



Grupos de aprendizaje en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego para el acompañamiento de los inicios a la vida universitaria

Learning groups at the National University of Tierra del Fuego to accompany the beginnings of university life

VENTURINI, Santiago¹

Venturini, S. (2024). Grupos de aprendizaje en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego para el acompañamiento de los inicios a la vida universitaria. *RELAPAE*, (20), pp. 28-38.

Resumen

Introducción al Estudio de la Sociedad, la Cultura y el Ambiente es una asignatura específica de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur obligatoria y transversal a la mayoría de las carreras de grado de la Universidad. Está ubicada entre el primer y segundo año de los planes de estudio y se ofrece en ambos cuatrimestres. Por lo tanto, al momento de cursar la asignatura la mayoría de los estudiantes son ingresantes a la Universidad. En la experiencia del dictado de la asignatura en la Sede Río Grande para el período 2018-2023, se identifican dificultades por parte de los estudiantes que afectaron su trayectoria y permanencia. Éstas están vinculadas a la comprensión de lecturas propuestas, a la resolución de trabajos escritos y a la expresión oral para dar cuenta de los aprendizajes. Todo ello resulta en un alto porcentaje de desgranamiento entre el inicio de la cursada y el primer parcial, y en un gran desafío para aprobar la asignatura en examen final oral para aquellos estudiantes que logran regularizarla. Para abordar estas dificultades, se diseñó un proyecto que pretende favorecer condiciones de aprendizaje de herramientas comunicativas, escritas y orales, a partir de la conformación de grupos de aprendizaje. En este trabajo pretendemos mostrar las acciones implementadas durante el año 2023 en la primera edición del proyecto, atendiendo resultados preliminares, alcances, logros y desafíos a futuro.

Palabras Clave: zonas de pasaje, inicios a la vida universitaria, permanencia, acompañamiento estudiantil, grupos de aprendizaje

Abstract

Introducción al Estudio de la Sociedad, la Cultura y el Ambiente (Introduction to the Study of Society, Culture, and Environment) is a specific subject of the National University of Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, which is compulsory and transversal to most of the undergraduate courses of the University. It is located between the first and second year of the study plans and is offered in both semesters. Therefore, at the time of taking the course, most of the students are new students at the University. In the experience of teaching the subject at the Rio Grande Campus for the period 2018-2023, students' difficulties were identified that affected their trajectory and permanence. These are linked to the comprehension of proposed readings, the resolution of written work and oral expression to account for learning. All this results in a high percentage of dropouts between the beginning of the course and the first partial exam, and in a great challenge to pass the course in the final oral exam for those students who manage to regularize it. To address these difficulties, a project was designed to promote learning conditions of communicative, written and oral tools through the formation of learning groups. In this paper we intend to show the actions implemented during the year 2023 in the first edition of the project, taking into account preliminary results, scope, achievements and future challenges.

Keywords: transitional zones, beginning of university life, permanence, student accompaniment, learning groups.

¹ Instituto de Cultura, Sociedad y Estado -Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina / sventurini@untdf.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0000-4064-5784>

1. Introducción

La Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) apostó desde su creación a promover la construcción del conocimiento desde una perspectiva interdisciplinar y territorializada. Una de las estrategias para lograr ese objetivo fue incluir en los planes de estudio de nueve de sus carreras de grado, a excepción de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Turismo y Licenciatura en Sistemas² y de los ciclos de complementación, dos asignaturas transversales: Introducción al Estudio de la Sociedad, la Cultura y el Ambiente (IESCA) y el Seminario de Problemática Fueguina. (Romano y Vasen, 2020)

IESCA se ubica en el primer año de la estructura curricular de los planes de estudio de las carreras, a excepción de las Licenciaturas en Geología y en Biología que la incluyen en el segundo, y se dicta en ambos cuatrimestres. Con lo cual, la mayoría de los estudiantes son ingresantes a la Universidad al momento de cursarla, o se encuentran aún en lo que podríamos denominar zonas de pasaje (Bombini, 2022). El dictado de la asignatura está a cargo de un equipo docente conformado por profesores adjuntos y profesores asistentes, organizados en comisiones. Académicamente es gestionada por el Instituto de Cultura, Sociedad y Estado (ICSE), con colaboración de docentes de los otros institutos de la Universidad: Instituto de la Educación y el Conocimiento (IEC), Instituto de Desarrollo Económico e Innovación (IDEI) e Instituto de Ciencias Polares y Ambiente (ICPA). De este modo, se entiende a IESCA como una asignatura interdisciplinar.

En la experiencia del dictado de la asignatura en la Sede Río Grande para el período 2018-2023, se identificaron dificultades en la cursada de los estudiantes que afectaron sus trayectorias y permanencia educativa. Los estudiantes manifiestan dificultades con los tipos de lecturas propuestas, con un correlato en las expresiones escrita y oral para dar cuenta de los aprendizajes, que resultan insatisfactorias a los efectos de aprobar el espacio curricular. Como resultado, se observa un alto porcentaje de desgranamiento entre el inicio de la cursada y el primer parcial. Además, una fuerte frustración por no poder acceder a la promoción directa de la materia, y obtener la condición de alumno regular, que los obliga luego a presentarse a examen final.

Para abordar estas dificultades, se diseñó un proyecto en base a una estrategia de atención de algunos de los factores que contribuyen a la deserción de los estudiantes en la asignatura. Éste es pensado como una acción institucional a cargo de docentes para favorecer condiciones de lectura y aprendizaje de herramientas comunicativas, escritas y orales, a partir de la conformación de grupos de aprendizaje. En este trabajo pretendemos mostrar las acciones implementadas durante el año 2023, durante la primera edición del proyecto, atendiendo resultados preliminares, alcances, logros y desafíos.

