



DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS

**Trayectorias Escolares. Análisis de las
percepciones de una cohorte del
Profesorado de Educación Secundaria en
Matemática respecto a las acciones
institucionales para fortalecer la
retención estudiantil**

**Informe final de investigación
2012 - 2013**

Director: Darío Odilio Navarra

AREA INSTITUCIONAL DE INVESTIGACIÓN

INFORME FINAL – INVESTIGACIÓN 2012

CÓDIGO	DES-T024T024-110-12
INSTITUTO SEDE DE LA INVESTIGACIÓN	IES Nº 9-024 Lavalle
TÍTULO	Trayectorias Escolares. Análisis de las percepciones de una cohorte del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática respecto a las acciones institucionales para fortalecer la retención estudiantil
DIRECTOR	NAVARRA, Darío Odilio

Ingreso por mesa de entradas de la Dirección de Educación Superior	Fecha y sello:
--	----------------

EQUIPO DE TRABAJO			
ROL*	APELLIDO/S	NOMBRE/S	DNI
DIRECTOR	NAVARRA	DARÍO ODILIO	20.115.250
CODIRECTOR	ALONSO	GABRIELA LEONOR	29.333.981
DOCENTE CON FORMACIÓN	SANCHEZ	CRISTIAN DAVID	23.712.089
DOCENTE SIN FORMACIÓN	BARRERA	LAURA MARTA	29.743.058
ESTUDIANTE	CÓRDOBA	ELIANA VANESA	35.547.353
ESTUDIANTE	DÍAZ	VANESA	31.487.718 (abandona proyecto)

(Insertar las filas necesarias) - *Opciones para campos en blanco: Docente con formación – Docente en formación – Estudiante – Egresado – Colaborador – Especialista.

UNIDAD EJECUTORA

Institución: IES N° 9-024 - Lavalle
CUE: 500221700
Rector: NAVARRA, Darío Odilio
Otras instituciones involucradas: //
Departamento: Lavalle
Domicilio: Dr. Moreno y Fleming
Localidad: Tulumaya
Teléfono: 4941958
E/mail: darionavarra@yahoo.com

REFERENTES

Director: NAVARRA, Darío Odilio

Domicilio: Barrio Epí Equén – Casa 3
Localidad: Tulumaya – Lavalle – Mendoza
Teléfono: 156721868
E/mail: darionavarra@yahoo.com

Codirector: ALONSO, Gabriela

Domicilio: Ezequiel Tabanera s/n
Localidad: Los Corralitos - Guaymallén
Teléfono: 153133718
E/mail: gabialonso82@yahoo.com.ar

PALABRAS CLAVE: Trayectorias Rendimiento Percepciones

RESUMEN

El presente trabajo aborda las percepciones que las alumnas con trayectoria formativa completa (entendida en este trabajo como exitosa) del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, poseen sobre las estrategias institucionales llevadas adelante para favorecer dicha trayectoria.

La propuesta radica en un diseño de investigación exploratorio y descriptivo realizado desde una metodología cualitativa y el marco del paradigma interpretativo y crítico, constituyéndose en un análisis de caso.

Los hallazgos ponen en evidencia la importancia del vínculo docente-alumno y el grupo de estudio de pares para el logro de una trayectoria académica exitosa. Estos hallazgos coinciden con las percepciones de las alumnas del grupo estudiado, en tanto otras estrategias quedan fuera del alcance de su percepción.

TRANSFERENCIAS (realizadas y a realizar)

- Presentación de los resultados parciales en la “Segunda Jornada de Historias Locales y Primera Jornada Institucional de Investigación”, organizada por el IES N° 9-024. Lavalle, 5 de octubre de 2012.
- Comunicación de resultados al interior del Consejo Directivo del IES N° 9-024.
- Futura publicación de resultados en La Revista 9-024, revista de la propia institución (ISSN: 1843-4090)
- Entrega de informe a la coordinación del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática.
- Insumo para los espacios de Práctica e Investigación Educativa / Práctica Profesional Docente (ciclo 2013)
- Presentación en futuros eventos de difusión (jornadas regionales de investigación propuestas por la Dirección de Educación Superior)
- Insumo para las acciones de articulación con las escuelas de nivel secundario de la zona de influencia del I.E.S. N° 9-024.

INDICE - INFORME DE INVESTIGACIÓN

PROBLEMA Y FOCALIZACIÓN DEL OBJETO.....	pág. 5
OBJETIVOS.....	pág. 5
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	pág. 6
JUSTIFICACIÓN.....	pág. 9
<u>Características principales del Instituto de Educación Superior N° 9-024</u>	
Proceso de creación (institucionalización)	
Acciones institucionales para favorecer la retención estudiantil	
Proceso de difusión	
Proceso de inducción	
Curso de Ingreso	
Acompañamiento Académico	
<u>Características principales del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática</u>	
Cuadro N° 1. Caja curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Matemáticas. Primer año. (Res. N° 3119/06)	
Cuadro N° 2. Caja curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Matemáticas. Segundo a cuarto año. (Res. N° 1173/99)	
<u>Características principales de la Cohorte 2009</u>	
Análisis socio-demográfico de la cohorte	
Características curriculares	
Tabla N° 1. Evolución de matrícula de la Cohorte 2009	
Gráfico N° 1 – Evolución de la cohorte	
Tabla N° 2. Alumnos de la cohorte 2009 según distrito de residencia	
Gráfico N° 2 – Alumnos según lugar de residencia	
Tabla N° 3. Alumnos de la cohorte 2009 por escuela secundaria de origen	
Gráfico N° 3 – Alumnos según escuela secundaria de origen	
Tabla N° 4. Evolución de la matrícula. Distribución por sexo	
Gráfico N° 4 – Alumnos distribución por sexo	
Tabla N° 5. Matrícula femenina por año y grupo de edad	
Gráfico N° 5 – Evolución de la matrícula femenina por grupo de edad	
Tabla N° 6. Matrícula masculina por año y grupo de edad	
Gráfico N° 6 – Evolución de la matrícula masculina por grupo de edad	
Tabla N° 7. Situación laboral de los alumnos por año	
Gráfico N° 7 – Situación laboral de los alumnos por año	
Tabla N° 8. Alumnos por año según tuvieran hijos o no al momento de iniciar la carrera	
Gráfico N° 8. Alumnos por año según tuvieran hijos o no al momento de iniciar la carrera	
Síntesis parcial del análisis estadístico de la cohorte 2009	
Análisis socio-demográfico y trayectoria académica del grupo de estudio	
Cuadro N° 3. Análisis socio-demográfico de alumnas que componen el grupo de estudio	
MARCO TEÓRICO.....	pág. 30
La gestión educativa	
La gestión escolar	
Los estilos de gestión	
Trayectorias académicas	
Percepción del alumno	
METODOLOGÍA.....	pág. 39
Tipo de estudio	
Descripción de la muestra	
Técnicas, instrumentos y materiales de evaluación	
Procedimiento	
RESULTADOS.....	pág. 41
Análisis de producciones escritas de las alumnas	

- a) Informe final del Curso de Ingreso: Percepciones de las estudiantes sobre sus fortalezas, debilidades y estrategias previas al cursado de la carrera.
Síntesis parcial de las percepciones de las estudiantes
 - a- Respecto del proceso de estudio, las estudiantes expresan:
 - b- Frente a las estrategias para enfrentar el proceso de formación iniciado:
 - c- Respecto del futuro ejercicio profesional:
 - Cuadro N° 4. Informe final del Curso de Ingreso – Cuadro síntesis de información
 - b) Memorias del espacio curricular Practica e Investigación Educativa III
 - c) Memorias de Práctica, Residencia e Investigación Educativa –Cuarto año
 - d) Conclusiones parciales a partir de materiales de las alumnas
- Análisis de las entrevistas a las alumnas con trayectoria completa**
- a) Trayectoria estudiantil
 - i-Respecto al ingreso
 - ii-Respecto al proceso de formación
 - iii-Respecto al proceso de egreso
 - iv-Conclusiones parciales
 - b) Dimensión interactiva
 - i-Vinculación con el equipo directivo
 - ii-Vinculación con el equipo de gestión académica
 - iii-Vinculación con el equipo docente
 - iv-Vinculación con el grupo de pares de la cohorte
 - v-Vinculación con los demás estudiantes de la institución
 - vi-Vinculación con otros actores institucionales
 - vii-Conclusiones parciales
 - c) Dimensión Curricular
 - i-Formación general
 - ii-Formación disciplinar
 - iii-Práctica Profesional
 - iv-Conclusiones parciales
 - d) Dimensión de las actividades extra-curriculares
 - i-Conclusiones parciales

Análisis del instrumento de triangulación

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....pág. 73

Abordaje de las categorías teóricas

Dimensión organizacional

Dimensión administrativa

Dimensión pedagógico-didáctica

Dimensión comunitaria

Abordaje de las categorías emergentes

Contención afectiva

Articulación curricular

Primacía de percepción de estrategias pedagógico-didácticas

Ambigüedad en la percepción de los procesos administrativos

BIBLIOGRAFÍA.....pág. 81

ANEXOS.....pág. 83

INFORME DE INVESTIGACIÓN

PROBLEMA Y FOCALIZACIÓN DEL OBJETO

Al tratarse de un trabajo de investigación de corte cualitativo, la pregunta principal que guía la investigación toma fuerza de hipótesis. Se busca responder a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las acciones (entendidas como estrategias institucionales) llevadas adelante por el IES 9-024 para acompañar la trayectoria académica de sus alumnos?, ¿Cuáles de estas estrategias son reconocidas por los alumnos a lo largo de su trayectoria académica? y ¿Qué percepción tienen los alumnos respecto de estas estrategias y su impacto en la propia trayectoria?

Entendemos por percepción, tal como lo manifiesta Ana María Navarro (2005), al - “proceso que permite interpretar el mundo y asignarle un significado. Por lo tanto, los docentes al igual que los alumnos para lograr sus percepciones tienen que reunir la información existente, interpretarla y otorgarle significación. No existen hechos o situaciones de la vida de los individuos que no sean hechos o situaciones interpretados.”¹

Existe una amplia producción académica sobre la temática, y también es muy amplio el abanico metodológico para su abordaje. En el apartado “Método” especificaremos nuestro criterio metodológico.

OBJETIVOS

Objetivo General

- Conocer las percepciones que poseen los estudiantes, de la cohorte 2009 del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, acerca de las estrategias institucionales de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles que fueron implementadas durante su proceso de formación.

Objetivos Específicos

- Identificar las acciones que el Instituto de Educación Superior Nº 9-024 ha diseñado e implementado durante el trayecto formativo de la cohorte 2009 del profesorado de educación secundaria en Matemática.
- Conocer las principales características de los estudiantes de la cohorte 2009 del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, que han culminado el proceso formativo de acuerdo a lo previsto en el Plan de Estudios.

¹ Navarro, A. (2005) Comparación de las percepciones de alumnos y docentes sobre las practicas en la universidad. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación – SAECE.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La bibliografía respecto a la temática es sumamente amplia. En esta instancia se hace mención de algunas experiencias llevadas adelante en el contexto latinoamericano, argentino, de la provincia de Mendoza y del propio I.E.S. N° 9-024.

Entre los estudios seleccionados podemos mencionar los siguientes:

- La investigación llevada adelante por Clelia Pineda-Báez, Alexandra Pedraza-Ortiz e Iván Darío Moreno (2011), de la Universidad de La Sabana, Colombia, "Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente", indaga sobre las principales causas de deserción o factores que dificultan la trayectoria educativa del estudiante. También realiza un análisis sobre las principales acciones llevadas adelante para paliar estos inconvenientes y facilitar al estudiantado la conclusión de los estudios. El análisis se focaliza especialmente en los docentes, llegando a la conclusión de que los vínculos que éstos establecen con sus estudiantes son uno de los factores que más influyen en la posibilidad del desarrollo de una trayectoria exitosa.

- Desde Chile, el "Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena" dirigido por Luis Eduardo González F. (2005), elaborado para IESALC-UNESCO, realiza un relevamiento de las principales causas de deserción en la educación superior de Chile. Entre las principales conclusiones se señala que existen factores socioeconómicos, familiares e institucionales que influyen en la deserción, pero que los que más impacto tienen son los sociales al interior de la institución. Específicamente se menciona la posibilidad de que los estudiantes se integren con el grupo de pares, formando redes de vínculos y contención. También se mencionan los aspectos pedagógicos en cuanto a la capacidad de los docentes para adaptarse a las nuevas poblaciones estudiantiles, con hábitos e intereses diferentes a generaciones anteriores.

- También desde Chile, el estudio sobre "Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior" de Sebastián Donoso, Gonzalo Donoso y Oscar Arias (2010), de la Universidad de Talca, aborda también las principales causas de deserción y las iniciativas llevadas adelante por universidades según distintas corrientes teóricas (psicología, sociología, teoría económica, modelos organizacionales y la teoría de la construcción social de la realidad). El trabajo parte de tres hipótesis: que "las iniciativas de retención con mayor significado en la ES pública internacional se caracterizan por aplicar estrategias flexibles a una población crecientemente diversa"; que "los estudiantes de primera generación y de bajos ingresos enfrentan mayores dificultades de desempeño en la educación superior, con cometidos académicos inferiores en comparación con los estudiantes más aventajados"; y que "las iniciativas con mejores resultados (en retención) contemplan esfuerzos en varias dimensiones y mayor compromiso de los responsables de la docencia." Los autores concluyen que las hipótesis son comprobadas y proponen una serie de iniciativas generales, de índole

académico y financiero, que el Estado y la sociedad chilena deberían tomar para mejorar el ingreso y retención de estudiantes en el nivel superior.

- A nivel nacional, el estudio “Comparación de las percepciones de alumnos y docentes sobre las prácticas en la universidad”, llevado adelante por la Dra. Ana María Navarro (2005), releva y procesa información a partir de las “comparaciones de las percepciones, apreciaciones, ideas, opiniones que tienen los alumnos y docentes de la UNSA, sobre aspectos tales como opiniones sobre la universidad, estudios, formación, prácticas, oportunidades y dificultades y aspectos favorables y perjudiciales en el desarrollo de las carreras.” La información es sistematizada teniendo en cuenta la mirada que alumnos y docentes tienen sobre la institución, los servicios, los indicadores de rendimiento, los equipos docentes, la formación de grado, postgrado e investigación, así como las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza aprendizaje. Algunas de las percepciones de los alumnos son que “da posibilidades de estudio a todas las clases sociales, favoreciendo la igualdad de oportunidades y la equidad, así como la movilidad social ascendente”, se valora que “no se discrimina a los alumnos que aspiran a estudiar en la universidad”, que las situaciones de bajo rendimiento puede deberse, en algunos casos al “bajo compromiso con el estudio, en algunos casos, por parte de ellos mismos” o a que “tienen planes que no se actualizan, ni flexibilizan el cursado, y debido a que algunos de ellos muestran poca adecuación a la realidad o a las necesidades del medio.” Y finalmente, en cuanto a los equipos docentes destacan que “no existen verdaderos equipos docentes integrados, en donde se visualice que se está formando a los más jóvenes” o que “en algunos casos se evidencia la falta de comunicación entre los profesores y sus ayudantes”.

En el ámbito de nuestra provincia, podemos encontrar los siguientes estudios:

-El trabajo de la Lic. Mger. Magdalena Tosoni (2008) que investigó sobre las trayectorias docentes, representaciones y condiciones sociales de los estudiantes de la formación docente, en la Escuela Normal Superior 9-004. El proyecto que se plantea supera la instancia de conocer las representaciones y condiciones actuales de los futuros docentes, para conocer y observar cómo se traducen estas en las prácticas concretas de los alumnos en su último año de carrera.

-También en el IES N° 9-009 se llevó adelante la investigación “Las representaciones sociales de estudiantes de nivel superior. El caso del IES 9-009 de Tupungato”, dirigido por Gabriela Castiglia (2010), que si bien no logra arribar a la construcción de representaciones sociales, si logra identificar emergentes que caracterizan a los estudiantes del nivel superior sobre su propia situación de estudiante. Entre las principales conclusiones se rescata que los estudiantes de nivel superior ven el hecho de seguir una carrera como una posibilidad de mejorar la situación personal, más allá de qué carrera se trate, lo que genera el inicio y abandono de una o más carreras antes de proseguir definitivamente con la que se considera más satisfactoria.

-En la Universidad Nacional de Cuyo se llevó adelante la investigación “Práctica Docente. Representaciones sociales de alumnos en formación docente”, dirigido por Elena Barroso (2010), aprobado y financiado por SECTyP. Esta investigación nos parece relevante en tanto, que apunta a acompañar desde diferentes acciones a las prácticas profesionales de los estudiantes, para fortalecer sus trayectorias escolares en el último año de formación.

Finalmente, en la institución estudiada se encuentra la investigación “Problemática de la permanencia y promoción de los alumnos del IES 9-024”, dirigida por la Máster Verónica Solé (2010), que indaga sobre las características y necesidades de los alumnos de la institución, detectando causas del abandono así como condiciones y situaciones que fortalecen la permanencia y promoción de los alumnos. A partir de una serie de entrevistas con alumnos que abandonaron carreras del Instituto, se detectó que una alta proporción no había abandonado los estudios, sino que se encontraba realizando otra carrera (ya sea en la misma institución o en otra), mientras que los que efectivamente habían desertado lo atribuían a una subestimación del esfuerzo o tiempo que implica el cursado regular de una carrera de nivel superior.

Entre las conclusiones de dicho trabajo aparece lo siguiente:

Los estudiantes no manifiestan dificultad con la institución, ni con los docentes. Al preguntarles sobre su propio rendimiento el mayor porcentaje lo califica como medio, considerando que ese nivel alcanzado obedece a factores intrínsecos (hábitos de estudio, conducta ante el estudio, vocabulario específico, capacidad de concentración, rendimiento, entre otros), por lo que según esta lectura las causas de deserción estarían relacionadas más a aspectos cognitivos, que a factores del entorno mediato o inmediato.

Al preguntar sobre los principales obstáculos aparecen como relevantes los factores personales, entendiendo a estos como todo lo relacionado el entorno inmediato (familia, trabajo, distancia). Y en cuanto a las razones para el abandono las principales son económicas (necesidad de trabajar), familiares (hijos, padres o familiares a cargo) y personales diversas.

Asimismo es importante destacar el imaginario que los docentes tienen sobre los alumnos en cuanto a que su capital cultural y su personalidad considerándolos factores que podrían influir en la continuidad de los estudios superiores. Si bien la valoración es positiva hacia estos dos factores, consideran que la falta de hábitos de estudio y saberes previos podrían originar deserción.

Todos los docentes coinciden en la necesidad de revisar sus estrategias docentes para optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje.

(Solé, V. 2012. Pág. 49)

En la misma investigación aparecen las diversas acciones que la institución realiza para fortalecer las trayectorias de los estudiantes.

La selección de estos antecedentes dan cuenta de la preocupación generalizada que se manifiesta en el sistema educativo por acompañar y comprender las trayectorias de sus estudiantes. Si bien no ha identificado ningún trabajo que sea un referente único del presente estudio, las distintas propuestas permiten reconocer la importancia que se le otorga, en las acciones de gestión institucional, al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles y su promoción de acuerdo a los distintos planes de estudio.

En los demás puntos del trabajo se podrán identificar de un modo más preciso cuáles han sido las estrategias institucionales utilizadas y cuáles son las percepciones respecto de ellas que han manifestado los propios estudiantes.

JUSTIFICACIÓN

El trabajo de investigación procura conocer la percepción que tienen los estudiantes acerca de las estrategias que se llevan adelante, desde la gestión académica institucional, para acompañarlos en su trayectoria formativa.

Para delimitar el estudio se seleccionó una cohorte específica de alumnos, siendo la elegida la cohorte 2009 del profesorado de Educación Secundaria en Matemática, por encontrarse la misma cursando el último año al momento de realizar la investigación. Por tanto, el periodo temporal del trabajo abarcará desde fines del año 2008 (inicio de la gestión institucional) hasta la culminación del ciclo lectivo 2012.

Es sabido que las estrategias institucionales incluyen distintas dimensiones en su planteo y desarrollo. En esta ocasión focalizaremos sobre las percepciones que los estudiantes tienen de las mismas y cómo impactan en su proceso formativo. Tomaremos, como instancias específicas para el análisis de las estrategias, el momento del ingreso, la trayectoria a partir del análisis de la aplicación del diseño curricular, y algunos eventos especiales.

Nos basamos en las concepciones de Clelia Pineda-Báez, Alexandra Pedraza-Ortiz e Iván Darío Moreno (2011) que consideran que

“un programa de retención estudiantil comprende las acciones que desarrolla el aparato educativo en una institución para garantizar el acompañamiento al estudiante durante su trayectoria académica, de tal manera que pueda culminarla de forma exitosa. Su objetivo es proporcionar las herramientas necesarias para la terminación de los diferentes ciclos y etapas en los tiempos establecidos, y adicionalmente asegurar el conocimiento necesario y el desarrollo de competencias y actitudes indispensables para desenvolverse en la vida (OEA, Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD], 2006). Si bien es cierto que el término se emplea en la literatura a nivel mundial, en la actualidad las instituciones tienden a denominar estas acciones como ‘programas de fomento de la permanencia y el éxito académico’. Con este nombre se pretende exaltar la

idea de potenciar al estudiante *versus* retenerlo, lo cual implica un carácter de menor voluntad y participación del alumno.”²

Entre los distintos antecedentes de la temática nos basaremos en algunos trabajos realizados en los ámbitos latinoamericano, argentino, mendocino e incluso de la propia institución donde se ubica el caso de estudio.

Para el abordaje metodológico se parte de un diseño de investigación exploratorio y descriptivo sobre las trayectorias escolares de los estudiantes de cuarto año del profesorado de educación secundaria en matemática y la percepción que ellos poseen respecto de las estrategias académicas institucionales desarrolladas durante su formación docente inicial.

Teniendo en cuenta las características del problema a investigar, junto a la orientación teórica elegida, el abordaje más adecuado se realiza desde una metodología cualitativa, desde el marco de un paradigma interpretativo y crítico basándonos en la propuesta metodológica del análisis de caso.

A continuación presentaremos las principales características del IES N° 9-024, institución donde se lleva a cabo la investigación, atendiendo a su proceso de institucionalización y a las principales estrategias desarrolladas para acompañar y promover las trayectorias estudiantiles.

En segundo término se abordarán las características curriculares y al proceso institucional de implementación del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática.

Finalmente se presentarán las características principales de la matrícula de la cohorte 2009 de dicho profesorado en general, focalizando luego la descripción en el grupo de estudio.

Para la selección del material de estudio se realizaron entrevistas informales con distintos actores institucionales: rector, regente, jefes de áreas y coordinadora de carrera. No se consideró necesario aplicar un instrumento específico por ser las alumnas el foco de interés del estudio.

Características principales del Instituto de Educación Superior N° 9-024

Proceso de creación (institucionalización)

² Pineda Báez, C.; Pedraza Ortiz, A.; Moreno, I. Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. En: Educación y Educadores – Universidad de la Sabana. Vol. 14, No. 1, Enero-abril de 2011, pp. 119-135.

Consideramos necesario enmarcar el proceso de creación del IES N° 9-024 en el proceso que la Dirección de Educación y Familia de la Municipalidad de Lavalle concretó entre el periodo de junio de 2004 y setiembre de 2008.

Hemos indicado esas fechas porque la primer acción se concretó por medio de una Ordenanza Municipal que tuvo dos grandes objetivos: el primero, crear una cuenta bancaria para financiar acciones que fortalecieran la educación superior en el departamento y, en segundo lugar, la creación de una Comisión Asesora para la elaboración de un Proyecto Departamental que definiera un plan de acción al respecto.

En el año 2006, se realiza la primera presentación a las autoridades de la Dirección de Educación Superior. A continuación incorporamos algunos fundamentos y síntesis de las acciones municipales que se detallaban en ese primer proyecto:

En función de esta decisión se organizaron distintas actividades que colaboraron en la identificación de necesidades y selección de estrategias para concretarlo. Entre ellas se destacan:

- Promulgación de la Ordenanza Municipal 435/2004 por la cual se establece la creación de un fondo para el desarrollo de la Educación Superior y la construcción de un edificio que albergue las futuras carreras.
- Conformación de una Comisión para acompañar el proceso de diagnóstico y elaboración de las propuestas de educación técnica para el departamento.
- Elaboración de un Diagnóstico Departamental donde se evidenciaran las características poblacionales, productivas, industriales y comerciales para identificar fortalezas y debilidades frente al objetivo prefijado.
- Organización de la Primer Feria Educativa Departamental de Educación Superior a la que asistieron Instituciones Universitarias y Terciarias de la Provincia de Mendoza, San Juan, San Luís y Córdoba.
- Identificación de los intereses y expectativas de los alumnos del último año de las escuelas de Nivel Polimodal del Departamento a través de una encuesta, además del sondeo de opinión de los equipos directivos y un muestreo de la opinión de los profesores de cada institución.
- Vinculación con Instituciones del medio que colaboró para identificar los campos profesionales y actividades productivas a los que debería atender la futura oferta educativa.
- Organización y realización de un Concurso Nacional de Arquitectura para la construcción del Edificio del Centro de Educación Superior Departamental.
- Construcción del Edificio y su equipamiento.
- Celebración de Convenios con distintas Instituciones Educativas.

Todas estas acciones permitieron que la Municipalidad de Lavalle haya fortalecido su trabajo territorial, frente a la Educación Superior, y sostuviera la firme decisión para continuar acciones que fortalezcan los objetivos en esta área de las políticas públicas para el desarrollo socio-comunitario.

Durante el período 2006 a 2008, el Municipio fue clarificando sus objetivos y dio forma al Centro de Educación e Investigación Lavalle, institución que depende de la Dirección de Educación y Familia que contaba con edificio propio y celebró convenios con Universidades Nacionales para desarrollar acciones formativas de nivel superior y con entidades y organizaciones (oficiales y privadas) para desarrollar planes de capacitación de mediano y corto alcance.

El C.E.I.L. como espacio municipal se propuso como principales objetivos según su alcance formativo, los siguientes:

Capacitación:	Brindar capacitaciones que contribuyan a la formación de recursos humanos calificados para el desempeño laboral. Esto incluye la oferta formativa para oficios, tareas y títulos intermedios.
Formación Inicial Superior:	Favorecer la ampliación de la Educación Superior en el Departamento de Lavalle estimulando la promoción y el desarrollo local. En esta oferta se incluyen las carreras de pregrado y grado (universitarias y no universitarias).
Pos-Grado e Investigación	Promover la actualización y el perfeccionamiento de los profesionales que intervienen en el departamento de Lavalle. En este tipo de oferta se incluyen los ciclos de diplomaturas, especializaciones y/o distintas carreras de pos-grado.

