



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA

ESCUELA DE POSTGRADO

TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesista: Lic. Claudia A. Pennacchini

Directora de Tesis: Magister Mariana Fernández

Co-Directora de Tesis: Doctorando Mariana Milovich

**‘Posibles causas de abandono temprano en la carrera de
Profesorado de Inglés e Inglés Técnico de la Universidad
Tecnológica Nacional’**

República Argentina

2016

TESIS DE MAESTRÍA

‘Posibles causas de abandono temprano en la carrera de Profesorado de Inglés e Inglés Técnico de la Universidad Tecnológica Nacional’

Lic. Claudia Pennacchini

Maestría en Educación Superior

Universidad Nacional de La Matanza

2016

Agradecimientos

En primer lugar, deseo manifestar mi agradecimiento a mis directoras de tesis, Magister Mariana Fernández y Doctorando Mariana Milovich quienes, a través de sus guías y enseñanzas hicieron posible la concreción de este trabajo.

Debo agradecer también a los directivos y docentes de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional de La Matanza, quienes iluminaron el recorrido de mi Maestría a través de talento y profesionalismo.

Vaya mi reconocimiento, además, a los directivos, docentes y estudiantes del Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico dependiente de la Universidad Tecnológica Nacional, quienes me permitieron realizar esta investigación, y con quienes en un futuro próximo compartiré los resultados de mi trabajo.

Finalmente, debo expresar mi sincera gratitud a la Universidad Nacional de La Matanza, por haberme permitido ser parte de esta Maestría.

RESUMEN

El problema de la deserción temprana en el ámbito de la educación superior en la República Argentina constituye una temática que ha sido abordada por numerosos especialistas. La presente investigación se propuso explorar las posibles causas que explican la deserción temprana en el Profesorado de Inglés del Instituto Superior del Profesorado Técnico, dependiente de la Universidad Tecnológica Nacional. Se postuló como posibilidad explicativa el desconocimiento de los ingresantes acerca de la carrera en general y sus exigencias. Por ende, se enunciaron las siguientes hipótesis: (a) la mayoría de los alumnos pre-ingresantes demuestran un conocimiento limitado e insuficiente respecto del plan de estudios al que están ingresando, (b) la mayoría de ellos demuestran un conocimiento limitado e insuficiente respecto de la carga horaria del plan de estudios, (c) la mayoría de quienes abandonan la carrera tempranamente afirman que el diseño curricular y carga horaria superan las posibilidades de tiempo y dedicación que habían supuesto antes de ingresar a la institución, y (d) estos alumnos afirman haber tenido un conocimiento limitado e insuficiente del plan de estudios y/o de la carga horaria de la carrera que inicialmente eligieron antes de ingresar a la institución. Luego de una encuesta a alumnos ingresantes al curso de ingreso de 2016, entrevistas con alumnos que abandonaron sus cursos tempranamente, y una encuesta a profesores del primer año de estudios, se pudo concluir que las hipótesis, en general, fueron validadas. Si bien este estudio tuvo a los alumnos como foco principal, sería impropio olvidar las responsabilidades y protagonismo de las instituciones de nivel superior en la deserción de sus estudiantes, por lo cual estas deberían generar estrategias para lograr una retención aceptable.

Palabras clave: deserción temprana, profesorado, ingresantes, plan de estudios, carga horaria

ABSTRACT

The problem of an early dropout level in the area of Argentine higher education is a topic that has been treated by several specialists. The present study was aimed to explore the possible causes that explain the early desertion level at the teacher training course of Universidad Tecnológica Nacional. The possible explanation suggested was the entrants' lack of knowledge of the course of studies in general and of its demands. Therefore, the following hypotheses were postulated: (a) most of pre-entrant students present a knowledge both limited and insufficient of the design of the course of studies that they are entering, (b) most of them present a knowledge both limited and insufficient of course's weekly class load, (c) most of those who drop out early on the course state that both the course design and the weekly class load exceed their capacity for time and dedication that they had supposed before they entered, and (d) these students state that they had a knowledge both limited and insufficient of the course's design and of its weekly class load before matriculation in the institution. After a questionnaire administered to 2016 entrance course students, interviews held with early course dropouts, and a questionnaire given to first-year lecturers, it could be concluded that that the hypotheses were in general validated. Although the central focus of this exploration was placed on the students, it would be inappropriate to be oblivious to the responsibility and protagonism of institutions of higher education as regards student desertion. Because of this, these institutions should generate strategies to achieve an acceptable student retention level.

Key words: deserción temprana, profesorado, ingresantes, plan de estudios, carga horaria

Contenidos

1.- INTRODUCCIÓN GENERAL	7
2.- ESTADO DEL ARTE	10
2.1.- Estudios superiores y su relación con la escuela media	10
2.2.- Estudios superiores y formación docente en Argentina	11
2.3.- El problema del primer año en la educación superior	14
2.4.- El alumno ingresante al profesorado de inglés.....	16
3.- MARCO CONCEPTUAL	20
3.1.- Concepto de formación docente	20
3.2.- Descripción del plan de estudios del INSPT-UTN.....	20
3.2.1.- Perfil del título	20
3.2.2.- Alcances del título	22
3.2.3.- Plan de estudios: Profesorado de Inglés e Inglés Técnico.....	23
3.3.- Conceptos de desgranamiento y deserción.....	24
3.4.- Representaciones	25
4.- OBJETIVOS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS	26
4.1.- Objetivo general	26
4.2.- Objetivos específicos.....	26
4.3.- Preguntas de investigación	26
4.4.- Hipótesis	27
4.5.- Resultados esperados.....	28
6.- DISEÑO METODOLÓGICO	29
6.1.- Diseño general	29
6.2.- Variables.....	29
6.2.1.- Variables independientes.....	29
6.2.2.- Variable dependiente	30
6.3.- Instrumentos y muestra.....	30

6.4.- Cronograma	31
6.5.- Viabilidad	32
7.- RESULTADOS	33
7.1.- Información oficial sobre deserción 2016 en INSPT-UTN.....	33
7.2.- Encuesta a alumnos pre-ingresantes	35
7.2.1.- Resultados de la encuesta	36
7.2.2.- Datos cruzados.....	41
7.3.- Entrevistas con alumnos que abandonaron cursos	46
7.4.- Encuestas a profesores del primer año de estudios	50
7.4.1.- Resultados de las encuestas	50
7.4.2.- Datos impresionistas.....	54
8.- INFORME DE INVESTIGACIÓN.....	56
8.1.- Conclusiones.....	56
8.2.- Limitaciones del presente estudio	61
8.2.- Comentario final.....	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
APÉNDICE I: Variables e indicadores.....	72
APÉNDICE II: Encuesta a alumnos pre-ingresantes.....	73
APÉNDICE III: Matriz de datos de la encuesta a alumnos pre-ingresantes	76
APÉNDICE IV: Matriz de datos de las entrevistas con alumnos que abandonaron cursos	78
APÉNDICE V: Encuesta a profesores del primer año de estudios.....	79
APÉNDICE VI: Matriz de datos de la encuesta a profesores del primer año de estudios	82

1.- INTRODUCCIÓN GENERAL

El problema de la deserción en el nivel superior del sistema educativo de la República Argentina constituye una temática que ha sido abordada por numerosos estudiosos del área. Las exploraciones realizadas han arrojado diversos resultados, que con frecuencia apuntan a la relación entre educación secundaria y educación superior, a áreas particulares de déficit en los diseños e implementación de los mismos en el nivel superior, y a diseños de ingreso a la educación superior¹. Sin embargo, los estudios realizados están generalmente focalizados hacia carreras relacionadas con profesiones colegiadas o “colegiables”, lo cual habitualmente excluye a las carreras docentes.

En el marco de las carreras docentes el profesorado de inglés no parecería similar a otros estudios de nivel superior, en tanto el alumno puede no percibir como imprescindible la obtención de un título docente para ejercer el trabajo de ‘profesor de inglés’. Si bien los estatutos y reglamentaciones supuestamente exigen dicho título para ejercer la docencia, existe un sinnúmero de personas sin título docente alguno que se desempeñan como profesores de inglés. No es difícil encontrar que parte de este grupo ni sabe de la existencia de profesorados que emiten títulos formales. Parecería que en la cultura se acepta al profesor de inglés sin título oficial, de manera tal como jamás ocurriría en el caso de los estudios de Medicina o de Abogacía.

En efecto, los docentes en la República Argentina no son profesionales matriculados, aunque están oficialmente habilitados para ejercer su profesión. También lo están los

¹ En el capítulo 2 de la **Ley de Educación Superior Nro. 24.521**, de la República Argentina, se detalla:

De las instituciones de educación superior no universitaria

Artículo 17° - Las instituciones de educación superior no universitaria, tienen por funciones básicas:
a) Formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo;
b) Proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas. Las mismas deberán estar vinculadas a la vida cultural y productiva local y regional.

Artículo 18° - La formación de docentes para los distintos niveles de la enseñanza no universitaria, debe realizarse en instituciones de formación docente reconocidas, que integren la Red Federal de Formación Docente Continua prevista en la ley 24.195, o en universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad.

docentes sin título habilitante, cuyas validaciones se inscriben en tales rubros como “supletorias” o simplemente “autorizadas”, especialmente en diversas áreas de la educación primaria y secundaria. Se puede concluir que el título docente emitido por una institución de nivel superior o universitaria no es una condición *sine qua non* para ejercer la actividad docente.

En el caso general de las carreras docentes oficiales, y en el particular de los profesorados de inglés, parecería darse una deserción inicial (entre el segundo mes y el cuarto del primer año de estudio) que podría diferenciarse del desgranamiento “tradicional” de la carrera, un desgranamiento que podría considerarse como histórico y naturalizado, ya que conduce a una infraestructura piramidal respecto de los cursos de los cuatro años del diseño. Efectivamente, la mayoría de los institutos de profesorado de alta matriculación tienen un nivel decreciente de comisiones por año de estudio a medida que avanza la carrera hacia la meta final. Existen instituciones que parten de una base de 3 (tres) o más comisiones de primer año y solo 1 (una) comisión correspondiente al último año.

Sin embargo, este desgranamiento ya casi considerado “normal” parecería no tener una directa relación con el señalado en primera instancia: en el primer año de estudio, una alta cantidad de estudiantes abandonan la carrera, por motivos a veces desconocidos y a veces explicados informalmente a sus docentes y ex-compañeros. Las explicaciones son con frecuencia diversas, y no parecerían guardar relación con los motivos que, también de manera informal, aducen quienes abandonan sus estudios en los años subsiguientes.

En esta investigación buscará comprender cuáles son los elementos cruciales que determinan el abandono de los estudios y por qué. Como expresa María Teresa Sirvent, “comprender implica captar el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones, la trama histórica y dialéctica, a veces llena de contradicciones que da sentido a su vida, a sus acciones, las luchas sociales, las fuerzas contradictorias, económicas, políticas y sociales que se entraman y se procesan en las historias de vida individual y social” (Sirvent, 2004: 23).

El propósito de este proyecto radica en la exploración de las posibles causas de esta deserción “inicial”, postulando como posibilidad explicativa el desconocimiento acerca de

la carrera en general por parte aquellos estudiantes que encaran su primera clase en un curso de ingreso (de aquí en adelante llamados “pre-ingresantes”), el cual los preparará, supuestamente, para rendir un examen de ingreso en idioma inglés, requisito considerado necesario para acceder al primer año de la carrera. En general, esto podría no tratarse de un desgranamiento, lo cual supuestamente implica “el proceso de transformación que se produce en la matrícula porque los alumnos que cursaron un año de estudio determinado no aparecen en el año de estudio inmediato siguiente” (Poiacina, Martín, y González: 118).

Es comprensible pensar que los estudiantes de primer año desconocen la vida universitaria. Ezcurra (2007) explica:

[...] desde la perspectiva de la transición las experiencias del primer año suelen resultar difíciles per se, si bien en grados diversos, cualquiera sea el perfil de los alumnos. ¿Por qué? Es que se trata de novatos [...], inexpertos, que con frecuencia tienen poca idea de qué esperar y una escasa comprensión sobre cómo el ambiente académico puede afectar sus vidas [...], y que por añadidura deben enfrentar una autodirección considerable, generalmente sin antecedentes. Por ello, se configura una transición, un proceso de ajuste a un mundo universitario nuevo y, en ocasiones, completamente desconocido que, por eso, suele acarrear dificultades e incluso un stress de transición. (Ezcurra, 2007: 14)

La muestra a seleccionar es parte de la población de la institución elegida para la presente investigación. Esta será el Instituto Superior del Profesorado Técnico de la Universidad Tecnológica Nacional (de aquí en más INSPT-UTN)², en su carrera de Profesorado de Inglés e Inglés Técnico, sito en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina. Es dable destacar que el INSPT-UTN no pertenece a ninguna Facultad Regional de la Universidad Tecnológica Nacional, sino que se trata de un instituto de formación docente que depende directamente, dada su posición en el organigrama, del Rectorado de la universidad.

² El Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico, dependiente de la Universidad Tecnológica Nacional, tiene su domicilio en la avenida Triunvirato 3174, C1427AAR (CABA), en el barrio de Villa Ortúzar.

2.- ESTADO DEL ARTE

2.1.- Estudios superiores y su relación con la escuela media

En la República Argentina la demanda por educación superior ha crecido significativamente. Esto puede ser el resultado de que una porción cada vez más grande de adolescentes posee condiciones formales de proseguir estudiando, en armonía con el crecimiento de oferta educativa para nivel medio. Sin embargo, a pesar de la cobertura en el nivel superior, sólo una porción pequeña de jóvenes llega a dicho nivel. En segunda instancia, las cifras provistas por las universidades acerca de las relaciones entre número de inscriptos, ingresantes y el de quienes realmente comienzan el ciclo universitario son alarmantes. Finalmente, al estudiar la evolución del total de alumnos en las instituciones de nivel superior y se las compara con el número de egresados, está claro que el tiempo promedio dentro de la universidad ha ido aumentando notablemente y que un gran número de estudiantes no llegan a graduarse (Cerrutti y Binstock, 2009). Esta realidad parece ser es el resultado de situaciones sociales, económicas y culturales. Sin embargo, las autoras no descartan aspectos relacionados con el funcionamiento de las instituciones educativas (medias y universitarias).

En torno esta temática, resultan interesantes las conclusiones del estudio realizado por Cerrutti y Binstock (2009) titulado ‘La institución escolar del nivel medio en el pasaje a la educación superior’ (*Cuaderno del CENEP N° 55*). Las autoras afirman que se da una tensión implícita entre los objetivos de la escuela media y los objetivos de la universidad. La preocupación de la institución universitaria en cuanto a su articulación con la escuela media es la de remediar la formación deficiente del secundario y a otros elementos ligados a la articulación.

Los docentes y directores de escuelas no desconocen las falencias en la formación de los estudiantes, pero las imputan al deterioro general de las condiciones de educabilidad³. Sin embargo, reconocen que las dificultades para retener a los estudiantes en la escuela y para lograr una mayor inclusión educativa han generado desánimo entre los docentes, quienes no ejercen su rol de manera eficaz.

Las autoras concluyen en señalar cuatro elementos indispensables para el logro de una relación efectiva entre la escuela media y la educación superior:

(a) *Compatibilización curricular*, para reducir la brecha entre ambos niveles respecto de contenidos y a la forma de apropiación del conocimiento

(b) *Actualización y capacitación docente*, para que los conocimientos que se imparten tengan un contacto real con la práctica profesional o científica

(c) *Reforzamiento de competencias y aptitudes*, las cuales se necesitan para iniciar estudios superiores. Ejemplos de estas podrían ser la comprensión lectora, la redacción de textos, la metodología de la investigación, etc.

(d) *Contacto con instituciones de educación superior* (universidades e institutos), *promoción de actividades* con activa participación de los alumnos y *difusión de la oferta educativa*.

2.2.- Estudios superiores y formación docente en Argentina

³ En general, se cree que Herbart (1935) introduce el concepto de 'educabilidad. El autor afirma: "El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno [...]. El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. [...]. De la educabilidad volitiva se encuentran rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en los hombres" (Herbart, 1935: 9). Se alude aquí a tres importantes elementos: la plasticidad, la evolución animal y la exclusiva relación con el ser humano.

El discurso de la profesionalización docente está siempre presente en la vida del educador. Menghini (2002) afirma que las autoridades educativas utilizan este discurso, casi todos los importantes organismos internacionales refieren a él cuando imparten recomendaciones, este discurso es repetido por los medios de comunicación, exigido por padres y usado y repudiado por sindicatos. Pero este discurso reiterado tiene un impacto claro en los docentes en formación. La formación docente en teoría forja un profesional de la educación. La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) afirma que “si el proceso de aprendizaje está orientado hacia los logros y basado en la adquisición de conocimientos junto con técnicas para resolver problemas, entonces los docentes deben ser preparados en consecuencia”. Si bien la idea de la profesionalización en el campo educativo no es para nada nueva, aparece con gran fuerza en las políticas neoliberales. El documento acerca de ‘La situación del personal docente’ (Recomendación internacional 1966, UNESCO/OIT) indica que dice: “debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador”. Otro ítem de la Recomendación sostiene:

La enseñanza debería considerarse como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los alumnos de que están encargados.

