



Trayectorias académicas de lxs estudiantes de las carreras de
Bibliotecología y Bibliotecaria/o escolar (2015-2024): Análisis
en función de sus expectativas y resultados

Tesista: Julen Tavo Andiarena Lattes

Directora: Lic. Eugenia Leiva. Universidad Nacional de General Sarmiento.
Biblioteca Horacio González. Argentina.

Co-directora: Mag. Laura Orellano. Universidad Nacional de Mar del Plata.
Argentina.

*Tesina presentada para obtener el grado de Licenciado en Bibliotecología y Documentación
Mar del Plata, abril 2025*

A la universidad pública argentina

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	5
1. RESUMEN.....	6
2. INTRODUCCIÓN.....	7
2.1. Preguntas de investigación.....	8
2.2. Objetivos.....	8
3. ANTECEDENTES Y ESTADO DEL ARTE.....	9
4. MARCO TEÓRICO.....	14
4.1. Trayectoria.....	14
4.2. Trayectoria académica.....	15
4.2.1. Trayectoria académica teórica: pauta.....	15
4.2.2. Trayectoria académica real: camino.....	16
4.3. Etapas de las trayectorias.....	18
4.3.1. Ingreso.....	19
4.3.2. Permanencia.....	20
4.3.2.1. El modelo de integración estudiantil.....	23
4.3.2.2. Teoría de la relación entre habitus y campo.....	25
4.3.2.3. El enfoque de las capacidades.....	27
4.3.2.4. El paradigma de la complejidad.....	28
4.3.3. Resultado: egreso o deserción.....	30
4.4. Ser estudiante durante la pandemia de COVID-19.....	33
4.5. Plan de estudios.....	35
4.5.1. Bibliotecología (ex Bibliotecaria/o documentalista).....	43
4.5.2. Bibliotecaria/o escolar.....	45
4.6. Práctica Socio-Comunitaria.....	47
4.7. Reglamento de cursada y aprobación de las asignaturas cuatrimestrales y anuales, de régimen promocional y seminarios de la Facultad de Humanidades UNMdP.....	48
4.8. Programas de asistencia estudiantil - Tutorías.....	49
4.9. Las trayectorias académicas en datos.....	51
5. METODOLOGÍA.....	53
5.1. La no-hipótesis.....	54
5.2. Definición y operacionalización de variables.....	54
5.2.1. Variables independientes.....	54
5.2.2. Variables dependientes.....	55
5.3. Población y muestra.....	55
5.4. Fuentes de datos.....	56
6. RESULTADOS.....	57
6.1. Perfilado.....	58
6.1.1. Grupo A (18 a 24 años).....	59
6.1.2. Grupo B (25 a 34 años).....	65
6.1.3. Grupo C (35 a 44 años).....	71
6.1.4. Grupo D (45 años en adelante).....	77
6.2. Relaciones y comparaciones entre los grupos etarios.....	82

6.3. Historias académicas.....	85
7. CONCLUSIONES.....	87
7.1 Recomendaciones para planes y programas de asistencia e incentivo estudiantil....	93
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
9. ANEXO.....	102

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ASPyO: Aislamiento social preventivo y obligatorio

BE: Carrera de Bibliotecaria/o escolar

BIBES: Carrera de Bibliotecaria/o escolar a distancia

COVID-19: Enfermedad por coronavirus de 2019, acrónimo del inglés *coronavirus disease*

CI: Ciencia de la Información

EXPTE: Expediente

FH: Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata

MSLQ: Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje, sigla del inglés *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*

MTI: Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la Bibliotecología

OCA: Ordenanza del Consejo Académico

OCS: Ordenanza del Consejo Superior

PROG.R.ES.AR: Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos

UNMdP: Universidad Nacional de Mar del Plata

AGRADECIMIENTOS

Este proceso que deviene en un logro individual no sería posible sin el apoyo de otras personas. Es por eso que quiero agradecer especialmente a:

- Mis directoras, Eugenia y Laura, por la precisión de sus comentarios y el empuje en todo este camino.
- Mi mamá Laura y mi papá Jorge, que sin mayores pretensiones que mi felicidad y bienestar, me acompañan en todo lo que elija.
- Mis hermanas Caro y Gabi, por construir desde el respeto y la amorosidad la hermandad que siempre deseamos.
- Mi manada, compuesta por Trueno, Ataraxia, Tutuca y Falkor, que son la representación viva de mi hogar y quienes me acompañan diariamente.
- Todxs mis amigxs por hacerme mejor persona. Alexis, por estar desde hace tanto y crecer juntos. Joa, por escucharme atentamente y por querer el mismo mundo. Meli, por estar en momentos clave y por aconsejarme con tanta minuciosidad. Maguito, por la eterna fidelidad y por las jornadas de estudio. Alex, por compartir conmigo esa frescura que te caracteriza. Fermín, por mantenernos incondicionales. Yas, Agos y Nico por la complicidad cotidiana. Fauno, que a pesar de la distancia cada vez que nos vemos es como si no hubiera pasado el tiempo.
- Mi grupo de amigxs de la facultad, que si bien hoy hemos tomado caminos diferentes, fueron esenciales durante esos años.
- Cada docente que me brindó perspectivas y herramientas para enamorarme de la carrera y de la profesión.
- Mi amor, Renata, que es la persona más compañera que he conocido, que me alienta a seguir adelante en lo que me proponga y que construye conmigo el presente que queremos para tener el futuro que deseamos.
- Todas y cada una de las personas que me brindaron su tiempo y su historia para las entrevistas. Sin su disposición no hubiera sido posible completar esta investigación.

1. RESUMEN

Esta tesina analiza las trayectorias académicas de lxs estudiantes de las carreras presenciales de Bibliotecología y Bibliotecaria/o escolar de la Facultad de Humanidades (UNMdP) entre 2015 y 2024, explorando la relación entre sus expectativas iniciales, factores individuales y sociales, motivaciones e intereses que delimitaron sus experiencias con los resultados académicos. La investigación, de enfoque cualitativo, combina entrevistas semiestructuradas en profundidad con el análisis documental de las historias académicas extraídas del sistema Siu Guaraní.

El marco teórico distingue entre la trayectoria académica pautada (plan de estudios) y la trayectoria real (recorrido de cada estudiante), considerando etapas clave como el ingreso, la permanencia y el egreso. También se analizan momentos específicos de los recorridos estudiantiles, la relación con pares y docentes, estrategias de estudio, perfiles profesionales y el impacto de la pandemia de COVID-19, que obligó a la virtualización de la cursada durante 2020 y 2021.

El análisis se estructura en cuatro grupos etarios según el momento vital de ingreso a la carrera, describiendo sus perfiles sociodemográficos, experiencias de adaptación, expectativas, rendimiento académico y estrategias de cursada. Se confirma que, en general, lxs estudiantes ingresan con una visión tradicional de la labor bibliotecaria, pero esta perspectiva se amplía a lo largo de la formación al descubrir los alcances del campo. Asimismo, se examina la influencia de factores como la situación familiar, laboral y educativa, el acceso a recursos y los apoyos institucionales e informales. Se identifican diferencias en la organización de la cursada y en las necesidades de acompañamiento según la edad y las responsabilidades de cada grupo.

Finalmente, se ofrece una reflexión comparativa sobre cómo la etapa de la vida al ingresar a la universidad moldea las experiencias, desafíos y decisiones académicas. Se destacan aspectos como el apoyo entre pares, el interés en la formación continua, las diferencias de género en la matrícula y las distintas motivaciones de lxs estudiantes. A partir de estos hallazgos se presentan conclusiones, además de lineamientos para el fortalecimiento de programas de acompañamiento y apoyo orientados a mejorar la permanencia y el egreso estudiantil.

PALABRAS CLAVE: TRAYECTORIA ACADÉMICA - BIBLIOTECOLOGÍA - BIBLIOTECARIO DOCUMENTALISTA - BIBLIOTECARIO ESCOLAR - ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

2. INTRODUCCIÓN

Esta tesina representa el tramo final de un recorrido que comenzó en 2016, cuando ingresé por primera vez a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En la clase de presentación de la carrera estaban algunxs docentes y las autoridades del Departamento de Ciencia de la Información. Antes de presentar los planes de estudios, nos hicieron preguntas que, años más tarde, al tener que definir el tema de investigación, resonaron con fuerza: ¿Por qué eligieron esta carrera? ¿Cómo se enteraron de su existencia? ¿Qué esperan de su paso por la universidad? ¿Dónde les gustaría trabajar? ¿Cuál es su visión de esta profesión en un mundo tan digitalizado?

Las respuestas fueron variadas y reflejaron las diversas motivaciones de quienes comenzábamos ese camino. Algunxs mencionaron que ya trabajaban en el ámbito educativo y querían formalizar su rol en una biblioteca escolar. Otrxs, que la carrera les interesaba por ser "corta". También hubo quienes estudiaban Letras en la misma facultad y buscaban explorar "esa otra parte" del mundo de los libros y que las bibliotecas representaban un refugio que les había acompañado en momentos significativos de sus vidas. Finalmente, había quienes sentíamos interés por la gestión de información y por el servicio a la comunidad, convencidxs de que el acceso a la información es clave para una sociedad más justa y democrática.

A lo largo de estos años, conocí compañerxs de trayectorias muy diversas. En los pasillos de la facultad o en los momentos de reunión para realizar trabajos grupales, compartimos nuestros intereses y expectativas, así como las dificultades que enfrentamos y los logros que íbamos recolectando. Esas experiencias me llevaron a reflexionar sobre nuestra identidad como estudiantado. No solo somos estudiantes: somos futurxs profesionales y formadores. Próximxs encargadxs de garantizar el acceso al conocimiento y de contribuir activamente al desarrollo educativo y cultural de la sociedad. Reconocer nuestra diversidad y potencial es esencial para fortalecer nuestro rol y proyectar el impacto de nuestra formación en la construcción de un mundo más equitativo. Esta investigación busca darle una formalidad académica a esas preguntas que estuvieron desde el inicio y tiene como objetivo analizar y visibilizar la identidad estudiantil, no solo como un ejercicio académico, sino como un aporte que permita justificar las decisiones que mejoren la

experiencia universitaria del estudiantado de las carreras de Bibliotecología y Bibliotecaria/o escolar.

El enfoque cualitativo de este trabajo responde al interés de profundizar en las vivencias estudiantiles, identificando particularidades, similitudes y diferencias que permitan construir una mirada integral. Este trabajo busca acercarse a la realidad de lo que somos, confiando en que el conocimiento de nuestras trayectorias individuales y colectivas puede contribuir a fortalecer nuestra posición como comunidad académica y profesional.

2.1. Preguntas de investigación

¿Cómo son las trayectorias académicas de lxs estudiantes de las carreras de Bibliotecología y Bibliotecaria/o escolar de la FH-UNMdP? ¿Cuáles son los factores individuales y sociales que afectan esas trayectorias? ¿Qué intereses y expectativas tienen lxs estudiantes sobre la carrera y la vida profesional? ¿Cómo se relacionan estas variables con sus resultados finales?

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo general

Analizar las trayectorias académicas de lxs estudiantes de las carreras de Bibliotecología y Bibliotecaria/o escolar de la FH-UNMdP del periodo 2015-2024, relacionando sus expectativas y resultados.

2.2.2. Objetivos específicos:

- Describir las diversas trayectorias académicas de lxs estudiantes de las carreras de Bibliotecología y BE.
- Identificar los factores individuales y sociales que afectan a las trayectorias académicas.
- Describir los intereses y expectativas de lxs estudiantes sobre la carrera elegida y la vida profesional.
- Relacionar los factores individuales y sociales, los intereses y las expectativas de les estudiantes con sus resultados.
- Proponer lineamientos para complementar el plan de terminalidad del Departamento de Ciencia de la Información (CI), vigente desde 2024,

así como orientar futuros programas y/o incentivos destinados a mejorar la permanencia y el egreso en las carreras de dicho departamento.

3. ANTECEDENTES Y ESTADO DEL ARTE

Sobre las trayectorias académicas de lxs estudiantes del campo de la Ciencia de la Información (CI) en la Universidad Nacional de Mar del Plata, existen algunos antecedentes que han inspirado el tema de investigación de esta tesina. El primer trabajo a mencionar es el proyecto final para la Especialización en Docencia Universitaria realizado por Coringrato, Palacios y Ristol (2019). Este estudio, de naturaleza cualitativa y método biográfico narrativo, comparte similitudes en términos de objetivos y tipo de investigación aquí propuestos. Se enfoca en comparar y problematizar las trayectorias académicas de lxs estudiantes en relación con los planes de estudio y el impacto de las prácticas profesionales en dichas trayectorias. Dirigido a estudiantes de segundo y tercer año que cursaron la Práctica Profesional I y/o II entre 2015 y 2018, emplea entrevistas abiertas y semiestructuradas, conversaciones informales, narrativas discontinuas, y la revisión de documentos y certificados.

El estudio se basa en la teoría del currículum para obtener una visión constructivista histórica y social, que ayuda a delimitar la brecha entre teoría y práctica. Además, utiliza teorías motivacionales desde la psicología para comprender los factores que influyen las decisiones de lxs estudiantes respecto a su trayectoria académica. Resalta las diversas capacidades de lxs estudiantes para transitar el recorrido académico, superando obstáculos como situaciones familiares o dificultades emocionales. Las prácticas profesionales se presentan como una motivación significativa, ofreciendo diferentes perspectivas del ámbito laboral de la bibliotecología.

Este antecedente es particularmente útil para la construcción de una nueva entrevista semiestructurada, ya que aborda este instrumento de manera precisa. También explora aspectos como la relación entre el plan de estudios y las trayectorias académicas, la transición de la escuela secundaria a la universidad,

estrategias de aprendizaje, dificultades que pueden desviar la trayectoria académica pautada, así como los intereses y motivaciones para estudiar, además de hacer una revisión de los planes de estudio actuales y sus contenidos.

El segundo trabajo que ha servido de antecedente es la tesis de grado para la licenciatura de Rodríguez (2019), que explora la relación entre las características, motivaciones y estrategias de aprendizaje de lxs estudiantes de primer año que cursaron la materia Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la Bibliotecología (MTI) durante el período 2014-2018, y diversos factores personales y contextuales. Este estudio cualitativo exploratorio analiza y vincula los resultados del cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ, por sus siglas en inglés), administrado en la asignatura mencionada, con datos de segmentación como el sexo, la edad, la condición laboral y la modalidad pedagógica (presencial o a distancia).

El cuestionario MSLQ es un instrumento descriptivo diseñado para que lxs estudiantes puedan autoevaluar sus orientaciones motivacionales intrínsecas y extrínsecas, la autoeficiencia y las creencias de control del aprendizaje, así como también el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. La investigación de Rodríguez subraya que lxs estudiantes a distancia, en su mayoría adultxs con distintas responsabilidades laborales y familiares, presentan perfiles más adaptativos ante los desafíos académicos. Estxs estudiantes suelen tener motivaciones genuinas por el aprendizaje y tienden a obtener mejores resultados debido a su manejo de la ansiedad, la autorregulación y el monitoreo del progreso, en comparativa a los resultados que han presentado lxs estudiantes presenciales. Las características del ambiente virtual influyen en los comportamientos motivacionales y cognitivos, promoviendo mayor independencia y autonomía. Rodríguez menciona que una de las dificultades que enfrentan lxs estudiantes, y que puede provocar deseos de deserción, es la incapacidad de apropiarse del discurso académico. La materia MTI, siendo una asignatura del primer año, es crucial en este proceso.

En el mismo trabajo, se puede observar que de la totalidad de lxs estudiantes de modalidad presencial que respondieron el cuestionario, siendo ellxs 70, 32 son menores de 25 años y 38 mayores; 36 de ellxs trabajan y 34 no. El sexo femenino ha resultado predominante, reflejando la histórica asociación de la carrera de bibliotecología con lo femenino, como es el caso de las maestras de nivel primario

que buscan nuevas oportunidades laborales y desarrollo profesional a través de una carrera universitaria. En la subescala "creencia de autoeficacia" del cuestionario resulta notable que aquellxs estudiantes que trabajan, se perciben como eficaces para resolver las tareas universitarias, a pesar de contar con menos tiempo disponible, lo cual les exige una mejor organización y, por lo tanto, rendimiento.

El último antecedente es la tesis de maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías de Hoffmann (2022), enfocada en estudiantes de la carrera de BE a distancia (BIBES) que cursaron la materia MTI, durante el período 2018-2021. Esta investigación cualitativa, con perspectiva de estudio de caso, busca identificar y relacionar las motivaciones y estrategias de aprendizaje de lxs estudiantes, así como caracterizar las emociones implicadas durante la cursada.

Aunque centrada en la educación a distancia, resulta relevante dado que la presencialidad también se beneficia del uso de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, como el aula virtual, y de las tecnologías de la información y la comunicación esenciales para la vida universitaria y el quehacer bibliotecario. Hoffmann explicita el borramiento de fronteras en el continuo presencial-distancia, permitiendo hablar de educación híbrida, que combina prácticas educativas, desafíos y oportunidades tanto de la presencialidad como de la educación a distancia. La pandemia de COVID-19 impuso de manera abrupta la virtualidad, forzando a docentes y estudiantes a enfrentar las incertidumbres y urgencias de continuar con el año educativo. Por otro lado, la pospandemia abrió nuevos desafíos e interrogantes no sólo provocando expresiones emocionales diversas, como dificultades y oportunidades, sino también influenciando las motivaciones y estrategias de lxs estudiantes, especialmente en la organización del tiempo y el ambiente de estudio.

Al igual que el trabajo de Rodríguez, esta tesis se basa en las escalas y subescalas del cuestionario MSLQ, que consta de 81 ítems divididos en dos secciones: Motivación (31 ítems), que evalúa las metas, expectativas de carrera, valoración de la tarea, creencias de autoeficacia y de control, y el componente de la ansiedad; y estrategias de aprendizaje (50 ítems), que evalúa el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como el manejo de recursos para aprender, como el manejo del tiempo, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje en grupo y la búsqueda de ayuda.

Además, se analizaron los intercambios realizados por lxs estudiantes en los foros de la asignatura MTI, lo que permitió identificar sus emociones a lo largo de la cursada. La investigadora afirma que al inicio del cuatrimestre, en los foros, la emoción predominante fue la esperanza, asociada a comenzar o retomar los estudios como proyecto de vida, vinculada a expectativas positivas y la noción de posibilidad de control. Esta emoción se mezcla con cierta ansiedad ante los desafíos que pueden presentarse y el disfrute por realizar una actividad de logro. En el siguiente foro, en torno a la devolución de los resultados del cuestionario MSLQ, lxs estudiantes valoraron poder conocer sus autopercepciones en aspectos de la vida académica. Aquí se presentó la ansiedad como emoción principal frente al control parcial sobre los resultados de exámenes, y también el disfrute cuando se percibe cierto dominio de las actividades de aprendizaje. Las actividades grupales y colaborativas propuestas en la materia MTI contribuyeron a disminuir las sensaciones de soledad, algo que se presenta especialmente en aquellxs que cursan bajo la modalidad a distancia. En última instancia, y previo al examen final, crecieron las emociones como la frustración, ansiedad o temores ante la incertidumbre, mientras que las estrategias cognitivas y metacognitivas incorporadas a lo largo de la cursada cobraron un rol protagónico, activando emociones vinculadas con los resultados, como el orgullo, la confianza y el empoderamiento.

Este estudio reveló que gran parte de lxs estudiantes contaban con trayectorias previas discontinuadas o terminadas. Sus recorridos de vida y experiencias previas han sido factores clave para comenzar esta etapa formativa. Casi el 75% de lxs estudiantes de BIBES tenían padres o madres que no habían accedido a la universidad, siendo ellxs la primera generación universitaria de su familia, lo que presenta desafíos particulares. En cuanto a perfiles motivacionales y cognitivos, la educación a distancia resultó favorecedora para la mayoría. Las estrategias de organización y elaboración obtuvieron puntajes altos, lo que se relaciona con los rasgos personales de lxs estudiantes, en su mayoría adultxs con ocupaciones laborales y familiares, y con las características de la educación a distancia que es flexible en horarios y permite adaptarse en el espacio, aumentando la autonomía e independencia. En cambio, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda presentaron niveles bajos, lo que también puede estar relacionado con la modalidad educativa elegida. Esta investigación mostró también que quienes tienen niveles más altos de motivación intrínseca emplean mejores y más eficientes

estrategias de autorregulación metacognitiva, lo que se traduce en mejores resultados académicos.

Con los resultados obtenidos, Hoffmann clasificó a los estudiantes en tres subgrupos o "clusters" según características emocionales, motivacionales y el uso de estrategias. Las emociones se categorizaron considerando el foco en la atención (actividad o resultados), el valor (positivo o negativo) y el grado de activación (activado o desactivado). El cluster 1 obtuvo mayoritariamente niveles bajos de autorregulación metacognitiva y de estrategias de organización, así como bajos niveles de motivación intrínseca y creencias de autoeficacia y valoración de la tarea. El cluster 2 está conformado por los estudiantes que se caracterizan por una combinación de valores medios y/o bajos en las escalas. Por su parte, el cluster 3 está integrado por estudiantes que en su mayoría han obtenido valores altos en las características medidas. Identificar estos grupos y sus características permite orientar futuros diseños de estrategias didácticas más personalizadas. Si bien se hallaron ciertos patrones que permitieron identificar tres grupos de características homogéneas, también existen quienes tienen características personales y contextuales particulares, lo que puede hacer que, aun teniendo altos niveles de motivación, no recurran a estrategias de aprendizaje o viceversa.

Los tres trabajos académicos seleccionados se centran en el análisis de las trayectorias académicas de los estudiantes de las carreras del Departamento de Ciencia de la Información, desde un enfoque cualitativo. Son trabajos actuales que revisan las teorías motivacionales y los planes de estudios. En su análisis, consideran dimensiones personales y contextuales. Los trabajos de Rodríguez y Hoffmann utilizan el cuestionario MSLQ para recolectar datos sobre motivaciones y estrategias de aprendizaje. Los tres comparten una perspectiva temporal, dado que analizan datos de estudiantes en un rango de años determinado (2014-2018 para Coringrato et al. y Rodríguez; 2018-2021 para Hoffmann). Difieren en sus enfoques específicos, modalidades de cursada consideradas, y la inclusión del impacto emocional y la pandemia en su análisis.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Trayectoria

La palabra *trayectoria* proviene del latín *trayectoria*, derivada de *trajectus* (paso, cruce), que a su vez tiene origen en *traicere* o *transicere*, compuesta por el prefijo *trans* (a través de) y el verbo *iacere* (lanzar). Originalmente, el término aludía al acto de atravesar o cruzar algo, como un espacio o un obstáculo. Con el tiempo, ha evolucionado para referirse al recorrido o camino que sigue un objeto en movimiento, tanto en el espacio físico como en el ámbito figurado, como en el desarrollo de una vida o carrera. La Real Academia Española define *trayectoria*¹ como el curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución. Los sinónimos que acompañan este concepto son: evolución, carrera, desarrollo, proceder, marcha y rumbo.

El uso de este término, como lo conocemos hoy en día, surge en las sociedades postindustriales para analizar secuencias de vida que dejaron de percibirse como procesos lineales, abordando así la multiplicidad de dimensiones presentes en los fenómenos sociales. Pierre Bourdieu (1997) define trayectoria como “la serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (p.82).

Briscioli (2017) citando a Frassa y Muñiz Terra (2004) explica que cada trayectoria está compuesta por tres ejes: las oportunidades del mundo externo, es decir el acceso a bienes, servicios y actividades; las disposiciones y capacidades de los sujetos que se ponen en juego en su vida cotidiana, como son los saberes, las condiciones culturales o las habilidades; y la variable del tiempo, que atraviesa los dos ejes anteriores y define la relación entre el pasado, el presente y la proyección hacia el futuro. Entonces, para comprender la trayectoria de una persona o de un grupo, es necesario analizar la trama de su/s vida/s en niveles tanto individuales como sociales.

¹ RAE, definición de “trayectoria”: <https://dle.rae.es/trayectoria>

4.2. Trayectoria académica

En el sistema educativo universitario se suceden las trayectorias académicas, es decir los recorridos curriculares que realizan lxs estudiantes. Briscioli (2017) puntualiza que focalizar el estudio en un área específica de las trayectorias, como es el caso de las trayectorias académicas, no exenta al resto de las esferas de la vida de las personas sino que al contrario refuerza esta idea de interrelación. Analizar trayectorias es analizar procesos, “recuperando la dinámica propia de la vida social a través de la descripción de momentos de bifurcaciones en la vida de los sujetos y considerando las temporalidades sociales externas que los enmarcan” (p. 57). Las trayectorias académicas abarcan dos concepciones que, siguiendo a Nicastro y Greco (2012), las diferenciaremos llamándose pauta y camino.

4.2.1. Trayectoria académica teórica: pauta

La pauta es definida por el sistema educativo y es entendida como una progresión lineal prevista y demarcada en una periodización estándar (Terigi, 2007). La estructuración de las trayectorias teóricas se basa en los rasgos fundamentales del sistema educativo:

- La organización del sistema por niveles: Los cambios en los marcos legales educativos afectan a las trayectorias. Desde la sanción de la Constitución en 1853, la educación en Argentina ha estado regida por diversos marcos legales que la han organizado en diferentes niveles. En 1884, la Ley 1.420 de Educación Común estableció la educación primaria como obligatoria, gratuita y laica en todo el país. La reforma de 1993, mediante la Ley Federal de Educación 24.195, modificó la duración y el sentido formativo de los niveles. Por su parte, la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006 restableció un esquema más tradicional y otorgó carácter obligatorio a todo el tramo educativo, desde los 5 años de edad hasta la finalización de la escuela secundaria. En cuanto a la educación superior, la reforma universitaria de 1918 impulsó varios cambios, entre ellos, una mayor formalización de los requisitos de ingreso. A mediados del siglo XX hubo una masificación del acceso a los estudios secundarios y superiores, y la creación de nuevas universidades (Briscioli, 2017, p. 29).