Fue en el año 2008, con el cambio de gestión en la Dirección de Educación Superior, cuando se presentó nuevamente la propuesta para fortalecer y ampliar la educación superior en el Departamento de Lavalle.

El nuevo equipo de conducción recibió los pedidos y propuso la creación de un nuevo instituto de educación superior, en este caso el N° 9-024, el primero de gestión oficial en el departamento.

El IES N° 9-024 se creó por medio de la Resolución N° 2818/DGE-08, el 17 de setiembre de 2008, y comenzó sus actividades administrativas en diciembre del mismo año. Durante los meses de febrero y marzo comenzaron las actividades formativas, una vez conformado su equipo docente inicial y la inscripción a las carreras de:

- Tecnicatura Superior en Enología e Industrias Fruti-hortícola.
- Tecnicatura Superior en Análisis y Programación de Sistemas.

- Profesorado de Educación Secundaria en lengua y literatura.
- Profesorado de Educación Secundaria en Matemática.

Acciones institucionales para favorecer la retención estudiantil

Durante la indagación de las acciones que realizan los distintos equipos docentes, se detectaron una serie de actividades institucionales que favorecen las trayectorias estudiantiles, que si bien no fueron creadas explícitamente para disminuir los niveles de deserción estudiantil, pueden tener efecto en este sentido.

A continuación, se realiza una enumeración de dichas acciones institucionales, introduciendo una breve explicación sobre el posible impacto que ejercen sobre la retención estudiantil. Se las ha agrupado en cuatro momentos: difusión de la carrera, inducción, curso de ingreso y acompañamiento académico.

Proceso de difusión

- Feria educativa Departamental
- Publicaciones en periódicos y revistas locales
- Folletería
- Promoción en Establecimientos de Educación Secundaria
- Visita de Establecimientos de Educación secundaria

En tres ocasiones se ha realizado la Feria Departamental de la oferta de la Educación Superior. Dicha actividad se ha realizado entre los meses de julio, agosto y se ha concretado en el mismo edificio donde funciona el Instituto de Educación Superior estudiado. Han formado parte de esta oferta además del IES N° 9-024, el Instituto Nuestra Señora del Rosario, las aulas satélites del Instituto de Estudios Económicos de Cuyo (ISTECC) y la sede del Instituto de la Sanidad, desde la gestión de la educación superior de la DGE de la provincia de Mendoza, también ha estado presente la Regional Mendoza de la Universidad Tecnológica Nacional y en dos oportunidades se ha sumado la Universidad Nacional de Cuyo.

Respecto a la difusión en medios locales, se han analizado publicaciones escritas en los semanarios “EL Despertador”, cuya circulación es departamental y en el semanario “EL Ceibo” del distrito de Costa de Araujo. La información difundida incluye nombre, turno, duración de las distintas carreras además de la documentación necesaria para inscribirse. En algunos años también se publicó las fechas de reuniones y de los cursos de ingresos correspondientes.

La folletería ha presentado la misma información trabajada en los medios gráficos locales y se pudo comprobar, por medio de las reseñas de acciones institucionales, su distribución por medio de distintos

medios: inclusión en diarios de edición dominical, reparto y distribución en los principales barrios (según cantidad de habitantes) del departamento, o en fiestas comunitarias (Farándula estudiantil, Fiestas Patronales, etc).

La promoción en establecimientos de educación secundaria se ha realizado de diferentes formas, la más frecuente ha sido el envío de notificaciones con folletería adjunta y/o con visita de docentes a los establecimientos del departamento.

La recepción de alumnos de establecimientos secundarios es llevada a cabo por integrantes de la institución, docentes y alumnos presentando los materiales de difusión a los alumnos de los dos últimos años de las escuelas de nivel secundario de la zona de influencia (Lavalle y distrito de Nueva California de San Martín, principalmente). Durante el proceso de apertura de la institución esta actividad fue realizada por un equipo de trabajo del CEIL (Centro de Educación e Investigación Lavalle), cuyos integrantes fueron luego incorporados en su mayoría como personal del Instituto de Educación Superior N° 9-024.

Por lo general estas acciones no corresponden, en forma estricta, a estrategias vinculadas a favorecer la retención estudiantil, sin embargo, se las ha incluido ya que se considera que una adecuada difusión de la oferta institucional permite que el futuro estudiante conozca mejor sus opciones. La elección incorrecta de una carrera, por parte del ingresante, eleva las probabilidades de abandono posterior.

Proceso de inducción³

- Inscripción
- Reunión Inicial
- Entrevistas individuales

La inscripción y la reunión inicial permiten que el alumno tome un primer contacto con la institución, permitiéndole, por un lado, verificar su “situación administrativa”, es decir, si cuenta con todos los prerequisites que le permitirían estar en condición de iniciar sus estudios en la institución de manera regular; por otro lado, clarifica las primeras instancias por las que deberá atravesar, de manera tal que adquiera seguridad al momento del ingreso.

Las entrevistas individuales es una estrategia implantada por el IES N° 9-024, ya que no se encuentra establecida por ningún tipo de normativa provincial, que permite un acercamiento personal, “cara a cara”, entre el aspirante y el personal responsable de su seguimiento académico. Esta entrevista puede ser tomada

³ Definimos inducción como el proceso que permite que el aspirante tome contacto con la organización institucional, la propuesta curricular y las normativas vigentes en la carrera a la que aspira.

por el coordinador de carrera, alguna de las autoridades académicas, o incluso un docente de la carrera que posea conocimientos sobre dicho procedimiento. La entrevista se desarrolla como una charla con cierta informalidad que permita generar un vínculo de confianza docente – aspirante, de manera tal de indagar los intereses, preocupaciones, posibilidades y dificultades de futuro alumno, facilitando un mejor seguimiento de su futuro desempeño académico.

Curso de Ingreso

El curso de ingreso se encuentra instituido en la mayoría de los establecimientos de Educación Superior de la provincia de Mendoza, si bien las modalidades y regulaciones son diferentes. En el caso del IES N° 9-024 es una instancia no obligatoria, pero que se ha intentado fomentar otorgándoles a los alumnos que rinden y aprueban sus instancias de evaluación, créditos para algunos espacios curriculares del primer año de cada carrera.

En los cuatro años de existencia de la institución, el curso de ingreso ha ido “evolucionando”, por considerar sus actores que la realización del mismo beneficia en gran medida la trayectoria escolar futura del estudiante. Así, se incrementaron las semanas de dictado, pasando de las tres de 2009 a cuatro en los años siguientes y también se registró un incremento en las horas semanales de dictado, en parte por la creación de nuevos módulos considerados de importancia para afianzar el paso del alumno por el primer año de estudio.

Asimismo, los contenidos de los módulos de Lengua y Matemática se articulan con el examen que rinden los aspirantes mayores de 25 años sin secundario completo, de acuerdo a lo establecido por el artículo 7 de la Ley Nacional de Educación Superior N° 24. 521.

Si bien se han realizado cursos de ingreso en los años 2009, 2010, 2011 y 2012, se expondrá una breve descripción del curso de ingreso 2009 para el Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, por ser el realizado por las alumnas de este estudio de caso. En los Anexos, se puede encontrar un cuadro síntesis con detalles de las características de cada uno de los cinco módulos, cuatro generales, comunes a todos los alumnos de la institución, y uno específico de la carrera. Al momento de realizar el análisis de las producciones de las alumnas se verán las percepciones que tuvieron sobre esta estrategia institucional.

En el módulo de Ambientación a la Educación Superior se abordó el reconocimiento de la institución y su normativa, pero entre los principales objetivos, no solo por estar explicitados sino a juzgar por las actividades y evaluaciones llevadas adelante, se encontraba el autoconocimiento del alumno en cuanto a fortalezas y habilidades para abordar la nueva situación de estudiante de nivel superior, y la toma de conciencia de la posibilidad de superar las debilidades encontradas en su perfil como estudiante de este nivel.

En el módulo Reconocimiento del campo profesional se le propone al alumno el contacto con el futuro desempeño en los ámbitos laborales como docente, aspecto importante ya que es frecuente que muchos aspirantes se inscriban en carreras docentes atraídos por el campo disciplinar, encontrando dificultades luego en el campo de la formación didáctica. Una de las principales estrategias es el análisis de la propia historia escolar que, junto con lo trabajado en el módulo anteriormente mencionado, refuerza el autoconocimiento para la futura trayectoria formativa.

Los módulos Resolución de problemas y Comprensión y producción de textos apuntan a recuperar, ejercitar o desarrollar habilidades básicas necesarias para el desarrollo de cualquier carrera de educación superior, ya que son módulos comunes a toda la oferta educativa institucional así como para los alumnos que aspiran al ingreso mediante examen según el artículo 7 de la Ley de Educación Superior.

Finalmente, el módulo Matemática, con una carga horaria que duplica a los anteriores desarrolla contenidos y procedimientos específicos de la disciplina.

En varios de los módulos aparece como una de las actividades relevantes la presentación grupal y el desarrollo de vínculos, aspecto que, como se verá más adelante, resulta de suma importancia para el éxito académico, según las percepciones de los propios alumnos.

Acompañamiento Académico

- Tutoría
- Encuesta de Seguimiento Académico
- Evaluación de Desempeño Docente
- Oferta de Actividades Extra-curriculares

Una vez que el alumno se encuentra cursando en carácter de regular (puede revestir el carácter de “condicional” durante el primer cuatrimestre) es acompañado institucionalmente por tres estrategias principales, más allá de las que cada coordinador de carrera o docente aplique dentro de sus propios ámbitos de desempeño.

La tutoría es un espacio de acompañamiento personalizado para aquellos alumnos en los que se detectan dificultades de adaptación a la educación superior o desarrollo de procesos académicos específicos. Es desempeñado por una docente que mantiene entrevistas periódicas con los alumnos en las que se intenta construir en conjunto alternativas de solución a las dificultades encontradas. Cuenta con el aporte de coordinadores, docentes y bedeles para detectar a los alumnos a los que se invita a acercarse.

La encuesta de seguimiento académico se realiza anualmente, durante el desarrollo del segundo cuatrimestre, a todos los estudiantes. Este instrumento utilizado por la institución presenta una serie de ítems que permite relevar distintas informaciones. Desde lo estrictamente académico apunta a conocer la percepción del alumno sobre su proceso personal, pero además, permite actualizar datos socio-demográficos vinculados a situación laboral y familiar, siendo un importante instrumento para el seguimiento de la trayectoria estudiantil.

Finalmente, la evaluación de desempeño docente es una encuesta que se aplica al finalizar el cursado de cada espacio curricular, y permite conocer las opiniones que construyen los alumnos sobre distintos aspectos vinculados a contenidos, metodologías y aspectos operativos de cada docente y espacio formativo. Incluye ítems con respuestas cerradas (escalas) y abiertas, constituyéndose en una herramienta para que los docentes y los equipos de gestión elaboren modificaciones que apunten a la mejora continua.

Entre las actividades extracurriculares se han identificado la oferta permanente de talleres expresivos que estimulan que el estudiante amplíe sus posibilidades de expresión por medio de la plástica, la danza y/o el teatro. También se han realizado procesos de cine debate, eventos de difusión científica y actividades culturales como ferias o jornadas recreativas.

En el grupo estudiado sólo una de las alumnas ha participado en estos eventos de forma regular, las demás sólo han participado de los eventos de divulgación científica y en la mayoría de las jornadas de recreación organizadas por la institución.

La reseña de estas actividades ha demostrado la preocupación del equipo de trabajo institucional por acompañar la trayectoria formativa de sus estudiantes, sin embargo, a partir de las entrevistas en profundidad realizadas con las estudiantes, se ha comprobado que son las actividades realizadas durante el ciclo y horario de cursado las que han sido registradas por las alumnas que constituyen el caso.

En el capítulo donde se sistematizan los datos aportados por las estudiantes se podrá profundizar la identificación de estas estrategias institucionales y la valoración que de ellas hacen las propias estudiantes.

Características principales del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática

Características curriculares

En primera instancia es necesario recordar que se escogió como objeto de análisis a la Cohorte 2009 del profesorado de Educación secundaria en Matemática por considerarlo, en un primer análisis, un grupo más homogéneo y que posibilitó atender a ciertas características tales como:

- La procedencia y características de las trayectorias formativas previas de sus alumnos (secundarios completos y primera elección de carrera).
- El comportamiento académico en cuanto rendimiento, retención y regularidad de su cursado.
- Claridad en la elección inicial realizada por sus alumnos, manifestada en distintas oportunidades y dispositivos.
- Continuidad de los equipos docentes que llevaron a cabo su desarrollo curricular.

El Profesorado de Educación Secundaria en Matemática fue aprobado por medio de la Resolución N° 258/09 de la DGE y se adoptó el Plan de Estudios indicado por la Res. N° 3119/06 de la DGE.

Otra particularidad de esta carrera es que durante sus cuatro años de implementación en el IES N° 9-024 ha desarrollado tres Planes de Estudio:

En 2009: Resolución N° 3119-DGE-06

En 2010: Resolución N° 1173-DGE-99 Autorizado por Res. N° 258-DGE-09

En 2012: Resolución N° 655-DGE-11

A continuación se presentan los diseños curriculares de los cuatro años de cursado del grupo de estudios. La cohorte 2009 cursó el primer año según el plan de estudios indicado en la Res. N° 3119/06 y de segundo a cuarto según la Res. N° 1173/99.

Cuadro N° 1. Caja curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Matemáticas. Primer año. (Res. N° 3119/06)

Primer Cuatrimestre				Segundo Cuatrimestre			
Nº	Denominación	Docente	Hs	Nº	Denominación	Docente	Hs
1	Práctica e Investigación Educativa I		4	1	Práctica e Investigación Educativa I		4
2	Matemática I		6		Matemática I		6
3	Química I		6		Química I		6
4	Física I		6		Física I		6
5	Lógica Simbólica		5	9	Ciencias de la Tierra		5
6	Álgebra		4	10	Instituciones Educativas		4
7	Problemática Sociocultural		4	11	Problemática del Conocimiento		4
8	Sistema Educativo		4				
Total de Horas				Total de Horas			

Año: Primero
Fuente: Instituto de Educación Superior N° 9-024

Cuadro N° 2. Caja curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Matemáticas. Segundo a cuarto año. (Res. N° 1173/99)

Año:							
Primer Cuatrimestre				Segundo Cuatrimestre			
Nº	Denominación	Docente	Hs	Nº	Denominación	Docente	Hs
10	Historia y F. de la Matemática		3	10	Historia y F. de la Matemática		3

11	Didáctica y Currículum			4	11	Didáctica y Currículum			4
12	Sujeto, Aprendizaje y Contexto			4	12	Sujeto, Aprendizaje y Contexto			4
13	Práctica e Investigación Educativa II			4	13	Práctica e Investigación Educativa II			4
14	Álgebra II			8	17	Cálculo II			8
15	Probabilidad y Estadística I			6	18	Informática Aplicada			4
16	Seminario I			2	19	Seminario II			2
Total de Horas				31	Total de Horas				29
Año: Tercero									
Primer Cuatrimestre					Segundo Cuatrimestre				
Nº	Denominación	Docente		Hs	Nº	Denominación	Docente		Hs
20	Práctica e Investigación Educativa III		06	4	20	Práctica e Investigación Educativa III		06	4
21	Didáctica de la Matemática		08	6	21	Didáctica de la Matemática		08	6
22	Álgebra III		10	8	27	Probabilidad y Estadística II		08	6
23	Análisis		10	8	28	Optativa I (Cálculo III)		08	6
24	Epistemología de la Matemática		04	3	29	Geometría III		10	8
25	Espacio Abierto		04	3	30	Espacio Abierto		04	3
26	Informática Educativa		06	4		-----			
Total de Horas				36	Total de Horas				33
Año: Cuarto									
Primer Cuatrimestre					Segundo Cuatrimestre				
Nº	Denominación	Docente		Hs	Nº	Denominación	Docente		Hs
31	Práctica, R. e Inv. Educativa		11	09	31	Práctica, R. e Inv. Educativa		11	09
32	Física I		8	6	35	Física II		8	06
33	Optativa II: Matemática Financiera		6	4	36	Optativa III: Estad. Apl. a la Inv. Social		6	04
34	Cálculo Numérico		8	6		-----			
Total de Horas				26	Total de Horas				19

Fuente: Instituto de Educación Superior N° 9-024

Características principales de la Cohorte 2009

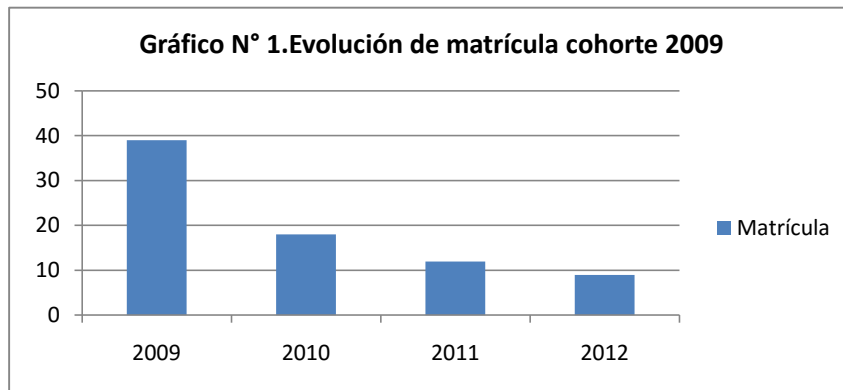
Análisis socio-demográfico de la cohorte

En este apartado se presentarán algunos datos estadísticos que permitan obtener una aproximación a las características del grupo que conformó la cohorte 2009, desde sus inicios hasta el presente. Los datos correspondientes a alumnos matriculados por año han sido obtenidos de los libros de registro, en tanto las distintas variables consideradas corresponden a las que presentaban los individuos al momento de iniciar el cursado.

Tabla N° 1. Evolución de matrícula de la Cohorte 2009

Año	2009	2010	2011	2012
Matrícula	39	18	12	9

Fuente. Elaboración propia.



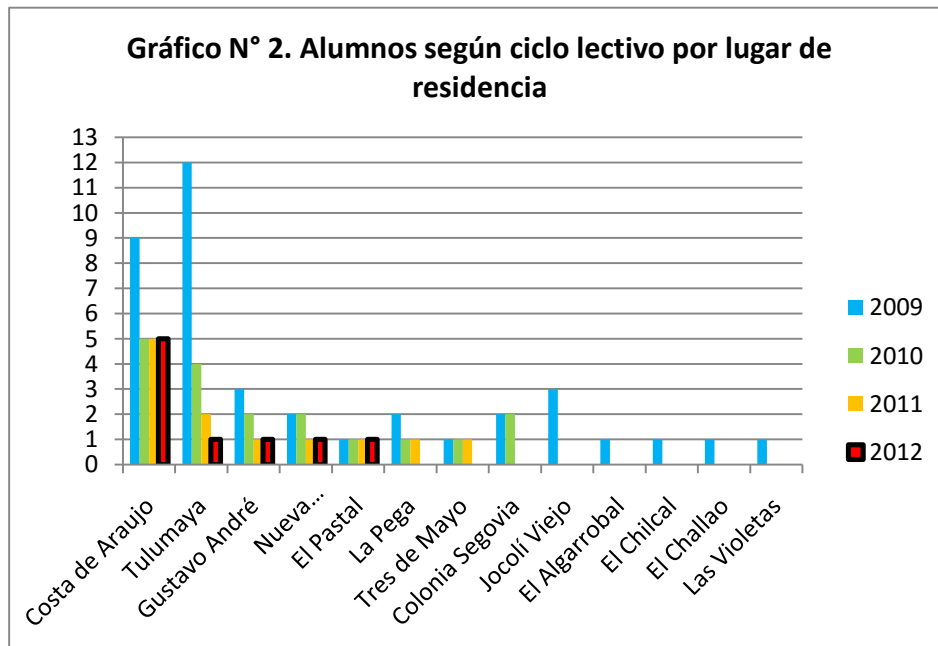
Fuente: Elaboración propia.

La cohorte 2009 inició la carrera con un total de 39 alumnos, presentando una significativa disminución luego del primer año de cursado (más del 50%). En los siguientes años se registra una deserción gradual, encontrándose en el 2012 una cifra de 9 alumnas, que representan el 23% de la matrícula inicial.

Tabla N° 2. Alumnos de la cohorte 2009 según distrito de residencia

Año	2009	2010	2011	2012
El Pastal	1	1	1	1
Tres de Mayo	1	1	1	0
El Algarrobal	1	0	0	0
El Chilcal	1	0	0	0
El Challao	1	0	0	0
Las Violetas	1	0	0	0
Nueva California	2	2	1	1
La Pega	2	1	1	0
Colonia Segovia	2	2	0	0
Gustavo André	3	2	1	1
Jocolí Viejo	3	0	0	0
Costa de Araujo	9	5	5	5
Tulumaya	12	4	2	1
TOTAL	39	18	12	9

Fuente: Elaboración Propia



Fuente: Elaboración propia.

Uno de las primeras variables a analizar es el distrito de residencia de los alumnos. En un primer acercamiento descriptivo, se debe aclarar que a la carrera ingresan alumnos no sólo del departamento de Lavalle, sino de distritos cercanos de los departamentos de San Martín, Guaymallén y Las Heras.

Al momento del inicio de la Carrera, más del 50% de los matriculados correspondían a los distritos de Tulumaya (12 alumnos) y Costa de Araujo (9 alumnos), distribuyéndose el resto entre otros 11 distritos.

Al año 2012, encontramos que de los 9 alumnos que se encuentran en el trayecto final de la carrera, 5 corresponden al distrito Costa de Araujo, en tanto otros cuatro distritos están presentes con sólo un alumno cada uno.

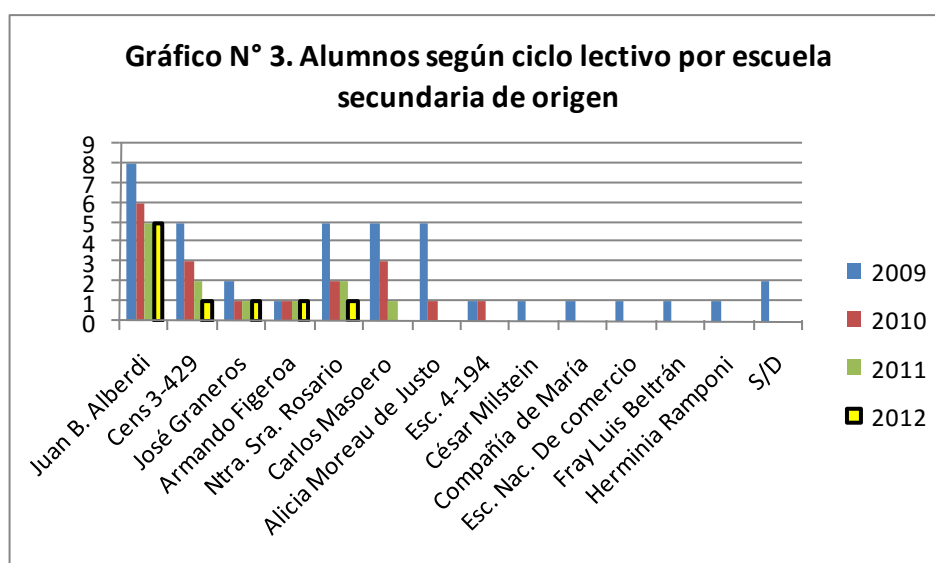
Esto es significativo, ya que de Tulumaya, lugar donde se encuentra emplazado el establecimiento, sólo permanece una alumna cursando, en tanto el resto de las alumnas residen a una distancia de 18 kilómetros o más, indicando que la variable distancia no es la más significativa al momento de considerar causas que pueden explicar la evolución de la matrícula.

Tabla N° 3. Alumnos de la cohorte 2009 por escuela secundaria de origen

Año	2009	2010	2011	2012
Armando Figeroa	1	1	1	1
Esc. 4-194	1	1	0	0
César Milstein	1	0	0	0
Compañía de María	1	0	0	0

Esc. Nac. De comercio	1	0	0	0
Fray Luis Beltrán	1	0	0	0
Herminia Ramponi	1	0	0	0
José Graneros	2	1	1	1
S/D	2	0	0	0
Cens 3-429	5	3	2	1
Ntra. Sra. Rosario	5	2	2	1
Carlos Masoero	5	3	1	0
Alicia Moreau de Justo	5	1	0	0
Juan B. Alberdi	8	6	5	5
TOTAL	39	18	12	9

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar las escuelas secundarias (EGB 3 – Polimodal) de origen, la mayor presencia la tuvo la escuela Juan B. Alberdi, de Costa de Araujo, con 8 alumnos, permaneciendo hasta el último año 5 de ellos, que representan el 55% de la matrícula final.

Al inicio de la carrera, otras cuatro escuelas tenían presencia significativa en el total de la matrícula con 5 alumnos cada una: CENS 3-429, Nuestra Señora del Rosario, Alicia Moreau de Justo y Carlos Masoero.

En el año 2012 sólo permanecen en la carrera un alumno del CENS y uno del Instituto Nuestra Señora del Rosario. Otros dos alumnos, de escuelas secundarias con menor presencia en la institución, totalizan la matrícula 2012.

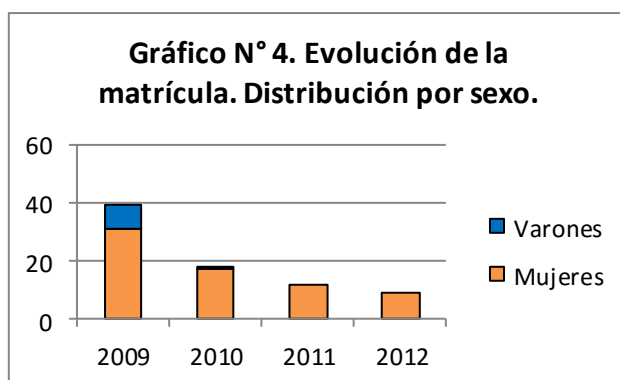
En una primera observación síntesis, podría afirmarse que para la permanencia de los alumnos de la cohorte 2009 del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, es más significativa la escuela de origen que la proximidad geográfica en el domicilio de residencia de los alumnos.

A continuación se avanza con un análisis en función de sexo y edad. En el cuadro y gráfico siguientes, se observa que los varones, que representaron el 20% de la matrícula de 2009, abandonaron casi en su totalidad en el primer año, y ninguno permaneció en el tercer año de la carrera.