2. Inserción y deserción en la educación superior argentina y en el Instituto de Cultura, Sociedad y Estado de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego

Argentina participa de una tendencia global en relación con la masificación y heterogeneización de la población estudiantil en instituciones de educación superior (ES) (Ezcurra, 2019; Parrino, 2019; Celada, 2020; Oficina de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Nacional de Río Negro -OAC/UNRN-, 2022; Sanseau *et al.*, 2023). La masividad obedece, en el contexto argentino, a dos procesos. Por un lado, la expansión de la oferta institucional de ES, tanto en el sector público como privado, durante los mandatos de Carlos Menem primero y los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner después. La Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) corresponde a este último período expansivo, creada mediante la Ley Nro. 26559, sancionada en noviembre de 2009. Por otro lado, a una mayor incorporación de las generaciones jóvenes a los estudios superiores en relación, fundamentalmente, con la mayor tasa de egreso de estudiantes del nivel secundario, entre otros factores (García de Fanelli, 2014; Ezcurra, 2019; Parrino, 2019; Sanseau *et al.*, 2023).

Según la información disponible en los documentos Síntesis de Información Estadísticas Universitarias (2015 a 2023) publicados por la Secretaría (actual Subsecretaría) de Políticas Universitarias de Argentina (SPU), desde 2015 en adelante más del 30% del total de ingresantes universitarios tienen menos de 20 años. Por otro lado, la Tasa Neta Universitaria, que mide el porcentaje de estudiantes universitarios de entre 18 y 24 años por sobre el total de la población de dicha edad, pasó del 19,3% en 2015 al 25,6% en 2022, mostrando una progresiva mayor inserción de la población

² Estas carreras no receptaron estos espacios curriculares porque sus planes de estudio se mantuvieron iguales a como estaban aprobados por la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, a partir de la cual se crea la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur en 2009.

joven al sistema universitario argentino. Luego, la Tasa Bruta Universitaria, que mide el nivel de participación general de la población en el sistema de educación universitario del país sobre la base del total de población de entre 18 y 24 años, fue en 2015 del 40,3% y en 2022 del 51,7%.

La contrapartida al crecimiento de la matrícula universitaria es la deserción *temprana* (Tinto, 1989), ya que solo en el primer año, el 40% de los estudiantes nuevos abandona la carrera elegida, si consideramos que la retención en el primer año³ de las carreras de grado y pregrado en Argentina ronda el 60% desde hace varios años, aunque cayó al 55,9% en el ciclo lectivo 2022/2023 (SPU, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024). A las mismas conclusiones llega Parrino (2010), cuando sostiene que ya en el primer año “el 40% de los estudiantes del sistema pierden su regularidad porque no logran aprobar el mínimo de dos asignaturas por año, que establece el art. 50 de la LES” (p. 11). Por su parte, Sanseau *et al.* (2023) informan que el 38,1% de los ingresantes a carreras universitarias en 2019 se desvincularon al año siguiente. Con lo cual, la tendencia a la deserción temprana no ha disminuido, y se mantiene estable.

Si observamos la situación a nivel local, el cuadro se replica con los estudiantes del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado (ICSE) de la UNTDF. La UNTDF contaba al año 2020 con 5098 estudiantes regulares, de los cuales 1579 eran ingresantes, representando el 31% del total. El ICSE albergaba para el mismo año a 1087 estudiantes, repartidos en tres carreras, alcanzando el 21,3% de la matrícula total de la universidad. Según datos disponibles entre los años 2013-2017 (Izarra, s.f.), las tasas de deserción del ICSE estuvieron en sintonía con las tendencias nacionales.

Con relación al espacio curricular a partir del cual se construyen los observables empíricos para pensar y actuar sobre las condiciones de inserción universitaria en la UNTDF, presentamos algunos datos construidos a partir de información disponible para la asignatura IESCA. Los mismos revisten importancia ya que, a excepción de las carreras de Lic. en Turismo, Lic. en Sistemas y Contador Público, todos los estudiantes de la UNTDF deben cursar esta asignatura, constituyendo una muestra relevante para entender cómo empieza la trayectoria académica de los estudiantes de la UNTDF, dando cuenta para la mayoría de los estudiantes del período de transición entre la educación secundaria y superior (Tinto, 1989). Analizando los registros de estudiantes al finalizar la cursada en cada cuatrimestre entre 2020 y 2023, se observa que, en promedio, el 60% de los estudiantes que se inscriben a la asignatura terminan el cuatrimestre en condición de alumno libre. El restante 40% logra promocionar o quedar regular. Entre los alumnos libres se incluye tanto a quienes abandonan la cursada antes del primer examen parcial, como aquellos que lo hacen luego de desaprobado las instancias evaluativas. Si bien no resulta un indicador total de abandono estudiantil, ya que estos estudiantes pueden seguir cursando otros espacios e incluso decidir cursar nuevamente IESCA el cuatrimestre inmediato siguiente, sí contribuye a pensar las dificultades que atraviesan los estudiantes para afrontar el proceso de inserción universitaria.

Podemos observar una consistencia entre los datos de IESCA, las carreras del ICSE y las tasas de deserción generales presentadas para el sistema universitario argentino, concluyendo que realmente el problema de la deserción y desgranamiento escolar en el sistema universitario es prioritario. Por supuesto, esta información cuantitativa no logra reflejar la complejidad de variables que inciden en los guarismos aquí presentados. Es importante, además, considerar que la serie presentada está atravesada por los desafíos que implicó la pandemia de Covid19 y la virtualización compulsiva que estructuró al sistema universitario entre 2020 y 2022, y sus consecuencias no del todo consideradas en términos educativos.

