

5. Factores incidentes en permanencia, rezago y egreso del profesorado en lengua inglesa de una universidad en Argentina

Incident factors in permanence, lag and graduation of English language teachers at a university in Argentina

Marisel Adriana Somale ¹  @ Ana Claudia Ziraldo ²  @ Gisela Y. Díaz ³  @
Natalia Bengoa ⁴  @ Lorena Stroppiano ⁵  @

^{1,2,3,4,5} Universidad Nacional de Villa María, Villa María, Argentina

RESUMEN

El ingreso y la permanencia en la universidad son un derecho social que el Estado debe garantizar. Sin embargo, la deserción universitaria en la Argentina es una problemática compartida por diversas instituciones. En nuestro país, como en otros países latinoamericanos, la tasa de deserción es elevada. El Profesorado en Lengua Inglesa (PLI) de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) también experimenta esta situación. El número de estudiantes que se gradúa en tiempo real dista de lo establecido en el Plan de Estudios. Además, la tasa de deserción de quienes no logran cumplimentar los requisitos de graduación resulta relativamente elevada. El PLI de la UNVM presenta un escaso porcentaje de egresos en comparación con el índice de matrícula. Este estudio se basa en los postulados teóricos del Modelo de Integración Estudiantil y en la Teoría Fundamentada como estrategia para complementar la visión del objeto de estudio. Un estudio exploratorio y descriptivo con elementos de corte cualitativo y cuantitativo dividido en dos etapas permite identificar los factores académicos como principal causa incidente en la permanencia y en el rezago, lo cual explica en cierta medida el reducido índice de egreso.

Palabras clave: Enseñanza superior; formación profesional superior; lengua extranjera; Inglés

Incident factors in permanence, lag and graduation of English language teachers at a university in Argentina

ABSTRACT

University access and permanence are human rights that the State must guarantee. However, university dropout in Argentina is a serious concern shared by different institutions. In this country, as in other Latin American countries, the dropout rate is high. The English Teacher-Training Course at the Universidad Nacional de Villa María (UNVM) also experiences this situation. The time taken to graduate is by far longer than what is established in the Curriculum. In addition, the dropout rate of those who fail to meet graduation requirements is relatively high. The English Teacher-Training Course at the Universidad Nacional de Villa María (UNVM) has a low percentage of graduates compared to the enrollment rate. The study is based on the theoretical postulates of the Student Integration Model and on Grounded Theory as strategies to complement the object of this study. An exploratory and descriptive study with qualitative and quantitative elements divided into two stages allows to identify academic factors as the main cause of permanence and lag, which explains to some extent the low graduation rate.

Keywords: Higher education; Professional development; foreign language; English

Fatores incidentes na permanência, atraso e graduação de professores de língua inglesa em uma universidade na Argentina

RESUMO

A admissão e a permanência na universidade são um direito social que o Estado deve garantir. No entanto, o abandono da universitária na Argentina é um problema compartilhado por várias instituições. Em nosso país, como em outros países da América Latina, a taxa de abandono é alta. O Programa de Ensino de Inglês (PLI) da Universidad Nacional de Villa María (UNVM) também vivenciam essa situação. O número de estudantes que se formam em tempo real está longe do que está estabelecido no Plano de Estudos. Além disso, a taxa de abandono daqueles que não cumprem os requisitos de graduação é relativamente alta. Com base nos postulados teóricos do Modelo de Integração do Estudante e da Teoria Fundamentada como estratégias para complementar a visão do objeto de estudo. Este estudo exploratório e descritivo contém elementos qualitativos e quantitativos divididos em duas fases, permitindo a identificação de factores académicos como principal causa de permanência e atraso, o que em certa medida explica a baixa taxa de graduação

Palavras-chave: Ensino superior; formação profissional; língua estrangeira; Inglês

Facteurs d'incidence dans la permanence, le retard et l'obtention du diplôme des professeurs d'anglais dans une université argentine

RÉSUMÉ

L'entrée et la permanence à l'université sont un droit humain que l'État doit garantir. Cependant, la désertion universitaire en Argentine est une problématique partagée par diverses institutions. Dans notre pays, comme dans d'autres pays d'Amérique latine, le taux d'abandon scolaire est élevé. Le personnel enseignant de langue anglaise (PLI) de l'Universidad Nacional de Villa María (UNVM) connaît également cette situation. Le nombre d'étudiants diplômés en temps réel est loin de ce qui est établi dans le plan d'études. De plus, le taux d'abandon de ceux qui ne remplissent pas les conditions d'obtention du diplôme est relativement élevé. Le PLI de l'UNVM présente un faible pourcentage de diplômés par rapport au taux de scolarisation. Cette étude est basée sur les postulats théoriques du modèle d'intégration des étudiants et de la théorie en tant que stratégie pour compléter la vision de l'objet d'étude. Une étude exploratoire et descriptive avec des éléments qualitatifs et quantitatifs divisés en deux temps permet d'identifier les facteurs scolaires comme la principale cause de rétention et de retard, ce qui explique dans une certaine mesure le faible taux de diplomation.

Mots clés : Enseignement supérieur; formation professionnelle; langue étrangère; Anglais

1. INTRODUCCIÓN

El ingreso y la permanencia en la universidad constituyen un derecho social que el estado debe garantizar. Es de público conocimiento que la deserción universitaria en la Argentina es una problemática compartida; no es una cuestión que atañe sólo a una carrera de una institución en particular. No por ello es menos válido investigar el problema, pensar en acciones superadoras y aportar elementos enriquecedores tendientes a mejorar la situación. De acuerdo con datos ofrecidos por el Departamento de Información Universitaria (DIU) (2021) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2020), solo un 24% de la población estudiantil asiste a instituciones privadas, mientras que el 76% lo hace a instituciones de gestión pública. En nuestro país la tasa bruta de educación superior llegó a un 57,8% en 2016 (DIU, 2016, p.11); de ese porcentaje un 38,6% correspondió al nivel universitario. Cabe destacar que los datos arrojados por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la

Ciencia y la Cultura (OIE) (2020) indican que en la Argentina la tasa bruta de asistencia a la educación superior es de 78,2 % y la tasa neta de asistencia es de 35,8 % (p.136). Según datos del Departamento de Información Universitaria (2021) se observa un 29,6% de egresados en tiempo teórico. Cabe señalar, además, que el Departamento de Información Universitaria (2021) identificó otro indicador, "tasa de cambio entre ofertas académicas" (TCOA), que da cuenta aproximada de estudiantes que no entrarían en lo concerniente a retención en primer año. Este indicador resulta relevante pues revela que "un porcentaje significativo de estudiantes que no continúan sus estudios en la misma carrera al año posterior a su ingreso, se encuentran inscriptas/os en otra oferta académica uno o dos años después de dicha inscripción" (p. 4).