Tabla N° 4. Evolución de la matrícula. Distribución por sexo

	2009	2010	2011	2012
Mujeres	31	17	12	9
Varones	8	1	0	0

Fuente: Elaboración propia

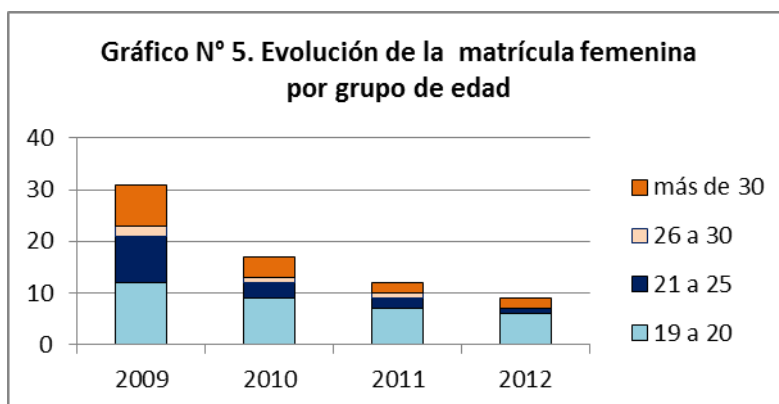


Fuente: Elaboración propia.

Tabla N° 5. Matrícula femenina por año y grupo de edad

Edad	2009	2010	2011	2012	2012/2009
19 a 20 años	12	9	7	6	50%
21 a 25 años	9	3	2	1	11%
26 a 30 años	2	1	1	0	0%
más de 30 años	8	4	2	2	25%
Total	31	17	12	9	29%

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia.

Profundizando el análisis del grupo de mujeres, encontramos que al iniciar la carrera el rango de edad con mayor frecuencia es el que incluye los 19 y 20 años, con 12 alumnas que representaban el 39% del grupo

total de mujeres. De este grupo, 6 alumnas se mantuvieron hasta el último año, representando el 50% de las que iniciaron, pero pasando a constituir el 67% del total de alumnas en el último año de cursado.

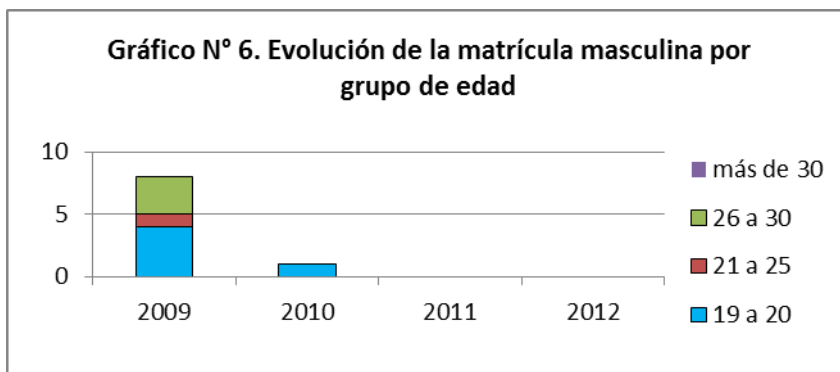
El grupo que le sigue es el de alumnas que iniciaron la carrera con más de 30 años, perdurando 2 de las 8 iniciales (retención del 25%). El grupo que representa el valor absoluto más significativo de deserción es el que comprende alumnas de entre 21 y 25 años, ya que de 9 inscriptas iniciales sólo una permanece en 2012.

Al analizar los datos de los varones en la tabla y gráfico que siguen, se observa que de los 8 que ingresaron en 2009, ninguno se encuentra presente en 2012. Sólo uno del rango de 19 a 20 años continuó con su cohorte hasta 2010.

Tabla N° 6. Matrícula masculina por año y grupo de edad

	2009	2010	2011	2012
19 a 20 años	4	1	0	0
21 a 25 años	1	0	0	0
26 a 30 años	3	0	0	0
más de 30	0	0	0	0
Total	8	1	0	0

Fuente: Elaboración propia



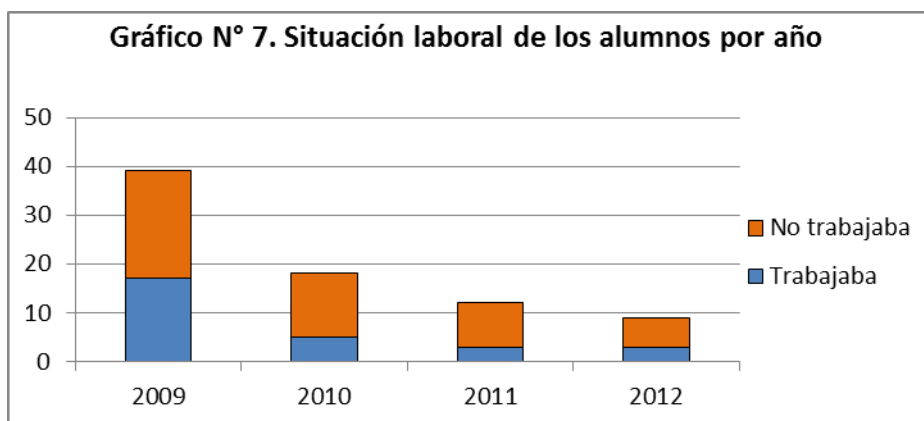
Fuente: Elaboración propia

Finalmente, analizaremos la situación laboral y la situación de maternidad/paternidad, dos variables que son indagadas respecto a todos los alumnos que ingresan a la institución, por considerarlas importantes en cuanto a la influencia que pueden ejercer en el proceso de los alumnos durante su proceso de formación.

Tabla N° 7. Situación laboral de los alumnos por año

	2009	2010	2011	2012	2012/09
Trabaja	17	5	3	3	18%
No trabaja	22	13	9	6	27%
Total	39	18	12	9	23%

Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia

Al observar los datos correspondientes a la situación laboral de los alumnos de la cohorte, se observa que de un total de 39 alumnos, 17 (44%) se encontraban en una situación laboral activa. De éstos, sólo 5 se encontraban cursando en segundo año, es decir, que sólo el 29% de los alumnos que trabajaban continuaron en segundo año, frente al 60% de los que no lo hacían.

En el cuarto año sólo 2 de los alumnos que trabajaban continuaban con el cursado de la carrera en el tiempo estipulado (12% con respecto a 2009), en tanto que 7 no trabajaban al momento de iniciar el cursado (32% respecto a 2009).

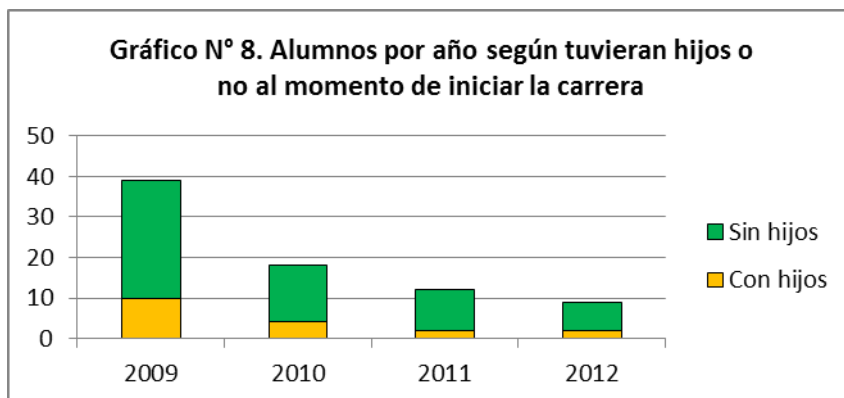
Resulta evidente que la situación laboral del alumno influye en la continuidad de los estudios, especialmente en el primer año de cursado. No obstante no se puede afirmar que sea un factor determinante.

Durante la segunda etapa del proyecto se analizará la vinculación con el mundo del trabajo, debido a su vinculación e impacto con el proceso de formación inicial.

Tabla N° 8. Alumnos por año según tuvieran hijos o no al momento de iniciar la carrera

	2009	2010	2011	2012	2012/09
Con hijos	10	4	2	2	20%
Sin hijos	29	14	10	7	24%
Total	39	18	12	9	23%

Fuente: Elaboración Propia



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la situación de maternidad/paternidad al momento de iniciar los estudios de nivel superior, si bien existe una tendencia a la deserción ligeramente mayor en los alumnos con hijos, no son diferencias significativas que permitan afirmar que este factor influye de manera especial en la toma de decisión de continuidad de los estudios.

Síntesis parcial del análisis estadístico de la cohorte 2009

De un grupo inicial de 39 alumnos que ingresaron en 2009 al Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, sólo 9 alumnas se encuentran cursando efectivamente el último año de la carrera en 2012, lo que representa un valor del 23% respecto de la matrícula inicial. Las mujeres presentan mayor persistencia en su proceso, ya que constituyen el total de la matrícula final de la cohorte, en tanto los varones, ya sea por abandono definitivo o prolongación, no continuaron luego del segundo año.

Se considera que el lugar de residencia no es un factor de influencia en la continuidad de los estudios, ya que de las alumnas que se encuentran en el último año, sólo una reside en la localidad donde se encuentra emplazado el Instituto, en tanto el resto debe viajar 18 km o más para asistir a clase.

La observación de las escuelas secundarias de origen muestra que la mayoría de las alumnas del último año provienen de una misma institución (Juan B. Alberdi de Costa de Araujo). Si bien no se puede afirmar que este sea un factor definitivo, se abren interesantes líneas de profundización de la investigación.

Respecto a la edad con la que contaban los alumnos al inicio del cursado de la carrera, los datos parecen indicar que hay mayores probabilidades de continuidad de los estudios en tanto más tempranamente se aborden, posiblemente por constituir una continuidad respecto del nivel de educación secundaria, aunque en segunda instancia son las alumnas de mayor edad las que también presentan un cursado regular.

Finalmente, teniendo en cuenta si los alumnos tienen hijos al momento de iniciar el cursado de la carrera, así como si se encuentran en una situación laboral activa, se observa que la primera variable no

muestra una correlación clara con respecto a la deserción, en tanto la segunda sí puede considerarse como una situación que podría influir en el abandono o prolongación de los estudios.

Análisis socio-demográfico y trayectoria académica del grupo de estudio

Debido a que durante el cursado del último año de esta cohorte, y en el transcurso de la investigación, parte de este grupo se encontró con la necesidad de recurrir uno o más espacios curriculares o no haber aprobado la mitad más uno de las materias de tercer año en el llamado especial de mayo, la población de estudio quedó reducida al grupo de alumnas que efectivamente estaban en condiciones de cursar la Práctica, Residencia e Investigación Educativa.

A continuación se presentan las características de las cuatro estudiantes que conforman dicho grupo, organizadas en un cuadro con su correspondiente interpretación. La fuente de información son las fichas de inscripción anual que las alumnas completan al iniciar cada ciclo escolar. Dicho instrumento contiene información socio-demográfica y permanece en el legajo personal del alumno de la institución.

Al realizar un análisis del grupo de estudio, podemos encontrar algunas regularidades en los aspectos familiares y socioeconómicos entre otros, así como en algunos aspectos vinculados a la evolución de ciertos indicadores.

Como se ha mencionado anteriormente el grupo de estudio está constituido por cuatro alumnas que completaron su trayectoria académica (específicamente el cursado de los espacios curriculares) en el tiempo estipulado por el plan de estudios.

Tres de las alumnas ingresaron inmediatamente después de culminar sus estudios secundarios, por lo que el ingreso a la carrera fue la primera opción, en tanto que la cuarta ingresa con 36 años luego de otro recorrido académico (incompleto). La diferencia de edad, también permitirá encontrar mayor cantidad de regularidades en el grupo de alumnas más jóvenes, especialmente en la constitución familiar, ya que son solteras, sin hijos y tienen residencia en la casa paterna, en tanto la cuarta alumna ha conformado un nuevo núcleo familiar constituido por cónyuge y dos hijos.

Una característica que unifica a todo el grupo de estudio es su lugar de residencia, ya que todas ellas se trasladan desde la zona este del departamento, teniendo domicilio tres en el distrito de Costa de Araujo y una en la localidad de Nueva California, que si bien pertenece al departamento de San Martín, funcionalmente se encuentra vinculado al primero.

Respecto a las trayectorias escolares, las cuatro alumnas han realizado primaria y secundaria en su localidad, en establecimientos de gestión estatal y sin repetir ningún año. Las modalidades de la escuela secundaria fueron agro-técnica (las tres alumnas con residencia en Costa de Araujo) y economía. Es necesario destacar que son modalidades con importante peso de los espacios curriculares con bases en la matemática.

El análisis de la constitución familiar y las trayectorias escolares de sus miembros, entre otros datos socioeconómicos, se hace necesario para contextualizar las propias trayectorias de las alumnas, exitosas en las distintas instancias. En este caso, como se mencionó, tres de las alumnas aún conviven con sus padres, en tanto el cuarto caso corresponde a una alumna casada y con dos hijos en escolaridad primaria.

Cuadro N° 3. Análisis socio-demográfico de alumnas que componen el grupo de estudio

		Alumna 1	Alumna 2	Alumna 3	Alumna 4
Datos Personales	Sexo	Femenino	Femenino	Femenino	Femenino
	Edad	18 - 22	18-22	17 - 21	36 - 40
	Domicilio	Costa de Araujo Lavalle	Costa de Araujo Lavalle	Nueva California San Martín	Costa de Araujo Lavalle
	Estado Civil	Soltera	Soltera	Soltera	Casada
		Sin hijos	Sin hijos	Sin hijos	dos esposos
Constitución Familiar	Padre	Si	Si	Si	
		Primaria Completa	Primaria Completa	Primaria Incompleta	Primaria Completa
		Independiente	Obrero Rural	Obrero Rural	Empleado Público
	Madre	Si	Si	Si	
		Primaria Completa	Primaria Completa	Primaria Completa	
		Ama de casa	Ama de casa	Ama de casa	
	Hermanos	cuatro	dos	tres	Dos
		Tres varones	Un varón	Un varón	
		Secundaria incompleta	Estudiante Primario	Estudiante Secundario	Estudiantes primarios
Trayectoria Escolar	Primaria	Escuela Pública	Escuela Pública	Escuela Pública	Escuela Pública
		En su localidad	En su localidad	En su localidad	En su localidad
		Sin repetir	Sin repetir	Sin repetir	Sin repetir
	Secundaria	Escuela Agrotécnica	Escuela Agrotécnica	Escuela Economía	Escuela Agrotécnica
		Sin repetir	Sin repetir	Sin repetir	Sin repetir
Superior	1ª elección	1ª elección	1ª elección	2ª elección	
Trayectoria Laboral	Trabajaba al iniciar	No	No	No	Si
	Rubro	--	--	--	Docente Tallerista Escuela Primaria
	Trabajaba al finalizar	No	Si	Si	Si
	Rubro		Docente Tallerista Escuela Primaria	Empleada Comercio Reemplazos Docentes	Docente Tallerista Escuela Primaria
Características de la Vivienda	Vivienda	Propia	Prestada	Propia	Propia
		Adobe	Adobe	Ladrillo	Ladrillo
	Luz eléctrica	si	si	si	si

	Agua en red	si	si	si	si
	Teléfono Fijo/móvil	si	si	si	si
	Alumbrado Público	si	si	si	si
	Gas Natural	no	no	No / Si	si
	Cloacas	No / si	no	no	si
Bienes Domésticos	Cocina a gas	si	si	si	si
	Heladera	si	si	si	si
	TV	si	si	si	si
	Calefón	si	si	si	si
	Computadora	No / si	Si	No / Si	Si
	Internet	No / si	No / si	No / si	No / si
Transporte	Traslado al IES	Público	Público	Público	Público y Privado

Fuente: Elaboración propia

El máximo nivel educativo alcanzado por los padres de las alumnas es primaria completa, en dos casos, e incompleta en el tercero, en tanto que las madres completaron la escolaridad primaria en los tres casos de los que se tienen datos en este aspecto. Las tres alumnas que conviven con sus padres tienen hermanos varones y mujeres, en cuyo conjunto se encuentran un estudiante primario, dos estudiantes secundarios, tres mujeres con secundaria completa y un varón con secundaria incompleta. Se puede observar que es común que las mujeres alcancen mayores niveles educativos. Al comentar esto con las autoridades institucionales mencionaron que es una situación común, ya que en las áreas rurales los varones suelen incorporarse a las actividades agrícolas antes de concluir alguno de los niveles de estudio.

Laboralmente, los padres de las alumnas se desempeñan como obreros rurales y uno de ellos como cuentapropista en trabajos de electricidad. Las madres son amas de casa. El marido de la alumna casada es empleado público. Como factor común aparece la poca profesionalización de los progenitores, coincidente con el nivel educativo alcanzado.

Analizando las características de las viviendas, tres de las alumnas poseen vivienda propia, dos de ladrillo y una de adobe, en tanto que la cuarta habita una vivienda prestada de adobe. En todos los casos poseen servicios básicos de electricidad, red de agua potable, teléfono (fijo o móvil) y alumbrado público. Al iniciar el cursado sólo una poseía servicios de gas natural y cloacas, sin embargo, a lo largo de los cuatro años de cursado, una de las viviendas se incorporó a la red de gas y otra a la red cloacal, quedando sólo una alumna sin ninguno de estos servicios (la alumna en vivienda prestada, por lo que se infiere que es la que se encuentra más alejada de los centros urbanos).

Todas las alumnas poseen desde el inicio del cursado los bienes domésticos básicos: cocina a gas, heladera, televisor, calefón. Resulta llamativo que al ingresar a la institución sólo dos poseían computadora, pero cuatro años después todas contaban con computadora y acceso a internet. Esta situación podría explicarse teniendo en cuenta la dinámica de la sociedad actual en cuanto a informática y comunicaciones, de la que la institución analizada forma parte. Se pudo constatar que la gran mayoría de los trabajos son

entregados impresos y que el correo electrónico es una forma frecuente de comunicación entre docentes y alumnos. Facebook también suele ser utilizado para comunicaciones aunque principalmente entre alumnos.

Las cuatro alumnas utilizan transporte público para acceder al centro educativo. Sólo la alumna de mayor edad utiliza en ocasiones un transporte privado.

Finalmente, analizando la situación laboral, sólo la alumna casada inició el cursado desempeñándose como docente tallerista en una escuela primaria, trabajó a lo largo de los cuatro años de cursado. Dos de las alumnas comienzan a trabajar cuando ya formaban parte de la comunidad educativa del I.E.S., una como docente tallerista en escuela primaria, y otra como empleada de comercio con eventuales reemplazos docentes. Sólo una de las alumnas no se ha desempeñado laboralmente hasta el momento del registro de datos. Se puede observar que gradualmente las alumnas se incorporan al ámbito laboral docente, si bien no es inmediato en el campo específico de la formación.

Como breve síntesis de los aspectos socio-demográficos podemos decir que, en general, las alumnas que forman la población de estudio proviene de la misma zona geográfica (el este del oasis departamental). Poseen familias de constitución tradicional, cuyo nivel educativo aumenta en los miembros de la generación más joven. Esta brecha educativa puede abarcar algunos años de estudio o dos niveles completos como en el caso de las alumnas de este análisis. En todos los casos provienen de viviendas provistas con los servicios y bienes básicos, pero que se incrementan con el paso del tiempo. En lo laboral, en general las alumnas buscan insertarse en el mundo del trabajo antes de concluir los estudios. Estos datos nos llevan a inferir que existe interés por el progreso económico y social, ya sea individual o inter-generacional.

MARCO TEÓRICO

A partir de la problemática planteada, encontramos como necesario encauzar el marco teórico a partir de la especificación de tres conceptos fundamentales: gestión educativa, trayectoria académica y percepción de los alumnos, específicamente en cuanto a las estrategias institucionales que se llevan adelante para favorecer sus trayectorias formativas.

La gestión educativa

El término “gestión” proviene principalmente del mundo de la empresa, lo que, según Inés Aguerro (1996), ha generado cierto rechazo en los ámbitos educativos, por considerar que todo aquello vinculado a lo empresarial está intrínsecamente vinculado con la obtención de lucro. También es cierto que mucha de la bibliografía que utiliza esta terminología tiene su origen en la década de 1990, con el auge del neoliberalismo en América Latina, y mucha de la bibliografía actual de los organismos internacionales remite a sus propios documentos anteriores. Así, por ejemplo, el documento de las Metas 2021 de la CEPAL – OEI, al

referirse al concepto de “gestión escolar” remite a un documento de la CEPAL/UNESCO de 2004, el que a su vez cita como punto de partida de estos planteamientos al documento redactado por CEPAL-UNESCO/OREALC en 1992. No obstante, se puede apreciar la evolución del concepto. La principal preocupación manifestada en los primeros documentos apuntaban al financiamiento de la educación, sin embargo, el concepto de gestión, en las publicaciones más recientes, incorpora en mayor medida el reconocimiento de los distintos objetivos, actores intervinientes y a las características del contexto cultural.

En este sentido, el documento de CEPAL – OEI “2021 -Metas educativas”, establece que

“Es posible entender la gestión escolar articulada en torno a tres ejes, a saber: los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre los diferentes actores (docentes, alumnos, padres y directivos) y la estructura y funcionamiento (CEPAL/UNESCO, 2004). La consideración de estos tres elementos, así como de la cultura propia de las escuelas - significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización que le dan una identidad propia y que explican los comportamientos de los individuos en la misma institución – es central para el desarrollo de una gestión organizacional eficaz y adecuada (CEPAL/UNESCO, 2004: 75).” (CEPAL – OEI, 2010. Pág. 77)

Especificando un poco más los conceptos, podemos diferenciar **gestión escolar** de **gestión educativa**.

Si bien estos conceptos se encuentran íntimamente imbricados, y de hecho en la bibliografía aparecen con frecuencia utilizados indistintamente, acotaremos la **gestión escolar** a los procesos, decisiones y actores implicados en la unidad escolar, es decir, en el establecimiento educativo, vinculado territorialmente con una comunidad de referencia. En este sentido podemos tomar la definición dada por CEPAL – OEI mencionada en el párrafo anterior. La gestión escolar se encuentra enmarcada, a su vez, en la **gestión educativa**, de alcance territorial y político más amplio, ya que puede abarcar desde un municipio hasta la nación en su conjunto, y encontrarse articuladas con otras políticas de Estado.

Así, el mencionado documento de la CEPAL establece que

“Es posible definir la gestión educativa como la organización y administración de los recursos para la obtención de los objetivos de la política educacional determinada. En ese sentido, existe un componente central y es la eficiencia, la que se define como el uso óptimo de los recursos con los que se cuenta. Es decir, una buena gestión logra distribuir los recursos de tal manera que contribuye al desarrollo de cada una de las esferas que conforman la escuela, tanto los netamente educativos como los referidos a docentes e infraestructura. De ese modo, el desafío es evitar la concentración de los recursos en pocas áreas. Es frecuente que la inversión se desvíe principalmente a atacar los problemas de rezago, repetición y deserción escolar, o a gastos de administración, en desmedro de una inversión dirigida al desarrollo integral del proyecto educativo escolar.(CEPAL – OEI, 2010. Pág. 77)

Por otro lado, Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), agregan, citando a Ethier (1986), que “la complejidad de la gestión educativa se relaciona con el hecho de que la misma se encuentra en el centro de tres campos de actividades, necesariamente articulados e intersectados: el político, el administrativo y el profesional”. Y agregan que “el campo político debe entenderse como el que genera el marco para el servicio; el administrativo procura las condiciones para la prestación del servicio; y el profesional como el que efectúa el servicio. Si bien estos tres campos de actividades conciernen a tres agentes o actores diferenciados, las mismas convergen en cada uno de quienes tienen a su cargo un establecimiento educativo...”. (Frigerio, Poggi, Tiramonti. 1992. Pág. 16). Es decir, que las decisiones tomadas en la esfera de la gestión educativa, se “conducen” a la órbita de la gestión escolar a través, principalmente, del equipo directivo, debiendo articular a nivel institucional estos tres campos.

De aquí se deriva la importancia que se le asigna, manifestada en una profusa bibliografía, a la gestión escolar o institucional.

La gestión escolar

Retomando el concepto de gestión escolar, Pozner la define muy sintéticamente como aquella que “realiza las políticas educacionales en cada UNIDAD EDUCATIVA adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa”, definiéndola también como “el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el EQUIPO DIRECTIVO de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa”. (Pozner, P. 1997. Pág.70).

Pozner, entre otros (Harf y Azzerboni, 2008; Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992) analizan la gestión escolar a través de distintas dimensiones que, más allá de pequeñas variaciones en las denominaciones y agrupaciones, podríamos caracterizar de la siguiente manera:

La *dimensión organizacional*: es la que define la “estructura” de la institución y determinará el estilo de funcionamiento. Queda incluida dentro de esta dimensión la distribución de funciones (organigrama) y tareas entre los miembros de la institución. Deben tenerse en cuenta también los aspectos “informales”, es decir, aquellos vínculos, tareas, canales de comunicación, etc., que efectivamente funcionan más allá de que coincidan o no con la estructura “teórica” de la institución. Pozner la denomina dimensión organizacional-operativa, y la considera el soporte que permite articular el funcionamiento de las otras dimensiones.

La *dimensión administrativa*: implica el control de los recursos financieros, su obtención y distribución, así como la distribución de los tiempos y designación del personal o reasignación de personal en función de las posibilidades y normativas existentes. También implica el control de los procesos que involucran a dichos

elementos. Si bien las distintas dimensiones interactúan permanentemente, los límites entre la administrativa y la organizacional pueden ser difusos, razón por la cual Harf y Azzerboni las consideran como una dimensión unificada.

La *dimensión pedagógico-didáctica o pedagógico-curricular*: tiene que ver con todas aquellas actividades y prácticas que posibilitan la apropiación y/o construcción del conocimiento, incluyendo las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de los actores, las estrategias didácticas, las teorías implícitas, los criterios de evaluación y la relación entre los docentes y los alumnos. Su principal ámbito de observación, aunque de ninguna manera el único, será el aula.

La *dimensión comunitaria*: implica todos aquellos aspectos que vinculan al establecimiento educativo con la comunidad, y específicamente con la comunidad local en la que la escuela se encuentra inserta. Estos vínculos pueden establecerse con las personas, ya sean familia de los distintos actores escolares (padres, en caso de los niños y adolescentes, cónyuges e hijos en caso de adultos) u otras personas de la comunidad, o con otras instituciones, educativas o no, del entorno local (otras escuelas, municipio, asociaciones de distinto tipo).

Reiteramos que estas dimensiones, en la realidad, no se encuentran aisladas unas de otras, sino que se influyen e interactúan, pudiendo encontrar a varias de ellas presentes en cada actividad o decisión que se analice dentro de la institución. Tampoco son exhaustivas, ya que Pozner menciona, aunque no como dimensión propiamente dicha, al ámbito educativo como uno que trasciende lo propiamente pedagógico y que implica la formación de los estudiantes como personas y ciudadanos, a partir del desarrollo de su moral autónoma, desde una perspectiva social y política.

