contractual)”.

Bien sea desde la perspectiva de los padres o de los alumnos o del Estado o de la sociedad en su conjunto, parecería que este tema estamos un poco lejos de cumplirlo, con el agravante de la situación de crisis económica y de escasez de recursos del país en general y de las familias y el propio alumno en particular. Situación agravada por las características socioeconómicas de nuestros alumnos, que proceden de hogares medios y bajos.

Por otro lado, como decíamos más arriba, tenemos en los alumnos seres humanos que nos son confiados en uno y otro nivel y que muchas veces condenamos al fracaso y a llevar a lo largo de su vida la sensación de frustración y de no haber superado una barrera muy importante.

Hay otros factores que pueden analizarse, por un parte, la preparación en el secundario y por otra, lo que se le exige en el nivel universitario. Hasta donde persiste en la universidad las dificultades del secundario y desde donde se torna en responsabilidad mayoritaria de la universidad. Si consideramos que pasa en la universidad podríamos analizar una carrera y

veríamos que en un curso común de una carrera con el sistema de regulares y libres, terminan el año como regulares el 30 % de alumnos y como libres el 70 %.

Si pensamos en como los preparamos en el nivel anterior, parece hasta ilógico que pidamos a los alumnos saberes para los que no fueron preparados, parece también poco razonable que preparemos para demostrar saberes que no contribuyen a una buena formación. Por otro lado, ¿son los saberes lo único que hay que enseñar o exigir? O, ¿sería conveniente que nos pongamos de acuerdo y discutamos que es lo importante y necesario?

En síntesis podríamos atribuir el bajo rendimiento a la universidad, a metodologías de estudio, a formas de dictado, al tipo de contenidos, o bien podríamos suponer que los alumnos no consolidaron los saberes previos y también podríamos decir que no hay preocupación del propio alumno por estudiar o de sus familias por incentivar el estudio en sus hijos, o sino podríamos decir que es algo estructural que nos trasciende, tal como es el caso de la actual situación económica, que hace que nuestros alumnos no puedan dedicarse de lleno al estudio.

De todas maneras no deberíamos dejar pasar aquello que sí podemos cambiar, que está en nuestras manos modificar. Sólo se necesita interés de nuestra parte, lo que implica trabajo, apoyo de la decisión política y de la gestión institucional de nuestras organizaciones. Al decir de UNESCO se impone contribuir al sostenimiento de la “cadena educativa” realizando todo el esfuerzo necesario para asegurar el acceso y la permanencia de todos los alumnos, pero apoyando especialmente a aquellos que están en desventaja, y que presentan mayores carencias, no para hacer una nueva discriminación sino porque como docentes sabemos que las condiciones de partida son de menor calidad. No obstante lo cual, si diseñáramos proyectos de articulación de calidad unos y otros se beneficiarán.

### **Hacia el camino de la articulación**

En el sintético diagnóstico producto de una serie de trabajos desarrollados en la UNSA, hemos querido poner a la institución en posición de mirarse críticamente a sí misma, analizarse y encontrar las vías de mejora de las situaciones problemáticas. De la misma manera sería deseable que si alguien siente que está de alguna manera involucrado en el tema, piense si no se puede hacer algo en torno de una efectiva articulación entre la universidad y el nivel anterior. Si sentimos que el problema nos compete a todos también habría que resolverlo con la participación de la mayor cantidad de actores involucrados tratando de lograr una verdadera articulación entre niveles. Pero es una tarea que la Universidad Nacional de Salta no puede realizar sola, ya que tienen que unirse las fuerzas de los otros niveles, de la familia y del propio alumno:

- Habría que provocar y disparar la discusión conjunta para encontrar alternativas superadoras del problema.
- Habría que profundizar la detección de lo que hay que corregir y lo que hay que potenciar en los distintos niveles.
- Habría que evaluar las innovaciones realizadas en los ingresos para tomar lo que produce beneficios y eliminar lo que trae perjuicios al alumno.
- Habría que trabajar entre docentes de los diferentes niveles, aportando cada uno en igualdad de condiciones sus saberes en beneficio de este estudiante en crisis.
- Habría que diseñar trabajo de articulación conjuntos.
- Habría que consensuar lo que es importante para que el alumno aprenda.
- Habría que apoyarse para aprender entre todos.

