

ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEDIADO POR TIC'S: EL CASO DE LA UNIDAD ACADÉMICA SAN JULIÁN DE LA UNPA EN SANTA CRUZ, ARGENTINA

ACCES TO HIGHER EDUCATION THROUGH ICTs: THE CASE OF UNIDAD ACADEMICA SAN JULIAN-UNPA IN SANTA CRUZ, ARGENTINA

Larry Dennys Andrade

Universidad Nacional de la Patagonia Austral,
Unidad Académica San Julián (UNPA-UASJ)
larry.andrade@colmex.mx

Valeria Bedacarratx

Universidad Nacional de la Patagonia Austral,
Unidad Académica San Julián (UNPA-UASJ)
vbedacarratx@yahoo.com.ar

Resumen

La Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) es una de las tres universidades nacionales de más reciente creación en Patagonia (luego vinieron Río Negro y Tierra del Fuego). No es objeto de discusión la ampliación de oportunidades en el acceso a la educación superior que ello supuso. Sin embargo, más recientemente, la transformación de la modalidad de enseñanza de presencial a virtual valiéndose de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), visualizadas como "democratización de la educación superior", ha permitido multiplicar el número de inscriptos pero no (en términos porcentuales y a la fecha de cierre del análisis) el de egresados. En el artículo, a partir de cuantificar los diversos comportamientos, se procura dimensionar el impacto que sobre el comportamiento de la matrícula ha tenido la implementación de un modelo de Educación a Distancia sustentado en el empleo de las TIC's (trasladando todo el proceso educativo a la mediación tecnológica en la plataforma virtual), que ha venido a suplantar la modalidad presencial (que podríamos denominar como "tradicional", en el sentido de que conserva los rasgos centrales de una escolaridad de cursado cotidiano en el ámbito físico de la universidad).

La metodología de indagación aquí utilizada es cuantitativa y se observan las carreras de educación de una de las unidades académicas de la UNPA. Las tablas permiten avanzar en el objetivo de caracterizar la dinámica de la matrícula mientras el cursado fue presencial y luego, cuando se pasó a la modalidad virtual, procurando comprender las trayectorias académicas desarrolladas por los estudiantes y el impacto que el cambio de modalidad pudo haber tenido. Como corolario, exponemos reflexiones que pueden ser útiles para seguir pensando el impacto de las TIC's en la educación superior.

Abstract

The Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) is one of the three most recent national universities in Patagonia (later came Río Negro and Tierra del Fuego). There is no discussion of the expansion that has occurred in the access to higher education since the creation of those higher education institutions. However, more recently, the transition from a face-to-face education to a virtual mode, visualized as a way of "democratization of higher education", has increased the number of new students but not (in percentage terms and to date of closure of the analysis) the number of graduates. The approach presented here begins in the analysis of the discussions about the new universities and it is proposed to quantify the impact on the behavior of the enrollment that has had the implementation of a model of distance education based on the use of Information and Communication Technologies (ICTs), transferring the entire educational process to technological mediation in the virtual platform, which has come to supplant the face-to-face modality (which we might call "traditional" in the sense that it preserves the central features of daily schooling inside the university buildings). The methodology of inquiry used is quantitative and the educational careers of one of the Academic Units of the UNPA are observed. The tables allow to characterize the dynamics of the enrollment while the attendance was face-to-face and then, when it happened to the virtual modality, trying to understand the academic trajectories developed by the students and the impact that the change of modality could have had in them. As a corollary, we present reflections that may be useful to continue thinking about the impact of ICT in higher education.

Palabras clave: Universidad Pública; Educación Superior; TIC's; democratización.

Keyword: public university; higher education; ICTs; democratization.

Introducción

Investigaciones de los últimos 8-10 años, describen con bastante precisión las transformaciones recientes en el sistema de educación superior en Argentina (García de Fanelli, 2011; Suasnabar y Rovelli, 2011; Pochulu, 2004). La elevación de las tasas neta y bruta de escolarización de la educación superior, reflejada por los anuarios estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, 2005 y 2009) dan cuenta de una ampliación de la cobertura a nivel nacional, en un escenario internacional en el que la educación superior ha pasado a ser considerada un derecho, un bien público de acceso a toda la ciudadanía (Unesco, 2009).

Esta situación resulta de los procesos de índole política, económica, cultural y educativa que, en el transcurso del siglo XX, dieron lugar a un incremento paulatino de la población que accede a los diversos servicios sociales públicos. Como lo señala Rama,

“en el campo educativo esta evolución comenzó con la masificación de la educación básica; pasó luego a expresarse en la expansión de la educación media y a derivarse en crecientes tasas de aumento de la cobertura de la educación superior conformando el camino hacia su universalización, que se constituye como una de las tendencias más fuertes desde las últimas décadas”. (Rama, 2009: 174)

Desde una perspectiva histórica, es a partir de la década de 1960 que las posibilidades de acceso a la educación superior en el mundo comienzan a registrar un importante aumento. Siguiendo a García Guadilla (citado en Trombetta, 1999), en Latinoamérica, este aumento de las oportunidades educativas estuvo en un inicio ligada al desarrollismo, desde donde se propiciaron políticas de democratización educativa en pos de la formación calificada de recursos humanos, lo que incrementó las expectativas de la población escolarizable y generó una expansión de la demanda educativa; expansión que sería canalizada con la diversificación institucional de la educación superior.

La creación de nuevas universidades nacionales en diversas regiones del extenso territorio argentino ha dado lugar a una serie de reflexiones y preocupaciones de especialistas (Mollis, 2001; Buchbinder, 2005; Sánchez Martínez, 1999; Rama, 2009; Bocco, 2004; Biber, 2004; Pérez Rasetti, 2007), y también por parte del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN, Acuerdo Plenario 706/09), en torno a las políticas de

expansión, diversificación, regionalización y democratización educativa; las problemáticas en la equidad en el acceso y la eficiencia terminal; las condiciones y criterios de calidad educativa en el nivel superior; las características de los nuevos sectores que acceden; y la relativa obsolescencia de los dispositivos institucionales tradicionales.

Con base en el estudio pionero de Cano y Bertoni (1990) sobre la educación superior y sus cuatro características diferenciales —expansión, masificación, feminización y regionalización—, asumimos que la creación de universidades nacionales en regiones periféricas —territorios que las universidades privadas generalmente no consideran sino recientemente bajo la modalidad extendida con uso de TIC's— es una cuestión estratégica que merece atención y reflexión.