3. Diagnósticos y estrategias de afrontamiento ante la deserción universitaria argentina

La masividad, si bien representa un desafío para las instituciones, se ha caracterizado además por una creciente heterogeneidad de la matrícula, que introduce una gran complejidad para los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo. La misma se pone de manifiesto no sólo en el nivel socioeconómico de origen, sino también en los establecimientos de procedencia y en la formación que han recibido en la escuela media los nuevos ingresantes a las instituciones de ES. (Parrino, 2010, 2019). En este contexto, la deserción es una problemática generalizable al conjunto del sistema de ES, y no distingue carreras ni tipos de instituciones educativas, sean estatales o privadas, y es parte de una tendencia que se constata en el contexto latinoamericano. (Sanseau *et al.*, 2023)

La heterogeneidad compone un conjunto de circunstancias que imponen una brecha mayor entre los estudiantes “deseados” (Ezcurra, 2019) y los que efectivamente se insertan en el sistema. Celada (2020) expone tres conjuntos de

³ Porcentaje de los nuevos inscriptos en una oferta académica de pregrado o grado en un año determinado que se reinscriben o realizan algún tipo de actividad académica en la misma oferta al año siguiente de su inscripción. Este indicador permite una aproximación al conocimiento de la cantidad de ingresantes que permanecen en una carrera luego de transcurrido el primer año.

factores que condicionan fuertemente la permanencia y egreso de los estudiantes, sobre todo en el primer año de las carreras:

- a) **Razones técnicas.** Refieren a la “brecha entre las competencias exigidas o requeridas por la universidad y los conocimientos que quienes optan por desertar adquirieron en el nivel educativo secundario.” (Celada, 2020, p. 38)
- b) **Razones socioeconómicas/ estructurales.** Particularmente en los sectores socioeconómicos bajos y medio-bajos, la necesidad de trabajar y las distancias a recorrer hasta las instituciones de ES implican poca capacidad financiera y escaso tiempo para dedicar al estudio.
- c) **Diferencias socioculturales.** En este caso, tomando como referencia los estudios de Bourdieu y Passeron (1996), y las implicancias del capital cultural en las posibilidades y capacidades de llegar a dominar los códigos simbólicos del universo académico, se reflejan fuertes diferencias en la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria. “Existen marcadas distancias simbólicas entre la vida y el acervo cultural de ciertos grupos egresados del nivel medio que les impide adaptarse con facilidad y rapidez al nivel educativo superior.” (Celada, 2020, p.39)

Ezcurra (2019) señala que la conjunción de una condición social desfavorecida con dificultades académicas se encuentra en la matriz causal del fenómeno de la deserción en ES. Necesitar trabajar para tener ingresos, ser parte de un núcleo familiar de ingresos bajos y ser primera generación de estudiante superior suele confluír con una *praxis educativa* de los estudiantes que actúan como condicionante para el abandono. Sin embargo, a partir de los aportes de Tinto (1983, 1975, 2012 citado en Ezcurra, 2019) la autora propone pensar las dificultades académicas que presentan los estudiantes como parte de una configuración de desigualdades culturales que son coproducidas por el sistema educativo. La educación escolar no logra revertir las brechas de capital cultural (Bourdieu, 1986 citado en Ezcurra, 2019) que imprime la pertenencia a espacios sociales diferentes. Con lo cual, las instituciones educativas son parte del problema de la deserción, según indica el paradigma organizacional. Ello implica que, para entender el fenómeno de la deserción en ES, no sólo cabe comprender los condicionantes que atraviesan a los estudiantes, sino que hay que analizar los modelos organizacionales, curriculares y pedagógicos de las unidades académicas.

Por otra parte, Parrino (2019) plantea que los estudiantes llegan a la universidad atravesados por una serie de características individuales, sociales, académicas y de trayectoria institucional previa que moldea sus expectativas y habilidades para integrarse social y académicamente al entorno de ES. La consideración de estos elementos también es necesario para pensar en los condicionantes de la deserción universitaria.

Frente a este escenario, es importante considerar las acciones que se han llevado a cabo para afrontar el problema. Según Celada (2020) las estrategias que se han implementado buscan abordar los distintos factores antes mencionados que impactan en las dinámicas de deserción, sobre todo centradas en los estudiantes (García de Fanelli, 2005, 2014; Parrino, 2010; Celada, 2020; Sanseau *et al.*, 2023).

Las razones socioeconómicas han sido abordadas fundamentalmente a través de sistemas de becas, financiadas tanto por el Estado Nacional⁴ como con presupuestos propios de las universidades. Para las razones técnicas se han implementado los cursos remediales: de introducción a la vida universitaria, cursos y talleres de lectura y escritura, y matemáticas, como también los sistemas de tutorías, llevadas a cabo por docentes o bajo el sistema de “pares” por estudiantes avanzados de las carreras.

Estas últimas estrategias también suponen esfuerzos para atender las diferencias socioculturales. Mediante las mismas se procuran implementar estrategias de inducción a la vida universitaria, facilitando el pasaje de las experiencias de la educación secundaria hacia el nivel de ES. Programas de orientación vocacional y de articulación con el nivel medio también se implementan en este sentido.

Finalmente, también se pueden identificar algunas acciones que se posicionan desde la oferta y la dinámica institucional y organizacional: planes de estudio flexibles y modulares por sobre rígidos sistemas de correlatividades y de articulación entre carreras; planes de estudio articulados entera o predominantemente en materias cuatrimestrales; comisiones reducidas, evitando las “comisiones auditorio” para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje; formación pedagógica de los docentes; organización horaria del dictado de asignaturas. Sin embargo, se reconoce que estas tendencias están más presentes en el sector privado que en el público (Celada, 2020) y que, en cualquier caso, las

⁴ Programa Nacional de Becas Universitaria desde 1996; Programa de Becas Bicentenario para carreras prioritarias en 2008; Programa PROGRESAR en 2014.

acciones tendientes a considerar las dimensiones organizacionales en la problemática de la deserción, y no las que atañen a los estudiantes, son minoritarias (Sanseau *et al.*, 2023).