- Habría que interesar a los miembros de gestión.
- Habría que interesar a la comunidad en general.
- Habría que poner en marcha experiencias aunque sean piloto.
- Habría que evaluar y difundir las innovaciones que ayuden en esta situación.
- Habría que crear conciencia del problema.

Si no lo hacemos, si no lo discutimos entre todos y asumimos la parte de responsabilidad que nos cabe, seguiremos formando futuras generaciones de frustrados y resentidos, alumnos que pasaron por nuestras instituciones con enormes expectativas y que no saben que falló, por qué ellos fueron los elegidos para el fracaso, por qué a pesar de que lo intentaron, no pudieron obtener el ansiado certificado y la preparación que buscaron.

### CUADRO N° 1:

Índice de deserción en el primer año de la carrera, por unidad académica.

UNIDAD ACADÉMICA	DESERCIÓN COHORTE 1997
Ciencias Exactas	50.5
Ingeniería	41.0
Ciencias Naturales	47.7
Ciencias Económicas	40.0
Humanidades	51.8
Ciencias de la Salud	54.0
Sede Orán	57.6
Sede Tartagal	66.2
Total unas	49.1

Fuente: Dirección de estadísticas universitarias

Elaboración: Informe de autoevaluación

### CUADRO N° 2:

Relación ingreso/egreso y egreso /matrícula

UNIDAD ACADÉMICA	EGRESADOS POR CADA 100 INGRESANTES	EGRESADOS POR CADA 100 MATRICULADOS
Ciencias Exactas	2.4	1.0
Ingeniería	13.4	3.4
Ciencias Naturales	5.4	1.8
Ciencias Económicas	4.4	1.0
Humanidades	7.2	2.2
Ciencias de la Salud	8.1	2.7
Sede Orán	.*	.*
Sede Tartagal	.*	.*
Total unas	5.1	1.6

Fuente: Dirección de estadísticas universitarias

Elaboración: Informe de autoevaluación

\* Los egresados de las Sedes Regionales de Orán y Tartagal están incorporados a los egresados de las Facultades de Ciencias de la Salud, Humanidades y Ciencias Naturales, de acuerdo con la carrera correspondiente.

## Bibliografía

- CHAILE, M. y otros (2000): "Cambiar la práctica docente: un desafío para los profesorado, relato de una microexperiencia" en *1er Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*, Barcelona.
- MC CORMICK, R. y JAMES, M. (1996): *Evaluación del curriculum en los centros escolares*, Madrid, Morata.
- NAVARRO, A. M. (1991): "Evaluación de rendimiento de alumnos de Ciencias de la Educación a través del análisis de información cuantitativa y de aspectos cualitativos viables de recabar", CIUNSA N° 208, UNSA.
- NAVARRO, A. M. y otros (1996): "Evaluación y seguimiento de ingresantes 1992 en la UNSA, desde la perspectiva del PROA", CIUNSA N° 384, UNSA.
- (1997): "Imagen de la Universidad Nacional de Salta desde la perspectiva de distintos actores sociales", CIUNSA N° 662.
- (2000): "Construcción de la imagen institucional de la Universidad Nacional de Salta a través e la práctica de sus autores", CIUNSA N° 893.
- UNESCO (1995): "Documento de Política para el cambio y el desarrollo de la Educación superior", UNESCO.
- (1998): "La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción", UNESCO.
- (1998): "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior", UNESCO, París.
- UNESCO – CRESALC (1996): "Informe final y Plan de Acción", La Habana.