



SERIES MONOGRÁFICAS

# La lupa en el ojo propio

Investigaciones  
del Instituto de Educación Superior 9-015  
*Valle de Uco*

PERÍODO 2013-2019

M. Victoria Seca  
(coordinadora)

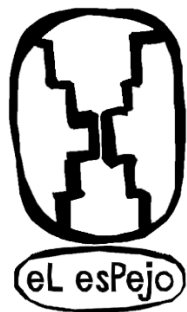
**IESVU**

Instituto de Educación  
Superior N 9-015  
Valle de Uco

ISSN 2718-8728

# LA LUPA EN EL OJO PROPIO

INVESTIGACIONES DEL IES VU



### Catalogación en fuente


Seca, María Victoria (comp.)  
La lupa en el ojo propio / María Victoria Seca. - 1ª ed. –  
Mendoza: El Espejo, 2021.  
134 p.; 20 x 13,7 cm.


1. Ciencias Sociales. 2. Procesos sociales I. Título.  
CDD 303


Fecha de catalogación: 10/11/2019


ISSN 2718-8728

### Copyleft

 Esta edición se realiza bajo la licencia de **uso creativo compartido** o **Creative Commons**. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:

 Se debe **mencionar la fuente** (título de la obra, autor, editorial, año).

 Se permite la utilización de esta obra sólo con **finés no comerciales**.

 Está autorizado el uso parcial o alterado de cada trabajo para la creación de obras derivadas siempre que **estas condiciones de licencia se mantengan** para la obra resultante.

## Índice

De ojos y lupas. La relevancia de la investigación como práctica académica .....	5
<i>Julián Rebón</i>	
Presentación: El compromiso del IES 9-015 Valle de Uco para la producción de conocimientos.....	7
<i>M. Victoria Seca</i>	
Evaluación y rescate de residuos agropecuarios y agroindustriales disponibles en el Valle de Uco para su tratamiento mediante la técnica del compostaje .....	9
<i>Carina Rosales</i>	
Análisis de la salud del suelo en diferentes sistemas productivos del Valle de Uco .....	22
<i>Gisela Fontana</i>	
Caracterización de la matriz vitivinícola de la provincia de Mendoza .....	36
<i>Martín Cavagnaro</i>	
Presencia y ausencia de la perspectiva de género en la comunidad educativa del IES 9-015 .....	48
<i>Lucila Portela y Liliana Tuliz</i>	
Los consumos culturales de jóvenes en la época contemporánea: información, relación y entretenimiento en el uso de la tecnología .....	66
<i>Andrés Collado y Mariana Ortíz</i>	
Caracterización de las trayectorias educativas de alumnos/as de primer año de enfermería profesional del IES 9-015 “Valle de Uco” .....	81
<i>Victoria Seca, Andrea Suarez, Yolanda Pozzo, Carla Zagarra, Gladys Navarro, Laura Moreno Rey y Emiliana Segatore</i>	
Análisis del sistema socio productivo del Valle de Uco: educación técnica y empleo .....	100
<i>Gerardo Cerdeiras y Rubén Perez</i>	
Inserción profesional de los/as egresados/as de la Tecnicatura Superior de Enología e Industrias Frutihortícolas; Recursos Hídricos y Agronomía con orientación Agroecológica del IES 9-015 Valle de Uco (2012-2016).....	120
<i>Ester Videla, Yamil Salomón y Carina Rosales</i>	



# **Caracterización de las trayectorias educativas de alumnos/as de primer año de enfermería profesional del IES 9-015 “Valle de Uco”<sup>14</sup>**

Victoria Seca, Andrea Suarez, Yolanda Pozzo, Carla Zagarra,  
Gladys Navarro, Laura Moreno Rey y Emiliana Segatore

## **Resumen**

La oferta académica de Enfermería Profesional se ha convertido en la principal oferta académica del IES 9-015 Valle de Uco, tanto por la distribución geográfica sino también por el importante número de ingresantes.

En los últimos años la problemática de los ingresantes al Nivel Superior ha cobrado relevancia a partir de dos cuestiones principales: la alta deserción en los primeros tramos de formación y la baja eficiencia terminal en las carreras. Es por esto que proponemos analizar las problemáticas en torno al ingreso, permanencia y abandono en el Primer Año de la Carrera Enfermería Profesional.

Algunas de las preguntas que guían el proceso son: ¿Qué factores están involucrados en los procesos de desgranamiento del primer año de la Carrera de Enfermería Profesional del IES 9-015 Valle de Uco? ¿Cuáles son las características de la población ingresante? ¿Influyen las características socioeconómicas, culturales y académicas de los/as estudiantes en su permanencia en la Institución? ¿Cómo es la tendencia de desgranamiento durante un ciclo lectivo de los/as estudiantes de primer año? A través de un enfoque mixto analizamos las tendencias de desgranamiento, el desarrollo de las competencias profesionales en las planificaciones de espacios curriculares y las experiencias de los/as estudiantes.

La tendencia de desgranamiento en nuestra institución educativa es, en promedio, menor en otros casos. Nos encontramos con la situación que hubo un promedio de 25% de estudiantes que se inscribieron pero no comenzaron a cursar todos los espacios, mostrando un primer momento de desgranamiento. El segundo momento se presenta entre quienes comienzan a cursar, donde el porcentaje promedio desciende a 9%, llegando a picos máximos de 22%. Un dato interesante es el aumento de las acreditaciones de los espacios en la última mesa de examen previo al comienzo del cursado del segundo año, esto se puede explicar por la condición de deber menos de cinco materias para poder inscribirse al año siguiente.

Dentro de los principales hallazgos podemos decir que nuestra hipótesis de que el desgranamiento se relacionaba con la ausencia del perfil profesional y de las prácticas en los espacios curriculares no pudo ser confirmada. En los seis espacios analizados de las cuatro Unidades Académicas no logramos encontrar relación entre estos aspectos. Por otra parte, nos encontramos que los/as estudiantes -con distintas trayectorias- demandaban más presencia de actividades prácticas en todos los espacios curriculares vinculados con su futuro desempeño profesional y, en algunos casos, le

---

<sup>14</sup> Investigación financiada por el “Fondo Nacional de Investigaciones de educación Técnica Profesional (FoNIETP)” del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, en la convocatoria 2017 y realizada en el período 2018-2019. Denominado “Caracterización de las trayectorias educativas de alumnos/as de primer año de enfermería profesional del IES 9-015 “Valle de Uco”. Relaciones entre el desgranamiento, las prácticas profesionalizantes y el perfil profesional”. Equipo integrado por: Seca, María Victoria, Suarez, Andrea, Zarraga, Vanesa, Pozzo, Yolanda, Navarro, Gladys, Moreno Rey, Laura y Segatore, Emiliana.

restaron importancia a algunos espacios curriculares para su formación. Consideramos que esto sucede por la falta de una visión integral de la trayectoria formativa.

Los resultados de esta investigación serán volcados hacia el interior del IES 9-015 “Valle de Uco” para continuar trabajando en el sostenimiento de las trayectorias educativas de los/as estudiantes.