Según informan Sanseau *et al.* (2023), del relevamiento de los Informes de Autoevaluación presentados por 33 universidades argentinas⁵ públicas y privadas en el período 2016-2022, se desprende que el 57% ha llevado a cabo un proceso de sistematización de datos sobre la deserción de sus estudiantes; el 33% presenta un análisis de la problemática para identificar sus causas, y describe las estrategias institucionales de afrontamiento; pero, solo el 6% demuestra un seguimiento y evaluación de dichas acciones (p. 23). En la UNTDF no se ha implementado un sistema de análisis integrado del problema de la deserción y el desgranamiento, ni tampoco de sus causas (Izarra, s.f.). Avanzaremos en algunas consideraciones al respecto, teniendo en cuenta la información disponible y/o reconstruida para el ICSE y para la asignatura IESCA, además del diagnóstico realizado por el Comité Interno de Evaluación y Seguimiento de la Carrera de Sociología (julio 2021), y la experiencia propia de quienes presentan este trabajo.

Siguiendo la clasificación anteriormente planteada sobre las problemáticas que contribuyen a la deserción, se han identificado las siguientes entre los estudiantes del ICSE/UNTDF:

- a) razones técnicas: inadecuadas estrategias/técnicas de estudio implementadas por los estudiantes; dificultades para la escritura de trabajos prácticos y exámenes escritos; desconocimiento de las dinámicas de exámenes orales y de estrategias para su preparación; en las asignaturas se solicitan más trabajos escritos que orales.
- b) razones socioeconómicas: dificultades económicas generales; escaso tiempo para estudiar debido a razones laborales. Como indican Farías *et al.* (2023), en Tierra del Fuego,

para el año 2016 se evidencia que tan sólo el 25% de los estudiantes de nivel superior provienen de los quintiles 1 y 2 que son los de menores ingresos. Sin embargo, en el año 2022 los jóvenes del nivel superior que provienen de esos quintiles superan el 50% del total de estudiantes. (pp. 8-9)

Por lo tanto, los autores señalan que la tendencia desde 2016 es que en Tierra del Fuego “son las personas jóvenes de hogares de estratos bajos los que se incorporaron masivamente a las instituciones del nivel superior.” (p. 10)

- c) razones socioculturales: estudiantes que son primera generación de universitarios; temor ante exámenes finales que lleva a una postergación a rendir los mismos; desinformación sobre alcances profesionales de las carreras y desorientación vocacional.

Nos valemos del informe “Estado de situación de la Carrera de Sociología del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur 2013/2020” (julio 2021), elaborado por el Comité Interno de Evaluación y Seguimiento de la Carrera de Sociología⁶, para corroborar el diagnóstico que realizan los docentes. Para dicho informe se aplicó una encuesta a estudiantes de la carrera de Sociología, en la que se indaga sobre las experiencias de cursada en relación con diversos ejes. Reproducimos los resultados allí expresados, que parten de los propios estudiantes y confirman la necesidad de abordar las dificultades que experimentan en su trayectoria académica en el ICSE/UNTDF. Si bien la encuesta solo fue aplicada a estudiantes de la Lic. en Sociología, estimamos que las apreciaciones allí volcadas son generalizables al conjunto de los estudiantes, dadas las similitudes de la trayectoria compartidas con el resto de las carreras del ICSE.

- **Dificultades atravesadas durante el primer año de cursada:** La opción más seleccionada, con un 52%, es “las condiciones de cursada me resultaron incómodas (cantidad de personas en el aula)” y, en segundo lugar “haberse anotado en más materias de las que podía cursar” (48%). Por otra parte, un 40% señaló dificultades con los contenidos de las asignaturas, con las estrategias de enseñanza docente (39%) y para relacionarse con compañeros/as en actividades grupales (35%). En términos generales, las principales dificultades durante el primer año de cursada parecen estar relacionadas a factores propios de la inserción en la vida universitaria.
- **Principal dificultad al rendir un examen durante la cursada:** Las tres principales dificultades indicadas al momento de rendir un examen durante la cursada son:

⁵ La UNTDF no se encuentra entre las mismas.

⁶ Coordinado por Bruno Colombari, e integrado por Mariano Hermida, Karina Giomi, Javier Varela, Joaquín Picón, Andrea Ozamiz, Mariel Balderramas, Ana Zárate y Lucas Hinca.

- a) La exposición oral (32%)
- b) La falta de tiempo para la preparación (30%)
- c) La superposición de fechas de examen (26%)

La dificultad a) (exposición oral) permite preguntarnos acerca de las estrategias de aprendizaje para este tipo de modalidad de examen, es decir, las instancias concretas durante la cursada para la ejercitación de la exposición oral. Para la dificultad b) (falta de tiempo para la preparación) cabe señalar que para el año 2020 un 28% manifestó estar trabajando. Este dato permite reflexionar en torno a la tensión existente entre el tiempo realmente disponible de una parte de los/as estudiantes y el tiempo que idealmente se supone que dedicará cuando se elaboran los programas y los contenidos de cada asignatura.

- **Principal dificultad en la preparación de un examen final:** del total de respuestas obtenidas, un 32% señala tener como principal dificultad la falta de tiempo, un 25% inseguridades, un 18% la exposición oral, un 14% la falta de estrategias para el armado de la presentación y un 4% la imposibilidad de identificar los principales ejes temáticos de la asignatura. Un 4% indica otros obstáculos y el 3% restante dificultades para la exposición escrita. La falta de tiempo y la exposición oral vuelven a aparecer como las principales, esta vez, para la modalidad de final, a la que se agrega el factor inseguridad. Este último punto deberá ser abordado en otras instancias de indagación que permitan un abordaje más detallado.

