

V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública

Eje 1: El ingreso a la universidad pública en el contexto político actual

1.2.: La problemática del Ingreso en los modelos políticos universitarios

Ponencia: Estudios sobre de las disposiciones de lectura y escritura de los ingresantes a la universidad. El caso de la Universidad Nacional de Lanús, .2004-2013

Juan Carlos Geneyro DNI 5 946 425 juancarlosgeneyro@gmail.com

Adela Castronovo DNI 10 102 055 acaastro@unla.edu.ar

Alicia Zamudio DNI 16 323 035 azamudio@unla.edu.ar

Esteban Pintos DNI 18 798 437 epintos@unla.edu.ar

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS

Abril 2013

La problemática del ingreso a la universidad pública, su vinculación con las políticas educativas y las políticas institucionales, ha sido tema de investigación y debate frecuente en los últimos años. En las Universidades del Conurbano Bonaerense, se constituyó en una preocupación central en ámbitos de decisión, de gestión y de docencia. Además de las investigaciones en la UNLa, podemos mencionar al respecto, entre otras, las investigaciones que han desarrollado Ana Ezcurra y Nora Gluz en la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento y Ana Bidiña en la Universidad Nacional de La Matanza.

Estas investigaciones hacen referencia al ingreso como un proceso en el que adquiere especial relevancia el desarrollo de habilidades académicas específicas del nivel superior. Reconocen que éstas resultan cruciales en el proceso de inclusión de los estudiantes y sus expectativas de rendimiento; al mismo tiempo analizan el papel de las instituciones universitarias y sus estrategias pedagógicas para favorecer el desarrollo de estas habilidades. (Ezcurra, A. M : 2008) En este marco, resultan un núcleo de análisis las prácticas de lectura y escritura académica y el papel que juegan en las diferentes instancias y modalidades de acceso y permanencia de los estudiantes en la universidad. En esta relación, cobra interés analizar y reconocer, por un lado, las capacidades, habilidades, disposiciones de lectura y escritura con las que llegan los aspirantes al momento de abordar su ingreso universitario; por otro, analizar la posible incidencia de las diferentes instancias y estrategias pedagógicas que proponen las instituciones universitarias en relación con el ingreso, para el desarrollo de estas habilidades, capacidades o disposiciones.

En la Universidad Nacional de Lanús, equipos de docentes e investigadores que se desempeñan en las distintas materias del Curso de Ingreso, en sus diferentes modalidades¹, vienen estudiando el tema desde 2004 hasta el presente². Este trabajo tiene

¹ En la Universidad Nacional de Lanús el ingreso a las carreras de grado-con excepción de los Ciclos que reconocen estudios superiores previos- adopta la forma de un curso de carácter obligatorio, integrado por tres materias. Dos de ellas son comunes a todas las carreras -“La Universidad en la Argentina” y Métodos y Técnicas

por objetivo dar cuenta del recorrido realizado, de las preocupaciones principales, de algunas conclusiones y, también, del impacto que el proceso investigativo ha tenido en el campo de la gestión institucional del ingreso.

Nos referiremos en particular a dos proyectos. El primero de ellos, *“Las competencias lingüísticas como una condición para el ingreso a la Universidad. El caso de los aspirantes a la Universidad Nacional de Lanús (2004 – 2008)”* corresponde a un PICTO de la Agencia de Promoción Científica y Tecnológica, evaluado y con informe final aprobado, desarrollado entre 2006 y 2010.

La Hipótesis que guió ese primer trabajo investigativo fue *“Las competencias de lectura y escritura constituyen condiciones necesarias para cumplir con los requerimientos del proceso de ingreso y permanencia en la universidad”* Es decir: habría ciertas competencias de lectura y escritura cuyo uso constituye una condición necesaria para cumplir con los requerimientos del proceso de ingreso a la UNLa. Se busca así investigar aquellas competencias que son definitorias para el ingreso, e indagar como su disposición o ausencia influyen en la posibilidad de ingresar a la universidad.

Los objetivos que se propusieron en la investigación fueron:

- a) identificar y relevar las competencias de lectura y escritura que con mayor frecuencia en las evaluaciones exitosas, que son requeridas para el ingreso a la universidad,
- b) identificar las dificultades de lectura y escritura más frecuentes que presentan los aspirantes a ingresar a la UNLa.