Esta problemática educativa, que se ha estado manifestando a lo largo de los años en Latinoamérica, ha sido explorada en diversos estudios. Se destaca, a continuación, entre investigaciones internacionales y nacionales.

En primer lugar, respecto de estudios extranjeros, es preciso subrayar el trabajo de Tinto (2006) sobre retención estudiantil. Luego de haber indagado tanto en la práctica como en la investigación sobre la retención de los y las estudiantes, el autor identifica tres líneas de estudio para ser abordadas; a saber, la acción institucional, la implementación de programas y el desafío continuo de promover logros académicos de estudiantes con bajos recursos económicos. Estudios más avanzados y recientes sobre retención estudiantil revelan que las instituciones educativas poseen un rol clave en el desempeño estudiantil (Tinto, 2017). Su investigación destaca el papel protagónico de las instituciones educativas en tanto éstas pueden dar respuesta a las inquietudes estudiantiles a través de la concientización sobre las percepciones que los y las aprendices poseen sobre sus propias decisiones de persistir en la universidad. Una vez que la universidad comprenda de qué modo las percepciones de los y las estudiantes moldean sus decisiones de persistir, puede la universidad impactar en la mencionada decisión y contribuir con mayores estímulos, y, al mismo tiempo, dar respuesta a la brecha incesante que se observa en la cumplimentación de los estudios universitarios entre estudiantes de diversos contextos y características.

En otro orden, Espinosa (2017) explora el impacto de los modelos neoliberales chilenos y evalúa el paso de una educación elitista a una educación superior masificada. Los hallazgos muestran la necesidad de alcanzar mayores grados

de articulación entre la escuela media y la universitaria; igualmente, dejan en evidencia la urgencia de proveer diversas maneras de admisión para que la educación superior esté al alcance de las clases sociales menos favorecidas económicamente. Al mismo tiempo, Espinosa (2017) hace hincapié en la importancia de alcanzar los “estándares mínimos para todos los estudiantes del sistema” (p. 27). En su estudio sobre los factores incidentes en el abandono escolar en el nivel universitario Olivares Cárdenas (2019) concluye que, en el trayecto universitario confluyen diversos aspectos incidentes en el abandono, por lo cual se debería considerar que la problemática se encuentra en constante construcción. Esto se traduce en la necesidad de implementar estrategias de acompañamiento estudiantil adecuadas al contexto de cada comunidad universitaria, y que las mismas se planifiquen entre docentes, estudiantes e instituciones para poder así aportar datos contundentes al momento de diseñar políticas públicas efectivas.

Respecto de estudios a nivel nacional, en su revisión del problema de la deserción estudiantil en la Argentina, Celada (2020) propone diversas medidas para mejorar el cursado universitario y evitar el desgranamiento. La autora recalca la relevancia de una oferta educativa ampliada y flexible que atienda a las necesidades de una población estudiantil que se autopercibe imposibilitada para transitar exitosamente por la universidad por cuestiones laborales, familiares y/o económicas. Su propuesta consiste, entre otras sugerencias, en reunir un conjunto de “docentes comprometidos con brindar apoyo a los grupos de mayor riesgo detectados dentro de cada institución universitaria” (Celada, 2020, p.51). Por otro lado, Aparicio (2020) estudia en profundidad el papel fundamental que cumple la resiliencia en relación con el logro de buenos resultados. Si bien el tema aún no ha sido suficientemente profundizado, los estudios sobre resiliencia demuestran claramente que ésta es clave para lograr metas exitosas. En este sentido, Aparicio (2020) propone la creación de programas orientados hacia la promoción de competencias psicosociales a través de programas de acompañamiento.

Por último, estudios pormenorizados y profusos sobre desigualdad social y educación indican que la problemática del ingreso, la permanencia y el egreso a término siguen preocupando a los actores involucrados en el sistema educativo, no solo a nivel nacional, sino también en el plano internacional (Ezcurra, et al., 2019). El estudio de Ezcurra et al. (2019) enfatiza el valor de la vinculación

eficaz entre la planificación y la gestión de las políticas educativas para afrontar la realidad educativa que se presenta a nivel nacional e internacional en los próximos años. Una realidad educativa que muestra el escaso capital cultural de quienes provienen de estratos sociales menos privilegiados y que acceden a la universidad en virtud de las políticas de inclusión. Este capital cultural reducido revela la brecha cultural entre estudiantes privilegiados/as de los/as que no lo son culturalmente. Como resultado, la distancia entre un grupo y otro se ensancha, lo cual deja en evidencia carencias académicas y el consecuente desgranamiento.

Ahora bien, en el contexto particular de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en profesorados, especialmente en lo que respecta al nivel escaso de egresados y egresadas, estudios de este carácter no han sido abordados en profundidad. El Profesorado en Lengua Inglesa (de aquí en adelante PLI) de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), Argentina, no es ajeno al escaso porcentaje de egresos en comparación con el índice de matrícula. A partir de la reforma del Plan de Estudios de 2006 de la carrera, planteada en cuatro años de cursado, el título que se otorga en nuestra Casa de Altos Estudios habilita a los graduados y las graduadas del PLI a dar clases en todos los niveles del sistema educativo argentino. Sin embargo, la tasa de graduación indica que raramente los y las estudiantes del PLI logran aprobar todos los espacios curriculares en solo cuatro años, aunque se han registrado casos en los que un número reducido de alumnos/as ha logrado completar la carrera en 5 años.

De todos modos, la cantidad de estudiantes que se gradúa en tiempo real dista considerablemente de lo establecido en el Plan de Estudios del PLI. Además, el índice de deserción de aquellos/as estudiantes que no logran cumplir los requisitos de graduación resulta relativamente elevado (Tinto, 2006; Urbina y Ovalle, 2016). Según datos ofrecidos por el Observatorio Integral de la Región (OIR) de la UNVM (2019), es reducido el número de graduados y graduadas en comparación con el número de ingresantes, situación que no es infrecuente en otras carreras. Numerosos, aunque hasta ahora inexplorados exhaustivamente en los PLI, pueden ser los factores que condicionan el cursado, la permanencia y la graduación a término: cuestiones personales, familiares, sociales, institucionales, económicas, capital cultural, entre otras. Estimamos que la determinación de los factores que inciden tanto en la

permanencia como en el rezago permitirá comprender el problema educativo del reducido índice de egreso.

El presente artículo tiene como objetivo compartir los resultados de una investigación en curso que se realiza en la (UNVM), en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas (IAPCH). La universidad se enclava en el centro de la provincia de Córdoba, en la República Argentina. El trabajo, que abarca el periodo 2020-2021, se enmarca en el Sistema Nacional de Incentivos Docentes y está financiado por la UNVM. Se trata de un Proyecto de Investigación Consolidado (PIC). Los datos se obtuvieron a través de encuestas auto-administradas en línea, dada la situación de adecuación pedagógica a instancias de la pandemia por COVID-19. Cabe destacar que se encuestaron a docentes de la carrera, a graduados/as y a estudiantes. Las encuestas indagaron, entre otros aspectos, las causas por las cuales los y las estudiantes del PLI perteneciente al IAPCH se atrasaron o abandonaron el cursado de la carrera. Los datos arrojados por los instrumentos permitieron categorizar las causas de rezago y abandono.