Más allá de sus diferentes procesos de surgimiento, importa reconocer el impacto que cada una de las nuevas universidades ha tenido, por un lado, en relación a la ampliación de la posibilidad del acceso a los estudios superiores de un contingente de egresados recientes de la educación media; y por otro lado, a una demanda postergada que se plasma en la composición heterogénea de edades y formaciones previas de los inscriptos, así como en los diversos recorridos académicos que desarrollan en las instituciones.

Paso a la virtualidad: el sistema bimodal de educación a distancia en la UNPA

A propuesta del Programa de Educación a Distancia, gestionado desde la Secretaría General Académica, la UNPA constituye el Sistema Educativo Bimodal en 2004 (UNPA, Res. Co. Su. 155/04). Se trata entonces de desarrollar —entre otras cuestiones— estrategias estructurales que posibiliten el acceso a una educación superior de calidad a aquellos alumnos que no viven en las localidades de Puerto San Julián, Río Turbio, Río Gallegos o Caleta Olivia —donde existen unidades académicas de la UNPA. Se apunta a llegar a un sector de la población que, por su condición socioeconómica, laboral o familiar, no puede asistir diariamente a las clases y actividades del sistema presencial de educación.

La bimodalidad se operativiza en el Sistema de Asistencia Técnico Pedagógica (SATEP), que promueve la posibilidad de transitar a la educación virtual, desde diferentes niveles de organización y acompañamiento académico, a los alumnos que no pueden asistir con regularidad a las sedes de la Universidad. El SATEP reconoce seis estándares (UNPA, Res. Co. Su. 111/03). El soporte de la educación bimodal son las TIC's, y la plataforma UNPA bimodal se constituye en el entorno virtual de

enseñanza y aprendizaje. Los seis estándares establecidos parten del SATEP 0, donde el recurso básico es la clase presencial, hasta los SATEP 3, 4 y 5, que prescinden de la presencialidad y se la reemplaza por actividades que hacen uso de las TIC's (en el SATEP 1, la presencialidad cubre hasta el 50 por ciento de la carga horaria y en el SATEP 2, el 12 por ciento de la carga horaria) (UNPA, Res. Co. Su. 155/04).

Estrategia metodológica de abordaje

El propósito de la investigación fue indagar los procesos que se ponen en juego en la institucionalización de la educación superior en un territorio periférico y geográficamente aislado, estableciendo dos momentos: uno de análisis cuantitativo de la matrícula, que exponemos en este artículo, centrando el análisis en el caso de las carreras de educación, atendiendo a su masividad y persistencia en la oferta de grado de la Unidad Académica San Julián; y una segunda instancia cualitativa —no presentada aquí por razones de espacio—, que incluyó entrevistas y grupos de discusión sobre la temática del acceso y la permanencia.

El análisis de las historias académicas de los estudiantes, impresas y valoradas una por una, insumió un tiempo importante de trabajo puesto que eran el insumo central en la conformación de las cohortes reales. Este trabajo no buscaba establecer “rendimiento académico” sino sistematizar la información orientada a delinear las trayectorias académicas. El objetivo general del artículo es exponer las trayectorias reales desarrolladas por los estudiantes en la universidad, constituyéndose en un insumo valioso para planificar una intervención institucional que tenga por objeto favorecer la permanencia.

Respecto de las tablas, conviene mantener presentes las siguientes precisiones metodológicas:

* Cada estudiante es mirado retroactivamente en su actuación académica desde el último turno de examen considerado (3/2013).

* Como criterio para diferenciar permanencia de abandono se tomó la actividad académica: dos años continuados sin actividad desde la fecha del análisis (regularizar/aprobar al menos una materia) se consideró abandono. En aquellos que dejaron por ese lapso o por mayor tiempo pero luego retomaron y continúan o egresaron fueron considerados como que permanecen.

* En el total de exámenes sólo se consideraron los aprobados, incluyendo aquí a las materias aprobadas por equivalencia.

* Siempre que fue posible, cada inscripto fue asignado a su cohorte de origen (es decir, se siguió su trayecto desde el primer año que ingresó a la UNPA-UASJ y su eventual transcurso por más de una carrera hasta el momento actual donde permanece, egresó o abandonó). Este criterio permite acercarse más a la idea de cohorte real (todos los inscriptos en un solo y mismo año) por sobre la de cohorte aparente (donde en un mismo año de una carrera determinada encontramos inscriptos de diversas cohortes de origen).

* Los porcentajes para cada categoría del análisis son estimados desde el último año de seguimiento. Los porcentajes entre paréntesis corresponden al sentido de las filas.

Análisis e interpretaciones de las cohortes 2000-2012. Carreras de Educación

En términos globales, la tabla 1 está mostrando que sobre un total de 828 inscriptos en el periodo 2000-2012, a marzo de 2013, se registra el egreso de 42 alumnos (5 por ciento); la permanencia de 274 (33 por ciento) y el abandono de 516 (62 por ciento).

Una primera descripción del *ingreso* por cada año del seguimiento deja ver una matrícula bastante aleatoria, que fluctúa entre un mínimo de 33 inscriptos en 2002 y un máximo de 118 en 2010. En esos 13 años de inscripción, no puede indicarse una tendencia definida ya que las fluctuaciones son importantes tanto hacia la suba como hacia la baja. Por ejemplo, en el periodo 2003-2007, con la excepción de 2006, es claramente a la baja; repunta notablemente en 2008 y 2009 y comienza allí otro ciclo de descenso. El año de mayor ingreso fue 2009 con 131 inscriptos. Sin embargo, podría afirmarse que hay una tendencia global, aún no netamente definida, al aumento del ingreso.

El *egreso*, en valores absolutos, varía entre 2 y 7 estudiantes para cada año del seguimiento. En términos porcentuales, representan el 13 y el 23 por ciento respectivamente. En tanto, los valores más altos sobre el total de la categoría corresponden a 2007 y 2009, con un 17 por ciento en cada uno de ellos. Globalmente, el número de egresados es bajo.