Hoy en día la formación profesional de docentes para los niveles inicial, primario y medio es responsabilidad de los institutos de formación docente de cada jurisdicción, así como las carreras de profesorado de Universidades. Menghini explica que la terciarización en la formación docente se origina principalmente en recomendaciones internacionales (UNESCO/OIT, 1966), las cuales proponen un nivel secundario como requisito de acceso a estudios de magisterio, para lograr profesionalizar la labor docente. El principio rector parecería ser el alargamiento de la formación como pilar esencial para una profesionalización eficiente. La preparación profesional de docentes para los niveles primario e inicial dura hoy ya 4 años, al igual que más de una carrera universitaria.

Por otro lado, este discurso de profesionalización ha chocado constantemente con la visión del educador trabajador de la educación. Este concepto fue, en general, defendido fundamentalmente por asociaciones gremiales desde la década del 70. Se exige la categoría de “trabajador de la educación” para los docentes, de esta forma asociando la lucha por sus derechos con la lucha de la clase asalariada. Tenti Fanfani (1995 :19) observa:

[...] el énfasis puesto en la condición de trabajador asalariado constituye un freno a toda pretensión de exigir al docente prestaciones que vayan más allá de lo explícitamente establecido en el estatuto del docente y la convención colectiva de trabajo [...]. Desde entonces, el anti-profesionalismo es una posición de lucha ya instalada en el campo del gremialismo docente argentino, posición que se renueva toda vez que desde el campo del Estado se reiteran proyectos de profesionalización del magisterio de educación general básica.

Los dos extremos de la problemática (trabajador vs. profesional) han tenido variaciones en su poder de lucha a través de los años, y en ámbitos sociohistóricos favorables a una u otra posición. A partir de fines de la década del 80 se comienza a instalar el concepto de profesionalización, en general promovido por organismos internacionales. Menghini afirma que el discurso es acompañado por créditos para financiar políticas y programas en este sentido.

Tenti Fanfani (1995) intenta determinar los elementos mínimos involucrados en el concepto de profesional o de la profesionalización. El autor llega a definir a una profesión como “una combinación estructural de tres características típicas: conocimiento acreditado mediante títulos, autonomía en el desempeño y prestigio y reconocimiento social” (Tenti Fanfani, 1995 :20). Con estas características, la docencia no debería ser considerada una profesión real, ya que cumple tan solo con el requisito del título y, en forma parcial, con una relativa autonomía en el ejercicio de las tareas. Es por esto que más de una visión sociológica ha encuadrado a la docencia en lo que se ha dado en llamar “semiprofesiones”. Alliaud (1995: 6) afirma que la docencia

[...] carece de un cuerpo de conocimientos propio y complejo, de criterios restrictivos de acceso, de organización profesional, está desempeñada por una alta proporción de mujeres y es dependiente respecto del Estado. Si avanzamos en el recorrido histórico veremos que la profesionalidad de las tareas de enseñanza fue y sigue siendo una asignatura pendiente, que abre una polémica difícil de resolver.

Las aseveraciones de Alliaud (1995) resultan claras. Si se considera el conjunto de conocimientos propios de la docencia, se advierte que el docente supuestamente debería recurrir a diversas disciplinas (sociología, filosofía, psicología y otras) para respaldar decisiones, supuestos y marcos de investigación. Por otro lado, el acceso al ejercicio de la docencia (especialmente en el nivel universitario) no está dado, explica Menghini (2002), respecto a títulos específicamente docentes. Muchos títulos universitarios afines a la materia a dictar son permitidos o autorizados. Se da el caso de que muchos poseedores de títulos relacionados con las llamadas profesiones tradicionales ejercen la docencia con sus títulos académicos sin tener, en muchos casos, preparación alguna para hacerlo. En lo que respecta a la organización profesional, Menghini explica que los docentes como mucho han llegado a formar asociaciones a partir de las diversas áreas (asociaciones de maestras jardineras, asociaciones de docentes de educación especial, asociaciones de docentes de escuelas técnicas, etc.).

2.3.- El problema del primer año en la educación superior

Una de las tendencias de la educación superior en el ámbito de la globalización es la intensificación en la democratización del ingreso, el aumento de la matrícula, la masividad, el incremento de la oferta educativa, la educación permanente, las nuevas tecnologías, el aumento de la movilidad académica de docentes y alumnos. Sin embargo, también existe

inequidad para el acceso por cuestiones de clase social, etnia o religión de pertenencia (López Segrera, 2006).

Parrino (2010) afirma que la bibliografía revela la importancia de analizar la etapa inicial en forma separada, o sea, el momento en el que el estudiante ingresa a la universidad. Este análisis es crucial, ya que existen dificultades de adaptación al medio, se producen grandes cambios simultáneamente y estos tienen efectos importantes en el estudiante. Se advierte que en este momento se da la transición en la vida del alumno, que deja antiguos vínculos y pertenencias y se incorpora a la vida universitaria. El posible stress de la transición y el nivel de desgaste puede terminar produciendo una ruptura con la carrera elegida.

Los alumnos que ingresan a la vida universitaria sufren el impacto de dificultades de desempeño, y estas se pueden traducir en deserción inicial. Para el estudiante ingresante, el nuevo ambiente puede resultar hostil y desconocido (Ezcurra, 2006), y entre los problemas que pueden aquejarlo se hallan las falencias que arrastra del nivel medio; la falta de preparación hacia una vida futura; una pobre orientación acerca de su elección personal y la necesidad de incorporarse al mundo laboral casi simultáneamente con su entrada a la vida universitaria. La suma de estas dificultades por las que transita el estudiante, sumadas a la transición misma, se pueden asociar con un abandono final (Parrino, 2010).

Por otro lado, los docentes del primer año se dirigen a un alumno ideal que es parte del imaginario docente que no se tiene mucho que ver con la situación actual y marca una enorme brecha entre el alumno “ideal” y el alumno “real”. De este modo, el profesor le habla a un estudiante que está tan solo en su imaginario, pero recibe respuestas del alumno “real” que participa de su clase. Es fácil, entonces, que el docente se queje de tales deficiencias como: “no sabe leer”, “no interpreta consignas”, “no comprende aquello en lo que está trabajando” (Parrino, 2010).

El estudiante se incorpora a una institución que necesita, pero que le resulta desconocida, adversa, y tal vez indiferente. Tinto (1986) afirma que en un momento se culpó al estudiante por su abandono de las carreras, lo cual olvidaba el rol de la institución y culpa a la víctima. Inicialmente se analizaba a la deserción del primer año con el foco básicamente en el sujeto y en sus condiciones individuales (sus capacidades, habilidades y motivaciones). Luego, con

el aval de investigaciones, se logró comprender la centralidad de la interacción y de la adaptación del alumno a su nuevo medio, así como y el rol protagónico de la institución de educación superior.

Es fundamental, en consecuencia, intentar comprender el difícil camino que transforma a un ingresante en un graduado. Araujo (2008, citado por Walker, 2012) afirma que ese derrotero “es un recorrido generalmente sinuoso, zigzagueante, con avances y retrocesos producto de la presencia de barreras que obstaculizan el aprendizaje y el rendimiento académico” (pág. 7). Estas barreras, explica Walker (2012), se manifiestan a través la deserción, la baja tasa de graduación y la prolongación de la carrera mucho más allá de lo previsto por el diseño curricular. La autora agrega que los estudiantes deben iniciar un “doble” aprendizaje: (a) el aprendizaje propio de la carrera elegida, y (b) un aprendizaje general de la institución, el cual le permitirá armar el “oficio de estudiante universitario”.

Aguilar Rivera (2007) explica que, hacia fines del primer año de estudios, es fácil hallar evidencias de abandono y bajas calificaciones. Son estas últimas las que pueden ser responsables de la cronicidad en la carrera, o sea, un inusual alargamiento de los estudios universitarios, así como además la partida del estudiante hacia otras carreras o universidades. Esto produce, según la autora, un preocupante impacto económico, ya que ha existido una inversión no rentable, o mucho menos rentable que si la carrera se completara. Por otro lado, resulta altamente inquietante la situación personal de fracaso y frustración generada en el alumno que abandona su carrera.

2.4.- El alumno ingresante al profesorado de inglés

Es necesario aclarar que no se ha encontrado una vasta literatura en cuanto al perfil del estudiante del profesorado de inglés. Este se discute con frecuencia en ámbitos institucionales, en jornadas asistemáticas, sin ponencias de importancia en grandes eventos académicos. En esta temática, se hace necesario destacar la labor de la investigadora Ana Inés Siccardi (2011), quien realizó un importante estudio sobre esta temática para la Facultad de Humanidades de Universidad Nacional de Mar del Plata.

En su investigación acerca de docentes y alumnos en la universidad mencionada, la autora señala que los docentes piensan en un ingresante que no necesariamente es el real, sino el ideal, dado que esperan la aparición de un ingresante con una plataforma básica que implica estrategias y hábitos de estudio que le hagan posible enfrentar su formación docente en el curso de cada asignatura. En general los docentes esperan que los alumnos ingresantes traigan consigo los contenidos básicos que provienen en forma directa formación pre-universitaria en la lengua extranjera y esto no ocurre en la realidad. Los contenidos que más frecuentemente mencionan los docentes son los que se relacionan con conocimientos de fonética, que permitan alcanzar la meta final, la cual es el acento de un hablante nativo de la lengua inglesa. Los docentes esperan, además, que el alumno que ingresa pueda abordar un estudio comparativo entre el inglés y el castellano.

Siccardi (2011) observa que la mayoría de los docentes afirma que podría decirse que existen nuevos sectores y “tipos de alumnos” en el profesorado de inglés. Esto, sostiene los docentes, podría ser el resultado de las reformas educativas en la Argentina de la década de 1990⁴ y de las crisis políticas y económicas de los últimos años. Además, los docentes hacen insistente referencia a una cultura del “no-esfuerzo” y a una “descalificación generalizada” con respecto al conocimiento en general, lo cual genera problemas de motivación en los alumnos. Los entrevistados por Siccardi coinciden en las problemáticas del perfil: dificultades en la lecto-comprensión y en la resolución de problemas a través de aplicaciones teóricas, problemas de ortografía, redacción, puntuación y, a veces, una caligrafía

⁴ Tedesco y Tenti Fanfani (2001) explican que, en la década de 1990, la reforma educativa comienza con la sanción de la Ley N° 24.195, llamada Ley Federal de Educación, en 1993. Este instrumento legal reemplaza a la ley 1420, del año 1884. Desde el momento en que se sanciona la nueva ley, se configuran los primeros núcleos de la reforma educativa Argentina:

- a) Reforma de los niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad.
- b) Renovación de contenidos curriculares. Redefinición del saber escolar que se concreta mediante los nuevos Contenidos Básicos Curriculares (CBC) para todos los niveles de la Educación General Básica y la Formación Docente.
- c) Institucionalización de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la Educación.
- d) Nuevas políticas compensatorias respecto de diferencias socio-económicas entre distintas regiones del país (Plan Social Educativo).
- e) Modernización de la gestión institucional.
- f) Incremento en la Inversión en el sistema educativo.

ininteligible. Se insiste en la ausencia de hábitos y técnicas de estudios, como también en la ausencia actitudes críticas y reflexivas. Advierten los docentes, según la investigadora, que existe además una preparación pre-universitaria que mucho dista de la que se requiere para ingresar al nivel superior. En general, el nivel general de los estudiantes del primer año del profesorado de inglés es inferior al de hace una década.

La investigadora sostiene que hay una “combinación de etapas por las cuales están pasando diversos grupos de docentes del Profesorado de Inglés” (p.7). agrega que, de acuerdo con cada una de las etapas, los diferentes actores adoptan diferentes actitudes para enfrentar la crisis. En coincidencia con los planteos de Fink, Beak y Taddeo (1971), se podría afirmar que la crisis producida por un cambio en el perfil del alumno que ingresa a la carrera está situada entre las etapas de retraining defensivo, reconocimiento y adaptación al cambio (Siccardi, 2011). Por medio de la recopilación de testimonios, se percibe que un pequeño grupo de docentes “responsabiliza al sistema, a las reformas educativas y a los avances tecnológicos en comunicación de los noventa, realizando un planteo directo sobre el desempeño de los alumnos” (p. 8). Los docentes argumentan que existe “falta de actitud crítica-reflexiva”, así como la “madurez cognitiva para afrontar las tareas [...] que el ámbito universitario exige” (p. 8). También los sujetos de la investigación responsabilizan a las instituciones por una falta de políticas que los asistan para enfrentar a una “nueva población de ingresantes”, la cual presenta características y problemáticas que no habían existido hasta fines del siglo pasado.

La investigadora expresa que al docente del profesorado de inglés le resulta difícil replantear su identidad docente en el sistema. Las preocupaciones se concentran en una amenaza directa: “el alumno no sabe” o “no piensa críticamente”. El docente piensa casi constantemente en un alumno ideal que posee características, y conocimientos previos que las etapas previas de formación no brindan —y tal vez no lo han hecho nunca. Estos docentes, según Siccardi (2011), están atravesando el estadio del *retraining defensivo*, y tratan de imponer, como meta final de la formación docente, a un hablante “nativo “de la lengua, quien en la actualidad ya no existe sin previa redefinición. Este grupo de docentes cree que la acción es ejemplificadora y modeladora, además de deber mostrar el camino al

éxito. Tal vez les resulte imposible entender la crisis como un producto necesario de sociedades y pueblos son dinámicos que se hallan en permanente estado de cambio. Por otro lado, la investigadora afirma que otros docentes están atravesando una etapa diferente: la del *reconocimiento*, ya que aceptan la existencia de un problema, pero no abandonan su función de formadores. Es posible afirmar que es de este último grupo que podrían surgir nuevos líderes institucionales con capacidad para la toma de decisiones o para marcar el camino hacia el cambio.

3.- MARCO CONCEPTUAL

3.1.- Concepto de formación docente

Armendáriz Gutiérrez (2014) señala que la formación docente ha sido revisada y provista de significados por disciplinas tales como la pedagogía y la psicología en forma permanente. En general, el autor explica que el concepto se refiere al perfeccionamiento de un quehacer docente que apunte hacia las necesidades de los estudiantes y su inserción en el contexto superior o laboral.

Ávalos (2007) argumenta que la formación docente en el presente se trata del proceso de aprendizaje asociado con el ejercicio de la enseñanza, la cual toma diversas formas en los distintos momentos de la vida de un docente. Se basa en el fortalecimiento del juicio profesional del educador mediante la ampliación de sus conocimientos y habilidades, y se la define como “desarrollo profesional” docente.

3.2.- Descripción del plan de estudios del INSPT-UTN

Los documentos de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN, 2007), en cuanto a su diseño del Profesorado de Inglés (Profesorado de Inglés para la Educación Inicial y Primaria y Profesorado en Disciplinas Industriales, especialidad Inglés e Inglés Técnico) tiene las siguientes especificaciones:

3.2.1.- Perfil del título

Conocimientos y capacidades

Para el Profesorado de Inglés para la Educación Inicial y Primaria:

Proporcionar los conocimientos, capacidades y habilidades que permitan al egresado, al completar el Plan de Estudios de la Carrera, ejercer la profesión docente en su especialidad en la Educación Inicial y Primaria.

Para el Profesorado en Disciplinas Industriales, especialidad Inglés e Inglés Técnico:

Proporcionar los conocimientos, capacidades y habilidades que permitan al egresado, al completar el Plan de Estudios de la Carrera, ejercer la profesión docente en su especialidad en la Educación Secundaria y Superior, la Educación Técnica, Educación en regímenes especiales y educación no formal que incluyan en sus proyectos disciplinas científicas, tecnológicas, técnicas e industriales.

Comunes a ambos títulos:

Formar profesionales de la educación con sólida formación teórica y práctica para:

- Su desempeño profesional en los niveles educativos de su competencia en el área de la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera o segunda lengua.
- El manejo de la lengua inglesa con fluidez y corrección en sus distintos aspectos: fonológico, morfosintáctico y léxico en un nivel comparable al de un hablante nativo culto.

Desarrollar:

- La capacidad para la planificación, conducción, evaluación y supervisión de la enseñanza del idioma inglés en los niveles y modalidades del sistema educativo de su competencia.
- Actitudes positivas para la investigación pedagógica, el análisis crítico y la aplicación de nuevos métodos y modelos para la renovación de tarea educativa.
- El conocimiento acabado de las características del sujeto de la educación con especial énfasis en la comprensión de las problemáticas actuales de los nuevos escenarios educativos.
- La toma de conciencia del sentido transformador de la profesión docente
- La comprensión de la necesidad de su formación profesional como un proceso de formación permanente.

3.2.2.- Alcances del título

Conocimientos y capacidades para:

El Profesor de Inglés para la Educación Inicial y la Educación Primaria está especialmente capacitado para:

- Planificar, conducir, evaluar y supervisar los procesos de enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como lengua extranjera y segunda lengua en la Educación Inicial y la Educación Primaria.
- Integrar grupos de investigación en su disciplina en particular y en cuestiones relativas al campo educativo en general.

