

CONSTRUYENDO CONSENSOS SOBRE EL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES INGRESANTES A MEDICINA VETERINARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Building consensus on the profile of incoming veterinary medicine students of the Universidad Nacional del Litoral

Paola Yanina Fascendini, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
tatafascendini@gmail.com

Antonio Felipe, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
aefelipe@vet.unicen.edu.ar

Stella Maris Galván, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
pelugalvan@gmail.com

Fascendini, P. Y., Felipe, A. y Galván, S. M. (2020). Construyendo consensos sobre el perfil de los estudiantes ingresantes a medicina veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral. *RAES*, 12(20), pp. 27-40.

Resumen

El objetivo del presente artículo es socializar las percepciones docentes de la etapa inicial de la formación de los futuros profesionales, acerca de las características que evidencian los estudiantes ingresantes a la carrera de Medicina Veterinaria. Históricamente, los diseños curriculares de las ciencias veterinarias en las universidades argentinas han respondido a un perfil profesional de mediados del siglo XX, elaborados sobre la base de la fragmentación disciplinar y orientados a una población de alumnos cuya cultura se moldeaba en una sociedad hoy inexistente. La lógica de intervención resultaba ser lineal donde el docente daba la clase y el alumno memorizaba. La metodología de abordaje consistió en un análisis cualitativo en relación con el punto de vista de los docentes del Ciclo Básico de Medicina Veterinaria sobre las características reales que perciben en los estudiantes y las que ellos proponen que deberían tener. Se seleccionó la técnica de grupos de discusión (GD) por cuanto permite conocer el posicionamiento de un determinado grupo social en relación a un tema específico y acentuar la interacción entre los/las participantes en un ambiente de trabajo pautado. Como conclusión se evidencia que el docente percibe más bien un estudiante ideal (aquel que no existe en el aula sino en sus expectativas), afirmando atributos y habilidades cognitivas inexistentes, dándole clases a una imagen que deviene de su percepción, esperando a un alumno que debería contar con las capacidades suficientes para asumir este desafío formativo.

Palabras Clave: Ingreso a la Universidad/ Competencias profesionales/ Perfil estudiantil Ideal/ Perfil estudiantil Real/ Percepciones Docentes/ Universidad.

Abstract

The objective of this article is to socialize the teaching perceptions of the initial stage of future professionals training, about the characteristics that Veterinary Medicine career's incoming students show. Historically, the curricular designs of veterinary sciences in Argentine universities have responded to a professional profile of the mid-twentieth century, developed on the basis of disciplinary fragmentation and for a student's population whose culture was molded into a society which doesn't exist today. The intervention logic turned out to be linear: the teacher gave the class and the student memorized. The approach methodology consisted of a qualitative analysis in relation to the teachers' point of view of the basic cycle of Veterinary Medicine about the real characteristics that they perceive in the students and those that they propose they should have. The discussion group technique (GD) was selected because it allows knowing the position of a certain social group in relation to a specific topic and accentuate the interaction between the participants in an established work environment. In conclusion, it is evident that the teacher perceives an ideal student (one who does not exist in the classroom but in their expectations), affirming non-existent cognitive attributes and abilities, giving classes to an image that comes from their perception, waiting for a student who should have sufficient capabilities to take on this training challenge.

Key words: University entrance/ professional skills/ Ideal student profile/ Real student profile/ Teaching Perceptions/ College.

Introducción

Las transformaciones sociales actuales demandan a la educación universitaria modificaciones en la formación de profesionales para que adquieran competencias que les permitan desempeñarse adecuadamente en nuevos y no siempre previsible escenarios. Uno de los principales cambios en la educación superior lo conforma el modelo educativo centrado en el aprendizaje y en la formación integral del estudiante universitario (Parra Acosta, 2006; Galiano Castro y cols., 2015). Centrar el trabajo educativo en los estudiantes implica considerar un conjunto de variables que posibilitan o dificultan su desempeño académico, en especial en el período de ingreso a la universidad. Las expectativas que los docentes poseen en relación con los estudiantes forman parte de esas variables que tienden a condicionar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes (Cartes Velásquez y Cárdenas Retamal, 2016). El ingreso a la universidad está marcado por un gran número de transiciones y cambios, es una etapa que implica y exige al estudiante instancias de descubrimiento personal y la adquisición de nuevos códigos adaptativos (Sennet, 2009). Acceder a esta etapa de la educación superior trae aparejados cambios abruptos en la mayoría de los jóvenes, por la exigencia procedente del ritmo de vida diferente y las metodologías de trabajo a emplear en la adquisición de información y elaboración de conocimientos. Los estudiantes deben lograr su afiliación no solamente al mundo universitario en general sino también a las subculturas que componen una carrera universitaria.

El primer año de estudios superiores representa el periodo en el que se registran los mayores índices de abandono universitario. Diferentes trabajos abordan la problemática del ingreso a la universidad y las características de los estudiantes en ese período. Algunos estudios se han enfocado en los rasgos del entorno socio-cultural y las prácticas académicas y culturales de los estudiantes ingresantes (Ysunza Breña y De La Mora Campos, 2007), los indicadores académicos y psicológicos (González Lomelí y cols., 2011), en el perfil académico orientado a la toma de decisiones (Brito Cabrera y Ramos Velásquez, 2017; Zárate Montalvo, 2018), las causas del abandono (Bernardo y cols., 2015; Lattuada, 2017), en el rendimiento temprano de los estudiantes, su tiempo de trabajo académico y no académico, los vínculos con los docentes, sus expectativas generadas sobre los contenidos, el uso de estrategias y técnicas de estudio y la orientación recibida (Tuero y cols., 2018). Otras investigaciones se han ocupado de determinar el perfil mediante encuestas o entrevistas a los estudiantes (Gibelli y cols., 2015; Causa y cols., 2016; Alvarado, 2017; Huairé y cols., 2019) o abordan concepciones de los docentes sobre el perfil deseado y el habitual del ingresante a la Universidad (Borgobello y cols., 2018).