A partir de las definiciones iniciales, el proyecto adoptó y profundizó un marco teórico con los siguientes ejes:

- 1.- las relaciones entre pensamiento y habla dentro del paradigma constructivista, la perspectiva vigotskiana; en particular³;
- 2.- el papel de la lectura y la escritura como eje del conocimiento en la universidad;
- 3.- el concepto de competencia que, atendiendo a la hipótesis de este trabajo, se constituyó en una categoría relevante que motivó múltiples análisis de sus varias significaciones y llevó a reconsiderar su uso, como decimos más adelante.

para los estudios Universitarios- y una asignatura Introductoria definida por cada carrera. En tanto Métodos y Técnicas para los estudios Universitarios acompaña el trabajo con los textos de las otras dos asignaturas y se aprueba mediante la realización de trabajos prácticos, las otras dos asignaturas requieren de la aprobación de una evaluación final escrita. La aprobación de estas pruebas es condición para el acceso a las carreras. El curso se ofrece en dos modalidades: una de cursado intensivo entre los meses de febrero y marzo y una de cursado cuatrimestral. Asimismo se ofrece la posibilidad de rendir libres las asignaturas del ingreso mediante un examen escrito.

² El primer equipo estuvo dirigido por el Dr. Juan Carlos Geneyro y lo integraron Daniel Toribio, Diego Pereyra, María Isabel Boniscontro, Gladys Elissetche, Alicia Zamudio y Adela Castronovo. El equipo presente está dirigido por el Dr. Geneyro, co-dirigido por Adela Castronovo y lo integran Diego Pereyra, Alicia Zamudio, Patricia Durruty, Omar Lobos, Diego Picotto, Esteban Pintos y la becaria Nancy Dos Santos.

³ La opción por el término “habla” responde a la traducción del ruso de la palabra “riech” realizada por Alejandro Ariel González de la obra *Pensamiento y Habla* para Ediciones Colihue, 2007, pág. CXLIV.

4- el concepto de capital cultural desde el cual se pueden interpretar las diferencias en la apropiación e interacción de los sujetos con los productos de la cultura, en función de las diferencias sociales.

Desde la perspectiva vigotskiana, los aportes teóricos respecto de a través del desarrollo, y su consecuente vinculación con los procesos de lectura y escritura, resultó de significativa importancia para este proyecto. En este sentido, se considera al aprendizaje como un proceso de construcción de significados que recrea y transforma el conjunto de saberes sociales. Este modelo de aprendizaje sostiene que el desarrollo está mediado por la cultura y sólo la impregnación social y cultural del psiquismo ha provocado la diferenciación humana a lo largo de la historia. Asimismo, los procesos de aprendizaje, que desde la perspectiva adoptada necesariamente implican la mediación social y cultural, cumplen un papel crucial en la apropiación de los sistemas conceptuales. El dominio de objetivaciones culturales resulta esencial para la apropiación y la interacción con productos de la cultura como el lenguaje; la lectura y la escritura se convierten así en instrumentos elementales. En este sentido resulta de relevancia el concepto de capital cultural desde el cual se pueden interpretar las diferencias en la apropiación e interacción de los sujetos con los productos de la cultura, en función de las diferencias sociales.

En relación con las prácticas de la lectura y escritura como eje del conocimiento en la universidad, el concepto de “alfabetización académica” asume un rol central, apuntando a las prácticas de lenguaje propias del ámbito académico superior. *“Éstas comprenden la producción y análisis de textos requeridos para aprender en el ámbito universitario”*. (Arnoux, 2002; Riestra, 2006). Desde la perspectiva de la alfabetización académica, la lectura y la escritura adquieren especificidad en cada campo disciplinar. Este concepto posiciona a la universidad en un rol activo respecto del desarrollo de las competencias de lectura y escritura, como parte del proceso de adquisición de los saberes propios de cada campo. En la escritura de los estudiantes la comunicación de las ideas o conceptos se encuentra, en alguna medida, determinada por su comprensión en el marco de la disciplina. Estas relaciones fueron analizadas a partir de los datos obtenidos en el curso de la investigación.

El proyecto adoptó una definición preliminar de la noción de competencia pero inscribiendo el concepto en un campo de debate en cuanto a la pertinencia de su utilización en el ámbito de la educación. Atendiendo a la hipótesis planteada, a los primeros resultados empíricos y a la ampliación y profundización del marco teórico, se hizo necesario reconsiderar los alcances y límites del concepto de competencia para definir y caracterizar los procesos objeto de la investigación, precisando así su sentido.