- La gradualidad del currículum: Ordena la instrucción de las asignaturas que componen la currícula en etapas delimitadas y progresivas. Se determina así la secuencia temporal del aprendizaje de los saberes y se median evaluaciones que funcionan como acreditadoras del cumplimiento de los criterios de logro.
- La anualización de los grados de instrucción: Prevé el tiempo que llevará cumplir con los grados establecidos. Esta periodización es una concepción monocrónica de los aprendizajes, y es una respuesta institucional a la escolarización masiva de mediados del siglo XX.

La relación o independencia de estos rasgos produce diferentes efectos en las trayectorias. Como es el caso de la combinación de gradualidad y anualización que produce el fenómeno de la repitencia. En el sistema educativo primario y secundario, no acreditar lo esperado en una etapa fuerza a los estudiantes a repetirla. Terigi (2007) menciona que, en cambio, en los currículos universitarios las trayectorias teóricas no estipulan la repitencia, dado que no se liga la adquisición de conocimientos a periodos fijos de tiempo y que, si bien existen requisitos de correlatividad entre materias de la misma línea, hay numerosas oportunidades de acreditación, como pueden ser las múltiples mesas de exámenes finales, así como los exámenes libres para quienes no realizan la cursada correspondiente.

Este ordenamiento del sistema educativo busca demarcar las trayectorias teóricas de manera homogénea. Pero si se analizan los recorridos de los estudiantes, se pueden descubrir contingencias y eventualidades. Lo más visible en el nivel universitario es, quizás, la diferencia entre el tiempo planteado para completar los estudios y el tiempo real que toman, dado que no es posible, en la programación del sistema educativo, tomar en consideración la multiplicidad de variables que afectan a las personas y que producen cambios en su trayectoria.

4.2.2. Trayectoria académica real: camino

La trayectoria académica real es la que efectivamente realiza cada estudiante. Depende por una parte de la trayectoria teórica y por otra de los factores personales como pueden ser sus motivaciones y expectativas, su bagaje social, cultural, educativo y económico, entre otros. Este camino se ve influido tanto por las características individuales y sociales del estudiante como por las ofertas y oportunidades que las instituciones educativas brindan. En las sociedades post

industriales se rompieron ciertos mecanismos de integración social, lo que dio como resultado que se multiplicaran las trayectorias por fuera de los estándares del sistema educativo (Briscioli, 2017).

Abordar el estudio de las trayectorias académicas requiere, según explican Guevara y Belelli (2013), considerar y comprender "la interacción de sus experiencias sociales y curriculares, situadas en un tiempo y en un espacio" (p. 47). Ese tiempo es entendido como la continuidad y/o discontinuidad en la que cada estudiante se traslada en el espacio académico e institucional. El análisis de las trayectorias académicas permite evidenciar los desafíos y decisiones personales que enfrentan lxs estudiantes. Estas experiencias están atravesadas por temporalidades que reflejan diversos contextos históricos y sociales, incluyendo el entorno familiar, educativo, generacional y político. Estas dinámicas, con sus propios ritmos y especificidades, interactúan de manera constante con la institución universitaria. A través del estudio de estos recorridos, se pueden identificar patrones que facilitan su clasificación. En este sentido, Guevara y Belelli desarrollaron un modelo de tipificación de trayectorias académicas, que organiza las experiencias estudiantiles en categorías basadas en las características y estrategias adoptadas durante su avance académico:

- Trayectoria ordenada: caracterizada por seguir de manera estricta el esquema académico-institucional, completando cada año según el plan de estudios.

- Trayectoria prolija: aunque comienza alineada con el modelo académico, esta trayectoria experimenta un cambio en su ritmo y patrón durante la carrera. Lxs estudiantes ajustan sus tiempos de cursada a sus propias necesidades, alejándose de los tiempos académicos oficiales.

- Trayectoria estratégica: empieza de manera ordenada, pero a partir del segundo ciclo académico lxs estudiantes diseñan su propia estrategia. Alternan entre materias de distintos años y priorizan aquellas que consideran más relevantes para sus objetivos. Su lógica es aprovechar los recursos disponibles para optimizar esfuerzos.

- Trayectoria táctica: lxs estudiantes que siguen esta trayectoria aprovechan al máximo las condiciones del modelo académico, priorizando materias promocionales, correlativas disciplinares y los vencimientos de regularidad. Su objetivo principal es avanzar aprobando las materias de manera eficiente. Este enfoque es característico de quienes llevan más tiempo en la universidad.

- Trayectoria libre: esta trayectoria se basa en seguir correlatividades y la línea disciplinar, pero de manera flexible, ajustándose a las opciones que permiten avanzar. Sin embargo, esta flexibilidad puede extender el tiempo de permanencia en la carrera y, en algunos casos, conducir al abandono.

4.3. Etapas de las trayectorias

Las trayectorias estudiantiles suelen dividirse en tres etapas: el ingreso, la permanencia y el egreso. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, en su artículo 11, inciso h, sobre los fines y objetivos de la política educativa nacional, declara: “Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades”. Por su parte, la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995 menciona en el artículo 2, inciso a, que el Estado Nacional y Provincial tienen la responsabilidad de “Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley”.

En 2015 se sanciona la Ley N° 27.204 de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior, que incorpora nuevos conceptos y refuerza el rol estatal en la provisión de estudios superiores. En su artículo 2, inciso b, se establece como una de las responsabilidades principales e indelegables del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires “proveer equitativamente, en la educación superior de gestión estatal, becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos apropiados para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables”. Asimismo, el inciso c, promueve una perspectiva de inclusión, respeto e igualdad en relación con los procesos multiculturales e interculturales, así como el reconocimiento de las diferentes identidades de género. Por otro lado, el inciso d, establece la necesidad de garantizar equitativamente condiciones adecuadas para que colectivos históricamente desfavorecidos, como las personas con discapacidad, tengan las mismas posibilidades de acceso a la educación superior.

La universidad en Argentina es percibida como un motor de movilidad social ascendente y un medio clave para reducir las desigualdades sociales. Con el cambio de siglo, se produjo una expansión de políticas públicas orientadas a incrementar las oportunidades de acceso a la educación superior. Chiroleu (2018) señala que desde los años '90 los conceptos de democratización e inclusión, introducidos en el debate desde una perspectiva social, han contribuido a formalizar las oportunidades de acceso al nivel universitario. Esta apertura formal por sí misma, sin embargo, no garantiza que todas las personas ingresen en igualdad de condiciones, debido a la persistencia de desigualdades sociales, culturales y económicas. Tampoco las ayudas económicas, como las becas, eliminan por completo las ventajas o desventajas iniciales que provienen del entorno de origen de cada individuo. Es decir, que existe una compleja relación entre el espectro socioeconómico y la variable educativa.

4.3.1. Ingreso

La Ley N° 27.204, en su artículo 4, expresa que todas las personas con la educación secundaria aprobada pueden ingresar de manera libre e irrestricta a los estudios superiores. El ideal de un estudiante universitario tradicional, es aquel que puede estudiar a tiempo completo, no debe trabajar, ingresa a la educación superior directamente después de finalizar la educación secundaria y, durante ese periodo, depende financieramente de su familia. Se estima que este tipo de estudiantes son quienes tienen mayores oportunidades de completar sus trayectorias académicas, en contraposición de aquellos “no tradicionales”, que deben trabajar a la par del estudio y/o ingresan a la educación superior a una edad mayor. (García de Fanelli, 2015).

El paso de la universidad de élite a la universidad de masas, desde mediados del siglo pasado, ha generado que la matrícula estudiantil se expanda y se diversifique (Ros et al., 2017, citando a Dubet, 2005). “Las universidades públicas son un espacio de educación de masas signado notoriamente por el cambio del tejido social del país y muestran la convivencia intergeneracional de disímiles trayectorias sociales, culturales y formativas de profesores y alumnos” (Carli, 2006, p. 1).

Para quienes provienen directamente de la escuela secundaria, el ingreso a los estudios superiores suele entenderse como una transición. Se trata de un

período de cambios e integración a nuevas dinámicas, tanto académicas como sociales. En esta etapa, los estudiantes deben desarrollar estrategias cognitivas distintas a las requeridas en niveles anteriores y adaptarse a nuevas formas de interacción con pares y docentes propias del ámbito universitario (Ros et al., 2017, citando a Gluz y Grandoli, 2009). En materia de impacto, para los estudiantes la transición es compleja, donde debe darse un ajuste académico costoso. El espectro de dificultades puede darse en dos ámbitos, uno relativo al perfil del estudiantado y otro referido a las variables institucionales (Ezcurra, 2005).

En el campo de la bibliotecología existen otros factores que afectan la decisión de elección de la carrera, como son las distintas percepciones sobre la profesión en sí misma, la falta de prestigio del quehacer profesional y por consiguiente la poca recomendación de las carreras en las evaluaciones de orientación profesional, y también algunos estereotipos negativos sobre las bibliotecarias que se han expandido en el pasado. Aquí el uso del pronombre femenino es en relación a la feminización de la profesión (Newbutt, Sen y Espinal Canaveral, 2012). Rojas-González (2015) citando a Mosteiro (1997), encuentra que el sexo y el género son factores que influyen en la elección de la carrera y que, además, se convierten en condicionantes. Las mujeres² suelen elegir profesiones que están estrechamente relacionadas con el rol que se les ha asignado tradicionalmente y esto se refleja luego en el mercado laboral, tal como sucede en las bibliotecas y las distintas unidades de información.

4.3.2. Permanencia

En relación con la continuidad de las trayectorias académicas, existen distintos conceptos. La diversidad terminológica responde a dos enfoques: uno centrado en la institución, que aborda la retención y la deserción administrativa, y otro enfocado en el estudiante, que analiza la permanencia o el abandono. En este sentido, influyen tanto variables micro, relacionadas con aspectos personales y el contexto cercano de cada estudiante, por ejemplo interrupciones temporales, repeticiones, cambios o la simultaneidad de carreras universitarias, como variables macro, vinculadas con la institución, las políticas educativas y la cultura.

² Personas socializadas en aquello que culturalmente se considera femenino

A nivel individual de cada estudiante, el modelo propuesto por Bean y Eaton (2001, citado por Díaz, 2008) destaca que la permanencia estudiantil es influida por diversos factores psicológicos, incluyendo la integración académica y social, la atribución de causas al éxito o al fracaso, la autoeficacia, las actitudes y las emociones. La integración académica implica sentirse competente y satisfecho en el entorno académico, mientras que la integración social se refiere a la creación de vínculos significativos con compañerxs, profesorxs y otros individuos participantes de la vida universitaria. Por otro lado, la forma en que lxs estudiantes explican sus resultados académicos, ya sea atribuyéndolos a factores controlables como el esfuerzo o incontrolables como la suerte, impacta directamente en su motivación. Asimismo, la autoeficacia, o la percepción de capacidad para afrontar los retos educativos, influye en su persistencia. Las actitudes hacia los estudios, las normas sociales percibidas y la sensación de control sobre las demandas académicas también juegan un papel importante. Finalmente, las emociones, tanto positivas como negativas, moldean la experiencia del estudiante, destacándose la necesidad de entornos que reduzcan la ansiedad y fomenten sentimientos de inclusión y motivación.

Por su parte, mantenerse motivadx es otro factor que interviene en las decisiones y el recorrido académico de lxs estudiantes. La motivación es un proceso individual que apunta a lograr una meta y, como tal, necesita plantearse un objetivo, utilizar los recursos adecuados y mantener una conducta determinada (Naranjo Pereira, 2009). Debe ser entendida como la disposición positiva para aprender y continuar aprendiendo de manera autónoma. Sobre este tema existen tres perspectivas elementales: la conductual, la humanista y la cognitiva. La perspectiva conductual se centra en el estudio de cómo las recompensas y castigos afectan el comportamiento de una persona. Se enfoca en el papel de los estímulos externos en la regulación y dirección de la conducta, y en cómo la repetición de ciertos comportamientos está influenciada por las consecuencias que siguen a dichas acciones. La perspectiva humanista enfatiza el papel de las necesidades humanas, el crecimiento personal y la autorrealización en el impulso hacia el logro de metas y de la satisfacción personal. Se centra en el desarrollo del potencial individual, la búsqueda de significado y el autodescubrimiento como impulsores clave de la motivación. La perspectiva cognitiva, por su parte, se enfoca en cómo los procesos mentales, como las creencias, expectativas y percepciones, influyen en la

motivación y el comportamiento. Examina cómo las interpretaciones y evaluaciones cognitivas de las situaciones afectan la forma en que una persona se encuentra motivada y actúa en pos de alcanzar sus objetivos. Estas tres perspectivas pueden observarse como partes de un todo, dado que la motivación es influenciada por múltiples factores que afectarán en mayor o menor medida a cada individuo. En el comportamiento de los estudiantes influyen aspectos como la seguridad emocional, las experiencias, el apoyo, las relaciones con otras personas y con grupos significativos, la autoestima y los aspectos cognitivos y estéticos, así como el crecimiento personal y el avance social.

Un condicionante clave para la permanencia estudiantil es el rendimiento académico. Aunque complejo de definir, su medición se basa en procesos de evaluación. En este sentido, la autopercepción de la capacidad, la habilidad y el esfuerzo de los estudiantes puede variar dependiendo de los resultados obtenidos, ya sea éxito o fracaso, es decir, aprobación o desaprobación en las instancias evaluativas. A partir de estas experiencias, los estudiantes tienden a generar y modificar estrategias o métodos de estudio para adaptarse a los requisitos específicos de cada asignatura. Navarro (2003) señala que existen diversos factores que inciden en el rendimiento académico. Entre ellos se encuentran el contexto sociocultural de cada estudiante, los programas de estudio, y aspectos del sistema educativo que influyen en las calificaciones obtenidas, como las expectativas en torno a los logros de aprendizaje, tanto del propio estudiante como de su entorno y de los docentes. Aunque otro factor podría ser la inteligencia, que se forma y nutre a partir de múltiples elementos, como un entorno que promueva el estudio y el crecimiento profesional. En particular, la inteligencia emocional, que abarca aspectos como los sentimientos y los rasgos de carácter, tiene una relación directa con el rendimiento académico. Características como la confianza, la curiosidad, el autocontrol, la intencionalidad, la capacidad de comunicarse y de establecer relaciones sociales, contribuyen significativamente al desarrollo personal y social, y, por ende, al éxito académico.

Formar parte de un grupo de pares también puede desempeñar un papel significativo. La socialización y la relación con otros asume una importancia notoria, (Carli, 2006). Los lazos se forman a partir de acontecimientos azarosos que luego se fraternizan y permanecen, configurando círculos de socialización necesarios para la permanencia de cada estudiante. “La productividad de la relación con los pares no

es solo afectiva, sino que aporta a una construcción de identidades colectivas que atenúan las consecuencias de la distancia o ausencia o indiferencia institucional y que permiten crear estrategias de adaptación como respuestas al carácter conservador de las instituciones universitarias” (p. 9).

Otro factor que incide en la retención o deserción estudiantil es el fenómeno del rezago, resultado de múltiples causas que pueden generar demoras o retrasos en el egreso (Durán y Pujol, 2013, citando a Matheus et al., 2011). Este concepto se refiere a la diferencia entre la duración real de las trayectorias académicas y la duración teórica establecida para cada carrera. En este sentido, la repitencia, entendida como el recursado de materias y la desaprobación reiterada de exámenes finales, influye directamente en el rezago (Lattuada, 2017). Además, este fenómeno se vincula tanto con las exigencias específicas de cada carrera como con las demandas de otros aspectos de la vida, que pueden condicionar el ritmo de cursada de lxs estudiantes. Cabe mencionar que aquellxs que ingresan tardíamente, por ejemplo en el segundo cuatrimestre, enfrentan desventajas significativas en la integración a la vida universitaria y en la comprensión de contenidos previos. En muchos casos, las medidas compensatorias para *ponerse al día* pueden resultar abrumadoras para algunas personas. Por otro lado, la regularidad en la asistencia a clases se presenta como un indicador clave de permanencia. Quienes asisten con mayor frecuencia tienen más probabilidades de completar su formación. Este aspecto está contemplado en el reglamento³ de la Facultad de Humanidades, que exige un 75% de asistencia para la aprobación de las materias. A nivel institucional, se implementan diversas estrategias para prevenir la deserción y promover la continuidad académica, entre las que se encuentran la flexibilidad en los planes de estudio, programas de tutorías que acompañan a lxs estudiantes en sus trayectorias académicas, políticas de apoyo económico como becas y subsidios, y cursos y talleres dirigidos a estudiantes con dificultades de aprendizaje.

4.3.2.1. El modelo de integración estudiantil

Propuesto en 1975 por el sociólogo estadounidense Vincent Tinto aporta una perspectiva interesante en cuanto a la permanencia o deserción de estudiantes en el nivel universitario. Este modelo ha sido revisado y mejorado a lo largo del tiempo en

³ OCA N°3752/16

respuesta a críticas y aportes de otrxs teóricxs e investigadorxs. Su objetivo principal es analizar los factores que influyen en las decisiones de lxs estudiantes en cuanto a continuar o abandonar su trayectoria académica (Fernández de Morgado, 2009). Según este modelo, la deserción puede clasificarse en varios tipos de comportamiento: fracaso académico, retiro voluntario, retiro temporal, transferencia a otra institución y retiro permanente. Tinto sostiene que la causa central del abandono es la falta de integración del estudiante en la universidad, la cual se produce en dos sistemas clave: el académico y el social. Los elementos principales que constituyen este modelo son:

1. Atributos previos al ingreso, como antecedentes familiares, destrezas, habilidades y escolaridad previa.
2. Metas y compromisos, que abarcan intenciones, objetivos institucionales y compromisos externos.
3. Experiencias institucionales, donde el sistema académico incluye el rendimiento y las interacciones con lxs docentes, mientras que el sistema social comprende las actividades extracurriculares y las interacciones con los grupos de pares.
4. Integración personal y normativa, derivada de la interacción de los sistemas mencionados, reflejada en la integración académica y social.
5. Resultados, que culminan en la decisión de permanencia o abandono de cada estudiante.

En 1997, Tinto incorpora una perspectiva adicional, enfatizando que, aunque todos los factores señalados son relevantes, lo que realmente determina si unx estudiante continuará o no es su compromiso con el logro de metas personales. Este compromiso puede estar influenciado por la relación que el estudiante establece con la institución y los recursos que le ofrece, como son la infraestructura, el ambiente y la flexibilidad curricular. Un aspecto relevante señalado por Fernández de Morgado (2009) es la existencia de asignaturas y docentes *filtro*, que pueden retardar o incluso detener el avance académico. Este fenómeno se observa especialmente durante el primer año de las carreras, coincidiendo con los índices más altos de deserción.

La integración académica y social constituye el eje central de este modelo. Integrarse significa involucrarse activamente en las dinámicas del entorno

universitario, sentir que se forma parte de un todo y desempeñar un rol participativo. Este sentido de pertenencia influye directamente en la motivación del estudiante y en su proyección a largo plazo dentro de la institución. Aunque la integración puede manifestarse de manera distinta según las necesidades individuales, en términos generales es una pieza clave. Las interacciones constantes con otras personas y con la institución, especialmente cuando generan vínculos significativos, refuerzan este sentido de pertenencia. En este proceso, cumplir con las normas y valores institucionales es un componente crucial para la persistencia y el éxito académico.

La retención y la persistencia se ven favorecidas por cinco condiciones esenciales: expectativas claras, apoyo institucional, retroalimentación constante, involucramiento del estudiante y aprendizaje activo. Sin embargo, el modelo de Tinto ha sido objeto de críticas, ya que otros estudios han identificado variables no contempladas o han resaltado la importancia de las mismas variables en diferentes momentos del recorrido académico. Fernández de Morgado (2009) señala que, en el contexto latinoamericano, el modelo de Tinto no siempre se aplica con la misma eficacia que en otras regiones, debido a factores externos sobre los cuales las instituciones educativas tienen menor influencia. A pesar de las limitaciones, este modelo contribuye significativamente como una herramienta metodológica para investigar, interpretar y aplicar conocimiento sobre las poblaciones estudiantiles. Funciona como una plataforma analítica que permite comprender los factores asociados con la retención y la deserción, además de fomentar la implementación de estrategias institucionales que favorezcan la permanencia. Por último, es importante destacar que el aprendizaje activo y cooperativo, como menciona Fernández de Morgado (2012), es un elemento fundamental para incrementar las probabilidades de permanencia, ya que refuerza tanto la integración académica como la social.

4.3.2.2. Teoría de la relación entre habitus y campo

Desde la perspectiva sociológica, Fernández de Morgado (2012) retoma la teoría de Bourdieu y Passeron (1964), que busca explicar la relación entre educación y cultura. Desde un enfoque constructivista estructuralista, ofrece una visión sistémica e integral del fenómeno educativo, incorporando dos conceptos fundamentales e interrelacionados: habitus y campo.

El habitus se define como un conjunto de esquemas de percepción, pensamiento y acción que existen únicamente en la mente de las personas. En contraste, el campo representa la realidad objetiva, conformada por estructuras sociales que operan de manera independiente a la conciencia y voluntad de lxs agentes. Estas estructuras pueden orientar o limitar determinadas prácticas y representaciones (Bourdieu, 1987). Cabe señalar, como aclara Fernández de Morgado (2012), que esta teoría fue elaborada en el contexto del sistema educativo francés en un periodo histórico determinado. Sin embargo, los principios generales que plantea pueden aplicarse al análisis de otros contextos educativos contemporáneos.

En el ámbito educativo, lxs estudiantes son agentes que poseen un habitus y un capital cultural específicos, los cuales influyen en su posición dentro del campo cultural y, en consecuencia, en su éxito o fracaso escolar. El campo educativo se configura a partir de interacciones continuas entre diversos elementos, agentes y sus habitus, en un sistema estructurado de posiciones sociales y relaciones de poder. Dado que la distribución de capital dentro del campo no es equitativa, la posición de cada estudiante determinará su acceso a los beneficios asociados al sistema educativo. Así, algunxs estudiantes estarán en ventaja o desventaja frente a otrxs. No obstante, es posible modificar la propia posición dentro del campo, por ejemplo, a través de la obtención de un título.

La noción de capital no se limita al ámbito cultural, sino que incluye también el capital económico, simbólico y social. El capital económico se refiere a los recursos monetarios y financieros que posee un agente. El capital simbólico comprende la percepción y valoración de ciertos estilos culturales, morales y artísticos, que definen jerarquías dentro de un campo. El capital social se vincula con las redes de relaciones y organizaciones a las que un agente tiene acceso, las cuales pueden facilitar oportunidades y beneficios.

El habitus permite a lxs agentes dar sentido al mundo social, ya que implica la interiorización de la estructura y las relaciones sociales del campo en el que se desenvuelven. En términos cotidianos, podría asociarse con la clase social de origen. No obstante, incluso dentro de una misma clase social, pueden existir diferencias en el habitus, dado que su configuración es producto de experiencias personales y matices individuales. Las diferencias de clase social influyen en las oportunidades de ingreso y permanencia en el sistema educativo, así como en la

elección de la carrera. Aunque el sistema de educación obligatoria pretende ofrecer igualdad de condiciones, en muchos casos termina legitimando las desigualdades preexistentes. La estructura y el funcionamiento de las instituciones educativas contribuyen a reproducir la arbitrariedad cultural, consolidando diferencias de origen social que impactan en el desempeño y las trayectorias académicas de lxs estudiantes.

El concepto de *habitus* ayuda a comprender que las elecciones de lxs agentes no dependen únicamente de su posición actual dentro de la estructura social, sino que están determinadas por su historia y contexto. Según Bourdieu (1980), el proceso de socialización primaria, que ocurre principalmente durante la infancia en el ámbito familiar, es el periodo en el que se generan las significaciones estructuradas con mayor profundidad. Sin embargo, el *habitus* no es inmutable: puede transformarse y adaptarse a diferentes campos. Si el *habitus* de un individuo se ajusta al que el campo exige, su tránsito dentro del sistema será más fluido que el de aquellxs que deben realizar mayores esfuerzos de adaptación.

4.3.2.3. El enfoque de las capacidades

En el contexto actual, donde el discurso de la libertad ocupa un lugar central, resulta relevante analizar este concepto desde la perspectiva económica del enfoque de las capacidades propuesto por el economista indio Amartya Kumar Sen (1979, citado por Fernández de Morgado, 2012). Este enfoque se fundamenta en dos elementos clave: los funcionamientos y las capacidades.

Para Sen, la igualdad no puede considerarse un principio absoluto, ya que la diversidad humana implica que, al garantizar igualdad en un ámbito, inevitablemente surgirán desigualdades en otros. Frente a esta complejidad, el concepto de libertad es introducido como "la libertad para lograr", que difiere del logro en sí mismo. Esta idea se refiere a la capacidad de las personas para alcanzar los funcionamientos, los logros concretos, que tienen razones para valorar.

El enfoque de las capacidades busca trascender la evaluación de los logros alcanzados por una persona y se enfoca en las opciones y elecciones disponibles para cada individuo. No basta con poseer recursos para garantizar el bienestar, ya que estos por sí solos no igualan las capacidades necesarias para transformar esos recursos en logros significativos. "La libertad de una persona puede definirse como

la capacidad para lograr funcionamientos, es decir, las oportunidades reales que esta persona tiene para alcanzar bienestar, viendo el bienestar en términos de los funcionamientos que ha logrado" (p. 81). Los funcionamientos representan los estados de ser y las acciones que las personas llevan a cabo, es decir, lo que hacen y lo que son. Por ejemplo, tener una alimentación adecuada, disfrutar de buena salud, participar activamente en la sociedad o tener acceso a la educación son funcionamientos. Por otro lado, las capacidades hacen referencia a las oportunidades reales que las personas tienen para elegir entre distintos funcionamientos, lo que constituye la esencia de su libertad.

La capacidad de escoger no solo es un componente instrumental para alcanzar bienestar, sino que también tiene un valor intrínseco en sí mismo. Esto significa que la posibilidad de elegir y decidir sobre el propio camino es fundamental para la realización personal y el bienestar. Las desigualdades estructurales limitan las elecciones y oportunidades de las personas, incluso cuando se dispone de recursos. En este sentido, la libertad no se mide únicamente por los logros obtenidos, sino por las posibilidades que se ofrecen a cada individuo para determinar el curso de su vida.

