

## Despliegue de acciones frente a las experiencias transitadas al inicio de la vida universitaria: la tensión entre lo conocido y lo novedoso

*Display of actions so as to face the experiences lived at the beginning of the University's life: tension between the known and the new approaches*

**Sandra Gómez**

sgomezvinales@gmail.com

**Mariana Etchegorry**

marianaetchegorry@gmail.com

**Carolina Caón**

caroacon@hotmail.com

Universidad Nacional de Córdoba; Universidad Siglo 21; Universidad Provincial de Córdoba; Universidad Católica de Córdoba. Argentina

Recibido: 29|05|17

Aceptado: 28|08|17

### RESUMEN

El presente trabajo surge a partir de las reflexiones y análisis en el marco de la investigación "El tránsito inicial del alumno en la vida universitaria. Experiencias de estudiantes de las carreras de Abogacía, Veterinaria, Ciencias Químicas, Psicopedagogía, Arquitectura en la Universidad Católica de Córdoba". En este trabajo los objetivos se orientaron a indagar sobre las experiencias de cambio y las significaciones otorgadas a las mismas, por estudiantes de distintas carreras en el primer trayecto como alumnos universitarios. Para esto se establecieron relaciones, desde una perspectiva diacrónica, entre las experiencias actuales y las experiencias previas en la escolaridad anterior; para identificar las nuevas disposiciones que, como esquemas de acción, de percepción y de pensamiento, deben construir los alumnos para sobrellevar los desafíos y exigencias de los estudios universitarios. Se trata de develar sentidos y significados que los estudiantes asignan a su vida estudiantil, en pos de identificar experiencias posibilitadoras y obstaculizadoras en el tránsito inicial del proyecto de estudio universitario. Se utilizó una metodología de investigación de enfoque mixto, para lo cual en un primer acercamiento se administró un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas. En un segundo momento, se realizaron entrevistas individuales y grupales. En esta oportunidad hemos enfocado en algunas de las dimensiones trabajadas en la investigación, tomando parte de los datos descriptivos y una fracción de la muestra de las entrevistas, a modo de ejemplaridad en los procesos de cambio acaecidos a partir del ingreso a la universidad. Los análisis posibilitan inferir que los estudiantes incorporan nuevas disposiciones que les permiten integrarse en los nuevos espacios sociales. Hay prácticas académicas que les exigen una construcción cognoscente la cual genera desequilibrios y re-equilibraciones, que de distintas maneras, serán sorteados por los estudiantes, en función de las formas singulares de asumirlo. Esto siempre en tensión con lo social y vincular que constituirá un eje central de las prácticas cotidianas.

**Palabras clave:** Tránsito inicial universitario; Sentidos; Disposiciones.

### ABSTRACT

The present work arises from the reflections and analysis within the framework of the research "The initial transition of the student in university life. Experiences of students of the careers of Advocacy, Veterinary, Chemical Sciences, Psychopedagogy, Architecture at the Universidad Católica de Córdoba ". In this work, the objectives were linked to investigate the experiences of change and the meanings granted to them, by students of different careers in the first course as

university students. For this, relationships were established, from a diachronic perspective, between current experiences and previous experiences in previous schooling; To identify the new dispositions that, like schemes of action, of perception and of thought, must construct the students to cope with the challenges and exigencies of the university studies. It is about unveiling meanings and meanings that students assign to their student life, in order to identify enabling and hindering experiences in the initial transit of the university project. A mixed approach research methodology was used, for which a closed and open questionnaire was administered in a first approach. In a second moment, individual and groups interviews were carried out. In this opportunity, we have focused on some of the dimensions worked in the research, taking part of the interviews of a fraction of the sample, as exemplary in the processes of change that have occurred since entering university. The analyzes make it possible to infer that students incorporate new dispositions that allow them to integrate into the new social spaces. There are academic practices that require a cognitive construction that generates imbalances and re-equilibrations, which in different ways, will be drawn by students, depending on the unique ways of assuming it. This is always in tension with the social and binding that will constitute a central axis of daily practices.

**Key words:** Initial university transit; Senses; Dispositions.



## INTRODUCCIÓN

Los dos primeros años en la universidad son relevantes en término de las movilizaciones que generan a los jóvenes el proceso activo de integración como estudiantes en el nivel superior del sistema educativo. Se estima importante en la vida de un sujeto el proceso que se desencadena ante el ingreso a la vida universitaria, caracterizado por cambios que requieren que los sujetos construyan un lugar en esta nueva institución. Se piensa este escrito como una oportunidad para reflexionar sobre aspectos que venimos trabajando en relación con el lugar del estudiante universitario en su primer trayecto de estudio, en distintas carreras, en la Universidad Católica de Córdoba. La pregunta principal de investigación procuraba responder sobre cuáles eran las experiencias identificadas por los estudiantes y las significaciones dadas a las mismas, durante el primer trayecto de la vida universitaria según la carrera elegida. De allí se derivaron preguntas y objetivos más específicos, en la necesidad de establecer relaciones, desde una perspectiva diacrónica, entre las experiencias actuales y las experiencias previas en la escolaridad anterior, identificar cuáles son las nuevas disposiciones que, como esquemas de acción, de percepción y de pensamiento, deben construir los alumnos para sobrellevar los desafíos y exigencias de los estudios universitarios; estableciendo semejanzas y diferencias entre las poblaciones estudiantiles de las distintas carreras. La investigación se ha diseñado como un estudio exploratorio y descriptivo. Para esta investigación, en virtud del problema seleccionado, se ha optado por un diseño con enfoque mixto. En un primer acercamiento se administró un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas. En un segundo momento, se realizaron entrevistas individuales y grupales.