En el desarrollo de esta primera investigación, las competencias fueron definidas como recursos que se actualizan en situación. Al respecto, Díaz Barriga sostiene: “Los términos aptitudes y habilidades se encuentran de alguna forma relacionados con el de

competencias, si bien el primero da cuenta de diversas disposiciones de cada individuo, el segundo remite a la pericia que ha desarrollado a partir de tales disposiciones”.(Díaz Barriga, A, 2006). Así entendidas, las competencias están fuertemente condicionadas por los procesos de construcción de significados de los estudiantes para dar sentido a cada situación y poner en juego, en consecuencia, los recursos disponibles adecuados. Estos recursos adoptan en la universidad la forma de habilidades cognitivas y hábitos académicos como expresiones de su capital cultural.

A los fines de la investigación se diseñó una grilla para analizar las competencias de lectura y escritura puestas en juego en las evaluaciones realizadas por los aspirantes. Este instrumento asumió la forma de una Matriz de Valoración (Rúbrica), entendida como una herramienta compuesta por un conjunto de criterios de evaluación que detallan las características, conocimientos y/o competencias que indican un nivel específico de desempeño de un estudiante. El proceso de elaboración de este instrumento merece algunos comentarios en tanto la definición de las competencias a analizar, su clasificación y ponderación representó un desarrollo específico dentro del proceso de investigación. Un aspecto de importancia refiere al carácter no apriorístico de la grilla.

Para la construcción de la rúbrica se partió de los ítems que se adjunta a continuación para ser aplicada en los exámenes de una muestra piloto:

Grilla con la que se trabajó en la prueba piloto:

| Grilla de Análisis - Competencias de lectura y Escritura | | | | | |
|---|--|--------------------------|-------------------------|-------------------------|----------------|
| Dimensión | | Puntaje ponderado | | | |
| Nº | Adecuación y contenido | Nunca | A Vece s | Casi Siempre | Siempre |
| 1 | Se utiliza vocabulario específico de la materia (Registro apropiado) | | | | |
| 2 | Se construye un escrito que responde a la consigna | | | | |
| 3 | Se incluyen opiniones personales | | | | |
| 4 | Se construye un texto que contiene los datos imprescindibles | | | | |
| 5 | Hay defecto de información | | | | |
| 6 | Hay exceso de información | | | | |
| 7 | Se divide el texto correctamente en párrafos | | | | |
| 8 | Se usan ideas distintas en cada uno de los párrafos | | | | |
| | Coherencia | | | | |
| 9 | Existen enunciados contradictorios | | | | |
| 10 | Se expresan con claridad las ideas | | | | |
| 11 | Se usa un léxico objetivo y específico | | | | |

| | | | | | |
|-----------------------|---|--|--|--|--|
| 12 | Se usa un léxico adecuado y preciso | | | | |
| 13 | Se ordena lógicamente la información (partes, introd., conclusión, etc) | | | | |
| 14 | Hay repeticiones, lagunas o rupturas | | | | |
| 15 | Se utilizan elementos léxicos para evitar repeticiones | | | | |
| 16 | Se marcan correctamente otras voces (citación, referencia) | | | | |
| | Cohesión | | | | |
| 17 | Se utilizan correctamente los signos de puntuación | | | | |
| 18 | Se utilizan correctamente conectores textuales | | | | |
| 19 | Hay repetición sistemática de palabras/ expresiones | | | | |
| 20 | Hay errores en el uso de pronombres (referencia / sustitución léxica) | | | | |
| | Gramática y normativa | | | | |
| 21 | Se usan correctamente los tildes | | | | |
| 22 | Se aplican correctamente las reglas de ortografía | | | | |
| 23 | Hay concordancia de género y número | | | | |
| 24 | Se construyen oraciones completas | | | | |
| 25 | Se utilizan correctamente los tiempos verbales | | | | |
| 26 | Hay concordancia entre sujeto y predicado | | | | |
| 27 | Se usan correctamente los artículos determinantes e indefinidos | | | | |
| | Variación | | | | |
| 28 | Se utilizan recursos expresivos en forma correcta (complejidad sintáctica, variación, riqueza y precisión léxicas, etc) | | | | |
| TOTAL PUNTAJE: | | | | | |