## **Objetivos**

El objetivo general que guía el proceso investigativo es la comprensión de los procesos de desgranamiento en la Carrera Enfermería Profesional del IES 9-015 Valle de Uco durante el primer año de cursado en las Unidades Académicas: Hospital Lagomaggiore, Guaymallén, Luján (cohorte 2018) y Maipú (cohorte 2017).

Siguiendo los trabajos realizados por Porto (2001, 2004, 2007) sobre los determinantes del rendimiento de estudiantes universitarios nos ofrecen elementos para pensar las dimensiones de análisis; entre las cuales destaca el género de los/as estudiantes, la edad, la educación de los padres, el tipo de escuela secundaria. Un trabajo de Coschiza (2016) incluye también como determinante las variables socio-económicas, allí se afirma que “se encuentra evidencia contundente de que las variables de Nivel Socioeconómico (NSE) son significativas para explicar las diferencias de rendimiento académico entre los alumnos de las facultades analizadas.” (2016, p.51).

Por ello, uno de los objetivos específicos es identificar las características de la población ingresante teniendo en cuenta las dimensiones: género, edad, responsabilidades del cuidado y cantidad de horas semanales de trabajo (en el mercado formal o informal). Además, buscamos determinar la tendencia de desgranamiento de los/as estudiantes de primer año de Enfermería Profesional a través del seguimiento de la trayectoria del grupo seleccionado en la muestra en función de seis espacios curriculares.

## **Marco Teórico**

En Latinoamérica, según informe de la OEI (2010), los sistemas educativos se están viendo afectados por problemas de deserción y repitencia. Esto obstaculiza que la población alcance niveles educacionales más altos. Este hecho puede explicarse teniendo en cuenta grandes grupos de factores: los extraescolares y los internos a la escuela (Cfr. Espíndola y León, 2002); los socioeconómicos. En Argentina, no hay datos con suficiente sustento temporal que otorgue validez sobre la dimensión del fenómeno del desgranamiento/deserción en las instituciones formadoras, es un campo en desarrollo. Los estudios realizados evidencian que el primer desgranamiento se produce al finalizar el primer año. Esto marca un momento determinante en la continuidad de estudios en la carrera, por lo tanto es un foco de atención en las políticas orientadas a la retención y terminalidad educativa.

Tinto (1992) propone el reconocimiento de dos momentos críticos en las trayectorias educativas desde el punto de vista de las instituciones. El primer punto crítico se desarrolla durante el proceso de admisión, cuando el estudiante realiza el primer contacto con el nivel superior. Ahí se forman las primeras indagaciones para ingresar a la institución, así como las características sociales e intelectuales de la misma, que producen las anticipaciones de los estudiantes sobre la naturaleza de la vida institucional y, a su vez, esas expectativas influyen en la calidad de las primeras interacciones que se establecen con la institución. La formación de expectativas fantásticas o equivocadas sobre las condiciones de la vida estudiantil o académica puede conducir a decepciones tempranas y poner en movimiento una serie de

interacciones que lleven a la deserción. Por lo tanto, es de interés de las instituciones generar en los estudiantes que ingresan, expectativas realistas y precisas acerca de las características de la vida institucional.

Un segundo período crítico en el recorrido académico del estudiante es el de transición entre el nivel secundario y el superior, inmediatamente después del ingreso a la institución de educación superior, en el primer semestre de cursado, es el periodo en el que se produce la mayor parte de las deserciones.

En nuestro país desde la sociología de la educación como desde las ciencias de la educación y la investigación educativa se ha desarrollado un vasto campo de estudios sobre trayectorias educativas. En su mayoría orientados al nivel primario y medio (Hirschberg et al, 2004; Jacinto y Freytes, 2004; Binstock y Cerrutti, 2005; Dussel, 2008; Terigi, 2009; Briscioli, 2010; Terigi y Briscioli, 2016) y a niños/as y jóvenes de sectores vulnerables (Jacinto, 2006; Acosta, 2008; Román, 2009 Ramajo, 2015). También encontramos una línea de estudios que se enfoca en la educación superior, tanto en el caso de Universidades (Porto y Di Gresia, 2001; Padawer, 2007; Porto, 2007; Marquina, 2011; Carrión, Sanmartín, Fernández, 2012) como de Institutos de Educación Superior Docente (Aberbach, 2007; Velasco, 2008) y Técnica (Comisión nacional de enfermería, 2013; INET, 2016; Polo Friz y Romero, 2016).

Particularmente, en el caso de las trayectorias de estudiantes de instituciones de formación técnica los estudios son escasos, de allí el desafío particular de esta investigación.

Nuestro estudio se sitúa en una institución de Educación Técnico-Profesional de Nivel Superior que se centra en la formación para el trabajo. En este contexto, toma especial interés la noción de competencias. Ya que las competencias que haya podido desarrollar el individuo facilitarán su posibilidad de integrarse al empleo y de afrontar con éxito los cambios en el mundo laboral, supone que la persona también disponga de suficientes oportunidades para mantenerse *empleable*. Mertens (1998) las define inicialmente como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes requeridos para lograr un determinado resultado en un ambiente de trabajo; pero al mismo tiempo advierte sobre el recorrido histórico que es necesario para comprender el contexto económico y social en el que el concepto está envuelto. De Ibarrola (2009), citando a Gallart y Bertoncetto (1997), expresa que la competencia se sitúa “a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento” (p.76).

El concepto de competencia es complejo, multifacético y multidimensional, pues comprende aspectos de la personalidad e incluye un conjunto de conocimientos, comportamientos y actitudes que evidencian que el sujeto está en capacidad de ejercer un trabajo, una profesión o resolver una determinada situación o problema en la interacción con un medio laboral y social específico:

Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, las destrezas y las aptitudes necesarios para ejercer una profesión, para resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. (Bunk, 1994).

La Carrera Enfermería Profesional de la provincia de Mendoza, presenta en consonancia con la Res 207-CFE-15 un diseño curricular basado en competencias, a partir del cual se describe el perfil profesional del enfermero profesional, es decir, de los desempeños esperados para este profesional, con el objeto de resolver los problemas propios del ejercicio de su rol profesional. Procura de este modo asegurar la pertinencia, en términos de empleo y de empleabilidad, de la oferta formativa diseñada.

Este diseño curricular se construye en base a capacidades profesionales. Según Jean Marie Barbier (1999) en Catalano (2004):



En el mundo de la formación, la noción principal es la de capacidad. La formación opera como una transformación de capacidades, como una progresión de las mismas y allí, la hipótesis es la de la transferencia. Se piensa que la persona formada va a utilizar, en situación real, lo que aprendió durante la formación. (p. 92)

En el desarrollo curricular de las competencias profesionales, la práctica se aleja del “hacer directo e inmediato” y se acerca cada vez más a la solución integral de problemas, a los estudios de casos, actuales o históricos; a la organización y puesta en marcha de microemprendimientos, a la participación efectiva en diferentes puestos de trabajo, previa observación de los mismos.

Si analizamos el desempeño competente, podemos apreciar que se sustenta en conocimientos y en un repertorio de técnicas, es decir, en distintos tipos de saberes que le sirven de base al sujeto para comprender la situación, seleccionar la alternativa más adecuada y actuar.