Respecto de la *permanencia*, en términos porcentuales, sobre el total de la categoría, se aprecia que los porcentajes aumentan sostenidamente a partir de 2008, donde comienza a adquirir valores de dos dígitos. Sobre cada año de seguimiento, desde 2006 en adelante —con la excepción del 10 por ciento en 2007— los valores porcentuales son altos, con valores cercanos al 50 por ciento en 2008, 2009 y 2010 y



superando ese valor en 2011 y 2012. Se puede afirmar que la permanencia, tendencialmente, ha mejorado sustantivamente.

El *abandono* obtiene en prácticamente todos los años de seguimiento valores muy por encima del 50 por ciento, con la excepción de 2009, 2011 y 2012, cuyo descenso en los valores obtenidos es concomitante con el aumento de la permanencia, atendiendo a que no se registran a la fecha de corte egresados para 2010, 2011 y 2012. En esta categoría, sobre los ingresos para cada año, podemos apreciar un descenso en los valores porcentuales; sin embargo, siguen siendo muy altos, con alrededor del 50 por ciento de abandono en los años en que es más bajo. Los porcentajes que cada año obtiene sobre el total de la categoría fluctúan entre el 4 por ciento en 2007 (el más bajo) y el 13 por ciento en 2010 (el más alto).

Los valores definitivos del egreso, la permanencia y el abandono se obtendrán cuando todos los inscriptos en cada año hayan quedado definitivamente clasificados en una de esas categorías, por lo cual es de prever que este análisis deberá continuarse todavía por un tiempo razonablemente largo.

Tabla 1: cohortes 2000-2012 según condición de los ingresantes.

Absoluto y porcentual. Marzo 2013.

	Ingreso	Egreso	Permanencia	Abandono
2000	46 (6%)	6 (13%) (14%)	2 (4%) (1%)	38 (83%) (7%)
2001	41 (5%)	2 (5%) (5%)	2 (5%) (1%)	37 (90%) (7%)
2002	33 (4%)	4 (12%) (10%)	3 (9%) (1%)	26 (79%) (5%)
2003	56 (7%)	4 (7%) (10%)	1 (1%) (0,5%)	51 (91%) (10%)
2004	43 (5%)	2 (5%) (5%)	4 (9%) (2%)	37 (86%) (7%)
2005	34 (4%)	4 (12%) (10%)	3 (9%) (1%)	27 (71%) (5%)
2006	40 (5%)	4 (10%) (10%)	9 (23%) (3%)	27 (67%) (5%)
2007	30 (4%)	7 (23%) (17%)	3 (10%) (1%)	20 (67%) (4%)
2008	70 (8%)	2 (3%) (5%)	29 (41%) (11%)	39 (56%) (8%)
2009	131 (16%)	7 (6%) (17%)	60 (46%) (22%)	64 (48%) (12%)
2010	118 (14%)	-	53 (45%) (19%)	65 (55%) (13%)
2011	98 (12%)	-	54 (55%) (20%)	44 (45%) (9%)
2012	88 (11%)	-	51 (58%) (19%)	37 (42%) (7%)
Totales	828 100%	42 5%	274 33%	516 62%

Fuente: Sistema Guaraní UNPA-UASJ. Marzo 2013. Elaboración propia.

Tomando en consideración que en 2005 se pasan a la modalidad de educación virtual (UNPA bimodal, regulada por los denominados estándares SATEP, ya expuestos) todas las carreras y prácticamente todas las materias —con excepciones que, por distintos motivos, duran pocos años—, podemos dividir el periodo de seguimiento en dos tramos y valorar, por un lado, un sub-periodo de análisis entre 2000 y 2005 (6

años) de presencialidad tradicional; y por otro lado, un segundo tramo que comprende desde 2006 hasta 2012 (7 años) de educación virtual.

La siguiente tabla resume la información para el análisis en los dos sub-periodos referidos:

*Tabla 2: inscriptos 2000-2012, totales y por sub-periodos de estudio.
Por categorías de seguimiento. Absoluto y porcentual.*

	2000-2005	2006-2012	2000-2012
Ingreso	253 (31%) (100%)	575 (69%) (100%)	828 (100)
Egreso	22 (52%) 9%	20 (48%) 3%	42 5%
Permanencia	12 (4%) 5%	262 (96%) 46%	274 33%
Abandono	220 (43%) 86%	296 (57%) 51%	516 62%

Fuente: SIU-GUARANI UNPA-UASJ. Procesamiento y elaboración propia.

Al hacer este análisis, encontramos en el sub-periodo 2006-2012, 575 inscriptos, lo que representa el 69 por ciento del total del periodo 2000-2012. También registramos allí 20 egresados (48 por ciento del total); 262 (96 por ciento) estudiantes que permanecen y 296 (57 por ciento) de los que han abandonado a marzo de 2013. A los años 2000-2005 corresponde el resto de los porcentajes.

Para cada sub-periodo en observación, en el caso de 2000-05 el porcentaje más alto se obtiene en la categoría abandono con 86 por ciento y el segundo es el egreso con 9 por ciento, lo cual refleja, más allá de ese 5 por ciento que todavía permanece, una baja eficiencia interna. En el caso de 2006-12, el porcentaje más alto se encuentra en el abandono con 51 por ciento y luego sigue la permanencia con 46 por ciento, siendo el porcentaje de egreso del 3 por ciento. No obstante, en números absolutos, es prácticamente similar al registrado en 2000-05.

En la tabla 2, dos cuestiones merecen ser aclaradas. Primero, la leve mayoría en el número de egresados del periodo 2000-2005 seguramente tiene relación con la mayor cantidad de años que han tenido esos estudiantes para concluir sus estudios (Tabla 4)¹; esto ilustraría claramente el problema del retraso en completar los estudios universitarios que excede, en prácticamente todos los casos, el año y medio que en promedio se tarda en el resto de las universidades nacionales. Segundo, el bajo número de los que permanecen probablemente también responda a la misma razón: son muy pocos los que todavía están en carrera y con importante retraso, por lo que

podríamos asumir que si el total de ellos se graduara, el egreso sufriría un módico aumento y lo mismo ocurriría si todos abandonaran. En la práctica, es probable que esos 12 estudiantes terminen haciendo recorridos más aleatorios y aporten un pequeño número a cada una de esas categorías.