Las categorías iniciales se sometieron a revisión a través del análisis de producciones de los estudiantes y fueron redefinidas a partir de producciones reales. Este instrumento se validó mediante una prueba piloto, a partir de una muestra intencional de 24 exámenes entre 2004 y 2006, ya que se buscaban ejemplos tanto de la presencia como del déficit de las competencias de lectura y escritura. De la prueba piloto surgieron ajustes que dieron como resultado el instrumento que a continuación se presenta:

Grilla Final: Competencias que finalmente quedaron en la grilla

| Para cada pregunta | | | | | | |
|-----------------------|---|-----|------------|-------------------|-------------------------|-----------------|
| Nº | Competencias | N/A | Nunca / No | A Veces / Un poco | Casi Siempre / Bastante | Siempre / Mucho |
| 1 | Se construye un escrito que responde a la consigna | | | | | |
| 2 | Se incluyen los contenidos requeridos | | | | | |
| 3 | Se construye un texto sin errores conceptuales graves y sin enunciados contradictorios. | | | | | |
| 4 | Se expresan con claridad las ideas (<i>construcción sintáctica, puntuación, léxico</i>) | | | | | |
| 5 | Se ordena lógicamente la información (<i>partes, no cae en lagunas, rupturas o repeticiones</i>) | | | | | |
| 6 | Se utilizan estrategias cohesivas (<i>conectores, pronombres, sinonimia, referencia, sustituciones léxicas, etc</i>) | | | | | |
| 7 | Se aplican correctamente las reglas de ortografía y de tildación | | | | | |
| 8 | Se respetan las reglas gramaticales (concordancia de género- número y sujeto-predicado, se construyen oraciones completas, uso correcto de los tiempos verbales, uso correcto de artículos) | | | | | |
| 9 | Se cuida la grafía y la presentación final | | | | | |
| TOTAL PUNTAJE: | | | | | | |

Este material se integró a una segunda investigación, a la que nos referiremos más adelante. En esa segunda, se sometió a una nueva revisión con base en sus particulares objetivos y la experiencia recogida de subaplicación en la primera.

En la primera fase del proyecto que venimos describiendo, se analizó la producción escrita de los aspirantes a la universidad, de todas las carreras de grado, entre los años 2004 y 2007. Las unidades de análisis fueron el 10% del total de los exámenes, respetando, este porcentaje, en primer lugar, en la cantidad de evaluaciones aprobadas y desaprobadas, como así también –dentro de estas categorías– respetando el porcentaje que representa cada nota. En segundo lugar, se tuvieron en cuenta el sexo y la edad.

A tal fin, se trabajó sólo con la materia “Problemática Universitaria” (en el caso de aquellos que participaron en los Cursos de Admisión de los años 2004, 2005 y 2006), y “La

Universidad en Argentina” (que reemplazó a la antes mencionada para aquellos que se inscribieron al Curso de Ingreso 2007 en sus tres modalidades: cuatrimestral, intensivo de verano y con examen libre). Se tomó esta materia por ser común a los aspirantes a todas las carreras. La cantidad total de exámenes de esta materia no presentó importantes variaciones entre los años 2004 y 2006, manteniéndose entre 1580 y 1620 evaluaciones por año. Pero en el año 2007 se observó un aumento significativo que llegó aproximadamente a 1800 exámenes, debido a que se abrieron nuevas carreras.

Se procesaron un total de 637 grillas con las cuales se analizaron los exámenes correspondientes a la muestra seleccionada según la siguiente distribución por año (2004, 148; 2005, 152; 2006, 159 y 2007, 178). La distribución por sexo indica que 300 casos corresponden al sexo masculino y 337 al femenino. La grilla se aplicó al análisis de las respuestas de los estudiantes a cada una de las preguntas incluidas en un examen.

El análisis cruzado de las competencias comprendidas en la grilla aplicada mostró una alta correlación entre los usos de las diferentes competencias. Por un lado, tomando todas las preguntas en conjunto, el 92 % de quienes expresaron las ideas con *bastante o mucha* claridad fueron capaces de construir un texto que cumpla *bastante o mucho* con la consigna. Por otro lado, el mismo porcentaje de quienes se expresaron con un alto grado de coherencia fueron capaces de construir una respuesta con alta correspondencia con la consigna planteada. Por último, el 77 % de los aspirantes que utilizó *bastante* correctamente las reglas gramaticales pudieron construir una respuesta que responda a la consigna.

Este análisis se complementó con el análisis del rendimiento de los estudiantes durante el primer año de las carreras, entendiendo que el curso de ingreso, su evaluación y aprobación constituye solo una primera instancia si se asume el ingreso como un proceso.