El primer requisito para que una persona se desempeñe en forma competente es, por lo tanto, que disponga de distintos tipos de saberes. Por un lado, conceptos y principios científico-técnicos. (Saberes conceptuales) Saberes técnicos (reglas de acción, normas, criterios, secuencia de acciones y operaciones). A este tipo de saberes se los llama procedimentales y se traducen en un hacer. Y por otro, saberes prácticos. Saberes de la experiencia, saberes procedimentales que no derivan de teorías (reglas de acción, trucos, precauciones, recorridos a seguir). Este tipo de saberes no tienen fundamento explícito, se los utiliza tal como los transmite la cultura de cada oficio.

La formación por competencias se basa en la práctica reflexiva. El/la estudiante construye la competencia a partir del análisis y la reflexión sobre su propia práctica. La ayuda del docente consistirá, básicamente, en favorecer el proceso de reflexión, la adquisición y la profundización de fundamentos teóricos que están en la base de las soluciones y de las decisiones. La capacidad de reflexionar sobre la práctica constituye una disposición, una forma de aprender y de hacer, que se puede adquirir.

La formación basada en competencias requiere un equilibrio entre adquirir conocimientos, practicar procedimientos, resolver problemas, realizar tareas, diseñar y gestionar proyectos que pongan en juego la integración de los aprendizajes. A lo largo de la formación, el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrolla un desempeño efectivo del rol. Es en la institución educativa donde se efectúa de manera sistemática el aprendizaje de los roles profesionales.

El modo en cómo se va a desarrollar las capacidades profesionales, se efectúa a través de una planificación que efectúa el docente. La definición de qué enseñar, de la finalidad de la enseñanza, cuáles son los aprendizajes que pretendemos lograr, cuáles son las capacidades que se desarrollarán, qué es lo que voy a enseñar, cuáles contenidos se aprenderán para desarrollar las capacidades, cuál es la carga horaria de la unidad curricular, en qué lugar se ubican estos descriptores dentro de la tecnicatura, constituyen los elementos que es necesario anticipar para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación de carácter profesionalizador que tienen las tecnicaturas, tiene en cuenta cualificaciones profesionales, esto es, que los diversos elementos curriculares de dicha formación (objetivos, contenidos, criterios de evaluación) se formulan a partir de las citadas competencias, y las metodologías de enseñanza-aprendizaje abordadas con el objeto de la formación de esas competencias.

Otras de las nociones principales de esta investigación son los de trayectorias educativas y desgranamiento. Las trayectorias educativas son aquellas encaminadas al otorgamiento de títulos y certificaciones técnico profesionales que se distinguen por brindar los conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos correspondientes al perfil profesional del enfermero profesional (Resolución del

Consejo Federal de Educación N° 269/06). Cuya trayectoria formativa integra los campos de la formación general, científico-tecnológica, técnica específica, así como el desarrollo de prácticas profesionalizantes, con el dominio de procedimientos técnicos para la inserción en el sector profesional específico, de ahí la selección metodológica efectuada en esta investigación de los espacios curriculares. Siguiendo a Terigi (2007), podemos complementar la definición de trayectorias educativas:

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción.

Ahora bien, analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

Durante varias décadas, la mirada sobre estas formas no lineales, producida desde los enfoques del modelo individual del fracaso escolar conceptualizaba toda diferencia como desvío y responsabilizaba a los sujetos por tales desvíos. (p.2)

Entendidas así las trayectorias se torna necesario analizar las múltiples dimensiones que las configuran, como sostienen Kaplan y Fainsod:

los condicionamientos materiales de la vida de los alumnos, los determinantes institucionales y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que les cabe a los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares. (2001, p.26).

Por ello, afirmamos que el análisis de la trayectoria escolar implica la observación de los movimientos de una población estudiantil a lo largo de los ciclos escolares especificados en una cohorte (Barranco y Santacruz, 1995). El término "cohorte" hace alusión al conjunto de alumnos que ingresa en una carrera profesional (en este caso Enfermería Profesional) en un año determinado (2017). Como afirman García Robelo y Barrón Tirado:

(...) la cohorte es la unidad fundamental del análisis estadístico (...) se establece que los estudiantes considerados en un estudio de trayectoria han vivido un mismo suceso en un mismo año del calendario, forman parte de un grupo específico y, por ello, pueden ser objeto de análisis en las distintas etapas del suceso (Barranco y Santacruz, 1995). (2011, pp.95-96).

En las trayectorias escolares reales de una cohorte pueden vivenciarse procesos de desgranamiento, deserción y *lentificación*. Conceptualizamos desgranamiento como el abandono total o parcial por parte del estudiante de la cohorte original. Es la apreciación de la pérdida de matrícula que ocurre en el transcurso de una cohorte. Una noción vinculada es la de deserción, que Himmel (2002) define como el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore. En relación con la naturaleza voluntaria u obligatoria del proceso, el autor señala que la deserción voluntaria puede entenderse como la renuncia a la carrera por parte del estudiante o como un abandono no informado a la institución. La no voluntaria, en cambio, se produciría como consecuencia de una decisión institucional, fundada en reglamentos de nivel superior que obligan al alumno a retirarse de su carrera (Himmel, 2002). Este autor, citando a Ajzen, señala que la decisión de desertar o persistir en los estudios se debe a conductas previas, actitudes acerca de la deserción y/o persistencia, y por normas subjetivas acerca de estas

acciones, llevando a la conformación de una intención conductual. Por lo cual, la deserción es concebida como el resultado de las intenciones iniciales, y la persistencia, como un fortalecimiento de las mismas. Y define retención a la permanencia de estudiantes en un programa de estudios de nivel superior hasta lograr su título. Los factores asociados a la retención pueden clasificarse en: Psicológicos; Económicos; Sociológicos; Organizacionales; De interacciones. Los cuales han sido tenidos en cuenta para comprender las trayectorias de los/as estudiantes de primer año.

## **Metodología**

Para llevar adelante la investigación adoptamos un enfoque mixto, es decir que combinó herramientas cualitativas y cuantitativas. Al momento analizar las características poblacionales y la tendencia de desgranamiento predominaron las técnicas cuantitativas. Y al focalizarnos en los perfiles profesionales en los espacios curriculares, las experiencias de prácticas profesionalizantes optamos por las cualitativas. Es un estudio no-experimental y longitudinal, al tomar 4 puntos de medición: abril de 2018 (total de ingresantes a primer año), agosto de 2018, diciembre de 2018 y marzo de 2019. En el caso de la UA Maipú los puntos son: agosto de 2017, diciembre de 2017, marzo de 2018, agosto 2018. Nuestro universo de estudio es de 425 estudiantes del primer año de la Tecnicatura Superior en Enfermería Profesional de las Unidades Académicas Hospital Lagomaggiore, Luján, Maipú y Guaymallén. La muestra calculada con un error de 5% y un nivel de confianza del 95% es de 202 estudiantes. La misma quedó conformada de manera proporcional para cada unidad académica en relación a la población (ver cuadro). La selección de las unidades de análisis que componen la muestra se hizo de manera aleatoria a partir de la matriz de datos.