Las representaciones de los docentes operan en la práctica como veredictos sobre los límites de los estudiantes con relación al éxito o fracaso académico, estructurando lo que Kaplan (2008) ha denominado como un efecto de destino. En un sentido similar, los trabajos de Stasiejko y cols. (2012 y 2014) señalan que los docentes son agentes que inciden en las maneras en que los estudiantes ingresantes logran incluirse y permanecer en la educación superior. Las representaciones que los docentes saben o suponen con respecto del estudio en sus alumnos condicionan el diseño de las prácticas y modalidades de intervención (Stasiejko y cols., 2012). En este sentido, Stasiejko y cols. (2014) elaboran el supuesto de que

el docente puede incidir favorablemente en el desarrollo del proceso de hacerse estudiante y que, de tal modo, puede actuar no sólo en calidad de formador disciplinar sino de colaborador y soporte en la construcción subjetiva del ingresante como estudiante universitario (pp. 38).

En modo similar, Sagastizabal (2012) afirma que:

La atribución de un carácter de fortaleza o debilidad a comportamientos de los alumnos, supone una definición de modos de ser y estar para sí y con otros, de una subjetividad personal y social a partir de la cual se generan expectativas y demandas (pp. 1).

Las preguntas que se formularon para este trabajo fueron: ¿Cuál es la imagen real y cuál la ideal que los docentes del Ciclo Básico de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral (FCV-UNL) tienen de los estudiantes ingresantes? ¿Cuáles son las características del perfil deseado por los docentes al finalizar el Ciclo Básico? y ¿cómo los docentes consideran que pueden contribuir a su logro? Para responder a estas cuestiones se formularon como objetivos conocer las representaciones de los docentes del Ciclo Básico

de Medicina Veterinaria sobre las características de los estudiantes ingresantes, establecer los rasgos ideales que los docentes consideran que deberían poseer dichos estudiantes al iniciar y al finalizar el Ciclo Básico, y consensuar propuestas educativas que esos docentes se proponen implementar para lograr el perfil terminal deseado del Ciclo Básico.

Metodología

Este trabajo es una investigación de carácter cualitativo exploratorio (Flick, 2004; Stasiejko y cols., 2012) en la cual se indagaron las representaciones de personas en su función como docentes en el marco del escenario sociocultural constituido por la FCV-UNL (Taylor y Bogdan, 2000). Se convocó, de manera voluntaria, a los docentes que trabajan en el Ciclo Básico de la carrera (1° y 2° años), por tratarse de quienes desarrollan sus prácticas educativas y conocen mejor a los estudiantes desde el ingreso propiamente dicho y en sus primeros contactos con nuevas áreas de conocimientos (Stasiejko y cols., 2012). Del total de 51 docentes, asistieron 39 (76,5 %), estando representadas todas las asignaturas del Ciclo Básico (Anatomía Veterinaria I y II, Introducción a la Veterinaria, Química I y II, Matemática, Biología Celular, Histología y Embriología, Biofísica, Inglés, Informática, Fisiología I y II, Zoología, Diversidad y Ambiente, Bioestadística, Microbiología e Inmunología I).

Se utilizó la técnica de grupos de discusión participativa (GD) por cuanto permite conocer el posicionamiento de un determinado grupo social en relación a un tema específico (Arboleda, 2008; Pedraz y cols. 2014) y acentuar la interacción entre los participantes en un ambiente de trabajo pautado (López Francé, 2010). En este sentido, el trabajo con GD permitió obtener la producción discursiva de los grupos de docentes, como unidades, para indagar el contenido de lo producido (Pérez-Sánchez, R. y Viquez-Calderón, 2010). Para promover la interacción entre integrantes de diferentes áreas disciplinares se conformaron 6 grupos de trabajo integrados por docentes de diferentes asignaturas. Para lograr la elaboración de los perfiles reales e ideales de los estudiantes ingresantes, el perfil terminal del Ciclo Básico y la definición de estrategias y actividades de enseñanza construyendo consensos, se llevó a cabo el encuentro dividido en dos etapas, de 4 horas de duración cada una. La primera promovió el consenso intragrupos y en la segunda etapa, el consenso intergrupos. Mediante un guión de discusión, se propició un intercambio dialógico entre los participantes, a fin de centralizar el discurso sobre una misma temática. El guión contenía una breve introducción para iniciar el trabajo y una secuencia de actividades (con la duración sugerida para cada una) con preguntas abiertas sobre los perfiles real e ideal de los estudiantes ingresantes abordando los siguientes aspectos: 1.- principales dificultades para aprender de los estudiantes ingresantes, 2.- capacidades y habilidades genéricas que debería poseer un estudiante ingresante ideal, 3.- capacidades y habilidades constituyentes del perfil terminal deseado del Ciclo Básico, diferenciando las relativas al aprendizaje y las sistémicas y 4.- propuestas de estrategias o actividades para que los estudiantes ingresantes adquirieran o enriquezcan las capacidades y habilidades requeridas. Para cada uno de los tres primeros aspectos, los integrantes de los GD debían acordar los tres rasgos más importantes. En la discusión intergrupos se buscó el consenso general y se registraron las características complementarias que, a criterio de los participantes, también debían ser trabajadas en el Ciclo Básico.