En el caso del *egreso*, el aporte que realiza el sub-periodo 2006-2012 es del 48 por ciento y estos constituyen el 3 por ciento de los ingresantes en los años incluidos en este subgrupo, valor que se incrementará en la medida que los que permanecen logren avanzar hacia la conclusión de sus estudios.

En la categoría *permanece*, es notoria la asimetría y resta esperar conocer hacia dónde harán, especialmente los ingresantes 2006-2012, la transición (abandono o egreso). El relativamente bajo porcentaje de permanencia en el primer sub-periodo respondería a que persisten unos pocos que no pueden cerrar sus trayectorias universitarias. Este análisis resulta de interés porque a pesar de haberse incrementado el ingreso, el porcentaje de abandono también aumentó, lo que puede estar indicando un abanico de posibles problemas y/o dificultades en los alumnos, situaciones que habrá que explorar.

Para el sub-periodo 2006-12, la alta permanencia puede deberse, en una proporción importante, a que muchos estudiantes todavía constan como permaneciendo al haber rendido o promocionado alguna materia en los dos años previos y habrá que hacer un seguimiento de sus actuaciones académicas para valorar sus trayectorias posteriores a marzo de 2013.

Desagregamos el sub-periodo 2006-2012 en dos subgrupos: uno, con los inscriptos 2006-2008, que son aquellos estudiantes que, en condiciones óptimas de cursado, tendrían que estar graduados a la fecha del cierre del relevamiento (marzo/13) o próximos a estarlo; el otro, conformado por los que ingresaron entre 2009 y 2012, son los que todavía no estarían en condiciones de egresar pero que, según el año de ingreso, están llevando adelante una actividad académica cuya adecuación al plan de estudios puede cotejarse fácilmente. En estos inscriptos, puede valorarse su trayectoria académica en la UASJ en término de las tres categorías analizadas: permanencia, egreso y abandono (Tabla 3).



Tabla 3: inscriptos 2006-2012, totales y sub-periodos 2006-2008 y 2009-2012.

Por categorías de seguimiento. Absoluto y porcentual.

	2006-2008	2009-2012	2006-2012	2000-2012
Ingreso	140 (24%)	435 (76%)	575	828
Egreso	13 (65%) 9%	7 (35%) 2%	20 4%	42 5%
Permanencia	41 (16%) 30%	218 (84%) 50%	262 46%	274 33%
Abandono	86 (29%) 61%	210 (71%) 48%	296 50%	516 62%

Fuente: SIU-GUARANI UNPA-UASJ. Procesamiento y elaboración propia. Porcentajes de sub-periodos 2006-2008 y 2009-2012 calculados sobre totales por categoría para 2006-2012

Analizando los totales por categoría, tenemos que en 2006-2008 el porcentaje de *ingreso* es notoriamente menor respecto de 2009-2012. El egreso sobre el total de cada subgrupo muestra un mayor valor relativo para el primero de ellos: 65 por ciento frente a 35 por ciento del grupo de años más recientes, lo cual es, de algún modo, explicable por el mayor recorrido en años de cursado de los primeros. Sin embargo, debe atenuarse la gravedad de estos valores en razón del bajo número de casos en análisis. La permanencia es notoriamente más alta en el sub-periodo 2009-12 con 84 por ciento y correlativamente más baja en 2006-08, lo cual puede ser coherente con las diversas situaciones que han llevado a la mayoría de los inscriptos en ese periodo al egreso o al abandono, quedando aún 41 estudiantes en tránsito hacia algunos de esos lugares.

Aquí debe tenerse en cuenta que el abandono se mide en dos años sin actividad académica como mínimo desde la fecha del cierre del relevamiento hacia atrás, por lo que el último ingreso sobre el que se midió abandono fue 2011. El abandono sobre el total de la categoría es visiblemente más alto en 2009-2012 donde, pese a lo reciente de los años considerados, ronda el 50 por ciento para el sub-periodo.

Esta aclaración da lugar para incorporar aquí una advertencia importante: los estudiantes que constan como abandono en 2012 son aquellos que completaron todos los trámites formales de inscripción a la carrera y no comenzaron el cursado, lo que alguna bibliografía especializada define como *non starter*. Puede apreciarse en la Tabla 1 que es un valor muy importante para ese año (42 por ciento), lo cual podría estar indicando, hipotetizamos, que existe una selección previa al inicio del cursado y posterior a la inscripción que está afectando a prácticamente uno de cada dos

aspirantes a cursar estudios de formación docente en la UASJ y, por lo mismo, impidiendo, en muchos casos, la posibilidad de estudiar en el nivel superior.

El abandono y la permanencia por sub-periodo en estudio resaltan sobre todo en el último, donde representan el 48 por ciento y el 50 por ciento de los ingresantes respectivamente. Importantes los dos, resta saber cómo se irán distribuyendo sobre todo los que conforman el grupo de la permanencia.

Tabla 4: total de egresados según año de ingreso. EGB 1 y 2 - PEP.

Valores absolutos, a marzo 2013.

Egreso Ingreso	2000	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	T
2000					1				2		1	2		6
01									1				1	2
02											2		2	4
03					1				1		2			4
04									1				1	2
05											3		1	4
06							1		1				2	4
07								1			2	1	3	7
08											1		1	2
09													7	7
10														
11														
12														
Total					2		1	1	6		11	3	18	42

Fuente: Sistema Guaraní UNPA-UASJ. Marzo 2013. Procesamiento y elaboración propia.

Comentarios a las tres últimas cohortes del seguimiento (2010, 2011 y 2012)

Con el fin de visualizar mejor las tendencias presentes en los tres últimos periodos de ingreso, realizamos un análisis para las cohortes 2010, 2011 y 2012 de manera particularizada, introduciendo como variable de control el número de materias aprobadas desde que ingresó a la carrera y el llamado a mesas de examen en el que rindieron (Tablas 5a, 5b y 5c). En este análisis, también el total de materias aprobadas está contado desde el último examen en marzo de 2013.

En el caso de las cohortes 2010 y 2011, el grupo de alumnos con las celdas sombreadas son los que, a la fecha en que finalizó el relevamiento, aparecían como potencialmente en riesgo de abandono, teniendo en cuenta que habían aprobado materias al inicio del cursado y luego no registraban actividad en los cuatrimestres y/o años subsiguientes.



Tabla 5a: Seguimiento de cohortes 2010.