<b>Unidad académica</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>n</b>
Guaymallén	105	25	51
Luján	79	18	36
Lagomaggiore	188	44	89
Maipú	53	13	26
<b>TOTAL</b>	<b>425</b>	<b>100</b>	<b>202</b>

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos fueron múltiples:

a) Confección de bases de datos: con los/as ingresantes, selección de la muestra y carga de los datos de rendimiento de los espacios curriculares definidos. La carga de la misma se hizo a partir de los registros de asistencia y los libros matriz.

b) Instrumento de análisis de los programas: se confeccionó una guía para analizar las planificaciones de los espacios curriculares definidos con el fin de reconocer la presencia (o no) del perfil profesional.

c) Entrevista a los/as estudiantes: tres estudiantes por U.A., 12 en total. La selección de los casos fue de manera intencional (muestra intencional) teniendo en cuenta tres trayectorias diferentes.

En las siguientes páginas desarrollaremos los resultados del proceso investigativo, organizados en función de los objetivos de trabajo. Primeramente, analizamos las características de los/as ingresantes. En segundo lugar, las trayectorias educativas y tendencias de desgranamiento. Luego analizaremos las planificaciones de los seis espacios curriculares seleccionados y finalmente las experiencias de los/as estudiante en relación al perfil profesional y las prácticas.

## Resultados

### *Las características de los/as ingresantes*

Por un motivo de extensión, presentamos a continuación los principales resultados de manera agregada para todas las unidades académicas. Para quienes deseen ver cada Unidad Académica en especial, pueden hacerlo en el Informe Final ([www.iesvu.edu.ar](http://www.iesvu.edu.ar)). Además de los datos descriptivos, útiles en sí mismos, realizaremos una lectura relacional de los mismos.

### **Población de las cuatro Unidades Académicas**

	Con personas a cargo	Sin personas a cargo	TOTAL
Solamente estudia	111	156	<b>267</b>
Trabaja menos de 5 hs.	18	26	<b>44</b>
Trabaja entre 5 y 8 hs.	43	37	<b>80</b>
Trabaja entre 9 y 12 hs.	12	10	<b>22</b>
Trabaja más de 12 hs.	4	8	<b>12</b>
<b>TOTAL</b>	<b>188</b>	<b>237</b>	<b>425</b>

Específicamente en lo laboral, el 63% solamente estudia y el 37% restante trabaja. Si miramos la cantidad de horas diarias de trabajo al interior del colectivo de estudiantes trabajadores reconocemos que el 10% lo hace durante menos de 4hs por día, el 19% entre 5 y 8hs, el 5% entre 9 y 12 hs y más de 13hs el 3%.

Si vemos el comportamiento de la población ingresante en relación a la responsabilidad de tener personas a su cargo o no. El 44% declara tener personas a su cargo mientras que el 56% restante no. Lo cual implicaría que pueden dedicar tiempo a la responsabilidad de estudiar sin quitárselo a esta otra.

En relación a la situación laboral de los/as ingresantes es necesario atender al 8% que trabaja entre 9 horas diarias hasta más de 13hs, que si bien es un porcentaje pequeño, podemos vislumbrar que les costará organizar sus jornadas de cursado y estudio. Un 30% trabaja como máximo 8hs por lo que la organización de los tiempos de trabajo y estudio será dar de una manera más simple. Sin embargo, reconocer que 4 de cada 10 estudiantes son trabajadores es importante a la hora de analizar las trayectorias como así también realizar el acompañamiento de los mismos durante su incorporación al Nivel Superior.

Podemos concluir que la población ingresante en su mayoría no declara realizar trabajos remunerados: 6 de cada 10 solamente estudia. Además, en promedio, el 56% no tiene personas a cargo.

### *Trayectorias educativas y tendencias de desgranamiento*

Para el análisis de los datos recolectados partimos de la noción de trayectorias educativas como aquellas encaminadas al otorgamiento de títulos y certificaciones técnico profesionales que se distinguen por brindar los conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos correspondientes al perfil profesional del enfermero profesional (Resolución del Consejo Federal de Educación N° 269/06). Tendremos en cuenta la distinción entre *trayectorias escolares teóricas* y *trayectorias escolares reales*, definidas por Terigi, según el recorrido de los sujetos en el sistema, se haya producido de forma lineal o no.

Para determinar las trayectorias de los/as estudiantes que cursaron primer año de la carrera de Enfermería Profesional durante el ciclo lectivo 2018, por las particularidades de las unidades académicas, hemos dividido el análisis en dos grupos. Por un lado, las unidades académicas citas en el Hospital Lagomaggiore, Guaymallén y Luján, para dicho grupo tomaremos el período que transcurre entre marzo del 2018 y marzo del 2019. Por otro lado, analizaremos el departamento de Maipú, para el cual tendremos en cuenta el período comprendido entre agosto de 2017 y agosto de 2018; ya que allí el ciclo de cursado comienza en agosto.

Primeramente, visualizamos lo ocurrido de forma general en primer año en los indicadores en porcentuales de **cursado, asistencia, regularización, acreditación y abandono**, por espacio curricular. Para luego analizar al interior de cada espacio y finalmente poder estimar tendencias generales.

El porcentaje de abandono, será analizado desde dos esferas, por un lado partiendo del total de estudiantes inscriptos en Enfermería Profesional y que no comenzaron a cursar el espacio curricular; y por el otro, analizaremos la tendencia en relación a quienes comenzaron a cursar efectivamente e interrumpieron su trayectoria. Esta distinción es necesaria para estimar la relación entre el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado (Himmel, 2002, p.95) y la ausencia del perfil profesional en la planificación de los espacios curriculares.

Es importante aclarar en esta instancia las modalidades de cursado y acreditación de las diferentes áreas: Problemática Socio Cultural y de la Salud presenta un cursado cuatrimestral a realizarse en el segundo cuatrimestre; Enfermería Comunitaria también requiere de un cursado cuatrimestral también pero en la segunda parte del año lectivo; en tanto, Morfofisiología dinámica humana, Bases del cuidado, Físico-Química aplicada y Práctica profesionalizante 1 se cursan de manera anual. En el caso de práctica profesionalizante 1 se da la particularidad, que el espacio no puede acreditarse hasta la primera mesa del año siguiente al cursado, en el caso de las unidades académicas Lagomaggiore, Guaymallén y Luján, hasta julio de 2019, por lo tanto no contaremos con los datos para el análisis, teniendo en cuenta que el cursado se cierra con una práctica intensiva de campo, de 4 semanas de duración en la comunidad, que se efectúa entre los meses de febrero y marzo.

Para el análisis al interior de las unidades académica mostraremos, primeramente, los valores medios del universo total, que adquirieron los indicadores a analizar.

### **Valores medios para indicadores de trayectoria de las cuatro Unidades Académicas**

Cursado	Regularización	Acreditación	Asistencia	Abandono inscriptos	Abandono cursantes
79%	80%	33%	80%	25%	9%

#### *Análisis de las planificaciones*

Uno de los aspectos que analizamos son las planificaciones educativas. La enseñanza como acción intencional, comprometida con propósitos de transmisión cultural, dirigida a sujetos concretos en formación y al logro de resultados de aprendizaje, la enseñanza no puede ser improvisada. Por más creativo y experimentado que sea el docente, es necesario que programe previamente el desarrollo de las acciones. El punto de partida de cualquier planificación educativa es el diseño

curricular de la carrera, en la cual encontramos desarrolladas las competencias profesionales del futuro técnico superior.