4.3.2.4. El paradigma de la complejidad

A modo de superación de un análisis simplista y lineal de la experiencia estudiantil, resulta útil el enfoque de la complejidad, propuesto por el filósofo y sociólogo francés Edgar Morin en 1990. Este paradigma permite analizar los procesos educativos en un contexto amplio con multiplicidad de factores de influencia. Las trayectorias estudiantiles son sistemas complejos donde cada uno de los estudiantes debe enfrentarse a decisiones, obstáculos, influencias sociales y culturales, y cambios personales que afectan el recorrido. La complejidad también reconoce que la educación no es un proceso lineal y estático, sino al contrario, y que intervienen tanto elementos estructurales (políticas educativas y el contexto institucional) como individuales (expectativas, adaptación a la vida universitaria, redes de apoyo, etc).

Bustamante et al. (2018) retoman la teoría del pensamiento complejo de Morin para definir la realidad como un "entramado de equilibrios y desequilibrios en permanente cambio" (p. 65). Según esta perspectiva, la realidad no puede ser reducida a relaciones lógicas simples; en cambio, su análisis requiere integrar

elementos propios de la experiencia humana, tales como la contradicción, la incertidumbre y la imprevisibilidad. Estas características son especialmente relevantes en el contexto de las trayectorias académicas, donde los primeros pasos, como la elección de una carrera o la adaptación a la vida universitaria, están marcados por desafíos y decisiones cargadas de ambigüedad.

El concepto de complejidad refiere a un entramado de eventos, acciones y retroacciones que forman el mundo tal como lo experimentamos. Este enfoque parte de la realidad como una combinación de incertidumbre, ambigüedad y desorden, lo cual requiere un esfuerzo por organizar y establecer un orden comprensible. En particular, los fenómenos sociales, debido a su complejidad y especificidad, deben abordarse considerando su contexto, historia y evolución. La complejidad, entonces, no sólo reconoce la incertidumbre inherente en estos fenómenos, sino que destaca la capacidad humana de trabajar con la ambigüedad y lo impreciso, lo que es fundamental para comprender las relaciones entre el individuo y el ambiente.

Este paradigma se compone de tres principios para abordar la complejidad: el principio dialógico, que permite ver las relaciones antagónicas y complementarias entre orden y desorden; el principio recursivo, donde causa y efecto se retroalimentan, como en la relación entre individuo y sociedad; y el principio hologramático, que enfatiza la interdependencia entre el todo y sus partes (Morin, 2009). Estos principios no solo buscan una comprensión integral de los problemas humanos, sino que también invitan a repensar la educación, promoviendo una formación que integre habilidades para el pensamiento complejo y no solo conocimiento fragmentado. Según esta perspectiva, la educación debería dotar a lxs estudiantes de herramientas para enfrentar los desafíos de su contexto social y profesional, promoviendo habilidades de análisis y organización del conocimiento. Retomando los principios, el dialógico ayuda a entender cómo lxs estudiantes pueden experimentar factores contradictorios, como el apoyo y la presión familiar, o la motivación y el estrés, los cuales se complementan y afectan sus decisiones académicas. Asimismo, el principio recursivo es aplicable en la medida en que las experiencias pasadas y las decisiones presentes del estudiante influyen y moldean su futuro en un ciclo constante de adaptación y respuesta al contexto. Finalmente, el principio hologramático permite ver cómo cada parte de la experiencia universitaria del estudiante (sus cursadas, relaciones y experiencias) reflejan y afectan el sistema

universitario en su conjunto y, viceversa, cómo el entorno institucional y cultural se expresa en la trayectoria individual.

4.3.3. Resultado: egreso o deserción

El egreso o el abandono pueden entenderse como dos variantes del resultado de la trayectoria académica. El egreso es leído socialmente como el éxito alcanzado y, en contraposición, el abandono es interpretado como fracaso. Bourdieu (1987) introdujo el concepto de *capital cultural*, que ayuda a comprender cómo las personas acumulan recursos culturales que pueden afectar su éxito educativo. Existen tres estados del capital cultural:

- Estado incorporado: Es el conocimiento acumulado y las habilidades adquiridas a lo largo de la vida. Incluye la educación formal, las habilidades lingüísticas, las prácticas artísticas y cualquier otro aspecto de la cultura que se internaliza y se convierte en parte de la persona. Es un trabajo del sujeto sobre sí mismo que requiere de la inversión de tiempo disponible, el cual estará limitado, entre otras cuestiones, por sus posibilidades familiares. Este estado del capital cultural no se puede transmitir instantáneamente como un título de propiedad ni tampoco de forma hereditaria, es el propio sujeto quien de forma inconsciente lo va construyendo.
- Estado objetivado: Estrechamente relacionado al estado incorporado, hace referencia a objetos culturales que poseen valor en una sociedad determinada y que representan acumulaciones simbólicas de conocimiento y cultura, como libros, obras de arte, instrumentos musicales, etc. Este estado del capital cultural es transmisible en su materialidad. Es valioso cuando es apropiado por agentes que lo utilizan en campos de lucha, como el artístico o el científico, obteniendo reconocimiento y beneficios.
- Estado institucionalizado: Se relaciona con las calificaciones y certificaciones reconocidas oficialmente en una sociedad. Incluye títulos académicos, diplomas, certificados y cualquier otra forma de reconocimiento formal de habilidades y logros educativos. Estos títulos permiten a los individuos compararse y ser reconocidos institucionalmente, transformando el capital cultural en un valor constante y jurídicamente reconocido, facilitando la conversión de este capital en capital económico. Así, el sistema educativo

juega un papel crucial en la validación y perpetuación del capital cultural, asegurando su valor y relevancia social.

Bourdieu argumenta que el capital cultural no sólo es una acumulación de conocimientos, sino que también es una forma de poder que influye en la posición social y las oportunidades de las personas en la vida. La posesión de ciertas formas de capital cultural confiere ventajas en áreas como la educación, el empleo y la participación en la vida cultural y social.

La satisfacción con la formación recibida también puede ser determinante en el resultado. Desde la perspectiva de la psicología, Medrano y Pérez (2010) citando a Diener (1994) definen a la satisfacción como un componente cognitivo del bienestar psicológico, referido a la valoración que las personas hacen cuando comparan los logros y metas alcanzadas con sus aspiraciones y expectativas. La satisfacción académica está vinculada a la satisfacción general con la vida; se relaciona positivamente con la integración social, la persistencia en los estudios y el éxito académico, y negativamente con aspectos como el estrés durante las transiciones educativas o el fracaso académico. Además, señalan que la satisfacción académica está asociada de manera cercana a la infraestructura de la institución y a las prácticas pedagógicas que allí se realizan.

El egreso académico es la culminación de una etapa que promueve la posibilidad de emprender nuevas trayectorias, ya sean académicas o laborales. En lo bibliotecológico es plausible que la formación académica no concluya en la finalización de la carrera, como evidencian Coringrato, Palacios y Ristol (2019), que identifican una tendencia entre lxs estudiantes que entrevistaron para su investigación, de continuar capacitándose en diversas instancias formativas. Es destacable la necesidad de una actualización constante (Valverde, 2008). Lxs graduadxs suelen tener interés en adquirir nuevos conocimientos en diferentes áreas, como tecnologías informáticas e investigación, entre otras.

En contraste, se encuentra el fenómeno de la deserción estudiantil, el cual puede definirse desde distintas perspectivas: institucional, sistémica o centrada en los sujetos. En términos prácticos, la deserción se manifiesta como la acción, ya sea deliberada o forzada, mediante la cual una persona interrumpe su trayectoria académica antes de completarla. Además, para considerarla definitiva, suele ser necesario que transcurra un período de tiempo sin que el estudiante retome sus

estudios. Estrechamente relacionada con la masificación de los estudios superiores, la deserción constituye un problema estructural de las universidades. Lattuada (2017) destaca que la deserción temprana, aquella que ocurre durante el primer o segundo año desde el ingreso, tiene el mayor impacto en los índices de deserción total. De hecho, Parrino (2014) indica que, solo en el primer año de las carreras, el 30% de lxs estudiantes abandona. La deserción puede ser voluntaria o involuntaria, dado el trasfondo en la decisión de cada estudiante. Pudiendo encontrarse esa diferencia entre deserción como algo involuntario y abandono, como algo voluntario. La decisión de desertar o abandonar los estudios no suele responder a una única causa, sino a una combinación de factores económicos, personales, sociales y/o administrativos. En algunos casos, puede producirse un desencuentro entre las expectativas e intereses del estudiante y lo que la carrera efectivamente ofrece.

En cuanto a las razones o factores que inciden en los resultados, se suelen distinguir cinco dimensiones: psicológica, sociológica, económica, institucional y de interacción (Tinto, 1975, citado por Cortés-Cáceres, Álvarez, Llanos y Castillo, 2019). La dimensión psicológica incluye características de personalidad que distinguen a lxs estudiantes que completan sus estudios de aquellxs que no. Abarca intenciones, normas subjetivas, conductas de logro, autoconcepto académico, percepción de dificultad y nivel de aspiraciones. La dimensión sociológica destaca la influencia de factores externos al individuo en la retención, que se suman a los aspectos psicológicos mencionados anteriormente. Esto abarca la integración social, el entorno familiar, la adaptación a la universidad, la coherencia normativa, el compromiso institucional y el apoyo de pares. La dimensión económica se relaciona con la capacidad financiera del estudiante para sostener los costos de la carrera universitaria, la obtención de becas u otros sistemas de apoyo económico y los beneficios derivados de la educación universitaria en términos de oportunidades económicas futuras. La dimensión institucional refleja las características y servicios ofrecidos por la institución educativa, incluyendo indicadores de calidad en la enseñanza, infraestructura y experiencias en los espacios educativos. Por último la dimensión de interacción, que reconoce el abandono como resultado de interacciones con los sistemas académicos y sociales de la universidad, indicando que no es un fenómeno aislado, sino influenciado por el entorno y las dinámicas institucionales y sociales.

4.4. Ser estudiante durante la pandemia de COVID-19

La aparición de la pandemia por COVID-19, sumada a la decisión del Estado Nacional de establecer el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPyO), forzó a la educación universitaria a reconfigurarse en tiempo récord (Torres, 2020). En el marco de la recomendación del Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Resolución N°104/20, de adoptar las medidas necesarias para garantizar el desarrollo del año académico, la Universidad Nacional de Mar del Plata autorizó⁴ a las diferentes Unidades Académicas a reformular sus calendarios, reprogramar asignaturas que no puedan prescindir de las actividades presenciales, utilizar estrategias de la educación a distancia para las evaluaciones parciales y finales, entre otras decisiones necesarias.

En ese contexto, la Facultad de Humanidades implementó el Plan de Contingencia Académica⁵. Como primeras medidas, se decidió posponer el inicio de clases del 15 de marzo al 1 de abril y adoptar la modalidad virtual para el dictado de las materias. No obstante, las clases virtuales no fueron un reemplazo directo de la presencialidad, sino una dinámica completamente diferente. El escenario excepcional generó dificultades para toda la comunidad universitaria, especialmente para lxs estudiantes ingresantes, quienes ya de por sí, en contextos normales, deben enfrentarse al desafío de asimilar las dinámicas propias de la vida universitaria. Además, la pandemia impuso la necesidad de adaptarse a una realidad completamente extraña para todxs. Para sostener la cotidianeidad, docentes, no-docentes y estudiantes debieron contar con dispositivos electrónicos y conexión a internet en sus hogares. La disparidad en el acceso a recursos tecnológicos generó ventajas y desventajas según las condiciones de cada estudiante, lo que en muchos casos derivó en procesos de exclusión y deserción. Sin embargo, el problema no se limitaba únicamente a la disponibilidad de dispositivos, sino que también estaba vinculado al manejo de determinadas herramientas tecnológicas. La falta de conocimiento sobre su uso profundizó aún más la brecha de desigualdad en el acceso a la universidad, las asignaturas y sus contenidos (Orellano, 2024).

Torres (2020) encuestó a estudiantes que estaban cursando la materia *Comunicación: historia, política y sociedad 1*, correspondiente al primer año de las carreras de pregrado, para determinar las diferentes situaciones que se estaban

⁴ Resolución de Rectorado N°3226/20

⁵ Resolución de Decanato N°583/20

sucediendo. Entre las ventajas identificadas por lxs estudiantes en el contexto de la virtualidad obligatoria, se destacó una mayor disponibilidad de tiempo, dado que no todas las materias contaban con clases sincrónicas, lo que les permitía gestionar sus horarios de estudio y compatibilizarlos con otras actividades. Como resultado, muchxs lograron cursar un mayor número de materias de lo que podrían haber hecho en la presencialidad. Sin embargo, también se evidenciaron importantes dificultades, especialmente en el análisis de textos académicos y en el intercambio con lxs docentes y otrxs estudiantes, lo que profundizó la sensación de aislamiento. Aquellxs que tenían una trayectoria educativa previa en estudios superiores contaban con herramientas que les permitieron sortear estos obstáculos con mayor facilidad. En cambio, quienes venían directamente de la escuela secundaria, no habían tenido experiencias universitarias, o habían pasado mucho tiempo entre esa experiencia y el nuevo ingreso, enfrentaron desafíos adicionales para adaptarse a la nueva modalidad.

El contexto sorpresivo de la pandemia de COVID-19 generó la necesidad de generar herramientas digitales que sostuvieran la comunicación directa con lxs estudiantes. La Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación llevó adelante el Plan de Virtualización de la Educación Superior (VES)⁶, que tenía como objetivo sostener la educación superior durante la pandemia y las etapas de aislamiento y distanciamiento social, no solo mediante la provisión de equipamiento y recursos, sino también a través de capacitaciones.

La UNMdP centró su convocatoria en el segundo eje "Fortalecimiento de Proyectos de Seguimiento y Tutorías" (Orellano, 2021). Por ese motivo, el Programa de Tutores Pares (**ver apartado 4.7**), existente desde el 2018, pasó a integrar una de las líneas de acción del Plan Institucional de Educación Virtual "Acortando distancias" (PIEV), llevado adelante por la Secretaría Académica de la UNMdP. Para contener la situación, las tutorías ampliaron su alcance, incluyendo tareas administrativas para asistir a quienes no habían formalizado su inscripción y necesitaban apoyo en un contexto caótico. Con la virtualidad obligatoria, lxs tutores debieron incorporar estrategias atravesadas por la tecnología (Orellano, 2024). Se organizaron instancias de formación sobre el uso de aulas virtuales, herramientas digitales y sitios donde se llevarían a cabo las cursadas.

⁶ Resolución Ministerial N°113/20

Recién en el 2022 se estableció la presencialidad plena en la UNMdP⁷, manteniendo la posibilidad de cursar en comisiones virtuales para quienes formaban parte de grupos de riesgo, como personas con afecciones de salud, mayores de 60 años, embarazadas y quienes estaban a cargo del cuidado de niños y adolescentes.

4.5. Plan de estudios

La propuesta político-educativa de una institución es la trayectoria teórica, también llamada *pauta*, *currículum* o plan de estudios, y está conformada por diversos aspectos estructurales, formales, procesales y prácticos. Conlleva una compleja construcción que pautará trayectorias teóricas y marcará, a modo de señalización, los posibles caminos de las trayectorias reales. Uno de los enfoques de la educación para el diseño de las currículas es el de *competencias*, con la finalidad de generar una estrecha relación entre conocimientos, habilidades y actitudes para que lxs egresadxs puedan desarrollar su profesión de manera activa y tengan mayores oportunidades laborales (Rosas Mondragon, 2023). De todas maneras cabe mencionar que ninguna configuración curricular asegura una inserción al mercado laboral para la totalidad de lxs graduadxs, como analiza Cedeño Barcia (2018), dado que el mundo del trabajo es cada vez más complejo y es un tema para desarrollar en otros estudios. Lo principal para cubrir con las diferentes áreas formativas que demanda el actual profesional de la información es contar con los medios necesarios, la constante formación docente y la incorporación de especialistas de otros campos relacionados (Murillo, 2015).

Las instituciones de enseñanza cumplen un rol fundamental en la formación de profesionales que puedan aportar respuestas a la sociedad y es por eso que los planes de estudio deben tener un lineamiento homogéneo entre instituciones y deben ser actualizados constantemente a razón de los avances y requerimientos tecnológicos (Rapetti, 2005). Evaluar los planes de estudio es esencial para determinar si están alineados con las corrientes actuales y las demandas de la sociedad en cuanto a profesionales capacitadxs (Pirela Morillo y Portillo, 2009). Los planes de estudio de las carreras de Bibliotecología y BE son actualizados

⁷ Resolución de Rectorado N°146/22

respondiendo a criterios establecidos en el marco del Mercosur (Coringrato, Palacios y Ristol, 2019).

Conocer el plan de estudios de una carrera resulta fundamental para poder analizar las trayectorias académicas de lxs estudiantes ya que establecen la estructura formal sobre la cual se desarrollan los recorridos individuales. El plan de estudios funciona como el marco normativo que organiza la formación profesional, define las metas educativas y establece los criterios de avance. Es necesario considerar este marco para abarcar de forma más amplia la comprensión de los factores que influyen en el desempeño y las decisiones académicas de lxs estudiantes. Las similitudes y diferencias entre las trayectorias pautadas y las reales permiten identificar patrones, desafíos y oportunidades que de otro modo pasarían desapercibidos.

Esta investigación toma el año 2015⁸ como punto de partida, dado que en ese momento comenzaron a dictarse los planes de estudio actualizados de las carreras de BE y Bibliotecología (antes “Bibliotecaria/o documentalista”). Estas actualizaciones en los planes de estudio tuvieron un impacto significativo en la configuración de las carreras y, en consecuencia, en las trayectorias académicas. Uno de los cambios más destacados fue el incremento en la cantidad de materias: las carreras pasaron de 15 materias para BE y 19 para Bibliotecología a un total de 28 asignaturas en ambos planes. Además, algunas materias del plan anterior quedaron sin homologación, como Documentación I y II y Bibliografía y selección de textos. Otras, en cambio, fueron reorganizadas; Catalogación se dividió en Descripción documental I y II, mientras que la Práctica profesional fue estructurada en dos etapas: Práctica profesional I y II. También se incorporaron nuevas asignaturas como Teoría de la lectura, Legislación y actuación profesional, y Organización de unidades de información. Cabe destacar que ambas carreras comparten la mayoría de las materias, lo que favorece una base formativa común.

Otro aspecto central de esta actualización fue la consolidación de las orientaciones como un elemento clave para la especialización en la carrera de Bibliotecología. Estas orientaciones se desarrollan durante el segundo cuatrimestre del tercer año y permiten profundizar en áreas específicas del campo profesional.

⁸ BE: OCA N°2420/14, EXPTE 007-2790-14 / Bibliotecario/a documentalista OCS N°1135/14, EXPTE 007-2791-13

La organización de los planes de estudios se estructura en ocho áreas principales, cada una diseñada con objetivos específicos que contribuyen a la formación integral de los futuros profesionales:

1. Teórico-metodológica: Introduce a los estudiantes en ideas y reflexiones sobre temas fundamentales de la disciplina, su relación con la sociedad y con otras áreas del conocimiento. Promueve el razonamiento, análisis, diálogo, reflexión y crítica. Aborda principios éticos y aspectos legales de la producción y el uso de la información documental. Busca formar profesionales que sean promotores del derecho social a la información y agentes activos en su democratización.
2. Gestión de unidades de información: Orienta en el conocimiento y manejo de las estructuras y la administración de información. Proporciona herramientas para la planificación, organización y evaluación de sistemas, unidades y servicios de información. Incluye el aprendizaje de técnicas de gestión aplicadas a estos sistemas y servicios.
3. Servicios y recursos de información: Enfocada en el uso y diseño de fuentes y recursos de información, así como en la interacción con usuarios. Forma en la evaluación, diseño y utilización de fuentes y recursos de información. Desarrolla la capacidad de asesorar y formar a usuarios de servicios de información. Enseña a analizar necesidades informativas y diseñar servicios apropiados, evaluando su calidad y eficacia. Introduce los estándares internacionales de descripción bibliográfica y control bibliográfico, aplicando estos conocimientos en diversos contextos informativos. Reconoce la tarea de referencia como un diálogo entre bibliotecarios y usuarios.
4. Organización y recuperación de la información: Se centra en los métodos y procesos relacionados con la gestión documental en distintos contextos. Aborda aspectos normativos, estándares y tratados para la gestión documental. Enseña a diseñar políticas para el almacenamiento, estandarización y difusión de información. Proporciona una visión crítica y analítica sobre los productos y servicios relacionados con la organización y el acceso a la información.
5. Ciencias sociales: Explora la relación entre la información, la comunicación y la evolución cultural. Analiza la transformación de los sistemas de

comunicación y su impacto cultural. Valora los sistemas de información como bienes culturales de las comunidades. Destaca la literatura como elemento esencial en las funciones recreativas de las unidades de información.

6. Tecnología de la información: Desarrolla habilidades para manejar las herramientas tecnológicas aplicadas a la gestión de información. Proporciona competencias operativas y analíticas para la automatización de procesos informativos. Enseña fundamentos del procesamiento y análisis de datos propios de la actividad bibliotecaria y científica. Facilita la cuantificación y análisis de los flujos de información y sus usos.
7. Materias de otros departamentos: Permite a lxs estudiantes complementar su formación según el área de especialización elegida, integrando conocimientos de otras disciplinas.
8. Prácticas profesionales: Constituyen una instancia formativa fundamental donde lxs estudiantes aplican los conocimientos adquiridos en contextos reales, fortaleciendo su experiencia profesional.

En 2018⁹, se introdujeron otras modificaciones que buscaron flexibilizar la organización de las materias optativas, brindando a lxs estudiantes mayor libertad para decidir en qué momento cursarlas, ya que dejaron de pautarse dentro de un año específico, al igual que el requisito del nivel de idioma inglés. Este cambio fue acompañado por un incremento en la carga horaria total, que pasó de 2180 horas a 2244 horas en la carrera de BE, y de 2212 horas a 2276 horas en la de Bibliotecología. Dentro de estas reformas, las asignaturas optativas experimentaron modificaciones significativas en cuanto a su carga horaria. La Asignatura optativa I duplicó su carga, aumentando de 32 a 64 horas y la optativa II presentó una variabilidad en su carga horaria según la elección de cada estudiante: puede incrementarse en un 50% (de 32 a 64 horas) si se opta por cursar una materia extradepartamental o en un 75% (de 32 a 96 horas) si se elige una materia intradepartamental. Además de los cambios en las optativas, se realizaron ajustes en el orden de cursada de algunas materias, reorganizando su ubicación a lo largo del plan de estudios.

⁹ BE: OCA N°927/18 EXPTE 007-2790-13 / Bibliotecología: OCA N°928/18 EXPTE 007-2791-13

Tabla 1 - Cambios en los planes de estudios, 2015 vs 2018

Carreras de Bibliotecología y BE	
2014	2018
1er año	
1. Introducción a la Información y comunicación (96h)	1. Introducción a la Información y la comunicación (96h)
2. Metodología del trabajo intelectual aplicado al estudio de la bibliotecología (96h)	2. Metodología del trabajo intelectual aplicado al estudio de la bibliotecología (96h)
3. Comunicación: historia, política y sociedad I (96h)	3. Comunicación: historia, política y sociedad I (96h)
4. Asignatura optativa I (32h)	4. Teoría de la lectura (96h)
5. Administración de unidades de información (96h)	
6. Fuentes de información I (96h)	5. Fuentes de información I (96h)
7. Descripción documental I (96h)	6. Descripción documental I (96h)
8. Organización del conocimiento I (96h)	7. Organización del conocimiento I (96h)
Carga horaria	
704 horas	672 horas
2do año	
9. Gestión de colecciones (96h)	8. Gestión de colecciones (96h)
10. Automatización de servicios de información I (96h)	9. Automatización de servicios de información I (96h)
11. Descripción documental II (96h)	10. Descripción documental II (96h)
12. Organización del conocimiento II (96h)	11. Organización del conocimiento II (96h)
13. Teoría de la lectura (96h)	12. Administración de unidades de información (96h)
14. Asignatura optativa II (32h)	

15. Planeamiento y programación de servicios de información (96h)	13. Planeamiento y programación de servicios de información (96h)
16. Comunicación: historia, política y sociedad II (96h)	14. Comunicación: historia, política y sociedad II (96h)
17. Requisito nivel de idioma inglés	
18. Práctica profesional I (50h)	15. Práctica profesional I (50h)
Carga horaria	
754 horas	722 horas
3er año	
19. Legislación y actuación profesional (64h)	16. Legislación y actuación profesional (64h)
20. Taller de tecnología (64h)	17. Taller de tecnología (64h)
21. Fuentes de información II (96h)	18. Fuentes de información II (96h)
22. Automatización de servicios de información II (96h)	19. Automatización de servicios de información II (96h)
23. Organización de unidades de información (96h)	20. Organización de unidades de información (96h)
24. Práctica profesional II (50h)	21. Práctica profesional II (50h)
OBLIGATORIAS de BE <i>Optativas II para Bibliotecología</i> 25. Psicología del aprendizaje (96h) 26. Literatura infantil y juvenil (96h) 27. Taller de gestión de usuarios (64h)	OBLIGATORIAS de BE <i>Optativas II para Bibliotecología</i> 22. Psicología del aprendizaje (96h) 23. Literatura infantil y juvenil (96h) 24. Taller de gestión de usuarios (64h)
OBLIGATORIAS de Bibliotecología con orientación en Museos <i>Optativas II para otras orientaciones y para BE</i> 25. Políticas culturales (96h) 26. Introducción a la museología (96h) 27. Conservación y preservación de colecciones museísticas (96h)	OBLIGATORIAS de Bibliotecología con orientación en Museos <i>Optativas II para otras orientaciones y para BE</i> 22. Políticas culturales (96h) 23. Introducción a la museología (96h) 24. Conservación y preservación de colecciones museísticas (96h)

OBLIGATORIAS de Bibliotecología con orientación sociocomunitaria <i>Optativas II para otras orientaciones y para BE</i> 25. Políticas culturales (96h) 26. Literatura infantil y juvenil (96h) 27. Sociología institucional y comunitaria (96h)	OBLIGATORIAS de Bibliotecología con orientación sociocomunitaria <i>Optativas II para otras orientaciones y para BE</i> 22. Políticas culturales (96h) 23. Literatura infantil y juvenil (96h) 24. Sociología institucional y comunitaria (96h)
OBLIGATORIAS de Bibliotecología con orientación en Información científica y técnica <i>Optativas II para otras orientaciones y para BE</i> 25. Análisis estadístico de la información (96h) 26. Análisis del sistema científico argentino y latinoamericano (96h) 27. Sociología de la ciencia y de la tecnología (96h)	OBLIGATORIAS de Bibliotecología con orientación en Información científica y técnica <i>Optativas II para otras orientaciones y para BE</i> 22. Análisis estadístico de la información (96h) 23. Análisis del sistema científico argentino y latinoamericano (96h) 24. Sociología de la ciencia y de la tecnología (96h)
OBLIGATORIAS de Bibliotecología con orientación en Archivos <i>Optativas II para otras orientaciones y para BE</i> 25. Archivística general (96h) 26. Tipología y gestión documental (96h) 27. Conservación y preservación de materiales de archivo (96h)	OBLIGATORIAS de Bibliotecología con orientación en Archivos <i>Optativas II para otras orientaciones y para BE</i> 22. Archivística general (96h) 23. Tipología y gestión documental (96h) 24. Conservación y preservación de materiales de archivo (96h)
Carga horaria 3er año	
BE: 722 horas Bibliotecología: 466 horas + 288 horas de la orientación elegida = 754 horas	
	Carga horaria total de las asignaturas optativas I y II para ambas carreras
	128 ó 160 horas, según elección
Carga horaria total	
BE: 2180 horas Bibliotecología: 2212 horas	BE: 2244 ó 2276 horas Bibliotecología: 2276 ó 2308 horas

Fuente: Elaboración propia

Es importante destacar que la carga horaria total mencionada en los planes del 2018 no incluye las horas correspondientes al requisito del nivel de idioma inglés. Como así tampoco las horas de la práctica socio-comunitaria (aproximadamente 58 horas) en ninguno de los planes de estudios. Esto significa que la dedicación total requerida para completar las carreras es mayor a la indicada en la letra de los planes.