Alumnos por cantidad y fecha de última materia aprobada a 3/2013. Valores absolutos.

	1-5 materias	6-10 materias	11-15 materias	16-20 materias	21-25 materias	26-30 materias	Total alumnos
Al 31/8/11	3	1	1	0	0	0	5
Al 31/12/11	2	3	1	0	0	0	6
Al 31/8/12	2	2	4	3	0	0	11
Al 31/12/12	1	0	3	4	4	2	14
Al 31/3/13	3	6	3	3	2	0	17
Total	11	12	12	10	6	2	53

Fuente: Sistema Guaraní UNPA-UASJ. Marzo 2013. Procesamiento y elaboración propia.

Tabla 5b: Seguimiento de cohortes 2011.

Alumnos por cantidad y fecha de última materia aprobada a 3/2013. Valores absolutos.

	1-5 materias	6-10 materias	11-15 materias	16-20 materias	21-25 materias	26-30 materias	Total alumnos
31/8/11	7	0	0	0	0	0	7
31/12/11	11	1	0	0	0	0	12
31/8/12	4	1	2	0	0	1	8
31/12/12	4	3	0	1	0	0	8
31/3/13	1	3	8	5	2	0	19
Total	27	8	10	6	2	1	54

Fuente: Sistema Guaraní UNPA-UASJ. Marzo 2013. Procesamiento y elaboración propia.

Tabla 5c: Seguimiento de cohortes 2012.

Alumnos por cantidad y fecha de última materia aprobada a 3/2013. Valores absolutos.

	1-5 materias	6-10 materias	11-15 materias	16-20 materias	21-25 materias	26-30 materias	Total alumnos
31/8/11	-	-	-	-	-	-	-
31/12/11	-	-	-	-	-	-	-
31/8/12	1	8	0	0	0	0	9
31/12/12	22	9	1	0	0	0	32
31/3/13	3	7	0	0	0	0	10
Total	26	24	1	0	0	0	51

Fuente: Sistema Guaraní UNPA-UASJ. Marzo 2013. Procesamiento y elaboración propia.

En las tres cohortes, resulta importante el porcentaje de inscriptos que no comenzaron a cursar, es decir aquellos que completaron la documentación y son registrados por el sistema Guaraní como inscriptos a la carrera pero luego directamente no inician o dejan tempranamente la carrera en tanto su historia académica aparece en blanco. Si bien se aprecia un descenso en ese porcentaje en cada uno de los tres años del seguimiento presentados aquí, se trata de un periodo muy corto como para establecer

que esa sea una tendencia firme al descenso, por lo que habrá que continuar la observación.

Un análisis en términos de expectativas de avance, en razón de la pauta que establece el plan de estudios y el año en que comenzaron a cursar, haría esperable que los inscriptos en 2010 se ubiquen más bien entre el centro y la derecha de la tabla respectiva y los inscriptos más recientes entre el extremo izquierdo y el centro.

Al respecto, los ingresantes en la cohorte 2010 llevan tres años completos de cursado y según el plan de estudios debieran tener a esta altura, en condiciones óptimas, 23 materias aprobadas. Encontramos en la columna de 21 a 25 materias aprobadas sólo a seis de ellos; 10 irían casi a ritmo, ubicándose entre 16 y 20 materias; y dos tienen entre 26 y 30. El grueso de estos inscriptos se encuentra exactamente en el otro extremo de donde, en teoría, debieran encontrarse: 35 tienen entre una y 15 materias aprobadas, es decir estarían avanzando a un ritmo mucho menor que el previsto por el plan de estudios. Más notable aún es el caso de los 23 que tienen entre una y 10 materias aprobadas, cantidad que corresponde a las que tiene el primer año del plan.

En el caso de la cohorte 2011, para 54 estudiantes que permanecen, tenemos que 45 de ellos tienen entre una y 15 materias aprobadas y por plan tendrían que estar en 18. Globalmente no parece ser un retraso importante; sin embargo, de esos 45 tenemos 35 que tienen entre una y 10 materias aprobadas, es decir que han completado con un pequeño plus la cantidad de materias que corresponderían al primer año. Todavía restaría analizar cómo ha sido el plan de cursado que realizaron, a qué años corresponden esas materias aprobadas. Notorio es el caso de los 27 que tienen entre una y cinco aprobadas.

La cohorte 2012 constituye un buen termómetro para medir el ajuste entre el avance real de los estudiantes y el que establece la pauta, pues el retraso comienza a gestarse desde el primer día de cursado, con las decisiones que toman o dejan de tomar los estudiantes. Aquí tenemos, sobre 51 estudiantes, 28 que aprobaron entre una y cinco materias y 24 que tienen entre seis y 10, encontrándose aquí algunos de ellos que han cumplido la pauta de avance establecida. La Tabla 6 resume, para las tres cohortes en observación, la cantidad de alumnos según el número de materias aprobadas que tengan:

Tabla 6: estudiantes por cantidad de materias aprobadas según cohortes seleccionadas.

Valores absolutos y porcentuales.

Cantidad de materias aprobadas	Cohorte 2010	Cohorte 2011	Cohorte 2012	Total x cantidad de materias
1-5	11 (17%)	27 (42%)	26 (41%)	64
6-10	12 (27%)	8 (18%)	24 (55%)	44
11-15	12 (52%)	10 (44%)	1	23
16-20	10 (62%)	6	0	16
21-25	6	2	0	8
26-30	2	1	0	3
Total x cohorte	53 (34%)	54 (34%)	51 (32%)	158

Fuente: SIU-GUARANI UNPA-UASJ. Procesamiento y elaboración propia.

El Plan de Estudios del Profesorado en Educación Primaria (aprobado en 2010 y vigente en la actualidad) contempla en el primer año nueve materias, en el segundo también nueve, en el tercero cinco (son las Didácticas anuales) y en el cuarto y último año ocho materias (incluida la Residencia).

En la *cohorte 2010*, con tres años completos de cursado al momento de cerrarse el relevamiento, se puede apreciar uno de los problemas crónicos de nuestras carreras: el retraso respecto de la pauta que establece el plan de estudios. Atendiendo a que llevan tres años completos de cursado se podría esperar un mayor número de estudiantes en el grupo de los que tienen 16 o más materias aprobadas, sobre todo si se tiene en cuenta que el plan de Profesorado en Educación Primaria presenta una flexibilidad tal que se puede llegar a la instancia de Residencia y Práctica Docente con 15 materias aprobadas.