Las competencias profesionales ponen el acento en el desarrollo de conocimientos teóricos -asociados a criterios de ejecución o desempeño, con los cuales puede reproducir, decir el que es, el cómo es, el cuándo, acerca de un objeto- y habilidades - constituyen el resultado de un proceso de integración que habilitan contestar para que es, como se usa ese objeto-.

Los espacios curriculares seleccionados son seis correspondientes a distintos campos de formación. Del ámbito de la formación general trabajamos con “Problemática Sociocultural y de la Salud”, del campo de Formación de Fundamentos con “Morfofisiología Dinámica Humana” y “Físico-Química Aplicada”, del campo de Formación Específica con “Bases del Cuidado” y “Enfermería Comunitaria” y del Campo de la Práctica Profesionalizante con “Práctica Profesionalizante I”.

En este apartado analizamos cómo se desarrollan y relacionan las competencias profesionales estipuladas en la Resolución de la Tecnicatura Superior en Enfermería Profesional n°2679-DGE-15 en los programas de los espacios curriculares elegidos. Poniendo en relación la fundamentación, los objetivos y la metodología, los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales y las estrategias de evaluación para así reconocer la presencia (o no) del perfil profesional en dichos espacios.

Para ello, como especificamos en la metodología, utilizamos una grilla de análisis de las planificaciones donde se ponían en relación las competencias con diferentes dimensiones. A lo largo de este apartado haremos referencia a las mismas por su denominación numérica:

n°	Competencias profesionales según Res. 2679-DGE-15
1	Desarrollar y gestionar cuidados de enfermería para la promoción, prevención y recuperación de la salud hasta el nivel de complejidad intermedio con la comunidad, lo que implica aplicar las metodologías de atención de enfermería en el ámbito comunitario, gestionar cuidados de enfermería y desarrollar acciones educativas con la comunidad.
1.1.	Aplicar el proceso de atención de enfermería en el ámbito comunitario participando en equipos interdisciplinarios de promoción, protección y rehabilitación de la salud.
1.2.	Gestionar cuidados de enfermería en el ámbito comunitario, en el nivel de atención primaria de la salud y consultorios externos de hospitales
1.3.	.Desarrollar intervenciones educativas con la comunidad de acuerdo con el proceso de atención de enfermería.
2	Brindar y gestionar cuidados de enfermería en el ámbito hospitalario hasta el nivel de complejidad intermedio, lo que implica aplicar metodologías de atención de enfermería para el cuidado de la persona, familia y grupo, gestionar cuidados en el ámbito hospitalario, desarrollar acciones educativas para la persona, familia y grupo.
2.1.	Aplicar el proceso de atención de enfermería (PAE) para el cuidado de la persona, familia y grupo.
2.2.	Gestionar cuidados en el ámbito hospitalario.
2.3.	Desarrollar acciones educativas para la persona, familia y grupo.
3	Gestionar su ámbito de trabajo ya sea en relación de dependencia o en forma independiente, lo que implica construir canales adecuados de comunicación y circulación de la información en el marco del equipo de salud y de la comunidad, colaborar en la gestión y administración de la unidad de enfermería hospitalaria y/o comunitaria, garantizar la calidad de atención de enfermería.
3.1.	Definir canales adecuados de comunicación y circulación de la información en el marco del equipo de salud y de la comunidad.
3.2.	Colaborar en la gestión y administración de la unidad de enfermería hospitalaria y/o comunitaria.
3.3.	Colaborar en la gestión y administración de la práctica clínica independiente de enfermería.
3.4.	Garantizar la calidad de la atención de enfermería.
4	Participar en estudios de investigación - acción, lo que implica participar en la implementación de mejoras en el proceso de trabajo, evaluar proceso y resultado.

Debemos resaltar que este análisis no tiene posibilidad de ser realizados de manera conjunta para todas las Unidades Académicas, o bien perdería mucho de su sentido. Por tal motivo, hemos decidido presentar aquí los que corresponden a la **U. A. Lagomaggiore**, simplemente por ser numéricamente la más grande dentro de la muestra. Ergo, los resultados no pueden generalizarse al conjunto de la muestra, pero confiamos que dejará en claro el análisis realizado e invitamos a leer los datos de las demás unidades académicas en el informe completo.

De un total de 14 competencias por espacio reconocemos que están presente un 46% del total de las mismas en los seis espacios. Si analizamos por separado:

### Identificación de competencias por espacio curricular

Campo	Espacio	% Ident.	Competencia identificada
Formación general	Problemática Sociocultural y de la salud	43	1, 2, 3, 3.2., 3.4.,4
Formación de fundamentos	Morfofisiología Dinámica Humana	93	Todas menos la competencia 4
	Físico-Química Aplicada	0	Ninguna
Formación específica	Bases del Cuidado	79	Todas menos 2.2., 3.3.y 4
	Enfermería Comunitaria	0	Ninguna
Práctica	Práctica Profesionalizante I	64	1, 1.1., 1.2., 1.3., 3,3.1., 3.2.,3.3. y 4

Si bien el desarrollo de las competencias se trabaja de manera progresiva, es un dato a atender la situación de la planificación de Físico-Química y Enfermería Comunitaria ya que no aparecen identificadas.

En relación a la metodología de trabajo propuesta -donde se especifican las estrategias que ayuden al desarrollo del vocabulario específico, la elaboración de definiciones, las relaciones para abordar de lo particular a lo general y de lo general a lo particular, la creación y del desarrollo de estrategias para la resolución de problemas, la descripción de procedimientos y el uso de instrumental específico- encontramos diversidad de articulación en los espacios en función de las competencias. La mayoría de los espacios curriculares la desarrolla en vinculación con las competencias. En Problemática se trabaja de manera muy relacionada las competencias 1, 1.1., 2, 3, 3.4. vinculadas al desarrollo y la gestión de los cuidados. Las demás se trabajan de manera medianamente, exceptuando la 1.2. de gestionar cuidados de enfermería en el ámbito comunitario, en el nivel de atención primaria de la salud y consultorios externos que no aparece. En la planificación de Morfofisiología las estrategias metodológicas se trabajan en relación con todas las competencias, como así también en Físico-Química aplicada. De los dos espacios de la formación específica es en Enfermería comunitaria donde la propuesta metodológica está muy relacionada con todas las competencias; mientras que en Bases del cuidado solo con la competencia de desarrollar acciones educativas para la persona, familia o grupo (2.3.). Las demás, exceptuando 2.2., 3.2., 3.3. y 4 que no están presentes, se relacionan medianamente.

En la Práctica Profesionalizante I la metodología está muy relacionada con las competencias 1, 1.1., 1.2., o sea aquellas vinculadas a desarrollar y gestionar cuidados de enfermería para la promoción, prevención y recuperación de la salud, la gestión en el ámbito comunitario, la 1.3. y 2.3. de desarrollo de intervenciones de carácter educativo y la competencia 2.2. vinculada a la aplicación del proceso de atención de enfermería (PAE). Además, está medianamente vinculada con la competencia



específica de investigación-acción (4) y está poco vinculada con las competencias 3, 3.1., 3.2., 3.3. vinculada a la gestión. La propuesta metodológica no se vincula con la competencia 3.4. de garantizar la calidad de la atención de enfermería lo que habría que revisar porque es muy importante ni con las competencias 2 y 2.2. del ámbito hospitalario, que como ya vimos no corresponde a este año de formación.