A partir del año 2022¹⁰, se estableció un nuevo requisito académico para el acceso a las prácticas profesionales. Según esta normativa, los estudiantes debían haber aprobado al menos el 60% del plan de estudios, equivalente a 16 materias. Esta disposición tenía como objetivo garantizar que quienes realizaran las prácticas contaran con una base sólida de conocimientos y habilidades. Sin embargo, en 2023, se llevó a cabo una revisión de este requisito, ya que su aplicación estaba generando rezago en las trayectorias académicas. Como resultado de este proceso, el 3 de septiembre de 2024, se aprobó el Programa de Terminalidad¹¹ para las carreras de pregrado del Departamento de Ciencia de la Información de la FH-UNMdP, con el propósito de reducir la brecha entre los índices de ingreso y egreso.

A partir de estos cambios, los requisitos para avanzar en la práctica profesional quedaron establecidos de la siguiente manera:

- Tener aprobadas con examen final las siguientes asignaturas:
 - Introducción a la información y la comunicación
 - Metodología del trabajo intelectual aplicada al estudio de la bibliotecología
 - Descripción Documental I
 - Organización del Conocimiento I
- Tener aprobada la cursada de las siguientes asignaturas:
 - Comunicación: historia, política y sociedad I
 - Administración de unidades de información
 - Fuentes de Información I
 - Automatización de servicios de información I
 - Teoría de la lectura
- Comprometerse a cursar regularmente:

¹⁰ OCA N° 1112/22

¹¹ OCA N° 586/24

- Práctica Profesional I
- Práctica Profesional II

La segunda fase del programa, actualmente en desarrollo, incluye diversas estrategias destinadas a maximizar la terminalidad de las carreras mencionadas. En esta etapa, podrán participar quienes hayan cursado y aprobado con examen final todas las materias del primer año. Entre las medidas a implementar se encuentran:

- Cursadas intensivas de dos meses.
- Encuentros presenciales intensivos para rendir libre materias específicas de segundo y tercer año.

Este programa piloto tiene una duración de dos años y será objeto de una evaluación cuantitativa y cualitativa que determinará su posible continuidad.

4.5.1. Bibliotecología (ex Bibliotecaria/o documentalista)

La carrera¹² prepara a lxs bibliotecarixs documentalistas para desempeñarse en organismos, instituciones, entidades y establecimientos educativos formales y no formales, oficiales y no oficiales, y en todo tipo de organización o entidad que realice actividades vinculadas con la información, ya sea presencial o a distancia. El perfil profesional que se promueve en esta formación abarca competencias en la gestión de información desde perspectivas comunicativas, metodológicas, tecnológicas y organizativas. Se enfatiza la capacidad de liderar procesos relacionados con los servicios y la tecnología de la información y la comunicación, así como la organización de datos e información. Asimismo, se busca que lxs bibliotecarixs sean protagonistas activxs en la generación de nuevo conocimiento, con altos niveles de capacidad en conducción, planificación, organización y evaluación dentro de las instituciones en las que trabajen. Otro aspecto fundamental es el desarrollo de una actitud activa hacia la formación de usuarixs, fomentando su autonomía en el acceso y uso de la información. Esto convierte a lxs bibliotecarixs no sólo en gestores de información, sino también en educadores y formadores clave para una ciudadanía informada y crítica.

Propósitos de la carrera:

¹² OCA N°2422/14, EXPTE 007-2791-14

- Formar profesionales expertxs en gestión de información con un perfil proactivo y con capacidad de aprender a aprender.
- Propiciar la cultura de la investigación y de la creación de nuevo conocimiento en el campo de la información a través de la educación continua.
- Estimular el ejercicio del pensamiento crítico en los espacios formativos, en busca de la intervención efectiva de la realidad del entorno significativo.

Lxs profesionales egresadxs deben ser capaces de:

- Diseñar, organizar y gestionar todo tipo de unidades de información.
- Diseñar e implementar distintos servicios de información para la comunidad, interrelacionando su accionar con agentes sociales, educativos, científicos, profesionales y culturales.
- Participar en programas educativos, culturales y tecnológicos de la comunidad en la que cumple funciones.
- Gestionar física e intelectualmente información en cualquier soporte y formato.
- Apoyar a los segmentos de usuarixs propixs de cada institución en la obtención de la información pertinente.
- Colaborar en el desarrollo de redes y sistemas de información de todo tipo.
- Integrar equipos que diseñen políticas de información en todos los niveles públicos y en otros sectores de la sociedad.

Desde la actualización del plan de estudios en 2015, lxs bibliotecarixs documentalistas pueden optar por una de las orientaciones (o más, si así lo desean) y sus correspondientes asignaturas:

- Información científica y técnica
 - Análisis estadístico de la información
 - Análisis del sistema científico argentino y latinoamericano
 - Sociología de la ciencia y de la tecnología
- Sociocomunitaria
 - Políticas culturales
 - Literatura infantil y juvenil
 - Sociología institucional y comunitaria

- Archivos
 - Archivística general
 - Tipología y gestión documental
 - Conservación y preservación de materiales de archivo
- Museos
 - Políticas culturales
 - Introducción a la museología
 - Conservación y preservación de colecciones museísticas

Las materias específicas de cada orientación no cuentan con homologaciones del plan anterior de 1991, ya que se trata de especializaciones diseñadas especialmente para adaptarse a las demandas emergentes del ámbito profesional. La orientación es estipulada para cursar en la última instancia de la carrera, es decir durante el segundo cuatrimestre del tercer año, como formación previa al ingreso a los diferentes mundos laborales del campo bibliotecológico.

En 2018, la carrera también experimentó otro ajuste. El nombre de la carrera de "Bibliotecaria/o documentalista" fue reemplazado por el de "Bibliotecología", aunque el título del egresadx sigue siendo el mismo (Bibliotecario o Bibliotecaria Documentalista).

4.5.2. Bibliotecaria/o escolar

Por su parte, el plan de estudios de BE¹³ pone énfasis en el sistema educativo. En la fundamentación, se detalla que para que las escuelas puedan ocuparse tanto de la calidad de los procesos como de los resultados de la enseñanza y el aprendizaje es necesaria la interacción social mediada por estructuras, roles, normas, valores y redes de comunicación. Es allí donde la biblioteca escolar, que funciona como un subsistema, debe constituirse como el núcleo de la comunidad educativa. Las bibliotecas escolares deben ser aquellos espacios donde se brinde acceso a una amplitud de documentos, tecnologías de la información y la comunicación y diversos recursos que motiven y estimulen el aprendizaje y la creatividad. Lxs bibliotecarixs escolares, como profesionales, tienen una doble responsabilidad, cumplir con las funciones técnicas y específicas de su

¹³ OCA N°2194/14, EXPTE 007-2790-13

profesión así como con las funciones docentes. El título tiene alcance en todos los niveles de enseñanza para la gestión de bibliotecas.

Los propósitos de la carrera son:

- Formar profesionales expertxs en gestión de información con un perfil proactivo y con capacidad de aprender a aprender en las instituciones educativas.
- Propiciar la cultura de la investigación y de la creación de nuevo conocimiento en el campo de la información a través de la educación continua.
- Estimular el ejercicio del pensamiento crítico en los espacios formativos, en busca de la intervención efectiva en la realidad del entorno significativo.

El perfil profesional incluye la capacidad de:

- Diseñar e implementar distintos servicios hacia la comunidad, interrelacionando su acción con agentes educadores.
- Organizar, administrar y desarrollar bibliotecas en instituciones educativas.
- Participar del programa educativo y cultural de la comunidad en la que cumpla funciones.
- Participar activamente en las propuestas de cambio que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Trabajar cooperativamente con instituciones del medio que propendan al desarrollo integral del individuo.
- Intervenir dentro del equipo de enseñanza, aportando sus servicios y logrando que la biblioteca sea un verdadero centro de recursos para el aprendizaje.
- Desarrollar su potencial creativo comprendiendo el significado de su misión creadora.

La actualización del 2018¹⁴ incorporó una definición más detallada sobre el perfil profesional del bibliotecarix escolar, destacando su rol integral en el funcionamiento de la biblioteca dentro de una institución educativa. Según esta definición, lx profesional debe coordinar el funcionamiento de la biblioteca, gestionar sus recursos y fomentar su uso en colaboración con les docentes de todas las áreas curriculares. Además, debe conocer en profundidad la institución en la que trabaja y

¹⁴ OCA N°927/18, EXPTE 007-2790-13

establecer un plan de trabajo alineado con el proyecto educativo institucional. Entre sus funciones específicas, se enfatiza su rol activo en la selección y adquisición de materiales, asegurando su tratamiento técnico para ponerlos a disposición de los usuarios. También se le otorga un papel central en la difusión de comunicaciones administrativas, pedagógicas y culturales. De manera crucial, la biblioteca escolar trabaja en conjunto con los docentes en el proceso de enseñanza, realizando labores de alfabetización en el acceso a la información y fomentando la formación de lectores como parte de su misión educativa.

4.6. Práctica Socio-Comunitaria

El Seminario de Prácticas Socio-Comunitarias¹⁵ forma parte de la oferta académica del Departamento de Prácticas Socio-Comunitarias y constituye un requisito obligatorio para las carreras de pre-grado del Departamento de Ciencia de la Información. Este seminario tiene como eje central promover un compromiso social activo en los estudiantes, vinculándolos con las comunidades de las que forman parte. Su enfoque se orienta hacia la comprensión crítica de las problemáticas sociales y la formación ética, apoyada en una praxis reflexiva, dialógica y transformadora.

El régimen de cursada es anual y está dividido en dos etapas cuatrimestrales. Durante el primer cuatrimestre, se trabajan los fundamentos teóricos que sustentan las actividades de intervención comunitaria. Esta etapa incluye 10 encuentros semanales, con una duración de 2 horas cada uno, destinados a preparar a los estudiantes para la implementación de proyectos en el segundo cuatrimestre.

La segunda etapa corresponde a la práctica en instituciones comunitarias, con una carga total de 30 horas distribuidas según lo acordado entre los responsables institucionales y los estudiantes practicantes. Paralelamente, se llevan a cabo encuentros quincenales de 2 horas que tienen como propósito el seguimiento, la reflexión, la sistematización y la evaluación de las actividades realizadas. Durante esta etapa, los estudiantes deben mantener una bitácora personal que registre sus experiencias y aprendizajes.

¹⁵ OCS N°1747/11

Una vez completadas las horas de práctica, lxs estudiantes deben presentar un informe final que incluya un análisis de la implementación, la gestión y la evaluación del proyecto desarrollado. Este proceso no solo fortalece las habilidades profesionales, sino que también fomenta una perspectiva crítica y ética frente a las realidades sociales, integrando teoría y práctica en una experiencia formativa significativa.

4.7. Reglamento de cursada y aprobación de las asignaturas cuatrimestrales y anuales, de régimen promocional y seminarios¹⁶ de la Facultad de Humanidades UNMdP

El conocimiento del reglamento académico es fundamental para lxs estudiantes, ya que les brinda herramientas clave para planificar su trayectoria de manera estratégica. Comprender las normas que rigen las condiciones de cursada, regularidad, promoción y evaluación no solo facilita el cumplimiento de los requisitos administrativos, sino que también permite tomar decisiones informadas y conscientes sobre cómo abordar cada etapa de la formación académica. Una buena planificación puede optimizar los tiempos de estudio y minimizar los riesgos de retrasos o contratiempos. La regulación académica establece condiciones claras para las distintas modalidades de evaluación y promoción, asegurando la coherencia y transparencia en los procesos de acreditación del aprendizaje.

Para obtener la condición de regular, lxs estudiantes deben asistir al menos al 75% de las clases prácticas y aprobar el 75% de los trabajos prácticos asignados. Además, se requiere aprobar ambos exámenes parciales con una calificación mínima de 4, teniendo derecho a un recuperatorio en caso de no alcanzar esa nota. Si no se cumplen estos requisitos, lxs estudiantes pierden la condición de regular y deberán rendir un examen final, el cual consta de una parte escrita y, en caso de aprobar, una instancia oral que abarque todos los contenidos del programa vigente y los criterios establecidos por el equipo de cátedra.

En el caso de las materias promocionales, los parciales deben alcanzar un promedio mínimo de 6, sin aplazos en ninguna de las instancias, y se deben cumplir todos los requisitos de la regularidad. Si la materia tiene correlatividad y el

¹⁶ OCA N°3752/16

estudiante no cumple con las condiciones en un plazo de 30 meses, pierde la promoción y deberá rendir el examen final como alumno regular.

Sobre los exámenes finales, los estudiantes tienen 30 meses desde la finalización de la cursada para rendir. Si este plazo se excede, deben rendir bajo el programa vigente en ese momento. Además, el calendario académico debe ofrecer un mínimo de cinco turnos de examen al año. Los exámenes finales pueden ser orales, escritos o mixtos, mientras que los estudiantes libres deben superar una instancia escrita eliminatoria antes de rendir el examen oral.

Respecto al lapso entre evaluaciones, las fechas de los parciales y recuperatorios deben ser informadas con al menos 15 días de antelación. El recuperatorio debe realizarse como mínimo 7 días hábiles después de la comunicación de las notas del parcial. Entre parciales de diferentes materias de un mismo año debe haber un intervalo mínimo de 48 horas corridas, aunque este requisito no aplica a materias optativas, ya que dependen de otros departamentos.

Finalmente, en cuanto a las correlatividades, la Facultad de Humanidades solo reconoce correlatividad entre exámenes finales. Esto significa que no existe correlatividad entre cursadas de diferentes materias ni entre un examen final y una cursada.

4.8. Programas de asistencia estudiantil - Tutorías

La tutoría es una tarea pedagógica orientada a apoyar a quienes inician su trayectoria educativa, atendiendo las demandas y necesidades, para facilitar esos primeros pasos en la vida universitaria. También puede enfocarse en el acompañamiento a los estudiantes a lo largo de toda su formación, con el objetivo de sostener la permanencia y fomentar el egreso.

Siguiendo el ordenamiento de menor a mayor escala propuesto por Orellano (2024), el primer modelo de tutorías a mencionar es el de la asignatura MTI. Vigente desde el 2008, este sistema de tutorías ofrece asistencia a los ingresantes a través de estudiantes y graduados adscriptos, quienes brindan apoyo, acompañamiento y refuerzo a los tutores docentes. Estos roles resultan fundamentales en los primeros pasos de la vida universitaria, dado que la materia se cursa en el primer cuatrimestre del primer año de las carreras de pregrado.

En segundo lugar, desde mediados de 2017, el Departamento de CI cuenta con su propio programa de tutorías¹⁷, creado con la intención de reducir el rezago en las carreras y aumentar el número de graduadxs. Este programa plantea un acompañamiento personalizado a lo largo de toda la trayectoria académica, con diferentes enfoques según el momento en que se encuentre cada estudiante.

En 2018, la Facultad de Humanidades creó el Programa Integral de Acompañamiento a la Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad¹⁸, que continúa vigente. Este marco institucional concibe la educación como un derecho y promueve la participación activa de la universidad en el acceso, la permanencia y el egreso de lxs estudiantes. Un año después, se lanzó la primera convocatoria del Programa de Tutores Pares, cuyo propósito es que estudiantes avanzadxs acompañen a lxs ingresantes, formando lazos, tejiendo estrategias y funcionando como guías en su adaptación a la vida universitaria (Villasanti et al., 2024). Además de facilitar la integración académica y social, este programa fortalece en lxs tutores habilidades clave como la reflexión y la empatía, convirtiéndolos en interlocutores fundamentales entre lxs estudiantes y la gestión de la Facultad.

La pandemia de COVID-19 obligó a trasladar las actividades universitarias al entorno digital, lo que evidenció desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos y en la adaptación a nuevas herramientas (**ver apartado 4.3**). Durante todo el año 2021 y el primer cuatrimestre de 2022, en el marco del Plan de Virtualización de la Educación Superior (PlanVES), las iniciativas de tutorías mencionadas anteriormente coexistieron con el programa de Tutorías Virtuales. "El Plan VES se inserta en un contexto excepcional. A diferencia de los programas y estrategias anteriores, aborda un escenario complejo, caracterizado por un contexto emocional y económico adverso. En los sistemas de tutorías anteriores hemos identificado los problemas socioeconómicos, que en esta instancia se agravan junto a los de conectividad", sintetiza Orellano (2024, p.96). Cabe señalar que no todxs lxs estudiantes comprenden con claridad el rol de lxs tutores, sus funciones y alcances. Sin embargo, el PlanVES permitió incorporar un número significativo de tutorxs, lo que ayudó a gestionar la masividad de los entornos digitales con mayores recursos y materiales.

¹⁷ OCA N°4951/17, EXPTE 1091/17

¹⁸ OCA N°2841/18

La existencia de estos programas de tutorías no siempre resultan en la retención y permanencia de lxs estudiantes. "No obstante, el conocer los motivos de retraso y abandono permite trabajar en conjunto con lineamientos desde el inicio del cuatrimestre en años subsiguientes y modificar cursos de acción en base a solicitudes de lxs estudiantes" (Orellano, 2024, p.56)

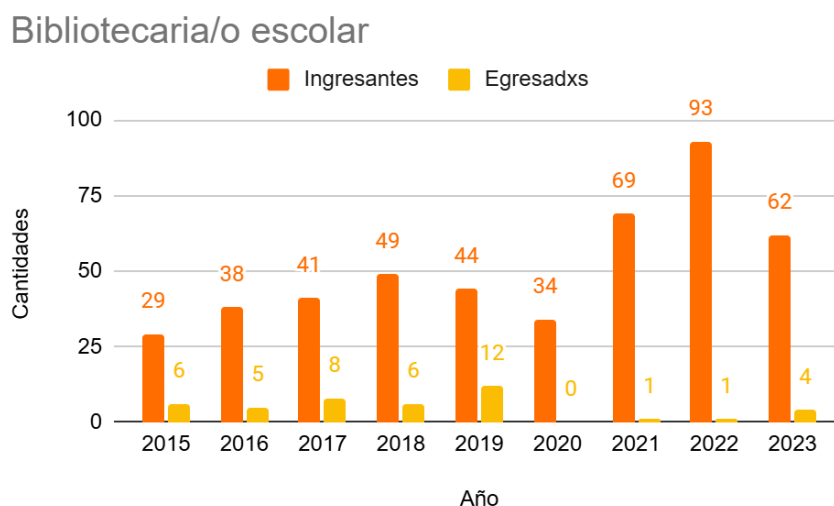
4.9. Las trayectorias académicas en datos

La Síntesis de Información Universitaria, elaborada actualmente por la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano y anteriormente por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, proporciona un conjunto de estadísticas y análisis sobre el sistema universitario argentino, en donde se incluyen datos sobre diversos aspectos, como la cantidad de estudiantes en los diferentes niveles (pregrado, grado y posgrado), tasas de ingreso y egreso, la distribución y los indicadores de cambio de la oferta académica en todo el país. En el último informe correspondiente al 2022-2023, se muestra una comparativa con los últimos 10 años del sistema universitario en la que se puede ver un crecimiento del 39,2% en la matrícula de estudiantes de pregrado y grado, e incrementos del 69,8% de nuevas inscriptxs y del 32% en sus egresadxs. La distribución de estudiantes de pregrado y grado según el sector de gestión es del 79,9% en la gestión estatal y solo el 20,1% en la gestión privada. El 32% de lxs nuevas inscriptxs del año 2022 son jóvenes menores de 20 años. De lxs inscriptxs del año 2021 el 55,9% ha continuado sus estudios durante el 2022. La tasa de cambio entre ofertas académicas al año o los dos años del ingreso a una determinada carrera fue del 24,5% y de ellas, el 11,7% optaron por ramas del conocimiento diferentes. Por último, se registró que el 26,6% de lxs egresadxs de las carreras de grado lo hicieron en el tiempo estipulado.

A nivel local, el último informe de autoevaluación institucional de la Facultad de Humanidades de la UNMdP presenta datos significativos sobre las carreras de BE y Bibliotecología durante el período 2019-2023. Bibliotecaria/o Escolar registró 301 estudiantes inscriptxs, de lxs cuales 175 completaron el proceso de ingreso formal, mientras que 304 se reinscribieron anualmente, cumpliendo con el requisito obligatorio. Por su parte, la carrera de Bibliotecología contó con 217 estudiantes inscriptxs, 154 ingresantes y 461 reinscripciones. Estos números reflejan el dinamismo y las características particulares de ambas ofertas académicas en términos de matrícula y continuidad.

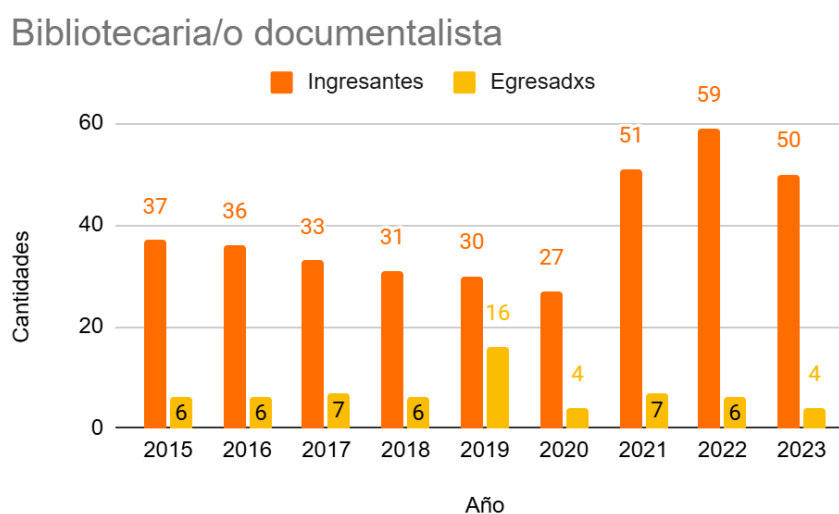
Según datos brindados por la Secretaría Académica FH-UNMdP, desde los nuevos planes de estudio del año 2015 hasta el año 2023 la cantidad de ingresantes y egresadxs en las carreras de pregrado del Departamento de Ciencia de la Información ha fluctuado.

Gráfico 1 - Cantidad de ingresantes y egresadxs de la carrera de Bibliotecaria/o Escolar, periodo 2015-2023



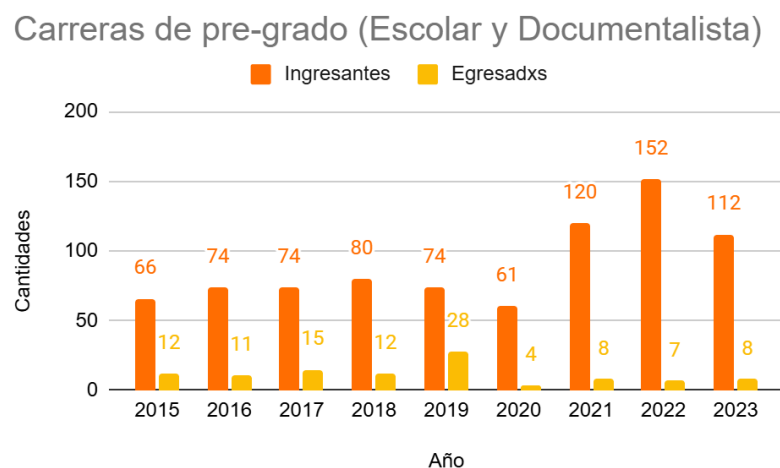
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2 - Cantidad de ingresantes y egresadxs de la carrera de Bibliotecología, periodo 2015-2023



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3 - Cantidad total de ingresantes y egresadxs de las carreras de Bibliotecaria/o Escolar y Bibliotecología, periodo 2015-2023



Fuente: Elaboración propia

5. METODOLOGÍA

Esta investigación toma una perspectiva cualitativa, que permite conocer las razones y motivaciones de lxs estudiantes, además de dar sentido e interpretar las experiencias en los propios términos y significados que ellxs le otorgan, respecto de sus expectativas, intereses y resultados (Guber, 2004; Sautu, 2005). Se emplea un diseño metodológico no experimental y de corte transversal, con un enfoque exploratorio-descriptivo.