- **Necesidad de taller para la preparación de exámenes finales:** Como es de esperarse al observar los datos presentados, el 84% de los/as estudiantes consultados afirma la necesidad de un taller para la preparación de exámenes finales.

Efectivamente, y de acuerdo con la información provista por el Departamento de Estudiantes y Gestión Académica de la UNTDF, solo un 8,8% del total de estudiantes inscriptos a las carreras del ICSE se presentó a rendir examen final en las mesas de 2020.

4. Una estrategia de afrontamiento de la deserción estudiantil en la zona de pasaje: grupos de aprendizaje de IESCA

Ante la situación descrita, desde el ICSE se ha propuesto ensayar una estrategia de afrontamiento de la deserción estudiantil que se inspira en el trabajo docente realizado en el espacio curricular IESCA. Se propuso, entonces, trabajar en talleres de grupos de aprendizaje, con estudiantes que estén cursando o hayan cursado la asignatura IESCA en la Sede Río Grande de la UNTDF. Los grupos de aprendizaje no son curriculares, aunque las lecturas que se proponen están ancladas a dicha asignatura. En este sentido, responde a las características de un taller de alfabetización académica, de acuerdo con la propuesta de enseñar a leer y a escribir en las disciplinas (Carlino, 2013; Camps y Castelló, 2013), pero sin ser parte de la estructura curricular. Por lo tanto, se procura atender las razones técnicas que inciden en la deserción universitaria, con un carácter remedial (Labeur y Bombini, 2017; Celada, 2020).

Dicho esto, cabe problematizar el enfoque y anclaje de la propuesta. La intención de parte de los docentes que diseñaron los talleres de grupos de aprendizajes estuvo motivada por la inquietud que genera el fracaso de los estudiantes en los espacios curriculares, fundamentalmente del primer año de las carreras. IESCA, por las condiciones antes descritas, es una asignatura y espacio áulico en el que la problemática se condensa particularmente. En general, como sucede mayormente en el ámbito universitario, los docentes no poseemos formación pedagógica específica (Levy y Morandi, 2022). Sin embargo, en la UNTDF varios de los docentes de IESCA hemos transitado un trayecto formativo denominado Diploma Superior de Posgrado en Docencia e Investigación Universitarias, ofrecido por el Instituto de la Educación y del Conocimiento -IEC-. En el mismo se ofrece el Seminario "Enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas". En éste se asume el enfoque de la alfabetización académica situada en las disciplinas (Carlino, 2013; Camps y Castelló, 2013). Desde un enfoque crítico, Labeur y Bombini (2017) sostienen que partiendo de un diagnóstico deficitario sobre las habilidades académicas que esperamos que los estudiantes tengan y traigan a la universidad -capital cultural esperado o presupuesto, según Ezcurra (2019)- los docentes universitarios asumimos la enseñanza de los géneros o discursos académicos en el marco de las asignaturas.

Esta posición animó un vasto proceso de debates al interior del equipo de trabajo de IESCA sobre las estrategias pedagógicas y didácticas que nos permitan enseñar a leer y escribir los géneros académicos. De esa manera, repensar

la formulación de consignas, ofrecer talleres extracurriculares de escritura monográfica dictados por docentes especializadas en enseñanza de la lengua, incorporar en las clases prácticas consejos y *tips* de lectura y escritura explicados por docentes especializadas en la enseñanza de la lengua y otras alternativas ocuparon parte de las reflexiones y oficio de los docentes involucrados en los últimos años. Consideramos que los esfuerzos no han dado los resultados esperados. Ciertamente, las expectativas frente al desempeño académico de los estudiantes no se ven satisfechas, y los estudiantes abandonan la cursada de la asignatura una y otra vez, incluso cuando la recursan cuatrimestre a cuatrimestre. Frente a esto, la intención de generar instancias y contribuir a la formación de los estudiantes no ha decaído y emerge entonces la propuesta de los grupos de aprendizaje.

Los grupos de aprendizaje son talleres en los cuales los docentes asumen el rol de coordinadores, siendo los estudiantes quienes se hacen protagonistas de las actividades propuestas. En términos generales, se trata de que la experiencia de aprendizaje parta de la motivación de los estudiantes, respondiendo a sus intereses, y reconociendo en el proceso el involucramiento de dimensiones intelectuales y emocionales. En este sentido, para la planificación de estos se cuenta con la orientación y supervisión de una profesional de la psicología social.

El trabajo en cada taller se extiende por dos horas de duración y se lleva a cabo semanalmente, integrando la ejercitación de la lectura, la escritura y la oralidad, pero con un enfoque focalizado e incremental. En los primeros encuentros se hace hincapié en el proceso de lectura de los textos académicos que forman parte de la bibliografía de IESCA. El propósito es que puedan conocer e identificar diversos géneros literarios en la escritura académica (ensayos, artículos científicos, capítulos de libros, conferencias magistrales y otros), sus elementos textuales y paratextuales. A su vez, reconocer la voz de los autores, las lógicas de argumentación y contraargumentación, y la organización textual. También, reconocer la dificultad que entraña la lectura de textos académicos, y la necesidad de abordarlos con una lógica de lectura específica.

En los siguientes encuentros se avanza en la producción escrita. La propuesta es emular la lógica de los ejercicios de escritura que deben resolver en el marco del dictado de IESCA, teniendo en cuenta que en este caso no están siendo evaluados. Y, por último, se procura estimular la práctica de la oralidad, en términos de exposición y debate de ideas. Ciertamente ninguna de estas prácticas queda completamente escindida en los talleres. De lo que se trata es de poder integrarlas progresivamente con la atención consiente de parte de los estudiantes. Para ello se proponen en los talleres actividades que van orientando, con mayor o menos fuerza, la ejercitación de cada una.