Las trayectorias escolares, el tema que particularmente nos interesa, se ven atravesadas, en mayor o menor medida, por las distintas dimensiones, que involucran a todos los actores institucionales. No obstante, en la percepción de los alumnos es probable que no se realice una clara diferenciación entre estas dimensiones, por lo que será parte del análisis posterior reconocer a cuáles de estas dimensiones hacen referencia los alumnos en sus opiniones y comentarios, ya sea en las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación, o en la actividad cotidiana para cualquier equipo de gestión.

Ya fue mencionado que distintos actores tienen injerencia, voluntaria o no, en las trayectorias de los alumnos, sin embargo, debido a que las trayectorias formativas se encuentran enmarcadas en los principios de las políticas educativas, y estas son aplicadas a partir de un estilo de gestión definido, es que consideramos interesante introducir algunas posibles características que estos distintos estilos pueden manifestar.

En este caso adoptaremos la expresión de gestión institucional para hacer referencia a los procesos académicos que incluyen aspectos curriculares y socio-afectivos en su implementación.

Los estilos de gestión

Si bien las tareas que incumben a la gestión escolar pueden estar distribuidas en mayor o menor medida entre distintos actores institucionales, es sobre el equipo directivo donde recae la mayor responsabilidad. Según las distintas instituciones, los miembros de este equipo pueden recibir distintas denominaciones (director, rector, regente, representante legal, etc.). A su vez, puede existir un equipo de personas o la responsabilidad puede recaer sobre una única persona, en casos de plantas funcionales reducidas o establecimientos educativos pequeños. En el caso de las instituciones de Educación Superior, parte de las decisiones y responsabilidad son compartidas por cuerpos colegiados.

No obstante, suele ser la máxima autoridad la que establecerá el estilo de gestión escolar, ya sea de manera explícita o, lo que posiblemente sea más frecuente, con su modo de actuar, de comunicar y a través de las relaciones que establece con los distintos actores institucionales.

En instituciones de larga trayectoria, los estilos de gestión pasan a ser “naturalizados” total o parcialmente, lo que hace que cuando un nuevo equipo se hace cargo de la institución, se generen conflictos entre las nuevas propuestas y “lo que siempre se ha hecho”, por lo el funcionamiento de la misma dependerá del punto de equilibrio que se alcance en esta lucha/negociación. En el caso de la institución particular que nos afecta en este trabajo, por ser de reciente creación, el equipo de gestión “fundacional” establecerá mucho más claramente su impronta.

Stephen Ball (1994), a partir de una serie de estudios de caso, diferenció cuatro estilos de conducción o liderazgo en los establecimientos educativos. Los tres estilos principales son el interpersonal, el administrativo y el político, subdividiendo este último en dos variantes, el político antagonista y el político autoritario. Obviamente, en muy pocos casos se podría identificar a una persona real con sólo uno de estos estilos, ya que son una abstracción de muchas otras elaboradas por distintos autores.

El *estilo interpersonal* es el del director que prefiere la relación personal, cara a cara, con los distintos actores institucionales. El diálogo es directo y los problemas se resuelven de manera individual con cada uno de ellos. Ball introduce el término “informalidad”, ya que las consultas y las decisiones no se toman en instancias pre establecidas o que respondan al organigrama, sino que el vínculo es uno a uno con todas las áreas. Este tipo de estilo genera una red de “lealtades” desde y hacia las personas, no al cargo que eventualmente ocupen. A su vez, el director espera que las personas realicen adecuadamente la tarea para la que fueron designadas, y mientras así suceda contarán con relativos niveles de autonomía. En estas instituciones el nivel de rotación del personal es bajo debido a la satisfacción de las necesidades individuales, sin embargo, esta manera de actuar suele generar desconcierto, ya que la toma de decisiones no es un proceso visible.

El *estilo administrativo* es opuesto al anterior. Los procesos burocráticos se encuentran muy presentes y sistematizados. El director toma las decisiones rodeado de un equipo de administración claramente especificado en el organigrama de la escuela, en tanto que la comunicación con el resto del personal se realiza a través de mecanismos formales instituidos (memorándums, notificaciones, comunicaciones en reuniones preestablecidas, etc.). Los aspectos educativos están claramente especificados en objetivos y metas, y las decisiones al respecto son tomadas en los ámbitos estipulados para cada asunto. Aquellos miembros del personal que no forman parte del equipo de administración suelen sentirse excluidos de la toma de decisiones. El estilo impersonal del director al conducir la institución queda separado del director como persona.

El *estilo político antagonista* se basa en la conversación, pero a diferencia del estilo interpersonal, se promueve el debate público. En muchos casos la toma de decisiones es fruto de la discusión y el enfrentamiento, por lo que muchos miembros de la institución pueden sentirse incómodos. El directivo sabe que cuenta con capacidad para argumentar sus puntos de vista y persuadir a los otros miembros de la institución. Los retos pueden ser tomados por el director de manera personal, pero se aceptan como parte del estilo de gestión, es decir, existen aliados y adversarios, pero la existencia de estos últimos no es visto como algo negativo *per se*, sino que es parte de la micro-política institucional.

En el *estilo político autoritario*, el director no trata de persuadir a través de sus argumentos sino de imponer su posición, por lo que la comunicación suele ser unidireccional, informando las decisiones tomadas sin brindar oportunidad a la discusión de las mismas. Es común que las reuniones se realicen en tiempos reducidos de manera que las argumentaciones no puedan ser extensas. A este tipo de gestor le molesta el enfrentamiento, por lo que presentará las situaciones como no problemáticas, como situaciones lógicas o “naturales” ante las que no tiene sentido presentar alternativas. Ante esta situación el personal tiende a adquirir una posición des-comprometida, que puede ser buscada intencionalmente para mantener el *statu quo*, dándose especialmente entre directores con largos años de servicio en el cargo.

En la provincia de Mendoza, los Institutos de Educación Superior se rigen, en cuanto a su gestión y funcionamiento, por el Decreto Provincial N° 476 del año 1999, que establece, en su artículo 1° que “En los Institutos de Formación Docente y Técnica dependientes de la Dirección de Educación Superior se constituirán Consejos Directivos compuestos por directivos, docentes, estudiantes, egresados y representantes del resto de la estructura de recursos humanos que posea la institución formando parte del claustro que se denominará, a este solo efecto, de no-docentes”. Los consejeros de cada claustro, a su vez, deben ser elegidos por sus pares en elecciones que son realizadas en acuerdo con el Código Electoral Nacional, y son los Consejos Directivos quienes tienen la responsabilidad de elegir las autoridades institucionales y otros cargos de gestión académica. Debido a este mecanismo se garantiza en alguna medida una coincidencia de estilos entre la autoridad electa y el personal de la institución. La renovación de autoridades cada cuatro años, permite la continuidad o

transición entre estilos, y si bien estos procesos no están exentos de conflictos, estos pueden ser canalizados en el marco de procesos democráticos.

Trayectorias académicas

Parte del objeto de estudio de este trabajo, son las trayectorias escolares de la cohorte 2009 del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática. Para indagar sobre dichas trayectorias nos interesa centrarnos en el análisis del rendimiento académico y de las percepciones sobre las acciones institucionales tendientes a fortalecer dichas trayectorias. Se considera a las trayectorias escolares como el comportamiento académico de un sujeto e incluye desempeño escolar, aprobación, reprobación, promedio logrado, etc., a lo largo de los ciclos escolares.

El análisis de la trayectoria escolar implica la observación de los movimientos de una población estudiantil a lo largo de los ciclos escolares especificados en una cohorte (Barranco y Santacruz, 1995).

El término "cohorte" hace alusión al conjunto de alumnos que ingresa en una carrera profesional o nivel de posgrado en un año determinado, y que cumple un trayecto escolar en el periodo normal que prescribe el plan de estudios. La cohorte es la unidad fundamental del análisis estadístico, porque con base en ella se pueden agrupar y desagregar los datos referentes a los alumnos (Huerta, 1989, citado en Barranco y Santacruz, 1995).

Uno de los aspectos a investigar sobre las trayectorias escolares, es el rendimiento académico. Este implica abordar aspectos tales como: promoción, acreditación, equivalencias, etc. Por lo tanto, el campo problemático en torno al cual giran las trayectorias escolares exige diferenciar un conjunto de cuestiones que van desde la eficiencia interna, la eficiencia terminal y el rendimiento hasta los comportamientos académicos de los estudiantes durante su vida escolar, como rendimiento escolar, aprovechamiento, fracaso, éxito y logro, pasando por la promoción, aprobación, reprobación, repetición, atraso, rezago, abandono y deserción (Chain Revuelta, R. 1995. Pág 49).

Para definir los principales conceptos antes mencionados tomaremos diferentes autores de España y América Latina.

Deserción: Proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella. Se calcula como el balance entre la matrícula total del primer periodo menos los egresados del mismo periodo y más los estudiantes reintegrados en período siguiente, lo cual genera el nuevo estado ideal de alumnos matriculados sin deserción" (González, L. 2005).

Prolongación: proceso vinculado al fracaso académico: diferencia de tiempo invertido con el teóricamente previsto para terminar los estudios (Cabrera, L. 2006).

Retención: Acciones destinadas a que el estudiante alcance los aprendizajes requeridos para permanecer en la institución y continúe estudiando (Donoso, 2010).

Repitencia: La repitencia en la educación superior puede presentarse de varias formas de acuerdo al régimen curricular. Puede estar referida a todas las actividades académicas de un período determinado (año, semestre o trimestre), o bien, a cada asignatura para el caso de currículo flexible. La repitencia se refleja en el atraso o rezago escolar, es decir, prolongación de los estudios por sobre lo establecido formalmente (González, L. 2005).

Los autores trabajados exponen diferentes causas como las más frecuentes en los procesos de deserción. Entre estas se distinguen causas personales, institucionales y pedagógicas, socioeconómicas y laborales. 1) factor motivacional (vocacional), 2) rendimiento y problemas de aprendizaje, 3) sentimiento de desigualdad frente a los compañeros, 4) poco apoyo de la familia, 5) falta de preparación del secundario, 6) vocacional (prueba de selección por puntaje en Chile), 7) adaptación al nuevo medio, 8) preparación de los docentes, 9) factores económicos y familiares, 10) condición de fracaso que afecta emocionalmente (González, L. 2005).

Así como en las investigaciones aparecen las causas de deserción, también se mencionan las estrategias y acciones institucionales que buscan fortalecer las trayectorias escolares que garanticen el ingreso, la permanencia y el egreso de un profesional con los conocimientos necesarios para desempeñarse con éxito en su práctica docente⁴, así como con las competencias para desarrollarse en la vida laboral, social y personal. Estas estrategias incluyen programas para favorecer la adaptación social, tutoría, orientación, apoyo al estudio, captación de alumnado con antecedentes no tradicionales, apoyo financiero, articulación con el entorno profesional, etc; dependiendo de la realidad de cada institución.

En este trabajo se adoptó como foco del abordaje de la promoción exitosa, entendiéndola como aquel proceso por el cual el estudiante transita los distintos cuatrimestres sin tener que re-cursar ningún espacio formativo o trayecto del plan de estudio.

⁴ Concebimos a la práctica docente como una actividad compleja, que teniendo como eje a la práctica pedagógica, la abarca y supera ampliamente. Gloria Edelstein (2003), caracteriza a la práctica docente como actividad compleja, desarrollada en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte, imprevisibles y cargados de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos. El docente, para llevar adelante esta tarea, debe desplegar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas.

Percepción del alumno

En cuanto a las perspectivas subyacentes para el análisis de las percepciones, se coincide con Castorina (2005) en que:

“En el pensamiento contemporáneo la preocupación por la naturaleza y el alcance del conocimiento de sentido común ha tenido diversas manifestaciones, en la filosofía, las ciencias sociales y la psicología. Así, se han planteado diferentes problemáticas, por ejemplo, entre los filósofos analíticos y los teóricos de la sociedad; tales pensadores han utilizado marcos epistémicos muy dispares, según se hable del *sentido común* de una manera a-histórica y naturalista, o social e histórica; incluso, puede haber fuertes contraposiciones al pensarlo en tanto un conocimiento producido individualmente o en tanto elaboración realizada de la interacción social.” (Castorina, J. 2005. Pág. 205)

Sin embargo, no es interés de este trabajo sumergirse en las teorías sobre la percepción humana, sino que el objetivo se encuentra vinculado con las trayectorias escolares respecto al rendimiento académico, por lo que se ha querido centrar el análisis en las percepciones que los alumnos poseen sobre las estrategias institucionales encaradas para fortalecer dichas trayectorias.

Desde la psicología cognitiva, sobre las percepciones podemos agregar, siguiendo a Salinas Quintanilla (2010), que “implican una creación resultante de la convergencia de los conceptos, los conocimientos, las ideas, las creencias, las opiniones sobre el contexto de las sensaciones y de las propias percepciones; de allí que el estudio de éstas cobre tanta importancia, cuando se trata de explicar las motivaciones que inducen las acciones...”. (Salinas Quintanilla, 2010, pág 12)

Para continuar con la profundización del concepto, tomamos a Badía Martín (2001), quien explica desde la misma línea que

“la comprensión psicológica de los fenómenos perceptivos insiste en la incidencia de toda la personalidad en el hecho mismo de percibir claramente diferenciable este sentido de la simple sensación: a partir de esta, el sujeto proyecta sobre el objeto una serie de cualidades o unos esquemas de selección valorativa que la sensación no le aporta y que determinan la concreta y diferente percepción que de unos mismos datos sensible todo el mundo puede tener”, y agrega que “toda percepción comporta una interpretación; y así, más que un fenómeno simplemente sensorial, es una conducta psicológica compleja que está vinculada a un cuadro de referencias particular, elaborado a partir de la propia experiencia personal y social.” (Badía Marín, M. 2001, p. 114)

El análisis de las percepciones, del sentido común, desde una visión más social e histórica, según lo planteado por Castorina, puede realizarse desde la teoría de las representaciones sociales, que son construcciones simbólicas que se crean y se recrean en el curso de las interacciones sociales. Son maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen, a la vez que son determinadas, por las personas a

través de sus interacciones. Son "un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales."

Su origen se puede rastrear en el desarrollo de la vida social y por lo tanto, no pueden reducirse a la vida individual. Sin embargo, no se establece una determinación unidireccional sociedad-individuo, en tanto que no se trata simplemente de una reproducción, sino más bien de una reconstrucción o recreación mediada por la experiencia vital del sujeto en un ámbito cultural determinado.

Las representaciones sociales están en la base de la interacción social: cada vez que entramos en contacto con objetos o personas se movilizan contenidos, imágenes, ideas que codifican y categorizan la situación atribuyéndole cierto significado.

Se consideró como pertinente la acotación del objeto de análisis en cuanto al abordaje de las percepciones. Sosteniendo que las mismas pueden ser concebidas desde diferentes ópticas teóricas y metodológicas. Por ello es que se creyó conveniente "hablar de percepciones" debido a que el principal propósito del trabajo es el análisis de las ideas u opiniones que poseen los estudiantes respecto de las acciones que la institución formadora ha desarrollado para fortalecer sus procesos.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

La propuesta radica en un diseño de investigación exploratorio y descriptivo sobre las trayectorias escolares de los estudiantes de cuarto año del profesorado de educación secundaria en matemática y la percepción que ellos poseen respecto de las estrategias académicas institucionales desarrolladas durante su formación docente inicial.

Teniendo en cuenta las características del problema a investigar, junto a la orientación teórica elegida, el abordaje más adecuado se realiza desde una metodología cualitativa, desde el marco de un paradigma interpretativo y crítico basándonos en la propuesta metodológica del análisis de caso.

Descripción de la muestra

Debido a la cantidad de alumnos, se decidió realizar un trabajo de tipo censal, tomando a todas las alumnas que se encontraran cursando el último año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, resultando un total de nueve alumnas durante la etapa exploratoria, quedando sólo cuatro estudiantes que

culminaron exitosamente la Práctica, Residencia e Investigación Educativa, sobre las que se realizó el análisis estadístico.

Técnicas, instrumentos y materiales de evaluación

Se aplicaron las siguientes técnicas con sus respectivos instrumentos de investigación:

- Análisis Documental:
 - respecto del marco institucional: normativa y documentos institucionales
 - respecto de la carrera: resolución del plan de estudio, proyectos de coordinación, actas de acuerdos del equipo educador.
 - respecto a la cohorte 2009: legajos de las alumnas, planillas de rendimiento.

- Análisis del discurso:
 - producciones académicas: trabajos del curso de ingreso, trabajos de práctica e investigación educativa de diversos años, trabajo del taller inicial de cuarto año.
 - Entrevistas semi-estructuradas en profundidad.

Procedimiento

El desarrollo metodológico se llevó a cabo desde dos aristas. En primera instancia la construcción de datos objetivos, producto del análisis estadístico de la documentación institucional.

En segundo lugar el abordaje de la dimensión subjetiva, a partir de la información proporcionada por las entrevistas, y el análisis documental de las producciones y narrativas elaboradas por las alumnas para determinados espacios curriculares.

Las categorías de análisis se fueron seleccionando a partir de las apreciaciones y opiniones de alumnos sobre los temas planteados.

RESULTADOS

Se inició el análisis de la información recogida a partir de los instrumentos aplicados. De acuerdo con el objetivo de este trabajo, el mismo se focalizó en las percepciones que las alumnas poseen sobre las acciones institucionales llevadas adelante para favorecer las trayectorias estudiantiles.

Es necesario recordar que la población analizada quedó constituida por cuatro alumnas, que fueron las que efectivamente cumplieron su trayectoria académica en los cuatro años que establece el plan de estudios.

En primera instancia se analizarán algunas producciones escritas realizadas por las alumnas a lo largo de los cuatro años de cursado, extrayendo aquellos elementos que puedan aportar al objetivo principal de este trabajo.

En segundo término se analizarán las entrevistas en profundidad semi-estructuradas, aplicadas al finalizar el cursado del cuarto año de estudios.

Finalmente, se analizarán los instrumentos de triangulación, que tuvieron como objeto verificar la pertinencia o no del análisis realizado e identificación de las creencias de los alumnos sobre las estrategias institucionales desarrollados durante su trayectoria formativa.

Análisis de producciones escritas de las alumnas

a) Informe final del Curso de Ingreso: Percepciones de las estudiantes sobre sus fortalezas, debilidades y estrategias previas al cursado de la carrera.

El análisis de las producciones de las alumnas sobre sus percepciones sobre el futuro desempeño como estudiantes, no arroja demasiada información sobre la visión que poseen sobre las estrategias institucionales encaradas por la gestión escolar. También, el procesamiento de la información nos permite caracterizar al grupo de cuatro alumnas que finalmente quedó constituido como población de estudio.

Teniendo en cuenta las expresiones de las estudiantes durante el curso de ingreso del año 2009, desarrolladas en los trabajos realizados en los Módulos de Ambientación a la Educación Superior y Orientación al Campo Profesional, se pueden realizar las siguientes observaciones:

La **estudiante 1** presenta fortalezas cognitivas, actitudinales y sociales; entre ellas las vinculadas con hábitos de estudio, valores como el esfuerzo y la voluntad, y el buen trato con los docentes. Sus mayores

debilidades se vinculan con los hábitos y técnicas de estudio. Expone que el nerviosismo es su dificultad actitudinal y que le cuesta participar. Es evidente que hay correlación entre las debilidades y que unas pueden estar potenciando a las otras.

Al momento de proponer estrategias, presenta varias y las mismas abarcan las dimensiones cognitivas, sociales y actitudinales. Se observa a simple vista, que ha sido más fácil definir estrategias cognitivas para superar las debilidades de la misma dimensión. En cambio, para superar el nerviosismo y mejorar la participación solo ha mencionado la constancia, el esfuerzo y el estudio con compañeros, sin mencionar otras actividades sociales y comunitarias. Manifiesta que se ve fortalecida frente al estudio en cuanto a habilidades cognitivas, actitudinales y manifiesta una social: *el buen trato con los docentes*. Menciona estrategias frente al estudio que responden a debilidades frente al estudio cognitivas, actitudinales y sociales. Llama la atención esta estudiante del resto, ya que, en las diferentes categorías de análisis es la que más menciona la dimensión social como parte del proceso de formación. No menciona fortalezas, debilidades, ni estrategias meta-cognitivas. Manifiesta el gusto por la carrera, la disciplina y el dar clases.

Expresa como estrategias frente al futuro profesional:

- Aplicación de los conocimientos adquiridos.*
- Aplicar diferentes técnicas y explicaciones.*
- Compartir buenas y malas experiencias con colegas.*
- Generar aprendizaje significativo.*

Lo anterior manifiesta que las estrategias se basan en fundamentos distintos: conductuales, cognitivos y sociales. Si bien, muestra que concibe al rol docente más allá de los saberes conceptuales a enseñar, también muestra contradicciones en el discurso, que puede tener que ver con las anticipaciones sobre los temas vinculados con práctica docente trabajados en el curso de ingreso, y del que poseen poca información.

La **estudiante 2** expresa que posee fortalezas cognitivas (técnicas de estudio), actitudinales (gusto por la docencia y voluntad) y sociales (buen trato con los docentes). Entre sus debilidades se exalta las cognitivas (capacidad para comprender y expresarse) y en cuanto a las debilidades actitudinales, plantea que no se auto-examina. A diferencia del resto de las estudiantes, es la única que menciona a la meta-cognición, si bien lo expresa como debilidad, el resto no lo menciona, salvo la estudiante 4 cuando dice que no se autoevalúa.

Propone estrategias de superación de las debilidades diversas y amplias:

- Aprendizaje significativo.*
- Utilizar técnicas de comprensión de textos.*
- Revisar correcciones de profesores.*
- Autoexaminarme.*

-Realizar una planificación de estudio.

-Buena alimentación

-Descansar el tiempo necesario

Las mayores fortalezas, debilidades y estrategias las presenta frente al estudio. Esto se reitera en el resto de los casos; y puede vincularse con las trayectorias previas de las alumnas, que han configurado una forma de pensar a la educación; también, con el momento en que están al hacer este análisis (curso de ingreso). Presenta coherencia entre las estrategias propuestas en función de las debilidades frente al estudio. Frente a las debilidades meta-cognitivas plantea que no se auto-examina y luego lo propone entre las estrategias a desarrollar. Manifiesta como fortaleza frente al futuro profesional, el gusto por la carrera. Dicho aspecto se reitera en los cuatro casos.

Frente al futuro profesional plantea (a diferencia del resto de los casos, que plantean estrategias más vinculadas con lo cognitivo y disciplinar) que la estrategia será el desarrollo de la dimensión actitudinal y afectiva: *“Ser una docente en la que los alumnos puedan confiar, amigable, sincera, respetuosa y respetada...”*

La **estudiante 3** ha manifestado que sus mayores debilidades están en las habilidades cognitivas y actitudinales. Plantea que le cuesta asumir los errores y que presenta temor en las instancias orales. La dificultad para expresarse en instancias orales, es una de las dimensiones que se reitera en los cuatro casos analizados. Esto puede vincularse con la dimensión cultural-contextual de las estudiantes (la mayoría provienen del distrito de costa de Araujo y de la Esc. Juan Bautista Alberdi). Cuando expone las fortalezas se reitera lo mismo, es decir, menciona habilidades cognitivas, actitudinales y deja de lado las habilidades sociales.

Propone estrategias cognitivas, actitudinales, pero estas no responden del todo a las debilidades, pues, no propone estrategias que le permitan aceptar los errores como parte del aprendizaje o superar el miedo a las instancias orales. Ha expuesto por ejemplo:

Estrategias Cognitivas:

-Dedicar tiempo.

-Asistir a clases.

-Estudiar día a día.

-Tomar apuntes y buscar bibliografía extra.

-Leer y hacer esquemas

Estrategias Actitudinales:

-Ser perseverante

-Priorizar el estudio

-Dedicar el tiempo necesario.

Esto de asumir que tiene debilidades para aceptar los errores y no proponer nada para resolverlo, responde a marcos teóricos conductistas donde el error no es motor de mejora, sino sinónimo de debilidad, desaprobación y frustración. La misma estudiante manifiesta que se ve fortalecida frente al estudio en cuanto a habilidades cognitivas y actitudinales. Lo mismo ocurre con las debilidades frente al estudio, son cognitivas y actitudinales. Quedan fuera las habilidades sociales frente a cualquier instancia (estudio, metacognición o futuro profesional). No menciona fortalezas, debilidades, ni estrategias metacognitivas. Frente al futuro profesional manifiesta gusto y amor por la carrera y propone estrategias como la dedicación en cada desempeño y el uso de distintas estrategias. Vuelve a quedar fuera la dimensión social, como si no fuese parte del rol docente.

La **estudiante 4**, ha expuesto debilidades respecto a las habilidades cognitivas, destaca la dificultad para aplicar técnicas de estudio tales como la organización del tiempo y materiales de estudio, entre otras. Plantea como única debilidad actitudinal, el no aceptar las críticas. Sin embargo, no menciona debilidades sociales. Si bien, el resto de las compañeras han expuesto (aunque en menor medida) debilidades y fortalezas actitudinales y sociales; es evidente que entre las percepciones (previas al cursado de la carrera) de las estudiantes tal vez, dichas habilidades no cobran el significado que poseen en el proceso de construcción del rol docente. Las fortalezas expuestas resaltan que las habilidades cognitivas son las más mencionadas, entre ellas, asistir a clases, tomar apuntes, leer, hacer representaciones gráficas, etc. Sin embargo, en esta dimensión aparecen dos fortalezas actitudinales: el esfuerzo de viajar diariamente a la institución y valorar su inteligencia. Las estrategias propuestas que responden a las debilidades cognitivas, se vinculan con las estrategias de estudio.

No aparecen propuestas vinculadas con las dimensiones actitudinales y sociales. Hay una concordancia en lo expuesto, ya que, aparecen propuestas que responden a las debilidades cognitivas expuestas. Sin embargo, pareciera que las habilidades y capacidades están segmentadas, como si unas no dinamizaran a las otras. Llama la atención, que en ninguna de las dimensiones, se presente como fortaleza o debilidad la habilidad social. Por ello, se puede decir que en sus representaciones y expectativas previas al cursado, esta dimensión no haya sido tomada en cuenta como parte del proceso de constitución del rol docente y conformación del perfil de egresado.

Menciona debilidades frente al estudio y hace hincapié en las estrategias a mejorar frente al estudio y en menor medida en las habilidades meta-cognitivas, cuando plantea por ejemplo: la aceptación de sus aspectos negativos y la escucha de las opiniones del contexto.

Cuando hace referencia a las estrategias frente al futuro profesional:

- Dar un buen concepto profesional.
- Organizar y concientizarme en mi situación laboral.
- Comprometer y sentirme capaz en llevar adelante una responsabilidad muy grande: educar.
- Analizar y tener presente las problemáticas.
- Aprender a aplicar aspectos, estrategias o métodos, hábitos de estudio.