Considerando lo propuesto por Arboleda (2008) en cuanto a que “la selección de un lugar apropiado para llevar a cabo la conversación grupal adquiere relevancia especial en la ejecución de los grupos de discusión y constituye un complemento de la estrategia de selección de los participantes” (pp. 74), el encuentro se desarrolló en un salón amplio y cómodo, relacionado con el trabajo de los docentes asistentes, sin interferencia que pudieran afectar las tareas de los grupos.

El moderador planteó las características del ambiente deseado para el desarrollo de la discusión y tuvo a su cargo evitar potenciales dispersiones hacia otros temas y reducir tensiones. Siguiendo a Tójar Hurtado (2013), las intervenciones del moderador incluyeron un encuadre técnico, breve y conciso, presentando la temática de manera general, legitimando y reconociendo la palabra del grupo, sin emitir juicios de valor.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de los consensos logrados entre los grupos para cada aspecto relacionado con los estudiantes ingresantes.

1.- Características percibidas por los docentes sobre el perfil real de los estudiantes ingresantes

Los docentes centraron sus acuerdos sobre las principales dificultades para aprender que ellos identifican en los estudiantes ingresantes, considerando como prioritarias:

- a) La falta de metodologías y hábitos de estudio.

Para los docentes ésta es la primera dificultad que perciben en los ingresantes. La atribuyeron tanto al nivel previo de formación como al trabajo en las asignaturas del Ciclo Básico de la carrera. En el primer caso, con expresiones del tipo: “Los estudiantes carecen de metodologías de estudio y de estrategias cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje porque no las han trabajado en el nivel medio”. En cuanto a las asignaturas del Ciclo Básico, sosteniendo que: “No todas las asignaturas de la carrera hacen explícito a los estudiantes cuáles y cómo son las estrategias que deben adquirir y desarrollar para desempeñarse adecuadamente.”

- b) Dificultades en la comprensión e interpretación de textos y consignas.

Como en el rasgo anterior, las causas de estas dificultades fueron tanto atribuidas al nivel secundario como al superior, señalando: “Los alumnos no están acostumbrados a un análisis comprensivo de los textos”, “Los estudiantes carecen de herramientas de lecto comprensión”, “Los alumnos han manejado, en el mejor de los casos, textos cortos, definiciones, no han tenido que elaborar”, “En muchas asignaturas les sugerimos los textos, no cómo trabajar con ellos.”

- c) Dificultad para organizar tiempos académicos y sociales

Las expresiones que fundamentaron esta dificultad fueron del tipo: “Los alumnos vienen de un modelo de tiempos fijos, con horarios fijos y se encuentran con la libertad de organizar sus tiempos y no saben cómo hacerlo”, “No saben cómo jerarquizar los tiempos”, “Aunque les recomiendes que dediquen tiempo al estudio, se dejan estar y sólo estudian cuando están cerca de un examen”.

Como características no prioritarias pero que igual deberían ser trabajadas en el Ciclo Básico, formularon:

- a) Desconocimiento del sistema educativo universitario y problemas consecuentes en la adaptación a la vida universitaria

Este rasgo se manifestó en expresiones como: “Es igual que con la organización de sus tiempos, acá (en la Facultad) hay horarios más libres, la responsabilidad es de ellos y no saben cómo”, “(los estudiantes) al principio se pierden, desconocen y les cuesta ubicar las carteleras con información o cumplir los horarios”, “No tienen autonomía, parece que algunos no pueden valerse por sí mismos para adaptarse al ritmo de la universidad”. También señalaron las limitaciones a su postura crítica: “Bueno, no se les puede pedir que sepan cómo es la vida universitaria si nunca la vivieron”, “Para eso cursan Introducción a la Veterinaria, donde aprenden cómo es la estructura y misión de la UNL y la FCV”

- b) Habilidades de oralidad y escritura poco desarrolladas

Los grupos de discusión fundamentaron esta carencia con expresiones del tipo: “No saben expresarse correctamente, ni cuando se dirigen al docente y a veces entre ellos”, “Desconocen el significado de palabras de uso corriente y no recurren a un diccionario”, “No saben escribir, les da lo mismo poner cosas al revés”, “Los alumnos presentan una inadecuada expresión oral y escrita”. La mayoría de los docentes atribuyó estas dificultades al uso del celular y las redes sociales, sosteniendo que “escriben en las evaluaciones como si fueran mensajes de texto, frases cortas, casi siempre sin coherencia”.

c) Pensamiento crítico poco desarrollado

Los docentes afirmaron que los estudiantes: “No identifican las relaciones entre preguntas y respuestas, entre conceptos...”, “Les cuesta examinar las ideas, no las identifican o diferencian entre importantes y secundarias”, “No tienen argumentos o no los elaboran”. En algunas expresiones asociaron el pensamiento crítico con la autonomía, por ejemplo: “Algunos, no pocos, no tienen opiniones propias”, “Siempre esperan que el docente les diga qué hacer o cómo hacerlo.”