El Profesor en Disciplinas Industriales, especialidad Inglés e Inglés Técnico está especialmente capacitado para:

- Planificar, conducir, evaluar y supervisar los procesos de enseñanza y aprendizaje del Idioma Inglés como lengua extranjera y segunda lengua en la Educación Secundaria y Superior, la Educación Técnica, Educación en regímenes especiales y educación no formal que incluyan en sus proyectos disciplinas científicas, tecnológicas, técnicas e industriales.
- Integrar grupos de investigación en su disciplina en particular y en cuestiones relativas al campo educativo en general.

3.2.3.- Plan de estudios: Profesorado de Inglés e Inglés Técnico

Código Mat.	ASIGNATURA	1er. Año	2do. Año	3er. Año	4to. Año.
69150	Lengua Inglesa I	10			
69151	Gramática Inglesa I	4			
69152	Fonética Inglesa I	5			
69153	Práctica de Laboratorio I	2			
69156	Aspectos de la Cultura del Siglo XX	2			
69133	Teoría de la Educación	2			
69135	Psicología Evolutiva de la Niñez	3			
69158	Gramática Castellana y Elementos de Análisis del Discurso	2			
69159	Didáctica Especial del 1er. y 2do Ciclo de la EGB y Observación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	3			
69250	Lengua Inglesa II		10		
69251	Gramática Inglesa II		4		
69252	Fonética Inglesa II		5		
69253	Práctica de Laboratorio II		2		
69260	Literatura Infantil		2		
69261	Teoría de la Adquisición del Lenguaje y de la Lectura y Escritura en la 1a. y 2a. Lengua		2		
69234	Teorías del Aprendizaje y Corrientes Pedagógicas Contemporáneas.		3		
69259	Didáctica Especial del 1er. y 2do. ciclo de la EGB Y Práctica de la Enseñanza		6		
69229	Política y Legislación Educativa		2		
69350	Lengua Inglesa III			8	
69351	Lingüística			4	
69352	Dicción I			3	
69355	Análisis del Discurso General y Científico y Técnico			4	
69356	Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa del Siglo XX			3	
69335	Psicosociología del Adolescente			3	
69380	Metodología de la Especialidad y Observación del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje			5	
69362	Multimedios Aplicados a la Enseñanza			2	
69325	Educación Cívica			2	
69450	Lengua Inglesa IV				6
69451	Estructuras Lingüísticas Comparadas				2
69452	Dicción II				2
69455	Inglés Científico-Técnico y Práctica de la Traducción Científica y Técnica				4
69463	Literatura Juvenil y Semiología de los Medios Masivos de Comunicación				4

TESIS DE MAESTRÍA

'Posibles causas de abandono temprano en la carrera de Profesorado de Inglés e Inglés Técnico de la Universidad Tecnológica Nacional'

Lic. Claudia Pennacchini

Maestría en Educación Superior

Universidad Nacional de La Matanza

2016

69481	Metodología de la Especialidad y Práctica de la Enseñanza				6
69457	Evaluación e Investigación Educativa				4
69464	Aplicaciones de Informática Educativa a la Enseñanza del Inglés				2
69405	Filosofía General, de la Ciencia y de la Técnica				3
69430	Ética y Deontología de la Profesión Docente				2
69465	Seminario de Integración Didáctica para la Educación Superior				3
Total Horas Semanales (Hs.)		33	36	34	37
TOTAL HORAS DE LA CARRERA		4.480			

3.3.- Conceptos de desgranamiento y deserción

La Dirección de Información y Estadística, dependiente del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2009), define *desgranamiento* como la apreciación de la pérdida de matrícula que se da el transcurso de una cohorte. La Fundación Banco Municipal de Rosario (2014) —Provincia de Santa Fe— afirma que *desgranamiento* refiere a la diferencia entre el 100% y el porcentaje de retención, o sea, el número de alumnos que, habiéndose matriculado en un año escolar dado, no aparecen matriculados en el grado o año siguiente. Se trata del concepto inverso al de retención escolar. El desgranamiento es un término genérico que abarca al alumno repitiente y al alumno que abandona.

La Dirección de Información y Estadística, dependiente del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2009) define a los *indicadores de deserción* como la cantidad de matrícula que, habiendo formado parte del sistema educativo, sale del mismo definitivamente, sin haber completado los ciclos de escolaridad correspondientes.

Los estudios examinados sobre la deserción universitaria se basan en una tasa de deserción interanual, y en algunos casos, acumulativa. La deserción es la separación (ya sea forzosa o voluntaria) del estudiante del sistema educativo y es el resultado de diversas causas: estas pueden ser sociales, psicológicas, pedagógicas, etc. Este es uno de los indicadores que reflejan una posible baja calidad en la educación, así como los enormes

conflictos socioeconómicos que padecen grandes grupos poblacionales (UNESCO, 2011; Nieva, 2003; Nieva, 2004).

3.4.- Representaciones

4.- OBJETIVOS, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

4.1.- Objetivo general

- Identificar las posibles causas del abandono temprano de los estudios que se da en los estudiantes de la carrera de Profesorado de Inglés e Inglés Técnico (INSPT-UTN) en el curso del primer año de estudio.

4.2.- Objetivos específicos

- Establecer el nivel de conocimiento acerca de las materias que componen el plan de estudios del INSPT-UTN por parte de un grupo de estudiantes “pre-ingresantes” (aquellos estudiantes que inician el curso previo al examen de ingreso).
- Identificar las causas aducidas por los estudiantes que han abandonado sus estudios en el INSPT-UTN respecto de su deserción temprana.
- Identificar otras causas posibles de la deserción temprana del INSPT-UTN.
- Identificar y sugerir pautas para la posible solución del problema.
- Identificar y sugerir futuras líneas de investigación respecto de la problemática explorada.

4.3.- Preguntas de investigación

Dada la problemática expuesta en los párrafos iniciales, la presente investigación se propone establecer:

(a) en qué medida los estudiantes matriculados en el curso de ingreso del INSPT-UTN conocen el plan de estudios al que están ingresando, así como sus demandas para el logro de los aprendizajes (horas de estudio, carga horaria, etc.),

(b) en qué medida el grado de conocimiento mencionado en la pregunta (a) puede constituir una causa importante en la deserción temprana de los estudiantes en el primer año de estudios del INSPT-UTN, y

(c) qué otras posibles causas pueden influir en la deserción temprana de los estudiantes en el primer año de estudios del INSPT-UTN.

4.4.- Hipótesis

(1) La mayoría de los alumnos pre-ingresantes al profesorado de inglés de INSPT-UTN demuestran un conocimiento limitado e insuficiente respecto del plan de estudios al que están ingresando.

(2) La mayoría de los alumnos pre-ingresantes al profesorado de inglés de INSPT-UTN demuestran un conocimiento limitado e insuficiente respecto de la carga horaria del plan de estudios al que están ingresando.

(3) La mayoría de los alumnos que abandonan el profesorado de inglés de INSPT-UTN entre el segundo mes y el cuarto del primer año de estudio afirman que el diseño curricular y carga horaria superan las posibilidades de tiempo y dedicación que habían supuesto antes de ingresar a la institución.

(4) La mayoría de los alumnos que abandonan el profesorado de inglés de INSPT-UTN entre el segundo mes y el cuarto del primer año de estudio afirman haber tenido un conocimiento limitado e insuficiente del plan de estudios y/o de la carga horaria de la carrera que inicialmente eligieron antes de ingresar a la institución.

4.5.- Resultados esperados

Si bien se espera que las hipótesis den cuenta cabal de la realidad (por supuesto en el marco de la muestra explorada), no se descarta el rol de los docentes, así como la presencia (o ausencia) de elementos sistémicos institucionales, los cuales podrían contribuir a la deserción de los estudiantes. Se podría predecir que el (des)conocimiento de los pre-ingresantes respecto del diseño curricular de la carrera o de las exigencias (horas de estudio requeridas, carga horaria, etc.) no debería constituir la única causa relevante de deserción.

6.- DISEÑO METODOLÓGICO

6.1.- Diseño general

La presente investigación se basará en una serie de encuestas dirigidas a los estudiantes matriculados en el curso de ingreso del INSPT-UTN. Dichas encuestas se contrastarán con una serie de entrevistas con jóvenes que abandonaron sus estudios en la institución mencionada entre el segundo mes y el cuarto de sus estudios en el primer año.

A modo de triangulación, los resultados de encuestas y entrevistas se compararán con las percepciones de un grupo de docentes del primer año de la carrera acerca de la deserción temprana en el primer año de la carrera y de sus posibles causas.

Los datos obtenidos se contrastarán con los datos oficiales de deserción provistos por la oficina de Coordinación Académica del INSPT-UTN.

6.2.- Variables

6.2.1.- Variables independientes

- Conocimiento, por parte de los estudiantes pre-ingresantes, acerca del diseño curricular del INSPT-UTN.
- Carga horaria del diseño curricular del INSPT-UTN en su primer año de estudios.
- Nivel de exigencia académica del diseño curricular del INSPT-UTN en su primer año de estudios.
- Elementos exógenos varios (edad, situación laboral, distancia del hogar, etc.)

6.2.2.- Variable dependiente

- Deserción temprana de los estudiantes en el primer año de estudios del INSPT-UTN.

(Ver **Apéndice I: cuadro de variables e indicadores**)

6.3.- Instrumentos y muestra

I.- Relevamiento de datos oficiales sobre deserción en el primer cuatrimestre del año 2016, provistos por la Coordinación Académica del INSPT-UTN.

Si bien esta serie de datos no es parte de encuestas o entrevistas, su relevamiento será de suma importancia para contrastar los resultados de la investigación con hechos confirmados por la institución.

II.- Encuesta exploratoria semiestructurada a 20 alumnos matriculados en el curso de ingreso al INSPT-UTN el primer día de clases, previamente a cualquier explicación del docente acerca del plan de estudios.

El objetivo de este instrumento (ver Apéndice II) será el de establecer el conocimiento del futuro ingresante al INSPT-UTN acerca de las materias que componen los ejes disciplinar (Lengua, Fonética, Laboratorio, etc.) y de formación docente (Pedagogía, Didáctica, General, Teorías del Aprendizaje, etc.) del INSPT-UTN. Se invitará a los estudiantes a mencionar posibles materias que saben que tendrán, parte de sus contenidos,

carga horaria supuesta, así como otros detalles. Se intentará establecer el grado de conocimiento del pre-ingresante acerca de las exigencias generales de la carrera.

III.- Entrevista personal semiestructurada a 10 (diez) estudiantes que abandonaron sus estudios en el INSP-UTN entre el segundo mes y el cuarto de su de primer año de estudio.

El objetivo de este instrumento será el de obtener información acerca de las posibles causas que motivaron la deserción de este grupo. Adicionalmente, podrá brindar detalles adicionales acerca de su paso por la institución y de posible responsabilidad de la misma respecto de su deserción.

IV.- Encuesta semiestructurada a 10 (diez) profesores del primer año de estudio del INSPT-UTN.

El objetivo de este instrumento de triangulación será el de explorar las miradas del docente acerca de las exigencias de la carrera, así como de las posibles causas de deserción temprana de sus estudiantes en el primer año de estudios.

6.4.- Cronograma

La investigación se llevó a cabo en el transcurso del primer cuatrimestre del ciclo lectivo del año 2016 en el siguiente esquema temporal:

- Encuestas a alumnos pre-ingresantes: enero de 2016
- Entrevistas con alumnos desertores: julio de 2016
- Encuestas a docentes del primer año de estudios: julio de 2016
- Tabulación y análisis de datos, escritura y edición final: agosto de 2016.

6.5.- Viabilidad

- Acceso al inicio de los cursos de ingreso al INSPT-UTN
- Acceso a los datos personales de los alumnos que abandonan el primer año de estudios del INSP-UTN

Aunque los ítems mencionados son de acceso relativamente sencillo, la presente investigación dependió en sumo grado de la matriculación en el curso de ingreso del INSPT-UTN, así como de la cantidad de estudiantes que abandonaron materias. Si bien siempre el ideal es que no exista deserción alguna, el logro de dicho ideal hubiera comprometido grave —y tal vez fatalmente— la presente investigación. Se confió en los valores estadísticos de la oficina de Coordinación Académica de la institución, los que históricamente marcan un nivel medianamente estable de deserción temprana en el primer año de estudios.

7.- RESULTADOS

7.1.- Información oficial sobre deserción 2016 en INSPT-UTN

PLAN 69 – INGLÉS - 2016					
Materia	Comisión	Iniciaron curso	Abandonaron	Regulares al final del 1° cuatrimestre	Porcentaje de asistencia al final del 1° cuatrimestre
1° Año					
Psicología Evolutiva	1-691	22	5	17	77,27%
	1-692	25	6	19	76,00%
	1-693	37	14	23	62,16%
	1-694	22	7	15	68,18%
Lengua Inglesa I	1-691	35	4	31	88,57%
	1-692	23	3	20	86,96%
	1-693	30	3	27	90,00%
	1-694	19	5	14	73,68%
Didáctica I	1-691	21	5	16	76,19%
	1-692	24	6	18	75,00%
	1-693	38	6	32	84,21%
	1-694	17	4	13	76,47%
Aspectos de la Cultura del Siglo XX	1-691	33	5	28	84,85%
	1-692	30	12	18	60,00%
	1-693	29	7	22	75,86%
	1-694	17	6	11	64,71%
Gramática Inglesa I	1-691	38	4	34	89,47%
	1-692	21	6	15	71,43%
	1-693	34	15	19	55,88%
	1-694	20	6	14	70,00%
Fonética I	1-691	32	9	23	71,88%
	1-692	28	6	22	78,57%
	1-693	29	6	23	79,31%
	1-694	23	3	20	86,96%
	1-691	17	0	17	100,00%

TESIS DE MAESTRÍA

'Posibles causas de abandono temprano en la carrera de Profesorado de Inglés e Inglés Técnico de la Universidad Tecnológica Nacional'

Lic. Claudia Pennacchini

Maestría en Educación Superior

Universidad Nacional de La Matanza

2016

Práctica en Laboratorio I	1-692	20	4	16	80,00%
	1-693	22	5	17	77,27%
	1-694	18	1	17	94,44%
	1-695	14	3	11	78,57%
	1-696	2	0	2	100,00%
Gramática Castellana	1-691	23	18	5	21,74%
	1-692	27	14	13	48,15%
	1-693	8	3	5	62,50%
	1-694	22	7	15	68,18%
Teoría de la Educación	1-691	20	6	14	70,00%
	1-692	24	6	18	75,00%
	1-693	28	4	24	85,71%
	1-694	20	6	14	70,00%
Promedio de asistencia al fin del cuatrimestre: 75,13%			Promedio de deserción al fin del cuatrimestre: 24,87%		

Los presentes datos son proporcionados por la Coordinación Académica de INSPT-UTN en forma de comunicación personal. Por otro lado, las condiciones de aprobación de cada curso consisten en: (1) 75% de la asistencia (más un 10% que puede otorgar la Coordinación Académica en casos particulares, y (2) la aprobación de trabajos prácticos dispuestos por cada cátedra (INSPT-UTN Coordinación Académica, 05-08-2016: comunicación personal).

PLAN 69 – INGLÉS-2016 (Materias troncales – eje disciplinar)					
Materia	Comisión	Iniciaron curso	Abandonaron	Regulares al final del 1º cuatrimestre	Porcentaje de asistencia al final del 1º cuatrimestre
1º Año					
Lengua Inglesa I	1-691	35	4	31	88,57%
	1-692	23	3	20	86,96%
	1-693	30	3	27	90,00%
	1-694	19	5	14	73,68%
Gramática Inglesa I	1-691	38	4	34	89,47%
	1-692	21	6	15	71,43%
	1-693	34	15	19	55,88%
	1-694	20	6	14	70,00%

TESIS DE MAESTRÍA

'Posibles causas de abandono temprano en la carrera de Profesorado de Inglés e Inglés Técnico de la Universidad Tecnológica Nacional'

Lic. Claudia Pennacchini

Maestría en Educación Superior

Universidad Nacional de La Matanza

2016

Fonética I	1-691	32	9	23	71,88%
	1-692	28	6	22	78,57%
	1-693	29	6	23	79,31%
	1-694	23	3	20	86,96%
Práctica de Laboratorio I	1-691	17	0	17	100,00%
	1-692	20	4	16	80,00%
	1-693	22	5	17	77,27%
	1-694	18	1	17	94,44%
	1-695	14	3	11	78,57%
	1-696	2	0	2	100,00%
Promedio de asistencia al fin del cuatrimestre: 81,83%			Promedio de deserción al fin del cuatrimestre: 18,17%		

(INSPT-UTN Coordinación Académica, 05-08-2016: comunicación personal)

Nota: La información proporcionada refiere es global, abarcando turnos mañana y tarde (los dos únicos turnos en que se dicta el profesorado). No se obtuvo información estadística alguna sobre la deserción desglosada por cada turno.