De este modo, se elaboraron propuestas específicas para talleres de lectura, escritura y oralidad. En cada caso se procuró construir una imagen sobre cómo conciben los estudiantes cada uno de estos procesos y el vínculo que sostienen con los mismos ya sea como estudiantes o en su cotidiano extraacadémico. De este modo, al comenzar a trabajar sobre cada proceso se indagaba sobre por qué y para qué leen, escriben o hablan, en qué momentos, qué tan voluntario es su involucramiento en actividades que requieren poner en juego sus competencias o habilidades de lectura, escritura y oralidad, con quiénes las practican, en qué contextos, y cómo las abordan cuando las mismas se exigen como parte de la trayectoria académica.

En un segundo momento se procuró avanzar en la ejercitación de estas competencias. Así, para la lectura se proponía comenzar con una lectura de los elementos paratextuales de algún texto de la bibliografía de IESCA que ellos eligieran. Luego, abordar la lectura en voz alta por fragmentos y recuperar de manera colectiva lo que se había leído y el posible sentido atribuible al mismo, para cotejarlo con las ideas trabajadas en las clases. En casos de dudas, se pretendía que fueran los propios integrantes del grupo quienes pudieran resolverlas entre sí.

Para el caso de la escritura, se propusieron dos dinámicas. Por un lado, la elaboración de fichas de lectura, a fin de que pudieran aprender una técnica de estudio que integra la lectura y la escritura que involucra además la habilidad de identificación, selección y jerarquización de contenidos. Por otro lado, trabajar con ejercicios de escritura que les hayan propuesto los profesores en las clases prácticas. Así, retomar los ejercicios que ya habían realizado, evaluar cómo los resolvieron y en qué sentido dicha resolución resultó satisfactoria para responder a lo que la consigna pedía.

En relación con la oralidad, se pretende trabajar sobre la base de un texto breve de elaboración propia. Cada estudiante debe seleccionar una idea sobre la que le gustaría exponer, redactarla en un texto y luego exponerla al resto del grupo. Luego, los miembros del grupo pueden comentar y hacer preguntas tanto del contenido como de la forma de la exposición a fin de pensar mejoras. También se propone indagar sobre cómo se sintió el estudiante durante la exposición para identificar las emociones que suelen acompañar estas situaciones y reflexionar sobre las mismas y qué estrategias podrían ponerse en juego para afrontar las sensaciones de displacer.

5. Reflexiones y valoración de la experiencia

La primera edición del taller antes descrito se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre de 2023 en la Sede Río Grande la UNTDF. Los encuentros comenzaron el 30 de agosto y se extendieron hasta el 22 de noviembre, de manera semanal.

Del inicio del taller participaron docentes de IESCA y el espacio de Tutorías del ICSE. De ese modo, se buscó dar mayor visibilidad al espacio de tutorías y reforzar la colaboración y coordinación de acciones para la promoción de las trayectorias estudiantiles. En el marco de esa colaboración también se llevan a cabo talleres de preparación de exámenes finales para las asignaturas del primer año de las carreras del ICSE.

La invitación para participar del taller se cursó por redes sociales del Instituto, a través de las coordinaciones de las carreras del ICSE, y con la colaboración del Centro de Estudiantes que la compartieron en grupos de *whatsapp*. A su vez, las docentes a cargo de la comisión de IESCA en el segundo cuatrimestre invitaron a los estudiantes que comenzaron a cursar la asignatura a participar. De este modo, resultó que seis estudiantes (un varón y cinco mujeres) decidieron acercarse al espacio. Cuatro de ellos son estudiantes de las carreras del ICSE y estaban cursando IESCA, siendo dos recursantes. Las otras dos estudiantes están inscriptas en carreras del Instituto de Desarrollo Económico e Innovación, y ya la habían cursado y regularizado, pero entendieron que era una oportunidad para afianzar contenidos y prepararse para rendir el examen final.

El primer encuentro fue muy relevante porque permitió conocer a los estudiantes y sentar las bases de los encuentros. Frente a las primeras preguntas motivadoras del encuentro nos encontramos con estudiantes motivados para emprender una carrera universitaria, pero que aún no han asimilado las exigencias y la dinámica que presenta esta opción de estudios. En la mitad de los casos se trata de mujeres que reparten su tiempo entre el estudio, tareas de cuidados infantiles y trabajo. Además, se pudo detectar que los estudiantes que se acercaron al taller evidencian dificultades para la organización de su actividad como estudiantes, de optimización del tiempo de lectura y estudio, e incluso, que varios de ellos no logran atender la lectura de manera sostenida e incluso leer de corrido párrafos largos. Con lo cual, la comprensión de lo que leen se ve afectada. Por lo tanto, el grupo realmente presentó dificultades que exigían un alto nivel de acompañamiento. Los siguientes encuentros confirmaron estas impresiones. Consideramos, entonces, que las y el estudiante que participaron de esta primera versión se encontraban en el núcleo de una matriz socioeconómica y cultural que promueve la deserción (Ezcurra, 2019).

La continuidad del proceso de iniciación a la lectura académica demostró que este proceso es la principal barrera académica en las trayectorias estudiantiles. Lo que se constató mayormente fue una lectura lineal, que no reconoce signos de puntuación y en la que muchas veces se cambia las palabras que se lee por otras similares. La velocidad de lectura no marcó diferencia al respecto. Tanto si leían rápido como despacio, ocurrían los mismos eventos de lectura que no se sujetan a leer lo escrito, sino simplemente a “avanzar” sobre el texto.