Se utilizan las perspectivas fenomenológica y hermenéutica, que permiten comprender en profundidad las vivencias personales y contextuales de cada estudiante. A la vez, se toma en cuenta el enfoque biográfico para recuperar las tramas significativas que cada sujeto pueda narrar sobre sus experiencias, circunstancias y vivencias tal como es interpretado, según sus creencias, representaciones y valores (Guevara y Belelli, 2013). Expresa Carli (2006) que las biografías estudiantiles dejan ver las tensiones propias de un ciclo histórico marcado

por la inestabilidad y la incertidumbre. Acceder al relato de cada estudiante sobre su experiencia, favorece el entendimiento de la vida cotidiana, de la sociabilidad, de la sensibilidad, de los procesos de identificación, de los aprendizajes pedagógicos y culturales (p. 2). Además, cita a Hall (2003) para agregar que explorar desde esta perspectiva la experiencia universitaria en tiempo presente supone abordar “identidades en proceso y no como resultantes de posiciones invariantes, fijas y estables de las instituciones (...). El relato debería poner en juego la dimensión de lo biográfico y de lo autobiográfico de la vida universitaria y reconocer su naturaleza ficcional, admitiendo el conjunto de expectativas, ideales e ideologías que es consustancial a la misma” (p. 8).

Para reconstruir las trayectorias y analizarlas, la investigación se sostiene en entrevistas semiestructuradas en profundidad (Sautu, 2005) y el análisis documental de las historias académicas que el sistema de gestión académica Siu Guaraní les otorga a lxs estudiantes.

5.1. La no-hipótesis

Esta investigación, en función de su enfoque exploratorio y del objetivo de análisis, no parte de una hipótesis específica, sino que se fundamenta en el estado del arte y el marco teórico, desde los cuales se indaga sobre los aportes que pueden realizarse sobre el tema. Más que comprobar una premisa, se orienta hacia la visibilización de los resultados obtenidos a partir de la observación y análisis de las trayectorias académicas de lxs estudiantes. Dado que el propósito principal es describir y comprender estas trayectorias en lugar de verificar o refutar una teoría preexistente, no se requiere un proceso de prueba de hipótesis, elemento propio de las investigaciones que buscan confirmar o rechazar una proposición.

5.2. Definición y operacionalización de variables

5.2.1. Variables independientes

- Planes de estudio: Se entiende por planes de estudio a las currículas de las carreras de pregrado universitario de Bibliotecología y BE de la FH-UNMdP de modalidad presencial. Estos planes representan las

estructuras académicas, asignaturas, contenidos y requisitos establecidos para la obtención de los títulos correspondientes. Para esta investigación, se tomarán en cuenta las modificaciones y actualizaciones realizadas durante el período seleccionado.

- Factores individuales y sociales: Esta categoría incluye las características personales de lxs estudiantes, como sus situaciones sociodemográficas, familiares y económicas, así como factores sociales externos que pueden influir en sus trayectorias académicas, tales como el contexto social, económico y político, entre otros.

5.2.2. Variables dependientes

- Trayectorias académicas: Esta variable abarca el recorrido de lxs estudiantes a lo largo de sus estudios, incluyendo las materias cursadas, su rendimiento académico y su paso por la vida universitaria. Se analizará si siguieron la secuencia sugerida en los planes de estudio o si construyeron caminos propios. A través de entrevistas semiestructuradas, se buscará que lxs participantes relaten su experiencia académica, las materias elegidas, su desempeño, las dificultades encontradas y sus percepciones personales, entre otras cuestiones. La revisión documental de sus historias académicas buscará encontrar patrones de elección de materias y cantidades aprobadas por cuatrimestre y por año.
- Expectativas, intereses y motivaciones: Esta variable representa las aspiraciones y metas que lxs estudiantes tienen al elegir y transitar sus estudios, así como sus proyecciones futuras. Se explorará mediante preguntas específicas en las entrevistas semiestructuradas.

5.3. Población y muestra

La unidad de análisis de este estudio está constituida por estudiantes de las carreras presenciales de Bibliotecología y BE, FH-UNMdP.

Se trabajará con una muestra no aleatoria de estudiantes matriculadxs en estas carreras entre los años 2015 y 2024. Este periodo permite examinar tendencias y patrones a lo largo de varias cohortes y facilita la identificación de cambios graduales en las trayectorias académicas. Para la selección de

participantes, se utilizará el método de bola de nieve o muestreo en cadena, hasta alcanzar la saturación de datos teórica, con el fin de obtener una comprensión exhaustiva de las experiencias y recorridos académicos.

En cuanto a los planes de estudio de las carreras de Bibliotecología y Bibliotecarix Escolar, estos enmarcan la unidad de análisis al definir las estructuras y requisitos que lxs estudiantes deben cumplir.

5.4. Fuentes de datos

Las fuentes de datos para esta investigación consisten en los relatos de lxs estudiantes matriculadxs en las carreras presenciales de Bibliotecología y Bibliotecología Escolar (BE), además de los documentos de historia académica que brinda el sistema de gestión académica Siu Guaraní.

En la primera fase de recolección de datos, se diseñó una entrevista semiestructurada dirigida a lxs estudiantes, que busca indagar sobre sus trayectorias académicas, los factores individuales y sociales que influyen en su recorrido, así como sus intereses y expectativas respecto a la carrera elegida y a la vida profesional.

En la segunda fase, se utilizaron dos herramientas de Google: Pinpoint y NotebookLM. Pinpoint permite realizar transcripciones automáticas de las entrevistas grabadas, mientras que NotebookLM facilita la identificación de similitudes y diferencias entre las transcripciones. Se analizaron los datos obtenidos de las entrevistas y de los documentos de historia académica. Se realizó un proceso de categorización y codificación con el fin de identificar patrones, tendencias y aspectos clave relacionados con los temas del estudio.

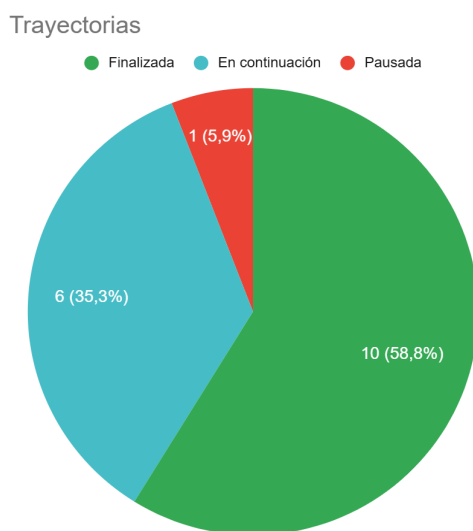
En la última fase, se construyeron conclusiones y recomendaciones para programas de asistencia estudiantil presentes y futuros.

6. RESULTADOS

Durante el mes de febrero de 2025 se realizaron 17 entrevistas semiestructuradas en modalidad presencial y virtual (a través de Google Meet y WhatsApp) a estudiantes y egresadxs. Además, se analizaron 16 historias académicas correspondientes a 12 personas entrevistadas. Estos documentos fueron proporcionados por lxs propixs participantes y obtenidos a través del sistema de gestión académica SIU Guaraní.

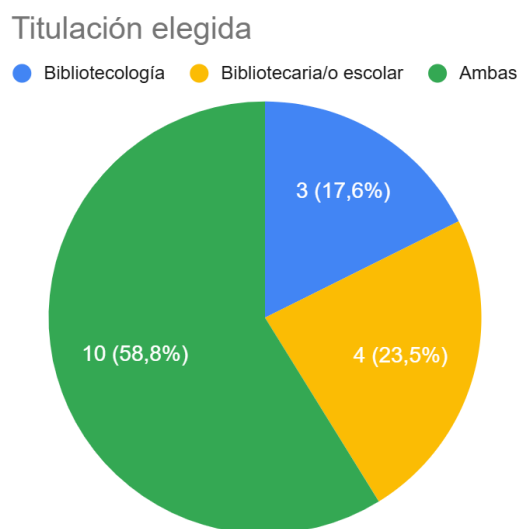
En cuanto a la instancia de las trayectorias académicas, 10 personas (58,82%) habían egresado, 6 (35,29%) continuaban cursando o tenían exámenes finales pendientes, y solo 1 persona (5,88%) había interrumpido definitivamente su recorrido académico. Respecto a la elección de carrera, 10 personas (58,82%) optaron por cursar ambas titulaciones, mientras que 3 (17,64%) eligieron únicamente Bibliotecología y 4 (23,52%) se inscribieron en BE. En relación con los planes de estudio, 4 personas (23,52%) comenzaron su formación en planes anteriores a 2015 y luego los actualizaron, mientras que 13 (76,47%) ingresaron con los planes vigentes. Entre quienes finalizaron la carrera, el tiempo promedio de duración fue de 6,7 años, duplicando el periodo teórico establecido (3 años). No se entrevistaron ingresantes, dado que lxs estudiantes con menor recorrido académico iniciaron sus estudios en 2022.

Gráfico 4 - Instancia de las trayectorias académicas de las personas entrevistadas (febrero 2025)



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5 - Elección de la titulación de las personas entrevistadas



Fuente: Elaboración propia

Las preguntas de las entrevistas (**ver sección 9.1**), en concordancia con los objetivos de esta investigación, estuvieron orientadas a identificar los factores, individuales y sociales, que afectan las trayectorias académicas. Además, se buscó conocer en profundidad sus perfiles sociodemográficos, trayectorias educativas previas, perfiles estudiantiles, intereses, expectativas y motivaciones, así como sus inclinaciones profesionales. También se exploraron sus estrategias de cursada y estudio, su rendimiento académico, los resultados finales obtenidos y sus reflexiones sobre el recorrido universitario. Como parte de esta revisión, se incluyeron consejos para ingresantes, en los cuales lxs entrevistadxs expresaron aquello que les hubiese gustado saber al comenzar sus carreras.

6.1. Perfilado

Las personas entrevistadas tenían entre 25 y 60 años al momento de la entrevista y habían iniciado sus estudios en Bibliotecología y/o BE entre los 18 y 52 años. Presentaban perfiles sociodemográficos diversos, y sus trayectorias vitales impactaron en su experiencia universitaria, influyendo en los tiempos de estudio, la organización personal y las motivaciones para avanzar en la carrera. Para facilitar el

análisis, se establecieron cuatro grupos etarios según la edad de ingreso a la carrera: de 18 a 24 años, de 25 a 34 años, de 35 a 44 años y de 45 años en adelante. Esta segmentación permite identificar similitudes dentro de cada grupo y contrastarlas con las diferencias entre ellos.

Aclaración: Todxs lxs entrevistadxs aceptaron que se utilicen sus nombres reales.

6.1.1. Grupo A (18 a 24 años)

Este grupo está compuesto por 6 entrevistadxs: Camila y Florencia, quienes ingresaron a la carrera con 18 años; Guadalupe y Bianca, con 21 años; y Paloma y Agustina, con 24 años. Todas iniciaron sus estudios bajo los planes actualizados. Al momento de la entrevista, tres ya se habían recibido y tres continuaban estudiando. La distribución por elección de la carrera es equitativa: dos eligieron ambas titulaciones, dos optaron solo por Bibliotecología y dos por Bibliotecaria escolar. En cuanto a las orientaciones de Bibliotecología, dos eligieron Información científica y técnica, una se inclinó por Museos y otra por la orientación Sociocomunitaria, ya que la opción de Archivos no estaba disponible en ese momento.

6.1.1.1. Perfiles sociodemográficos

La mayoría eran solteras y vivían con su familia, siendo sus padres quienes representaban el principal sostén económico. Solo una de ellas convivía con su pareja, quien era, al inicio, el principal proveedor. Cinco de seis tenían acceso a una computadora propia o compartida con disponibilidad prioritaria, y el mismo número contaba con conexión a internet en el hogar. En cuanto a la situación laboral al ingresar a la carrera, dos trabajaban durante todo el año y una tenía empleo solo en la temporada estival. Con el tiempo, dos más comenzaron a trabajar. Sin embargo, la mayoría de estos empleos no estaban relacionados con la carrera, excepto en el caso de Bianca, quien trabaja actualmente en una biblioteca escolar.

Respecto a la maternidad, Agustina comenzó la carrera siendo mamá de una hija de 4 años, y era la principal responsable de su cuidado. Bianca fue madre durante su etapa como estudiante avanzada. El embarazo, de riesgo, implicó pedir una licencia por maternidad que generó rezago en su trayectoria. Florencia, por su parte, se encargaba de cuidar a sus hermanxs menores. Estas responsabilidades

familiares influyeron, en diferentes medidas, en la organización y disponibilidad del tiempo para realizar las carreras.

Sobre el acceso al complejo universitario, todas se trasladaban mayoritariamente en colectivo, aunque las distancias variaban. Guadalupe y Florencia eran quienes debían recorrer la mayor distancia, tardando aproximadamente una hora en llegar a la universidad.

Todas habían realizado la escuela secundaria con orientación en Ciencias Sociales o Humanidades. Además, tenían experiencias previas en estudios superiores. A nivel terciario, en institutos de formación docente y en la Escuela de Artes Visuales Martín A. Malharro, y a nivel universitario en carreras como Traductorado Público, Criminalística y Letras. En términos de referentes educativos, cinco de seis mencionaron tener algún familiar cercano (madre, padre, hermanxs mayores u otrxs adultxs) con trayectoria en estudios superiores, lo que influyó en su visión sobre la educación universitaria.

6.1.1.2. Ingreso a la universidad

El ingreso a la universidad representó distintos desafíos y significados para cada una. En el caso de quienes tenían una experiencia universitaria previa en la misma facultad, encontraron menos dificultades en la adaptación. Quienes ingresaban por primera vez a la universidad, expresaron dificultades para familiarizarse con los códigos y dinámicas propias de este ámbito, lo que requirió un proceso de ajuste progresivo. Dentro de los desafíos mencionados, se repitieron la socialización y el entendimiento de los tiempos y las exigencias académicas.

Fue adaptarse al edificio. Cómo eran las aulas, los horarios, cómo es el tema de la bibliografía, de los parciales, todo eso era muy nuevo. Es simplemente una adaptación a cómo es el manejo de la universidad, la vida universitaria, todo. Para mí fue muy chocante. (Paloma)

Yo era muy meticulosa, muy estructurada en la escuela y jamás en mi vida desaprobé nada pero la exigencia de la universidad fue muy distinta. Por ejemplo, desaprobado un parcial era un montón, los tiempos de estudio eran otros, era mucha exigencia. La escuela era exigente, pero la universidad es otra cosa totalmente distinta. Porque además tenías que manejarte vos por tus propios medios. (Florencia)

Las necesidades de apoyo, tanto de tutorxs pares como del centro de estudiantes, fueron más pronunciadas al inicio de la carrera. Quienes recurrieron a las tutorías lo hicieron principalmente en respuesta a necesidades específicas en los primeros momentos de la carrera, cuando la sensación de desorientación es mayor y se requieren apoyos concretos. En cuanto al centro de estudiantes, el contacto estuvo motivado principalmente por consultas administrativas y económicas, como la gestión de becas de apuntes.

Más allá del apoyo institucional, el acompañamiento informal entre compañerxs a través de los grupos de estudio emergió como un elemento constante y fundamental en la experiencia universitaria de la mayoría. La formación de estos grupos es una práctica común y valorada, ya que proporcionan no solo un espacio para compartir conocimientos y estrategias de estudio, sino también apoyo social y emocional. Aunque los grupos no siempre se mantienen a lo largo de la carrera, debido a que lxs compañerxs pueden tomar diferentes caminos, su importancia es recurrente. El trabajo en grupo se destacó como uno de los métodos de estudio más útiles en estas carreras, en contraste con otras disciplinas donde predomina un enfoque más individual. No obstante, la pandemia afectó la dinámica de los grupos de estudio, modificando las formas de encuentro y generando dificultades para la interacción y el aprendizaje colaborativo.

El primer año me hice un grupo con cuatro personas, pero hubo dos que dejaron la carrera. Me quedé con dos, luego empezamos a *desfasarnos* en las materias que cursábamos. Tuve un problema personal, de salud, y me quedé un poco más relegada del grupo. Cuando volví éramos conocidos, compañeros, pero no teníamos la misma cursada. (Florencia)

6.1.1.3. Expectativas, intereses y motivaciones

La elección de la carrera estuvo influenciada por circunstancias personales y sociales. El entorno cercano jugó un papel clave en la decisión de estudiar bibliotecología. En varios casos, la familia y amigxs acercaron la posibilidad de seguir una carrera relacionada con sus intereses, relacionados a la lectura y la labor bibliotecaria. Destaca el rol de dos madres con formación docente, quienes sugirieron esta opción debido a su conocimiento sobre bibliotecas escolares.

Algunas de las entrevistadas llegaron a esta opción después de que sus planes originales no se concretaron o no estuvieron del todo definidos, lo que indica que para ellas no era una primera elección basada en una decisión tomada con anticipación. Uno de los factores mencionados en la elección fue la percepción de que se trataba de una carrera "corta". También hubo quienes eligieron la carrera con la intención de probar si les gustaba, aprovechando las posibilidades de exploración que les brindaba la contención familiar.

Las expectativas iniciales tendieron a estar centradas en la imagen tradicional del bibliotecario, pero con el avance en la carrera, descubrieron la amplitud y complejidad de la Ciencia de la Información, lo que llevó a una apreciación más profunda y al desarrollo de nuevos intereses. En general, inicialmente no tenían una idea clara sobre qué esperar de la carrera y se sorprendieron al descubrir que abarcaba mucho más de lo que habían imaginado. En este sentido, fue posible identificar distintos perfiles profesionales: algunas estudiantes mostraban un interés específico en la bibliotecología dentro del ámbito escolar, mientras que otras se inclinaban más hacia el sector científico y tecnológico.

Pensaba que iba a acomodar libritos como pensamos todos pero me encontré con algo que realmente no esperaba y me encantó. Honestamente te lo digo, no pensé que iba a terminarla. Pensé que era una experiencia como para probar y la verdad es que me encantó y me quedé. No esperaba nada al principio, me terminé apasionando y queriendo trabajar de esto. (Agustina)

No estaba muy interiorizada realmente de qué era lo que hace un bibliotecario, más que la imagen que tiene uno cuando entra al espacio y ve al referencista. Me veía desenvolviéndome en ese espacio. Me gustaba por ahí la idea de funcionar como mediadora, ¿viste? Entre los libros y los usuarios, de poder habilitar esa relación. (Camila)

Cuando entré a la carrera fue algo muy lindo. Tampoco estaba tan decidida porque no sabía si era lo que yo pensaba, es algo que creo que nos pasa a todos. Era ver si me gustaba. (Guadalupe)

6.1.1.4. Rendimiento académico

La inseguridad al ingresar a la universidad fue un punto en común, marcada por la adaptación a un entorno académico con nuevos lenguajes y exigencias. El estrés y la ansiedad, especialmente en exámenes orales, fueron frecuentes, y se afrontaron con diversas estrategias como la práctica constante, la comunicación con docentes y técnicas de relajación.

Desaprobar exámenes es una experiencia común, pero su impacto varió: para algunas generó inseguridad, mientras que otras lo vieron como una oportunidad de mejora. En general, las calificaciones reflejaban el esfuerzo, aunque en algunos casos no coincidían con las expectativas. Mantener un buen promedio era una motivación extra para algunas, ya sea por becas o satisfacción personal.

La percepción de dificultad de las materias dependía no sólo del contenido, sino de la exigencia de lectura y trabajos prácticos. Además, la adaptación a cada docente y la relación con ellos fueron factores clave. Momentos como aprobar un final difícil o recibir una buena devolución reforzaron la confianza, mientras que fracasos en parciales o materias complejas marcaron negativamente la trayectoria académica.

En ese momento (al desaprobar un examen parcial) yo decía, "No, no sirvo para esto, voy a dejar la carrera" a ese extremo. Sentí mucha desconfianza, mucha inseguridad. Después dije, "Bueno, no, tampoco tanto". Preparé el recuperatorio y aprobé. Rasgando igual, pero lo aprobé. (Florencia)

6.1.1.5. Cursada

La elección de materias en cada cuatrimestre estuvo influenciada por diversos factores que fueron cambiando a lo largo de las trayectorias. Al inicio, predominó la secuencia establecida por el cronograma del departamento, pero con el tiempo surgieron otras prioridades. También influyeron las preferencias personales, la carga laboral y la necesidad de compatibilizar estudios con otras responsabilidades. La franja horaria vespertina resultó conveniente para muchas, aunque generó dificultades para quienes trabajan de tarde/noche y por los problemas de seguridad en la zona universitaria.

Dentro del cronograma tenía que elegir en base a los días que el trabajo me permitía. Por ejemplo, el cronograma siempre son los 5 días, de lunes a viernes,

todos los días básicamente. Pero en el trabajo me daban tres días a la semana como mucho, entonces yo me tenía que adaptar a eso. También conversábamos con el grupo para que siguiéramos todos juntos en el camino. A veces elegíamos a conveniencia. (Paloma)

La percepción sobre la dificultad de las materias también incidió en la elección. Las optativas extradepartamentales usualmente se seleccionaron por recomendaciones de otrxs estudiantes, afinidad, intereses o posibilidad de cursarlas de manera virtual. Algunas priorizaron completar la carrera rápidamente, mientras que la elección de la orientación específica fue menos relevante en las primeras etapas.

El abandono de materias fue una experiencia común, motivada por la falta de tiempo, el estrés de combinar trabajo y estudio o la falta de afinidad con ciertas asignaturas. Esto implicó la necesidad de recursarlas en otro cuatrimestre. En cuanto a correlatividades, solo Prácticas Profesionales I y II exigen materias aprobadas, lo que algunas estudiantes consideraron en su planificación.

Cuando la cursé por primera vez (habla de una asignatura en particular) estaba con muchas materias y no le pude prestar la suficiente atención, como para poder leer con tranquilidad. Estaba haciendo cinco materias al mismo tiempo y esperé al próximo cuatrimestre que iba a hacer dos. Ahí sí le pude dar el tiempo que necesitaba esa esa materia. (Agustina)

La pandemia trajo cambios en la cursada, ofreciendo flexibilidad horaria y ahorro en traslados, pero también dificultades con la conectividad y la adaptación a la enseñanza remota.

Al principio me costó un montón porque yo no tenía internet. Así que el primer cuatrimestre casi no lo hice. Ya para el segundo había puesto Wi-Fi. (Bianca)

6.1.1.6. Resultados y reflexiones

Las expectativas sobre la carrera fueron evolucionando a medida que las estudiantes avanzaban y descubrían la amplitud del campo de la CI. Para Bianca, cuyo perfil estaba más orientado al ámbito escolar, el tramo común de la carrera le

resultó poco interesante debido a su enfoque integral, que abarca todo tipo de bibliotecas.

En cuanto a los resultados, algunas se sintieron satisfechas, mientras que otras esperaban recibirse más rápido, aunque valoraron su proceso. Afrontar desafíos fortaleció su aprecio por la carrera. Varias comentaron que, si pudieran volver atrás, tratarían de disfrutar más el aprendizaje sin tanta presión.

Entre los consejos para ingresantes, destacaron la importancia de no temer al vocabulario técnico, acercarse a lxs docentes, organizar bien el tiempo de estudio y buscar apoyo en compañerxs. También recomendaron aprovechar oportunidades laborales, avanzar a su propio ritmo y participar en actividades de la facultad.

6.1.2. Grupo B (25 a 34 años)

Este grupo está compuesto por cuatro entrevistadxs: Federico (25 años al ingresar), Ana (27), Ana Valeria (30) y Marianela (33). Ana y Marianela iniciaron en 2011 y 2013 respectivamente, y al actualizarse el plan de estudios en 2015, optaron por cambiarse. Al momento de la entrevista, ambas ya habían egresado, mientras que Federico y Ana Valeria seguían estudiando. Todxs se inscribieron en ambas carreras, y salvo Federico, que aún no ha decidido, el resto eligió la orientación Sociocomunitaria en Bibliotecología.

6.1.2.1. Perfiles sociodemográficos

En cuanto al estado civil, Ana Valeria comenzaba una relación cuando ingresó a la universidad, mientras que Ana y Marianela estaban casadas y Federico soltero. Respecto a la maternidad, Ana tiene dos hijxs (de 7 y 5 años en 2014), y Ana Valeria es madre soltera de una hija adolescente (de 13 años en 2020). Ana compartía las tareas de cuidado con su marido, lo que consideraba una ventaja, mientras que Ana Valeria era la principal encargada del cuidado de su hija. En general, quienes conviven con otrxs adultxs suelen repartir las tareas del hogar.

La situación laboral del grupo era diversa, abarcando desde trabajos inestables e independientes hasta el sostén económico brindado por parejas o familiares. Al momento del ingreso a la universidad, la mayoría dependía de sus parejas o familia para su sustento. En cuanto a los traslados, todxs utilizaban el transporte público, con tiempos de viaje de entre 30 minutos y 1 hora 15 minutos,

excepto Ana Valeria, que vivía a 2 km y podía ir caminando, aunque a la salida por razones de seguridad prefería que la buscara una familiar en auto.

Las trayectorias educativas previas también eran variadas. Ana Valeria y Marianela habían cursado una orientación pedagógica en la secundaria, lo que luego se reflejó en su formación en magisterio (completa para Marianela e incompleta para Ana Valeria). Marianela, además, había cursado tramos de Psicología y Letras en la universidad. En cuanto a los referentes educativos, en la mayoría de los casos no habían alcanzado estudios universitarios, salvo Ana, cuya madre y hermanos estaban cursando en la universidad. En el caso de Marianela, aunque sus padres no tenían estudios superiores, la habían impulsado a continuar su formación después de la secundaria.