Llama la atención, que a diferencia de las compañeras se ha explayado y ha tenido una visión más amplia sobre la práctica docente y el rol docente. Ha expresado no sólo la aplicación de técnicas, saberes, etc.; sino que ha manifestado que la estrategia será aprender (básico en la construcción constante del rol). Ha manifestado como tareas del rol docente aspectos actitudinales como la capacidad de educar, analizar las problemáticas existentes; también procedimientos como la organización, etc.

Síntesis parcial de las percepciones de las estudiantes

Se incluye el análisis de este dispositivo, producción final luego del Curso de Ingreso 2009, por ser el primer instrumento recolectado y en el cual se puede identificar las principales características de las percepciones de esta cohorte respecto de sus trayectorias escolares.

Su análisis permitió la clarificación de algunos supuestos que las estudiantes expresan respecto del análisis de su proceso de formación, los cuales serán tenidos en cuenta para el diseño e implementación de las demás técnicas e instrumentos a aplicar durante el resto del proceso de investigación.

Teniendo en cuenta las expresiones vertidas en los informes se puede sintetizar que:

- d- Respecto del proceso de estudio, las estudiantes expresan:

Contar con estrategias para desenvolverse adecuadamente. Priorizan las habilidades cognitivas y relegan en un segundo plano a las actitudes y a las habilidades sociales.

- e- Frente a las estrategias para enfrentar el proceso de formación iniciado:

Por lo general omiten la referencia a procesos meta-cognitivos (lo cual se reitera en general en el resto de las estudiantes), ello puede atribuirse a la ausencia de esta práctica en su trayectoria escolar previa. Asimismo, expresan una amplia gama de estrategias para desenvolverse adecuadamente en el proceso académico de la carrera iniciada.

- f- Respecto del futuro ejercicio profesional:

Todos los casos analizados manifiestan que el gusto de dar clases tiene su base en experiencias en las que han tenido que explicar a un compañero o familiar la disciplina Matemática.

Todas las estudiantes no han expuesto debilidades, ni fortalezas frente al futuro profesional, y esto es lógico, teniendo en cuenta que estaban en un paso previo, en el que si bien se han proyectado, no han podido ver las problemáticas específicas sobre las carreras.

Cuadro N° 4. Informe final del Curso de Ingreso – Cuadro síntesis de información				
Aspecto	Alumna 1	Alumna 2	Alumna 3	Alumna 4
Fortalezas	Cognitivas, actitudinales y sociales (hábitos de estudio, esfuerzo, voluntad, buen trato con los docentes)	Cognitivas (técnicas de estudio), actitudes (gusto por la docencia y voluntad) y sociales (buen trato con los docentes)	Habilidades cognitivas y actitudinales. No menciona sociales (el aspecto social permanece ausente en todos los ítems)	Asistir a clases, tomar apuntes, hacer representaciones gráficas, etc. Actitudinales: esfuerzo de viajar diariamente, valoración de su inteligencia.
Debilidades	Hábitos y técnicas de estudio, nerviosismo dificultad para participar.	Cognitivas (comprender y expresarse), actitudinales (no se autoexamina)	Habilidades cognitivas y actitudinales. Asumir errores. Temor a las instancias orales.	Dificultad para aplicar técnicas de estudio, organización del tiempo y los materiales. Debilidad actitudinal: no aceptar las críticas. No menciona debilidades sociales.
Estrategias	Varias: cognitivas (definidas más fácilmente) sociales y actitudinales (constancia, esfuerzo, estudio con compañeros). Es la que más menciona la dimensión social como parte del proceso de formación.	Aprendizaje significativo, uso de técnicas de comprensión de textos, revisar correcciones de profesores, autoexaminarse, planificar el estudio, buena alimentación, dormir lo necesario. Coherencia entre estrategias y debilidades planteadas.	Las estrategias no responden necesariamente a las debilidades (deja fuera aceptación de errores y miedo a instancias orales). Cognitivas: dedicar tiempo, asistir a clases, estudiar día a día, tomar apuntes, buscar bibliografía, hacer esquemas. Actitudinales: perseverancia, priorizar el estudio, dedicar tiempo.	Vinculadas a debilidades cognitivas: estrategias de estudio. Sin propuestas actitudinales y sociales.
Metacognición	No menciona fortalezas, debilidades ni estrategias.	Debilidad: no se autoexamina. Lo propone como estrategia.	No se registra.	Menciona estrategias: aceptación de sus aspectos negativos, escucha de las opiniones del contexto.
Fortalezas para el futuro profesional	Gusto por la carrera, la disciplina y dar clases.	Gusto por la carrera.	Gusto y amor por la carrera	
Estrategias para el futuro profesional	Concibe el rol docente más allá de saberes conceptuales. Contradicciones	Desarrollo de la dimensión actitudinal y afectiva (“que el alumno pueda confiar”)	Dedicación en cada desempeño y uso de distintas estrategias.	No sólo aplicación de técnicas y saberes sino “aprender”. Capacidad de educar, analizar problemáticas existentes, organización. Compromiso.

	en el discurso.			
--	-----------------	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

A partir de lo expuesto, se puede inferir que las estudiantes al inicio de la carrera no percibían a la institución formadora como gestora de acciones que acompañaran sus trayectorias estudiantiles.

b) Memorias del espacio curricular Practica e Investigación Educativa III

Otra fuente de información son las memorias que las alumnas construyeron al concluir el cursado del espacio de Práctica en Investigación Educativa III. El análisis de este material se realiza a partir de las memorias de solo tres de las alumnas que conforman el grupo de estudio, ya que no fue encontrado el producto de la cuarta alumna.

Las memorias incluyen una descripción de toda la trayectoria escolar del alumno, incluyendo el paso por los niveles de la educación obligatoria previos al ingreso al nivel superior.

Más allá de los elementos anecdóticos que incluyen estos documentos, logran sintetizarse los siguientes elementos vinculados a las percepciones que las alumnas poseen sobre sus trayectorias formativas en el Instituto de Educación Superior N° 9-024, y algunas de las estrategias institucionales desarrolladas.

Vinculado con la dimensión pedagógico-didáctica, reconocen, aunque tardíamente, el valor de las materias de la formación general en especial las llamadas pedagógicas. Al principio son percibidas como un agregado en la caja curricular y, a medida, que avanzan en el cursado y en las prácticas reconocen su valor. Así, una de las alumnas manifiesta “...mucho no me agradaban las materias pedagógicas. Pensaba que no eran importantes a la hora de dar clases frente a un grupo de alumnos”, sin embargo luego sostiene que son estas materias las que le permitieron posicionarse como docente y desde allí tomar decisiones y diseñar sus propuestas de mediación docente.

Las alumnas que conforman el caso aceptan y reconocen la necesidad de incluir las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de formación docente, y la importancia de que se les haya exigido a lo largo de su trayectoria formativa. Algunas de ellas manifiestan que se han organizado para disponerlo en sus propias viviendas, tal como quedó demostrado en el análisis socioeconómico del grupo de estudio. En el análisis longitudinal de las condiciones de vida pudo comprobarse que al iniciar el cursado la minoría poseía computadoras y ninguna tenía conexión a internet. Situación que se comprobó modificada al iniciar el cursado del último año de estudios, donde todas poseían PC y disponían del servicio de internet en sus domicilios.

A su vez, descubrieron y declaran su interés por llevar a cabo una práctica reflexiva en todas las fases de la tarea docente. Una de ellas expresa que *“dentro de esos aprendizajes construidos puedo mencionar como el más importante a la práctica reflexiva. Es decir, reconocer la Reflexión como fuente de comprensión de mi propia práctica docente...”*, y otra agrega que *“...cada tema tratado en las clases nos llevó a una práctica reflexiva, comprometida y en la mayoría de los casos productiva y exitosa.”* Esta afirmación, expresada de distintos modo pero presente en las producciones de los tres casos permite identificar el valor asignado al enfoque asumido en este espacio formativo y su importancia para posicionar el trayecto de formación docente como un proceso más dentro de la vida de los estudiantes y su relación con las instituciones de su comunidad.

Vinculado más al aspecto relacional, valoran como positivo el reconocimiento personal y situacional de la institución. Pueden reconocer como necesario el establecimiento de los vínculos interpersonales y el reconocimiento de los rasgos socioculturales de su comunidad. Una alumna, citando bibliografía vista en el espacio de Problemática sociocultural, escribe *“La enseñanza y aprendizaje no se dan en un ámbito aislado sino en un contexto social. En este contexto se distinguen dimensiones tales como la económica, política y cultural”*, y otra manifiesta que la formación brindada por el conjunto de docentes *“ha sido de mucha ayuda para lograr una relación con la sociedad que me rodea y con las actividades que ella me propone.”*

Finalmente, destacan el valor de las prácticas compartidas con otras carreras y desean que esto continúe porque es visto como una preparación para el mundo del trabajo real. En este sentido, una de las alumnas comenta *“me di cuenta lo importante que fue para mi proceso de formación trabajar con alumnas del Profesorado de Lengua, ya que ellas influyeron en mi propia práctica y me ayudaron a mirar lo docencia desde otro punto vista”*, y otra de ellas manifiesta que *“me gustó hacer con los compañeros de Lengua y Literatura, porque me ayudó a ser más abierta y a compartir experiencias”*.

Como aspecto negativo, sólo una alumna menciona que algunos profesores caratulados como “mayores” caen en la rutina, no innovando o variando sus metodologías de enseñanza.

Otro elemento que llama la atención, aunque no como emergente significativo, es que, a pesar de haber transitado tres años en la institución, una alumna se refirió a ésta como “facultad”, terminología que no se corresponde con la estructura administrativa del nivel de educación superior provincial: *“Las dificultades no solo se presentaban en la facultad, sino también en la familia”*. Al indagar a algunos actores institucionales al respecto, manifestaron que es común que algunos alumnos se refieran al IES N° 9-024 como facultad o como CEIL, por ser este el edificio que alberga a la institución. Esto podría indicar que en la percepción de las alumnas, no está claramente configurada la identidad y los límites institucionales. Sin embargo, por otro lado, la simbiosis percibida entre el IES N° 9-024 y el CEIL puede deberse a una estrecha vinculación o articulación con otros actores e instituciones de la sociedad (dimensión comunitaria de nuestro marco teórico).

En síntesis, del análisis del instrumento surgen, como elementos emergentes, que la dimensión pedagógico-didáctica es la más claramente percibida por las alumnas, no sólo sobre su proceso dentro de la institución, sino también al realizar una observación retrospectiva sobre la trayectoria escolar a lo largo de toda su vida. Específicamente de la trayectoria formativa dentro del Instituto, valoran los contenidos conceptuales cuando logran contrastarlos con la realidad, especialmente, en los momentos de prácticas en el campo, o en instancias de reflexión (prácticas reflexivas, prácticum). Por otro lado, se valoran los distintos tipos de relación mantenidos al interior de la institución, así como la preparación que esta brinda para los vínculos que se mantendrán fuera de ella.

c) Memorias de Práctica, Residencia e Investigación Educativa – Cuarto año

En los trabajos que las alumnas realizaron al finalizar el cuarto año de cursado, en el espacio de Práctica, Residencia e Investigación Educativa, no se encuentran demasiados elementos referidos a las percepciones que poseen sobre las estrategias institucionales de apoyo a las trayectorias formativas, sin embargo pueden deducirse interesantes datos sobre el perfil de las alumnas y el proceso vivenciado durante el desarrollo del último segmento del trayecto de la Práctica Profesional.

En general, las producciones de las alumnas se focalizan en la dimensión pedagógico-didáctica, rescatando el valor de la metodología utilizada durante la residencia profesional, especialmente en lo referido al trabajo en parejas durante la residencia. Esto queda explicitado en las siguientes expresiones: *“el trabajo con el compañero de prácticas se considera valioso y productivo”, “a pesar de las diferencias que hubo entre los integrantes, siempre tuvimos presente que debíamos trabajar en conjunto”*.

También destacan la realización de procesos reflexivos que llevaban a la crítica consciente del propio actuar, objetivando las situaciones y logrando la superación de los errores y falencias. En este sentido se valora positivamente el acompañamiento realizado por el equipo docente, especialmente por la articulación mostrada entre ellos (una docente de la formación general, una profesora de Lengua y una de Matemática).

En otros documentos, en cambio, mencionan que el acompañamiento de parejas pedagógicas de años anteriores, en algunos casos, les resultó confuso. Una alumna explicita: *“pensé que se me iba a complicar ya que antes había tenido una experiencia y no fue buena. Pero debo aclarar que las clases han sido muy organizadas, esto significa y me da a entender que existe una muy buena comunicación entre las profesoras”*.

Un elemento interesante que surge de las autobiografías de las alumnas, es que en dos de los casos manifiestan haber sentido en algún momento interés por la docencia, ya sea de modo consciente o no, en etapas previas al ingreso a la carrera. Una alumna relata que *“Un recuerdo lindo de mi infancia es que siempre me gustó enseñar lo que aprendía” en tanto que la otra manifiesta que “buscaba trabajo y siempre era en*

educación". Es interesante destacar que las dos alumnas que mencionan esta situación no tenían a la docencia como primera opción profesional en el momento de definir su egreso del nivel secundario e ingreso al nivel superior.

Desde las dimensiones administrativa y organizacional, puede observarse la importancia dada al conocimiento de ciertos procesos institucionales. La alumna que forma parte del Consejo Directivo del IES N° 9-024 menciona la importancia de pertenecer a esa instancia de gestión para su formación ya que en sus propias palabras, *"ser parte y participar en lo que se lleva a cabo a nivel institucional, y una vez más reitero que esto me va ayudando en gran parte de mi formación docente y en mi personalidad"*. Otra alumna rescata la importancia del conocimiento de los aspectos administrativos, aunque la fuente de su reflexión no proviene de la institución formadora sino del ámbito laboral en el que se inserta: *"Cuando tuve la oportunidad de analizar el Régimen Académico del Nivel Secundario, pude reconocer ciertas diferencias de mi propia vida escolar con lo que me voy a encontrar en mi práctica docente"*

En síntesis, el principal aporte de los documentos analizados es la valoración de la propuesta realizada desde lo pedagógico-didáctico por la institución, reforzando lo manifestado en otros elementos analizados para este estudio. Se rescata especialmente la articulación entre los miembros del equipo docente, el trabajo reflexivo exigido y el aporte que implica trabajar con otro compañero en pareja durante el desarrollo de la residencia.

Otros elementos que surgen como relevantes luego de analizar las distintas producciones son la importancia de las trayectorias formativas previas, ya que al realizar la memoria personal descubren que poseían interés por la docencia antes del ingreso a la carrera; y la importancia de realizar otros recorridos paralelos a la formación puramente curricular, ya sea experiencias en el ámbito de la gestión institucional o experiencias laborales llevadas adelante antes de la residencia.

Por medio de este análisis se puede afirmar que las estudiantes, que constituyen este caso, identifican como estrategias institucionales positivas durante su formación las siguientes:

- Coherencia en las propuestas formativas y organización en su desarrollo.
- El trabajo coordinado entre los profesores de su espacio de Residencia, Práctica e Investigación Educativa.
- La enseñanza y ejercicio de la capacidad reflexiva que colabora en el auto-conocimiento del estudiante.
- La vinculación con otras áreas y dimensiones institucionales, lo que posibilita un mejor posicionamiento en el próximo desempeño laboral al reconocer distintos sectores y procedimientos de la vida institucional.

d) Conclusiones parciales a partir de materiales de las alumnas

A partir de los documentos analizados se puede extraer una serie de conclusiones parciales que se intentará encuadrar en las categorías teóricas establecidas para el abordaje del estudio.

Enmarcando las principales percepciones de las alumnas dentro de las cuatro dimensiones que componen a la institución vemos que la dimensión organizacional no aparece claramente manifiesta. Esto puede deberse a la índole de los materiales trabajados, ya que corresponden a producciones que las alumnas han realizado en el marco de instancias o espacios curriculares específicos, en donde los procesos pedagógico-didácticos y las trayectorias formativas individuales adquieren mayor peso.

No obstante, son reconocidos algunos actores en función de su rol, como el Rector, cuando insta a una de las alumnas a iniciar la carrera, o la claridad en la guía dada por la Coordinadora de la carrera, manifestada en varias ocasiones. Por otro lado, la alumna que forma parte del Consejo Directivo lo remarca permanentemente como una experiencia de gran influencia en su formación, en donde es su propio rol dentro de la estructura organizativa de la institución la que es percibida como altamente significativa.

Las percepciones sobre dimensión administrativa no son explicitadas, pero se puede inferir que la consideran un área de funcionamiento adecuado dentro de la institución, ya que los relatos sobre las actividades realizadas en el campo de las prácticas no denotan inconvenientes en la organización de las mismas por las autoridades institucionales, sino que los inconvenientes surgidos corresponden a problemáticas que se generan en las escuelas receptoras, ya sea por situaciones que no tenían posibilidad de previsión, o por inconvenientes de las administraciones de las propias escuelas.

Como ya se mencionó anteriormente, la dimensión pedagógico-didáctica es la más ampliamente percibida por las alumnas a lo largo de su trayectoria formativa. En este sentido hay varios aspectos para destacar.

En primer lugar un emergente que llama la atención es la trayectoria escolar previa, elemento mencionado en todas las producciones, ya sea por algunas o todas las alumnas. Éstas perciben que la decisión de estudiar un profesorado tiene sus raíces en experiencias previas al ingreso a la carrera, aun cuando en algunos casos queda claro que la carrera no fue elegida en primera instancia, y aun habiéndolo hecho, la elección se basó en el gusto por la disciplina y no por la tarea docente. Desde este punto de vista, según su percepción, las estrategias que pudieran ser generadas por el IES 9-024 para acompañarlas en su trayectoria formativa, sólo tendrían una función de refuerzo de estas condiciones preexistentes. Sin embargo, en otros

elementos indagados suele aparecer la mención al “descubrimiento” de la vocación docente a partir de las estrategias institucionales o características de los docentes de determinados espacios.

Un elemento que presenta una evolución es la reflexión y los procesos meta-cognitivos, ya que prácticamente no aparecen en los documentos provenientes del curso de ingreso, pero sí son muy valorados en las producciones de los últimos años de cursado. Estas capacidades sí son percibidas como producto de estrategias institucionales planificadas para tal fin, ya que son mencionadas como “actividad” en los informes de tercer año y como procesos complejos en cuarto año, con clara conciencia del acompañamiento docente en el logro de las mismas.

Sumamente valorada es la conformación de equipos docentes, aunque dependiendo de la articulación que alcancen los miembros de la pareja o equipo pedagógico, ya que así como fue percibido como positivo el aporte éste realizó en el último año, una alumna lo contrasta con experiencias negativas anteriores. Es decir que los equipos no son considerados positivos *per se*, sino a partir de las estrategias planteadas.

También registra una evolución la valoración del trabajo con compañeros del profesorado de Lengua como parejas de práctica, ya que de percibirlo como una situación problemática en cuanto a la comunicación, pasan a valorar esta interacción al percibir la opinión del otro como insumo de gran valor para la auto-reflexión.

La dimensión comunitaria de la institución no es percibida ni mencionada como un ámbito disociado de la trayectoria formativa personal, y está representada en primera instancia por la articulación con escuelas asociadas donde las alumnas realizan las prácticas y residencia. Sin embargo, esta articulación no es percibida como una estrategia institucional, sino simplemente como un campo para el desempeño de un requisito curricular.

Finalmente, podríamos incluir dentro de esta dimensión las experiencias laborales que las alumnas van desarrollando en forma paralela a la trayectoria académica, que si bien no forman parte de las acciones institucionales, quedan imbricadas con sus trayectorias formativas.

Análisis de las entrevistas a las alumnas con trayectoria completa.

A partir de las entrevistas realizadas a las alumnas seleccionadas para el estudio se realiza el análisis de la información recogida, organizado en función de las cuatro dimensiones indagadas: la vivencia estudiantil de la trayectoria dentro de la institución, considerada en sus etapas de ingreso, formación y egreso; la dimensión interactiva, donde se analiza la relación mantenida con distintos actores institucionales; la

dimensión curricular, dividida para su análisis en los campos de formación general, formación disciplinar y de la práctica profesional; y finalmente la dimensión extracurricular.

a. Trayectoria estudiantil

i. Respecto al ingreso

Ninguna de las alumnas entrevistadas reconocen como parte de su proceso estudiantil las instancias mencionadas anteriormente como actividades de difusión de las carreras (participación en la feria educativa departamental, la publicación en periódicos y revistas locales, elaboración y distribución de folletería, la promoción en establecimientos de educación secundaria mediante la visita a los mismos y la invitación a esas mismas instituciones a que se acerquen al IES para aclaración de dudas o para participar en instancias de promoción de las carreras) y el proceso de inducción, que incluye las instancias de inscripción, entrevistas individuales y reunión inicial de carrera.

Si bien dos de las alumnas no realizaron estas instancias previas, ya que toman la decisión de ingresar a la carrera con posterioridad, y por lo tanto no podrían realizar apreciaciones sobre las mismas, las dos alumnas que sí atravesaron estos pasos no los reconocen como parte de su trayectoria, iniciando sus relatos con el curso de ingreso.

El curso de ingreso fue realizado por tres de las alumnas, ya que la cuarta estudiante ingresa directamente al cursado regular, situación posible debido a la no obligatoriedad de dicho curso. Quienes sí lo realizaron lo vivenciaron, desde lo valorativo con cierta connotación negativa al inicio, manifestado en palabras como “rápido”, “duro”, “difícil”, “atemorizante”. En general, son manifestaciones de la ansiedad por el inicio de una nueva etapa. Una de las alumnas manifiesta: “con muchísimas expectativas, nervios, miedo, felicidad también. Si bien no sabía si estaba eligiendo lo correcto...”, y otra “el proceso de ingreso fue el más duro porque fue un proceso en el que necesitaba ambientarme al nivel terciario o a un nivel superior...”.

Sin embargo, este tipo de expresiones son reemplazadas, al referirse al desarrollo del curso, por otras de connotación positiva, manifestando gusto por los contenidos abordados, ya sea desde lo disciplinar o como refuerzo de las estrategias de estudio: “fue muy rico el proceso de ingreso, porque aprendí justamente cosas que no sabía para poder comenzar la carrera”. Además reconocen el valor del tiempo compartido con los compañeros, ya que se empiezan a formar los primeros vínculos. También fue valorado como instancia de toma de conciencia del futuro rol profesional y del tiempo como elemento importante a tener en cuenta para una futura trayectoria exitosa: “para mi fue una muy buena preparación (...) para saber cómo iba a ser nuestro campo laboral, también nos enseñaron con qué nos íbamos a encontrar, y si estábamos o no preparadas...”.

Finalmente, al cerrar los comentarios, las alumnas lo referencian como un espacio útil para la carrera, novedoso y rico en sus contenidos en cuanto a variedad e integralidad. Es decir, que una vez superada la primera instancia plena de ansiedades, las alumnas valoraron el ingreso como una etapa importante de su trayecto formativo.

Teniendo en cuenta las cuatro dimensiones institucionales que se toman como eje para realizar el análisis (organizativa, administrativa, pedagógico-didáctica y comunitaria), se puede observar que la única presente en la percepción de las alumnas sobre el curso de ingreso es la pedagógico-didáctica, con un balance general positivo. No hay un registro consciente de la dimensión administrativa que implicó su ingreso al instituto ni tampoco una diferenciación de roles institucionales dentro de la dimensión organizacional.

ii. Respecto al proceso de formación

Se debe destacar que las cuatro estudiantes mencionan en sus expresiones que han vivenciado y han aprendido a lo largo de un proceso.

Manifiestan que inicialmente han sentido ansiedad, miedo y confusión por la cantidad, tipo (espacios de la formación general y espacios de la formación disciplinar) y complejidad de las materias.

En el desarrollo de ese proceso expresan que han sentido dificultad y miedo por el cambio de plan de estudio. Sin embargo, hay conformidad con las decisiones tomadas por la institución para ajustar el proceso. Han sentido cansancio y a la vez, gusto y alegría a lo largo del cursado.

Han manifestado semejanzas y diferencias respecto a los sentimientos vivenciados. Una estudiante manifiesta que experimentó sentimientos diferentes a los vivenciados durante su primera elección de carrera (ahora cuenta con ganas de estudiar, ganas de asistir a la institución a rendir, dedicación al estudio en primer lugar, una nueva oportunidad y un desafío personal, satisfacción al poder llevarla al día).

La mayoría, ha sentido gusto al descubrir la vocación docente a lo largo del proceso de formación, por la formación disciplinar, pero haciendo hincapié en los aportes de la formación general en este sentido.

Las cuatro manifiestan gusto por lo aprendido en el proceso, y recalcan que mucho de lo aprendido lo han significado en las prácticas de cuarto año.

Las estudiantes exponen algunas motivaciones para cursar la carrera. Entre ellas:

Motivaciones Internas: La que se manifiesta en general, es el gusto por la carrera y perseverancia ante la dificultad y en menor medida, desafío personal y deuda con el mandato familiar (terminar una carrera), poder llevarla al día.

Motivaciones externas: la metodología desarrollada en las materias (las materias complejas se han desarrollado de lo particular a lo general y los aportes de la formación general), el estilo afectivo de vinculación de los docentes con los estudiantes, los ajustes institucionales ante los cambios de plan de estudio.

Entre los aprendizajes adquiridos se destacan:

Conceptuales: la profundización en los contenidos y la investigación sobre Matemática. Sin embargo, mencionan especialmente materias de formación general (problemática sociocultural; instituciones educativas; sistema educativo; sujeto, aprendizaje y contexto y Didáctica y Currículum) las que les han permitido significar la formación docente y el concepto de enseñanza.

Procedimentales: entre los procedimientos nombrados han destacado la aplicación de la teoría en la práctica de cuarto año, la organización de los tiempos, el cometer errores y encontrarle la solución, madurar como estudiante de nivel superior, mejorar la expresión oral y escrita. Con menor reiteración expresan haber aprendido a investigar sobre Matemática.

Actitudinales: han aprendido a superar dificultades a través de la constancia y la importancia de la vinculación con los compañeros para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

iii. Respeto del proceso de egreso

Respecto al egreso, mencionan sentimientos ambiguos, tales como nostalgia de perder su condición de estudiante y tener menos tiempo para compartir con las compañeras; miedo a la próxima etapa; alegría al finalizar la etapa y por haber sido capaz de transitarla; orgullo por el logro y la perseverancia ante las dificultades; tristeza al reconocer en el último tramo de la formación la falta de compañerismo de algunos estudiantes.

Cuando se les pide que en función de sus experiencias den recomendaciones, exponen que es importante como estudiante de nivel superior: reconocer los errores y las debilidades, pedir ayuda, tener clara la meta y prepararse para ello. Pues resaltan que ser docente de adolescentes no es sencillo. Nuevamente surge en las expresiones, la formación como un proceso, como un proyecto.