Un simple cotejo entre las actuaciones académicas de los estudiantes y el plan de estudios deja apreciar que 45 sobre 53 estudiantes de esta cohorte que continúan cursando lo hacen desfasados respecto de la pauta que supone el plan de estudios. Aunque es probable que muchos de los que tienen 15 o más materias aprobadas se encuentren en condiciones de llegar a la instancia de Práctica y Residencia por haber cursado el trayecto que habilita ese recorrido, quedándoles, no obstante, 15 o más materias para graduarse. Observamos aquí que ocho estudiantes tienen entre 21 y 30 materias aprobadas, es decir que varios de ellos se encuentran próximos a la graduación.

Para la *cohorte 2011*, con dos años completos de cursado, apreciamos que el 50 por ciento de los que continúan tienen entre una y cinco materias aprobadas, en

tanto que el plan prevé que al finalizar el segundo año de la carrera los alumnos tengan la posibilidad de llegar a las 18 materias cursadas y/o aprobadas. Hay nueve alumnos con 16 o más materias aprobadas, en algunos casos por haber cursado al ritmo previsto por el plan de estudios y en otros porque además de cursar conforme a la pauta del plan han obtenido algunas materias por equivalencias. No obstante, puede verse claramente cómo comienza a generarse el retraso en el cursado, en tanto con entre una y 10 materias aprobadas encontramos 35 alumnos, es decir casi con un 50 por ciento menos de materias que las prescriptas por el plan para ese tiempo de cursado.

Para la *cohort* 2012, con un año completo de seguimiento, encontramos dos grupos de alumnos que han avanzado a ritmos diferentes: por un lado, uno compuesto por 26 estudiantes que han aprobado poco más del 50 por ciento de las materias del primer año; y otro, integrado por 24 estudiantes, que tienen en su haber entre seis y 10 materias. Se encuentra también aquí un estudiante que tiene entre 11 y 15 aprobadas. Aquí también puede haber algunos estudiantes que tengan materias aprobadas por equivalencias, pero, en general, observamos unos con notable avance en el cursado y otros, los del primer grupo descrito en este párrafo, que comienzan a transitar el retraso que puede, eventualmente, transformarse en acumulativo con el correr de los años.

Aquí valdría la pena reflexionar sobre el tipo de estudiante que el plan presupone. Es decir, resulta importante pensar acerca de quiénes son los estudiantes que ingresan a la UNPA-UASJ a cursar con este plan. "Quiénes son" interroga por las características socioeconómicas, saberes previos, posibilidades reales de haber realizado estudios en otras universidades o cómo llegan a elegir esta carrera en esta unidad académica, entre otros aspectos relevantes.

El (probable) impacto democratizador de la educación virtual

Retomamos aquí el planteo realizado en la introducción, respecto de la constitución del Sistema de educación virtual, mediante la Res. 155/04 del Consejo Superior de la UNPA, el cual se proponía: "desarrollar y consolidar la modalidad de educación a distancia como instrumento de democratización de la educación" y esbozamos unos pocos párrafos que procuran poner en tensión este propósito con concepciones y visiones sobre la educación virtual provenientes de investigadores en la temática.

Una discusión que se plantea en torno a la educación virtual es claramente planteada por Tünnermann Bernheim (2006: 17) y tiene relación con la calidad:



“la virtualización de la educación se desarrolla aceleradamente. Se afirma que, en el futuro, la educación por internet se convertirá en la forma predominante de educación y en especial de educación superior. Sin embargo, parece ser que lo que realmente está ocurriendo es la configuración de dos tipos de enseñanza superior paralelos: una educación presencial de alta calidad en las universidades de «élite» y una educación a distancia virtual masificada, que muchas veces no tiene la calidad de la primera”.

Otra cuestión a discutir es la propia afirmación de democratización que supone la modalidad virtual. Al respecto, pensamos que democratizar el acceso no es suficiente, resulta imprescindible garantizar la permanencia y el egreso para que la democratización se concrete; de lo contrario, es generar expectativas que no podrán ser satisfechas. Estudiar desde el propio hogar trae otras complicaciones, estudiadas por ejemplo por Pastor Ángulo (2005: 68), quien establece que

“los ambientes de aprendizaje surgen como uno de los fenómenos claves para entender las nuevas configuraciones sociales que tiene lugar tanto en espacios físicos (aula tradicional) como virtuales (aulas interactivas) [...] la incorporación de nuevas tecnologías en los centros educativos debe examinarse considerando a los sujetos que van a utilizarlas y los contextos de trabajo donde habrán de operar desde un enfoque pedagógico”.

Aquí emerge con fuerza la noción de contexto, en el sentido que da Mercier (en Mena, 2012a: 3) a este concepto: “(...) no es simplemente aquellas cosas que están alrededor de la conversación, los objetos físicos, etc.; se trata de aquellos aspectos que están más allá del habla y que contribuyen a la comprensión de la conversación”.

Hay que establecer con suma claridad el contrato pedagógico, al que Mena (2012a) define como “el establecimiento del acuerdo básico que realizan docentes y alumnos cuando emprenden una determinada acción educativa donde se explicitan obligaciones y derechos de cada uno”, partiendo del supuesto general de que “el docente debe «enseñar» y el alumno «aprender» pero suele no prestarse atención a los particulares comportamientos que entrañan tales actos”. Litwin aporta una reflexión en este sentido que elucida las complejidades de enfatizar en el médium —como expresa San Martín Alonso—:

“se usa el trabajo en el campus virtual con determinadas plataformas y se enseña a los estudiantes a que las utilicen y, lamentablemente, se produjo poca investigación acerca de qué implica el estudio en esas plataformas, el estudio en pantalla o los requerimientos del trabajo on line”. (Litwin, 2003: s-p)

El *e-learning*, expresa San Martín Alonso (2004: 27):



“es antes que nada una metáfora con la que aludir a un caso particular del complejo fenómeno que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la nueva modalidad de enseñanza pone énfasis, de modo nada ingenuo, en el *médium* y en el formato que proporciona la posibilidad de aprender configurando un entorno virtual, y se desplazan a un segundo plano las condiciones objetivas que determinan el aprendizaje de los sujetos”.