6.1.2.2. Ingreso a la universidad

El ingreso a la universidad fue una experiencia transformadora, con desafíos tanto académicos como personales. Implicó aprender de una manera distinta a los niveles anteriores y adaptarse al ritmo y exigencias universitarias. Para Ana, el reto además sumaba la necesidad de organizar su tiempo con dos hijos pequeños. Además, enfrentó dificultades administrativas durante varios años, ya que había cursado la secundaria en Paraguay, y no lograban convalidar su título. A pesar de estos obstáculos, logró superar la situación.

Fue una apertura al conocimiento que por ahí tenía, hay ciertos conocimientos que los tenía, pero que no los lograba encauzar o que no encontraba las palabras para transmitirlos. La universidad fue eso, además de una transformación social que me dieron las experiencias extra de la carrera que fui teniendo, las adscripciones, participar de grupos de investigación, extensión y, mis compañeros definitivamente fueron el puente. (Ana Valeria)

La verdad que para mí fue algo muy importante. Un desafío, un aprendizaje porque una cosa fue cuando estudié magisterio. Digamos, el terciario se asemeja más a un secundario y en cambio en la universidad tenés que aprender a manejarte, saber las exigencias, aprender de los trámites administrativos. (Marianela)

En cuanto a las tutorías pares, Ana y Marianela fueron tutoras en distintas instancias, mientras que Ana Valeria, aunque excede el porcentaje de avance para

ser tutora, cumple ese rol de manera informal brindando información y apoyo a sus compañerxs. El centro de estudiantes fue un recurso clave para la defensa de derechos, el acceso a información y el acompañamiento, con distintos niveles de involucramiento. Ana participó activamente desde su ingreso, mientras que Ana Valeria y Marianela recurrieron al espacio por cuestiones administrativas y, durante la pandemia, funcionó como herramienta para expresar las necesidades estudiantiles ante la virtualidad obligatoria y la falta de conectividad.

Los grupos de estudio fueron un recurso constante desde el inicio de la carrera, aunque con cambios en su composición debido a distintos ritmos de cursada, exigencias laborales o diferencias en la elección de materias. Para la mayoría, el apoyo de compañerxs fue un elemento fundamental en algún momento de su trayectoria académica.

6.1.2.3. Expectativas, intereses y motivaciones

El ingreso a la carrera se dio por diversas vías, siendo la casualidad un factor presente en varias trayectorias. El interés por la labor bibliotecaria también fue una razón importante, al igual que la posibilidad de cursar una "carrera corta". Si bien todxs lxs integrantes de este grupo eligieron ambas carreras, algunos perfiles se inclinaron más hacia el ámbito escolar debido a sus trayectorias educativas previas. No obstante, el tramo común de las carreras permitió ampliar su perspectiva inicial.

En general, las expectativas al comienzo estaban directamente relacionadas a insertarse al mundo laboral rápidamente, pero fueron cambiando con el tiempo. Esto se debió a que la carrera se extendió más de lo esperado y a que se amplió su visión sobre el campo profesional.

La elección de la orientación sociocomunitaria estuvo motivada por una fuerte afinidad con el enfoque social y con los valores de cercanía y trabajo con la comunidad. Además, la escasa diferencia de materias entre esta orientación de Bibliotecología y la carrera de BE facilitó la decisión.

Yo puse (en Google) 'quiero trabajar en una biblioteca ¿Qué tengo que estudiar?' y me apareció Bibliotecario Escolar de la Universidad Nacional de Mar del Plata. No conocía la carrera, nunca supuse que no se estudiaba, pero no sabía que había una carrera universitaria para ser bibliotecario. Incluso todas las bibliotecarias que yo conocía eran docentes y habían pasado a ser bibliotecarias. (Ana Valeria)

Quiero aprender lo más posible de todo. Arriesgarme a aprender cosas, que tal vez no me gusten o no termine haciendo. Debo entrar en todos los territorios, pero me inclino más hacia lo documentalista que escolar. (Federico)

6.1.2.4. Rendimiento académico

A lo largo de las trayectorias, predominó una fuerte autoexigencia, y la posibilidad de desaprobado o no cumplir con lo esperado generaba inseguridad, incluso cuando objetivamente tenían buenas calificaciones. Los rasgos personales y los estándares elevados sobre el propio desempeño, sumados a las comparaciones con el ritmo de estudio de sus compañerxs también influyeron en esta sensación.

Los exámenes fueron un gran desafío, despertando nervios, estrés y ansiedad, además de emociones como frustración, enojo, tristeza y agotamiento. Sin embargo, también experimentaron satisfacción personal por los logros académicos y el crecimiento profesional. Algunas materias o evaluaciones resultaron especialmente exigentes, ya sea por su carga teórica o por los trabajos prácticos, funcionando incluso como filtros dentro de la carrera.

En ciertos momentos, algunos consideraron abandonar, pero el apoyo de familiares y compañerxs fue clave para seguir adelante. Formar grupos de estudio ayudó a intercambiar estrategias y aliviar la sensación de soledad. Conocer la exigencia de las materias antes de inscribirse permitió distribuir mejor el esfuerzo.

La experiencia previa en otras carreras o la madurez al ingresar a la universidad brindó herramientas para afrontar los desafíos. Además, involucrarse en actividades como el centro de estudiantes, tutorías pares o grupos de investigación fortaleció el sentido de pertenencia y bienestar emocional. La motivación por la carrera y sus posibilidades futuras impulsó la perseverancia, mientras que estrategias simples, como hacer pausas o tomar un café o comer algo dulce antes de un examen, ayudaron a manejar la ansiedad.

El año pasado cursando me di cuenta la velocidad que tenía para leer textos. En algún punto parás y decís, ‘¿Te acordás lo que te costaba esto?’. Eso me motiva, porque veo el crecimiento. (Ana Valeria)

No te hace mejor persona tener una nota más alta, pero te hace sentir más orgulloso. También tiene que ver, creo yo, con la pregunta ‘¿Con quién me mido?’ (Ana)

Al principio suelo estar algo nervioso. Pero cuando finalmente empiezo a entender y puedo demostrarlo, me vuelvo más tranquilo. (Federico)

Soy muy exigente y siempre siento que me falta algo. Uno sabe que se preparó, pero bueno, siempre estoy como en la duda. (Marianela)

6.1.2.5. Cursada

La elección de materias por cuatrimestre fue un proceso flexible y adaptado a las necesidades individuales, sin seguir estrictamente el cronograma oficial. El horario y la disponibilidad personal fueron factores clave, especialmente para quienes trabajaban/trabajan o tenían/tienen responsabilidades familiares. La franja horaria vespertina facilitó la compatibilidad entre estudio y trabajo. Antes de inscribirse a las materias, solían consultar a estudiantes avanzadxs sobre la dificultad y carga horaria de para evitar sobrecargarse. En algunos casos, optaron por cursar sólo una materia exigente por cuatrimestre para poder dedicarle el tiempo necesario.

En los primeros años, muchxs abandonaron materias debido a la falta de adaptación a la carga académica, aunque no lo vieron como algo puntualmente negativo. La pandemia también provocó abandonos debido a la incertidumbre, la dificultad de adaptación a la virtualidad y el aumento de responsabilidades personales y laborales. Si bien algunxs docentes mantuvieron las mismas exigencias que en la presencialidad, generando frustración, la virtualidad también ofreció cierta flexibilidad horaria que resultó beneficiosa para algunos. Las mayores dificultades variaron entre organizar los tiempos, entender la dinámica universitaria y adaptarse a sus normas, y cumplir con las exigencias académicas.

Para elegir materias optativas, algunxs priorizaron opciones con menor carga horaria o promocionales, mientras que otrxs se guiaron por interés personal o recomendaciones de compañerxs. La flexibilidad del plan de estudios fue vista como positiva por permitir autonomía en la cursada, aunque señalaron que podía llevar a inscribirse en materias avanzadas sin la base adecuada, dificultando el aprendizaje.

Por ello consideran importante seguir un orden lógico para garantizar una formación completa.

En cuanto al cambio de plan de estudios en 2015, tanto Marianela como Ana decidieron actualizarse, aunque por razones distintas. Marianela, que ingresó en 2013, se enteró de la inminente llegada de un nuevo plan en 2014 y, tras consultar al Departamento, optó por cambiarse. Una ventaja era que recibiría homologaciones de materias previas de Letras. Ana, que ingresó en 2011, pudo regularizar su situación administrativa particular recién en 2014. Completó la carrera de Bibliotecaria Escolar con el plan anterior. Para poder continuar estudiando el profesorado y luego seguir el tramo de posgrado, debía cumplimentar una carrera de pregrado que tuviera un mínimo de 3 años de duración¹⁹, por lo que realizar Bibliotecología con el plan nuevo fue necesario, además de algo elegido. Ana estaba al tanto de las discusiones sobre el cambio del plan de estudios, que comenzaron en 2013, e incluso participó activamente en las discusiones estudiantiles. El nuevo plan de estudios fue visto como una mejora significativa y una actualización necesaria.

6.1.2.6. Resultados y reflexiones

En cuanto a los resultados de la carrera, la satisfacción percibida varió, pero en general, predominó una perspectiva positiva, destacando los aprendizajes y el crecimiento personal más allá de lo estrictamente académico. Hay quienes buscaban un buen promedio para acceder a becas, por lo que obtener notas bajas afectó emocionalmente. Aquellxs que aún no completaron la carrera mostraron entusiasmo por el futuro egreso. Para quienes la carrera se extendió más de lo esperado, aunque no coincidió con las expectativas iniciales, el proceso fue enriquecedor en términos de aprendizaje y experiencia universitaria.

Si pudieran volver a comenzar, dedicarían menos tiempo a actividades extracurriculares para avanzar más rápido o se animarían a cursar más materias. También mencionaron la importancia de no dejar exámenes finales pendientes. A lxs ingresantes, les aconsejarían disfrutar la universidad en su totalidad, no solo cursar, sino también involucrarse en la vida universitaria y el contexto social. Además, les sugerirían no obsesionarse con obtener la nota más alta, tener una meta clara y perseguirla, apoyarse en estudiantes avanzadx y en grupos de estudio, desarrollar

¹⁹ El plan anterior de BE tenía una duración de 2 años y medio. Lo que traía problemas a la hora de homologar las materias para hacer carreras de grado en la misma UNMdP u otras instituciones.

el pensamiento crítico, leer los reglamentos de la universidad, ser curiosxs, comprometerse con la carrera y recordar que cada unx tiene su propio camino.

Quería recibirme a los 3 años y voy por el quinto año de cursada. Si bien no es lo que yo había planeado, tampoco fue la experiencia que pensé que iba a ser. Terminó siendo más extensa, pero más enriquecedora, porque yo me fui por otros lugares (habla de su experiencia en la docencia, y en los grupos de investigación y extensión), me fui diciendo, 'Si esto me gusta y lo estoy disfrutando ¿Por qué quiero que se termine?' (Ana Valeria)

Yo creo que se me estiró un poquito más de lo que había pensado. En un comienzo sabía que capaz no la iba a poder llevar al día por esta cuestión de que el trabajo independiente no es fácil, por ahí te van surgiendo cosas en el medio que no tenés previstas. Después, también, con lo del cambio del plan. Pero en definitiva, siempre traté de ver el vaso más lleno, ver las cosas positivas que me dejó la carrera. Me llevé un montón de aprendizajes, yo lo que me había propuesto era disfrutar de la carrera y de la vida universitaria. Tener contacto con los compañeros o tener la posibilidad de ser tutora par, adscripta o ayudante alumna. Creo que todas esas cosas son importantes, a uno lo van construyendo también como profesional. (Marianela)

6.1.3. Grupo C (35 a 44 años)

Este grupo está compuesto por cinco estudiantes: Liliana (quien ingresó con 36 años), Rosana (37 años), María Sol, Susana y Nancy (41 años). Rosana y Nancy eligieron exclusivamente la carrera de Bibliotecaria Escolar, mientras que Liliana, María Sol y Susana optaron por ambas titulaciones, todas con orientación Sociocomunitaria en Bibliotecología, aunque María Sol y Susana preferían la orientación en archivos, que no se ha abierto. Rosana y María Sol continúan estudiando, siendo estudiantes avanzadas y estando en el último tramo de las carreras. Todas ingresaron después de la actualización de los planes de estudio.

6.1.3.1. Perfiles sociodemográficos

Al momento de ingresar a la carrera, las entrevistadas estaban casadas (3) o solteras (2). La mayoría tiene hijxs, quienes en ese entonces eran menores de edad,

excepto unx de 21 años. Las que son madres se encargaban principalmente del cuidado de sus hijxs, aunque algunas compartían las tareas con sus parejas. La responsabilidad de las tareas del hogar variaba.

En cuanto a la situación laboral, hay quienes trabajaban durante todo el año, otras solo en la temporada estival, y algunas no trabajaban al momento de ingresar a la carrera. El sostén económico del hogar solía ser proporcionado por las parejas o familiares. A lo largo de la cursada, la situación laboral de algunas cambió. El tiempo de traslado a la universidad variaba según la ubicación de los hogares con un rango de entre 10 a 40 minutos. Mencionaron aspectos relacionados con la seguridad o inseguridad al cursar en horarios vespertinos/nocturnos, que puede dificultar la vuelta a casa. Sin embargo, señalaron que lxs profesorxs suelen ser bastante flexibles e intentan no terminar sus clases tan tarde por ese tema.

En cuanto a trayectorias previas, solo una de las entrevistadas tenía orientación en Ciencias Sociales y Humanidades en el nivel secundario. Algunas tenían estudios universitarios previos incompletos, pero ninguno en la misma facultad. El nivel educativo de lxs adultxs referentes era, principalmente, primario incompleto o completo.

6.1.3.2. Ingreso a la universidad

Ingresar a la universidad representó un nuevo mundo. Tuvieron que adaptarse a las dinámicas académicas, relacionarse con compañerxs y docentes, y gestionar las responsabilidades de la vida adulta junto con la carrera universitaria. En el caso de María Sol, en su experiencia previa en las Ciencias Económicas y la Ingeniería no pudo adaptar completamente su forma de aprender a las exigencias académicas; pero en las carreras del departamento de Ciencia de la Información encontró un ambiente distinto, donde se sintió aceptada y valorada "como persona, no como un número."

Para quienes habían dejado pasar mucho tiempo desde sus trayectorias previas, el desafío fue retomar el ritmo. Los primeros parciales resultaron ser un desafío, llegando a experimentar sensaciones de bloqueo, pero el apoyo de lxs profesorxs fue clave para superarlo. También fue un desafío volver a interpretar textos complejos y encontrar nuevas técnicas de estudio en una etapa diferente de sus vidas. Para quienes fue su primer ingreso a la universidad, representó el cumplimiento de una meta personal.

Para mí fue un sueño, siempre quise estar en el mundo académico. Yo quería estar ahí, quería pertenecer a ese mundo y la verdad que cuando entré a la universidad me encantó. (Liliana)

Este grupo tuvo poco contacto con lxs tutorxs pares, y en cuanto al centro de estudiantes, la interacción fue más bien administrativa o relacionada con eventos puntuales, como el viaje anual a la Feria del Libro de Buenos Aires. En cuanto a los grupos de estudio, algunas formaron y mantuvieron un grupo desde el inicio, mientras que otras, debido a responsabilidades familiares y laborales, no podían sostener las reuniones presenciales, pero se apoyaban mutuamente de otras formas, como en grupos de WhatsApp.

6.1.3.3. Expectativas, intereses y motivaciones

Las entrevistadas conocieron y eligieron la carrera por diversas razones: recomendaciones de amigxs o familiares, descubrimientos casuales o una búsqueda personal de una opción que se ajustara a sus intereses y circunstancias.

Para quienes eligieron la carrera de Bibliotecaria Escolar, la posibilidad de trabajar en el ámbito escolar con niñxs y jóvenes fue un factor determinante. La conveniencia de cursar materias compartidas entre ambas carreras las motivó a inscribirse en las dos, con el fin de ampliar sus oportunidades laborales. La duración de la carrera, considerada "corta", también fue un factor relevante, especialmente en relación con la edad y otros compromisos de la instancia adulta en la que se encontraban.

Las expectativas iniciales fueron diversas, y en muchos casos no existía una definición fija del perfil profesional. Con el avance de la carrera, algunas ampliaron su visión sobre el rol bibliotecario. Inicialmente, el amor por los libros y la lectura fue un factor común, pero a medida que avanzaban, otros intereses se destacaron, como:

- La posibilidad de ayudar a otrxs y conectar a las personas con la información.
- El desarrollo personal y la satisfacción de alcanzar una meta.
- El potencial de las bibliotecas como espacios dinámicos y de encuentro, especialmente para niñxs y jóvenes.

No esperaba tanta tecnología pero me está gustando. Me está ayudando a conocer herramientas que yo nunca pensé usar. Me daba la impresión por ahí que iba a ser como más obsoleta en el sentido de los libros y no, realmente nos metieron ahí de lleno en cada uno de los sistemas que se están usando ahora, como para que estemos bien actualizados. (María Sol)

Siempre pensé que un bibliotecario era otra cosa, concebía el trabajo de otra manera. No sabía con qué me iba a encontrar, terminás de conocer la carrera cuando vas transcurriendo las materias. (Nancy)

6.1.3.4. Rendimiento académico

En cuanto al rendimiento académico, algunas se sentían orgullosas de aprobar exámenes que consideraban difíciles, viendo cada aprobación como una superación personal. Sin embargo, hubo quienes tardaron en adaptarse al ritmo y contenido de la carrera, lo que les llevó a rendir recuperatorios con frecuencia, especialmente al principio.

Las instancias que generaban más ansiedad, estrés e inseguridad eran los exámenes, tanto parciales como finales. También mencionaron emociones como frustración (por desaprobado o por la dificultad de ciertas materias), orgullo y satisfacción (al superar desafíos y aprobar materias difíciles), pena (por tener que dejar materias o no aprobar finales), miedo al fracaso (al regresar a estudiar después de muchos años) y desbordamiento por la carga de estudio y otras responsabilidades.

Algunas materias o evaluaciones dejaron un mayor impacto, como el primer parcial desaprobado o tener que estudiar excesivamente para un examen, lo que llevó al límite de querer abandonar la carrera. La percepción de que ciertas materias eran más difíciles que otras fue común, y en algunos casos, esta percepción se veía influenciada por las experiencias de otros estudiantes que ya las habían cursado.

Ser evaluado por gente que sabe mucho y que es humilde en lo que sabe, está buenísimo. (Rosana)

Los nervios del día anterior al examen están. No dormir, olvidarte las cosas, se te hace una ensalada de fruta. Son nervios comunes, me parece. (...) *Flaqueé*

muchas veces con esa materia. Pensaba 'La dejo, la dejo'. Mi hijo me miraba como diciendo, 'Está loca, ¿cómo la va a dejar?'. Tuve que superarme. O sea, además de querer en el futuro tener un trabajo que te guste, más que nada era por uno mismo. Por sentir que uno puede superar eso y a sí mismo. (Susana)

6.1.3.5. Cursada

La elección de materias por cuatrimestre estuvo principalmente guiada por el cronograma propuesto por el Departamento de CI. No obstante, este cumplimiento inicial se adaptó según las circunstancias individuales. El horario vespertino de las carreras fue una consideración clave para muchas, especialmente para aquellas que trabajan y tienen responsabilidades familiares.

La afinidad o el interés por las materias también jugó un papel importante, aunque a veces de manera negativa, cuando la complejidad podía afectar el rendimiento en otras materias. Este grupo es especialmente consciente de la carga horaria y de cantidad de contenidos que pueden manejar, lo cual está relacionado con sus responsabilidades fuera de la universidad.

Para algunas, cursar durante la pandemia representó una oportunidad para avanzar más rápido, aprovechando la flexibilidad de horarios y la menor interferencia del trabajo presencial. Mientras que lo más difícil fue la falta de interacción presencial y la sensación de aislamiento.

La elección de optativas se basó en diversos factores: la posibilidad de promocionar, cursar de forma virtual (en épocas sin virtualidad obligatoria), interés personal o la conveniencia de hacer coincidir la optativa con una materia obligatoria de la otra carrera. La correlatividad de las prácticas profesionales también influyó en la planificación y elección de materias a lo largo de la carrera.

Cursaba con el cronograma de la facultad. Trataba de que coincidieran los horarios de las cursadas, para salir de una y entrar a la otra. Cursaba todos los días de la semana, me acuerdo que no me quedaba ningún día libre. (Liliana)

Lo que tenía más o menos de bueno era que los horarios eran después de las 5 de la tarde. Aunque un cuatrimestre cursé solamente inglés porque había que ir tres días, de 4 a 6, algo así. Yo por lo menos no pude hacer otra con esa. (Susana)

El primer año cursé solamente de a dos materias por cuatrimestre, que era lo que podía a nivel de horarios. En ese momento me ocupaba de absolutamente todo, tenía que pensar que mi hija ya estuviese en casa y que tuviese un adulto responsable con ella para yo poder salir. (Rosana)

6.1.3.6. Resultados y reflexiones

En cuanto a los resultados, expresaron diversos grados de satisfacción, orgullo y conformidad con su trayectoria en la carrera. Respecto a si la carrera fue lo que esperaban, hubo algunas discrepancias. Algunas vieron mayores perspectivas profesionales, mientras que otras notaron diferencias entre lo que habían aprendido en la carrera y lo que se esperaba en el mundo laboral. En general, la mayoría esperaba que la carrera les tomara menos tiempo del que finalmente requirió.

En cuanto a si cambiarían algo de su trayectoria: sólo algunas hubieran hecho las materias en otro orden o hubieran cursado más materias, el resto no cambiaría nada.

Los consejos que les darían a lxs ingresantes compartieron varios puntos en común:

- Ir con calma y no agobiarse por la carga inicial, especialmente en el primer cuatrimestre, que puede tener materias pesadas.
- Tomarse el tiempo necesario para cursar las materias, incluso si eso significa no seguir el ritmo ideal o dejar alguna para el año siguiente.
- Buscar apoyo en compañerxs y tutorxs en caso de dudas o dificultades, destacando que la universidad ofrece ayuda.
- No bajar los brazos y persistir, recordando que es posible terminar la carrera con dedicación.
- Aprovechar los grupos de estudio como una herramienta valiosa para el aprendizaje colaborativo.
- Medir bien los tiempos y ser conscientes de la dedicación que requiere la carrera.
- Rendir los finales al terminar de cursar la materia para no acumular pendientes.
- Tener una actitud positiva y mantener el objetivo de recibirse siempre presente.

6.1.4. Grupo D (45 años en adelante)

Este último grupo está compuesto por Walter, quien ingresó en 2016 a ambas carreras con 45 años y las finalizó con 49; y Marcela, quien había tenido un primer ingreso a Bibliotecología (anteriormente Bibliotecaria/o Documentalista) en 1999 y estudió hasta 2002, retomando su trayectoria en el nuevo plan de estudios en 2016 y continuando hasta 2021, aunque sin terminar la carrera. Ambos optaron por la orientación Sociocomunitaria en Bibliotecología. Actualmente, Marcela considera la posibilidad de retomar su formación.

6.1.4.1. Perfiles sociodemográficos

Este grupo comparte ciertas similitudes y también presenta diferencias en sus situaciones personales al momento de ingresar a la carrera en 2016. Ambos tienen hijos, en el caso de Marcela son 3 (12 y 14 años, también un hijo adulto) y en el caso de Walter 1 sólo (14 años).

El cuidado de los hijos y las responsabilidades del hogar estaban distribuidos de manera diferente en cada caso. En el hogar de Marcela, la crianza recaía principalmente en ella, con apoyo de su pareja después del trabajo y de sus hijos en algunas tareas. En cambio, en la familia de Walter, su pareja asumía la mayor parte del cuidado de su hijo, limitándose sus responsabilidades a llevarlo y recogerlo de actividades. De manera similar, en las tareas domésticas, Marcela asumía la mayor parte del trabajo, mientras que en el hogar de Walter, su pareja se encargaba casi por completo.

Las diferencias en la situación laboral también fueron significativas. Marcela no tenía un empleo formal, pero generaba ingresos variables a través de un emprendimiento de comidas desde su hogar. Su pareja era el principal sostén económico de la familia. Por otro lado, Walter trabajaba como taxista con una jornada de aproximadamente 72 horas semanales, compartiendo la responsabilidad económica con su compañera.

Los dos tardaban aproximadamente 15 minutos en llegar a la universidad, aunque utilizaban medios de transporte distintos. Marcela vivía cerca y se trasladaba caminando, mientras que Walter utilizaba su auto propio.

Ambxs contaban con antecedentes en estudios superiores o universitarios, aunque con diferencias en sus trayectorias. Marcela había iniciado Bibliotecología en 1999, pero interrumpió sus estudios en 2002 debido a responsabilidades familiares. Años después, con el apoyo de su familia, decidió retomarlos. Walter tenía experiencias incompletas en Abogacía y Geografía.

En cuanto al nivel educativo de sus referentes adultxs, presentaban similitudes. La madre de Marcela tenía el secundario incompleto, y aunque algunos de sus tíxs alcanzaron títulos universitarios, predominaba un nivel educativo primario o secundario en su familia. En el caso de Walter, tanto él como su hermano fueron la primera generación universitaria de su familia.

6.1.4.2. Ingreso a la universidad

El ingreso a la universidad representó un momento importante, aunque con matices distintos según sus experiencias previas. En el caso de Marcela, su primer ingreso en 1999 significó la apertura a un campo de estudio de su interés y a una forma de aprendizaje más intensa que en niveles educativos anteriores. Sin embargo, este primer intento también trajo desafíos, especialmente en una materia cuyo enfoque no lograba comprender, lo que le generó frustración. Su segundo ingreso en 2016 fue una experiencia completamente diferente: la adaptación resultó más sencilla gracias a sus conocimientos previos y a un ambiente universitario que percibió como más "amable". Además, la homologación de materias le permitió retomar sin empezar desde cero, lo que fue un factor clave.

Para Walter, el ingreso en 2016 representó su tercer intento en los estudios superiores y lo consideraba su última oportunidad para cumplir la asignatura pendiente de obtener un título universitario. Su mayor desafío fue sentirse como un extranjero²⁰, no solo por haber perdido las prácticas discursivas académicas, sino también por su edad, que consideraba poco adecuada para iniciar una carrera. Adaptarse al estudio implicó cambiar su método de aprendizaje: dejó atrás la memorización, característica de las carreras que había intentado previamente, y adoptó un enfoque más reflexivo. Al inicio, se sintió abrumado hasta el punto de considerar abandonar algunas materias.