Destacan que en el proceso, es fundamental el apoyo de los docentes y de los compañeros.

También, resaltan el valor de la coherencia entre los discursos y la práctica de los profesores: “Que de eso aprendo, y que eso es lo que me llevo para ser docente...No solamente predicar con la palabra, predicar con el ejemplo”.

Cuando hacen referencia a la institución, mencionan la importancia del **acompañamiento y personalización**. Hacen hincapié en una afectividad que no ha influido en la toma de decisiones y en el nivel de exigencia.

Algunas expresiones significativas:

“...es muy halagador que un docente lo reconozca a uno por su nombre, y que se genere una relación de afecto, que no influya la relación de afecto a la hora de tomar una decisión...”

“...eso es lo que yo sentí, que éramos un montón de hijitos con un montón de papás”

Destacan como percepción respecto a los aportes institucionales durante la formación, una cultura patriarcal, que tiene en cuenta la dimensión emocional, la diversidad y que ante las diferentes situaciones o casos, el abordaje es particular. Así lo expresa una estudiante: “...todo se tiene en cuenta y cada situación es manejada de manera diferente, y eso no se da en cualquier lugar, y eso no tiene que cambiar, porque es lo que le da identidad al lugar”.

Señalan, que un aspecto positivo de la formación es que la institución esté inserta en el contexto de Lavalle, con personal de la zona, ya que esto genera identidad departamental. Nuevamente se pone el acento en las características de vinculación.

Una de las estudiantes, que participa como miembro del Consejo Directivo sugiere que este último no debe ser tan flexible. Sin embargo, esta expresión surge de una mala interpretación, ya que piensa que iniciaron las prácticas tarde por esperar a los estudiantes condicionales de cuarto año. No visualiza que inician tarde la práctica por varias razones: que hacen la práctica en pareja pedagógica, que los estudiantes de lengua y literatura que cursan el plan anterior tienen las didácticas recién en el primer cuatrimestre del último año y que por ende, no puede empezar a practicar sin haberlas cursado; porque es el primer año que se dicta la práctica de cuarto año, de modo que también se presentaron las dificultades procedimentales típicas de la inexperiencia.

A pesar, de haber coincidido en que las prácticas iniciaron tarde, resaltan que ha sido una instancia en la que han reafirmado la decisión.

Una estudiante sugiere anualizar algunas materias cuatrimestrales, pues argumenta la falta de tiempo para su abordaje con el docente, lo que la ha llevado a estudiar sola algunos contenidos. Es evidente, que hay que ajustar las estrategias de acompañamiento en el desarrollo del programa en cada espacio curricular.

Respecto a las condiciones edilicias, al ser una primera cohorte numerosa, en un inicio estaban ajustados en el espacio áulico. En segundo año, y por la deserción de algunos compañeros el espacio físico fue más amplio. Sin embargo, como ellas lo expresan el crecimiento institucional hizo que en los últimos años se agudizara la reorganización áulica y horaria. Por ende, han vivenciado algunas incomodidades (no tener un espacio físico fijo, en función de la dinámica institucional diaria).

Vinculado con lo anterior, una alumna expresa que debemos agradecer el apoyo municipal (préstamo del CEIL), pero que la institución tiene que tener vuelo propio. Que se han generado los pilares suficientes para mostrarse ante los demás y así misma, como idónea e independiente.

iv. Conclusiones parciales

En síntesis, los sentimientos al egresar son contradictorios, van de la tristeza a la alegría y a la inversa. El sentimiento de nostalgia al dejar la etapa anterior (sobre todo los vínculos-dimensión afectiva) y la alegría y miedo de la nueva etapa (desempeño docente-dimensión procedimental), aspectos estos de la dimensión pedagógico – didáctica, pero también, marcados claramente desde el estilo de gestión institucional.

Perciben que las estrategias institucionales que fortalecen el proceso de formación del estudiante de nivel superior son el acompañamiento, la personalización y la afectividad, sin que estas influyan en la toma de decisiones y el nivel de exigencia. Otra estrategia destacada es el abordaje particular a cada situación, y por ende, la atención a la diversidad.

Sin embargo, se debe trabajar desde la jefatura de formación inicial para que los docentes puedan generar estrategias de acompañamiento de desarrollo de todo el programa o estrategias de ajuste del mismo, de modo que el estudiante no se sienta solo abordando algunos contenidos.

A partir del análisis de las respuestas, las alumnas perciben que desde la dimensión administrativa la institución debe mejorar en comunicación, en sentido de que los estudiantes puedan comprender la razón o múltiples razones de las decisiones o acciones.

En conclusión para este apartado, las estudiantes destacan la dimensión interactiva-vincular de la institución, como estrategia de gestión. Como así también, la forma de proceder ante los diferentes casos. Y las sugerencias se centran en la dimensión curricular y administrativa.

Entre las sugerencias a la institución se exponen:

- Tener identidad y espacios propios y diferentes a los del CEIL.
- Seguir generando eventos, como complemento de la formación.
- Generar espacios de participación para los egresados (ej. comisión organizadora del ateneo).
- Mejorar la comunicación y organización del uso de los espacios físicos.
- Agilizar el proceso de reemplazo de docentes que tienen licencia.

b. Dimensión Interactiva

En el aspecto interactivo son indagadas las percepciones que, sobre las relaciones que desarrollaron con otros actores institucionales, poseen las alumnas que conforman la población de estudio.

i. Vinculación con el equipo directivo:

Las cuatro alumnas manifiestan haber tenido una buena relación con el equipo directivo, ya sea desde el momento inicial o ganada gradualmente. Se hace referencia a la rápida resolución de problemas (“nosotras consultábamos algo y él siempre estaba y trató de solucionar los problemas de nosotras”) y al aspecto socio-afectivo (“porque me hacen sentir así los directivos, como una gran familia...”; “lo socio-afectivo es lo que también me ha generado seguir en la institución...”). En dos de los casos, las alumnas extienden las apreciaciones a todo el equipo docente.

ii. Vinculación con el equipo de gestión académica:

Jefa de Formación Inicial: En ninguno de los casos las alumnas la identifican a partir de este rol institucional, sino que sus percepciones provienen de su relación docente-alumno en el marco de distintos espacios curriculares y especialmente el de las Prácticas Profesionalizantes de cuarto año. La relación, inicialmente, fue conflictiva o al menos distante, calificándola como “seria” o que “genera miedo”, pero con el paso del tiempo el vínculo se profundiza y la relación mejora: “es muy abierta y siempre está dispuesta a ayudarnos a mejorar”. Se la valora como profesional.

Coordinadora de carrera: En general las alumnas hablan sobre sus características como docente, aunque dos de ellas logran identificar sus acciones como coordinadora de carrera. Como docente destacan la evolución en el vínculo, de miedo o desconfianza en el momento del ingreso pasó rápidamente a una relación de respeto al poco tiempo de inicio de clases. Finalmente, algunas alumnas manifiestan aprecio por la preocupación personal que manifiesta por cada una de ellas: “ella lo había observado y se acercó a mi y me

ofreció ayuda, habló conmigo, y para mi eso fue importantísimo”. Específicamente sobre el rol de Coordinadora las alumnas valoran el orden y el conocimiento de las situaciones inherentes a la carrera en general y a las trayectorias de las alumnas en particular: “tiene todo tan ordenado (...) cada una de las situaciones especiales las tenía muy claras”, “cada vez que nosotras le planteábamos problemas (...) por ejemplo la regularidad de una materia o las correlatividades que teníamos, sí nos ha sabido dar respuesta, siempre”.

Coordinadora de Políticas Estudiantiles: El área y sus actividades son identificadas, incluso mencionadas puntualmente, pero no hay vínculo con las mismas. En la mayoría de los casos, intencionalmente deciden no participar. Reconocen que la coordinadora realiza acciones de acercamiento a los alumnos, pero que ese vínculo no se genera en sentido inverso: “ella es la que nos ha perseguido permanentemente con el tema de las becas, de esto de las integraciones, del tema del día del deporte...”. En tres de los casos manifiestan la necesidad de mayor difusión de las actividades realizadas por el área.

Auxiliares (bedeles): El vínculo con los bedeles es, en general, positivo, destacando especialmente la presencia constante en el devenir cotidiano de la institución, sin embargo aparecen, en mayor medida que con el resto de las funciones, visiones particulares. Así, en uno de los casos se hace referencia exclusivamente a lo afectivo: “Siempre estaban pendientes de que si pasaba algo, si pasaba con cara triste...”. En otro de los casos, “han estado todo el tiempo, hasta cuando necesitaba un vasito con agua”. Una tercera alumna describió la relación como “continua pero apurada, porque es ese tiempito que uno tiene que llega corriendo (...) uno va a la bedelía cuando quiere el certificado o cuando no puede rendir (...) es como ir a llevarles que nos solucionen los problemas”. Finalmente, una alumna manifestó las dificultades generadas, en primer lugar, por el cambio de bedeles (“tampoco nos conocía como grupo”), y en segundo lugar por los problemas de comunicación entre alumno – bedel, bedel – profesor y bedel – directivos, ya que manifiesta que los mensajes no siempre circulaban con fluidez en uno u otro sentido: “le comunicábamos alguna información para un profesor y la información no llegaba”. También se menciona la necesidad de unificar algunos procesos que son realizados de manera diferente por distintos bedeles.

iii. Vinculación con el equipo docente:

Este punto fue indagado diferenciando los equipos según fueran de la formación general o de la formación disciplinar, para poder detectar de esta manera si existen percepciones diferentes en cuanto a los estilos de trabajo.

Docentes de la formación general: tres de las cuatro alumnas diferenciaron la formación general de la disciplinar. Se manifiesta apertura de los docentes, eficiencia en la enseñanza, aunque los contenidos fueron vistos, al principio de la carrera, como más dificultosos o poco interesantes, aunque fueron valorados al

momento de la realización de prácticas. En relación al trato, dos de las alumnas manifiestan o dejan entrever haberlos sentido más formal que con los docentes disciplinares: “a los profesores de formación genera no los tuteo”.

Docentes de la formación disciplinar: las alumnas perciben la relación más “constante” y de mayor “acompañamiento” desde lo personal: “con los profesores de la formación disciplinar hemos salido a tomar una gaseosa (...) yo creo que hemos entablado otra relación porque pasábamos más horas juntos”, “sí más con los de formación específica (...) ha sido más constante esa relación”.

iv. Vinculación con el grupo de pares de la cohorte:

En todos los casos manifiestan evolución en la relación con el grupo de pares. Al inicio manifestaban dificultad para la integración: “...yo entré y me senté sola porque los veía a todos tan chiquitos que me imaginaba que no me iban a integrar...” (alumna de mayor edad), “en primer año no fue muy buena la relación”, “...y cuando empecé a darme cuenta que esto era un profesorado, eran colegas, personas con las que algún día me tendría que pelear por un cargo...”. En la etapa final de la carrera manifiestan haber afianzado el grupo, y que posee gran influencia desde lo personal y lo académico. Desde lo personal, la alumna que había manifestado la competencia laboral futura, expresa que “hemos entablado una amistad muy bonita. Va más allá de haber estudiado la carrera, (...)de ser colegas...”, en tanto que otra explica que “a pesar de que hay un lazo afectivo, se nota competencia, al querer, por ejemplo, sobresalir”. Desde lo académico, las restantes tres alumnas explicitan la importancia del grupo en la trayectoria académica exitosa: “El grupo me ha permitido llevar al día las materias, consultar dudas, hacer trabajos prácticos”, “si uno se siente cómodo en un grupo, puede estudiar, puede hacer un trabajo (...) así que sí, el grupo influye mucho”, “creo que el grupo tiene mucho que ver, hoy que veo otros grupos cómo se manejan, cómo se tratan, cómo trabajan, tiene que ver el grupo”.

v. Vinculación con los demás estudiantes de la institución:

Sólo la alumna que cumple un rol en el Consejo Directivo clasificó a la relación como buena (“muy buena, todos me saludan y a veces no se quién es.”), en tanto que el resto de las entrevistadas consideran que la relación es escasa: “no tuve relación con nadie, no la busqué tampoco...”, “...con los chicos de tercero que son con los que más relación tengo (...) de las otras carreras, no, no he tenido ninguna relación”. Dos de las alumnas mencionan la relación con alumnas del profesorado de Lengua, con quienes comparten espacios curriculares: una haciendo referencia a la única relación con alumnos de otras carreras “la relación que se pudo haber generado con los chicos de lengua porque teníamos materias en común”, y la otra sobre el tipo de relación generada, “...costó mucho (...) tenemos un pensamiento distinto, entonces eso nos hacía muchas veces no ponernos de acuerdo”. Una de las alumnas manifestó que le habría interesado realizar más actividades de integración.

vi. Vinculación con otros actores institucionales:

Las respuestas respecto a otros actores son diversas, aunque dos alumnas coinciden en mencionar al personal de biblioteca y celadores. Con los primeros el vínculo ha sido puntual y limitado, especialmente para solicitar material y el uso de la sala de informática, reducido más incluso con la entrega de las netbooks: "...teníamos desacuerdos en horarios y demás (...) al recibir nosotros las computadoras ya no teníamos este problema, entonces ya no teníamos que tener vínculo con más personas en la institución". Respecto a los celadores el vínculo fue más estrecho y afectivo, vinculado principalmente a la provisión de agua caliente o el cuidado de elementos dejados por las alumnas en la cocina.

vii. Conclusiones parciales

A partir del análisis realizado, se podría clasificar los vínculos del grupo, a primera vista, en dos categorías, afectivos y académicos. Sin embargo, en muchos de los casos planteados, estos dos aspectos son indisociables, ya que el vínculo es académico, pero la percepción está construida sobre a partir de la afectividad.

Así, en cuanto a la dimensión organizacional, se percibe que el equipo directivo y de gestión académica resuelve rápidamente los problemas, pero además las hace sentir "como en familia" al interesarse por los problemas personales, aunque este interés surja en la búsqueda de las causas de problemáticas académicas, tales como una baja en el rendimiento o ausencia a clases del alumno. Sin embargo, el mismo criterio no puede aplicarse en el sentido inverso, es decir, un vínculo "poco afectivo" no necesariamente implica para las alumnas desinterés académico, manifestado principalmente en la relación establecida con la docente que desempeña el rol de Jefa de Formación Inicial (se hace esta salvedad, ya que los comentarios estuvieron basados en su rol como docente de algunos espacios curriculares y no en su función en la jefatura, es decir, que se ubica en el plano de la dimensión pedagógico-didáctica).

Teniendo en cuenta estas salvedades se pueden clasificar los vínculos, y en relación a estos los roles, acciones o procedimientos institucionales, según sean percibidos como positivos, negativos o neutros.

Vínculos percibidos como **positivos**: con el equipo directivo, la coordinadora de carrera y los bedeles, las alumnas sienten que encuentran respuestas a sus demandas y problemas generados durante la trayectoria académica. El grupo de estudio es visto como fundamental para llevar adelante la carrera, dando en algunos casos ejemplos concretos de acciones que ayudan a evitar el retraso en el cursado (colaboración en la entrega de trabajos). Los docentes son considerados un apoyo importante durante la trayectoria estudiantil, aunque las referencias son dispares y en gran medida se focalizan en la contención afectiva brindada. Finalmente, los

celadores son vistos como un apoyo afectivo importante al facilitar la provisión de elementos o servicios que hacen más llevaderas las horas de permanencia en la institución (es importante recordar que el domicilio de las alumnas encuestadas no se encuentra en la misma localidad que el instituto).

Vínculos apreciados como **neutros** en cuanto a la influencia sobre la trayectoria estudiantil: la función de la Jefatura de Formación Inicial no es identificada y no manifiestan haber apelado al rol para la resolución de alguna situación, pero sí a la docente en temáticas vinculadas con sus espacios curriculares. Una situación similar se da con la Coordinación de Políticas Estudiantiles, aunque en este caso el rol se tiene claro y la no vinculación con el área se debe a la falta de interés en las propuestas que desde ésta se realizan. Sin embargo, las alumnas consideran que el problema es la difusión, por lo que podríamos inferir que suponen la existencia de más actividades que podrían llegar a ser de su interés. Finalmente, el resto de los compañeros de la institución, ya sea de otras carreras, e incluso de otros años del propio profesorado, no aparecen como referentes con influencia alguna en la trayectoria académica.

Aspectos considerados **negativos**: no se habla de “vínculos negativos” ya que no aparecen en los discursos, sino que se refieren a situaciones puntuales, tales como algunos procedimientos administrativos de bedelía y biblioteca. También se hace mención a la dificultad para apreciar el sentido de los espacios de la formación general en los primeros años, adquiriendo relevancia casi al final de la carrera con la realización de la práctica profesional de cuarto año.

Concluyendo el análisis de este apartado se puede sintetizar que, desde el punto de vista de la dimensión organizacional, sólo algunos de los roles institucionales son reconocidos por las alumnas, siempre vistos como positivos en el cumplimiento de las funciones. En cuanto al estilo de gestión institucional, la percepción que poseen coincide con la que Ball denomina *interpersonal*, es decir una relación cara a cara, debido a que, como se planteó en el apartado referido a las trayectorias, no logran vislumbrar totalmente los procesos institucionales que se encuentran articulando las acciones del equipo de gestión y del resto del personal del establecimiento.

En cuanto a la dimensión administrativa, es respecto a la cual perciben los mayores inconvenientes, tendiendo en la medida de lo posible a evitar aquellas instancias administrativas que impliquen, desde su parecer, pérdida de tiempo o posibilidad de conflicto.

Finalmente, la dimensión pedagógico-didáctica es la más claramente percibida en cuanto a las relaciones dentro de la institución, es decir, los vínculos con la mayoría de los actores con espacios curriculares a cargo, son vistas en función de la relación docente-alumno, más allá de otros posibles roles.

c. Dimensión Curricular

Este punto de análisis corresponde exclusivamente a la dimensión pedagógico-didáctica. Para el análisis de este punto, durante la entrevista se dividió la indagación en tres momentos: el de la formación general, el de la formación disciplinar y el correspondiente al campo de las prácticas profesionales.

i. Formación General

Hay coincidencia en que los contenidos fueron significados al estudiar toda la materia en las instancias previas a un examen final, en situación laboral o en el momento de la práctica. Una de las estudiantes expresa que “al principio no entendía, que estudiaba y no encontraba la aplicación práctica”.

Caracterizan a esta dimensión de la formación como una guía en el reconocimiento de la vocación docente, en el desarrollo y reconocimiento de habilidades como estudiante de nivel superior y como esencial en la formación integral del docente al brindar herramientas para el desempeño de tal rol.

Otra estudiante, expresa que en oportunidades estudiaron teorías poco actualizadas. Por ejemplo, Piaget, Vigotsky, etc. Sin embargo, no hace referencia a bibliografía poco actualizada, sino a los contenidos que establecen los descriptores del diseño curricular. En general se evidencia desconocimiento del diseño curricular prescripto, considerando los contenidos como acuerdos, a lo sumo, de alcance institucional.

Al hablar sobre metodología evidenciaron en la formación general, la relación entre contenidos del espacio, y de los contenidos del espacio con los de otras materias. Plantean la importancia de los acuerdos entre docentes. Hablan de una metodología variada (exposiciones, trabajos prácticos, informes; trabajos individuales y/o grupales; uso de recursos como afiches, power point).

Expresan que las modalidades y metodologías de evaluación han sido variadas (oral, escrita, informe). En cuanto a la evaluación, manifiestan en particular para esta área, que han aprendido más cuando el examen final ha sido oral, ya que, además de lo conceptual han podido fortalecer la expresión, la postura, el tono de voz, etc. En palabras de una alumna: “Tal vez, otros chicos de la institución me cuentan que no rinden todas las materias orales y yo digo...me parece que no, que...para mí fue muy provechoso poder rendir todas esas materias orales porque le fui perdiendo el miedo a rendir. Y en el momento en que llegué a mis primeros desempeños, ya había pasado por muchas mesas orales. Entonces, me sirvió mucho el vocabulario, el poder hablar más despacio, el hecho de la postura o de cómo pararme frente a los alumnos. Es una forma de evaluar que nos sirve mucho para nuestra formación docente.”

ii. Formación Disciplinar

Una de las estudiantes expresa que inicialmente apareció la dificultad de no poseer los conocimientos previos suficientes para el desarrollo de algunas materias, por lo que, en algunos casos se retomaba y en otros, se daba como sabido.

Les ha generado ansiedad la cantidad y profundidad de los contenidos disciplinares. A la vez, gusto por profundizar e investigar más allá de la Matemática básica. Expresan que han vivenciado orden y jerarquización, sin embargo, la mayoría observa la distancia entre lo abordado durante la formación y la simplicidad de lo que tienen que trabajar conceptualmente en el nivel medio. La estudiante que se desempeña en escuelas de nivel medio hace la siguiente recomendación:

“...a lo mejor ese consejo, encontrar la forma de que los futuros docentes, retoman cuáles son los temas que se dan, o con qué profundidad se dan en cada año, o por qué en noveno se da determinado tema y en cuarto se vuelve a ver y por qué se vuelve a ver, se dan nuevamente desde lo superficial, se va un poco más allá. Me parece que eso es importante, porque a mi hoy me está constando.”

Se plantea un cambio de lógica, sobretodo, una sugerencia vinculada íntimamente con al desarrollo de la didáctica de la Matemática y las prácticas docentes.

Al hablar sobre metodología evidenciaron, la reiteración de contenidos en diferentes espacios y la falta de relación entre contenidos del espacio con los de otras materias. Plantean la importancia de los acuerdos entre docentes. No obstante, al interior de cada espacio encontraron una metodología variada (exposiciones, trabajos prácticos, informes; trabajos individuales y/o grupales; uso de recursos como afiches, powerpoint).

Entre las materias en que han tenido dificultad, una de ellas menciona a Cálculo I y II y a Física. Las razones expuestas tienen que ver con la extensión de la materia para desarrollarla en un cuatrimestre y las licencias de docentes (reducción del tiempo de mediación): “...Con respecto a Cálculo, que es una materia que no...me voy con muchas dudas, porque me hubiese gustado que esa materia tuviese una buena base...”; “...Cálculo, Física que me hubiera gustado tenerlas en forma anual...”

Cuando hablan de evaluación para el área disciplinar, reiteran que han valorado más a las instancias orales, en función del futuro desempeño como docente (manejo de vocabulario específico, uso de la pizarra, expresión corporal, etc.).

Otra dificultad que comparten las estudiantes, ha sido el cambio de plan de estudios, porque se sentían perdidas en cuanto equivalencias, correlatividades, etc. Sin embargo, manifiestan conformidad con las decisiones y acciones realizadas institucionalmente para ajustar y solucionar la problemática. Si bien este aspecto fue planteado cuando se hizo referencia a las materias disciplinares, aparece mencionado también en

otros momentos de las entrevistas. Esto permite observar cómo este aspecto de la dimensión administrativa ha impactado, desde la percepción de las alumnas, profundamente en lo pedagógico-didáctico.

iii. Práctica Profesional

Al preguntar por la práctica profesional, las entrevistadas empiezan a hablar de la de cuarto año. Suponemos que esto se debe a la significatividad de la misma en el proceso formativo y el hecho de haberla transitado recientemente.

Las estudiantes realizan una valoración de la práctica desde primer año, y coinciden en que ha evolucionado desde primero a cuarto año. Expresan que han podido significar a la práctica desde segundo año, ya que recién allí ingresaron al aula. Desglosando este espacio por año de estudio, surgen los siguientes elementos:

- Práctica de Primer año: “No encontraba sentido”, “No entendía el objetivo de la elaboración del informe”, se menciona el gusto por las diferentes estrategias metodológicas.

- Práctica de Segundo año: Expresan que a partir de segundo año, este espacio comenzó a cambiar la metodología de abordaje, a ser más estructurado, como una materia de la formación general o disciplinar. Sin embargo, una alumna manifiesta que “la metodología me costó mucho en alguna de las prácticas por el hecho de tener dos profesores”. Esto hace referencia a la decisión institucional de asignar una pareja pedagógica al espacio, unificando en un grupo a los alumnos de los profesorados de Matemática con los de Lengua. Este agrupamiento también fue referenciado como dificultoso cuando se mencionó la relación con las estudiantes del otro grupo.

- Práctica de Tercer año: se destaca el gusto por la metodología del Prácticum, que implica ensayo y análisis de la clase, evaluación a compañeros, reflexión sobre el propio desempeño.

- Práctica de Cuarto Año: Al contrario de la situación planteada en segundo año, sintieron gusto de trabajar con tres docentes, que manifestaban acuerdo de trabajo (en este caso, dos de ellos son disciplinares). También expresaron gusto por los contenidos adecuados: distintas perspectivas para abordar una clase, aunque plantearon estar desconformes con el tiempo de práctica en las escuelas (segundo cuatrimestre). También resaltaron de manera positiva los diversos criterios de evaluación: expresión, planificación, material didáctico, etc., mientras que por el contrario, como negativo destacan la poca diversidad metodológica: sintetizada como de lectura junto a docentes durante el primer cuatrimestre y prácticas en el segundo cuatrimestre.

Manifiestan que fue útil desarrollar en todas las prácticas (de primero a cuarto año) primero la teoría, para vincularla luego con la práctica.

Respecto a la metodología de informe final, han manifestado gusto, pero a la vez, dificultad por problemas de expresión, y especialmente de reflexión. También, sugieren respecto a este punto, que el informe final de cada práctica se defienda desde primer año, para estar preparadas para hacerlo en cuarto año.

iv. Conclusiones parciales

Se destaca la metodología como novedosa y adecuada en los tres campos, destacando la variedad y novedad de las estrategias, aunque en el campo de las prácticas surge la necesidad de articular mejor los momentos de teoría con los de ingreso al campo. En la formación general valoran la articulación entre espacios curriculares diversos, aspecto no registrado en el caso de la formación disciplinar.

Manifiestan que compartir los espacios de la formación general con los estudiantes del profesorado de Lengua, les ha generado dificultad, al tener que reacomodarse para trabajar en grupos diversos y hacer compatibles sus situaciones personales y familiares para resolver una actividad o trabajar en parejas pedagógicas en las prácticas de cuarto año.

Expresan que la evaluación continua ha facilitado el proceso, ya que les ha permitido autoevaluarse y hacer modificaciones. Hablan sobre todo, de trabajos prácticos semanales en las materias de la formación general, que al inicio les costaba, pero que luego se convirtió en un hábito. Al indagar por este aspecto exponen a la evaluación en tanto proceso y final, ya que, en el proceso han vivenciado a la evaluación como una tarea semanal: la presentación de un trabajo individual o grupal, la exposición sobre el mismo, las preguntas de verificación, etc.