Primero, se ofrecerá un marco teórico que sustenta la investigación; segundo, se detallará la metodología abordada en este estudio; tercero, se brindará el análisis de los principales datos obtenidos; y finalmente, se arribará a conclusiones respecto de las medidas que podrían llevarse adelante para intentar dar respuesta al problema del bajo índice de egreso.

2. MARCO TEÓRICO

El concepto de permanencia ha sido estudiado en diferentes circunstancias en el ámbito educativo, por lo cual es un término conocido. Asociamos el concepto con la constante perseverancia de un estudiante en una carrera determinada. Espinosa (2017), define la permanencia como “la condición de sobrevivencia en el interior del sistema educativo” (p. 16). La permanencia está íntimamente vinculada a la motivación y a la percepción de que a través del esfuerzo y de la dedicación es posible obtener un título universitario (Urbina y Ovalle, 2016). Velázquez Narváez y González Medina (2017) destacan la diversidad del concepto. Para los autores, la permanencia se relaciona con el hecho de que un estudiante se mantenga en un curso, que lo finalice e incluso que continúe estudiando y que se perfeccione en su profesión.

Por otra parte, al referirnos a permanencia es necesario, además, detenernos en los conceptos de rezago, abandono o fracaso escolar pues evidentemente estos no conducen a la obtención de un título. En la literatura académica se utiliza una diversidad de conceptos para referir a la contrapartida de la permanencia. Precisamente, Seminara y Aparicio (2018) abordan esta problemática que atañe al campo científico, en especial al educativo, en el sentido de que, si se presentara una unificación de conceptos referidos a la deserción, abandono o rezago, sería menos complejo abordar su estudio. Mientras tanto, el rezago escolar, entendido como el atraso en los estudios, que puede manifestarse a través del ausentismo, fracaso en los exámenes, escasa o nula participación en actividades académicas institucionales, incide notablemente en la permanencia y en el egreso a término. Es posible que el abandono sea sólo por un tiempo o que el/la alumno/a haya decidido cambiar de institución; no obstante, existe evidencia de que estas circunstancias no ejercen efectos tan desfavorables (Velázquez Narváez y González Medina, 2017).

Según Seminara y Aparicio (2018), una de las razones por las cuales se produce el rezago estudiantil es la repitencia, entendida esta como "la acción de cursar reiterativamente una actividad académica o reprobación de finales" (p. 57). Así, las autoras destacan como un buen indicador de rezago el hecho de que se acumulen instancias de exámenes finales una vez aprobadas las instancias parciales. En otras palabras, la sumatoria de no rendir un examen final habiendo cursado y aprobado las evaluaciones finales, y la no participación en instancias evaluativas finales indicaría un relevante índice de rezago. Si se toma en cuenta este detalle no menor, sería factible diagramar un plan de acción para acompañar al estudiantado de modo que mejore su trayectoria por la universidad. La institución, indiscutiblemente, también influye en la toma de decisiones pues es el entorno puntual en el que se gestionan medidas de acompañamiento estudiantil en conjunto con docentes, personal de apoyo y estudiantes.

En este sentido, cobra relevancia el concepto de compromiso agéntico estudiantil. Según Velázquez Narváez y González Medina (2017) "el término es un constructo complejo y multidimensional que ha sido referido a la interrelación de factores internos -variables propias del estudiante- y externos -aspectos referidos a los docentes y a la institución educativa" (p.98). En línea con el pensamiento de Reeve y Tseng (2011), Elisondo (2020) sostiene que este involucramiento con los propios procesos de aprendizaje constituye "el con-

junto de comportamientos por medio de los cuales los y las estudiantes crean contextos educativos marcados por iniciativas personales que contribuyen al aprendizaje y la enseñanza” (p. 22). Este involucramiento es clave para impulsar el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes porque aquí es donde encuentran el sentido de la construcción de su propio proceso de aprendizaje de manera autónoma, crítica y creativa. De este modo, resulta clave la participación activa de docentes y estudiantes en la planificación y elaboración de prácticas pedagógicas superadoras y adecuadas al contexto de aprendizaje en el cual se insertan los aprendices, quienes nutren su formación como futuros profesores de inglés como lengua extranjera.

3. METODOLOGÍA

Basada en los postulados teóricos del Modelo de Integración Estudiantil y en la Teoría Fundamentada de Tinto (2006) como estrategia para complementar la visión del objeto de estudio, esta investigación es exploratorio-descriptiva con elementos de corte cualitativo y cuantitativo. La población con la que se trabajó estuvo compuesta por 15 docentes de espacios curriculares dictados en inglés, 4 docentes que tienen a cargo espacios curriculares de formación pedagógica, 21 graduados/as y 66 estudiantes. Un aspecto a destacar es el contexto de los y las estudiantes. La UNVM cuenta con una población estudiantil proveniente de Villa María y su zona de influencia. Algunos/as de ellos/as tienen a su cargo una familia, otros/as residen en la casa de sus padres, o bien viven solos/as.

Es de subrayar que la mayoría de los y las estudiantes serán los/las primeros/as egresados/as universitarios/as de la familia. Las unidades de información estuvieron compuestas por las encuestas electrónicas auto-administradas a los tres actores del proceso educativo: docentes, estudiantes y graduados/as del PLI. Las encuestas consistieron en cuestionarios semiestructurados administrados a través de formularios en línea.

4. RESULTADOS

4.1. Voces de docentes del PLI

Se administró un cuestionario semi-estructurado a través de un formulario de Google a los y las docentes que dictan a) los espacios curriculares en inglés

del PLI, y b) docentes que dictan espacios curriculares de formación pedagógica. Los y las participantes del grupo a) fueron 15 docentes, cuya antigüedad en el PLI oscila entre 3 y 23 años; mientras que del grupo b) fueron 4 docentes cuyo desempeño en el profesorado oscila entre 7 y 22 años.

Los ejes centrales del cuestionario giraron en torno a (a) preparación, nivel de inglés y dificultades de los y las ingresantes del PLI, (b), estrategias de enseñanza y actividades empleadas para acompañar al estudiantado en su proceso de aprendizaje, (c) medidas a futuro tendientes a contribuir con un mejor desempeño estudiantil, (d) compromiso docente y (e) impacto de la pandemia por COVID-19 en el rezago y egreso de los y las estudiantes del PLI.

Se ofrecen en este apartado los resultados obtenidos a partir de los instrumentos administrados en la primera etapa de la investigación y que se encuentran organizados en los cinco ejes mencionados arriba.

a) Preparación, nivel de inglés y dificultades de ingresantes al PLI.