7.2.- Encuesta a alumnos pre-ingresantes

La presente encuesta fue realizada el primer día de clases en el curso de ingreso a UTN-INSPT, a comienzos de febrero de 2016. El mencionado curso dura un mes, al cabo del cual los cursantes rinden un examen de ingreso (escrito y oral)⁵. Dicho examen es abierto a la comunidad, lo cual significa que para rendirlo no es necesario haber completado el curso previo. La encuesta (ver **Apéndice II**) le fue administrada a los alumnos apenas llegaron al curso, con el fin de recoger sus respuestas antes de que estos comenzaran a recibir informaciones oficiales sobre el plan de estudios. La presente sección describe las respuestas

⁵ La presente encuesta fue piloteada durante el mes de diciembre de 2015 con un grupo reducido de pre-ingresantes inscriptos, pero que decidieron no realizar el curso de ingreso. Se hicieron los ajustes necesarios a partir de las encuestas piloto.

de manifestadas por un grupo de 20 alumnos pertenecientes al curso que se menciona, y que se encuentran tabuladas en su correspondiente matriz de datos (ver **Apéndice III**).

7.2.1.- Resultados de la encuesta

Pregunta 1: Esta pregunta apuntó a los estudios previos de inglés, y los encuestados tenían las siguientes opciones: (a) escuela secundaria bilingüe, (b) escuela secundaria con 3 a 5 horas de inglés semanales, (c) instituto privado de enseñanza de inglés, y (d) clases particulares (con o sin exámenes locales o internacionales).

En cuanto a las respuestas, solo 1 (5%) de los 20 participantes dijo provenir de una escuela bilingüe. 14 (70%) afirmaron haber cursado su secundaria con entre 3 y 5 horas semanales de inglés. Otros 14 (70%) dijeron provenir de estudios en un instituto privado de enseñanza del inglés. 4 reportaron haber tenido clases particulares de inglés.

Pregunta 2: En este caso, se les preguntó a los encuestados si habían iniciado alguna vez un profesorado de inglés. Las respuestas posibles eran ‘si’ y ‘no’.

14 (70%) de los encuestados respondieron negativamente. 6 (30%) de ellos afirmaron haber comenzado un profesorado de inglés anteriormente.

Pregunta 3: Se les preguntó a los encuestados si habían iniciado alguna vez otra carrera terciaria o universitaria sin completarla. Las respuestas posibles eran ‘si’ y ‘no’.

En este caso, 15 (75%) de los encuestados respondieron ‘no’. 5 (25%) de ellos reportaron haber comenzado otra carrera universitaria.

Pregunta 4: En esta pregunta se trató de establecer si los encuestados habían completado otra/s carrera/s del nivel superior o universitaria/s. Las respuestas posibles eran ‘si’ y ‘no’. Si optaban por la primera posibilidad, se les pedía que especificaran qué carrera habían completado.

Frente a esta pregunta, 19 alumnos (95%) respondió negativamente. Solo 1 de ellos (5%) indicó que había completado una carrera, en el área de humanidades.

Pregunta 5: Se preguntó en este caso por qué razón/es el alumno decidió cursar el profesorado de inglés. Las opciones dadas fueron: (a) ‘Me gusta la docencia’, (b) ‘Quiero perfeccionar mi inglés, (c) ‘Ambas respuestas anteriores’ y, finalmente, ‘Otra(s)’. En este último caso, se les solicitó especificar.

13 alumnos (65%) respondieron que gustaban de la docencia. 18 alumnos (90%) adujeron que querían perfeccionar su inglés. Se advirtió que 11 alumnos (55%) eligió ambas opciones, mientras que 9 alumnos (45%) optó por solo una.

Pregunta 6: En esta pregunta abierta, se trató de averiguar por qué razón/es el encuestado decidió cursar el profesorado en el Instituto Superior del Profesorado Técnico de la UTN. Para facilitar la tabulación, se distribuyeron las respuestas en grupos semánticamente equivalentes o altamente similares.

4 alumnos (20%) adujeron que se debía al plan de estudios. 1 alumno (5%) indicó la cercanía del INSPT-UTN respecto de su domicilio. 10 alumnos (50%) mencionaron que les fue recomendado el INSPT-UTN por su alto nivel académico. 1 alumno (5%) subrayó la importancia del alcance del título. Finalmente, 4 encuestados (20%) manifestaron que eligieron a la institución por su énfasis en el inglés técnico.

Pregunta 7: Esta pregunta apuntó a que los encuestados respondieran si conocían el plan de estudios. Las respuestas debían ser afirmativas o negativas.

3 alumnos (15%) manifestaron desconocer el plan. 17 alumnos (85%) adujeron conocerlo.

Pregunta 8: En esta pregunta, dependiente de la anterior, se les solicitó a los encuestados, si sus respuestas a la pregunta 7 fueron afirmativas, cómo accedieron a esta información. Las opciones dadas fueron: (a) ‘Por una charla previa de ingreso’, (b) ‘Por la página web de la universidad’, y (c) ‘Otra(s) fuente(s)’. En este último caso, se solicitó especificación. Los 17 alumnos que conformaron el 85% en la pregunta 7 serán tomados como un nuevo 100% de esta pregunta.

2 alumnos (10% del total anterior; 11,7% del nuevo total) señalaron a la charla de ingreso como opción. 11 alumnos (55% del total anterior; 64, 7% del nuevo total) dijeron haber obtenido la información de la página web del INSPT-UTN. Finalmente, 5 alumnos (25% del total anterior; 29,4% del nuevo total) eligieron la opción libre, pero coincidieron en que la información fue obtenida por medio de alumnos o exalumnos de la institución conocidos por ellos.

Pregunta 9: Esta pregunta refirió a las horas del cursado, y se les preguntó a los encuestados cuál creían que sería la carga horaria obligatoria en el primer año de sus estudios. Las opciones dadas fueron: (a) 10 a 15 horas⁶ por semana, (b) 15 a 20 horas por semana, y (c) más de 20 horas por semana.

7 alumnos (35%) dijeron que creían que la carga horaria sería 10 a 15 horas por semana. 8 alumnos (40%) señalaron 15 a 20 horas por semana. 5 alumnos (25%) afirmaron creer que cursarían más de 20 horas por semana.

⁶ Se entendió por una hora al equivalente a 60 minutos, detalle que se aclaró debidamente en la encuesta.

Pregunta 10: En este caso, se les preguntó a los encuestados cuánto tiempo de estudio (fuera del aula) creían que les insumiría esta carrera. Las opciones brindadas fueron: (a) 3 a 5 horas por semana, (b) 6 a 10 horas por semana, y (c) 11 a 20 horas por semana.

5 alumnos (25%) optaron por la posibilidad de 3 a 5 horas por semana. 14 alumnos (70%) eligieron la opción de 6 a 10 horas por semana. Solo 1 alumno (5%) dijo creer que la carrera le insumiría de 11 a 20 horas por semana fuera del aula.

Pregunta 11: Se les solicitó aquí a los encuestados que seleccionaran las materias que creían que pertenecen a la totalidad del plan de estudios que cursarían. Las asignaturas para optar fueron: (a) Práctica de Laboratorio I, (b) Aspectos de la Cultura del Siglo XX, (c) Educación Cívica, (d) Filosofía, (e) Lengua Inglesa III, (f) Gramática Castellana, (g) Gramática Inglesa I, y (h) Psicosociología del Adolescente. Es dable destacar que **todas las materias incluidas** pertenecen al plan de estudios.

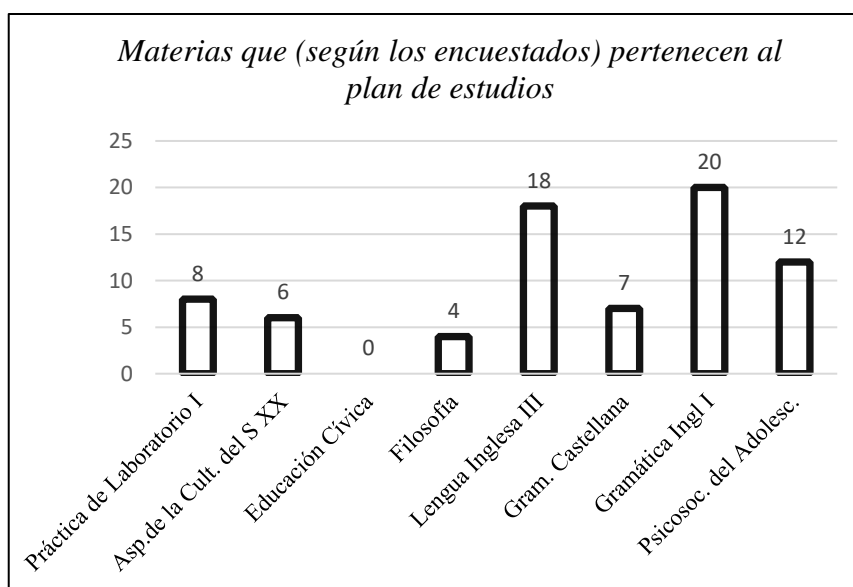
La siguiente tabla, extraída de la matriz de datos (ver **Apéndice III**) revela las opciones elegidas por los encuestados:

Materia	Encuestados que eligieron esta opción	
	Total	%
Práctica de Laboratorio I	8	40%
Aspectos de la Cultura del Siglo XX	6	30%
Educación Cívica	0	0%
Filosofía	4	20%
Lengua Inglesa III	18	90%
Gram. Castellana	7	35%
Gramática Inglesa I	20	100%
Psicosociología del Adolescente.	12	60%

De esta tabla se desprende que solo un 45,6% de los entrevistados logró identificar materias correspondientes al plan de estudios, con una desviación que fluctúa entre encuestados que acertaron 7 de las 8 materias mencionadas (87% de las mismas) hasta encuestados que acertaron solo 3 (37,5%) de dichas materias (ver Apéndice III). El resultado

es que hubo un promedio de 54,4% en cuanto a respuestas incorrectas ya que, como se dijo anteriormente, todas las materias expuestas pertenecen al plan de estudios.

El siguiente gráfico destaca las materias seleccionadas por los diferentes encuestados. Se observa que las materias menos elegidas son aquellas que no se relacionan (o no parecerían relacionarse) directamente con la enseñanza o el aprendizaje de la lengua inglesa, tales como Educación Cívica, Filosofía, Gramática Castellana o Aspectos de la Cultura del Siglo XX, materias que forman parte del plan de estudios, pero que no son percibidas como parte del mismo.



Pregunta 12: Esta pregunta refiere a las edades de los encuestados. Las opciones dadas fueron: (a) 17 a 25 años, (b) 26 a 35 años, y (c) más de 35 años.

17 alumnos (85%) dijeron tener entre 17 y 25 años. 2 alumnos (10%) reportaron tener entre 26 y 35 años. Solo 1 (5%) dijo tener más de 35 años.

Pregunta 13: En esta pregunta se trató de relevar el lugar de residencia de los encuestados. Las opciones fueron: (a) Capital (CABA), (b) Gran Buenos Aires, 8 (c) otro (sugiriendo especificar dicho lugar).

11 alumnos (55%) adujo vivir en Capital (CABA), mientras que 9 (45%) dijo residir en el Gran Buenos Aires.

Pregunta 14: Esta pregunta apuntó a las actividades laborales de los encuestados. Las opciones dadas fueron: (a) ‘Trabajo en el área de la educación’, (b) ‘Trabajo en el área de la enseñanza de inglés’, (c) ‘Trabajo en otra área’, y (d) ‘No trabajo’.

2 de los encuestados (10%) dijeron trabajar en el área de la educación. Otros 2 (10%) manifestaron trabajar en el área de la enseñanza del inglés. 9 alumnos (45%) adujeron que trabajaban en otras áreas. Finalmente, 7 de ellos (35%) afirmaron que no trabajaban.

7.2.2.- Datos cruzados

Ciertos datos obtenido se han cruzado con el propósito de obtener información más clara que una simple tabulación directa respecto de las respuestas obtenidas. Los cruces de información están directamente relacionados con las hipótesis formuladas (ver 4.4).

Intersección 1: En este caso se han cruzado datos respecto de: (a) **los alumnos pre-ingresantes que afirmaron conocer el plan de estudios** del INSPT-UTN con la cantidad y (b) **el porcentaje de respuestas erróneas** con respecto a las materias que lo integran. La siguiente tabla ilustra los resultados:

Pregunta	Opciones	1	2	3	4	5	6	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	20	Tot	%	
7.- ¿Conocés el plan de estudios?	No																				
	Si	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17	100%
11.- Selecciona las materias que crees que pertenecen al plan de estudios que cursarás	Práctica de Laboratorio I	X				X	X				X	X		X		X			7	41,17 %	
	Asp.de la Cult. del S XX	X	X	X										X					4	23,5 %	
	Educación Cívica																		0	0%	
	Filosofía	X		X		X													3	23,6 %	
	Lengua Inglesa III	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	15	88,23 %	
	Gram. Castellana	X			X							X	X				X		5	29,41 %	
	Gramática Ingl I	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17	100%	
	Psicosoc. del Adolesc.	X	X		X		X	X	X	X			X	X		X	X	X	12	70,58 %	
	Cantidad de respuestas erróneas	1	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	3	6	4	4	6	4.41	
	Porcentaje de respuestas erróneas	12,5 %	50 %	62,5 %	50 %	62,5 %	50 %	62,5 %	62,5 %	62,5 %	62,5 %	62,5 %	50% %	62,5 %	37,5 %	75 %	50 %	50 %	75 %	58,33 %	

Resulta claro advertir que estos pre-ingresantes encuestados, habiendo afirmado conocer el plan de estudios, obtuvieron un 58,33% de respuestas erróneas en cuanto a las materias que forman parte del profesorado de inglés e inglés técnico. Los porcentajes de respuestas erróneas presentan una desviación estándar de 14,69, lo cual muestra una notable amplitud en las mismas. Este indicador de discrepancia será un elemento de gran significancia en el informe final de la presente investigación.

Intersección 2: Esta intersección presenta la relación entre (a) **los alumnos pre-ingresantes que dijeron haber iniciado un profesorado de inglés** en el pasado y (b) **el porcentaje de respuestas erróneas** con respecto a las materias del plan. La siguiente tabla muestra los resultados:

Pregunta	Opciones	5	6	12	14	15	16	Tot	%
2.- ¿Iniciaste alguna vez un prof de inglés?	No								
	Sí	x	x	x	x	x	x	6	
11.- Selecciona las materias que crees que pertenecen al plan de estudios que cursarás	Práctica de Laboratorio I	x	x	x		x		4	66,6 %
	Asp.de la Cult. del S XX					X		1	16,6 %
	Educación Cívica							0	0%
	Filosofía	x						1	16,6 %
	Lengua Inglesa III		x	X		X	X	4	66,6%
	Gram. Castellana				X			1	16, 6 %
	Gramática Ingl I	x	x	X	X	X	X	6	100%
	Psicosoc. del Adolesc.		x		X	X		3	50%
	Cantidad de respuestas erróneas	5	4	5	5	3	6	4.66	
	Porcentaje de respuestas erróneas	62,5 %	50 %	62,5 %	62,5 %	37,5 %	75 %	55 %	

En este caso, la cantidad de respuestas erróneas (55%, con un promedio de 4,66 errores u omisiones) muestra una divergencia aún más sorprendente que la anterior, dado que se trata de encuestados que dicen haber comenzado un plan de estudios similar al que están a punto de iniciar. La amplitud de la desviación estándar (12,90), aunque menor que en primer cruce, es marcada.

Intersección 3: Ente cruce de datos incumbe a la relación entre (a) **los pre-ingresantes que trabajan en el área de la educación** (incluyendo la enseñanza de inglés), (b) **aquellos que dicen conocer el plan de estudios del INSPT-UTN**, y (c) **el número y porcentaje de respuestas erróneas** en cuanto a las materias que cursarán. Dicha relación aparece en la siguiente tabla:

Pregunta	Opciones	1	5	9	16	Tot	%
14.- ¿Cuáles son tus actividades laborales?	Area de educación		X	X		2	50 %
	Área ens. de inglés	X			X	2	50 %
7.- ¿Conocés el plan de estudios?	No						
	Sí	X	X	X	X	4	100 %
11.- Selecciona las materias que crees que pertenecen al plan de estudios que cursarás	Práctica de Laboratorio I	X	X			2	50 %
	Asp.de la Cult. del S XX	X				1	25 %
	Educación Cívica					0	0 %
	Filosofía	X	X			2	50 %
	Lengua Inglesa III	X		X	X	3	75 %
	Gram. Castellana	X				1	25 %
	Gramática Ingl I	X	X	X	X	4	100 %
	Psicosoc. del Adolesc.	X		X		2	50 %
	Cantidad de respuestas erróneas	1	5	5	6	4.25	
	Porcentaje de respuestas erróneas	12,5 %	62,5 %	62,5 %	75 %	Porcent. total: 66,87 %	

En este caso, la tabla da cuentas de un grupo de cuatro encuestados que trabajan en el área de la educación (incluida la enseñanza del inglés). Todos han afirmado conocer el plan de estudios. Sin embargo, casi todos presentan respuestas erróneas en cuanto a las materias que lo forman. Estas arrojan un promedio de 4,5 respuestas incorrectas (66,87%) de 8 (ocho) opciones dadas.