d) Falta de orientación vocacional

La carencia de orientación vocacional se vio reflejada en afirmaciones como: “Muchos no saben si esta es la carrera que realmente les gusta”, “Desconocen cuál y cómo es el trabajo profesional que van a desarrollar”, “Están meses o hasta un año acá y abandonan porque no es lo que les gusta”, “Deberían venir después de tener orientación vocacional”. Vuelven a mencionar la asignatura Introducción a la Veterinaria, que les permite a los estudiantes conocer aspectos de la carrera y de las Ciencias Veterinarias, así como de la profesión elegida, con una visión global de su formación.

e) Uso de tecnologías sin aplicación al trabajo académico

Todos los grupos de discusión coincidieron en señalar que los estudiantes manejan “algunas tecnologías” para comunicarse entre ellos, pero “carecen de la habilidad para utilizarlas” con fines académicos. Desatacan el uso de las redes sociales, pero refiriéndolas sólo para “contactarse entre ellos”. Además, expresaron que: “los alumnos desconocen herramientas informáticas básicas, el manejo de programas de presentaciones como Power Point, la búsqueda de información y cómo navegar por Internet.”

2.- Características propuestas por los docentes sobre el perfil ideal de los estudiantes ingresantes

Los docentes consideraron que un estudiante ingresante ideal debería poseer como capacidades y habilidades genéricas prioritarias:

- a) Capacidad comunicativa, con una adecuada expresión oral y escrita.
- b) Habilidades de estudio: atención, concentración, constancia, compromiso y perseverancia.
- c) Capacidad de lectura comprensiva.

Como capacidades y habilidades complementarias que deberían poseer los ingresantes, señalaron:

- a) Desarrollo del pensamiento crítico.
- b) Capacidad de trabajo en equipo y habilidades sociales.
- c) Conocimientos y capacidad para el aprendizaje autónomo/autogestión y organización de tiempos y conocimientos.
- d) Capacidad de adaptación.

3.- En la construcción del perfil terminal deseado del Ciclo Básico, los participantes formularon capacidades y habilidades genéricas de tipo instrumentales relativas al aprendizaje y de tipo sistémicas.

Capacidades y habilidades genéricas instrumentales relativas al aprendizaje

- a) Capacidad de organización y planificación.
- b) Expresarse correctamente de forma oral y escrita.
- c) Capacidad de análisis y síntesis.

- d) Aprendizaje autónomo.
- e) Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.

Capacidades y habilidades genéricas de tipo sistémicas

- a) Capacidad crítica y autocrítica.
- b) Capacidad para tomar decisiones.
- c) Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- d) Iniciativa y espíritu emprendedor.
- e) Motivación por la calidad.
- f) Trabajo multidisciplinario y multisectorial.
- g) Creatividad.

4.- Propuestas de estrategias o actividades de los docentes para que los estudiantes ingresantes adquieran o enriquezcan las capacidades y habilidades requeridas.

Los docentes formularon y acordaron tres requisitos comunes a todas las propuestas: 1.- que debía ponerse en conocimiento a los estudiantes de las estrategias que deben aprender de manera tal que se apropien de las mismas en forma crítica y reflexiva, 2.- que debían construirse vínculos entre docentes y estudiantes basados en la empatía, mediante el diseño y la implementación de ambientes de aprendizaje colaborativos entre docentes y estudiantes, y 3.- que no se trata de incorporar más y nuevas actividades sino modificar las existentes. Como ejemplos de expresiones referidas al primer requisito, se pueden citar: “Los alumnos necesitan saber qué hacen y para qué lo hacen... qué procesos mentales están implicados” y “Se trata de promover el desarrollo de habilidades cognitivas, cómo manejarse con la información que les damos.” En cuanto a la construcción de vínculos, lo consideraron “Un elemento fundamental, para conocerlos y que nos conozcan, no sólo cuando aparecemos en el aula.” Sobre la modificación de las estrategias de enseñanza, plantearon que: “No se puede aumentar la carga de trabajo de los estudiantes, sino mejorar las prácticas.” Y “En vez de clases teóricas donde les damos contenidos, deberíamos replantearlas como espacios de discusión de los contenidos.”

Como estrategias y actividades para el logro de las capacidades deseables, propusieron la implementación de tutorías durante el Ciclo Básico a cargo de los docentes del mismo, actividades con participación de docentes de diferentes asignaturas para la aplicación e integración de contenidos disciplinares en situaciones de aprendizaje basado en casos clínicos y de producción animal, prácticas de modelización con trabajos en grupo centrados en contenidos disciplinares, actividades de lectura comprensiva en forma previa a las clases o durante las clases con orientación del docente, análisis de artículos científicos para aplicación de contenidos disciplinares, espacios de trabajo con metodologías que conduzcan a la problematización de los contenidos, prácticas de manejo de la información, tales como: criterios de búsqueda, análisis crítico y selección de la misma a partir de un tema predefinido, diseñar las clases de consulta como instancias de aprendizaje y generar espacios para el entrenamiento de los estudiantes en estrategias de aprendizaje generales y adaptados a cada asignatura.

Para el desarrollo de competencias comunicativas e interpersonales propusieron la conformación de talleres de estudio y de aprendizaje, el trabajo en equipos colaborativos o cooperativos con un número reducido de integrantes (máximo cinco estudiantes), el desarrollo de prácticas de comunicación escrita y oral mediante elaboración de síntesis de contenidos al finalizar actividades diarias, resolución de actividades de aplicación de contenidos y exposiciones en grupos, la implementación de proyectos de aprendizaje experiencial y voluntariado y distintas actividades extra-áulicas tanto individuales como grupales que promovieran la construcción de vínculos con el entorno, la utilización de técnicas lúdicas con los contenidos disciplinares generando ambientes de aprendizaje desestructurados. Para la utilización y aplicación de nuevas tecnologías en contextos académicos se señaló la utilización de entornos virtuales de aprendizaje e implementación de modalidades de aprendizaje semipresencial o mixto (por ejemplo, aula invertida, la aplicación web Moodle y Google Drive).