Torcede de 15 participantes (el 93%) afirmaron que la mayoría de los y las ingresantes no se encuentran preparados/as para iniciar los estudios universitarios y que los conocimientos en lengua inglesa adquiridos en el nivel secundario son insuficientes para afrontar el nivel universitario. Esto se debe, según los y las docentes, a dificultades relacionadas con el nivel deficiente de inglés (indicado por el 93% de los/as participantes), la deficiencia en la aplicación de estrategias de estudio (87,7%), la administración del tiempo dedicado al estudio (78,6%), razones emocionales (14,3%), factores laborales (7,1%), el nivel deficiente en el manejo de la lengua materna (7,1 %) y la falta de compromiso y dedicación (7,1 %).

b) Estrategias de enseñanza de una segunda lengua empleadas y otras acciones llevadas a cabo para acompañar a los y las estudiantes en su proceso de aprendizaje. Los y las docentes reportaron un amplio uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje, las cuales pueden ser agrupadas de la siguiente manera: b.1) estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales (Oxford, 1990, 2011), b.2) estrategias de lectura, escritura, oralidad, comprensión auditiva y comprensión lectora (Oxford, 2011) y b.3), otras estrategias.

b.1) Estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales: Diez de los y las 15 participantes (el 67%) reportaron la implementación de

actividades o propuestas tendientes a favorecer el empleo de *estrategias cognitivas* en sus estudiantes, entre las cuales se encuentran: elaboración de presentaciones orales (27%), debate y actividades que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico (20%), elaboración de resúmenes, guías de trabajo, cuadros conceptuales y glosarios (20%), consulta de fuentes bibliográficas confiables (13%), lluvia de ideas (6,7%) y el uso de tutoriales (6,7%). Cinco participantes informaron el empleo de *estrategias metacognitivas* en sus clases, a saber: planificación, monitoreo, evaluación y autoevaluación. Tres docentes reportaron el empleo de *estrategias afectivas* como, por ejemplo, la generación de espacios para que los y las estudiantes expresen cómo se van sintiendo sobre el desarrollo de la materia, sobre sus propios logros y los resultados en las instancias evaluativas. Cuatro docentes indicaron fomentar el uso de *estrategias sociales* a través del trabajo en grupo y la invitación a eventos extracurriculares.

b.2) Estrategias de lectura, escritura, oralidad, comprensión auditiva y comprensión lectora. Los resultados del cuestionario muestran un alto compromiso por parte de los y las docentes en el empleo de estrategias de aprendizaje durante el desempeño de las cuatro macro-habilidades lingüísticas – lectura, escritura, comprensión auditiva y oralidad- y en la enseñanza de vocabulario. Con respecto a estrategias de escritura, cinco participantes declararon el empleo de diversas estrategias de escritura como la elaboración de planificaciones o bosquejos antes de las producciones escritas, el dictado de talleres de escritura y la implementación del método de escritura en proceso. Tres participantes informaron el empleo de estrategias tales como *skimming*, *scanning* y lectura extensiva de distintos géneros. Otros tres participantes reportaron el empleo de estrategias de comprensión auditiva a través del análisis de distintos tipos de audios y material audiovisual. Cuatro docentes afirmaron que se utilizan estrategias y tareas de oralidad tales como juego de roles, lectura en voz alta, debates y otras prácticas de conversación. Finalmente, un/a participante reportó el empleo de estrategias de vocabulario en sus clases.

b.3) Otras estrategias. Otras de las estrategias mencionadas fueron la enseñanza para la comprensión, el aprendizaje combinado y la provisión de *feedback* a las producciones escritas y orales.

c) Medidas a futuro tendientes a contribuir con un mejor desempeño de los y las estudiantes. Entre las medidas sugeridas para contribuir con una mejora en el desempeño de los y las estudiantes se encuentran el dictado de talleres académicos complementarios (66,7% de los encuestados), el dictado de clases de consultas (60%), acompañamiento académico y emocional (60%), realización de tutorías sistemáticas (46,7%), trabajo sobre el aspecto motivacional de los y las estudiantes y docentes (20%), la enseñanza explícita e integrada de estrategias de aprendizaje (20%), uso de plataformas en internet y a través de la telefonía celular (6,7%), trabajo a partir del concepto de compromiso académico (6,7%), la invitación a los y las estudiantes a eventos académicos que sirvan de preparación para su vida laboral futura (6,7%) .

Asimismo, los resultados muestran un alto interés por el trabajo en equipo por parte de los y las docentes. Todos/as los/as encuestados/as se refirieron a los beneficios de la interacción y colaboración entre los y las docentes de la misma carrera, especialmente entre profesores/as de la misma disciplina o año de cursado. Entre los beneficios mencionados se encuentran la posibilidad de evaluar avances y retrocesos de los y las estudiantes, la búsqueda de posibles soluciones y el análisis conjunto sobre el desarrollo de la carrera en sí. A la vez, algunos/as docentes (13,3%) recalcaron que, si bien existe la intención de trabajar en equipo, a veces esto no se lleva a cabo de manera constante debido a la falta de coincidencia en los horarios o por falta de disponibilidad de tiempo.

d) Compromiso docente. La totalidad de los y las docentes manifestaron estar altamente comprometidos con su labor en el profesorado. Entre las acciones sugeridas para seguir fortaleciendo dicho compromiso, se mencionaron las siguientes: continuar con el desarrollo y la formación profesional, fortalecer el vínculos con colegas, ofrecer talleres y programas de acompañamiento a los y las estudiantes desde primer año, contribuir con la sistematización de tutorías a cargo de estudiantes avanzados/as, continuar la oferta de clases de consultas por diferentes medios (correos electrónicos, plataformas virtuales, en el aula), seguir teniendo los canales de comunicación abiertos a los y las estudiantes, trabajar en equipo con los/as demás docentes, crear espacios para el debate sobre aspectos emocionales y para la autoevaluación de los y las estudiantes,

repensar la propia práctica docente en función de las necesidades que los y las estudiantes manifiestan a lo largo del año académico y fomentar la participación de los y las aprendices en la toma de algunas decisiones para afianzar su compromiso académico (clase invertida).

e) Impacto de la pandemia por COVID-19 en el rezago y egreso de los y las estudiantes del PLI. Al ser consultados si la situación de pandemia por COVID-19 tuvo algún efecto sobre la permanencia, el rezago y el egreso de los y las estudiantes del profesorado, 6 docentes se refirieron a aspectos positivos sobre la modalidad virtual de enseñanza-aprendizaje, 5 remarcaron efectos tantos positivos como negativos y 4 de ellos mencionaron solo aspectos negativos.