Algunas de las conclusiones a la que llegó el equipo de investigación son:

- El análisis cruzado de cada competencia muestra que existe relación positiva entre la apropiación de los contenidos y la utilización de conceptos teóricos y la escritura de un texto coherente y claro.
- Hay una estrecha correlación entre las notas obtenidas y el uso de competencias demostrado en el Curso de Ingreso y el desempeño académico durante el primer año de cursada.
- Los estudiantes que vienen de escuelas privadas presentan mejores indicadores de desempeño, aunque dichos índices no son significativos. Sin embargo, dichas diferencias tienden a atenuarse durante el primer año.

El impacto institucional que tuvo la investigación descripta se centró en la generación de estrategias tendientes a solucionar algunos de los problemas visualizados. Se ampliaron las tutorías de lectura, escritura y metodología de estudio y se extendió su continuidad a los

primeros años de las carreras. También se logró instalar la preocupación sobre la importancia del Curso de Ingreso como preparación para el acceso y permanencia en la universidad. Por último, los resultados contribuyeron a la reflexión académica dentro de la universidad, favoreciendo la intención de cambios y mejoras en el proceso de ingreso.

La investigación permitió confirmar la hipótesis acerca de que las disposiciones en el uso de competencias de lectura y escritura constituyen condiciones necesarias para el ingreso e introdujo el análisis de su vinculación con el rendimiento en el primer año de las carreras. La relevancia de esta cuestión se confirma en diferentes estudios sobre el tema que indican que el rendimiento en el primer año constituye uno de los principales predictores de permanencia o abandono en los estudios superiores. De este modo, también se confirma que el ingreso a la universidad se configura como un proceso más amplio y complejo que excede las instancias específicas de acceso y requiere ser estudiado incluyendo, al menos, el último año de la escuela media, el desarrollo de las actividades del ingreso propiamente dicho y, la cursada del primer año de una carrera.

Un aporte fundamental del proyecto fue el desarrollo de un conocimiento sistematizado a partir de un conjunto importante de datos empíricos, para identificar las competencias de lectura y escritura efectivamente requeridas a los aspirantes a la UNLa para comenzar y transitar sus estudios universitarios. En este sentido se confirma la necesaria articulación entre escritura y comprensión de contenido anticipada en el marco teórico de referencia.

Al finalizar el proceso investigativo, sin embargo, nuevas preguntas surgieron en el equipo de investigación.

¿El dominio de esas disposiciones de lectura y escritura forma parte del capital cultural de los estudiantes, como producto de sus trayectorias escolares y sociales previas al ingreso o son desarrolladas, en alguna medida, a través de las acciones llevadas a cabo en el curso de ingreso?

Es decir, ¿existe incidencia del curso de ingreso en las disposiciones de lectura y escritura de los aspirantes?

Es a partir de estos interrogantes que en el equipo de investigación nos planteamos, a partir del año 2011, desarrollar otro proceso investigativo con el propósito de *conocer la incidencia de las trayectorias escolares previas y del Curso de Ingreso en el desarrollo de las disposiciones de lectura y escritura de los ingresantes a la universidad*. Dicho proyecto fue aprobado con instancia de evaluación externa.

Los objetivos que nos planteamos para esta nueva experiencia fueron:

- a.- Determinar la incidencia de las diferentes modalidades del Curso de Ingreso, cuatrimestral e intensivo, en el desarrollo de las disposiciones de lectura y escritura
- b.- Analizar en qué medida el Curso de Ingreso logra reducir los desiguales niveles de formación de los estudiantes producto de sus trayectorias educativas previas –vinculados al

tipo de gestión de la escuela (pública-privada), a la ubicación geográfica de la misma (centro-periferia), a la orientación de la escuela (naturales, sociales, técnicas) y a los años transcurridos desde la terminalidad del nivel medio.

c.- Determinar si el Curso de Ingreso influye de diferente manera en los estudiantes según la carrera en la que se inscribieron.

La presente investigación retomó el marco teórico de la investigación anterior. Sin embargo, requiere de la revisión de algunos de los conceptos trabajados y exige centrarnos en nuevos ejes:

- La idea de **disposiciones** adoptada en esta investigación, en reemplazo de la noción de competencias que se trabajó y analizó, desde perspectivas variadas, en la investigación anterior.