Finalmente, si analizamos los contenidos podemos reconocer que el 85% de los contenidos conceptuales están relacionados con las competencias y el 50% de los contenidos procedimentales de los seis espacios analizados. Si los analizamos de manera desagregada:

### Reconocimiento de la relación de las competencias con los contenidos conceptuales por espacio curricular

Campo	Espacio	% Identif.	Competencia identificada
Formación general	Problemática Sociocultural y de la salud	100	Todas muy relacionadas
Formación de fundamentos	Morfofisiología Dinámica Humana	83	Todas menos la competencia 4 De la 1 a la 2.2 y 3.3 y 3.4 muy relac. 2.3, 3, 3.2 y 3.2 relacionadas
	Físico-Química Aplicada	100	Todas muy relacionadas
Formación específica	Bases del Cuidado	64	Muy relac. 1 a 1.3, 2.1, 2.3, 3, 3.1, 3.4
	Enfermería Comunitaria	100	Todas muy relacionadas
Práctica	Práctica Profesionalizante I	62	Todas.

La diferente relación de los contenidos conceptuales y procedimentales con las competencias nos ayudan a echar luz sobre los procesos de enseñanza del “saber hacer” en los espacios curriculares. En Enfermería Comunitaria no encontramos vinculación. Y en Problemática donde lo actitudinal se vinculan en su totalidad con las competencias.

### Reconocimiento de la relación de las competencias con los contenidos procedimentales por espacio curricular

Campo	Espacio	% Identif.	Competencia identificada
Formación general	Problemática Sociocultural y de la salud	100	Todas muy relacionadas
Formación de fundamentos	Morfofisiología Dinámica Humana	52	Todas medianamente relacionadas excepto 3.1 y 4 que no aparecen. 3.2 y 3.3 con poca relación.
	Físico-Química Aplicada	38	3.4. y 4 medianamente relac.
Formación específica	Bases del Cuidado		Todas las demás poco relacionadas.
	Enfermería Comunitaria	48	1.2., 1.3., 2.3., muy relacionadas
Práctica	Práctica Profesionalizante I		1, 1.1. 2.1., 3 medianamente relac.

Campo	Espacio	Identif. (%)	Competencia relacionada
Formación general	Problemática Sociocultural y de la salud	100%	Todas muy relacionadas
Formación de fundamentos	Morfofisiología Dinámica Humana	52%	Todas medianamente relacionadas, menos la competencia 3.1. y 4 que no aparece y las competencias 3.2. y 3.3. con poca relación
	Físico-Química Aplicada	38%	3.4. y 4 medianamente relacionadas. Todas las demás poco relacionadas.
Formación específica	Bases del Cuidado	48%	1.2., 1.3., 2.3., muy relacionadas 1, 1.1. 2.1., 3 medianamente relacionadas 2.2., 3.1., 3.4. poca relación
	Enfermería Comunitaria	0%	Ninguna
Práctica	Práctica Profesionalizante I	62%	1, 1.1., 2.1., 2.3., 4 muy relacionadas 1.2., 1.3., 2 medianamente 3, 3.1., 3.2., 3.3., 3.4. poco

El perfil profesional, definido por el desarrollo de las competencias en las planificaciones, está gestionado de manera diferente en los espacios analizados:

Presencia del perfil profesional por espacio curricular.

Campo	Espacio	Relación con las competencias profesionales
Formación general	Problemática Sociocultural y de la salud	Si bien no aparecen identificadas todas las competencias en la redacción, al analizar la fundamentación, los objetivos y la metodología se reconoce que el espacio curricular está planificado en función de las competencias y se trabajó el perfil profesional. Exceptuando en los métodos de evaluación.
Formación de fundamentos	Morfofisiología Dinámica Humana	El espacio curricular está planificado en función de las competencias y eso se visualiza en todas las dimensiones: fundamentación, objetivos, metodología, contenidos y evaluación. Se trabajó el perfil profesional. La competencia menos desarrollada es la 4 de investigación-acción.
	Físico-Química Aplicada	Las competencias se trabajaron relacionadas en la fundamentación, los contenidos conceptuales y la metodología. En las demás dimensiones hay muy poca, o nula, relación. Falta una articulación integral.
Formación específica	Bases del Cuidado	El espacio curricular está planificado en función de las competencias y eso se visualiza en todas las dimensiones. Se trabajó el perfil profesional.
	Enfermería Comunitaria	El espacio curricular no se planificó en función de las competencias.
Práctica	Práctica Profesionalizante I	La planificación se priorizó la vinculación y el desarrollo de competencias particulares, relacionadas con el perfil del estudiante de primer año.

## **Las experiencias de los/as estudiante en relación al perfil profesional y las prácticas**

En este apartado ponemos en relación las trayectorias de los/as estudiantes en los espacios seleccionados con el análisis de las planificaciones que hicimos de los mismos. Y para su interpretación incorporamos los testimonios de los/as estudiantes entrevistados, que tienen trayectorias diferentes. Como en apartado anterior, por cuestiones de espacio, nos vemos en la necesidad de exponer solamente los referidos a la U.A. Lagomaggiore.

Sólo en los espacios curriculares **Morfofisiología Dinámica Humana y Bases del Cuidado** se planificó en función de las competencias y teniendo en cuenta el perfil profesional, en el primer caso los estudiantes manifiestan que en el dictado de clases se ve reflejado esto; en el caso de bases del cuidado, todos los testimonios dan cuenta que la estimación es así. Teniendo en cuenta los indicadores de trayectoria, morfofisiología dinámica humana presenta una acreditación por debajo de la media, pero su regularización de comporta de modo contrario, mientras que el abandono es igual a la media de la unidad académica. En tanto bases del cuidado, presenta una acreditación superior a la media y la regularización se comporta de modo inverso; mientras que el abandono está sobre el valor medio.

En el caso de **Problemática Sociocultural y de la Salud**, las competencias están presentes en la planificación al igual que el perfil profesional, pero a la hora de evaluar no son tenidas en cuenta, sin embargo la estudiante que tuvo la trayectoria positiva (logrando acreditar varios espacios) manifiesta que encuentra la incorporación del perfil profesional al dictado del espacio y quien tendrá que recursarla demandó más ejemplos vinculados a la enfermería. Al analizar los indicadores de trayectoria vemos que son óptimos, excepto el abandono que se encuentra por sobre el valor medio.

**Física-Química Aplicada** muestra falta de articulación integral, sin embargo la entrevistada que abandonó el cursado afirma que el profesor no articulaba los contenidos con ejemplos de Enfermería no encuentra el perfil profesional en el espacio. Los otros dos afirman que sí estaba desarrollado el perfil profesional. Respecto a los indicadores de trayectoria, a pesar de que la acreditación está por sobre la media, la regularización y la asistencia muestran valores poco favorables, al igual que el abandono.