Intersección 4: El siguiente cuadro relacionará a (a) los **alumnos que dicen gustar de la enseñanza** y (b) aquellos que **no reconocen una materia del eje pedagógico** del plan de estudios:

Pregunta	Opciones	1	2	3	4	5	6	8	9	11	13	14	15	16	Tot	%
5.- ¿Por qué razón/es decidiste por el profesorado de inglés?	Me gusta la docencia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13	65 % del total
11.- Selecciona las materias que crees que pertenecen al plan de estudios que cursarás	Psicosociología del Adolescente	X	X		X		X		X	X		X	X		8	38,4 % de errores

La tabla exhibe un grupo de 13 pre-ingresantes que dicen haberse decidido por un profesorado de inglés por su gusto por la docencia. Sin embargo, 5 (cinco) de ellos (38,4%) no reconoció la única opción entre las materias a seleccionar que guarda relación con la carrera docente: *Psicosociología del Adolescente*.

Intersección 5: El siguiente cruce muestra (a) los alumnos pre-ingresantes que dicen haber elegido la institución por su plan de estudios y (b) el número de respuestas erróneas respecto de las materias incluidas en él. La siguiente tabla lo detalla:

Pregunta	Opciones	1	2	9	16	Tot	%
6.- ¿Por qué razón/es decidiste cursar el prof en el INSPT de UTN?	Plan de estudios	X	X	X	X	4	
11.- Selecciona las materias que crees que pertenecen al plan de estudios que cursarás	Práctica de Laboratorio I	X				8	25 %
	Asp.de la Cult. del S XX	X	X			6	50 %
	Educación Cívica					0	0%
	Filosofía	X				4	25 %
	Lengua Inglesa III	X	X	X	X	18	100 %
	Gram. Castellana	X				7	25 %
	Gramática Ingl I	X	X	X	X	20	100 %
	Psicosoc. del Adolescente	X	X	X		12	50 %
	Cantidad de respuestas erróneas		1	4	5	6	16
Porcentaje de respuestas erróneas		12,5 %	50 %	62,5 %	75 %	Prom: 55 %	

En este caso particular, hay un grupo de 4 (cuatro) alumnos pre-ingresantes que afirman haber elegido el INSPT-UTN específicamente por su plan de estudios. Se advierte que, en su mayoría, las respuestas provistas respecto de las materias que forman el diseño son altamente erróneas, promediando estas un 55%.

Intersección 6: Este último cruce apunta a relacionar a (a) aquellos pre-ingresantes que afirman conocer el plan de estudios y (b) aquellos que creen que el plan tiene una carga horaria de clase de 10 a 15 horas semanales (aproximadamente la mitad de la carga real). La siguiente tabla lo describe:

Pregunta	Opciones	1	2	3	4	5	6	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	20	Tot	%
7.- ¿Conocés el plan de estudios?	Sí	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17	
9.- ¿Cuál crees será la carga horaria obligatoria del 1er año?	10 a 15 hs. X sem	x	x			x								x				x	5	29,4 %

En este caso final, se muestra un grupo de 17 (diecisiete) pre-ingresantes que dicen conocer el plan de estudios. Se observa que 5 (cinco) de ellos (29,4%) cree que dicho plan tendrá una carga horaria de clase de entre 10 y 15 horas semanales. Esto claramente indica que más de un tercio de quienes afirman conocer el plan creerían que el mismo implica un número de horas totalmente insuficiente para un diseño universitario de cuatro años en un turno del día.

7.3.- Entrevistas con alumnos que abandonaron cursos

Las entrevistas detalladas a continuación fueron realizadas en las cercanías del INSTP-UTN en el transcurso del mes de julio de 2016, a partir de listados de deserción provistos por profesores de la institución. Dichas entrevistas se estructuraron alrededor de las siguientes cuatro preguntas básicas:

- *¿Abandonaste la carrera en general, o materias importantes de la misma, en el primer semestre del primer año de tus estudios?*
- *¿Por qué abandonaste?*

- *¿En qué medida conocías –o no- el plan de estudios de tu carrera?*
- *¿Hubo algún momento o situación crítica en que decidiste abandonar?*

Luego de esto se procedió, en algunos casos, a repreguntar o a solicitar mayores detalles. Los resultados se volcaron en una tabulación (ver **Apéndice III**) a partir de la extracción de parámetros comunes de análisis hallados en las respuestas. De todos modos, dichos parámetros se detallarán juntamente con algunas citas directas de las respuestas provistas por los entrevistados.

Resultados de la entrevista

A continuación se detallan los resultados de las entrevistas a alumnos que abandonaron cursos entre el segundo y cuarto mes de clases (ver **Apéndice IV**). La tabulación de las respuestas extraídas se basó en agrupamientos de datos a partir de identidades o similitudes semánticas en dichas respuestas. En lugares y momentos apropiados, el informe contiene citas algunas textuales de los entrevistados.

Pregunta 1: ¿Abandonaste la carrera en general, o materias importantes de la misma, en el primer semestre del primer año de tus estudios?

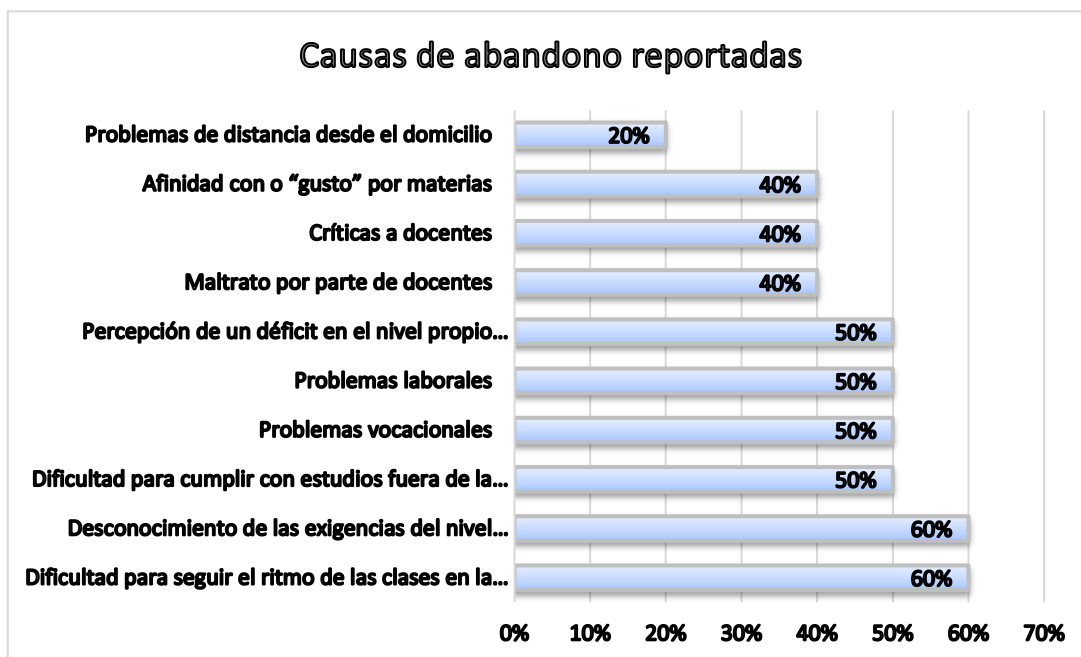
En este caso particular, se dio una distribución muy pareja, dado que la mitad de los entrevistados (50%) dijo haber abandonado la carrera, y la otra mitad (50%) afirmó haber abandonado materias importantes. Los entrevistados que abandonaron sus estudios no especificaron si los volverían a retomar en el futuro. Frente a la repregunta, manifestaron incertidumbre sobre esta posibilidad.

Pregunta 2.: ¿Por qué abandonaste?

Frente a esta pregunta, un 60% de los entrevistados adujo como causa la dificultad para seguir el ritmo de las clases. Otro 60% manifestó que la causa radicó en el desconocimiento de las exigencias del nivel superior. Un 50% habló de las dificultades para cumplir con los estudios fuera de la institución. Por otro lado, otro 50% adujo problemas vocacionales (“*No es mi vocación*” / “*No es lo mío*”), así como otro 50% manifestó haber tenido problemas laborales y, a su vez, otro 50% declaró que percibía un marcado déficit propio en cuanto al nivel requerido por la institución. No es difícil percibir que existen áreas de intersección en estas respuestas, dado que es fácil suponer que la imposibilidad de cumplir con un tiempo de estudio determinado fuera de la institución esté altamente relacionada con un problema laboral resultante (“*¿A quién se le ocurre que esto se puede hacer en cuatro años?*”). Asimismo, la percepción (tal vez inducida) de que el nivel propio es insuficiente se puede relacionar con la dificultad para seguir el ritmo de las clases. Es por eso que este agrupamiento semántico no presupone ni implica la presentación de compartimientos estancos, sino que, por el contrario, existen causas concurrentes dadas sus obvias interrelaciones.

Resultó interesante que un 40% de los entrevistados reportó situaciones de supuesto “maltrato” por parte de los docentes (“*El profe me dijo que no servía para esto*” / “*Me encajó un aplazo y me re-gastó delante de todos*” / “*X me dijo que me dedique a otra cosa*”). Otro 40% fue crítico de los docentes en cuanto a sus clases, citando esta problemática como causa de abandono (“*Abandonarían muchos menos si los profesores dieran sus clases como corresponde*” / “*Algunas clases son un plumazo*” / “*Esa clase es un embole*”). Por otro lado, también un 40% habló de “gusto” o “afinidad” con las materias. Esto mayormente se dio entre quienes abandonaron materias y no la carrera (“*No me gustó la Fonética*” / “*La materia X es re-aburrida*” / “*No me copa estudiar X*” / “*No me divierte*”). Solo un 20% adujo problemas de distancia entre la institución y su lugar de residencia.

El siguiente cuadro resume las respuestas obtenidas por la **Pregunta 2:**



Pregunta 3: ¿En qué medida conocías –o no- el plan de estudios de tu carrera?

En lo que respecta a esta pregunta, un 60% de los entrevistados dijo que tenía un conocimiento parcial del plan de estudios, pero que desconocían el nivel de exigencias de la carrera (“Jamás me imaginé que había que estudiar tanto” / “Me habían dicho que era difícil, pero no tanto”). Por otro lado, el restante 40% afirmó desconocer totalmente el plan de estudios (“No tenía ni idea de qué materias u horarios iba a tener”). Otro 40% de los entrevistados (parte del grupo que adujo conocer parcialmente el plan) reportó que conocían parcialmente el plan, pero desconocían totalmente el sistema universitario (parciales, plazos, sistemas de calificaciones, etc.).

Ningún alumno (0%) dijo conocer totalmente el plan de estudios de la carrera.

Pregunta 4: ¿Hubo algún momento o situación crítica en que decidiste abandonar?

Esta pregunta originó las siguientes respuestas: un 50% de los entrevistados dijo que el momento de abandono fue la llegada de los exámenes parciales. Este grupo coincidió en que ya había habido calificaciones previas, y que estas no eran, en general, satisfactorias. Un 40% habló de un cambio de carrera. Frente a la repregunta, los miembros de este grupo

adujeron momentos de tensión (bajas calificaciones o situaciones tensas con los docentes) que precipitaron estos cambios. En ningún caso se percibió la presencia de un cambio de carrera sin alguna frustración sufrida en esta. Finalmente, el presunto maltrato por parte de un docente apareció como el momento de abandono en otro 40%. Ya que la sumatoria de porcentajes supera el 100%, está claro que la respuesta referida al “cambio de carrera” no refiere a un momento dado, sino que acompaña a alguna de las otras respuestas brindadas.

7.4.- Encuestas a profesores del primer año de estudios

Hacia fines del primer cuatrimestre de 2016, se encuestó a un grupo de 10 (diez) docentes del primer año de estudios del INSPT-UTN respecto de la deserción de sus alumnos (ver **Apéndice V**). Dicha encuesta se realizó con el fin de triangular los demás datos provistos por los alumnos pre-ingresantes, juntamente con aquellos que abandonaron la carrera o materias de la misma. A continuación se detallan los resultados, conforme la matriz de datos obtenida (ver **Apéndice VI**).

7.4.1.- Resultados de las encuestas

Pregunta 1: Esta pregunta apuntó a establecer si el docente dictaba una materia central del eje disciplinar (Lengua Inglesa I, Fonética Inglesa I, Gramática Inglesa I o Práctica en Laboratorio I). Las opciones de respuesta fueron ‘sí’ o ‘no’.

En este caso, un 60% de los entrevistados respondió afirmativamente, mientras que el 40% restante dijo no dictar tales materias.

Pregunta 2: La segunda pregunta del cuestionario propuso indagar acerca del porcentaje de alumnos que abandonaron los cursos de los encuestados en el primer cuatrimestre de

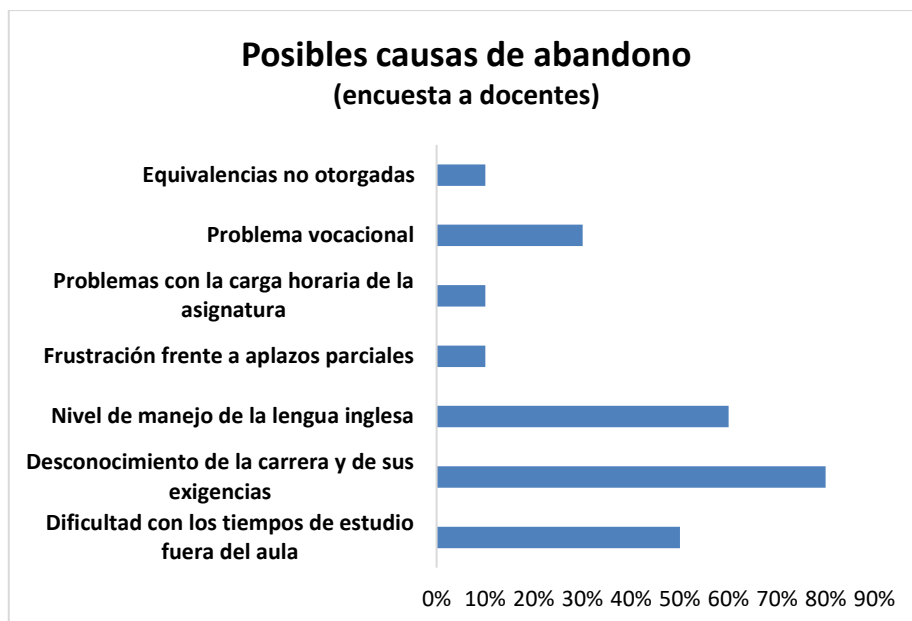
2016. Las opciones dadas fueron: (a) 5% a 10%, (b) 10% a 25%, (c) 25% a 40% y (d) más del 40%.

Como resultado, un profesor (10%) dijo haber perdido entre un 5% y un 10%. Seis docentes (60%) dijeron haber tenido entre un 10% y un 15% de abandonos. Tres profesores reportaron una pérdida de entre el 25% y el 40% del alumnado. Finalmente, ningún docente dijo haber tenido una tasa de abandono de más del 40% del alumnado⁷.

Pregunta 3: En este caso, se preguntó a los docentes acerca de sus percepciones en cuanto a las posibles causas de abandono de curso por parte de los alumnos. Las opciones posibles fueron: (a) dificultad con los tiempos de estudio fuera del aula, (b) desconocimiento de la carrera y de sus exigencias, (c) nivel de manejo de la lengua inglesa, (d) frustración frente a aplazos parciales, (e) problemas con la carga horaria de la asignatura, y (f) otra/s (se solicitó especificar. esta pregunta permitió marcar más de una opción).

Un 80% de los docentes afirmó que quienes abandonaron su curso desconocían la carrera y sus exigencias. Un 60% adujo que quienes abandonaron no tenían un nivel satisfactorio en el manejo de la lengua inglesa. Un 50% de los docentes alegó que la causa de abandono radicaba en la dificultad con los tiempos de estudio fuera del aula. Un 30% de los encuestados habló de problemas vocacionales en sus alumnos que abandonaron el curso. Un docente (10%) remarcó la frustración de los alumnos frente a sus calificaciones parciales. Del mismo modo, un docente (10%) reportó problemas con la carga horaria de su asignatura como causa probable y, también, otro docente (10%) mencionó la falta de otorgamiento de equivalencias como causa posible de abandono.

⁷ La posible discrepancia entre los datos de abandono proporcionados por los docentes y los datos oficiales brindados por la Coordinación Académica del INSPT-UTN se explica en virtud de alumnos que han abandonado materias hacia fines del cuatrimestre e informado a sus profesores sobre su decisión, pero que no figuran “oficialmente” como desertores, ya que el porcentaje de asistencia los mantiene como regulares.



Pregunta 4: Esta pregunta propuso explorar en qué medida los docentes encuestados sabían o percibían que los alumnos que abandonaron sus cursos conocían o desconocían el plan de estudios de la carrera. Las opciones que se dieron fueron: (a) conocían plenamente el plan de estudios, (b) conocían el plan de estudios solo en parte, (c) no tenían gran conocimiento del plan de estudios, y (d) desconocían completamente el plan.