²⁰ Walter menciona haber leído a Paula Carlino en la materia MTI, lo que le ayudó a comprender sus sentimientos como estudiante universitario.

En cuanto a las necesidades de apoyo, ambxs encontraron acompañamiento principalmente en sus compañerxs. Walter, además, fue tutor par en dos ocasiones, brindando ayuda a otrxs estudiantes. Respecto a los grupos de estudio, Marcela formó un equipo con dos compañeras con quienes se reunía para estudiar o dividían el material para luego discutirlo. Walter, por su parte, trabajó con distintas personas a lo largo de la carrera y valoró especialmente el aprendizaje del trabajo en equipo que adquirió en su formación.

Es como lo que dice Carlino, que el estudiante se siente como un extranjero en tanto no reconoce las prácticas discursivas, tiene vivencias o experiencias que no le son propias. Justamente, en ese ensayo (de la asignatura MTI), yo puse que me sentía doble en este extranjero. Extranjero con las prácticas que ya había perdido y extranjero porque tenía una edad que cronológicamente tal vez no es la más adecuada para encarar un estudio superior. (Walter)

6.1.4.3. Expectativas, intereses y motivaciones

Este grupo llegó a la carrera por caminos y motivaciones diferentes. Marcela conoció la carrera a través de una prima que le mencionó su existencia. Su elección estuvo motivada por su amor por la lectura y los libros, además de la duración relativamente corta de la formación, de tres años. El horario vespertino fue una ventaja, ya que le permitía coordinar el cuidado de sus hijxs. Al ingresar, no tenía una meta definida, sino el objetivo de aprender y avanzar en la carrera. Si bien sus expectativas respecto a la formación se cumplieron, con el tiempo su percepción sobre la salida laboral se volvió más compleja y frustrante. Posteriormente, consideró la posibilidad de trabajar en bibliotecas escolares, aunque encontró confusión respecto a la habilitación del título, ya que en su momento se le informó que estaba dirigido exclusivamente a docentes.

Walter descubrió la carrera de manera anecdótica, al llevar en su taxi a dos estudiantes que venían a Mar del Plata a rendir finales de Bibliotecología en fines de semana consecutivos²¹. Para él, fue un “llamado divino” que representó la oportunidad de retomar sus estudios universitarios, algo que anhelaba y por lo que sentía cierta presión. Vio en estas carreras una alternativa con una duración accesible y una posible salida laboral, en contraste con otras que le resultaban

²¹ Estudiantes de las carreras del Departamento de CI en su modalidad a distancia

demasiado extensas o con horarios incompatibles con su trabajo. Inicialmente, se inscribió en Bibliotecario Escolar y, al año siguiente, también en Bibliotecología. Su expectativa inicial era desempeñarse en el ámbito escolar, pero con el tiempo se amplió, influenciado por los docentes, quienes le mostraron un campo profesional más amplio. Su interés y motivación al ingreso estaban ligados a la necesidad de superar el cansancio de su trabajo actual y encontrar un nuevo rumbo profesional. Al igual que en el caso de Marcela, el horario vespertino de la carrera fue un factor determinante para que pudiera cursar.

6.1.4.4. Rendimiento académico

Las percepciones sobre su rendimiento académico son positivas. Para Walter, debido a su edad, mantener un buen promedio numérico era especialmente importante, por lo que recibir notas bajas le afectaba de manera significativa. Sin embargo, también experimentó una satisfacción particular al obtener buenas calificaciones, especialmente al compararse con estudiantes más jóvenes a quienes estimaba.

Ambos mencionaron los exámenes como las instancias que más ansiedad, estrés o inseguridad les generaban. En el caso de Marcela, la presión se manifestaba antes de los exámenes finales orales, aunque una vez que comenzaban, la ansiedad disminuía. Walter, en cambio, sintió una gran inseguridad y se vio abrumado al inicio de la carrera, llegando incluso a considerar abandonarla debido a una materia cuyo contenido percibió como demasiado avanzado.

Iba tratando de identificar en cada materia qué era lo que el docente quería fundamentalmente que uno tuviera como enseñanza. Creo que me fue bastante bien en general y no me puedo quejar. De todas formas yo también tenía como estrategia exigirme lo máximo posible, no estudiar para aprobar, sino estudiar para saber, entender y acceder al conocimiento. (Walter)

6.1.4.5. Cursada

Marcela y Walter siguieron diferentes estrategias para la elección de materias, aunque ambos estuvieron influenciados por la estructura del plan de estudios. Marcela intentó respetar la correlación informal entre materias de distintos niveles (aquellas que tienen nivel I y II) y añadía otras, como las prácticas

socio-comunitarias o inglés, si no afectaban esta lógica. Optó por inscribirse directamente en el nuevo plan de estudios en 2015, ya que rendir todas las materias pendientes que tenía del plan anterior le resultaba inviable por falta de tiempo.

Walter, en cambio, siguió inicialmente el cronograma propuesto, pero al encontrar problemas con la disponibilidad de una materia, tuvo que reorganizar su cursada como un "tetris" para ajustarla a sus horarios. Priorizó elegir materias del mismo año para evitar la superposición de exámenes, como indica el reglamento de cursada. Rindió Legislación y actuación profesional de forma libre, ya que no podía compatibilizarla con su trabajo y cursada.

Walter finalizó la carrera antes de la pandemia, mientras que Marcela encontró muchas dificultades para continuar durante ese período debido a la falta de acceso suficiente a una computadora, compartida con sus hijxs que estaban en la escuela y su pareja, quien generaba ingresos económicos trabajando desde el hogar. Además, el aislamiento tampoco le resultó favorable.

En cuanto a las materias optativas, Walter combinó las intradepartamentales con las obligatorias de la otra carrera y eligió una optativa extradepartamental por considerarla útil para su futuro laboral. Marcela no llegó a cursar ninguna de las optativas.

Respecto a la flexibilidad del plan de estudios, valoraron la libertad de elección, pero reconocieron que la falta de correlatividades, salvo en las prácticas, puede generar vacíos de conocimiento en materias avanzadas si no se presta atención al orden elegido. Walter también señaló que completar la carrera en tres años era difícil debido a requisitos como las prácticas socio-comunitarias y el nivel de inglés, pero logró terminar ambas en un plazo de 4 años.

(En pandemia) se complicó el tema del uso de la computadora porque ellos empezaron a tener que estudiar desde acá y mi pareja trabajaba. Entonces, eh por prioridad en el sentido económico para producir y por otro lado ellxs cursando la escuela. Yo como venía haciendo la carrera de a poco, dije, 'Bueno, hago una materia y veo si puedo' y así la fui dejando. (Marcela)

6.1.4.6. Resultados y reflexiones

Ambxs entrevistadxs expresan satisfacción con su trayectoria académica. Marcela considera que su recorrido fue positivo y valora lo que logró sin mayores

impedimentos. Walter, por su parte, siente que la carrera superó sus expectativas, ya que inicialmente la asociaba sólo con bibliotecas escolares, pero descubrió un campo profesional más amplio.

Al reflexionar sobre posibles cambios en su trayectoria, Marcela no está segura de modificar algo, dado que su experiencia fue en general buena. Walter, en cambio, cree que le hubiera gustado disfrutar más la carrera sin presionarse tanto por la edad ni por la información recibida sobre límites de edad para la titularización docente.

En cuanto a los consejos para ingresantes, Marcela recomienda no ver la universidad como algo inaccesible, sino interesarse, y no tener miedo de preguntar todo lo que haga falta. Destaca la importancia de involucrarse y de aprovechar las herramientas que brinda la universidad. Walter aconseja explorar la carrera en profundidad y no limitarse a un solo perfil profesional. Además, resalta la importancia de desarrollar habilidades informáticas para no depender de terceros en cuestiones técnicas y poder definir los requerimientos de los sistemas de gestión desde la perspectiva bibliotecaria.

6.2. Relaciones y comparaciones entre los grupos etarios

Esta sección busca resaltar cómo la etapa y la configuración de las trayectorias vitales al ingresar a la universidad moldea las experiencias, los desafíos y las perspectivas de los estudiantes.

6.2.1. Similitudes

- Adaptación al entorno universitario: Todos los grupos experimentaron desafíos al ingresar a la universidad, aunque la naturaleza y la intensidad de estos desafíos variaron. El grupo A, al ser en su mayoría ingresantes directxs de la secundaria, se enfrentó a la novedad de los códigos y dinámicas universitarias. Los grupos B, C y D, aunque con experiencias previas diversas, también debieron adaptarse al ritmo y exigencias específicas de estas carreras.
- Valor de los grupos de estudio: La formación y participación en grupos de estudio fue una práctica común y valorada en todos los grupos. El contacto

con compañerxs proporciona apoyo académico, social y emocional, resaltando la naturaleza colaborativa del aprendizaje en estas carreras.

- Ansiedad ante los exámenes: Los exámenes fueron una fuente significativa de estrés y ansiedad para estudiantes de todas las edades. Las estrategias para afrontar esta ansiedad fueron diversas, pero la sensación subyacente fue compartida.
- Evolución de las expectativas sobre la carrera: En general, las expectativas iniciales sobre la labor bibliotecaria fueron bastante tradicionales en todos los grupos, pero se transformaron al avanzar en la carrera y descubrir la amplitud de la CI.
- Importancia del apoyo de compañerxs: El acompañamiento informal entre compañerxs emergió como un elemento fundamental en la experiencia universitaria para la mayoría en todos los grupos. Este apoyo se manifestó de diversas formas, desde compartir apuntes hasta brindar contención emocional.
- Elección de la carrera: La noción de una carrera "corta" fue mencionada como un factor en todos los grupos.
- Interés en continuar la formación: Muchas personas expresaron su interés en seguirse formando como profesionales en tramos de grado, en tanto profesorado en Bibliotecología y licenciatura en menor medida, y posgrado, siendo el más nombrado el Doctorado en Ciencias Sociales, dictado en forma conjunta por la Facultad de Humanidades y la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP.
- Género: 15 de lxs 17 entrevistadxs son mujeres, por lo que se afirma la percepción de que es una carrera feminizada. En este sentido, se presentaron diferentes cuestiones culturales y sociales que son atribuidas al género femenino, como el cuidado de lxs hijxs y las tareas del hogar, además de la inseguridad percibida al tener que salir en horarios nocturnos del complejo universitario.

6.2.2. Diferencias

- Perfil sociodemográfico y responsabilidades: El Grupo A se caracterizó por ser mayoritariamente jóvenes solteras viviendo con sus familias, las cuales

eran el principal sostén económico, con relativamente menos responsabilidades familiares al inicio de la carrera. En contraste, los grupos B, C y D presentaron una mayor diversidad en estado civil y una creciente presencia de responsabilidades familiares (hijxs, tareas del hogar) y laborales/económicas, lo que influyó significativamente en su organización del tiempo y disponibilidad para el estudio.

- Motivaciones e ingreso a la carrera: Para el grupo A, la elección de la carrera en general no fue la primera opción, y la adaptación a la vida universitaria fue un choque para algunxs. En cambio, para los grupos de mayor edad, la decisión de ingresar a la universidad a menudo representó la realización de un sueño personal o la búsqueda de un cambio de rumbo profesional, con motivaciones más definidas.
- La influencia de referentes con niveles educativos: Fue más marcada en el grupo A, donde muchxs tenían familiares con estudios superiores. Esta influencia parece disminuir en los grupos de mayor edad, donde a menudo eran la primera generación universitaria en sus familias.
- Necesidades de apoyo institucional: El grupo A mostró una mayor necesidad de apoyo de tutorxs pares al inicio de la carrera debido a la desorientación inicial. Los grupos de mayor edad tendieron a tener menos contacto con estos programas, recurriendo más al apoyo informal entre compañerxs. En este mismo sentido, el centro de estudiantes fue utilizado principalmente para consultas administrativas y económicas por el grupo A, mientras que los grupos mayores también lo utilizaron para la defensa de derechos y como espacio de contención durante la pandemia.
- Percepción de la cursada y estrategias: El grupo A inicialmente siguió más el cronograma propuesto por el departamento. Los grupos de mayor edad demostraron una mayor flexibilidad y adaptación de la cursada a sus responsabilidades laborales y familiares, priorizando horarios y la carga de materias por cuatrimestre. La conciencia de la propia capacidad de estudio y la necesidad de compatibilizar la universidad con otras obligaciones fue más explícita en los grupos C y D.
- Resultados y reflexiones: El grupo A, al ser el más joven, a menudo reflexionó sobre la inseguridad inicial y la necesidad de adaptarse al vocabulario técnico. Los grupos de mayor edad, especialmente el grupo D, reflexionaron sobre la

superación personal, la realización de un objetivo postergado y la búsqueda de un nuevo rumbo profesional. La percepción del tiempo que llevó la carrera también varió, con varios integrantes de los grupos B, C y D mencionando que se extendió más de lo esperado debido a diversas circunstancias.

- Consejos para ingresantes: Mientras que el grupo A enfatizó la importancia de no temer al vocabulario técnico y buscar apoyo en compañerxs, los grupos de mayor edad ofrecieron consejos basados en su experiencia de equilibrar estudios con responsabilidades de la vida adulta, como ir con calma, medir bien los tiempos y persistir a pesar de las dificultades.
- Incumbencias del título profesional: Más allá de la franja etaria, todas las personas interesadas en la carrera de BE tenían distintos niveles de conocimiento sobre las incumbencias del título y las posibles salidas laborales, así como sobre la necesidad de contar con formación docente adicional o un tramo pedagógico.

6.3. Historias académicas

Se debe tener en cuenta que estos documentos presentan un margen de error no calculado por varios motivos. Uno de ellos es que la mayoría de lxs estudiantes se inscribieron en ambas carreras en distintos momentos, lo que llevó a la homologación de materias y, en consecuencia, a la pérdida del registro de las fechas reales de cursada y finales rendidos. Además, pueden producirse errores humanos en la carga manual de notas, tanto de cursadas como de exámenes. Tampoco se puede determinar con certeza si una materia fue aprobada por promoción o con examen final, debido a discrepancias entre la experiencia real y el dato en los documentos.

Otro factor a considerar es que el análisis de estas historias académicas se realizó después de las entrevistas, ya que la mayoría de lxs estudiantes no recordaba con precisión el orden y la cantidad de materias cursadas en cada cuatrimestre ni las fechas exactas de los exámenes finales. En este sentido, al compartir sus historias académicas, varixs estudiantes mencionaron que no reflejaban con exactitud su trayectoria real. Por esta razón, el análisis se incluyó en este apartado final de la sección de resultados, evitando así posibles errores en la

interpretación de las entrevistas. Se trata, entonces, de un análisis general de las historias académicas y no de un desglose individualizado.

Un patrón recurrente es el cursado de solo una o dos materias por año, en contraste con las cuatro por cuatrimestre que propone el cronograma oficial. Esto responde a las posibilidades y limitaciones de cada estudiante al comenzar los ciclos lectivos. En el otro extremo, se registraron casos de hasta nueve materias cursadas en un año, lo que sugiere que en algún cuatrimestre se tomaron más asignaturas de las previstas en el plan de estudios. En estos casos, lxs estudiantes han cursado materias de diferentes años o han cumplido con requisitos adicionales, como el nivel de idioma inglés y la práctica sociocomunitaria. El plan de estudios modificado en el 2018, considera a las asignaturas optativas I y II como requisitos adicionales fuera del cronograma cuatrimestral.

En cuanto a las materias optativas extradepartamentales, la más elegida fue Introducción a la Filosofía del Departamento de Filosofía (6 estudiantes), seguida por Introducción a la Antropología del Departamento de Historia (3), Introducción a la Sociología del Departamento de Sociología (2) e Introducción a la Literatura del Departamento de Letras (1). Filosofía fue seleccionada no solo por interés, sino también por su accesibilidad, ya que se puede promocionar, ha contado con opciones de cursada virtual incluso antes de la pandemia y tiene horarios convenientes para la mayoría de lxs estudiantes de las carreras del Departamento de CI.

Por último, la coincidencia de materias con la carrera de Letras facilitó la homologación de algunas asignaturas, como Taller de Oralidad y Escritura I, Taller de Semiótica e Introducción a la Literatura, lo que impactó en la organización de la cursada para varixs estudiantes que traían esa trayectoria previa.

Este análisis refleja la diversidad de trayectorias dentro de la carrera y pone en evidencia que, si bien el cronograma oficial propone un esquema estándar de cursada, en la práctica cada estudiante adapta su recorrido según sus posibilidades y necesidades.

7. CONCLUSIONES

En esta tesina se abordaron las preguntas ¿Cómo son las trayectorias académicas de lxs estudiantes de las carreras de Bibliotecología y Bibliotecaria/o Escolar de la Facultad de Humanidades (UNMdP)? ¿Cuáles son los factores individuales y sociales que afectan dichas trayectorias? ¿Qué intereses y expectativas tienen lxs estudiantes sobre la carrera y la vida profesional? ¿Cómo se relacionan estas variables con sus resultados finales?

Para encontrar las respuestas, se construyó un marco teórico que proporcionó conceptos y estructura a la investigación, considerando tanto la legislación vigente como las teorías relacionadas a las trayectorias estudiantiles universitarias. Se incluyeron conceptualizaciones sobre las trayectorias académicas y su desarrollo en las distintas etapas (ingreso, permanencia y egreso), el impacto de la pandemia de COVID-19 en lxs estudiantes, la estructura de los planes de estudio y las cuestiones propias de la FH, como el reglamento de aprobación y cursada (**ver sección 4.6**). Esto permitió armar un modelo de entrevista semiestructurada (**ver sección 9**), dividido en secciones según los aspectos que configuran las trayectorias académicas.

Posteriormente, se puso en marcha el trabajo de campo y se realizaron 17 entrevistas semiestructuradas a estudiantes y egresadxs. La información obtenida se complementó con los datos extraídos de las historias académicas. Las personas entrevistadas presentaron trayectorias diversas, evidenciando una clara distinción entre la pauta y los caminos. Los relatos de lxs entrevistadxs, agrupados por edad, reflejan esta heterogeneidad. Se observó que la necesidad de compatibilizar estudios con otras responsabilidades, laborales y familiares, especialmente en estudiantes de mayor edad, genera desvíos significativos del cronograma académico ideal.

El inicio del recorte temporal elegido (2015-2024) es justificado por la implementación de la actualización de los planes de estudios, que durante un período coexistieron con los anteriores. Lxs primerxs estudiantes de estos nuevos planes experimentaron incertidumbre respecto a los cambios, aunque con el tiempo se resolvieron dichas dificultades. En términos generales, los planes 2015 fueron bien recibidos, ya que actualizaron la formación en función de los cambios sociales y el avance tecnológico. Durante los años de pandemia, que para la UNMdP fueron

2020 y 2021, hubo cambios abruptos que afectaron tanto a estudiantes como a toda la comunidad universitaria, generando desigualdades según el acceso a la conectividad, dispositivos y condiciones de estudio. Aquellxs con mayor acceso a estos recursos pudieron cursar más materias y rendir más exámenes, mientras que quienes enfrentaron barreras tecnológicas, mayores responsabilidades familiares o carga laboral adicional vieron afectada su continuidad académica.

Los resultados evidencian que las trayectorias reales de lxs estudiantes difieren significativamente de la progresión lineal prevista en los planes de estudio. Factores diversos y eventos a nivel general como la pandemia, como a nivel particular con situaciones de salud o cambios laborales, influyen en estos desvíos, tal como lo señala Terigi (2007). La segmentación por grupos etarios permitió identificar diferencias en motivaciones, estrategias y posibilidades según el momento de la vida. Aunque la edad no es un factor determinante, sí condiciona ciertos aspectos de la trayectoria académica.

Desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron (1964), las expectativas iniciales de lxs estudiantes, moldeadas por habitus preexistentes, evolucionan a medida que avanzan en sus estudios. Muchxs ingresan a estas carreras casi por casualidad: buscando una opción corta, atraídxs por los libros y la lectura o simplemente por curiosidad. Con el tiempo, y a través de la interacción con distintas asignaturas, docentes y espacios de trabajo, su visión sobre la labor bibliotecaria se amplía. A medida que se vinculan con la carrera y la profesión, emergen nuevas expectativas. Este proceso de descubrimiento y redefinición de intereses resulta clave en sus trayectorias. Es un recorrido que podría definirse como el “devenir bibliotecario”, marcado por un inicio sin un horizonte del todo claro, pero en el que, con el tiempo, surge la vocación y, en ese transitar, se construye un perfil profesional que antes no existía o no estaba tan determinado.

En general, lxs estudiantes de estas carreras se caracterizan por un profundo compromiso social y comunitario, acorde a esta profesión orientada al servicio. Igualmente, cabe mencionar que existen diferentes perfiles. Algunxs estudiantes se sienten más atraídxs por el ámbito educativo, mientras que otrxs prefieren entornos comunitarios por fuera de esas instituciones. También hay quienes desarrollan un interés más vinculado a la tecnología y la gestión de información técnica y científica,

así como aquellxs que aspiran a trabajar en unidades de información específicas, como museos y archivos.

Entre los factores que más influyen en las trayectorias estudiantiles se encuentran las responsabilidades familiares y la organización del tiempo. Mientras que algunxs tardan solo 10 minutos en llegar a la universidad, otrxs deben viajar más de una hora, a veces tomando dos colectivos. Esto lxs obliga a coordinar sus materias para asistir en determinados días, especialmente en Mar del Plata, donde el transporte público no es económico y no hace tanto tiempo que existe el boleto estudiantil universitario. Además, la carga horaria del trabajo es un desafío, ya que deben compatibilizarlo con la única franja horaria en la que se dictan estas carreras, que es vespertina/nocturna. Las excepciones son algunas materias optativas extradepartamentales y el nivel de inglés, que se dictan más temprano, y las prácticas, tanto profesionales como sociocomunitarias, cuya flexibilidad depende de las instituciones en las que se realicen. Tener adultxs referentes universitarixs no fue la realidad de la mayoría, aunque muchas familias impulsaron la formación en estudios superiores y brindaron contención para que pudieran llevarla adelante. El paradigma de la complejidad (Morin, 1990) resultó útil para comprender la interacción de múltiples factores y las dinámicas no lineales presentes en las experiencias estudiantiles. La influencia de la pandemia, por ejemplo, demostró cómo un evento externo puede generar desafíos y oportunidades que impactan de manera diferencial en cada estudiante (Orellano, 2024).

Las motivaciones para cursar la carrera fueron diversas (Naranjo Pereira, 2009). Entre las razones intrínsecas, se destacó el deseo de obtener la formación por el prestigio y la posibilidad de ascenso social que conlleva un título universitario. Para algunxs, también fue una forma de demostrarle a su familia, a través del ejemplo, la importancia del estudio como herramienta de fortalecimiento personal. Otrxs eligieron esta carrera porque se ajustaba mejor a sus posibilidades. En cuanto a las motivaciones extrínsecas, estuvieron vinculadas a la necesidad de insertarse en el mundo laboral y contar con un título que les brindara mayor seguridad en ese proceso.

En las diferentes etapas de las trayectorias (ingreso, permanencia y egreso) surgen diferentes desafíos. Al inicio, las dificultades se relacionan con la asimilación de normas, dinámicas y ritmos universitarios (Ros et al., 2017). Establecer vínculos

con la comunidad, construir amistades y conformar grupos resulta fundamental para afrontar la cotidianidad, encontrar apoyo emocional y compartir estrategias frente a las exigencias académicas. Los factores que influyen en la motivación y el rendimiento académico (Naranjo Pereira, 2009; Navarro, 2003) fueron relevantes para la permanencia en la carrera.

A medida que se avanza, surgen nuevos desafíos vinculados a la asimilación de contenidos y la necesidad de equilibrar lo esperado con lo posible. Las estrategias de organización del tiempo y los métodos de estudio pueden interpretarse como el desarrollo de ciertas capacidades orientadas a alcanzar los objetivos, transformando los recursos disponibles en funcionamientos (Sen, citado por Fernández de Morgado, 2012). La importancia de los grupos de estudio (Carli, 2006), mencionados en casi todas las entrevistas, se interpreta como un factor de integración social que favorece la permanencia (Tinto, 1975), en concordancia con lo planteado por Fernández de Morgado (2012) sobre el aprendizaje activo y cooperativo. Esta dinámica se vincula directamente con el ejercicio profesional, donde se espera que lxs bibliotecarixs sean capaces de trabajar en equipo.

Finalmente, el grado de satisfacción con la formación recibida (Medrano y Pérez, 2010) se encuentra estrechamente ligado al egreso. Al estrés académico se suman factores como la presión y los nervios al rendir exámenes, así como cambios laborales, problemas de salud o dificultades específicas, como la falta de dispositivos y conectividad. En las etapas finales, la carga emocional se intensifica con las últimas instancias evaluatorias, la presión por recibirse, el cumplimiento de requisitos no previstos al inicio de la carrera y las expectativas laborales. Ante la pregunta sobre posibles cambios en su trayectoria, muchxs manifestaron que les hubiera gustado disfrutar más del paso por la universidad. Lxs estudiantes mencionaron variaciones en sus emociones a lo largo de la carrera. Durante los exámenes parciales y finales, especialmente en instancias orales, predominaron emociones negativas como ansiedad, inseguridad, estrés, frustración, presión, miedo al fracaso y duda. Sin embargo, al aprobar un examen o superar una materia considerada difícil, emergieron emociones positivas como satisfacción, motivación y entusiasmo. Contar con un grupo de estudio brindó apoyo y acompañamiento, ayudando a mitigar el impacto emocional de estas experiencias.