En **Enfermería Comunitaria** no se planificó en función de las competencias y del perfil profesional y los estudiantes consideraron lo contrario. La regularización, asistencia y abandono se comportaron de manera óptima, la acreditación obtuvo un valor muy bajo, del 12%, pero se estima que esto no se debe a la falta de articulación sino a las pocas posibilidades de acreditación con las que contaron los estudiantes al momento de este análisis.

Para **Prácticas Profesionalizantes I**, no contamos con el dato de acreditación, el análisis de las planificaciones arrojó que se tenían en cuenta competencias particulares y el perfil profesional, y los estudiantes entrevistados estiman que esto es así. La regularización, asistencia y deserción se dan de manera positiva.

## **Conclusiones**

Al comenzar teníamos como referencia los datos del Programa Nacional de Formación de Enfermería (PRONAFE, 2016) sobre la deserción o desgranamiento del 50% de ingresantes a la carrera. El primer resultado en nuestra investigación se muestra por debajo, con un promedio de 25% en relación a los inscriptos y un 9% de estudiantes que comenzaron a cursar y abandonaron.

El estudio de las trayectorias educativas es un campo complejo debido a las múltiples dimensiones que las configuran. Al analizar de manera conjunta las cuatro Unidades Académicas vemos que el 44% tiene personas a cargo y el 56% no tiene. Además, 6 de cada 10 solamente estudia y 4 de cada 10 trabaja. En relación al género, el 83% son mujeres y el 17% hombres. Cabe aclarar que ninguna de las personas se percibe con un género no binario, lo que implica la ausencia de ingresantes con identidades de géneros diversas.

Específicamente si miramos la cantidad de horas diarias de trabajo al interior del colectivo de estudiantes trabajadores reconocemos que el 10% lo hace durante menos de 4hs por día, el 19% entre 5 y 8hs, el 5% entre 9 y 12 hs y más de 13hs el 3%. Si bien es pequeño el porcentaje de estudiantes que trabajan más de 9hs podemos vislumbrar que les costará organizar sus jornadas de cursado y estudio. Esto es importante a la hora de analizar las trayectorias como así también realizar el acompañamiento de los mismos durante su incorporación al Nivel Superior.

El trabajo expresado por los/as estudiantes es de carácter remunerado, esto no nos tiene que hacer olvidar de que, sobre todo las mujeres -que son la mayoría de los/as ingresantes, 8 de cada 10-, también desarrollan tareas domésticas y de cuidado. Teresa Torns (2008) define el concepto de tareas domésticas como aquellas actividades que tienen como objeto atender y cuidar del hogar y la familia, proporcionando bienestar cotidiano a sus integrantes. Lo que incluye acciones más visibles, como comprar, limpiar, preparar alimentos, cuidar y atender. Y otras menos visibles como la gestión y organización del hogar, la mediación emocional entre familiares y la representación familiar. Esta noción es inseparable de la definición de cuidado que involucra “las actividades y relaciones orientadas a alcanzar los requerimientos físicos y emocionales de niños y adultos dependientes, así como los marcos normativos, económicos y sociales dentro de los cuales estas son asignadas y llevadas a cabo” (Daly y Lewis, 2000, p. 285). Por lo tanto, con un 83% de población de mujeres es necesario evidenciar que escapan de nuestro análisis las horas destinadas a estas tareas, que según datos de la encuesta nacional de juventudes (2014) mientras que 48,4% de las mujeres de entre 15 y 29 años realiza tareas de cuidado, en el caso de los varones la cantidad se reduce al 24%. Esta situación se hizo presente al momento de las entrevistas. De las/os cuatro estudiantes que seleccionamos que habían tenido una trayectoria caracterizada por el abandono, tres hicieron referencia a la complejidad de organizar estas tareas con el estudio. Siendo percibidas por ellas como la causa principal de abandono.

En torno a las tendencias promedio de las trayectorias en los espacios seleccionados vemos que el promedio de estudiantes que regulariza los espacios es el 80% y solo un 33% acredita. La U.A. Maipú es la que menor porcentaje de acreditación presenta. Un 8% acreditó Físico-Química y un 77% Problemática. Este espacio es de acreditación directa si se cumplen los requisitos establecidos en el reglamento académico institucional (RAI) y es cuatrimestral. En Maipú, tenemos el mayor porcentaje de estudiantes trabajadores (1 de cada 2) y 4 de cada 10 lo hacen más de 5 horas por día. Además tiene los valores más bajos de regularización, a excepción de Enfermería Comunitaria que tiene un 100%, pero que no se traduce en la acreditación ya que nadie rindió bien habiendo tenido dos mesas de exámenes para hacerlo. Esto podría ayudarnos a explicar la baja acreditación. La U.A. Luján cuenta con un porcentaje de acreditación del 33% con altos niveles de regularización. El espacio con menor acreditación es Morfofisiología y el de mayor Problemática. La mayoría de los/as estudiantes no trabajan, solo lo hacen 3 de cada 10, lo cual nos puede ayudar a explicar el alto porcentaje de cursado, asistencia y regularización. Como así también los bajos índices de abandono. La U.A. Lagomaggiore y la U.A. Guaymallén cuentan, en promedio, con el mismo porcentaje de acreditación del 40%. En el primer caso, el espacio con

mayor acreditación es Problemática y el de menor Enfermería Comunitaria, seguido por Morfofisiología. Aquí 6 de cada 10 solamente estudian. En Guaymallén, tres espacios son los más acreditados (1 de cada 2 cursantes lo acreditó): Problemática, Físico-Química y Bases del cuidado. Y los de mayor regularización fueron Problemática, Enfermería Comunitaria (ambas cuatrimestrales). Aquí, 7 de cada 10 alumnos/as solamente estudian. Al analizar la acreditación debemos tener en cuenta el régimen de correlatividades. De los seis espacios analizados, solamente para acreditar Enfermería Comunitaria (del 2do cuatrimestre) deben tener acreditada Bases del cuidado, Problemática sociocultural y Comunicación en enfermería.

En relación al abandono hay un promedio de 25% del total y un 9% de quienes comenzaron a cursar. En las cuatro U.A. los espacios que presentaron menor abandono durante el cursado fueron aquellos que son de carácter cuatrimestral (Problemática y Enfermería Comunitaria) mientras que el espacio de Práctica Profesionalizante I y Morfofisiología presentaron un promedio de 13% de abandono y Físico-Química y Bases el 11%. El porcentaje más alto de abandono lo encontramos en la Práctica de Guaymallén cuya planificación se realizó en base a las competencias y al perfil profesional priorizando aquellas a trabajar durante el primer año. Seguido por Bases del cuidado de la U.A. Lagomaggiore donde la planificación está realizada en función de las competencias y se trabajó el perfil profesional.