En este caso particular, la mitad de los docentes encuestados (50%) manifestó que quienes abandonaron sus cursos conocían el plan de estudios solo en parte. Un 40% de los profesores optaron por afirmar que dichos alumnos no tenían un gran conocimiento del plan de estudios. Un profesor (10%) alegó que los alumnos que se alejaron de su curso desconocían el plan totalmente. Es interesante señalar que ningún docente (0%) afirmó que los alumnos conocían el plan de estudios en forma total.

Pregunta 5: esta pregunta indagó cómo recordaban los docentes aquellos trabajos presentados por los alumnos que abandonaron su curso antes de retirarse del mismo. Las opciones fueron: (a) excelentes, (b) muy buenos, (c) buenos, (d) apenas aprobados, (e) desaprobados, y (f) no hubo entrega de trabajos.

Un 50% de los docentes afirmaron que los trabajos de quienes abandonaron eran apenas aprobados. 3 docentes (30%) indicaron que no hubo entrega de trabajos. Un profesor dijo que los trabajos eran muy buenos en general. Del mismo modo, un docente (10%) alegó que los trabajos estaban desaprobados. Ningún profesor (0%) recordó los trabajos de quienes abandonaron como ‘excelentes’.

Pregunta 6: En este caso se solicitó al docente encuestado que evalúe (1 a 5 —en el que ‘1’ era ‘excelente’ y ‘5’ era ‘totalmente insatisfactorio’) el nivel de los alumnos ingresantes en 2016 —en general— en determinadas áreas, se solicitó, especialmente, que incluyeran en la evaluación general a quienes abandonaron los cursos. Las áreas específicas fueron: (a) manejo de la lengua inglesa escrita, (b) manejo de la lengua inglesa oral, (c) comprensión de textos, (d) comprensión de premisas en instrucciones, (e) adaptación a los niveles de exigencias de la materia, y (f) cumplimiento de los plazos estipulados.

Para esta pregunta en particular, no solamente se utilizó el promedio de las áreas evaluadas, sino que también se calculó la desviación estándar (Σ) de cada caso, para establecer el grado de semejanza o disparidad en las evaluaciones provistas. El área de la comprensión de textos obtuvo un promedio de 4,1 (Σ : 0,737), lo cual indica una bajísima calificación, con resultados homogéneos (Σ : menor a 1). Tanto la comprensión de premisas e instrucciones como la adaptación a los niveles de exigencia obtuvieron un promedio de 3,4 con desviaciones de Σ : 0,699 y Σ : 0,483 respectivamente. Esto también significa bajas calificaciones, con desviaciones que resaltan la homogeneidad de las áreas evaluadas. El área del manejo de la lengua inglesa (tanto oral como escrita) tuvo un promedio de 3,3, con una desviación de Σ : 0,516 para ambas, lo cual indica una baja calificación y semejanza en los puntajes dados. Finalmente, la más alta calificación (aunque no satisfactoria) la recibió el área del cumplimiento de plazos, la que recibió un promedio de 2,8, con una desviación de Σ : 0,632. El nivel de las valoraciones fue altamente insatisfactorio, y sus desviaciones hablan de homogeneidad en las respuestas.

Pregunta 7: La séptima pregunta solicitó que los docentes evaluaran (de 1 a 5 —en el que ‘1’ es ‘excelente’ y ‘5’ es ‘totalmente insatisfactorio’) el nivel preparación brindado por la educación secundaria respecto de la materia ellos dictan en el profesorado de inglés. Se les solicitó incluir, en la evaluación general, a quienes abandonaron los cursos.

En este caso particular, las valoraciones arrojaron un promedio de 4,4, con una desviación de Σ : 0,516. La calificación resultó altamente insatisfactoria y las respuestas mostraron gran homogeneidad.

Pregunta 8: La última pregunta del cuestionario pidió a los docentes que evalúen (de 1 a 5 —en que ‘1’ es ‘excelente’ y ‘5’ es ‘totalmente insatisfactorio’) el nivel preparación brindado por la educación secundaria respecto de la carrera de nivel superior de la que los docentes forman parte. Una vez más, se solicitó que incluyeran en la evaluación general a quienes abandonaron los cursos.

Las respuestas generaron un promedio de 4,5 (calificación altamente insatisfactoria) y una desviación estándar de Σ : 0, 527, lo cual muestra, como en los casos anteriores, gran semejanza en las respuestas de los docentes encuestados.

7.4.2.- Datos impresionistas

Cicourel (1982) afirma que las investigaciones que exploran las ciencias humanas, existen datos de tipo “impresionistas”, datos que pueden estar cercanos al campo de lo anecdótico, como pueden ser comentarios, actitudes y gestos de encuestados o entrevistados que pueden ser de gran utilidad para el lector. Dichos datos, sin embargo, serán utilizados de forma limitada en las conclusiones.

En el caso de estas encuestas, la casi totalidad de los docentes se quejó insistentemente del bajo nivel de los alumnos en general. Se establecieron comparaciones con los niveles del instituto en décadas pasadas, y se enfatizó el bajo nivel de la educación secundaria. Se

remarcó el hecho de que “pasar” una materia es más importante que “saber” sus contenidos, y se mencionó con insistencia el doble rol de los alumnos como tales y como “futuros docentes”. Consultados acerca del posible significado de esta última frase, no hubo gran acuerdo en su significado, pero se adujo que se trataba de características que el alumno debía poseer como parte de su vocación (establecida y decidida seguramente antes de ingresar a un profesorado).

8.- INFORME DE INVESTIGACIÓN

8.1.- Conclusiones

Al comienzo de la presente sección, resulta necesaria la reiteración de los datos proporcionados por la Coordinación Académica del INPT-UTN en agosto de 2016, acerca de la deserción en el primer cuatrimestre del primer año de estudios, ya que esto constituye una información importante —aunque tal vez no exacta— de la realidad. Estos son los datos que en parte otorgan sentido a la presente investigación: la oficina mencionada de la institución informó que el promedio de asistencia al fin del cuatrimestre fue del 81,83%, revelando una deserción del 18,17%. Se da una posible inexactitud, dado que dicha cifra podría ser aún mayor, ya que se basa en los alumnos que perdieron su condición de “regulares”, o sea, los que quedaron oficialmente “libres”. De hecho, esta cifra no abarca a aquellos alumnos que abandonaron sus cursos, pero cuya cantidad de inasistencias no les permite aún ser incluidos en la mencionada condición. Es por esto que algunos docentes reportaron porcentajes mayores.

A continuación se detallan las conclusiones enunciables respecto de las hipótesis presentadas en la **Sección 4.4** del estudio realizado.

Hipótesis 1: La primera hipótesis predecía que *la mayoría de los alumnos pre-ingresantes al profesorado de inglés de INSPT-UTN demuestran un conocimiento limitado e insuficiente respecto del plan de estudios al que están ingresando.*

En este caso, se puede concluir que la hipótesis fue debidamente demostrada. Si bien el 85% de los alumnos encuestados al comienzo del curso de ingreso dijo conocer el plan de estudios, se dio solo un 45,6% de aciertos en cuanto al reconocimiento de materias que forman parte del plan. A esto se debe agregar que quienes afirmaron haber comenzado un profesorado de inglés con anterioridad a 2016 tuvo un margen de error aun mayor en este reconocimiento. Adicionalmente, quienes expresaron su gusto por la docencia obtuvieron un

promedio de 38,4% de respuestas erróneas respecto del reconocimiento de materias de eje pedagógico.

No es fácil establecer las causas del alto porcentaje de errores en las respuestas de reconocimiento. Se observó, por un lado, una gran proporción de pre-ingresantes que afirmaron haber ingresado a esta carrera por su “gusto” por la lengua inglesa. Los comentarios generales de los encuestados permitirían afirmar que la formación docente, con su consabido eje de materias pedagógicas, parecería resultar ajeno a las expectativas generales o vocacionales.

Un contraste importante se dio entre los porcentajes obtenidos entre los encuestados inicialmente y los porcentajes obtenidos entre los entrevistados hacia fines del primer cuatrimestre respecto de su conocimiento del plan de estudios: en el mes de enero de 2016, un 85% dijo conocer el plan de estudios, mientras que ninguno de los entrevistados hacia fines del cuatrimestre afirmó conocerlo en su totalidad. Sin embargo, lo mencionado debería considerarse como una discrepancia “formal”, no como una contradicción real: en efecto, los alumnos desertores entrevistados pueden no ser necesariamente los mismos encuestados a inicios del curso de ingreso. Se entiende que los pre-ingresantes que ingresaron a la universidad constituyó un número mayor. De cualquier manera, la diferencia resulta altamente interesante y reveladora, y el desconocimiento parcial o total del plan de estudios por parte de los desertores podría resultar definitorio, aunque no parecería constituir la única causa de abandono temprano. De todos modos, si bien esta hipótesis no se refiere directamente a quienes abandonaron cursos o carrera sino a los pre-ingresantes, su conocimiento del plan de estudios —enunciado en esta hipótesis— parece tanto limitado como insuficiente.

Las entrevistas mantenidas con profesores del primer año de estudios, realizadas con el fin de triangular datos, confirmaron lo dicho anteriormente, aunque en este caso, respecto de los alumnos desertores. Ninguno de los profesores encuestados (un 60% a cargo de materias

centrales del eje disciplinar⁸), afirmaron percibir que los alumnos desertores conocían plenamente el plan de estudios.

Hipótesis 2: La segunda hipótesis postuló que *la mayoría de los alumnos pre-ingresantes al profesorado de inglés de INSPT-UTN demuestran un conocimiento limitado e insuficiente respecto de la carga horaria del plan de estudios al que están ingresando.*

En cuanto a esta predicción, se puede afirmar que esta hipótesis también se logró validar. En tal sentido, se observó que un 35% de los alumnos encuestados inicialmente creyó que la carga horaria de clase era de 10 a 15 horas por semana, y un 40% optó por la franja de 15 a 20 horas por semana. Esto significa que un 75% de los pre-ingresantes estimó una carga horaria inferior a la real (22 a 25 horas por semana). Por otro lado, resulta interesante observar que un tercio de quienes afirmaron conocer el plan de estudios optaron por la franja inferior (10 a 15 horas por semana). Este último dato podría predecir una situación realmente conflictiva al momento de comenzar las clases, aunque es dable pensar que, durante el curso de ingreso, esta información fue debidamente transmitida. De cualquier modo, la presente investigación no apuntó a recabar información acerca de los pre-ingresantes poco antes o al comienzo de los cursos del primer año en la institución, sino que se propuso tomar una “instantánea” del conocimiento de dichos alumnos en su primer contacto con la universidad. A la luz de esta hipótesis, es dable afirmar que el conocimiento, por parte de los alumnos pre-ingresantes, de la carga horaria del primer año es limitada e insuficiente según las encuestas iniciales.

Las miradas de los docentes encuestados no arrojaron resultados similares, dado que la carga horaria de clases fue considerada por solo un 10% de los docentes encuestados. Sin embargo, es dable aclarar que los docentes fueron entrevistados acerca de los alumnos que abandonaron sus cursos, y no acerca de los alumnos pre-ingresantes.

Hipótesis 3: La tercera hipótesis del presente estudio postuló que *la mayoría de los alumnos que abandonan el profesorado de inglés de INSPT-UTN entre el segundo mes y el*

⁸ Las materias consideradas centrales o troncales em el eje disciplinar son Lengua Inglesa I, Fonética Inglesa I, Gramática Inglesa I y Práctica en Laboratorio I.

cuarto del primer año de estudio afirman que el diseño curricular y carga horaria superan las posibilidades de tiempo y dedicación que habían supuesto antes de ingresar a la institución.

Esto se ha podido demostrar más fácilmente, tal vez, que la hipótesis anterior. Por un lado, se dio —en los niveles de pre-ingreso— un desconocimiento casi generalizado de las materias que integran el plan de estudios, así como de su carga horaria, lo cual podría tener un efecto directo en los niveles de abandono temprano, o sea, en los focos de las tercera y cuarta hipótesis. Sin embargo, resulta más claro el testimonio de los alumnos que desertaron. Si bien un alto porcentaje habló de dificultades para seguir el ritmo de las clases, un 60% indicó que desconocían el grado de exigencia del nivel superior. Adicionalmente, a la mitad de estos alumnos (50%) les resultó difícil cumplir con las horas de estudio que debían realizar fuera de la institución. A esto se agrega que también un 50% manifestó haber tenido problemas de índole laboral, lo cual bien podría estar relacionado con el tiempo de estudio fuera del aula (aunque esto no ha sido directamente comprobado). Las cuestiones “vocacionales” que fueron reportadas como causal de abandono también podrían estar relacionadas con las exigencias de esta carrera —desconocidas previamente. Esto último tampoco ha sido demostrado.

Las respuestas de los docentes de primer año fueron prácticamente definitorias. Una impresionante mayoría (80%) indicó que quienes abandonaron sus cursos desconocían la carrera y sus exigencias. Por otro lado, un 50% de ellos dijo que los desertores tenían dificultades con los tiempos de estudio fuera del aula. Esto se podría relacionar con el hecho de que ningún profesor expresó total satisfacción con el nivel de los trabajos presentados. Por el contrario, un 60% de los docentes habló de trabajos poco satisfactorios, y un 30% de ellos no recibió trabajo alguno de aquellos que abandonaron sus cursos.

Hipótesis 4: *La cuarta y última hipótesis postuló que la mayoría de los alumnos que abandonan el profesorado de inglés de INSPT-UTN entre el segundo mes y el cuarto del primer año de estudio afirman haber tenido un conocimiento limitado e insuficiente del plan*

de estudios y/o de la carga horaria de la carrera que inicialmente eligieron antes de ingresar a la institución.

Las conclusiones extraídas de la primera hipótesis bien pueden servir de plataforma inicial para la respuesta a esta última, dado que se evidenció un conocimiento limitado e insuficiente del plan de estudios por parte de los alumnos pre-ingresantes. Si bien esto podría constituir un dato sensible, es tan solo una base, ya que en este caso particular las respuestas de los alumnos desertores y de los docentes parecen tener más peso en este caso.

En cuanto al primero de estos dos grupos, se observó que, tal como se indicó en las respuestas a la primera hipótesis, ningún alumno desertor entrevistado admitió conocer plenamente el plan de estudios o su carga horaria. Asimismo y por otro lado, ninguno de los profesores encuestados (un 60% a cargo de materias centrales del eje disciplinar⁹), afirmó percibir que los alumnos desertores conocieran plenamente el diseño o su carga horaria. Es interesante destacar que casi todos estos docentes reportaron cifras importantes de abandono, a veces superiores a las proporcionadas por la Coordinación Académica, por razones detalladas anteriormente.

- - - - -

El objetivo principal de esta sección radica en brindar una respuesta a las hipótesis básicas del trabajo de investigación. Sin embargo, durante el proceso de recolección de datos surgieron elementos que ameritan discusión. Si bien estos datos no deberían ser centrales en cuanto a los resultados obtenidos, están directamente relacionados con los objetivos de investigación enunciados en secciones previas.

Las entrevistas con los alumnos que abandonaron arrojaron los resultados que fueron utilizados para responder las preguntas básicas de investigación, pero curiosamente develaron elementos altamente significativos —incluso alarmantes— acerca de las posibles causas de abandono temprano. Esto se relaciona directamente con la pregunta de investigación referida a otras posibles causas del mismo. Por un lado, se mencionó lo ya detallado en la primera parte de esta sección, a lo que se agregaron elementos tales como los

⁹ Las materias consideradas centrales o tronales em el eje disciplinar son Lengua Inglesa I, Fonética Inglesa I, Gramática Inglesa I y Práctica en Laboratorio I.

problemas vocacionales, laborales y hasta la distancia del domicilio (en un solo caso). Por otro lado, resultó altamente llamativo el 40% que mencionó un supuesto “maltrato” —presuntamente verbal— de docentes hacia los alumnos, así como las críticas a docentes (otro 40%). Estos datos pueden ser, tentativamente, cruzables con las miradas de los docentes acerca del bajo nivel de los alumnos ingresantes en 2016, y la visión unánime en cuanto a la pobreza de la educación secundaria como preparadora para la educación superior en general, y para un profesorado de inglés en particular. A esto se le podrían sumar las “quejas” expresadas por los docentes acerca del nivel general de los alumnos como “futuros docentes” y una visión nostálgica del nivel actual comparado con el de décadas pasadas. Las miradas docentes en cuanto al nivel académico del alumnado coinciden plenamente con lo relevado en el estado del arte, lo cual virtualmente incluye críticas —tal vez con alguna lógica— por parte de los alumnos. Sin embargo, las referencias a posibles “maltratos” definitivamente constituyen un área que merece un grado de atención que supera tanto el foco como los objetivos de esta tesis.

8.2.- Limitaciones del presente estudio

El presente estudio intentó explorar un foco altamente recortado en el área de la educación superior en una institución de formación docente de la ciudad de Buenos Aires. Si bien se tomaron recaudos para garantizar su validez y fiabilidad, su naturaleza cualitativa —con la consabida carga subjetiva que la caracterizó— amerita la mención de sus posibles limitaciones:

- Es dable recordar que las hipótesis formuladas refieren a una mayoría de alumnos pre-ingresantes y a aquellos que abandonaron cursos tempranamente. En ningún momento se hace referencia a la totalidad de dichos grupos.
- El universo limitado que se ha explorado, sumado a la naturaleza cualitativa y sincrónica de la investigación ha arrojado resultados que son válidos tan solo para el recorte seleccionado. De este modo, las conclusiones a las que se ha arribado solamente se

aplicarán a este universo restringido de investigación. Esto implica que cualquier intento de generalización, proyección o referencia a una posible validez predictiva por ende carecerá de valor.