En esta línea argumental, resulta importante mantener presente los señalamientos que realizó hace muchos años Litwin (2003), pionera en el estudio de las tecnologías en la educación: “las nuevas tecnologías se han usado al igual que, en su momento, la televisión o la radio, sin investigaciones previas que dieran cuenta de cuáles son las buenas estrategias y cómo configurarlas para el uso de estas herramientas”; y esto porque por más investigación teórica que exista sobre esta modalidad y sus herramientas, resulta siempre importante no soslayar la expresión de Mena (s/f: 5): “las oportunidades y necesidades educativas que en teoría parecen coincidir en distintos espacios geográficos y culturales demandan cada vez más la atención de las particularidades de los contextos locales y situacionales en los que se originan y desarrollan”.

Más que un relevamiento de capacidad tecnológica instalada para dar cabida a la educación en su modalidad virtual importa, en primer lugar, conocer a quiénes vamos a ofrecer este servicio. Interrogada acerca de si las tecnologías pueden ayudar a resolver problemas de exclusión, Mena (2012b) responde: “si los problemas son marginalidad, falta de equipamiento, falta de conectividad, las tecnologías *per se* no pueden resolverlos. Tiene que haber primero políticas que remuevan los factores de exclusión”.

Asoman aquí dificultades que no pueden ser soslayadas: estudiantes que son padres y madres y que no siempre cuentan con un espacio exclusivo ni con la conectividad adecuada para desarrollar las actividades demandadas por la educación virtual, deben llevarlas a cabo en un ambiente familiar donde además del equipamiento tecnológico propio de la tarea se pueden encontrar niños, adultos y artefactos (TV, música, PS) que dificultan el trabajo y la concentración.

Encontramos críticas contundentes a la educación virtual o e-learning:

“es una modalidad de formación pensada más desde la enseñanza que desde el aprendizaje, más desde la lógica de las tecnologías que de la pedagogía, más desde el modelo político y económico hegemónico que desde las concepciones que inspiran los sistemas educativos modernos, fundada más en los modelos neo-conductistas del aprendizaje que en los socio-cognitivos, más orientada a fomentar



en los usuarios competencias técnico-profesionales que capacidades cognitivas complejas. Por eso se presenta como una modalidad de formación flexible, ubicua, eficaz, de bajo costo para los promotores, dotada de sutiles mecanismos de control sobre los aprendices, *quienes deben asumir toda la responsabilidad en el proceso ante la ausencia de institución que los arropen* (San Martín Alonso, 2004: 21; destacado nuestro).

Reflexiones de cierre

La breve revisión presentada deja la impresión de que mudar la modalidad de enseñanza-aprendizaje involucra mucho más que un mero cambio de lugares, ocurre toda una transformación a la que deben adaptarse tanto docentes como alumnos y, si bien puede generar un impacto positivo al principio, pronto, especialmente los estudiantes, encuentran que lo accesible se transforma en difícil por cuestiones vinculadas a la comprensión lectora, a las posibilidades reales de dedicar el tiempo requerido para mantenerse en carrera, a las dificultades para conciliar la necesidad de concentración con el ritmo propio de la vida cotidiana en el hogar.

Nuestra aproximación al análisis de la matrícula en las carreras de educación permiten sostener como hipótesis que la masificación de la educación virtual en la Unidad Académica San Julián ha provocado, junto con la inflación de la matrícula, una fragmentación hacia el interior del contingente de aspirantes a estudiar en la UNPA-UASJ y esto en al menos dos grandes agrupamientos: uno, que empáticamente se puede alinear con la propuesta bimodal y avanza al ritmo previsto en el plan y, en algunos casos, todavía más rápido; y otro, bastante más numeroso, a juzgar por la información que puede apreciarse en las tablas expuestas, que no logra empalmar y desde el primer año sufre retraso en el cursado respecto a la prescripción del plan y terminan o concluyendo sus estudios con muchos años demás respecto de la duración teórica de la carrera o abandonando. A estos debería sumarse un tercer grupo, también claramente definido: el de los que se registran como estudiantes y no inician el cursado de ninguna materia o lo hacen en alguna/s y al enfrentarse con las primeras evaluaciones terminan yéndose.

Sin embargo, la constatación más notable de este análisis estadístico, básico y descriptivo, es el que permite afirmar que a pesar del notorio incremento en el número de inscriptos y de los estudiantes efectivamente matriculados, el porcentaje de egresados no ha mejorado (a la fecha del seguimiento).

El alto porcentaje de abandono podría estar indicando, al menos, una de dos cuestiones a dilucidar: primera, que al interior de la universidad existen problemas crónicos o estructurales que dificultan el tránsito, los que persisten en todo el periodo

en estudio (2000-2012); sería una interesante vía de indagación, en tanto el afrontamiento y resolución de dificultades encontradas por los inscriptos/estudiantes no parece depender centralmente de la modalidad de cursado (presencial “tradicional” o virtual, con empleo de las TIC’s). Segunda, que existen dificultades con la elección vocacional y/o la oferta académica y/o también que la situación socioeconómica (resuelta o por resolver) de los estudiantes afecta el ingreso y la permanencia, pudiendo existir, entre otras, una tercera posibilidad, que sea resultado de la combinación de las dos primeras.

Esto podría estar asociado, entre otros aspectos, a la visualización de una salida laboral no del todo deseada (en términos de “querer” o “no querer” ser docentes) o deseable (en términos de retribución económica) o con la inversión de una cuota determinada de tiempo y esfuerzo destinada a la obtención de un título universitario, más allá de la cual pierde sentido su logro.

Quedaría por delante profundizar la observación en torno al perfil de ingresantes durante todo el periodo en estudio, a sus probables modificaciones en los últimos años y que no sean hoy los que aspiran a ingresar miembros de aquel espacio social en el que tradicionalmente se reclutaban nuestros estudiantes. Dos interrogantes acompañan este planteo: ¿quiénes son los nuevos aspirantes a estudios universitarios? y ¿cuál es el camino que transitan los jóvenes que antes aspiraban a cursar en la UASJ? Incluidos ambos en un planteo global que indaga sobre transformaciones en la propia estructura social regional: ¿cuánto se han modificado las condiciones estructurales de existencia de los demandantes de educación superior en UNPA-UASJ en los 90 y principios de 2000?