Discusión

La carencia de metodologías y hábitos de estudio, las dificultades para la comprensión de textos y para organizar tiempos académicos y sociales, esta última asociada con el desconocimiento de las exigencias del sistema educativo universitario y la necesidad de adaptación al mismo, son problemáticas comunes en los ingresantes universitarios (Silvestri, 2012; Insaurrealde y cols., 2017; Martínez Soto y cols., 2018; Zárate Montalvo, 2018). Al respecto, Silvestri (2012) en su trabajo sobre la transición a la cultura universitaria y basándose en Perrenoud (1996), sostiene que “la ambientación de los estudiantes durante el primer año de la educación superior se relaciona estrechamente con lo que, refiriendo a otros niveles del sistema, ha caracterizado como el aprendizaje del oficio de alumno” (pág. 76). Tal proceso de transición implica no sólo la adquisición de contenidos y procesos sino también de las reglas de juego del nivel superior. Fallar en estas metas forma parte de las causas de fracaso y abandono en el primer año de los estudios universitarios, donde se registran los mayores índices de deserción (Zárate Montalvo, 2018). Tal como afirmaron los docentes, en el período de educación previa a la universidad no todos los ingresantes fueron capacitados para trabajar de manera crítica con metodologías de estudio, ni accedieron al análisis de textos, por consiguiente, es esperable que no se encuentren en condiciones de interpretar adecuadamente las consignas elaboradas por los docentes, cuya formación y experiencia disciplinar guarda una enorme distancia con los destinatarios. Las prácticas de enseñanza más comunes se centran en indagar qué sabe un estudiante y no en el cómo lo aprende y cómo lo sabe. La capacidad para comprender textos forma parte del proceso de alfabetización académica y científica que implica tres conceptos distintos: un modelo de habilidades de estudio, un modelo de socialización académica y un modelo de alfabetización académica (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2015; Velásquez Rivera y Marinkovich Ravena, 2016; Sánchez Gil, 2017). Más allá de la complejidad de los modelos requeridos, en cualquier caso es necesaria la reflexión que se promueve en cada disciplina como instrumento para la toma de conciencia y autorregulación intelectual. No es suficiente enseñar contenidos de una disciplina si no se trabaja en la forma de construcción de la misma y su integración en un diseño curricular (Sánchez Upegui, 2016). Entre las conductas esperadas de los estudiantes universitarios se encuentran las de ser críticos, autónomos y comprometidos (Peña, 2009). Soares y cols. (2011) asocian a la autonomía del estudiante y su capacidad de adaptación a la vida universitaria, la autorregulación en el manejo del tiempo académico, ya que el sistema universitario se caracteriza, entre otras cosas, por asignaciones de mayor demanda y complejidad en comparación con la educación secundaria (Durán-Aponte y Pujol, 2013). La competencia gestión del tiempo ha sido definida por Villa y Poblete (2008) como la capacidad de “distribuir el tiempo de manera ponderada en función de las prioridades, teniendo en cuenta los objetivos personales a corto, medio y largo plazo, y las áreas personales y profesionales que interesa desarrollar” (Op.Cit. Marcén y Martínez-Caraballo, 2012, pp. 119). La capacidad de organización forma parte de las estrategias de autorregulación que deben emplear los estudiantes, tanto en su vida personal como académica. El aprendizaje autorregulado es un proceso activo y constructivo por el cual el estudiante establece sus propios objetivos de aprendizaje, procurando monitorizar, regular y controlar sus pensamientos, su motivación y su comportamiento haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseada (Núñez, 2017). Los nuevos enfoques en la educación superior que se centran en los estudiantes y el estudio independiente, motivaron el desarrollo de investigaciones sobre las habilidades para el aprendizaje autodirigido y se encontró evidencia cuantitativa y cualitativa respecto a su vínculo con las dimensiones de la gestión del tiempo por los estudiantes. Al analizar la interacción entre las habilidades de estudio independiente y la gestión del tiempo en estudiantes de medicina, Bustamante Durán (2017) determinó que los factores importantes para desarrollar la gestión del tiempo se agrupan en los propios de los estudiantes, de la carrera y externos, variando su relevancia para el aprendizaje autodirigido a medida que avanzan los años de estudio o la etapa del ciclo de formación. La autora encontró una estrecha interacción entre las habilidades de estudio independiente y la gestión del tiempo. En el mismo sentido se orientan los resultados del trabajo de Calderón Neyra (2019), quien indica que existe relación entre las dimensiones del manejo del tiempo y el aprendizaje autorregulado, asociando ambas dimensiones con la búsqueda de ayuda por parte de los estudiantes. De modo que a un manejo del tiempo más efectivo y a mayor búsqueda de ayuda, se presentan mayores puntajes de aprendizaje autorregulado.

Las dimensiones incluidas en esa carencia abarcan aspectos disciplinares, procedimentales y actitudinales que dificultan el proceso de adaptación a un modelo educativo considerado de educación superior. Ser un estudiante universitario es una construcción social en el marco de un contexto: la universidad. Estar preparados

para la vida universitaria implica: pensamiento crítico, autonomía, autorregulación del aprendizaje, capacidad para transformar la información en conocimiento, liderazgo, manejo de tecnología, inteligencia emocional, adaptabilidad, disponer de estrategias cognitivas y metacognitivas (Navarro Saldaña, 2015; Núñez-López y cols., 2017; Rayón Rumayor y cols., 2018).

La capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, como lo es el ingreso a la vida universitaria, es una de las competencias básicas o generales requeridas en la formación de profesionales (Yániz, 2008). Las instituciones de educación superior, en respuesta a demandas de la sociedad actual, no sólo deben brindar a los estudiantes la formación adecuada para desempeñarse de manera eficaz en lo personal sino también en lo profesional (Casanelas Chuecos y cols., 2014 a y b).

Las dificultades mencionadas por los docentes en cuanto a la comprensión de textos y de consignas y en la capacidad para la expresión oral y escrita se enmarcan en la competencia comunicativa. Cabe señalar que los ingresantes poseen la capacidad de comunicarse en sus ámbitos de desempeño social, pero adolecen de alfabetización académica y científica específica, en este caso, de las ciencias veterinarias. Por consiguiente, su competencia comunicativa no responde a las demandas ni a las necesidades de comunicación propias de su futuro desempeño profesional. La competencia comunicativa puede asumirse como “una síntesis singular de habilidades y estilos que se emplean acertadamente por el sujeto en consonancia con las características y exigencias de los participantes y contextos donde tiene lugar la comunicación” (Parra y Mas, 2004, pp. 20). A partir de esta aseveración, la totalidad de los ingresantes a la FCV-UNL nunca antes vivenciaron las características y exigencias del contexto universitario. Por consiguiente, exigirles capacidades y habilidades específicas de este ámbito parece no ser lo más adecuado.

Como se señaló anteriormente, uno de los rasgos que se requieren para una adaptación exitosa a la vida universitaria es el desarrollo de ese tipo de pensamiento (Núñez-López y cols., 2017). Para ello resulta primordial que los estudiantes logren llevar a cabo el proceso de afiliación universitaria, aprendiendo a tomar decisiones acertadas y mejorando así su propio futuro y para convertirse en miembros que contribuyen a la sociedad (Acosta Muñoz, 2018; Armendáriz, 2018).

Las propuestas de los docentes participantes en este trabajo relacionadas con la mejora de los vínculos con los estudiantes, la comprensión por éstos de las estrategias de aprendizaje y la superación del modelo de enseñanza transmisivo y verbalista, generando actividades y experiencias para mejorar el desempeño académico de los ingresantes están en consonancia con las propuestas de diferentes autores en el campo de la enseñanza (Pozo y Monereo, 2010; Ortiz Ocaña, 2016), en particular en el nivel superior, donde el estudiante no sólo debe lograr una construcción individual del conocimiento, sino además poder reconstruir para entender (Fabela-Cárdenas, 2009).

Tal como lo propusieron los docentes en este estudio, para que los estudiantes sientan interés y se involucren, deben saber qué se pretende con la enseñanza que están recibiendo, conocer el propósito de las actividades, y percibir que con ello resuelven una necesidad (de conocimiento, de estar informados) (Solé, 2007). Al respecto, Solé (2007) señala:

Los alumnos tenderán a la autonomía y a implicarse en el aprendizaje en la medida en que puedan tomar decisiones razonadas sobre la planificación de su trabajo, así como en la medida en que se responsabilicen de él, conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus realizaciones y puedan ir las regulando (pág. 30).

Conclusiones

La elaboración de los perfiles real e ideal de los estudiantes ingresantes a partir del trabajo y el consenso de los docentes responsables pueden contribuir a la mejora del desempeño académico, en especial cuando esos docentes asumen la necesidad de modificar sus prácticas de enseñanza cotidianas para lograrlo. Como ya se señaló, las representaciones que los docentes tengan de sus estudiantes los condicionan al momento de seleccionar e implementar estrategias y actividades. Las tres principales dificultades para aprender identificadas por los docentes de la FCV-UNL en los estudiantes ingresantes se relacionaron con las demandas

más comunes en distintas unidades académicas tanto de la Argentina como de América Latina. El modelo de educación profesional necesario es aquel donde la información se aprenda de manera contextualizada, no por repetición, y donde los estudiantes elaboren conocimientos con la orientación de los docentes. En cuanto al desconocimiento del sistema educativo universitario y los problemas consecuentes en la adaptación a la vida universitaria, como dos rasgos de los estudiantes ingresantes, puede atribuirse, tal como señalaron los grupos de discusión de este trabajo, a que los estudiantes nunca antes “vivieron la vida universitaria”, ¿cómo pueden, entonces, estar preparados? En el caso particular de los ingresantes, la transición de la educación secundaria a la educación superior se considera como un proceso complejo que implica la confrontación de los estudiantes con diversos desafíos en los ámbitos psicológico, sociocultural, académico e institucional. La calidad del proceso de transición y, por lo tanto, el desarrollo de la capacidad de adaptación de los ingresantes, depende tanto de factores personales, relacionados con los estudiantes, como de factores ambientales, asociados con las características de las universidades y la calidad de las experiencias educativas que en ellas se ofrecen. El adecuado desempeño como estudiantes y como futuros profesionales demanda el desarrollo de competencias comunicativas o habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) (Reyna Marín, 2014; Farfán García y cols., 2018). Desarrollar la competencia comunicativa en el marco de un proceso educativo con la intervención pedagógica adecuada de los docentes contribuiría también al logro de dimensiones propias del pensamiento crítico.