Por otro lado, se habló sobre el tiempo dedicado a las actividades académicas. En general, es muy escaso el tiempo dedicado tanto a la lectura de la bibliografía obligatoria como a la resolución de las actividades prácticas que los docentes proponen, que casi no supera las dos horas diarias, excluyendo el tiempo dedicado a la asistencia a clases. Teniendo en cuenta que este tiempo se reparte entre las cuatro asignaturas que suelen cursar los estudiantes en simultáneo. Aun así, para ellos es válida la pretensión de que dicho tiempo sea suficiente.

Es necesario mencionar que, cada vez con más frecuencia, los estudiantes manifiestan mayores dificultades en la lectura y la escritura académicas pretendidas, dado el nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para afrontar las exigencias académicas, que involucran poder resolver actividades cognitivas de mayor carga simbólica y abstracta que la que están acostumbrados. Esa brecha que en algunos casos obedece a las diferencias entre los universos simbólicos de los estudiantes y del medio universitario, en otros casos pareciera estar asociada a dificultades en el aprendizaje que tienen otro origen, y que el medio universitario demuestra no tener herramientas para atender. La habilidad para sostener la atención de manera sostenida se observa disminuida. Uno de los emergentes de esta constatación a lo largo del taller fue la necesidad de retomar la lectura de un mismo texto prácticamente durante todo el taller. Una vez que se habían llegado a determinados niveles de comprensión de este, la dinámica de las discusiones en los encuentros siguientes obligaba a volver al texto de manera sistemática y reconstruir las ideas y los sentidos aprendidos a partir del mismo. Al menos para este grupo, la posibilidad de apelar a la memoria de lo leído para recuperar ideas y contenidos no resultó exitosa.

La dificultad en la lectura se replicó en la escritura. Sin poder comprender cabalmente las ideas de los textos, la resolución de ejercicios de escritura representó un gran desafío, ya sea que los mismos tuvieran como objetivo reproducir contenido como ponerlo en discusión o relacionarlo a una situación problemática. La no aprobación por parte de los estudiantes del primer examen parcial y luego del recuperatorio dieron cuenta de estos inconvenientes. Frente a

esta situación el taller perdió fuerza, ya que los estudiantes lo abandonaron al haber quedado libres en la cursada. Paradójicamente, o no, los estudiantes abandonaron un espacio extracurricular que fue pensado para prevenir la deserción universitaria. Lo cual, amerita un proceso de reflexión por parte de quienes diseñamos y promovimos el espacio.

Es importante mencionar que, luego de tres encuentros, las dos estudiantes que ya habían regularizado la asignatura comentaron que el taller si bien les resultaba interesante, no cumplía con sus expectativas, porque ellas no necesitaban un grupo para leer los textos, ya que ellas estudian juntas y se acompañan en el proceso. En cambio, sí habían identificado que necesitaban trabajar las relaciones y conexiones entre los textos para sentirse seguras en un eventual examen final. Frente a este pedido, se resolvió que no participaran más del grupo de estudios, y en cambio se pautaron encuentros específicos con ellas para que, a partir de sus consultas y requerimientos, se pudiera trabajar con los docentes en la necesidad que ellas estaban manifestando. Esta situación resultó importante, porque puso de manifiesto que efectivamente los estudiantes necesitan acompañamientos diversos en sus trayectorias, y que es importante pensar en espacios diferenciados y ajustados a dichos requerimientos. En este sentido, cabe reflexionar sobre la necesidad de pensar y conocer los perfiles de estudiantes que están presentes en la universidad.

Parrino (2019) ha propuesto una categorización que permite vislumbrar al menos cuatro perfiles de estudiantes universitarios, que pueden ser clasificados como *estudiante tradicional* o *estudiante universitario propiamente dicho*, *estudiante trabajador*, *estudiante en tránsito* y *estudiante con identidad en construcción*. Sin pretender clasificar aquí a los estudiantes que participaron del taller de grupos de aprendizaje, la experiencia puso de manifiesto que claramente los estudiantes poseen trayectorias, expectativas, recursos y habilidades diversas, y que las propuestas no pueden ser homogéneas para todos ellos.

La experiencia de los grupos de aprendizaje para IESCA tuvo hasta el momento una primera edición, y se ha decidido volver a intentarlos en el ciclo lectivo 2024, desde el primer cuatrimestre del año. La primera experiencia permitió, por un lado, servir de puente entre los docentes y los estudiantes para conocer más y mejor sus dinámicas como estudiantes: sus expectativas, su construcción del ser estudiantes, las dificultades que atraviesan, y comprender también que para ellos la universidad constituye un espacio social novedoso y atractivo que les ofrece experiencias vitales significativas desde lo vincular y en el acercamiento al saber y el conocimiento, pero cuyas lógicas de construcción no logran aprehender. Como indica Tinto, “un número sorprendentemente grande de estudiantes que ingresan tienen una idea poco clara acerca de las razones por las cuales están allí” (1989, p. 2).

Por otro lado, puso en evidencia que es necesario emprender acciones de acompañamiento más específicas que los involucren e interpeleen y los inviten a construirse como estudiantes protagonistas de sus habilidades y proyecciones profesionales. La construcción del sentido del saber y el conocimiento, pero también del ser estudiante en la educación superior emergen como un desafío que las instituciones educativas daban por sentado, pero que ahora cabe problematizar y generar dispositivos para que esos procesos ocurran. Esto pone de manifiesto, además, que la universidad tampoco sabe sobre las razones por las cuales los estudiantes “están allí”. Como hicimos referencia, desde algunos espacios se promueven intentos de diagnóstico, pero lejos estamos de identificar perfiles que nos permitan atender la heterogeneidad que se presenta.