Entre los aspectos positivos mencionados se encuentran la posibilidad de cursado desde distintos puntos del país sin necesidad de viajar o alquilar una vivienda en Villa María (lo cual es altamente favorable para la economía de los y las estudiantes), la posibilidad por parte de los y las aprendices de combinar sus tareas laborales y de estudio y administrar su propio tiempo. Además, se remarcó que muchos/as estudiantes avanzados del PLI se vieron favorecidos en cuanto a la posibilidad de continuar la carrera y en algunos casos de graduarse. Por otro lado, la flexibilización de los requerimientos académicos como la asistencia a clase favoreció la permanencia. Algunos/as encuestados/as manifestaron que no observaron cambios entre la modalidad presencial y virtual respecto de la cantidad de alumnos/as que cursan la carrera.

Respecto de los efectos negativos de la virtualidad se señaló que se vio resentida la participación de los y las estudiantes en las clases sincrónicas por problemas de conexión o con los dispositivos o por falta de medios tecnológicos. Algunos/as docentes señalaron que se intensificaron problemas ya existentes y se generaron nuevos y también se indicó que quizás hubo una mayor permanencia, pero se puso en riesgo la calidad de la formación académica. Además, se señaló que en primer año se ha demorado la consolidación de vínculos entre pares y con los y las docentes, lo que ha tornado al proceso de aprendizaje más solitario e individualista.

Por otro lado, las encuestas administradas a docentes de los espacios curriculares pedagógicos, arrojaron los siguientes resultados.

4.2. Voces de los y las docentes de espacios curriculares pedagógicos

El 50% de este grupo docente estima que los y las aspirantes se encuentran preparados/as para iniciar los estudios universitarios. Al momento de generar argumentos sobre la preparación previa o la ausencia de la misma, un docente destaca la relevancia de considerar las trayectorias previas de los y las estudiantes, las que suelen ser muy diversas, para trabajar a partir del reconocimiento de esa heterogeneidad. La minoría (25%) estima que las dificultades con las que se encuentran los y las ingresantes están relacionadas con insuficiente conocimiento general, deficiencia en la aplicación de estrategias de estudio y en la administración del tiempo dedicado al estudio. Así, el 100% de los y las docentes encuestados/as consideraron que las tutorías sistemáticas contribuirían con el mejor desempeño de los y las estudiantes durante la cursada; el 75 % estimó que los talleres académicos complementarios serían una vía efectiva para el acompañamiento pedagógico de los y las estudiantes, y un 50% señaló el acompañamiento académico y emocional como otra medida tendiente al buen desempeño de los y las aprendices.

Respecto de la importancia del trabajo en equipo con los demás docentes del PLI, afirmaron la relevancia de realizarlo no solo al interior de cada espacio curricular, sino a todo el equipo docente del profesorado. En este sentido, enfatizan el trabajo colaborativo multi-, inter- y transdisciplinar ya que permite la colaboración conjuntamente con otras acciones pedagógicas. En particular, el trabajo docente en equipo permite realizar intercambios de estrategias, valoración y apreciaciones sobre los problemas y formas de solución y acompañamiento de estudiantes, así como también poner en contexto al propio espacio curricular, sabiendo cuáles son los trayectos que recorren los y las estudiantes en todos los espacios.

Cobran destacada importancia los aportes pedagógicos brindados por este grupo de docentes quienes enumeraron una multiplicidad de herramientas pedagógicas tales como instancias de evaluación periódicas, diversificación de propuestas metodológicas que apelen a construir habilidades diferentes: escritura, oralidad, comprensión, producción, trabajos individuales y colaborativos, estrategias ligadas a la buena enseñanza, el aprendizaje, la inclusión y diversidad, a la mediación virtual y lo específico de excepcionalidad pedagógica bajo condiciones de emergencia sanitaria y educación remota. Además, des-

tacaron la relevancia de las clases de consulta y los talleres para aprender haciendo en la lectura y en la escritura, así como también el acompañamiento en los procesos de alfabetización avanzada y académica de los y las estudiantes. Finalmente, subrayaron la importancia de estimular la producción de argumentaciones escritas y orales, reflexiones teórico-prácticas, vinculación de los conocimientos pedagógicos didácticos con la de la disciplina y reflexiones sobre sus propios procesos de aprendizaje.

En líneas generales, los y las docentes enfatizan la prioridad que ocupa el trabajo en equipo y colaborativo en el que se organicen proyectos enfocados en una formación de reflexión colectiva. Como lo indica una docente, es preciso “trabajar para generar las condiciones institucionales y colectivas que puedan abarcar las distintas trayectorias educativas de los y las estudiantes al ingresar a la universidad, acompañando modos de estudio, la alfabetización académica y la formación ciudadana”.

4.3. Voces de estudiantes del PLI

En esta sección, ofrecemos los resultados obtenidos a partir de las encuestas administradas a los y las estudiantes. Cabe destacar que los datos que se incluyen aquí corresponden a los brindados tanto por aquellos/as estudiantes que se encuentran cursando la carrera como de quienes decidieron abandonar sus estudios.

Cuestionados sobre por qué decidieron optar por el Profesorado en Lengua Inglesa de la UNVM, un 68% expresó que le gustaba los idiomas, seguidos por el 47% que manifestó que le agradaba enseñar idiomas. Las buenas referencias que tenían sobre el nivel de la carrera en la UNVM representaron el 15% de las respuestas, mientras que un 9% alegaron haber tenido otros motivos para hacer la elección.

En relación con el apoyo recibido por parte de pares, 45,5% indicó haber recibido apoyo de sus compañeros en varias oportunidades, 33,3% expresó haberlo recibido siempre, 19,7% en muy pocas oportunidades y solo un estudiante manifestó no haber recibido apoyo de pares en ninguna ocasión. Consultados sobre el apoyo emocional y económico de sus familias, el 48,5% manifestó haberlo recibido siempre, 22,7% lo recibió en varias oportunidades, 19,7% en muy pocas oportunidades, y 9,1% nunca contó con respaldo emocional ni económico familiar.

El análisis de las respuestas a la pregunta respecto de la necesidad de recurrir a ayuda profesional del área de estudios para poder continuar con el cursado regular de la carrera, arroja un 53% que corresponde a quienes expresan no haberlo hecho nunca y un 27.3%, en pocas oportunidades. El 12.1% y el 7.6% manifiestan haberlo necesitado en varias oportunidades y en pocas oportunidades, respectivamente.

Cabe destacar que, al momento de administrar las encuestas, el 61.5% de los y las estudiantes encuestados se encontraba cursando o rindiendo materias de la carrera y el 38.5% no estaba cursando ni rindiendo. De la totalidad de estudiantes 85.2% se retrasaron en el cursado de la carrera y solo un 14.8% respondieron estar a término. El rango de rezago oscila en porcentajes que van desde un 37.8%, de estudiantes que se atrasaron más de tres años, un 22.2% entre dos y tres años y un 40% de estudiantes que se atrasaron de uno a dos años en sus estudios.