Parte de la polémica en torno a la noción de competencia deviene de los múltiples sentidos que le son asignados. En algunos contextos, son conceptualizadas como estandarizaciones de conocimientos "técnicos", relativamente estáticas, que se reconocen como tales independientemente de los sujetos y los respectivos contextos de los que provienen y de los intercambios lingüísticos que en ellos realizan, mientras que la **disposición**, (que refiere al segundo paso de la retórica: disponer y organizar conocimientos previamente seleccionados) permite referir más adecuadamente al proceso intelectual y emocional que realiza cada individuo para *organizar* y relacionar conocimientos/argumentos a los que apela para producir una respuesta a un interrogante o requerimiento particular determinado. De esta manera, el sujeto organiza y relaciona los conocimientos que posee y los selecciona para su explicación, entendiendo este accionar como el desplegar en un plano ciertos componentes organizados con una lógica relacional dada por quién explica o expone. Desde este punto de vista, las disposiciones refieren más a lo que cada individuo ha construido como conjunto de saberes y habilidades, las que organiza de particular manera según la situación a que responda, para producir sus intercambios lingüísticos en las comunicaciones que realiza con los otros y según los distintos campos en que se encuentre.

- La noción de "**trayectorias**" y "**trayectorias escolares**" en sus variadas acepciones, sus límites y alcances para pensar en torno a las características de los aspirantes al ingreso en la Universidad. La noción de trayectoria escolar aporta a esta investigación, en tanto hace referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. La comprensión de estos recorridos requiere "poner en interacción los condicionamientos materiales de la vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que

tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares".(Kaplan, C y Fainsod, P: 2001)

- El **“proceso de ingreso como construcción institucional”**, que se explicita a través de documentos, programas y decisiones formalizadas y remite a un conjunto de prácticas⁴ desarrolladas por diversos actores, en particular los docentes, lo que conduce a la noción de prácticas de enseñanza. A su vez el ingreso como proceso complejo que no se restringe exclusivamente a las acciones institucionales formalizadas como requisitos de acceso.

- El **capital cultural**, ya que los procesos de construcción de significados de los estudiantes para dar sentido a cada situación y poner en juego, en consecuencia, los recursos disponibles adecuados, adoptan en la universidad la forma de habilidades cognitivas y hábitos académicos como expresiones de su capital cultural. A partir de este concepto, ha sido posible pensar que el éxito académico de los estudiantes universitarios está condicionado por los saberes y capacidades que tienen al ingresar al sistema, es decir, el capital cultural ya adquirido como capital incorporado o en forma de posesión de bienes culturales. En el ámbito universitario, y en los alumnos, la noción de capital cultural refiere a ciertas habilidades cognitivas y hábitos académicos críticos: saber estudiar; como leer mucha bibliografía y comprenderla, tomar apuntes, planificar y organizar el tiempo de estudio. Estas habilidades componen un saber que solo algunos poseen, un “privilegio cultural”, un “patrimonio de “clases cultivadas” (Bourdieu, P. y Passeron, J.C; 2005).

- La **igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones**. Dubet analiza la vinculación entre estos conceptos considerando que es a partir de la igualdad de posiciones que se realiza la igualdad de oportunidades, ya que es la igualdad de posiciones la que otorga autonomía a los individuos, acrecienta la confianza y la cohesión social. En este sentido esta concepción pone en análisis el concepto clásico de igualdad de oportunidades para repensar en términos críticos las políticas destinadas a zanjear diferencias.

De acuerdo con los propósitos de esta nueva investigación se redefinió la grilla diseñada para la investigación anterior, en un proceso de análisis que recuperó la experiencia de su aplicación a partir de la cuál se construyó un reagrupamiento y ponderación de las categorías.

⁴ Se alude aquí a prácticas sociales complejas, caracterizadas por su carácter contextualizado social e históricamente