- El grupo de alumnos pre-ingresantes encuestados bien pudo haber recibido información acerca de la carrera, su carga horaria y exigencias con posterioridad a las encuestas realizadas. Sin embargo, el presente estudio se propuso obtener una “instantánea” del grupo de ingreso al comienzo de su curso. El estudio longitudinal o diacrónico de un grupo mayor tal vez habría arrojado resultados más confiables, aunque el abandono temprano podría no haber resultado el foco central.
- Los alumnos desertores entrevistados no son necesariamente aquellos que completaron el curso de ingreso al INSPT-UTN, ya que el examen de ingreso, como se manifestó anteriormente, está abierto a la comunidad en general, con el solo requisito de un título secundario. Por ende, cualquier contraste entre las encuestas a pre-ingresantes y entrevistas a desertores no deberían ser entendidas como la exploración de un universo con la misma trayectoria académica.

8.2.- Comentario final

Dos grupos de alumnos y un grupo de docentes del INSPT-UTN respondieron preguntas e hicieron sus comentarios en el curso de una indagación cuyas hipótesis tenían a los alumnos como foco central. Se desprende de allí que el presente estudio otorgó al estudiante de la mencionada institución un protagonismo indiscutido tanto en el estudio en sí como en sus conclusiones. Sin embargo, el estudio también arrojó datos interesantes tanto sobre la actitud docente como sobre las responsabilidades de la institución.

En cuanto a las percepciones de los profesores, se comprueba una vez más lo afirmado por Parrino (2010) en cuanto a que los docentes de un primer año de estudios establecen una comunicación ficcional con un alumno ideal que no es más que parte de un imaginario docente que poco tiene que ver con la realidad del estudiante. Sin embargo, las respuestas

proviene de un alumno “real” que está sentado en su clase. El autor acertadamente señala que esta discrepancia fácilmente genera quejas por parte del docente en cuanto a supuestas deficiencias de un estudiante que realmente no existe frente a él. De igual modo, también se percibe en las afirmaciones de los profesores lo oportunamente expresado por Siccardi (2011), en cuanto a que al docente de un profesorado de inglés no le es fácil replantear su identidad profesional en el sistema. En efecto, la autora sugiere que este docente constantemente piensa en un alumno ideal cuyas características y formación previas son simplemente insuficientes para lograr los objetivos académicos terciarios, características y formación que quizás nunca existieron. A esto se podría agregar la imagen no muy clara del “futuro docente”, un ideal humano que no parece perfilarse o describirse con claridad en los programas de estudio, pero que es esgrimido por más de un docente cada vez que expresa su queja del nivel de su alumnado.

Las miradas de alumnos y profesores no desligan a la institución universitaria de toda responsabilidad. Numerosos estudios acerca de la evolución de estudiantes en instituciones de nivel superior y su comparación con el nivel de egreso dejan claros los altos niveles de cronicidad y deserción (Cerrutti y Binstock, 2009). Si bien esta realidad parecería resultar de los entornos sociales, económicas y culturales, no se debería descartar la responsabilidad del sistema educativo en general. Es indudable que existe una tensión entre los niveles secundario y superior, y parecería que la institución de nivel superior intenta denodadamente remediar los déficits del segmento previo. Sin embargo, el alumno que ingresa a una institución de nivel superior debe recorrer un difícil tránsito, una institución que muchas veces aún culpa a la víctima del sistema antes de proceder a una autocrítica sincera. Esta situación, que parecía haberse superado (Tinto, 1986) persiste aún en más de un lugar, por lo cual se hace necesaria una futura línea de investigación en este sentido.

Sería impropio olvidar las responsabilidades de la institución de educación superior en cuanto al abandono (temprano o no) de los estudios por parte de sus estudiantes. Si bien existen críticas a una supuesta híper-democratización del ingreso, son estas mismas instituciones las que deberían aceptar parte de la responsabilidad de retener al alumnado, a partir de seguimientos reales, mentorías, tutorías y otras estrategias destinadas a evitar que el ingresante se perciba como un ser extraño en un medio totalmente nuevo, que le resulta

tan hostil como indiferente. Esto no significa que el talento y el esfuerzo del estudiante no participen de sus logros, ni que la retención de un 100% de los alumnos matriculados sea un objetivo realmente alcanzable. Sin embargo, una retención aceptable y justa podría no ser posible de no existir una redefinición del rol docente, así como un diseño de estrategias de ingreso destinadas a favorecer dicha retención. Sería importante recordar que, si se desplaza la responsabilidad del alumno hacia la institución, el vocablo ‘deserción’ se transforma en ‘exclusión’. Ambos conceptos, en el ámbito de la formación docente, constituyen deudas aún pendientes y merecen un profundo examen en futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR RIVERA, María del C. (2007). 'La transición a la vida universitaria: éxito, fracaso, cambio y abandono'. *IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos*.
- ALLIAUD, Andrea (1995). 'Pasado, presente y futuro del magisterio argentino'. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA)*, Año IV, N° 7 :2-9. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- ÁVALOS, Beatrice (2007). 'Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe'. *Diálogo Regional de Política*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- ARMENDÁRIZ GUTIÉRREZ, Carlos (2014). 'Creación de una instancia estatal rectora de formación continua para maestros de educación media y superior en servicio'. *Foro de Educación Media y Superior*. Chihuahua, Méjico.
- BARNETSON, Robert J. (1999). *Key performance indicators in Higher Education*. Alberta: Alberta Colleges and Institutes Faculties Association.
- BIRGIN, A. (2000). 'La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión', en P. Gentili y G. Frigotto (2000). *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- BOULET, P. (2005). 'La Universidad y los otros'. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)* N° 36/10. [En línea]. 09/2014. <http://www.rieoei.org/1017.htm>
- BROVETTO, Jorge. (1998). 'La Educación Superior y el futuro'. En Conferencia Mundial sobre la Educación Superior La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. París, Francia. UNESCO.
- CERRUTTI, M. y BINSTOCK, G. (2009). 'La institución escolar del nivel medio en el pasaje a la educación superior'. *Cuaderno del CENEP N° 55*.
- CICOUREL, Aaron V. (1982). *Método Y Medida En Sociología*. Madrid: Editora Nacional.
- CORREA ZEBALLOS, M. et al (2006). "Estudio preliminar de la deserción y el rezago en una facultad de ciencias". XIII Enseñanza de la Matemática en carreras de Ingeniería (EMCI). Misiones, Argentina.

- DECIBE, Susana Beatriz. (1998). 'La transformación de la educación superior: la experiencia argentina'. En Conferencia Mundial sobre la Educación Superior La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. París, Francia. UNESCO.
- DE GARAY, Adrián (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- DE GARAY, Adrián (2006). "Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios". Bogotá: Secretaría de Educación Pública/Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense.
- DE GARAY, Adrián y Rosalía SERRANO (2007). 'La primera generación de alumnos de la unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana, a un año de trayectoria escolar'. *El Cotidiano*, año/vol. 22, núm. 146, noviembre-diciembre, pp. 52-60.
- DI GRESIA, Luciano, PORTO, Alberto y RIPANI, Laura. (2002). 'Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas'. Documento de trabajo N° 45. Argentina. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata.
- EZCURRA, A. M. (2007). 'Los estudiantes de nuevo ingreso. Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias'. *Cuadernos de Pedagogía universitaria*, Número 2. Pro-Rectoría de Graduación, Universidad de San Pablo, San Pablo, Brasil.
- ETCHEVERRY, J. (2003). *La tragedia Educativa*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- FERNÁNDEZ, Marcela Viviana. (2001). 'Factores que inciden en el Desgranamiento de las carreras universitarias'. Tesis para optar al grado de Magíster en Evaluación Educativa. Chile. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- GARCÍA, Sara (2010). 'El papel de la tutoría en la formación integral del universitario'. *Tiempo de Educar*, vol. 11, núm. 21, pp. 31-56.
- GINES MORA, José. (1999). 'Indicadores y decisiones en las universidades'. En: *Indicadores en la universidad, información y decisiones*. MEC/Consejo de universidades. Madrid, España. Fareso SA.

- GIOVAGNOLI, P. (2002). 'Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración'. En línea 09/2014. www.depeco.econo.unlp.edu.ar.
- GIOVAGNOLI, Paula Inés. (2002). 'Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración'. Documento de trabajo N° 37. Argentina. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de La Plata.
- GONZÁLEZ, Adriana (2001). *Seguimiento de trayectorias escolares*. México: ANUIES.
- GONZÁLEZ ROBLES, M. F y R. CUÉLLAR GUEL (2013). 'La formación docente en continua transformación'. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México – Chalco. [En línea] 11/2014 <http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencias/283-formacion-docente.html>.
- HERBART, J. E. (1935). *Bosquejo para un Curso de Pedagogía*. Espasa-Calpe: Madrid.
- JEWsbury, Alejandra y HAEFELI, Inés. (2001). 'Análisis de la deserción en universidades públicas argentinas'. Asociación de Administradores Gubernamentales. [En línea] 10/09/14. www.ag.org.ar/pon_cong.htm.
- LOPEZ SEGRERA, F (2006). *Escenarios Mundiales de la Educación Superior*. Ediciones CLACSO, Buenos Aires.
- KISILEVSKY, M. (2002) 'Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la Educación Superior en la Argentina'. En: M. Kisilevsky y C. Veleda, *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. [En línea] 12/09/14. www.crmariocovas.sp.gov.br.
- MARQUINA, Mónica y STRAW, Cecilia. (2002). *Datos básicos sobre la Educación Superior. Aportes para discursos, debates y propuestas*. Buenos Aires: Secretaría de políticas universitarias.
- MENGHINI, Raúl Armando (2002). 'El discurso de la profesionalización en la docencia'. *XI Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación*. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2000). *Anuario de estadísticas universitarias*. Buenos Aires: Secretaría de Educación Superior.

- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2001a). *Informe nacional de Argentina: El desarrollo de la educación*. Buenos Aires: Oficina Internacional de Educación.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (2001b). Resolución 1232. Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2001). *La educación superior en Argentina. Demandas y caracterización actual*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2003). *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- MOLINA GARCÍA, Santiago. (1997). *El fracaso en el aprendizaje escolar. Dificultades globales de tipo adaptativo*. España. Ediciones Aljibe.
- NIEVA, M. et al (2003). 'Factores asociados a la deserción. Un estudio explicativo'. Memorias del INMAT-UBA, Argentina.
- NIEVA, M. et al (2004). '¿Cuál es la problemática que impide a nuestros estudiantes continuar con la carrera que eligieron?' *IV Encuentro: La Universidad como objeto de investigación*. Tucumán, Argentina.
- OSORIO GARCÍA, Ana Rocío y JARAMILLO OSPINA, Catalina María. (1999). 'Deserción estudiantil en los programas de pregrado 1995-1998'. [En línea] 10/01/06. Colombia. Universidad EAFIT. www.eafit.edu.co/.
- PARRINO, María del Carmen (2000). 'Utilización de indicadores en el sistema de educación superior. Revista de la Escuela de economía y negocios', Año II, N° 4. Universidad Nacional de General San Martín. Argentina.
- PARRINO, María del Carmen (2010). 'Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros'. *X Coloquio Sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata.
- PEREZ LINDO, Augusto. (1990). 'Evaluación del rendimiento de las universidades'. *Revista Propuesta educativa*. Año 2, N° 2. FLACSO.
- PLOTNO, Gabriela S. (2009). 'Un estudio sobre ingreso y deserción en la UBA. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología'. *Asociación Latinoamericana de Sociología*. Buenos Aires.

- POIACINA, M., Martín, R., González, Z. (1986). *Deserción, desgranamiento, retención, repitencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- PORTO, Alberto y DI GRESIA, Luciano. (2000). 'Características y rendimiento de estudiantes universitarios; el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata'. Documento de trabajo N° 24. Argentina. 318 Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata.
- PORTO, Alberto y DI GRESIA, Luciano. (2001). 'Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes'. Argentina. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata.
- RAITER, Alejandro (2001). *Representaciones Sociales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- RIQUELME, Graciela C. (2000). 'La educación formal y no formal de los trabajos diferenciales para el área metropolitana, regiones y por ingresos'. Documento de trabajo Programa MECOVI - Argentina - BID - BM - CEPAL. Argentina.
- RUNYON, Richard y HABER, Audrey. (1992). *Estadística para las Ciencias Sociales*. 4° Edición. México. Addison-Wesley.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Eduardo. (2002). *La legislación sobre Educación Superior en Argentina: Entre rupturas, continuidades y transformaciones*. Buenos Aires. IESALC / UNESCO.
- SICCARDI, Ana I. (2011). 'El nuevo perfil de alumno en el profesorado de inglés: crisis y cambios'. *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata, Argentina. [En línea]. 11/2014, www.mdp.edu.ar.
- SIRVENT, M. T. (2004). 'El proceso de investigación'. Ficha de cátedra, Facultad de Filosofía, UBA, 2da. Edición.
- SPOSETTI, A., ECHEVARRÍA, H. 'El factor educacional como causa potencial de la deserción en primer año de la universidad'. [En línea] 09/2014, www.unrc.edu.ar.
- TATTI, V. (2014). 'El Gobierno busca una estrategia contra la deserción universitaria'. [En línea] 09/2014. <http://www.clarin.com/>.
- TEDESCO, Juan Carlos y TENTI FANFANI, Emilio (2001). 'La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades'. Buenos Aires: UNESCO. [En línea] 07/2015, [http:// info.worldbank.org/ etools/ docs](http://info.worldbank.org/etools/docs).

- TENTI FANFANI, Emilio (1995) 'Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente'. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA)*, Año IV, N° 7 :17-25. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- TIANA FERRER, Alejandro. (2003). '¿Qué variables explican los mejores resultados en los estudios internacionales?' *Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos*. [En línea] 10/09/14: <http://www.oei.org.ar/noticias>.
- TINTO, Vincent (1986). 'Theories of student departure revisited'. En: D. Smart (ed.). *Higher Education Handbook of Theory and Research* (Vol. 2). New York: Agathon Prees.
- UNESCO. (1992). *Medición del rendimiento e identificación de las variables que lo afectan: la experiencia latinoamericana*. Santiago de Chile. OREALC / UNESCO.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: UNESCO.
- UNESCO (2011). 'Compendio Mundial de la Educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo'. [En línea] <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents>.
- UNIVERSIDAD CENTROCCIDENTAL LISANDRO ALVARADO BARQUISIMETO (1991). 'Normas Internas de Evaluación Estudiantil'. Estado Lara. Venezuela. Decanato de Administración y Contaduría, Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado Barquisimeto.
- UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL (1998). *Estatuto de la Universidad Tecnológica Nacional*. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional.
- UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL (1999). *Ordenanza 908: Reglamento de estudios*. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional.
- VAIN, Pablo Daniel. (1998). 'La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo'. [en línea]. Argentina. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. [En línea] 12/09/14, www.coneau.gov.ar.
- VELEDA, Cecilia (2002). 'Estructura individual y familiar en la elección de las instituciones de Educación Superior'. En: M. Kisilevsky y C. Veleda, *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. [En línea] 12/09/14. www.crmariocovas.sp.gov.br.

WALKER, V. S. (2012). *El tránsito de los estudiantes por la universidad*. Málaga: EUMED.

TESIS DE MAESTRÍA

'Posibles causas de abandono temprano en la carrera de Profesorado de Inglés e Inglés Técnico de la Universidad Tecnológica Nacional'

Lic. Claudia Pennacchini

Maestría en Educación Superior

Universidad Nacional de La Matanza

2016

APÉNDICE I: Variables e indicadores

VARIABLES		INDICADORES
DEPENDIENTE	INDEPENDIENTES	
Deserción temprana de los estudiantes en el primer año de estudios del INSPT-UTN.		<ul style="list-style-type: none"> - Datos oficiales sobre deserción y desgranamiento en 2016, provistos por la Coordinación Académica del INSPT-UTN - Momento de deserción - Causa aducida de deserción - Materia aducida como causante inmediata de deserción - Otras posibles causas
	Grado de conocimiento, por parte de los estudiantes pre-ingresantes, acerca del diseño curricular del INSPT-UTN.	<ul style="list-style-type: none"> - Materias - Contenidos de las mismas - Carga horaria
	Carga horaria del diseño curricular del INSPT-UTN en su primer año de estudios.	- Carga horaria de las materias de primer año
	Nivel de exigencia académica del diseño curricular del INSPT-UTN en su primer año de estudios.	<ul style="list-style-type: none"> - Número de trabajos prácticos exigidos por mes - Plazos de entrega de los trabajos prácticos - Lecturas exigidas - Prácticas fonológicas - Presentaciones orales exigidas - Horas de estudio estimadas
	Elementos exógenos varios	<ul style="list-style-type: none"> - Edad - Situación laboral - Distancia del hogar - Otros

APÉNDICE II: Encuesta a alumnos pre-ingresantes

ESTE CUESTIONARIO ES PARTE DE UNA INVESTIGACIÓN, ESTÁ DISEÑADO PARA ACOMPAÑARTE EN TU FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y ES COMPLETAMENTE ANÓNIMO. POR FAVOR RESPONDELO

1.- ¿Cuáles han sido tus estudios de inglés hasta ahora? (Puedes elegir más de una opción)

- Escuela secundaria bilingüe
- Escuela secundaria con 3 a 5 horas de inglés semanales
- Instituto privado de enseñanza de inglés
- Clases particulares (con o sin exámenes locales o internacionales)

2.- ¿Iniciaste alguna vez un profesorado de inglés?