Con 68.1% las razones académicas son la causa principal de rezago seguido por la dificultad con los horarios con el 51%. Otras causas de rezago son razones laborales con 38.3%, familiares con 27.7% y económicas con 21.3%. Un 14.9% de encuestados/as manifiesta que son otras las causas de rezago, pero no indican cuáles.

Entre las razones académicas reconocidas como causas de rezago, la falta de tiempo para cumplir con los requerimientos de estudio y el nivel de exigencia representaron el 66.7% y el 63.9% de las respuestas, respectivamente. El 27.8% adujo insuficientes conocimientos previos de la lengua extranjera al momento de comenzar la carrera y 25% a dificultades para transferir los conocimientos adquiridos a las instancias evaluativas. Con el mismo porcentaje, 25%, los y las encuestados/as mencionaron que eran otros los motivos de rezago. Dificultad en el desarrollo de una o más macrohabilidades, 19.4%, y falta de conocimiento en el empleo de estrategias de aprendizaje, 11.1%, también contaron entre las causas principales de rezago por motivos académicos. Por otro lado, solo 4 informantes señalaron dificultades para comprender consignas de trabajo en inglés y en español tanto en las clases como en las evaluaciones, y solo un informante reveló insuficiente alfabetización digital.

De los y las estudiantes que no se encuentran cursando la carrera, ni rindiendo exámenes finales, el 59.1% aludió que la falta de tiempo para cumplir con los requerimientos de estudio fue la causa principal de su deserción por

motivos académicos. El 40.9% no especificó los motivos. Nivel de exigencias, dificultad para transferir conocimientos a las instancias evaluativas, y falta de conocimientos previos de la lengua extranjera (LE) y dificultades en el desarrollo de una o más macrohabilidades fueron otros de los motivos argumentados con 36.4%, 27.3% y 18.2% del número de encuestados/as. Desconocimiento del empleo de estrategias representó el 13.6%, y dificultades con algún espacio curricular del Núcleo de Formación Común, dificultades para comprender las consignas en inglés o en español tanto en las clases como en instancias evaluativas, e insuficiente alfabetización digital representaron el 9.1% del total.

Entre las causas por las cuales abandonaron la carrera, las razones académicas representan el 57.1% de las respuestas. Un 53.6% de los encuestados dicen que la dificultad con los horarios fue su principal motivo de abandono. Razones económicas, 35.7%, y laborales, 32.1%, son otras de las causas por las que desertaron. Con el mismo porcentaje, 8.26%, se mencionan razones familiares y otras.

Con el objeto de analizar los datos recogidos respecto de los motivos que incidieron en el abandono y/o rezago se adaptó una grilla en base a la brindada por Olivares Cárdenas (2019), luego de consultar algunas fuentes que abordan el tema de la permanencia, el rezago y el egreso. Al ser encuestados/as por los factores que motivaron el abandono de la carrera, un total de veinticuatro participantes respondieron con diversidad de información. Así, el estudio cualitativo permitió arribar, si bien de manera incipiente, a categorías concretas de análisis. Cada factor se encuentra ejemplificado con algunas de las respuestas recogidas a partir de las encuestas administradas online. Debe destacarse que las categorías están listadas desde las que más incidencia observamos en el abandono hasta las de menos incidentes. De este modo, dichos factores se agrupan en:

- a) Académicos: "El nivel de exigencia es elevado". "No tenía la capacidad de realizar un estudio que me permitiera seguir con las exigencias normales requeridas".
- b) Tiempo: "Era mucha la carga horaria". "No tenía tiempo de hacer los trabajos requeridos en las distintas materias". "Horarios de cursado muy dispersos".

c) Familiares: "Ya estaba casada y con hijos. La carga horaria era demasiado para mí". "Falta de tiempo para poder ocuparme de mi hija".

d) Económicos y laborales: "Necesito trabajar para poder estudiar". "La situación económica; no alcanza para todo el material que necesitaba".

e) Geográficos: "Se me complica viajar a Villa María fuera del marco de la pandemia". "Me voy a mudar de ciudad por razones familiares y económicas y cambiaré de universidad, pero seguiré la misma carrera allá".

f) Emocionales: "Sentía que no era suficiente el esfuerzo que estaba realizando". "Estaba muy solo durante el cursado, ni amigos, ni familia, ni nada". "Ansiedad y depresión".

g) Nivel de expectativas: "No considero que abandoné la carrera. Si bien no estoy cursando ni rindiendo, anhelo poder rendir las 3 materias que me han quedado pendientes en un futuro cercano". "No sirvo para ser profesor". "El ambiente y contenidos no eran de mi interés". "Al ver que no podía avanzar debido a mi auto-exigencia me bloqueé".

h) Tipos de propósitos: "Quería estudiar/aprender por gusto propio, no para enseñar inglés". "Me di cuenta de que no quería ser profesora de Lengua Inglesa, sino que me inclinaba más por otros aspectos de la pedagogía, aunque me apasiona el inglés y tengo mucha facilidad para el idioma". "Solo quería estudiar un 'traductorado' (y no las materias pedagógicas que abarcan un profesorado), no estaba interesada realmente en dar clases de idioma".

Por último, los datos referidos a la situación de excepcionalidad pedagógica arrojaron los siguientes resultados: un 25% de los y las estudiantes que respondieron las encuestas se vieron afectados/as negativamente en diversos aspectos. En primer lugar, las prácticas docentes no pudieron llevarse a cabo, o se extendieron. En segundo lugar, la conectividad defectuosa provocó inconvenientes en la participación virtual de las clases online. Los lazos afectivos tendieron a diluirse. A modo de ejemplo, un/a participante expresa lo siguiente: "Con la virtualidad, de los aspectos que caracterizan a la cursada, solo permaneció la exigencia y los deberes. El apoyo de amigos, el compartir momentos y saberes con compañeros, la creación conjunta de aprendizajes y el trabajo colaborativo flaquearon". En tercer lugar, el factor económico incidió en aquellos/as estudiantes que perdieron su trabajo a instancias de la pandemia. En

cuarto lugar, la escasa familiarización con los recursos que la tecnología ofrece entorpeció el desarrollo corriente de las clases. Finalmente, la adecuación a una modalidad diferente demostró tener ciertos obstáculos.