Varias personas mencionaron haber considerado la posibilidad de abandonar la carrera en algún momento. Las razones expresadas incluyeron dificultades económicas, problemas de conectividad especialmente durante la pandemia, emociones negativas asociadas a la desaprobación de exámenes, estrés derivado de la presión académica y cuestiones de salud específicas que generaron pausas inesperadas. No obstante, la única deserción registrada fue la de Marcela, la cual puede encuadrarse como un retiro temporal o voluntario (Tinto, 1975, citado por Fernández de Morgado, 2009). Esta decisión estuvo vinculada, tanto en primera como en segunda instancia, a situaciones familiares que dificultaron la continuidad académica, y no a una falta de interés o motivación hacia la carrera. La entrevistada señaló que la oportunidad de reflexionar sobre su trayectoria a partir de la entrevista le devolvió cierta perspectiva, y manifestó su interés por informarse acerca del plan de terminalidad y otras alternativas disponibles para retomar y finalizar sus estudios.

La estructura de los planes de estudio ofrece una orientación inicial a lxs estudiantes, especialmente durante los primeros años de la carrera. El cronograma propuesto en cada cuatrimestre suele ser una referencia útil, aunque a medida que avanza la formación, se observa una reorganización de los recorridos académicos. Esta reconfiguración responde, en muchos casos, a las posibilidades horarias, laborales y familiares, e incluso a intereses particulares que permiten sostener la motivación. Algunxs estudiantes, por ejemplo, realizan trayectorias del tipo estratégica (Guevara y Belelli, 2013), porque alternan materias de diferentes años, aprovechando la disponibilidad de las mismas para optimizar el contenido. Es decir, priorizan la cursada por niveles, eligiendo continuar con el nivel 2 de una materia en el cuatrimestre inmediatamente posterior al nivel 1. Esta elección, si bien puede desajustar la planificación general, responde a la necesidad de mantener la continuidad en un área específica de formación. Asimismo, las correlatividades establecidas para acceder a las prácticas profesionales funcionan como un mecanismo de ordenamiento adicional. Estas prácticas son concebidas como un horizonte de llegada, para el cual resulta necesario haber adquirido una base sólida de conocimientos teóricos, habilidades y experiencia previa.

En términos de resultados, lxs entrevistadxs expresaron satisfacción con su trayectoria. Aunque la experiencia fue diferente a lo esperado en un principio, la

consideran un camino enriquecedor, más amplio, profesional y con mayores perspectivas sobre la labor bibliotecaria. Aspectos como la percepción del propio rendimiento, las estrategias de estudio desarrolladas y la adaptación según los requisitos específicos de cada asignatura (Navarro, 2003) y el impacto de factores emocionales han sido clave en su recorrido. Si bien el balance es positivo, coinciden en que completar la carrera en el tiempo estipulado no suele ser viable y que, en la práctica, requiere más años de lo previsto. El rezago, entonces, es resultado de múltiples cuestiones, tanto individuales como institucionales (Matheus et.al, 2011, citado por Durán y Pujol). Las trayectorias más cortas, de cuatro años de duración, se presentaron en dos casos que podrían considerarse opuestos: Camila y Walter. En ambos se observa un alto nivel de autoexigencia y constancia en el estudio, a pesar de sus diferencias. Camila inició la carrera a los 18 años, siendo su primera experiencia universitaria, mientras que Walter, con 45, la veía como su tercera y última oportunidad para formarse, según sus propias palabras. Camila se dedicó exclusivamente al estudio, trabajando solo en temporadas estivales, mientras que Walter buscaba un cambio radical, ya que trabajaba como taxista con jornadas extensas. Para Camila, compartir la cursada con personas mayores, con "otra mentalidad" y compromiso con la carrera, facilitó su adaptación al ritmo académico. Para Walter, en cambio, estudiar con jóvenes lo motivó a exigirse más y mantenerse al nivel de quienes traían la energía propia de la juventud. El egreso tuvo significados similares para ambos. En el caso de Walter, implicó la concreción de una asignatura pendiente, un objetivo largamente anhelado que, además, le permitiría un cambio radical en el ámbito laboral. Para Camila, la universidad representó una vía de ascenso social, y la finalización de la carrera se interpreta como la materialización de ese propósito. Podemos decir que las trayectorias de Camila y de Walter son las más cercanas a las trayectorias del tipo ordenada (Guevara y Belelli, 2013).

En general, los programas de asistencia estudiantil son conocidos por los estudiantes. En la FH-UNMdP, las ayudantías tienen una duración de un año, por lo que, en los cuatrimestres en los que no se dicta la materia en la que colaboran, realizan tareas como tutorxs pares, acompañando las trayectorias de estudiantes más nuevos. Las necesidades y acercamientos a estos programas de apoyo, así como al centro de estudiantes, varían según el momento de la trayectoria académica

y el punto del cuatrimestre en el que se encuentren. Hay quienes consultan sobre la ubicación de aulas, becas de apuntes u otro tipo de ayudas, o sobre viajes especiales organizados por el centro de estudiantes. También se realizan consultas relacionadas con mesas de exámenes finales y cuestiones administrativas.

7.1 Recomendaciones para planes y programas de asistencia e incentivo estudiantil

A partir de las experiencias y comentarios recogidos en las entrevistas, se identifican diversos aspectos clave que deberían ser considerados en la implementación de la segunda fase del Programa de Terminalidad - CI y en el diseño de futuros programas de asistencia estudiantil orientados a la permanencia y al egreso.

En primer lugar, resulta fundamental ofrecer una orientación integral y accesible sobre el funcionamiento de la universidad, sus normas y reglamentos, reforzando la importancia de que lxs estudiantes se construyan como sujetos autónomos, capaces de enfrentar los distintos desafíos del recorrido académico. Una posible iniciativa en este sentido sería la creación de un *manual del estudiante* en formato papel. Varias personas entrevistadas mencionaron conservar folletos informativos sobre el plan de estudios, entregados por el centro de estudiantes al inicio de la carrera, que fueron utilizados como guía a lo largo de su trayectoria. Estos materiales podrían sistematizarse y ampliarse, considerando que muchxs estudiantes tienden a aferrarse a la información en formato físico. Por ello, resulta clave contar con materiales impresos, accesibles y claros. Entre ellos, se sugiere incluir una guía que reúna la normativa correspondiente, el plan de estudios actualizado y documentos explicativos sobre adscripciones, ayudantías, grupos de extensión e investigación. Disponer de esta información desde el inicio puede ampliar las perspectivas sobre las oportunidades que ofrece la universidad, ya que muchas veces solo se accede a lo que se conoce: lo que no se conoce, no se busca.

Además de los folletos, se considera necesario complementar esa información con charlas específicas. Idealmente, estas no deberían concentrarse exclusivamente al inicio del ciclo lectivo, para evitar una sobrecarga de información, sino distribuirse estratégicamente a lo largo del primer año y los subsiguientes. Esto permitiría ofrecer la información en el momento oportuno, favoreciendo una

apropiación gradual y significativa, y fomentando la autonomía de lxs estudiantes, así como su capacidad de tomar decisiones informadas y pensarse de manera integral en la vida universitaria.

Si bien algunxs conocen la figura del tutor/a par, muchxs otrxs desconocen su alcance y funciones. Por ello, es importante promocionar activamente este programa a través de diversos canales. También sería valioso incorporar espacios donde estudiantes avanzadxs compartan sus experiencias, lo cual podría mejorar los servicios de acompañamiento y generar mayor identificación. Los programas de asistencia podrían incluir además talleres o recursos específicos sobre técnicas de estudio adaptadas al nivel universitario. La difusión de oportunidades de participación académica, como adscripciones, ayudantías o proyectos de investigación, puede servir como fuente de motivación y brindar experiencia profesional temprana. Asimismo, fomentar la participación en actividades extracurriculares, como deportes, actividades culturales o proyectos de extensión, puede enriquecer la experiencia universitaria y fortalecer el sentido de pertenencia. Es importante también que los programas de acompañamiento contemplen la etapa vital en la que se encuentran lxs estudiantes al momento del ingreso. Promover grupos de apoyo y tutorías entre pares con trayectorias o contextos similares puede ofrecer un acompañamiento académico y emocional desde una perspectiva empática y horizontal.

Dado que los planes de estudio permiten cierta flexibilidad en el orden de cursada de las materias, se recomienda ofrecer asesoramiento académico personalizado que ayude a planificar la trayectoria de forma eficiente, considerando intereses personales, carga horaria y requisitos de cada asignatura. En este sentido, sería conveniente que las materias con niveles secuenciales (por ejemplo, nivel 1 y nivel 2) se dicten en cuatrimestres consecutivos. Esto evitaría la pérdida de continuidad en los contenidos y facilitaría el avance académico. Un aspecto positivo ya contemplado en los planes de estudio es la organización por áreas temáticas, lo cual permite a lxs estudiantes elegir materias según sus intereses. Sería deseable que la oferta académica mantenga esta lógica de continuidad del conocimiento y que, en la medida en que el presupuesto lo permita, se garantice una mayor disponibilidad de aquellas materias que presentan niveles de dificultad elevados. También se recomienda considerar la posibilidad de ofrecer estas asignaturas en formato virtual cuando sea viable, lo cual ampliaría el acceso y la flexibilidad.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica (México)*, 2(5), 11-17. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4397531&orden=0&info=link>

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades investigativas en Educación*, 17(3), 1-30. doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>

Bustamante, L. A., Ayllón, S., y Escanés, G. (2018). Abordando la trayectoria universitaria desde el pensamiento complejo. *Praxis educativa*, 22(3), 64-70. doi: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220307>

Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles: una investigación sobre el tiempo presente. *Sociedad*, 25, 29-46. Recuperado de <https://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf>

Cedeño Barcia, M. M., Ormaza Pincay, M. A., y Bailón Prado, J. L. (2018). Situación laboral de los graduados en bibliotecología en el Cantón Portoviejo, 2017. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, (junio 2018). Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/06/graduados-bibliotecologia-ecuador.html//hdl.handle.net/20.500.11763/caribe1806graduados-bibliotecologia-ecuador>

Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *EDUR Educação em Revista*, 34:e176003. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698176003>

Coringrato, A. M., Palacios, C. M., y Ristol, M. B. (2019). *Currículo vs. Realidad: trayectoria de los alumnos de las carreras Bibliotecario escolar y Bibliotecología en relación con el plan de estudios* (Tesis de Fin de Máster. Universidad Nacional de

Mar del Plata, Argentina). Recuperado de <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/1111>

Cortés-Cáceres, S., Álvarez, P., Llanos, M. y Castillo, L. (2019). Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. *Revista Perspectiva*, 20(1), 13-25. doi: <https://doi.org/10.33198/rp.v20i1.00017>

Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>

Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria. Departamento de Información Universitaria (2023). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2022-2023*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2022-2023.pdf

Durán-Aponte, E. y Pujol L. (2013). Retención y deserción en el nivel universitario: revisión de variables personales y contextuales. *Gestión universitaria*, 6(1). Recuperado de http://www.gestuniv.com.ar/gu_16/v6n1a2.htm

Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo . *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>

Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, 27(107), 118-133. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000300006&lng=es&tlng=es.

Fernández de Morgado, N. (2012). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Paradigma*, 33(2), 63-88. Recuperado de

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512012000200004&lng=es&tlng=es

Fernández de Morgado, N. (2015). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una revisión de la literatura. *Paradigma* 30(2), 39-61. Recuperado de <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/436>

García de Fanelli, María (2015). Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario*, 7(noviembre 2015), 7-24. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70157>

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-salvaje-metropolitano.pdf>

Guevara, H., y Belelli, S. (2013). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(4), 45-56. Recuperado de <https://ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/40>

Imfeld, M. I. (2009). *Vocación versus empleo: el caso de los estudiantes de la Carrera de Bibliotecarios del Instituto de Nivel Terciario "Juan Mantovani" de Presidencia Roque Sáenz Peña - Chaco* (Tesis de Fin de Grado. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina). Recuperado de <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/1018>

Hoffmann, M. M. (2022). *Educación a distancia: motivaciones, estrategias y emociones de estudiantes universitarias/os en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje* (Tesis de Fin de Máster. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina).

Lattuada, M. (2017). Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior. Una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto. *Debate universitario*, 10(mayo 2017), 100-113. Recuperado de

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/72118/CONICET_Digital_Nro.a82864_a3-1e25-42a4-a4ef-209658b8812e_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Ley 1.420, 8 de julio de 1984, Ley de Educación Común. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>

Ley 24.195, 14 de abril de 1993, Ley Federal de Educación. Boletín Oficial. Argentina, 5 de mayo de 1993 , núm. 27632, p. 1. Recuperado de <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/norma.htm>

Ley 24.521, de 20 de julio de 1995, Ley de Educación Superior. Boletín Oficial. Argentina, 10 de agosto de 1995 , núm. 28204, p. 1. Recuperado de <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=25394>

Ley 26.206, de 14 de diciembre de 2006, Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial. Argentina, 6 de febrero de 2007, núm. 31062, p. 1. Recuperado de <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>

Ley 27.204, de 28 de octubre de 2015, Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior. Boletín Oficial. Argentina, 11 de noviembre de 2015, núm. 33254, p. 2. Recuperado de <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do;jsessionid=9B62406C695B721742BC09934B6DC73E?id=254825>

Medrano, L. y Pérez, E. R. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14. doi: <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.117>

Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Murillo H., M. C. (2015). *Inserción del graduado de la licenciatura en Bibliotecología y Ciencias de la Información en el mercado laboral, años 1990-2013* (Tesis de Fin de Máster. Universidad Nacional de Panamá, Panamá). Recuperado de <http://up-rid.up.ac.pa/280/>

Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>

Newbutt, S., Sen, B, y Espinal Canaveral, E. (2012). ¿Qué impresiones tiene la gente sobre la bibliotecología como carrera profesional?. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 35(3), 329-340. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-09762012000300007&script=sci_abstract&tlng=pt

Nicastro, S. & Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones. Recuperado de <https://isfdsanogasta-lrj.infed.edu.ar/sitio/3-jornada/upload/apoyo05.pdf>

Orellano, L. (2021). Políticas públicas en Emergencia Sanitaria en respuesta a las necesidades sociales: implementación del primer tramo de ejecución del PlanVes en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Boletín SIED*. No 4 - Diciembre 2021 - ISSN 2684-0189. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <https://revista.mdp.edu.ar/boletin/article/view/57/59>

Orellano, L. (2024). *Las tutorías universitarias como tecnología organizacional para la permanencia estudiantil en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2018-2022)* (Tesis de Fin de Máster. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina).

Parrino, M. C. (2014). Factores intervinientes en el fenómeno de la deserción universitaria. *Revista Argentina de Educación Superior*, 8, 39-61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753784>

Pirela Morillo, J. & Portillo, L. (2009). La evaluación de planes de estudio en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información. Enfoques y metodologías. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(3), 256-274. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170114929014>

Portal de Transparencia Universidad Nacional de Mar del Plata (s.f.). Académica. Recuperado de <https://transparencia.mdp.edu.ar/institucional/academica/>

Rapetti, E. (2005). *Formación de bibliotecarios en las escuelas universitarias de bibliotecología del Mercosur* (Tesis de Fin de Grado. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina). Recuperado de <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/1029>

Rodríguez, R. V. (2019). *Estrategias de aprendizaje y motivación en los estudiantes de primer año de la carrera de Bibliotecología* (Tesis de Fin de Grado. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina).

Rojas-González, X. & Rodríguez-Álvarez, J. A. (2015). Perfil de los estudiantes de bibliotecología y ciencias de la información de la Universidad de Costa Rica. *E-ciencias de la información*, 5(2). doi: <https://doi.org/10.15517/eci.v5i2.19251>

Ros, M., Benito, L., Germain, L. & Justianovich, S. M. (Eds.) (2017). *Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas en la universidad*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata EDULP. doi: <https://doi.org/10.35537/10915/64308>

Rosas Mondragón, N. X. (2023). *Las competencias del bibliotecólogo egresado de la UNAM y su inserción a nuevos puestos laborales* (Tesis de Fin de Grado. Universidad Nacional Autónoma de México, México). Recuperado de <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000840354/3/0840354.pdf>

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere. Recuperado de https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/todo_es_teoria_objetivos_y_metodos_en_investigacion_sautu_ruth.pdf

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* (p. 1-20). Recuperado de https://ensalberdi-tuc.infod.edu.ar/sitio/upload/desafios_de_flavia_terigi.pdf

Torres, W. (2020). Educación en tiempos de aislamiento social preventivo y obligatorio: desafíos de una modalidad educativa inexplorada. *XI Jornadas Temáticas Actuales en Bibliotecología*. Centro Médico de Mar del Plata.

Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades (2024). Autoevaluación institucional 2019-2023. Recuperado de <https://humanidades.mdp.edu.ar/wp-content/uploads/2024/06/Humanidades-Informe-de-Autoevaluacion-Institucional-2019-2023.pdf>

Valverde, M. M. (2008). Las necesidades de actualización de los (as) profesionales en Bibliotecología: diagnóstico de los(as) profesores(as) y graduados(as) de licenciatura de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información (EBDI) de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Bibliotecas*, 1(enero-junio), 37-50. Recuperado de <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/2778>

Villasanti Avalos, A., Trovato Mariani, M. & Monti, M. (2024). Aportes a la construcción de la ciudadanía universitaria, programa Tutores Pares - Facultad de Humanidades UNMdP (2019-2023). En Universidad Nacional de Mar del Plata (Ed.). *Actas de las V Fábrica de Ideas y I Simposio Nacional : educación superior y profesión académica frente a los desafíos del siglo XXI : entre expansiones temáticas, epistémicas y metodológicas* (p. 199-210). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de https://cimedweb.org/wp-content/uploads/2024/09/ACTAS-FABRICA-DE-IDEAS_2o-FINAL.pdf

9. ANEXO

Modelo de entrevista semiestructurada

Entrevista N°

Nombre y apellido:

Carrera elegida: Documentalista / Escolar / Ambas

Edad al momento de ingresar a la carrera:

Año de ingreso:

- Si es previo al 2015, cambio (actualización) de plan de estudios: SÍ / NO

Año de egreso o interrupción de la trayectoria:

Observaciones:

SECCIÓN 1- PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO AL MOMENTO DEL INGRESO

1. Situación familiar

- a. Estado civil:
- b. Personas a cargo (Hijxs / Adultxs mayores / Personas que requieran cuidados especiales): SÍ / NO
 - 1. ¿Cuántxs?
 - 2. ¿De qué edad/es?
 - 3. De la mayor parte de las tareas de cuidado de esa/s persona/s
¿Quién se encargaba?

2. Situación habitacional

- a. Tipo de vivienda PROPIA / ALQUILADA
- b. Cantidad de convivientes adultxs (c/ adultxs mayores y personas mayores de edad que requieran cuidados especiales):
- c. Cantidad de convivientes menores de edad:
- d. ¿Quién era el mayor sostén económico del hogar?
- e. ¿Quién se encargaba de la mayor parte de las tareas de cuidado del hogar?
- f. ¿Contaba con computadora y acceso a internet en su hogar? SÍ / NO
PROPIA / COMPARTIDA

g. ¿Cómo era el área destinada al estudio en el hogar?

3. Situación laboral

a. Trabajaba: SÍ / NO

1. ¿Dónde?

2. ¿En qué consistía el trabajo?

b. Jornada laboral semanal (Cantidad de horas aprox):

c. Relación de dependencia: SÍ / NO

d. Estabilidad laboral: SÍ / NO

e. Relación con la carrera: TIENE / NO TIENE

4. **DURANTE LA CURSADA:** ¿Alguna de estas situaciones se modificó?

SECCIÓN 2 - TRAYECTORIA EDUCATIVA PREVIA

5. Título secundario (orientación):

6. Terciario COMPLETO / INCOMPLETO / NO POSEE

a. ¿Cuál?

b. Si no completó ¿Cuáles fueron las razones?

7. Otro universitario COMPLETO / INCOMPLETO / NO POSEE

a. ¿Cuál?

b. Si no completó ¿Cuáles fueron las razones?

8. Nivel máximo de estudios alcanzado por madre, padre y/o adultxs referentes:

SECCIÓN 3 - PERFIL ESTUDIANTIL

9. ¿Qué significó para vos ingresar a la universidad?

10. Al comenzar la vida universitaria ¿Qué aspectos fueron los más desafiantes?

11. Con el paso del tiempo, ¿En qué cambió la experiencia universitaria?

SECCIÓN 4 - ACCESO Y PERMANENCIA UNIVERSITARIA

12. ¿Recibiste algún tipo de beca o ayuda económica para realizar tus estudios?:

SÍ / NO

a. ¿Cuál?

b. ¿Por cuánto tiempo?

13. ¿Qué medio de transporte utilizabas generalmente para llegar a la universidad?
- a. Si es transporte público en colectivo ¿Recibiste algún tipo de subsidio?
 - b. ¿Qué tiempo promedio de transporte te tomaba llegar a la universidad?
14. ¿Conocés la modalidad de tutores pares? SÍ / NO
- a. ¿Cómo te enteraste?
 - b. ¿Solicitaste su acompañamiento o algún tipo de ayuda?
15. ¿Solicitaste información, acompañamiento o algún tipo de ayuda en el centro de estudiantes?
16. ¿Contaste con un grupo de estudio para realizar trabajos prácticos, exámenes parciales y/o finales?

SECCIÓN 5 - INTERESES Y EXPECTATIVAS

17. ¿Cómo conociste la carrera y por qué la elegiste?
18. En la elección, ¿Qué papel jugaron tus intereses o objetivos personales y las influencias externas? *(NOTA. Intrínsecas: Interés personal y la satisfacción obtenida del aprendizaje; Extrínsecas: Recompensas, reconocimiento y expectativas familiares o sociales)*
19. ¿Qué esperabas de la carrera?
20. A medida que avanzabas en la carrera, ¿Las expectativas iniciales se mantuvieron, cambiaron o surgieron nuevas?
21. ¿Te gustaría obtener el otro título de pre-grado? (Documentalista o Escolar según corresponda)? SÍ / NO
- a. -Si eligió sólo Documentalista- ¿Te gustaría realizar alguna de las otras orientaciones?
22. ¿Cuáles fueron los motivos de la elección de un título por sobre el otro?
- a. -Si eligió Documentalista- ¿Cuándo y cómo decidiste la orientación?
23. ¿Cuáles eran tus metas profesionales al momento de ingresar a la carrera?
- ¿Han cambiado a lo largo del tiempo?
24. ¿Qué áreas profesionales te interesan más? ¿Por qué te resultan atractivas?

SECCIÓN 6 - MÉTODOS DE ESTUDIO

25. ¿Qué estrategias o métodos de estudio utilizaste con mayor frecuencia durante la carrera?
26. ¿Cómo organizabas tu tiempo para cumplir con las exigencias académicas?
27. ¿Utilizaste recursos adicionales para complementar tu aprendizaje? ¿Por qué los utilizaste? (Acceso a materiales por fuera de la bibliografía obligatoria o recomendada, tutorías, videos explicativos en internet, otros)

SECCIÓN 7 - RENDIMIENTO ACADÉMICO

28. A lo largo de la carrera, ¿Hubo momentos o situaciones en las que te sentiste especialmente seguro de vos?
29. Por el contrario, ¿podrías compartir situaciones en las que te sentiste menos seguro o dudaste de tu rendimiento?
30. Cuando tenías que rendir exámenes, ¿experimentabas presión, ansiedad o estrés? Si es así, ¿cómo los manejabas?
31. Si desaprobase un examen, ¿cómo te sentiste? ¿Qué estrategias o recursos utilizaste para superar ese momento y seguir adelante?
32. ¿Qué consideración tenés respecto a las evaluaciones y calificaciones que obtuviste a lo largo de la carrera? ¿Cómo te hacían sentir en relación con tus expectativas y metas académicas?
33. ¿Hubo alguna materia en la que el resultado obtenido, ya fuera positivo o negativo, te haya impactado especialmente? ¿Por qué?

SECCIÓN 8 - CURSADA

Sobre la elección y estrategia de cursada

34. (Sólo si hubo cambio de plan de estudios) ¿Cómo te enteraste de la actualización del plan de estudios y qué te hizo tomar la decisión de pasarte al nuevo plan?
35. En cuanto a la elección de materias en cada cuatrimestre, ¿Hubo una estrategia planificada? ¿Seguiste el orden de las materias propuesto por el plan de estudios o cursaste según tus preferencias, horarios u otras variables?
36. ¿En base a qué criterios elegiste las materias extradepartamentales (optativas)?

(NOTA: Horarios de cursada, interés personal, compañeros/as que también las cursaban, etc.)

37. ¿Cursaste el "Plan de Terminalidad - CI 2024"?

Sobre las experiencias de cursada

38. ¿Has tenido que abandonar la cursada de alguna materia o de algún cuatrimestre?

39. Si repetiste la cursada de alguna materia, ¿Cómo te sentiste en ese momento?

40. ¿Rendiste alguna materia libre? ¿Por qué decidiste hacerlo?

Sobre la cantidad de materias por cuatrimestre

41. ¿Cuál fue la mayor cantidad de materias que cursaste en un cuatrimestre?

¿Qué te motivó a hacerlo?

42. ¿Y la menor cantidad de materias? ¿Cuáles fueron los motivos?

Sobre las correlatividades y orden de cursada

43. ¿De qué manera la poca correlatividad en el plan de estudios (solamente en las Prácticas Profesionales I y II) afectó tu forma de cursar o avanzar en la carrera? ¿Por qué?

44. Dada la flexibilidad en la elección de materias del plan de estudios, ¿Llegaste a cursar el segundo nivel de alguna antes que el primero? ¿Cuáles fueron los motivos?

Sobre experiencias específicas

45. ¿Cursaste durante la pandemia? ¿Cómo te sentiste cursando de manera virtual?

Registro de cursada por cuatrimestre

46. ¿Qué materias cursaste en el primer cuatrimestre? ¿Y en los siguientes?

(NOTA: Esta información podría solicitarse antes o después de la entrevista para facilitar el análisis.)

SECCIÓN 9 - RESULTADOS FINALES

47. ¿Cuál fue tu resultado final en la carrera? Egreso / Deserción definitiva / Pausa temporal

48. ¿Ese resultado coincidió con tus expectativas? ¿Por qué creés que fue así?

SECCIÓN 10 - REFLEXIONES

49. Si pudieras volver a empezar la carrera ¿Cambiarías algo de tu trayectoria?

50. ¿Qué consejos le darías hoy a unx ingresante?