Nuestra hipótesis inicial proponía una relación entre la presencia del perfil profesional y las competencias profesionales en las planificaciones de los espacios curriculares y el menor desgranamiento. Sin embargo, en los casos analizamos no encontramos que haya relación. La formación basada en competencias requiere un equilibrio entre adquirir conocimientos, practicar procedimientos, resolver problemas, realizar tareas, diseñar y gestionar proyectos que pongan en juego la integración de los aprendizajes. A lo largo de la formación, el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrolla un desempeño efectivo del rol. Es en la institución educativa donde se efectiva de manera sistemática el aprendizaje de los roles profesionales. El dato que descubrimos es la deficiencia del desarrollo de planificaciones a partir de competencias, tal como prevé la resolución de la carrera. Por otro lado, al consultar a los/as estudiantes todo/as demandan hacer más prácticas. Sin embargo las prácticas que desean hacer no se corresponden con los conocimientos adquiridos hasta el momento en su formación profesional.

Otras dimensiones que consideramos (siguiendo a Tinto) influyente en las trayectorias educativas es el ambiente institucional, la motivación personal y el apoyo familiar. En relación a la primera, todos/as los/as estudiantes entrevistados coincidieron en que “siempre sentí apoyo de los profesores, coordinadores y bedeles” y recibieron información clara para la planificación de su trayectoria. En relación a las motivaciones personales, los/as entrevistados/as nos comentan que los motiva la inserción laboral futura, su interés por aprender sobre cuidados y capacitarse. Excepto una estudiante que abandonó el cursado y comenzó a estudiar otra tecnicatura porque si bien valora de manera positiva su trayectoria en el IES no era lo que le gustaba.

Finalmente, la dimensión de apoyo familiar fue la que tomó mayor peso explicativo. Quienes poseen familia y fueron entrevistados/as informan que para su trayectoria eso fue determinante, para poder continuar como para interrumpir sus estudios. En la voz de las entrevistadas:

No recibí apoyo familiar porque tengo los niños de 4 y 6. Pero no tengo quien los cuide. Pagaba una guardería para el niño de 4 años hasta que no lo pude seguir pagando. Mi esposo no me acompañó. Esta situación me obligó a abandonar estudiar. (U.A. Lagomaggiore)

No, no continúo por que empezaron los problemas de matrimonio, o sea que ya

estaba mucho tiempo fuera de la casa, y bueno a raíz de eso me puso un local para que yo me quedara ahí y no siguiera por “egoísmo” ... pero bueno espero algún día retomar enfermería porque realmente me gusta la carrera. (U.A. Maipú)

Como institución educativa no podemos ser ajenos a esta realidad que vivencian nuestras estudiantes y que determina sus trayectorias educativas. En distintos contextos, encontramos las mismas problemáticas.

Consideramos que los resultados obtenidos nos brindan elementos para la generación de propuesta de políticas públicas de ETP. Particularmente hemos determinado tres campos de acción con sus propuestas:

- **Necesidad de desarrollo de una visión integral de las trayectorias educativas por parte de los/as estudiantes:** Trabajar con el/la estudiante el desarrollo de una visión integral de su trayectoria, para que visualicen el proceso gradual de práctica, como así también la vinculación de determinados espacios con su futuro quehacer profesional. Se puede realizar a través de ateneos de integración de saberes de todos los espacios curriculares en el espacio de Práctica Profesionalizante I y trabajar a partir de casos.
- **Necesidad de planificar de los espacios curriculares en base a las competencias definidas por la resolución de la carrera:** El principal obstáculo para ello es la falta de capacitación a los/as docentes en base a esta manera de planificar. Por lo que proponemos el desarrollo de un ciclo de capacitaciones para la planificación por competencias como así también para la inclusión en las clases de todo el equipamiento adquirido mediante el PRONAFE.
- **Necesidad de diseñar programas institucionales para acompañar las trayectorias de las/os estudiantes que tienen responsabilidades del cuidado de niños/as:** La posibilidad de complementar el trabajo (remunerado y del cuidado) con el estudio no puede recaer en una responsabilidad individual. Con un 85% de estudiantes mujeres y un 44% de la población que afirma que tiene personas a cargo, a nivel institucional se tienen que planificar acciones que faciliten el cursado de los/as estudiantes. Por ejemplo, se pueden hacer convenios con jardines maternas municipales y provinciales para que los/as hijos/as de los/as estudiantes puedan asistir mientras cursan. Además, se puede trabajar en el diseño de trayectorias educativas diferenciadas siempre y cuando no excedan los tiempos máximos estipulados por resolución para completar el ciclo de formación.

Frente a la complejidad de factores que influyen en el desarrollo de las trayectorias educativas, consideramos que continuar estudiando las dinámicas institucionales y las experiencias estudiantiles nos brindará herramientas para garantizar el derecho al acceso a la educación y mejorar los indicadores de ingreso, permanencia y egreso.

## Bibliografía

Avolio de Cols, S. y Iacolutti, M. D. (2006). Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: Orientaciones conceptuales y metodológicas Buenos Aires, Banco Interamericano de Desarrollo.

Briscioli, B. (2010) “Tendencias en las trayectorias escolares de alumnos de escuelas de reingreso”, en *Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación*. Buenos Aires

Bunk, G. P.(1994) La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. Revista CEDEFOP No. 1.

Catalano, A. M., Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (2004) Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires, Banco Interamericano de Desarrollo.

Coschiza, C. y otros (2016) Características Socioeconómicas y rendimiento académico. El caso de una Universidad Argentina. En REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2016, 14(3), 51-76. doi:10.15366/reice2016.14.3.003

de Ibarrola M. (2009) Formación de profesionales de la ETP: nuevos enfoques pedagógicos. En: Asís Blas, F. y Planells, J. (Coord.) Retos actuales de la educación técnico-profesional. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Himmel, E. (2002) Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. En: *Revista Calidad en La Educación*, 17, 75-90. Extractado de: <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318958524Modelo%20de%20analisis%20de%20la%20desercion%20estudiantil%20en%20la%20educacion%20superior.pdf>

Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. Revista del IICE. Vol. 10, Año N° 18. Buenos Aires, Miño y Dávila/Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Agosto de 2001.

Martinez, S. (Comp.) (2011) Democratización de la universidad: investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/as estudiantes. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue,

Mertens, L. (2000) La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Porto, A. y Di Gresia, L. (2001) “Rendimiento de Estudiantes Universitarios y sus determinantes” presentado en la *Asociación Argentina de Economía Política (aaep)*, Noviembre. Disponible en <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/espec/espec2.pdf>

Porto, A. (ed.) (2007) Mecanismos de admisión y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Estudio comparativo para estudiantes de Ciencias Económicas, La Plata, Edulp.

Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. *Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. 28, 29 y 30 de mayo de 2007 . Fundación Santillana.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En: OEI- Revista Iberoamericana de Educación. Nro. 50. Enero/abril 2009. Extractado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.htm>

Terigi, F.(2009) . Las trayectorias escolares. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. y Briscioli, B. (2016). “Investigaciones recientes sobre trayectorias escolares en educación secundaria. Avances hacia la construcción de un estado del arte” en *Reunión Científica 2016- Pre RIES Investigaciones sobre educación secundaria: hacia la sistematización del conocimiento acumulado en temáticas específicas*. Buenos Aires.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. En: Revista de la Educación Superior. Número 71. Volumen 18 • Julio - Septiembre de 1989. Publicaciones ANUIES. Extractado de:  
[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71\\_S1A3ES.<pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.<pdf)



Este libro se terminó de editar  
en el mes de marzo del 2021  
en El Espejo, Patricias Mendocinas 827