| Competencias | | | Preg, | N/A | Nunca/ No | Insuficiente | Suficiente | Casi siempre | Siempre / Mucho |
|-------------------------------|---------------|---|-------|-----|--------------|--------------|------------|-----------------|--------------------|
| 1. Contenidos del texto 40 | 1.1 15 pts | Se construye un texto que responde a la consigna | 1 | | | | | | |
| | | | 2 | | | | | | |
| | | | 3 | | | | | | |
| | 1.2 15 pts | Se construye un texto sin errores conceptuales | 1 | | | | | | |
| | | | 2 | | | | | | |
| | | | 3 | | | | | | |
| | 1.3 10 pts | Se construye un texto sin enunciados contradictorios | 1 | | | | | | |
| | | | 2 | | | | | | |
| | | | 3 | | | | | | |
| 2. Estructura del texto 40 | 2.1 15 p | Se expresan con claridad las ideas | 1 | | | | | | |
| | | | 2 | | | | | | |
| | | | 3 | | | | | | |
| | 2.2 15 pts | Se ordena lógicamente la información | 1 | | | | | | |
| | | | 2 | | | | | | |
| | | | 3 | | | | | | |
| | 2.3 10 pts | Se utilizan estrategias cohesivas | 1 | | | | | | |
| | | | 2 | | | | | | |
| | | | 3 | | | | | | |
| 3. Aspectos normativos 20 | 3.1 10 pts | Se respetan las reglas sintácticas | 1 | | | | | | |
| | | | 2 | | | | | | |
| | | | 3 | | | | | | |
| | 3.2 5 pts | Se aplican correctamente las reglas ortográficas | 1 | | | | | | |
| | | | 2 | | | | | | |
| | | | 3 | | | | | | |
| | 3.3 5 pts | Se cuida la grafía y la presentación final | 1 | | | | | | |
| | | | 2 | | | | | | |
| | | | 3 | | | | | | |

La nueva investigación planteó un nuevo objeto de análisis. En tanto el proyecto anterior identificó y clasificó las competencias que se despliegan al realizar los exámenes y su carácter de condiciones para ingresar, en la nueva investigación el objetivo fue analizar las variaciones en el uso de estas disposiciones entre el momento inicial del Curso de Ingreso y su fase final, a fin de establecer posibles incidencias del curso en sus distintas modalidades, en esas variaciones. Por ello, en este caso se construyó un instrumento de evaluación *ad hoc* al que se aplicó la grilla de disposiciones reformulada. Esta decisión respondió a criterios metodológicos ya que tuvo como principal objetivo controlar el instrumento de evaluación como variable para el análisis de las variaciones en el uso de las disposiciones, de manera de que éstas no resulten atribuibles a las características del instrumento que las evalúa.

Durante el diseño de esta prueba *ad hoc*, se pusieron en discusión las características del texto a utilizar, el nivel de dificultad, la extensión, las consignas de escritura solicitadas a los estudiantes y las condiciones de su aplicación. Con la fundamentación necesaria se seleccionaron los textos sobre los que trabajarían los alumnos y se aplicaron en la primera y en la última clase de la materia “Métodos y Técnicas para los Estudios Universitarios”.

Teniendo en cuenta una muestra de 138 estudiantes que hicieron ambas pruebas durante el curso de ingreso cuatrimestral, se puede observar que:

- Más de la mitad de los estudiantes que habían obtenido un puntaje menor a 40 puntos en la primera prueba diagnóstica superan esta barrera en la segunda.

- El 35 % de los estudiantes que obtuvo entre 26 y 50 puntos en la primera prueba superan este último puntaje en la segunda.
- El grupo de aspirantes que obtuvo entre 0 y 40 puntos en la primera prueba diagnóstica tuvo un promedio de 28,3 puntos en esa primera instancia pero subió su promedio a 41,6 en la segunda prueba, lo que indica una importante mejora.
- El grupo de rendimiento medio progresó levemente, de 49,6 a 50,2.

Por otro lado, se aplicaron encuestas a alumnos y docentes⁵ para indagar cuáles son los aportes que, desde sus diferentes lugares, consideran que realiza el curso de ingreso. Desde el punto de vista de los estudiantes, podemos mencionar, entre otros datos, que el 88% de los encuestados manifiesta que le ayudó, en alguna medida, a mejorar su expresión escrita y el 60 % reconoce un alto nivel de incidencia del curso para la comprensión de la bibliografía. Estas respuestas abarcan tanto a los que cursaron la modalidad cuatrimestral como la intensiva.