4.4. Voces de egresados/as del PLI

Los y las participantes encuestados/as fueron 21 egresados/as dentro de los cuales el 62 % se graduó entre 2005 y 2019. En los años 2020 y lo transcurrido del 2021 egresaron un total de 8 alumnos/as que corresponden al 38%. Es decir que el período de excepcionalidad pedagógica con fuerte énfasis en la virtualidad favoreció el egreso en el profesorado. El 90% de los y las egresados/as que respondieron el cuestionario no culminó la carrera en los años propuestos por el plan de estudios. Sólo el 10% pudo egresar en 4 años. El 81% de los mismos indicó que 4 años de cursado no son suficientes para terminar la carrera. Con respecto a los motivos de rezago, ninguno de los y las encuestados/as manifestó que el atraso en el cursado de la carrera se debiera a razones económicas. No obstante, un alto porcentaje (84.2%) indicó razones académicas. En segundo lugar, un importante número de egresados y egresadas (36.8%) señaló haber tenido dificultades con los horarios, mientras que en tercer lugar (21.1%) se mencionaron motivos laborales. Finalmente, algunos pocos (10.5%) manifestaron que el rezago fue debido a razones familiares.

Al solicitarse a los y las encuestados/as que marcaron razones académicas como motivo del rezago más especificidad en la información, la mayoría indicó la falta de tiempo para cumplir con los requerimientos del estudio como factor primordial y, en segundo lugar, señalaron el nivel de exigencia requerido por los espacios curriculares. En tercer lugar, los y las encuestados/as seleccionaron otros motivos sin mayores detalles y algunos/as mencionaron dificultad para transferir los conocimientos adquiridos a las instancias evaluativas. En menor medida, los y las egresados/as señalaron el nivel insuficiente de conocimiento de la lengua extranjera al momento de iniciar la carrera y la falta de conocimiento en el empleo de estrategias de aprendizaje como razones académicas del rezago. Con respecto a los espacios curriculares que presentaron mayor dificultad, la mayoría indicó haber tenido más complicaciones en los espacios curriculares troncales como Lengua, Gramática y Fonética y, en segundo lugar, se señalaron los espacios curriculares del Núcleo de Formación Común. Cabe destacar que ninguno de quienes

respondieron el cuestionario encontró dificultades en los espacios curriculares electivos del núcleo de formación.

En cuanto a las razones que motivaron a optar por el PLI, una amplia mayoría seleccionó su interés por los idiomas o la enseñanza de los mismos. Además, la mayoría respondió que optó por la carrera en la UNVM debido a las buenas referencias respecto de la calidad educativa de la misma. En segundo lugar, seleccionaron otros motivos no especificados y, en tercer lugar, destacaron el nivel académico de los y las profesores/as como un factor que motivó la elección de esta institución.

Durante el cursado de la carrera, la mayoría recibió apoyo de sus pares de manera asidua y ninguno/a señaló no haber recibido nunca ayuda de sus pares. Cuando se consultó respecto de la necesidad de recurrir a ayuda profesional específica del área de estudio para poder continuar con el cursado de la carrera, el 65% respondió no haber recurrido nunca a ayuda externa y el 35 % restante indicó haberlo hecho en pocas oportunidades.

Casi la totalidad de los y las egresados/as está ejerciendo la profesión actualmente y consiguió su primer trabajo antes del año posterior a la graduación. Los y las graduados/as se desempeñan mayormente en el ámbito privado (escuelas y academias) y en instituciones públicas (nivel secundario y primario).

Las recomendaciones que brindaron para que un/a estudiante pueda cursar y egresar en tiempo y forma se centraron principalmente en el apoyo entre pares y por parte de los y las docentes. También mencionaron dedicación, responsabilidad, compromiso, esfuerzo, motivación, constancia, organización, sistematicidad teniendo en cuenta la exigencia de la carrera. Varios sugirieron dedicarse todo el tiempo al estudio y no trabajar para no atrasarse. Algunos/as consideraron importante tener experiencia docente antes de realizar las prácticas.

4.5. Recomendaciones de los y las egresados/as para propiciar el egreso a término

Se destacó la necesidad de mayor acompañamiento de las trayectorias estudiantiles desde primer año, no sólo en relación con el ámbito académico sino también los aspectos afectivos y psicológicos. Entre las propuestas concretas se detallaron: ofrecer más horarios de consulta y tutorías, brindar más retroalimentación a los y las estudiantes, permitir más instancias de

recuperación de las evaluaciones, y enseñar a aprender y a estudiar mediante estrategias de aprendizaje. En segundo lugar, los y las egresados/as recomendaron revisar la estructura del profesorado, reducir la carga horaria, desdoblarse en cuarto año, agregar un año más de cursado a la carrera, e incluir un cursillo de ingreso más largo o de carácter eliminatorio. Con respecto al nivel de exigencias, algunos/as alumnos/as expresaron la necesidad de mantener el grado de exigencias académicas mientras que otros/as sugirieron reducirlo. Finalmente, algunos/as propusieron incluir más instancias de prácticas docentes, extender las mismas a todos los niveles del sistema educativo y prolongarlas durante todo un año (en cuarto año). También mencionaron la necesidad de reforzar las prácticas docentes respecto a la formulación de los planes de clase y a las estrategias didácticas en el aula.

Por último, este grupo de encuestados/as sugirió una serie de acciones para favorecer el compromiso de los y las estudiantes con la carrera. Entre las propuestas se destacaron: reforzar la asistencia académica mediante clases de consulta y de recuperación, mantener el seguimiento del estudiante y la personalización de la enseñanza, brindar mayor disponibilidad para el diálogo y mayor flexibilidad para adaptarse a las necesidades de los y las alumnos/as. Otros/as egresados/as propusieron hacer énfasis en la motivación y la crítica constructiva donde se marquen los errores, pero también las fortalezas y los aciertos, ayudar a los y las alumnos/as a identificar sus dificultades y brindarles estrategias para superarlas. Finalmente, se señaló a los docentes la necesidad de claridad en cuanto a lo que se pretende de los y las estudiantes y demostrar compromiso con la tarea docente como actitudes que favorecen el compromiso de los y las estudiantes con la carrera.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los datos relevados señala tres factores académicos como principales causas incidentes en la permanencia y el rezago: el tiempo insuficiente para cumplimentar los requerimientos de estudio, el nivel de exigencias y el bajo nivel de conocimiento previo de la LE al iniciar la carrera. Lo anterior pareciera evidenciar, por una parte, que los y las alumnos/as con conocimientos previos están en posición de ventaja respecto de quienes carecen de ellos; por otra parte, estaría demostrando la necesidad de una

nivelación de conocimientos previos de la lengua extranjera. Desde el cognitivismo aprender una lengua extranjera es lo mismo que aprender otros contenidos; sin embargo, quienes han tenido mayor exposición a la LE en el tiempo han desarrollado destrezas y estrategias de aprendizaje de una LE que les facilitan la apropiación de los nuevos aprendizajes (Piaget, 1969/2001; Vygotsky, 1978).