- Sí
- No

3.- ¿Iniciaste alguna vez otra carrera terciaria o universitaria sin completarla?

- Sí
- No

4.- ¿Has completado otra/s carrera/s terciaria/s o universitaria/s?

- Sí

Por favor especificar carrera/s: ...

- No

5.- ¿Por qué razón/es decidiste cursar el profesorado de inglés?

- Me gusta la docencia
- Quiero perfeccionar mi inglés

TESIS DE MAESTRÍA

'Posibles causas de abandono temprano en la carrera de Profesorado de Inglés e Inglés Técnico de la Universidad Tecnológica Nacional'

Lic. Claudia Pennacchini

Maestría en Educación Superior

Universidad Nacional de La Matanza

2016

Ambas respuestas anteriores

Otra(s) (por favor especificar) ...

6.- ¿Por qué razón/es decidiste cursar el profesorado en el Instituto Superior del Profesorado Técnico de la UTN?

...

7.- ¿Conocés el plan de estudios?

Sí No

8.- Si tu respuesta a la pregunta 7 fue afirmativa, ¿cómo accediste a esta información?

Por una charla previa de ingreso

Por la página web de la universidad

Otra(s) fuente(s) (por favor especificar)

...

9.- En cuanto a las horas de cursado, ¿cuál crees que será la carga horaria obligatoria del primer año de estudios?

10 a 15 horas¹⁰ por semana

15 a 20 horas por semana

Más de 20 horas por semana

10.- ¿Cuánto tiempo de estudio (fuera del aula) crees que te insumirá esta carrera?

3 a 5 horas por semana

6 a 10 horas por semana

10 a 20 horas por semana

¹⁰ 1 Hora = 60 minutos

11.- Selecciona las materias que crees que pertenecen al plan de estudios que cursarás:

- Práctica de Laboratorio I
- Aspectos de la Cultura del Siglo XX
- Educación Cívica
- Filosofía
- Lengua Inglesa III
- Gramática Castellana
- Gramática Inglesa I
- Psicosociología del Adolescente

12.- ¿Qué edad tienes?

- 17 a 25 años
- 26 a 35 años
- Más de 35 años

13.- ¿Cuál es tu lugar de residencia?

- Capital
- Gran Buenos Aires
- Otro (especificar)

4.- ¿Cuáles son tus actividades laborales?

- Trabajo en el área de la educación
- Trabajo en el área de la enseñanza de inglés
- Trabajo en otra área
- No trabajo

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

APÉNDICE III: Matriz de datos de la encuesta a alumnos pre-ingresantes

Pregunta	Opciones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Tot	%	
1.- ¿Cuáles han sido tus estudios de inglés hasta ahora?	Esc sec bilingüe																		x			1	5%	
	Esc sec – 3/5 hs ingl x sem				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x		x	x	14	70%
	Inst privado de de inglés	x	x	x		x		x	x		x	x		x	x	x	x	x			x		14	70%
	Clases particulares						x			x			x									x	4	20%
2.- ¿Iniciaste alguna vez un prof de inglés?	No	x	x	x	x			x	x	x	x	x						x	x	x	x	14	70%	
	Sí					x	x						x		x	x	x						6	30%
3.- ¿Iniciaste otra carr terc o univ sin completarla?	No			x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x		15	75%	
	Sí	x	x					x				x									x	5	25%	
4.- ¿Has completado otra/s carrera/s terciaria/s o universitaria/s?	No	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	19	95%	
	Sí									x													1	5%
	Carrera																						0	0%
	Ciencias																						0	0%
Humanid																						1	5%	
Docent																						0	0%	
Tecnica																						0	0%	
5.- ¿Por qué razón/es decidiste x el prof de inglés?	Me gusta la docencia	x	x	x	x	x	x		x	x			x	x	x	x	x					13	65%	
	Para perfeccionar mi inglés	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	18	90%
6.- ¿Por qué razón/es decidiste cursar el prof en el INSPT de UTN?	Plan de estudios	x	x							x												4	20%	
	Edificio				x																	1	5%	
	Nivel – Recomend.			x				x			x		x	x		x		x	x	x	x	10	50%	
	Alcance del título					x																1	5%	
7.- ¿Conocés el plan de est?	No							x	x												x	3	15%	
	Sí	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17	85%	
8.- Si 7 fue afirmativa, ¿cómo accediste a esta info	Charla de ingreso										x		x									2	10%	
	Pág web UTN	x	x	x	x	x	x			x		x							x	x		11	55%	
	Otras										x				x	x	x					x	5	25%
9.- ¿Cuál crees será la carga horaria oblig del 1er año?	10 a 15 hs. X sem	x	x			x			x												x	x	7	35%
	15 a 20 hs X sem			x				x			x	x	x					x	x	x			8	40%
	+ de 20 hs X sem				x		x			x				x	x								5	25%
10.- ¿Cuánto tiempo de est (fuera del aula) crees te insumirá esta carrera?	3 a 5 horas / sem				x																	x	5	25%
	6 a 10 horas / sem	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x							x		14	70%
	10 a 20 horas / sem																				x		1	5%
11.- Selecciona las materias que crees que pertenecen al plan de estudios que cursarás	Práctica de Laboratorio I	x				x	x		x					x	x				X				8	40%
	Asp.de la Cult. del S XX	x	x	x					x	x													6	30%
	Educación Cívica																						0	0%
	Filosofía	x		x		x			x														4	20%
	Lengua Inglesa III	x	x	x	x		x	x	x	x	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	18	90%
	Gram. Castellana	x			x				x	x					X	X							7	35%
	Gramática Ingl I	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20	100%
	Psicosoc. del Adolec.	x	x		x		x				x	X	X			X	X					X	12	60%
Cantidad de respuestas erróneas		1	4	5	4	5	4	4	2	5	5	5	5	4	5	3	6	4	4	7	6	4.4		
Porcentaje de respuestas erróneas		12,5 %	50 %	62,5 %	50 %	62,5 %	50 %	50 %	25 %	62,5 %	62,5 %	62,5 %	62,5 %	50%	62,5 %	37,5 %	75 %	50 %	50 %	87,5 %	75 %	55 %		

TESIS DE MAESTRÍA

‘Posibles causas de abandono temprano en la carrera de Profesorado de Inglés e Inglés Técnico de la Universidad Tecnológica Nacional’

Lic. Claudia Pennacchini

Maestría en Educación Superior

Universidad Nacional de La Matanza

2016

12.- ¿Qué edad tienes?	17 a 25 años	x	x	x	x		x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	17	85%		
	26 a 35 años									x		x											2	10%	
	Más de 35 años					x																	1	5%	
13.- ¿Cuál es tu lugar de residencia?	Capital				x			x		x	x	x				x	x		x	x	x	x	11	55%	
	Gran Bs As	x	x	x		x	x		x					x	x				x				9	45%	
	Otro																						0	0%	
	Prov BA																						0	0%	
	Otra prov.																						0	0%	
14.- ¿Cuáles son tus actividades laborales?	Area de educación					x				x													2	10%	
	Área ens. de inglés	x																					2	10%	
	Otra área		x				x				x	x				x	x				x	x	x	9	45%
	No trabajo			x	x			x	x					x	x							x		7	35%

TESIS DE MAESTRÍA

'Posibles causas de abandono temprano en la carrera de Profesorado de Inglés e Inglés Técnico de la Universidad Tecnológica Nacional'

Lic. Claudia Pennacchini

Maestría en Educación Superior

Universidad Nacional de La Matanza

2016

APÉNDICE IV: Matriz de datos de las entrevistas con alumnos que abandonaron cursos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Tot	%
PREGUNTA 1: ¿Abandonaste la carrera en general, o materias importantes de la misma, en el primer semestre del primer año de tus estudios?												
Abandono de carrera	X			X		X		X		X	5	50 %
Abandono de materias individuales		X	X		X		X		X		5	50 %
PREGUNTA 2: ¿Por qué abandonaste?												
Dificultad para seguir el ritmo de las clases en la institución	X	X	X		X	X			X		6	60 %
Desconocimiento de las exigencias del nivel terciario		X		X	X		X		X	X	6	60 %
Dificultad para cumplir con estudios fuera de la institución	X		X	X					X	X	5	50 %
Problemas vocacionales		X		X			X	X	X		5	50 %
Problemas laborales			X			X	X	X		X	5	50 %
Percepción de un déficit en el nivel propio requerido	X			X				X	X	X	5	50 %
Maltrato por parte de docentes	X			X				X		X	4	40 %
Críticas a docentes						X	X	X		X	4	40 %
Afinidad con o "gusto" por materias							X	X	X	X	4	40 %
Problemas de distancia desde el domicilio	X				X						2	20 %
PREGUNTA 3: ¿En qué medida conocías –o no- el plan de estudios de tu carrera?												
Conocimiento parcial del plan de estudios, pero no de su nivel de exigencia		X	X	X			X	X	X		6	60 %
Desconocimiento total del plan de estudios	X				X	X				X	4	40 %
Conocimiento parcial del plan de estudios, pero no del sistema universitario (parciales, plazos, etc.)		X	X					X	X		4	40 %
Conocimiento pleno del plan de estudios											0	0 %
PREGUNTA 4: ¿Hubo algún momento o situación crítica en que decidiste abandonar?												
Llegada de la época de parciales	X		X	X	X	X					5	50 %
Cambio de carrera			X				X	X			4	40 %
Maltrato por parte de un docente	X			X					X	X	4	40 %

APÉNDICE V: Encuesta a profesores del primer año de estudios

UTN/INSPT

ENCUESTA PARA PROFESORES DE PRIMER AÑO (2016)

Esta es una encuesta completamente anónima, parte de una investigación, y apunta a analizar el fenómeno de la deserción universitaria, así como el nivel de permanencia de los alumnos en la carrera de inglés del INSPT

1.- ¿Dicta usted una materia central del eje disciplinar (Lengua Inglesa, Fonética, Gramática Inglesa o Práctica en Laboratorio)?

- Sí
- No

2.- ¿Qué porcentaje de alumnos han abandonado su curso en este primer cuatrimestre de 2016?

(Por favor, marque con una "X" el casillero que elija)

- 5% a 10%
- 10% a 25%
- 25% a 40%
- Más el 40%

3.- ¿Cuáles cree usted que han sido las posibles causas del abandono del curso? (Puede elegir más de una opción)

- Dificultad con los tiempos de estudio fuera del aula
- Desconocimiento de la carrera y de sus exigencias
- Nivel de manejo de la lengua inglesa
- Frustración frente a aplazos parciales
- Problemas con la carga horaria de la asignatura

TESIS DE MAESTRÍA

'Posibles causas de abandono temprano en la carrera de Profesorado de Inglés e Inglés Técnico de la Universidad Tecnológica Nacional'

Lic. Claudia Pennacchini

Maestría en Educación Superior

Universidad Nacional de La Matanza

2016

- Otra/s (por favor, especifique) ...

4.- ¿En qué medida cree usted que los alumnos que han abandonado su curso conocían o desconocían el plan de estudios de la carrera? (Por favor, marque con una “X” el casillero que elija)

- Conocían plenamente el plan de estudios
- Conocían el plan de estudios solo en parte
- No tenían gran conocimiento del plan de estudios
- Desconocían completamente el plan

5.- ¿Cómo recuerda usted, en general, los trabajos presentados por los alumnos que han abandonado su curso antes de retirarse del mismo? (Por favor, marque con una “X” el casillero que elija)

- Excelentes
- Muy buenos
- Buenos
- Apenas aprobados
- Desaprobados
- No hubo entrega de trabajos

6.- ¿Cómo evaluaría usted, de 1 a 5 (en el que ‘1’ es ‘excelente’ y ‘5’ es ‘totalmente insatisfactorio’) el nivel de los alumnos ingresantes en 2016 —en general— en las siguientes áreas? Por favor, incluya en su evaluación general a quienes abandonaron su curso.

- Manejo de la lengua inglesa escrita
- Manejo de la lengua inglesa oral
- Comprensión de textos
- Comprensión de premisas en instrucciones
- Adaptación a los niveles de exigencias de la materia
- Cumplimiento de los plazos estipulados

7.- ¿Cómo evaluaría usted, de 1 a 5 (en el que '1' es 'excelente' y '5' es 'totalmente insatisfactorio') el nivel preparación brindado por la educación secundaria respecto de la materia dictada por usted en el profesorado de inglés? Por favor, incluya en su evaluación general a quienes abandonaron su curso.

8.- ¿Cómo evaluaría usted, de 1 a 5 (en que '1' es 'excelente' y '5' es 'totalmente insatisfactorio') el nivel preparación brindado por la educación secundaria respecto de la carrera terciaria de la que usted forma parte? Por favor, incluya en su evaluación general a quienes abandonaron su curso.

¡Muchas gracias por su colaboración!

APÉNDICE VI: Matriz de datos de la encuesta a profesores del primer año de estudios

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Prom	Desv Est	Tot	%		
1	¿Dicta usted una materia central del eje disciplinar?	Sí	X	X	X		X		X		X				6	60		
		No				X		X		X		X				4	40	
2	¿Qué porcentaje de alumnos han abandonado su curso en este primer cuatrimestre de 2016?	5 % a 10 %		X											1	10		
		10 % a 25 %	X			X	X	X			X	X				6	60	
		25 % a 40 %			X					X	X					4	40	
		Más el 40 %														0	0	
3	¿Cuáles cree usted que han sido las posibles causas del abandono del curso? (puede elegir más de una posibilidad)	Dificultad con los tiempos de estudio fuera del aula	X		X	X	X	X								5	50	
		Desconocimiento de la carrera y de sus exigencias		X		X	X	X	X	X	X	X					8	80
		Nivel de manejo de la lengua inglesa	X			X				X	X	X	X				6	60
		Frustración frente a aplazos parciales					X										1	10
		Problemas con la carga horaria de la asignatura		X													1	10
		Otra/s (especificar)	X		X							X					3	30
		Equivalencias otorgadas		X													1	10
4	¿En qué medida cree usted que los alumnos que han abandonado su curso conocían o desconocían el plan de estudios de la carrera? (Por favor, marque con una "X" el casillero que elija)	Conocían plenamente el plan de estudios														0	0	
		Conocían el plan de estudio solo en parte	X	X	X					X		X					5	50
		No tenían gran conocimiento del plan de estudios				X	X	X	X								4	40
		Desconocían completamente el plan										X					1	10
5	¿Cómo recuerda usted, en general, los trabajos presentados por los alumnos que han abandonado su curso antes de retirarse? (Marque con una "X" el casillero que elija)	Excelentes														0	0	
		Muy buenos			X												1	10
		Buenos															0	0
		Apenas aprobados	X			X		X	X	X							5	50
		Desaprobados		X													1	10
		No hubo entrega			X							X	X				3	30
6	¿Cómo evaluaría usted, de 1 a 5 ('1' es 'excelente' y '5' es 'totalmente insatisfactorio') el nivel de los alumnos ingresantes en 2016 —en general— en las siguientes áreas? Por favor, incluya a quienes abandonaron su curso.	Manejo de la lengua inglesa escrita	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3,3	0,516				
		Manejo de la lengua inglesa oral	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3,3	0,516				
		Comprensión de textos	5	3	4	4	3	4	4	4	5	5	4,1	0,737				
		Comprensión de premisas	3	4	4	3	3	3	2	4	4	4	3,4	0,699				
		Adaptación a los niveles de exigencias	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3,4	0,483				
		Cumplimiento de los plazos	2	4	3	2	3	3	2	3	3	3	2,8	0,632				

TESIS DE MAESTRÍA

'Posibles causas de abandono temprano en la carrera de Profesorado de Inglés e Inglés Técnico de la Universidad Tecnológica Nacional'

Lic. Claudia Pennacchini

Maestría en Educación Superior

Universidad Nacional de La Matanza

2016

7	¿Cómo evaluaría usted, de 1 a 5 ('1' es 'excelente' y '5' es 'totalmente insatisfactorio') el nivel preparación brindado por la educación secundaria respecto de la materia dictada por usted? Incluya a quienes abandonaron su curso.	5	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4,4	0,516		
8	¿Cómo evaluaría usted, de 1 a 5 ('1' es 'excelente' y '5' es 'totalmente insatisfactorio') el nivel preparación brindado por la educación secundaria respecto de la carrera terciaria de la que usted forma parte? Incluya a quienes abandonaron su curso.	5	4	4	4	5	5	5	4	4	5	4,5	0,527		