En conjunto, los datos recolectados hasta el momento son suficientes para esbozar algunas conclusiones preliminares. Estos datos mostrarían un impacto positivo del curso de ingreso en el desarrollo de disposiciones de lectura y escritura de los estudiantes, especialmente entre los que tuvieron un resultado más bajo en la prueba inicial. Podría pensarse que, de esta manera se contribuye positivamente al desarrollo de capacidades para enfrentar la evaluación del curso de ingreso, en particular en la materia analizada en la Investigación anterior en virtud de las disposiciones que requiere, debiéndose indagar con mayor detalle qué sucede en las asignaturas introductorias a cada una de las carreras.⁶

Se observa, entonces, que la imposibilidad de separar las habilidades de lectura y de escritura del conocimiento de la disciplina o del dominio de ciertos conceptos disciplinares, fue un eje en la primera investigación realizada por este equipo. Allí pudimos observar que resulta imposible considerar la forma y el contenido en planos independientes, y el análisis de los exámenes de los estudiantes permitió observar con claridad que la escritura no es un proceso marginal en la construcción del conocimiento, sino que aprender a leer y escribir textos propios del nivel universitario implica conocer la forma en cómo se debe transmitir una idea, cómo se debe argumentar y cómo se debe organizar un discurso en la comunidad académica.

Así, en relación con las prácticas de la lectura y escritura como uno de los ejes del conocimiento en la universidad, el concepto de “alfabetización académica” asume un rol

⁵ En este encuentro, otros integrantes del equipo han presentado una ponencia titulada: *“La lectura y la escritura en el Curso de Ingreso. Docentes y estudiantes: posiciones, requerimientos, habilidades”*.

⁶ Un análisis comparativo de los objetivos presentados en los programas de las mencionadas materias, pone de relieve que un alto porcentaje de ellas hace hincapié en la adquisición de contenidos propios de la disciplina y en los campos de acción profesional que tienen los graduados de las diferentes carreras. Solo dos carreras incluyen, entre sus objetivos, el propósito de poner en contacto a los estudiantes del ingreso con formatos textuales y formas de leer y escribir propios del nivel universitario

central, apuntando a las prácticas de lenguaje propias del ámbito académico superior. Éstas comprenden la producción y análisis de textos requeridos para aprender en el ámbito universitario y adquieren especificidad en cada campo disciplinar. Este concepto posiciona a la universidad en un rol activo respecto del desarrollo de tales competencias como parte del proceso de adquisición de los saberes propios de cada campo. En la escritura de los estudiantes, la comunicación de las ideas o conceptos se encuentra, en alguna medida, determinada por su comprensión en el marco de la disciplina. Pareciera que la escritura no puede darse sin la comprensión, a la vez que ésta favorece la escritura.

Las diferentes investigaciones que forman parte de este proceso de indagación acerca de la relevancia de las disposiciones de lectura y escritura de los estudiantes para acceder a la universidad y la incidencia que tienen las acciones en las diferentes modalidades de ingreso han aportado información, debates y nuevos interrogantes que se relacionan en forma directa e indirecta con la toma de decisiones de políticas de ingreso y de modalidades de gestión en nuestra universidad.

Más allá de las dudas, tenemos certeza de que el ingreso a la universidad pública es un tema que involucra a los estudiantes, a los docentes y a la institución y que, al posicionarlo como objeto de investigación, lo asumimos como problema para poder, de alguna manera, contribuir a ofrecer a los estudiantes un tránsito hacia la vida universitaria que se constituya en puente y no en un obstáculo.

BIBLIOGRAFÍA:

- BIDIÑA, A. & ZERILLO, A. (comp.) (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencia con alumnos y docentes de la UNLaM*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.
- BOURDIEU, Pierre (1998), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México
- BRACCHI, C. & SEOANE, V. (2010). Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. *Memoria Académica*, revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata: UNLP.
- BRITO, A. (comp.) (2010). *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- CARLINO, P. (coord.) (2004). *Leer y escribir en la universidad. Colección Textos en Contexto*, 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- CASSANY, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2000). *Reparar la escritura*. Barcelona: Grao.
- CUCATTO, A. (2010). *Introducción a los estudios del lenguaje y la comunicación. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Prometeo.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2006). "El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En *Perfiles Educativos*. Volumen XXVIII. Nº 111. Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Autónoma de México.
- DUBET, F. (2010). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- EZCURRA, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: UNGS.
- GLUZ, N. (comp.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Buenos Aires: UNGS.
- KAPLAN, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- MILIO, N. (1993). La contribución de la investigación. *Ciudades sanas: la nueva salud pública y la investigación que necesitamos*. Revisiones en Salud Pública.
- PIRELLA, M. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*, Año 3 Nº 3.
- RUNCoB (2008). Documento "Políticas de ingreso y retención para ampliar la inclusión en las universidades nacionales del conurbano bonaerense".

TIRAMONTI, G. & ZIEGLER, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.

VIGOTSKY, L (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.