Ahora bien, en el proceso de este recorrido de praxis y reflexión, notamos que hay una posición de análisis del problema de la deserción que no logra desanclarse de las posturas que indican sin dudar que el problema está en los estudiantes. Que el mismo hecho de concebir los déficits académicos como parte de las razones “técnicas” que causan el fracaso universitario induce a pensar y ofrecer estrategias de carácter “funcional y pragmático” (Labeur y Bombini, 2017, p.10), con la esperanza de que su ejercitación sistemática imprima las condiciones para el éxito académico.

La UNTDF es una universidad de reciente creación en la última provincia constituida como tal en la República Argentina. Como se ha indicado, gran parte de su estudiantado es primera generación de estudiante universitario, pero, además pertenece a estratos sociales desfavorecidos (Fariás *et al.*, 2023). Con lo cual, son parte de la población universitaria que permaneció en el sistema escolar obligatorio e intenta sostenerse en el ciclo de ES partiendo de una base socioeconómica y cultural desigual. Hay una tensión entre el reconocimiento de la complejidad de la matriz causal del abandono universitario, en la cual las propias instituciones escolares en todos sus niveles son estructurantes y generadores de desigualdad, y la búsqueda de soluciones que hace hincapié en las deficiencias de los estudiantes. Este trabajo de cuenta, posiblemente, de dicha tensión y de los intentos de buscar suturas para la misma, sobre todo cuando muchos de los diagnósticos y de las acciones que se emprenden están motivadas por preocupaciones de docentes que no logran anclaje y transversalidad institucional. En el marco de estas preocupaciones consideramos relevante emprender estudios más específicos sobre las condiciones que inciden en la deserción universitaria temprana en Tierra del Fuego.

Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (2022). Zona de pasaje, concepto productivo para pensar procesos de inclusión en el nivel superior. *Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas: Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín. <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/157>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara S.A.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Celada, V.L. (2020). Acerca de las causas de deserción universitaria en Argentina a principios del siglo XXI, de las políticas implementadas y nuevas propuestas de retención de población estudiantil. *Revista Científica de UCES*, 25(2), 33-54. <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/cientifica/article/view/966>
- Comité Interno de Evaluación y Seguimiento de la Carrera de Sociología (julio 2021). *Estado de situación de la Carrera de Sociología del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur 2013/2020*. ICSE, UNTDF. https://untdf.edu.ar/uploads/archivos/estado_situacion_socio_icse_2013_2020_1625682441.pdf
- Congreso de la República Argentina. (2009, 18 de noviembre). Ley 26.559. *Créase la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26559-161801/texto>
- Ezcurra, A.M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En A.M. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 21-52). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Farias, A., Galgano, M. y Mendez, Ma. J. (2023, agosto). El acceso a la educación superior en Tierra del Fuego, A. el A. S.: Aproximaciones a su dinámica y a los diferenciales por estrato social. En *VI Jornadas de Docencia, Investigación y Extensión del Instituto de la Educación y del Conocimiento: Innovaciones y continuidades en el nuevo escenario educativo y de construcción del conocimiento*. Universidad Nacional de Tierra del Fuego.
- García de Fanelli, A. (2005). *Acceso, abandono y graduación en la Educación Superior Argentina*. SITEAL (Sistema de Información de Tendencias en América Latina). <https://acortar.link/EmeZft>
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. *Páginas de educación*, 7(2), 124-151. <http://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/3220/1/Fanelliv7n2a07.pdf>
- Izarra, E. (s.f.). *Informe de datos ICSE*. Departamento de Informática de la UNTDF.
- Labeur, P. y Bombini, G. (2017). Prólogo. En G. Bombini y P. Labeur (Coords.), *Leer y escribir en las zonas de pasaje* (pp. 9-16). Editorial Biblos.
- Levy, E. y Morandi, G. (2022). *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. CLACSO-IEC/CONADU. <https://iec.conadu.org.ar/2022/12/06/formacion-docente-universitaria-un-desafio-postergado-2023/>
- Oficina de Aseguramiento de la Calidad. (2022, abril). *Una aproximación cualitativa al fenómeno de la deserción universitaria. Causas de abandono de los estudiantes de UNRN*. (Informe OAC 15). Universidad Nacional de Río Negro. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8558>
- Parrino, M. del C. (2010). Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros. *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur: Balance y prospectiva de la Educación Superior en el marco de los*

Bicentenarios de América del Sur. Universidad Nacional de Mar del Plata.
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96620/PARRINO.pdf>

Parrino, M. del C. (2019). La construcción de caminos de equidad en educación superior: políticas de permanencia. En A.M. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 85-107). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Romano, S., y Vasen, F. (2020). Universidades del desarrollo en territorios de reciente constitución: la experiencia de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 23(4), 45–62.
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/2986>

Sanseau, M., Sánchez Cestona, J. y Calio, S. (2023). *Permanencia de las y los estudiantes en la universidad*. (M. Caucia -Ed.-) CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
<https://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/PermanenciaEstudiantesUniversidad.pdf>

Secretaría de Políticas Universitarias (2017). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2015-2016*. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación.
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Secretaría de Políticas Universitarias (2018). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2016-2017*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Secretaría de Políticas Universitarias (2019). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2017-2018*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Secretaría de Políticas Universitarias (2020). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019*. Ministerio de Educación de Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Secretaría de Políticas Universitarias (2021). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2019-2020*. Ministerio de Educación de Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Secretaría de Políticas Universitarias (2022). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021*. Ministerio de Educación de Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Secretaría de Políticas Universitarias (2023). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022*. Ministerio de Educación de Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Subsecretaría de Políticas Universitarias (2024). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2022-2023*. Secretaría de Educación. Ministerio de Capital Humano República Argentina.
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Tinto, V. (1982/1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 18(71).
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

Fecha de recepción: 21-5-2024

Fecha de aceptación: 26-6-2024