Respecto del final, expresan la importancia de la modalidad oral. Algunas manifiestan que en la disciplina es más fácil rendirla por escrito (más tiempo para pensar y volver a escribir), pero reconocen que la tarea docente requiere del manejo de la pizarra y el desarrollo de la expresión, teniendo en cuenta los términos específicos de la disciplina.

En síntesis, podemos decir que las percepciones iniciales respecto al currículum se han modificado. Inicialmente pensaban que solo estudiarían matemática (formación disciplinar), luego entendieron que la complejidad de la formación abarcaba también la dimensión de la formación general.

Manifiestan diferencias entre el campo de la formación general y la formación disciplinar. Respecto a la primera, destacan que les ha permitido descubrir la docencia como vocación; fortalecerse como estudiante de nivel superior desde la valoración de las propias posibilidades y significar la concepción de enseñanza. La segunda, les ha permitido profundizar los contenidos y estimular el deseo de investigar sobre la disciplina.

d. Dimensión de las Actividades Extracurriculares

Las actividades extracurriculares pueden ser analizadas desde las dimensiones pedagógico-didáctica y comunitaria. En el primer caso en cuanto a las instancias formativas que para el alumnado implica su participación en las mismas, como parte de la comunidad educativa, y comunitaria en tanto instancias de acercamiento a otras instituciones o personas de la comunidad de referencia.

Las alumnas manifiestan haber participado en una serie de eventos, ya sea organizados por la institución o a los que ha sido convocada, tales como la Jornada de Desarrollo Local, Congreso de Alfabetización, ateneos internos, desfiles departamentales, entre otros. Por dificultades familiares, una de las estudiantes no ha participado en aquellos eventos o actividades realizadas fuera de la institución (como por ejemplo un torneo deportivo provincial).

La estudiante que es miembro del consejo Directivo, expone un amplio listado de actividades en las que se ha involucrado, a diferencia del resto: participación en elecciones y ser miembro del consejo directivo; además de todas las mencionadas anteriormente.

Se sintetizarán las apreciaciones sobre cada actividad en particular:

- Congreso de Alfabetización: plantean que han aprendido sobre el vínculo docente-alumno, herramientas para aplicar en las clases, a ser sabio y humilde a la vez. No han hecho referencia a aprendizajes conceptuales, pero sí a actitudinales y procedimentales. Al respecto, una de las alumnas expresa que “tal vez, al principio yo decía ‘No es un congreso de Matemática, ¿Para qué me sirve?’. Y cuando venía a los congresos me daba cuenta que me formaba como docente. O sea, era un pensamiento ilógico el que tenía: “Bueno si no es de Matemática no está”...

- Ateneo interno de matemática: lo han vivenciado como un momento de encuentro de matemáticos, instancia de integración de compañeros de los diferentes años y una posibilidad de mostrar la maduración en habilidades de expresión.

- Jornada de Desarrollo Local: ha sido muy mencionado, unas lo consideran como un evento político, sin influencia en la formación y otras lo significaron como una forma de contextualizar el proceso de formación.

- Jornada de Educación Especial: la significatividad del evento lo relacionan con que desde el rol docente deberán trabajar con alumnos con discapacidades o distintas necesidades.

Dos de las estudiantes mencionan las siguientes actividades:

- Desfiles y actos: una de las entrevistadas los considera como un deber por el hecho de pertenecer a la institución y otra manifiesta orgullo de haber formado parte de la bandera.

- Cine Debate: valoran esta actividad como instancia de reflexión social.

En menor medida han mencionado:

- Jornada de Integración: posibilidad de participar, compartir y conocer a los compañeros de otras carreras.
- Consejo Directivo: la estudiante integrante del mismo ha vivenciado y valorado la interacción con los compañeros de las diferentes carreras, el conocimiento de documentos institucionales y de nivel superior (Digesto normativo), el trabajo con los docentes, miembros del Consejo Directivo.
- Otros como salida al teatro, difusión de la oferta institucional a nivel provincial y en las escuelas del departamento, exposiciones e intercambios con alumnos de otras instituciones en el marco del espacio formativo de Informática Educativa, curso de Matemática de GEOGEBRA, que les permitió ampliar el conocimiento sobre otras formas de trabajar la Matemática, la posibilidad de inscribirse y hacer cursos no presenciales mediante el INFOD⁵ en aulas virtuales, ferias artesanales que organiza mensualmente el IES y que han posibilitado la vinculación con la comunidad.

Conclusiones parciales

Sintetizando, se puede decir que las actividades más valoradas son los grandes eventos que complementan su formación, realizados en la institución y en las franjas horarias de cursado.

En menor medida aparecen las actividades de integración con compañeros de otras cohortes y de vinculación con la comunidad, en las actividades realizadas fuera del horario de clases y de la institución.

También, se observa que las estudiantes que han participado de diversidad de eventos (de integración, sociales, del consejo directivo, etc.) poseen una mirada más amplia sobre el rol docente y mayor capacidad de reflexión.

En todos los casos, las actividades extracurriculares son vivenciadas como instancias formativas para el propio futuro profesional, es decir como parte de la dimensión pedagógico-didáctica, mientras que no se hace referencia a las mismas como parte de la dimensión comunitaria del Instituto de Educación Superior.

Análisis del instrumento de triangulación

Para realizar la triangulación de datos se aplicó un instrumento consistente en una encuesta semi-estructurada que indagó los siguientes campos de información:

⁵ Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.

- 1- Valoración de los aportes formativos de cada espacio curricular.
- 2- Análisis del proceso desempeñado por cada estudiante.
- 3- Identificación y valoración de las acciones institucionales implementadas durante su trayectoria formativa.
- 4- Sugerencias a la Institución Formadora y a sus educadores para futuras cohortes.

Debido a que parte de la encuesta requería información de años anteriores, se proporcionó a las alumnas una serie de fichas de evaluación de cursado que ellas mismas llenaron al finalizar cada ciclo lectivo, de manera tal que operaran como “anclaje” de la memoria, pero que a su vez ofrecían información escueta, de manera tal de no interferir con su proceso reflexivo actual.

La encuesta incluyó una serie de preguntas o ítems sobre las percepciones que las estudiantes poseen sobre su propio proceso y sobre la gestión institucional.

Las respuestas fueron sistematizadas en el cuadro N° 5 para facilitar posteriormente su interpretación.

El análisis de estas percepciones puede realizarse de manera sincrónica, es decir tomando al grupo en cada uno de los años, o diacrónica, observando los cambios o continuidades que cada individuo o el grupo total presenta a lo largo de los cuatro años de cursado. Estos datos, permiten triangular la información provista por otras producciones de las alumnas analizadas, así como de lo recabado específicamente para esta investigación a partir de las entrevistas en profundidad realizadas.

Las respuestas obtenidas fueron agrupadas en tres categorías: decisión de estudiar y elección de la carrera, percepciones sobre condiciones y procesos personales, y percepciones sobre procesos y gestión institucional.

La decisión de continuar estudios superiores es vista, al momento de iniciarlos, de una manera ambigua por tres de las alumnas, con respuestas que inducen a pensar en “lo que se espera”, tales como *“profundizar conocimientos”, “cumplir metas como estudiante y como persona”, “porque considero que es muy importante”*. Sólo una alumna le asignó un significado pragmático: *“tener una profesión para independizarme y trabajar con lo que me gusta”*. En cuanto a la elección del profesorado de matemática, las respuestas están más ancladas a las experiencias pasadas: *“en el secundario no me costó demasiado”, “me encanta la matemática”* (referencia a su paso por el nivel medio) *“quería seguir biología, pero no se me dio”, “es afín a mi anterior carrera”*. Sólo una alumna manifiesta un gusto específico por la elección realizada, en tanto las otras tres respuestas corresponden a una elección condicionada por otras situaciones, y si bien no manifiestan

desagrado, tampoco la explicitan como primera opción consciente. Por otro lado, en ninguno de los casos se hace referencia al futuro rol docente, focalizándose sólo en el aspecto disciplinar. Se pudo observar, en otros análisis realizados, que el gusto por la docencia se desarrolla durante la trayectoria académica, como un “descubrimiento” propiciado por el diseño curricular y las estrategias institucionales.

Otro de los factores que influye en la elección de la carrera es, aparentemente, el horario de cursado, ya que la decisión fue tomada teniendo en cuenta el transporte público como uno de las principales variables, ya que el grupo de estudio no reside en la localidad en la que se encuentra el establecimiento educativo, distando en todos los casos a 18 kilómetros o más.

La segunda categoría construida corresponde a las percepciones que tienen las alumnas sobre sus condiciones y procesos personales involucrados en el desarrollo de los estudios superiores. Cuando se indaga sobre sus fortalezas y debilidades al inicio de la trayectoria educativa, surgen algunas regularidades: en cuanto a fortalezas, tres de las alumnas las reconocen como condiciones internas (“me gusta el estudio”, “tengo conocimiento y capacidad”, “tengo alguna experiencia como estudiante”), en tanto que sólo una considera que su única fortaleza es el apoyo de su familia. Por el contrario, las debilidades son percibidas como aspectos externos en los cuatro casos (“la economía”, “horarios de colectivo”, “horarios laborales”, “el tiempo”). A partir de estos datos, combinados con algunos otros emergentes de otras fuentes analizadas, se puede inferir que una imagen positiva de sí mismo es un factor importante para el éxito académico. En estos casos la autoestima positiva aparece como condición previa, a partir de registros que se realizan al ingresar a la institución.

Al analizar cuáles son las dificultades percibidas por las alumnas al avanzar en la carrera encontramos que en dos casos se mantiene constante el tema de los horarios, ya sean laborales o de transporte. Las otras dos situaciones son variables: una de ellas menciona como dificultad su constancia en el estudio, aunque en el último año se concentra en problemas institucionales (horarios de consulta), la otra alumna varía según los años, entre problemas de comprensión de contenidos (por ausencia de profesores) y problemas personales, familiares y económicos, esto último coincidente con lo planteado al inicio del cursado. Cuando las alumnas deben calificar su compromiso y esfuerzo personal a partir de una escala que varía de *malo* a *excelente*, se observa una frecuencia casi absoluta de “muy bueno”.

Las percepciones manifestadas sobre estrategias o situaciones institucionales pueden obtenerse de tres ítems: evaluación del cursado, dificultades y sugerencias a la institución. La evaluación del cursado ha sido realizada aplicando una escala de *malo* a *excelente* a tres ítems: contenidos, metodología y evaluación. Respecto a los contenidos la mayor frecuencia se observa en la calificación “muy bueno” con dos menciones de “excelente” en los años superiores. La metodología también presenta la mayor frecuencia en “muy bueno”, aunque la mitad de las alumnas la habían calificado de “excelente” luego del primer año, en tanto que en la

última ficha aparece un “bueno”, es decir que la tendencia fue descendente. En cuanto a la evaluación, una vez más la mayor frecuencia corresponde al “muy bueno”, pero aparece en mayor cantidad la calificación “bueno”, en los años iniciales, y sólo una mención “excelente” en el último año. En síntesis, los aspectos más valorados son los contenidos y la metodología, presentando más reparos en la evaluación, si bien no hay ningún aspecto calificado como malo o regular.

Al analizar algunas de las dificultades manifestadas por las alumnas que se pueden atribuir a la institución, así como las sugerencias que le realizan a la misma, se observa que el 75% de las respuestas se refieren a la inasistencia de docentes, ya sea a los horarios de clase o de consulta. Esta parece ser la principal debilidad institucional percibida por las alumnas a lo largo de los distintos años de su trayectoria. Sólo una de las alumnas no hace referencia a este tema, sin embargo, es quien presenta mayor cantidad de ítems no respondidos.

Como síntesis parcial del instrumento se puede decir que las alumnas seleccionan la carrera por tener gusto por la disciplina más que por la formación docente, y que otro elemento que influye es el conveniente horario de cursado. Al iniciar el cursado se perciben con fortalezas personales, en tanto las dificultades son localizadas en aspectos externos, principalmente de tiempos y económicos. Finalmente, en cuanto a la percepción sobre las estrategias y gestión institucional, se los percibe como “muy buenos” con poca dispersión de respuestas, sin embargo aparece como dificultad claramente marcada la inasistencia de profesores.

Cuadro N° 5: Síntesis de encuestas estructuradas para triangulación. Alumnas de cohorte 2009 con cursado concluido.													
		Alumna 1			Alumna 2			Alumna 3			Alumna 4		
1º	Nivel superior	Porque quería profundizar más los conocimientos			Porque quiero llegar a cumplir mis metas como estudiante y como persona			Porque quiero tener una profesión para ya independizarme y trabajar con lo que me gusta			Decidí comenzar la carrera porque considero que es muy importante, sobre todo por la posibilidad de hacerlo en el departamento		
	Horario	Motivos de la decisión por el horario de cursado			Porque no saldría tan tarde del establecimiento, ya que vivo lejos			Este horario me conviene porque viajo en colectivo y este coincide con algunos horarios del colectivo			Y porque quizás se se me presenta un trabajo que solo me tienen que contestar sería a la mañana y me quedarían bien los horarios		
	Carrera	Porque en el secundario no me costó demasiado			<i>Porque me encanta matemática</i>			Porque me gusta y quería seguir biología, pero no se me dio			Elegí Matemática porque es afín a mi anterior carrera, ya tengo algunos conocimientos		
	Fortalezas	El apoyo de mi familia			Fortalezas: me gusta el estudio, me llevo bien con matemática			Que tengo conocimiento alguno, y que tengo capacidad			Tengo alguna experiencia como estudiante universitaria y el apoyo familiar		
	Debilidades	La economía			Algunas dificultades pueden ser el horario de colectivo			Los horarios laborales			Quizás el tiempo y con el tiempo veré mis dificultades		
	Estrategias	<i>Dedicar mucho tiempo al estudio y prestar atención en todo</i>			<i>Poner todo mi esfuerzo y dedicación en la carrera dejando todo lo que impida hacerlo, atrás. Estudiar y buscar ayuda de quien pueda para seguir adelante</i>			<i>1º conformarme en lo que estoy y ponerme las pilas 2º ponerme como meta terminar y no que a mitad de año dejar</i>			<i>Todas las que conozca</i>		
	Evaluación del Cursado	2º	3º	4º	2º	3º	4º	2º	3º	4º	2º	3º	4º
	Contenidos	MB	MB	E	MB	E	MB	NR	MB	MB	MB	MB	MB
	Metodología	MB	MB	MB	E	MB	MB	NR	E	B	MB	MB	B
	Evaluación	MB	MB	E	MB	MB	MB	NR	B	MB	B	B	MB
	Compromiso y esfuerzo personal	MB	MB	MB	B	MB	MB	NR	MB	MB	MB	MB	MB
2º	Dificultades	<i>Contenidos sin entender por faltas a clases de la profesora</i>			<i>Me costó un poco empezar porque el último año de la secundaria fue muy tranquilo y me costó empezar a estudiar</i>			NR			<i>Económicas, de transporte</i>		
	Preparación	Con entusiasmo, expectativas			Me he organizado bien y mejor los horarios			NR			Organizando horarios y actividades		
	Sugerencias a la institución	Que pongan avisos cuando falta algún profesor, mayor organización			Talleres para la información general e integral de los alumnos, actividades para reforzar la relación entre carreras			NR			Podría sugerir que se les exija el mismo grado de compromiso a los alumnos como a los docentes, cumplir horarios de la biblioteca, avisar las ausencias de docentes y cumplir con las consultas		
3º	Dificultades	<i>Socio-económicas, personales y familiares</i>			<i>Falta de compromiso</i>			<i>Y la organización de mis horarios, el tiempo, etc</i>			<i>Problemas con el horario ya que trabajo</i>		
	Preparación	<i>Con muchas expectativas, compromiso y responsabilidad</i>			Reorganicé mis horarios y me he planteado un objetivo			Con ganas de mejorar día a día mi proceso de aprendizaje			Tratando de organizarme para no llegar tarde al cursado		
	Sugerencias a la institución	<i>Evitar la inasistencia de docentes, de lo contrario colocar un reemplazante</i>			Mayor compromiso de asistencia de algunos profesores, mayor cantidad de horas de consulta			Trabajar más en conjunto para llevar adelante el trabajo que día a día a de alcanzar			Sugiero que se preste atención a la falta de los docentes y a las clases de consulta		
4º	Dificultades	<i>Comprensión de algunos contenidos</i>			<i>Falta de horarios de consulta de algunas materias</i>			NR			NR		
	Preparación	<i>Me he preparado con muchas expectativas, ganas de mejorar y seguir aprendiendo</i>			Con mucha energía ya que es el último año			NR			NR		
	Sugerencias a la institución	<i>A la institución, que mejore día a día su organización y a las docentes que mantengan su compromiso y metodologías de trabajo</i>			Asignar lo más pronto posible las horas de consulta			NR			NR		

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Se considera adecuado partir de los objetivos que guiaron el proceso de investigación, ya que la gran cantidad de elementos surgidos en el trascurso de las indagaciones, rastreo de material y su posterior análisis, bien podrían desviar la atención hacia otros aspectos de la población estudiada, sumamente interesantes, pero fuera del encuadre establecido teórica y metodológicamente para este trabajo.

El objetivo general es ***conocer las percepciones que poseen los estudiantes, de la cohorte 2009 del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, acerca de las estrategias institucionales de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles que fueron implementadas durante su proceso de formación.*** Para esto, se decidió trabajar con una serie de categorías teóricas que luego se entrecruzarían con las categorías emergentes producto de la construcción y análisis de los datos.

Para alcanzar esta instancia se establecieron dos objetivos específicos. El primero de ellos, ***identificar las acciones que el Instituto de Educación Superior N° 9-024 ha diseñado e implementado durante el trayecto formativo de la cohorte 2009 del profesorado de educación secundaria en Matemática,*** fue ampliamente desarrollado cuando se procedió a la descripción del Instituto de Educación Superior N° 9-024.

Aquí se descubre que la institución ha desarrollado una serie de estrategias que abarcan los distintos momentos de la trayectoria formativa del alumno (centradas principalmente en el ingreso y permanencia, etapas de mayor vulnerabilidad). No todas son percibidas por el grupo de estudio, llegando incluso a no tener registro de algunas de ellas. Sin embargo son plenamente conscientes de las estrategias pedagógico–didácticas llevadas adelante en los distintos espacios curriculares que, por su articulación y presencia, alcanzan carácter institucional aunque no aparezcan evidenciadas en los documentos del establecimiento educativo.

Desde el análisis de los documentos institucionales y las entrevistas exploratorias realizada a los roles de gestión institucional y académica, pueden identificarse distintas estrategias institucionales para el acompañamiento de las trayectorias formativas de los estudiantes, entre ellas:

Existen *estrategias orientadas a fortalecer los procesos reflexivos y metacognitivos del propio estudiante* durante las distintas etapas de su trayectoria (ingreso, permanencia y egreso), desarrolladas por distintos actores y mediante diversas acciones las cuales pueden incluir encuentros presenciales o el completamiento de encuestas.

También se han identificado *estrategias que facilitan y estimulan el ajuste del proceso de formación académica,* principalmente abordada desde entrevistas anuales, procesos de evaluación triangulados, exigencias a docentes para la calidad de la mediación y elaboración de materiales que faciliten el proceso de estudio de los alumnos, etc.

Otra categoría estaría representada por *estrategias que facilitan la participación y promueven actividades extracurriculares,* tanto dentro como fuera del horario de cursado regular.

El segundo objetivo específico es ***conocer las principales características de los estudiantes de la cohorte 2009 del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, que han culminado el proceso formativo de acuerdo a lo previsto en el Plan de Estudios.*** De acuerdo al recorte establecido por este objetivo, la población de estudio quedó constituido por cuatro alumnas, por lo que, metodológicamente, no se trabajó con muestra sino con todos los individuos. Los distintos instrumentos aplicados permitieron caracterizar ampliamente este grupo de alumnas, encontrando regularidades que permiten enmarcar la interpretación de las percepciones que poseen sobre las estrategias institucionales.

Desde el punto de vista socio-demográfico, es significativo que la trayectoria formativa exitosa (sin prolongación en el cursado) haya sido alcanzada por cuatro mujeres con residencia en el este del departamento de Lavalle, distrito de Costa de Araujo (una de las alumnas reside en Nueva California, integrado funcionalmente a Costa de Araujo), con trayectorias escolares similares, sin repitencia, en escuelas primarias y secundarias de gestión estatal de la propia localidad de residencia. Las modalidades de las escuelas secundarias contaban con un peso relativamente elevado de matemática en sus diseños curriculares.

Desde el punto de vista familiar, salvo un caso en que la alumna se encuentra casada, la estructura se corresponde con la familia tradicional, con padre y madre presentes al ingreso a la carrera, con un nivel de escolaridad primario, con madres amas de casa y padres en trabajos rurales o autónomos de baja calificación. Las viviendas poseen los servicios y equipamiento básicos con incorporación progresiva de nuevos elementos que responden al mejoramiento de la calidad de vida.

En la mayoría de los casos el ingreso al IES N° 9-024 se produce inmediatamente después del egreso del nivel secundario, por lo que los rangos de edad serán similares. Asimismo, surgirán como similitudes los sentimientos e inquietudes al momento del ingreso (miedo, inseguridad, angustia) y los procesos de adaptación posteriores.

Abordaje de las categorías teóricas

A continuación se relacionarán las distintas percepciones de las alumnas con los aportes de Pozner (1997), entre otros autores, los cuales analizan la gestión escolar desde cuatro dimensiones, que han sido utilizadas a lo largo de la investigación, y que nos sirven como eje para la elaboración de las conclusiones.

Dimensión organizacional

Las alumnas logran reconocer a la mayoría de los elementos de la “estructura” institucional, pero especialmente a aquellos con los que generan un vínculo cotidiano. El equipo directivo, especialmente el rector, y la coordinadora de carrera son las autoridades con responsabilidades de gestión mejor identificadas. En ambos casos encuentran que el rol es bien desempeñado, percibiéndolos como personas que establecen líneas claras de trabajo y que solucionan eficientemente los problemas que surgen en el ámbito académico. Si bien reconocen los distintos niveles jerárquicos, estos no impactan en el vínculo generado, al que suelen definir como cercano y “familiar”.

Debido a que la mayoría de los docentes con roles de gestión se desempeñan en espacios curriculares del profesorado, se los suele referenciar a partir del rol docente, lo que es posible que contribuya a la fluidez de los vínculos, más allá, por supuesto, de las características personales. En algunas situaciones la función docentes “invisibiliza” cualquier otro rol institucional, como ocurre con la Jefa de Formación Inicial y la Coordinadora de Políticas Estudiantiles, indagados explícitamente, y otros roles que si bien no fueron indagados, tampoco fueron referenciados. Una situación especial se presenta con el Consejo Directivo, órgano colegiado muy presente en la alumna que forma parte del mismo, pero aparentemente inexistente en las percepciones del resto de las alumnas.

Otros roles institucionales son vistos de manera diferenciada, así, las celadoras son percibidas como importantes elementos de contención afectiva, ya que colaboran, a través de un vínculo personal con el grupo, con el confort durante las horas de permanencia dentro de la institución. Los bedeles, por su parte, son vistos como agentes que solucionan problemas cotidianos, principalmente desde el ámbito administrativo, aunque recalcan problemas de comunicación en ocasiones puntuales.

Aunque son percibidos desde el aporte formativo en el marco del diseño curricular, son valoradas las acciones de la gestión institucional tendientes al establecimiento de líneas claras de articulación al interior de la carrera entre los campos de la formación general, disciplinar y del campo de las prácticas profesionalizantes. También son valorados los eventos extracurriculares desarrollados (congresos, jornadas) que constituyen una importante línea de la gestión escolar.

Dimensión administrativa

La dimensión administrativa es percibida y explicitada por las alumnas desde las situaciones cotidianas bajo la dicotomía “problemas-soluciones”. Así, perciben el espacio de bedelía como un espacio de resolución de problemas diarios, aunque con inconvenientes en el plano de la comunicación con los distintos actores institucionales. Si bien la relación es buena con los bedeles, la carga afectiva puesta en el relato es menor que respecto a otros actores institucionales. Algo similar ocurre con el área de biblioteca.

El principal problema manifestado para esta dimensión, aunque se cruza con las dimensiones organizacional y pedagógico-didáctica, es el control de la asistencia de los profesores, ya sea a clases u horarios de consulta. Esta dificultad aparece explicitada en distintos momentos de la trayectoria formativa de las alumnas y es rescatada por varios de los instrumentos aplicados para el desarrollo de este trabajo.

Si bien no son percibidos y explicitados por las alumnas, puede inferirse que no existen inconvenientes con los procesos administrativos que se hallan en la base del desarrollo de algunas estrategias pedagógicas, como las prácticas y residencia. Las dificultades o inconvenientes registrados en estas instancias y a los que las alumnas hacen referencia, corresponden por un lado a situaciones impredecibles, tales como la inasistencia sin aviso del profesor a cargo del aula donde debe realizarse el desempeño, y por otro lado a particularidades del proceso pedagógico propio.

Finalmente desde esta dimensión, articulada con la dimensión organizacional (los límites son difusos y algunos autores las consideran de manera unificada), debería abordarse la mejora de la comunicación o darle visibilidad a los procesos que articulan las decisiones institucionales, ya que en algunos casos las alumnas perciben que estas decisiones son tomadas de manera individual o arbitraria (modelos de certificados, distribución de los espacios en el diseño curricular, control de las ausencias de profesores, etc.).

Dimensión pedagógico-didáctica

Debido a la cercanía con los procesos personales de las alumnas, esta es la dimensión más abordada en los diferentes documentos analizados o a través de los instrumentos aplicados.

En primera instancia resulta llamativa la evolución en la percepción que las alumnas poseen sobre las motivaciones de su propia elección de la carrera. Inicialmente atribuyen la elección del profesorado de educación secundaria en Matemática a causas vinculadas con la oportunidad (localización del instituto, horarios) o gusto por la disciplina, pero al avanzar en los procesos reflexivos hacen referencia a situaciones durante sus trayectorias formativas previas en las que aparece el gusto por enseñar (ayuda a compañeros, búsquedas laborales vinculadas al apoyo de estudiantes, etc.). Es necesario remarcar que lo que cambia no son las causas, sino la percepción que las alumnas tienen de las mismas, producto del trabajo reflexivo llevado adelante durante la trayectoria formativa en el IES.

También se registra una evolución en cuanto a la percepción de los distintos campos del diseño curricular. Inicialmente asignan mayor valor al campo de la formación disciplinar, por ser la matemática el origen de su interés, en tanto que para los espacios del campo de la formación general les cuesta encontrar el sentido práctico.

Al avanzar la trayectoria formativa, y especialmente al desarrollar distintos tipos de prácticas, integran los conocimientos de ambos campos y comienzan a valorar los espacios curriculares de la formación general en una mayor medida, vinculándolos con su aporte teórico metodológico para la práctica docente.