En este trabajo se hicieron explícitas las estimaciones o construcciones simbólicas de los docentes acerca de las problemáticas de los estudiantes ingresantes, y se lograron acuerdos, consensos y compromisos de mejora a partir de la realidad percibida. Abordar el problema del fracaso académico y la deserción en los primeros años de la universidad, con su complejidad y diversidad de causas, requiere diseñar estrategias de largo plazo que contemplen no sólo la adquisición de los contenidos disciplinares sino además la adaptación a la vida universitaria, la vivencia de las prácticas profesionales, las capacidades y habilidades para comprender, razonar, analizar, fundamentar, entre otras, estimulando la maduración intelectual y la participación de los estudiantes en la dinámica del aprendizaje (Lattuada, 2017).

A diferencia de lo observado por Stasiejko y cols. (2014), donde los docentes indagados consideraron que los estudiantes se subjetivan como tales por su propia cuenta, fuera del aula, en este trabajo los docentes participantes no sólo hicieron explícitas las dificultades percibidas en sus estudiantes y el cómo deberían ser, sino que además asumieron sus responsabilidades y formularon alternativas de solución.

Agradecimientos

A todos los docentes que formaron parte de esta investigación. A los estudiantes colaboradores.

Referencias bibliográficas

Acosta Muñoz, M. (2018). El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), pp. 209-237.

Alvarado, L. (2017). Perfil de ingreso ideal contra real de estudiantes de la licenciatura en Gestión Turística, Facultad de Ciencias de la Administración, Campus IV; Universidad Autónoma de Chiapas. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8).

Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública* 26(1): 69-77.

Armendáriz, L.C. (2018). *Las perspectivas de los ingresantes sobre el proceso de iniciación a la vida universitaria en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la UNLP* (Trabajo Final de Especialista en Docencia Universitaria). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, R. Argentina.

Bernardo, A., Cerezo, R., Rodríguez Muñiez, L.J., Núñez, J. C., Tuero, E. y Esteban, M. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, 16, 63-84.

- Borgobello, A., Sartori, M. y Sanjurjo, L. O. (2018). Concepciones docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), 27-48.
- Brito Cabrera, C. J. y Ramos Velázquez, M. A. (2017). Estudio sobre las características del perfil del ingresante de la Universidad del Chubut. Estudiantes de ingreso ciclo lectivo 2017. En *VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación: "Inclusión, Calidad y Equidad en la Educación. Pasado, Presente y Futuro en perspectiva comparada"*. Buenos Aires, R. Argentina.
- Bustamante Durán, C. E. (2017). *Interacción entre las habilidades de estudio independiente y la gestión del tiempo de los estudiantes de medicina* (Tesis de Magister en Educación Médica para las Ciencias de la Salud). Universidad de Concepción, Concepción, Bío Bío, Chile.
- Calderón Neyra, J. (2019). *Autorregulación del aprendizaje en estudiantes ingresantes a la universidad* (Tesis para optar el título profesional en psicología educacional). Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Psicología, Lima, Perú.
- Cartez Velásquez, R. A. y Cárdenas Retamal, J. W. (2016). Expectativas docentes acerca de la formación de los profesionales de la salud versus rendimiento académico. *Edumecentro*, 8(2), 165-178.
- Casanellas Chuecos, M., Camó Ramió, M., Medir Tejado, L., Montolio Estivill, D., Sibina Tomás, D., Solé Catalá, M. y Sayós Santiagosa, R. (2014). *Capacidad de aprendizaje. Indicaciones dirigidas al profesorado para adquirir la competencia en el grado de Gestión y Administración Pública*. Barcelona, España: Gestión y Administración Pública (GAP), Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona.
- Casanellas Chuecos, M., Camós Ramió, M., Medir Tejado, L.L.; Montolio Estivill, D., Sibina Tomás, D., Solé Catalá, M. y Say-Os Santiagosa, R., (2014). *Capacidad de aprendizaje. Indicaciones dirigidas al alumnado para adquirir la competencia en el grado de Gestión y Administración Pública*. Barcelona, España: Gestión y Administración Pública (GAP), Facultad de Derecho. Universidad de Barcelona.
- Causa, M., Amilibia, I., Sala, D., Diaz E. y Elverdinl, F. (2016). Ingreso universitario, inclusión y prácticas docentes. Aportes desde una experiencia de equipo. En *Primeras Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*, UNLP. La Plata, R. Argentina.
- Durán Aponte, E. y Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 93-108.
- Fabela Cárdenas, M. A. (2009). Estudiantes universitarios frente al cambio educativo: seis maneras de ver el panorama. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 1(2), 341-356.
- Farfán García, M. C., Navarrete Sánchez, E. y Dávalos Romo, M. T. (2018). *Comprensión lectora en educación superior: retos y desafíos. Serie Divulgación*, México DF, México: Editorial Artificios.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Galiano Castro, D., Rojas Reyes, O. D. y Curbelo Hastón, Y. (2015). La formación integral del estudiante universitario. *Boletín Virtual*, 5(12).
- Gibelli, T., Lovos, E., Saldivia, A., Suárez, P., Condó, S. y Colueque, M. L. (2015). Características de los alumnos ingresantes a la universidad. Un diagnóstico en la Sede Atlántica de la UNRN. En *Cuarta Jornadas de Psicopedagogía del Comahue: El campo psicopedagógico hoy. Escenarios, sujetos y prácticas*. Viedma, Río Negro, R. Argentina.
- González Lomelí, L. D., Castañeda Figueiras, S. y Maytorena Noriega, M.A. (2011). Características académicas, cognoscitivas y emocionales de estudiantes universitarios de primer ingreso. *Revista PSICUMEX* 1(2), 47-64.