Otro aspecto que puede observarse es el de la autonomía alcanzada por los y las estudiantes, tal como lo indica más del 50 % de los encuestados. Esto da cuenta de las escasas situaciones en que los y las alumnos/as necesita apoyo académico externo, y menor aún del número de ocasiones en que esta ayuda externa se requiere de forma permanente. Ahora bien, si la mayoría de los y las estudiantes indicó razones académicas como motivos de abandono, las propuestas didácticas deberán estar orientadas hacia ese tipo de acompañamiento. Por otro lado, dada la situación de adecuación pedagógica a instancias de la pandemia por COVID-19, es oportuno evaluar la posibilidad de apuntar a un modelo de enseñanza-aprendizaje híbrido en el que se combine presencialidad y virtualidad de modo de afrontar diversos inconvenientes, como el cumplimiento con los horarios de cursado establecidos, incompatibilidad horaria con el trabajo, razones geográficas, entre otros.

Finalmente, las condiciones institucionales en las que los y las estudiantes lleven adelante su carrera también constituyen un aspecto relevante para abordar la problemática planteada en este trabajo. A través del esfuerzo conjunto de toda la comunidad académica —docentes, estudiantes, personal de apoyo y autoridades institucionales— es altamente probable que se logre una disminución en los índices de abandono y un consecuente aumento en los niveles de graduación a término. En línea con lo planteado por Velázquez Narváez et al. (2017), el compromiso estudiantil se logra mediante la participación de todos los agentes que forman parte de la comunidad académica. Igualmente, las voces de estudiantes, de docentes y de graduados/as brindan datos suficientes y significativos que permitirán diseñar una propuesta pedagógica eficaz para favorecer el tránsito de los y las estudiantes en la carrera y garantizar la cumplimentación de sus estudios de grado. Sin embargo, no se desestima la indagación del escenario institucional en una etapa posterior a este estudio.

La exploración de los factores que condicionan la permanencia y el egreso de los y las estudiantes del PLI de la UNVM, ofrece el fundamento necesario

para pensar y diseñar un plan de mejora tendiente a promover la trayectoria académica de los y las estudiantes asegurando su permanencia, su egreso a término y la disminución del índice de rezago. Es necesario que se orienten los esfuerzos institucionales para acompañar no sólo académicamente, sino también emocionalmente a aquellos/as estudiantes que muestren deficiencias académicas en sus primeros pasos por la universidad. Un aspecto que debería abordarse es la resiliencia como factor que cumple un rol fundamental en el egreso (Aparicio, 2020). Entendemos que el estudio resulta complejo de abordar ya que se debe tener presente una amplia gama de factores incidentes en el rezago universitario para poder idear un plan que garantice no solo la permanencia en los estudios superiores, sino también la graduación a término. Quizás, en línea con lo argumentado por Tinto (2017), no es factible llegar a indicar una definición puntual que reúna la complejidad de los factores que condicionan el paso por la universidad y el logro de un título. No obstante, sí es factible conocer cuáles son esos factores y qué medidas pueden llevarse a cabo para atender estos requerimientos y así poder garantizar la educación de los y las ciudadanos/as.

Los resultados obtenidos en este estudio seguramente permitirán la concreción de un plan de acción específico y adecuado a los requerimientos de la carrera sin descuidar la calidad académica de los y las estudiantes universitarios/as. Se espera que luego de haber explorado y analizado las diversas variables condicionantes de la permanencia se obtengan soluciones prácticas para ser compartidas con el cuerpo docente del PLI de la UNVM y de otras entidades educativas de nivel superior con el fin de reforzar el desempeño académico y así intentar lograr la promoción de los y las estudiantes de la carrera.

Para finalizar, destacamos la relevancia del trabajo conjunto y el diálogo permanente entre todos los docentes de la carrera, de los docentes con las autoridades de la institución y la consideración de los y las estudiantes como centros de la intervención pedagógica. Los esfuerzos y las preocupaciones deben orientarse hacia los y las aprendices para realizar ajustes y acompañamientos entre aquellos/as alumnos y alumnas que no reúnen los requisitos académicos esperados para su óptimo rendimiento en el cursado en la carrera. Sin lugar a dudas, el nivel de compromiso con el buen desempeño de docentes, de estudiantes y el apoyo institucional son clave para la cursada efectiva y la graduación a término.

REFERENCIAS

- Aparicio, M. (2020). Resilience: A “psychosocial” competency and its role in the pathways of university students in intercultural research (Pre and Post-COVID-19). *European XI Journal of Interdisciplinary Studies*, 6(2), 32-51. <https://bit.ly/3m6oh8h>
- Celada, V. (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://bit.ly/3LS48wT>
- Departamento de Información Universitaria. (2016). Síntesis de información estadísticas universitarias (2016-2017). Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. <https://bit.ly/3NyFvXe>
- Departamento de Información Universitaria. (2021). Síntesis 2019-2020. Sistema universitario argentino. *Docer Argentina*. <https://bit.ly/39W49Ti>
- Elisondo, R. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: relaciones necesarias. En D.Y. Rigo (Coord.). *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje* (pp. 21-27). Alicante: Colección Mundo Digital. 10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd
- Espinosa, O. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*, 74,7-30. <https://bit.ly/3GI0BV6>
- Ezcurra, A. M., García, P. D., Chiroleu, A., Cambours de Donini, A., Gorostiaga, J., Parrino, M. C., Gluz, N., y Feeney, S. (2019). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. (Ezcurra, Coord.). UNTREF. <https://bit.ly/3sV2dBd>
- Observatorio Integral de la Región (OIR) (2019). <https://bit.ly/3NHlYal>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). El estado de la ciencia. *Red INDicES indicadores*. <https://bit.ly/3z2kPms>
- Olivares Cárdenas, G. (2019). Categorías para el análisis del abandono y la permanencia escolar en la educación superior. *Cumbres.5* (1): 21-40. <https://bit.ly/3NBuFzU>

- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Heinle.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language-learning strategies*. Pearson.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. (F.F. Buey, Trad. Primera edición) Editorial Ariel S.A. (Trabajo Original publicado en 1969).
- Reeve, J., y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. <https://bit.ly/3PN8DMD>
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2020). <https://bit.ly/3PG23HL>
- Seminara, M. y Aparicio, M. (2018). La deserción universitaria ¿un concepto equívoco? Revisión de estudios latinoamericanos sobre conceptos alternativos. *Revista de Orientación Educativa*, 32(61), 44-72. <https://bit.ly/3PNizp4>
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What is next? *Journal of College Student Retention*, 8, 1-19. <https://bit.ly/3NyFRNy>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention* 19, 3. 1-16. <https://bit.ly/39W585W>
- Universidad Nacional de Villa María. (2021, 29 de junio). *Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas - Profesorado en Lengua Inglesa*. <https://bit.ly/3INJHqI>
- Urbina, J. y Ovalle, G. (2016). Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la teoría fundamentada. *Sophia* 12(1): 27-37. <https://bit.ly/3wPAjbX>
- Velázquez Narváez, Y. y González Medina, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior* 46(184) (2017) 117-138. <https://bit.ly/3wSfub6>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://bit.ly/3PWq3qa>