Este cambio en la percepción sobre los procesos de integración de distintos espacios está basado en varios elementos reconocidos por el grupo de estudio. En primer lugar, conforme avanzan en sus trayectorias a lo largo de la carrera, aprecian en mayor medida la articulación que existe entre los docentes y las estrategias aplicadas, además de comprender mejor el diseño curricular de la carrera. Por otro lado, la exigencia de realizar procesos reflexivos constantes contribuye a reconocer, mediante una mirada más abarcativa, el rol de cada espacio en un trayecto formativo que se pretende integral.

Estos procesos reflexivos, por su parte, son valorados especialmente a partir de los años más avanzados de la carrera, ya que los perciben como parte de una estrategia institucional consciente y planificada, que pretende su formación con capacidad crítica y de desarrollo de procesos meta-cognitivos, que son efectivamente logrados, según se puede apreciar en los informes finales de residencia.

Dentro de esta dimensión se deben destacar también los aspectos socio-afectivos que han colaborado con el desarrollo de la trayectoria formativa exitosa. En primer lugar, es necesario destacar que las alumnas que componen el grupo de estudio se percibían a sí mismas con amplias fortalezas internas. Ya en los informes del curso de ingreso consideraban que poseían fortalezas suficientes para llevar adelante una carrera exitosa, en tanto que las dificultades eran visibilizadas como elementos externos que debían ser superados, pero que escapaban al ámbito de su voluntad. Con el correr de los años esta característica se ha acentuado, y si bien en algunos documentos mencionan problemáticas personales, las acompañan con las estrategias que consideran que pueden ser aplicadas para superarlas.

Abordando específicamente características y estrategias institucionales que las fortalecen desde el aspecto socio-afectivo se menciona a los docentes, en forma individual y en la conformación de equipos. Individualmente los docentes son percibidos como afectuosos, protectores o comprensivos. Los sentimientos planteados como negativos al ingreso de la carrera (miedo, desconfianza, inseguridad) y atribuidos a características personales de los docentes, tales como la seriedad, son reconvertidos, en los relatos analizados, a valoraciones como respeto, aprecio por el interés personalizado por la trayectoria de cada una de ellas y confianza en los conocimientos académicos que abordan.

Por otro lado, el grupo de estudio de pares, aparece mencionado numerosas veces como elemento de gran importancia para el logro de una trayectoria formativa exitosa. Las cuatro alumnas se reconocen como miembros de algún grupo, conformado de manera voluntaria, aunque con mutaciones a lo largo de los años debido a los procesos de deserción o prolongación vividos por algunos de sus compañeros. Una percepción más ambigua se tiene sobre el grupo de estudio y trabajo conformado junto con los alumnos del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura en varios de los espacios de la formación general. En primera instancia lo percibieron como algo negativo, por diferencias de estilos de trabajo, opiniones y horarios. Con el paso del tiempo, este trabajo integrado es valorado por las visiones alternativas que provee ante distintas situaciones, especialmente al momento de realizar la residencia, sin dejar de reconocer la presencia de conflictos y la necesidad de superarlos.

Dimensión comunitaria

Esta dimensión es la menos desarrollada en los relatos y documentos elaborados por las alumnas del estudio. Hay registro de la mayoría de los eventos organizados por la institución y participación en los mismos. Sin embargo, estos eventos son valorados en la medida en que aporten a la formación docente, aunque no sean de la

propia disciplina, como el Congreso de Alfabetización o la Jornada de Educación Especial, en tanto que los que se vinculan en mayor medida con la formación ciudadana o socio-comunitaria, como la Jornada de Desarrollo Local, o al Feria de los Artesanos, son mencionados en menor medida o considerados “menos útiles”.

La articulación con las escuelas asociadas, por su parte, no es vista como una proyección hacia la comunidad de IES 9-024 sino como una circunstancia necesaria para cumplimentar los requerimientos de los espacios vinculados a la práctica educativa y residencia docente.

Abordaje de las categorías emergentes

Son consideradas categorías emergentes aquellos temas que, a partir del análisis, aparecen como recurrentes o centrales en el discurso, lo que en el caso del presente estudio implica que son percepciones, construidas individual o socialmente, que impactan en gran medida en las relaciones y acciones de las alumnas de la población en estudio. A continuación se realiza un análisis de las categorías emergentes detectadas.

Contención afectiva

Reiteradamente las alumnas hacen mención a la importancia que la contención afectiva tuvo para su trayectoria formativa. Esta contención es referenciada como proveniente de varias situaciones y actores, y atraviesa las dimensiones organizacional, administrativa y pedagógico-didáctica. Esta percepción de contención puede ser referenciada a dos fuentes: el personal de la institución y el grupo de estudio.

Desde el equipo docente han percibido la personalización del trato, manifestada en el conocimiento de las situaciones particulares de cada una y la búsqueda de estrategias diferenciadas ante dificultades que pudieran surgir en sus entornos académicos o personales. El término “compañía” y sus derivaciones se reiteran en varios de los documentos y entrevistas. Expresan que este acompañamiento docente permitió que desarrollaran gusto por la profesión docente, mayor interés por la disciplina y capacidad de reflexión, autocrítica y superación de dificultades. También fueron destacadas la preocupación y cercanía de las autoridades y el apoyo de las celadoras al facilitarles insumos para hacer más agradables las horas transcurridas en la institución.

En cuanto los grupos de estudio, si bien no han sido constantes, ya que a lo largo del cursado las distintas trayectorias escolares ha implicado la desorganización y reorganización de grupos, son mencionados como factores fundamentales para el éxito académico. En algunos casos reconocen que sin la pertenencia a un grupo de estudio, habría existido la posibilidad de abandonar la carrera ante las dificultades. El apoyo del grupo aparece mencionado como acción académica concreta, al facilitar la realización de tareas y como contención afectiva ante dificultades personales.

Articulación curricular

En el primer año de cursado las alumnas manifestaron que encontraron dificultades para reconocer la utilidad de los espacios de la formación general y la vinculación con los de la formación disciplinar, aspecto que consideran una debilidad institucional o del diseño curricular. El sentido de todos estos espacios lo encontraron a partir de los desempeños en las prácticas docentes, especialmente desde tercer año. Las estrategias que más valoran son la reflexión sobre la práctica, realizada de manera constante, el seguimiento del o los docentes y la conformación de equipos docentes, aunque este último punto queda supeditado a la capacidad de trabajo coordinado entre los mismos, ya que las experiencias han sido dispares.

El reconocimiento de la articulación entre los espacios curriculares y actividades está vinculado con los procesos meta-cognitivos que las alumnas han logrado realizar a partir de las exigencias y orientaciones del equipo docente, y que son percibidas como estrategias altamente valiosas.

Primacía de percepción de estrategias pedagógico-didácticas

Al focalizar el análisis sobre las estrategias que son percibidas por las alumnas se evidencia que la primacía está dada por aquellas que son elaboradas apuntando específicamente a la dimensión pedagógico-didácticas, tales como la articulación entre los espacios curriculares y la práctica docente, o la secuenciación entre las distintas prácticas anuales y la residencia docente de cuarto año en búsqueda de mayores niveles de profundización en la práctica reflexiva.

En el caso de las estrategias institucionales que apuntan no sólo a fortalecer las trayectorias formativas de los alumnos, sino otros objetivos como vinculación con la comunidad, como los eventos académicos, son percibidos como instancias que permiten obtener una experiencia diferente pero vinculada a la formación profesional. Aquellos eventos o actividades con menos vínculo directo con la formación docente (por ejemplo los organizados por las tecnicaturas), no son vistos como significativos. Incluso tampoco son valoradas aquellas estrategias que tienden al fortalecimiento de los vínculos intra-institucionales, como el apoyo para la participación en el encuentro deportivo del Nivel Superior Provincial o las jornadas de integración que se realizan al promediar el año lectivo.

Ambigüedad en la percepción de los procesos administrativos

Los procesos administrativos son percibidos por las alumnas de este estudio a través de situaciones concretas e inmediatas que les han tocado vivir en los años de permanencia en el instituto, sin llevar adelante procesos reflexivos sobre los mismos. Las referencias a aspectos positivos, como la entrega de documentación en bedelía, o negativos, como las fallas de comunicación entre docentes y bedeles o bedeles y alumnos, son realizadas a partir de la simple suma de experiencias, sin preocupación aparente en indagar en las causas de estos procesos. Ejemplo de esta situación es cuando ante el pedido de sugerencias a la institución se propone que algunas materias cuatrimestrales pasen a ser anuales, sin reflexionar que los diseños curriculares no son establecidos en el ámbito institucional.

Una situación especial es la presentada por la alumna que pertenece al Consejo Directivo del IES 9-024, experiencia que le permite tener una visión ampliada de los procesos de gestión institucional.

Al comparar los resultados de este estudio con la bibliografía consultada, se encuentra que muchos de los elementos detectados pueden ser reconocidos, en muchos casos como coincidencia, y en otros como particularidades que contradicen lo expuesto por autores que han realizado sus trabajos en otras realidades.

Así, autores extranjeros como Clelia Pineda-Báez (2011), Luis Eduardo González (2005) y Sebastián Donoso,(2010) entre otros, destacan la importancia del compromiso docente, ya sea desde lo puramente académico, especialmente en la adaptación a las nuevas poblaciones estudiantiles cuyos intereses han ido cambiando con el tiempo, o como expresa la primera autora mencionada, en relación a los vínculos que los docentes establecen con los estudiantes, ya que éstos influyen en una trayectoria exitosa.

Estos planteos, que en algunos de los trabajos derivan en propuestas concretas de capacitación docente, también aparecen en las percepciones de las alumnas del IES N° 9-024, pero como aspectos ya logrados, es decir, el acompañamiento docente y la atención a la diversidad son percibidos como elementos positivos que permitieron alcanzar con éxito la finalización del cursado. Más allá de eso, las alumnas han percibido esta contención o “sentimiento familiar” en otros actores institucionales, más allá de los docentes.

Algo similar ocurre en referencia a la conformación de redes de vínculos y contención a través del grupo de pares. En este caso las alumnas manifiestan haberlos conformado y considerarlos positivos, pero no reconocen estrategias institucionales detrás de esto, o sólo lo hacen cuando las experiencias han sido conflictivas, como la exigencia institucional (estrategia intencional) de conformación de equipos de trabajo que incluyeran alumnos de ambos profesorados (Matemática y Lengua y Literatura).

Una diferencia que resalta respecto a la bibliografía, es lo manifestado en el estudio llevado adelante por Donoso, Donoso y Arias (2010), que sostienen que la trayectoria formativa en el nivel superior resulta más dificultosa para estudiantes de primera generación y de bajos ingresos. En el caso en estudio del IES N° 9-024, las cuatro alumnas son estudiantes de primera generación con bajos ingresos, ya que el sostén de familia se desempeña en actividades de baja calificación y ninguno de sus padres ha superado la educación de nivel primario.

Para intentar abrir interrogantes sobre esta diferencia se pueden abordar varios aspectos. En primer lugar es necesario recordar que el estudio mencionado fue realizado en Chile, donde no existe la gratuidad universitaria (sí puede accederse a distintos tipos de becas) y el ingreso queda condicionado por una prueba estandarizada tomada al finalizar la educación secundaria. Por otro lado, queda preguntarse el desempeño que estas alumnas habrían tenido en alguna de las universidades de la provincia de Mendoza, que habría implicado traslados o búsqueda de residencia fuera del hogar familiar (de hecho una alumna posee una carrera previa inconclusa y otra manifestó que intentó primero ingresar a otra carrera fuera de la localidad). Sin embargo, al analizar el estudio de Ana María Navarro (2005), realizado en la Universidad Nacional de Salta, aparecen percepciones de los alumnos similares a las registradas en la presente investigación, es decir, valoración positiva de la posibilidad de estudiar sin discriminación de orígenes o clases sociales.

Comparando ahora este trabajo con el realizado por Gabriela Castiglia (2010) en el ámbito de la Provincia de Mendoza, específicamente en el IES N° 9-009 de Tupungato, con similares características al IES N° 9-024 de Lavalle, la principal diferencia que resalta es que en el trabajo mencionado se encontró que la mayoría de los alumnos tenían trayectorias formativas previas en otras carreras, mientras que en tres de los cuatro casos abordados en el presente estudio, la carrera que están concluyendo es la única iniciada (las tres alumnas ingresan al profesorado inmediatamente después de su egreso del nivel secundario). Debe destacarse, que el estudio de Castiglia tomó como muestra alumnos de distintos años y carreras de la institución, por lo que cabría preguntarse cuáles serían los resultados en el IES N° 9-024 si se replicara el muestreo del caso de Tupungato.

Finalmente, si se toma el otro estudio realizado en el IES N° 9-024 de Lavalle, realizado por Verónica Solé (2012), realizado sobre alumnos desertores, destacan algunos elementos que contrastan con las características de la población del presente estudio. En general, se halló que los alumnos que no concluyen sus trayectorias académicas poseen baja autoestima, manifestada en referencias a que ellos mismos consideran que no poseen conducta ante el estudio, capacidad de concentración, estrategia adecuada, etc. Por otro lado, los principales obstáculos relacionados con el entorno inmediato hacen referencia a distancia y necesidades económicas. Respecto a la autoestima o "fortalezas internas" el contraste es claro entre alumnos con trayectorias formativas exitosas o no. En el caso en estudio, las alumnas las poseen previamente al ingreso a la institución, por lo que se plantea como desafío institucional cómo reforzar la concepción de sí que poseen los alumnos una vez que se encuentran dentro de la institución. Las alumnas entrevistadas encontraron como instancia positiva el curso de ingreso, pero sería necesario indagar acerca de si algunas de las fortalezas manifestadas en el informe que elaboran al finalizar el mismo fueron "potenciadas" o "descubiertas" a través de las estrategias llevadas adelante en dicho curso. Lo mismo podría aplicarse para la influencia ejercida por el acompañamiento docente.

En cuanto a las principales distancias manifestadas por los alumnos desertores entrevistados por Solé en su estudio, la distancia aparece como un punto a discutir, ya que todas las alumnas de la cohorte 2009 que

concluyeron exitosamente su trayectoria formativa en el profesorado de educación secundaria en matemática, residen a más de 18 kilómetros de la institución y utilizan transporte público. Por otro lado, otro de los factores que dificultan la permanencia en la institución es la necesidad de trabajar, qué sí debe tenerse en cuenta, ya que tres de las cuatro alumnas de este estudio no trabajaban al momento de iniciar la carrera, aunque la mayoría lo hacían al finalizar el trayecto.

Si bien existen varios trabajos de características similares, como quedó manifestado en el desarrollo de antecedentes, es el primero de esta índole en la institución, de reciente creación. Más allá de esto hay algunos elementos que pueden ser destacados.

En primer lugar, el nivel de afectividad y contención encontrado por las alumnas en la institución, demuestra de manera concreta lo que en otras investigaciones surgen como propuestas a implementar: que la cercanía del docente con las situaciones particulares del alumno, el acompañamiento desde lo afectivo, tiene impacto positivo en la trayectoria formativa, y que especialmente en una carrera docente adquiere importancia en la medida en que ese apoyo afectivo pueda ser “transferido” a los futuros alumnos de nivel secundario, a través de la inserción laboral de las actuales estudiantes, ya que si la autoestima previa al ingreso es de tanta importancia, como parece ser, tal vez la mejor estrategia para fortalecer a las futuras cohortes sea trabajar sus fortalezas desde las etapas anteriores al ingreso, a través de los propios egresados de la institución.

Por otro lado, el valor que dan las alumnas a la reflexión sobre la práctica, que las llevaron a realizar proceso de meta-cognición, no aparece como elemento mencionado en los otros estudios analizados. Lejos de considerarlo un “producto lógico” de la trayectoria formativa, es el resultado de una estrategia consciente y planificada de la gestión institucional, que se aleja del pragmatismo o instrumentalismo que caracteriza a otros ámbitos de formación profesional.

Luego de estos planteos, se abre nuevos horizontes para futuras investigaciones. Algunos de ellos surgen como consecuencia inevitable del recorte metodológico, como qué características presentaban el resto de los alumnos de la cohorte y cuáles fueron sus percepciones antes de abandonar la institución.

Otro aspecto interesante a abordar son los mecanismos que los alumnos utilizan para transferir sus percepciones a los actores institucionales, y cómo modifican o no la dinámica de la gestión.

Finalmente (y no por esto se cierra la lista posible de temas), al ser el IES N° 9-024 una institución con carreras docentes y técnicas, aparece la inquietud acerca de cómo son aplicadas las estrategias de la gestión en carreras que no poseen espacios curriculares pedagógicos y didácticos que les permiten reflexionar sobre su propio desarrollo dentro de esta dimensión institucional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel.
- Badía Marín, M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca de Bages*. Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Psicología.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Barranco, R., & Santacruz, L. (1995). *Los egresados de la UAA. Trayectoria Escolar y Desempeño Laboral*. México: PIIES/UAA.
- Barroso, E., Barischetti, M., Navarra, D., & Salazar, D. (2010). Práctica docente. Las representaciones sociales de alumnos en formación docente. En G. Edelstein, & C. Salit, *Prácticas y residencias: memoria, experiencias horizontes III*. Córdoba: FFyH.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P., & Gonzalez, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 171-206.
- Castiglia, G. (2010). *Las representaciones sociales de estudiantes de nivel superior. El caso del IES 9-009 de Tupungato*. Informe de investigación, Instituto de Educación Superior 9-009, Tupungato.
- Castorina, J. A. (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Celma, G., Adamoli, A., Gutiérrez, M., & Santana, S. (2005). *La evolución de las cohortes: Retención, deserción y desgranamiento en la carrera Ingeniería Química de la Facultad Regional Buenos Aires de la UTN*. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional.
- CEPAL / UNESCO. (2004). *Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. San Juan : Naciones Unidas.
- CEPAL-UNESCO/OREALC. (1992). *Educación y conocimiento, eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Chain Revuelta, R. (1995). *Estudiantes universitarios: trayectorias escolares*. Jalapa, México: Universidad Veracruzana.
- Díaz, C. (2009). Factores de Deserción Estudiantil en Ingeniería: Una Aplicación de Modelos de Duración. *Información Tecnológica - Vol 20 - N° 5*, 129-146.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de los estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos XXXII, N° 1*, 7-27.
- Donoso, S., Donoso, G., & Árias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Calidad en la Educación N° 33*, 15-61.
- Edelstein, G. E. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... *Revista Iberoamericana de Educación*, 71-89.
- Fernández de Morgado, N. (s.f.). *Retención en educación superior y poder: una revisión de la literatura*. Recuperado el 12 de Julio de 2012, de nfernandez-portafolio-docente: http://nfernandez-portafolio-docente.wikispaces.com/file/detail/N.Fern%C3%A1ndez_Retenci%C3%B3n_poder+en+IES.pdf
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- García García, A., & Navarrete Mendoza, M. (2005). *Estrategias para mejorar la calidad educativa, con énfasis en la retención y eficiencia terminal*. Pachuca de Soto - México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- González F, L. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Santiago de Chile: IESALC - UNESCO.
- Harf, R., & Azzerboni, D. (2008). *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Navarro, A. (2005). *Comparación de las percepciones de alumnos y docentes sobre las prácticas en la universidad*. Buenos Aires: SAECE - Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2010). *2021 Metas Educativas*. Madrid: OEI.

Pineda Báez, C., Pedraza Ortiz, A., & Moreno, I. (2011). Efectividad en las estrategias de retención universitaria: la función del docente. (U. d. Sabana, Ed.) *Educación y Educadores*, Vol 14, N°1 , 119.135.

Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.

Salinas Quintanilla, A. M. (2010). *Tu Revista - Universidad Autónoma de Tamaulipas*. Recuperado el 17 de Diciembre de 2012, de <http://www.turevista.uat.edu.mx/Volumen%205%20Numero%201/docente-res.htm>

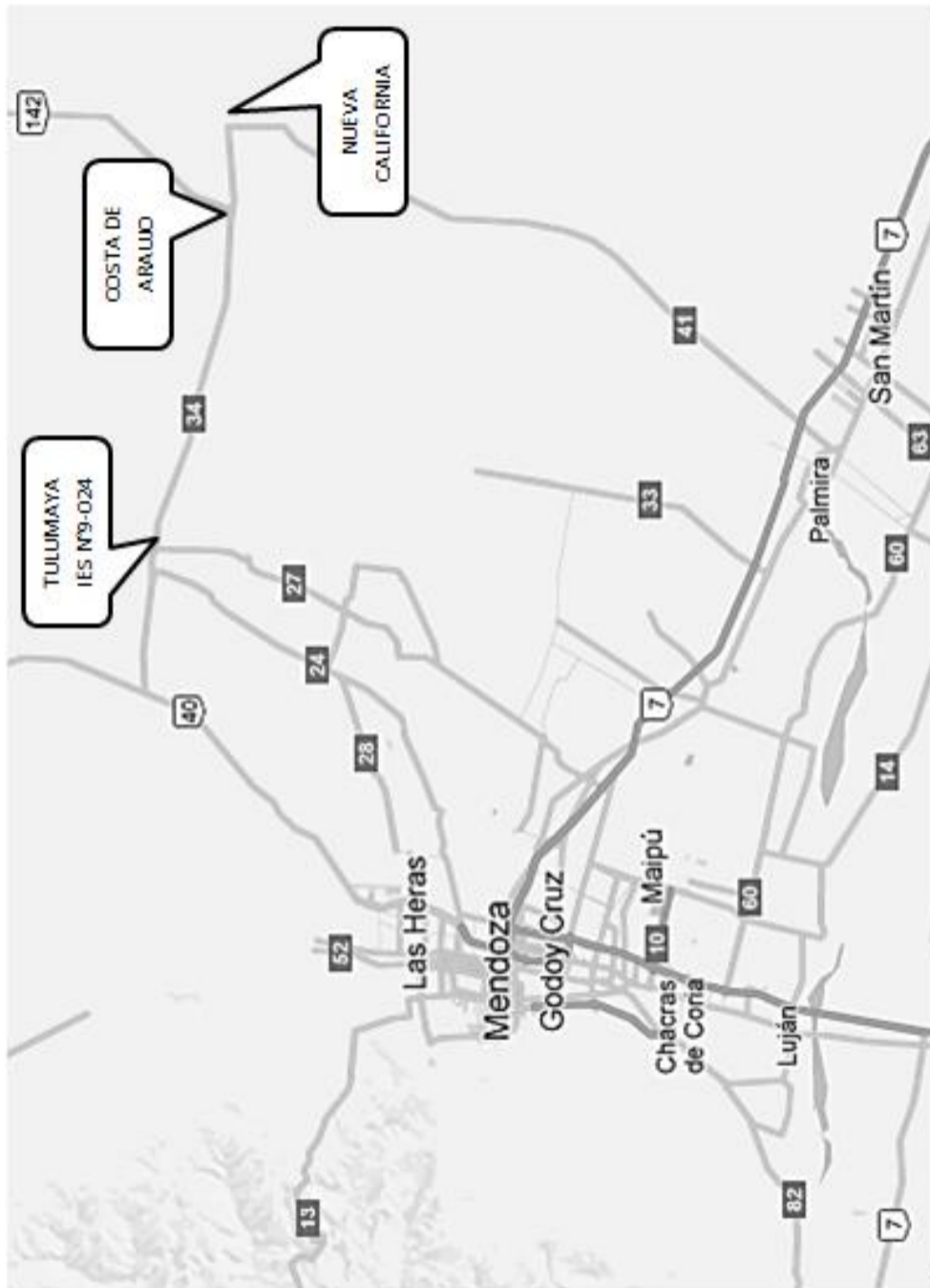
Sánchez, C. D., & Navarra, D. O. (2012). *Capacidades y necesidades de los alumnos del último año de educación media del departamento de Lavalle para la continuación de estudios de nivel superior*. Informe de Investigación, Instituto de Educación Superior N° 9-024, Lavalle.

Solé, V. (2012). *Problemática de la permanencia y promoción de los alumnos del IES 9-024*. Informe de Investigación, Instituto de Educación Superior N° 9-024, Lavalle.

Tosoni, M. M. (2008). *Los que eligen la docencia. Representaciones, trayectorias educativas y condiciones sociales de los estudiantes de la formación docente*. Inorme final de investigación, Escuela Normal Superior "General Toribio de Luzuriaga" N° 9-004, Mendoza.

ANEXOS

Ubicación del IES N° 9-024 y localidades referidas en la investigación



Entrevista Semi-estructurada - Cohorte 2009 – Profesorado de Educación Secundaria en Matemática

1- Experiencia estudiantil en la institución:

- a. Cómo ha vivenciado su proceso de ingreso
- b. Cómo ha vivenciado su proceso de formación
- c. Cómo ha vivenciado su proceso de egreso
- d. Qué cosas quisiera resaltar en su proceso formativo
- e. Qué sugerencias haría, a nivel institucional, para las próximas cohortes
- f. Otros:

2- Dimensión Interactiva:

- a. Vinculación con el Equipo Directivo
- b. Vinculación con el Equipo de Gestión Académica
 - i. Jefa de Formación Inicial
 - ii. Coordinadora de Carrera
 - iii. Coordinadora de Políticas Estudiantiles
 - iv. Auxiliares
- c. Vinculación con el Equipo Docente:
 - a- Formación General
 - b- Formación Disciplinar
- d. Vinculación con el grupo de pares de la Cohorte:
- e. Vinculación con los demás estudiantes de la institución:
- f. Vinculación con otros actores sociales durante su proceso de formación:
- g. Otros que desee agregar

3- Dimensión Curricular:

- a. Formación General
 - i. Cuál es su percepción respecto del abordaje conceptual de la Formación General:
 - ii. Percepción respecto del abordaje metodológico de la Formación General:
 - iii. Percepción respecto del abordaje de la evaluación de la Formación General:
- b. Formación Disciplinar
 - i. Cuál es su percepción respecto del abordaje conceptual de la disciplina:
 - ii. Cuál es su percepción respecto del abordaje metodológico de la disciplina:
 - iii. Cuál es su percepción respecto del abordaje de la evaluación de la disciplina:
- c. Trayecto de la Práctica Profesional:
 - i. Cuál es su percepción respecto del abordaje conceptual:
 - ii. Cuál es su percepción respecto del abordaje metodológico:
 - iii. Cuál es su percepción respecto del abordaje de la evaluación:

4- Dimensión Extra-curricular

- a. Enumere, por orden cronológico, los eventos y/o actividades que recuerda que haya realizado la institución durante su proceso formativo:
- b. Valore a cada uno según su criterio y fundamente las razones.
- c. Incorpore cualquier información que le parezca relevante o pertinente en este apartado

5- Otros

Incorpore cualquier información que le parezca relevante o pertinente