Esta fragmentación merece ser objeto de estudios para conocer qué significados y sentidos se inscriben en los diferentes grupos sociales que demandan educación en la UNPA y, sobre todo, para establecer modos de publicitar la educación bajo la modalidad virtual que no terminen transformando lo que puede ser una legítima voluntad política de extender la educación superior a diferentes ámbitos de la sociedad en una fantasía más para los que anhelan estudiar en la universidad.

Si la mejora en la permanencia —la cual está asociada a las políticas de acompañamiento académico que en el período estudiado se fueron consolidando, empezando por la existencia de un equipo estable de Acceso, Permanencia y Bienestar Estudiantil— no se traduce en mayor egreso y menor tiempo en conseguir esta meta, podríamos pensar que al interior del sistema subsisten problemas que

dificultan su logro. Seguramente la cambiante sociedad alberga en su seno sentidos y significados que también ayudarán a comprender parte de la problemática expuesta.

Los resultados encontrados requieren investigación y, sobre todo, que desde los lugares de gestión se siga trabajando y pensando en buscar los mejores modos de acompañar a los estudiantes, asegurándoles un tránsito no exento de sacrificios pero sí que procure evitar frustraciones por razones inherentes al funcionamiento institucional.

El aparente logro de la democratización en el acceso que garantizaría la educación virtual podría quedar atrapado en su discurso y transformarse en su propia antítesis, lo que equivaldría a afirmar, como lo hace Tinto (en Ezcurra, 2011: 61) que “tal logro solo es aparente, ya que el abandono en esos segmentos sociales [estudiantes de bajos recursos y de status socioeconómico bajo] es mucho mayor [...] la presunta puerta abierta a la educación superior para aquellos estratos no es tal, sino que se trata de una puerta giratoria”.

Referencias bibliográficas

- BIBER, G. (2004). El curso de nivelación en la Facultad de Filosofía y Humanidades: organización y gestión de espacios y prácticas. Encuentro Nacional La problemática del ingreso a las carreras de humanidades y ciencias sociales en las universidades públicas, Universidad Nacional de Córdoba, septiembre (paper).
- BOCCO, A. (2004). El concepto de “nivelación” en el ingreso a las carreras de humanidades. Encuentro Nacional La problemática del ingreso a las carreras de humanidades y ciencias sociales en las universidades públicas, Universidad Nacional de Córdoba, septiembre (paper).
- BUCHBINDER, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- CANO, D. y Bertoni, M. (1990). “La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas”. *Propuesta Educativa*, 2, 11-24.
- EZCURRA, A. M. (2010). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”* (pp. 23-62). Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires: UNGS.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2011). La educación superior en Argentina, 2005-2009. En J. J. Brunner y R. Ferrada Hurtado (eds.), *Educación superior en Iberoamérica*.

Informe 2011. Santiago de Chile: CINDA. Recuperado de <http://www.cedes.org.ar/PUBLICACIONES/EDSUP/2011/10018.pdf>.

LITWIN, E. (2003). Los desafíos y los sin sentidos de las nuevas tecnologías en la educación. Entrevista, sin paginación. Recuperado en <https://www.educ.ar/recursos/120640/edith-litwin-los-desafios-y-los-sinsentidos-de-las-nuevas-tecnologias-en-la-educacion>.

MENA, M. (s/f): La agenda de la educación a distancia. Paper. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MGIEMV/GestionCalidadEV13/materiales/Unidad%201/Lec4_AgendaEaD_U1_MGIEV001.pdf.

MENA, M. (2012a). La creación de ambientes de aprendizaje en educación a distancia. Recuperado en http://www.academia.edu/11489213/LA_CREACION_DE_AMBIENTES_DE_APRENDIZAJE_EN_EDUCACION_A_DISTANCIA_Marta_Mena.

MENA, M. (2012b). Las tecnologías per se no pueden resolver los problemas de exclusión. Entrevista. Recuperado en <http://www.unpa.edu.ar/noticia/las-tecnologias-se-no-pueden-resolver-los-problemas-de-exclusion>

MOLLIS, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Buenos Aires: FCE.

PASTOR ÁNGULO, M. (2005). "Educación a distancia en el siglo XXI". *Apertura*, 5 (2), 60-75.

PÉREZ RASETTI, C. (2007). "Ocupación y conquista: la dimensión geográfica del sistema universitario argentino". *Atos de Pesquisa em Educação*, 2 (3), 383-413.

POCHULU, M. D. (2004). "La educación superior argentina hoy, entre las instituciones que se transforman y relaciones que se modifican". *Revista Iberoamericana de Educación*, 33-9, 1-11. Recuperado en http://rieoei.org/edu_sup30.htm.

RAMA, C. (2009). "La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E. (ed.). (1999). *La educación superior en la Argentina. Transformaciones, debates y desafíos*. Buenos Aires: MCyE.

SAN MARTÍN ALONSO, Á. (2004). "La competencia desleal del *e-learning* con los sistemas escolares nacionales". *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 13-35.

SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. (2011). "Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda". *Innovación Educativa*, 11 (57), 21-30.

TROMBETTA, A. (1999). El ingreso en las universidades nacionales argentinas. En AA. VV., *Sistemas de admisión a la universidad. Seminario Internacional* (pp. 121-150). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2006): Prólogo a Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. En F. LÓPEZ SEGRERA, *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de caso* (pp. 13-19). Buenos Aires: CLACSO.

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2009. Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo. Documento final*. Paris: UNESCO.

Documentos oficiales

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Acuerdos Plenarios 706/09 y 629/07.

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Anuarios Estadísticos 2005 y 2009.

UNPA. Res. 155/04, "Constitución del Sistema Educativo UNPA bimodal en el ámbito de la UNPA"; y Res. 111/03, "Estándares SATEP".

Nota

¹ Al revisar esta tabla, se aprecia que algunos estudiantes constan con el ingreso en un año determinado e inmediatamente al otro como egresados. Se debe a que son aquellos que han venido a la UASJ sólo para concluir la carrera, habiéndola cursado en su mayor parte en otra unidad académica, universidad o instituto.

Fecha de recepción: 26 de abril de 2017. Fecha de aceptación: 03 de junio de 2017.