- Guzmán Simón F. y García Jiménez, E. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-16.
- Huaire, I., Edson, J., Marquina Lujan, R. y Horna Calderón, V. (2019). Autoconcepto y adaptación a la vida académica en estudiantes ingresantes universitarios. *Horizontes de la Ciencia*, 9(17), 1-13.
- Insaurralde, M., Agüero, C. y Cabal, M. A. (2017). *Tender puentes: para enseñar y aprender en la educación superior*. Luján, R. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Luján.
- Kaplan, C. V. (2008). *Las representaciones sociales de los docentes: el efecto de destino*. Buenos Aires, R. Argentina: Editorial de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Lattuada, M. (2017). Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior. Una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto. *Debate Universitario* 10, 100-113.
- López Francé, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *Edetania*, 38, 147-156.
- Marcén, M. y Martínez Caraballo, N. (2012). Gestión eficiente del tiempo de los universitarios: evidencias para estudiantes de primer curso de la Universidad de Zaragoza. *Innovar, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 22(43), 117-130.
- Martínez Soto, Y., Aceves Villanueva, Y. y Barak Velásquez, M. M. (2018). *Desarrollo del potencial humano en el ámbito universitario*. México DF, México: Editorial Artificios Universidad.
- Navarro Saldaña, G. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción, Chile* (Trabajo final Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social, Programa Competencias Genéricas). Académica Universidad de Concepción, Concepción, Bío Bío, Chile.
- Núñez, L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del aprendizaje basado en problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior VIII*(23), 84-103.
- Núñez López, S., Avila Palet, J. E. y Olivares Olivares, S. L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 84-103.
- Ortiz Ocaña, A. (2016). *Currículo en la universidad. Hacia una Educación Superior de Excelencia*. Bogotá, Colombia: Distribooks Editores.
- Parra J.F. y Más, P. R. (2004). La competencia comunicativa profesional pedagógica: una aproximación a su definición. En: *Colección pedagógica digital*. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Parra Acosta, H. (2006). El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario. En 6to. Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad. Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, México.
- Pedraz M. A., Zarco Colón, M., Ramasco Gutiérrez, M. y Palmar Santos, A. M. (2014). *Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Elsevier.
- Peña, M. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. *Revista latinoamericana en ciencias sociales, niñez y juventud*, 7(1), 235-266.

Pérez Sánchez, R. y Viquez Calderón, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en psicología*, 23-24(10), 87-101.

Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Pozo, J. I. y Monereo Font, C. (2010). Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio. *Aula de innovación educativa*, 190, 35-37.

Rayón Rumayor, L., De Las Heras Cuenca, A. M. y Muñoz Martínez, Y. (2011). La creación y gestión del conocimiento en la enseñanza superior: la autonomía, autorregulación y cooperación en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 103-122.

Reyna Marín, G. (2014). Habilidades comunicativas en estudiantes universitarios: Viejas problemáticas y nuevos retos. *Docencia Universitaria*, 15, 49- 67.

Sagastizabal, M. y Pidello, M. A. (2012). La representación social en los docentes del buen alumno: ¿algo más que “buena persona”? Estudio en escuelas de Rosario-Argentina, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3), 1-10.

Sánchez Gil, C. (2017). *Competencia lectora de los estudiantes universitarios de primer curso. Relaciones con los hábitos de lectura y el rendimiento académico* (Tesis de Máster en Investigación Aplicada a la Educación). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, Valladolid, España.

Sánchez Upegui, A. A. (2016) Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 200-209.

Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Silvestri, L.I. (2012). La transición a la cultura universitaria en la interpretación y las vivencias de estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 3(3), 77-108.

Soares, A., Almeida, L y Guisandez, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121.

Solé, I. (2007). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En Coll, C., Martín, E., Mauri, t., Miras, M, Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46), Barcelona, España: Editorial Colofón Graó.

Stasiejko, H., Pelayo Valente, J. y Krauth, K. E. 2012. Concepciones de los docentes acerca del estudio en los ingresantes universitarios. *Intersecciones Psi. Revista electrónica de la Facultad de Psicología UBA*, 2(5), 24-28.

Stasiejko, H., Krauth, K.E. y Pelayo Valente, J. (2014). Ingresantes y docentes: miradas acerca del estudio universitario. *Polifonías Revista de Educación*, 3(4), 36-50.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Tójar Hurtado, J. H. (2013). La perspectiva de los participantes en la producción y análisis de la información de la investigación cualitativa. En *Simposium Metodología de investigación en ámbitos educativos plurales y diversos, XVI Congreso Nacional/ II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de ADIPE*, Alicante, España.

Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M. y Bernando, H. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XXI*, 21(2), 131-154.

Velásquez Rivera, M. y Marinkovich Ravena, J. (2016). Hacia un modelo explicativo del proceso de alfabetización en escritura académica en las licenciaturas en historia y biología. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54(2), 113-136.

Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Yáñez, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Número Monográfico (1), 2-3.

Ysunza Breña, M. Y De La Mora Campos, S. (2007). El perfil de ingreso del estudiante joven: una base para su incorporación al sistema universitario. En *IX Congreso de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán, México.

Zarate Montalvo, G. (2018). Programa de acompañamiento y seguimiento académico – PASA. En *Congreso CLABES VIII – Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono*, Ciudad de Panamá, Panamá.

Fecha de presentación: 11/09/2019

Fecha de aprobación: 22/04/2020