## ANTECEDENTES

Otras investigaciones han puesto el acento en la recuperación de las experiencias de los estudiantes en la universidad. Ambroggio y Partepilo (2009) abordaron las aspiraciones en el ingreso a las humanidades y la relación con la elección de carrera. Como parte de sus conclusiones expusieron que, en los procesos de elección de una carrera universitaria y/o su abandono, es importante el lugar de la trayectoria familiar e individual y las posiciones que los agentes ocupan en el espacio social. Vinculado con estas posiciones indagan, a partir entrevistas, la relación entre elección y/o abandono y los gustos históricamente construidos en la trayectoria vital, las condiciones estructurantes de su posición social y las aspiraciones sobre el porvenir.

Por otra parte, Goldenhersch, Coria y Saino (2006) abordaron el pasaje de la escuela secundaria a la universidad. El trabajo se hizo en la Facultad de Ciencias Económicas, UNC. Realizaron el seguimiento de una cohorte de estudiantes a lo largo de la carrera para poder determinar las trayectorias estudiantiles, los avatares situacionales y las reglas de juego universitarias con las que interactúan los alumnos de primer año, teniendo en cuenta aspectos subjetivos e institucionales. Estos autores plantearon el paso del secundario a la vida universitaria como un arduo trabajo para des-escolarizarse y re-clasificarse en la universidad, tarea que les ha exigido, a los estudiantes, la necesidad de reconocer las nuevas reglas de esta vida institucional. Se cuestionaron el carácter individual y/ o institucional de la deserción proponiendo una mirada que entrecruce ambas visiones: sujeto e institución.

En el trabajo de Sosa y Saur (2014) se indagó sobre la experiencia formativa y las estrategias que construyen los estudiantes en la UNC. En su trabajo consideraron las percepciones del espacio universitario (campus) y las operaciones y maniobras que despliegan los estudiantes (estrategias) para poder superar obstáculos y tomar decisiones, el lugar del grupo de pares en la experiencia formativa y social, la dimensión temporal, entre otros aspectos vinculados al cursado.

Por otro lado, recuperamos la perspectiva de Carli (2012) que tras una investigación que toma como punto de partida la experiencia de los estudiantes de diferentes carreras, problematiza aspectos vertebradores de la vida universitaria, construyéndola desde una trama socio política. A partir de los relatos, busca la recuperación de la cotidianeidad de los estudiantes universitarios. Se

centra fundamentalmente en las prácticas de lectura, los vínculos intersubjetivos en la construcción del tránsito por la universidad, la significación del espacio y los contrastes del origen de los estudiantes en relación con el acceso a la educación pública. Trabaja sobre la idea fundamental de poder historizar el presente en pos de definir propuestas diferentes que atendiendo a los hallazgos en los relatos, permita construir un dispositivo institucional acorde a la realidad de los estudiantes hoy.

El carácter no selectivo del ingreso universitario implicó una serie de investigaciones que problematizan la inclusión social de los estudiantes, a partir de constatar la exclusión de vastos sectores por variadas condiciones. En torno a esta mirada, podemos rescatar la investigación de García de Fanelli (2014) La autora, analiza de manera compleja la tensión que se genera entre masificación de la Educación Superior y la inclusión real a partir del análisis del tránsito de los estudiantes. Pone de relieve la necesidad de revisar los niveles anteriores de formación, sin dejar de considerar los aspectos que refieren a la manera que la Universidad acompaña a los estudiantes a partir del ingreso, especialmente a aquellos provenientes de contextos con “menores ingresos y capital cultural”.

En nuestro caso se pretendió establecer relaciones entre las experiencias actuales y las experiencias previas en la escolaridad anterior; identificar nuevas disposiciones que deben construir los alumnos para sobrellevar los desafíos y exigencias de los estudios universitarios e indagar aspectos institucionales que los estudiantes identifiquen como favorecedores u obstaculizadores en el primer tránsito por la universidad.

## REFERENCIAS TEÓRICAS

Por el discurso los estudiantes comparten sus experiencias, no de manera idéntica a como fueron vividas, sino expresado a través de una resignificación de esas vivencias, tematizando las mismas y tornándolas públicas. A través de la reconstrucción de las enunciaciones de los estudiantes, nuestro objetivo es poder develar aspectos de la vida estudiantil, sentidos y significados que los mismos imprimen a sus recuerdos, para así pensar -desde sus posibilidades actuales- cierta caracterización de aquellas experiencias posibilitadoras u obstaculizadoras del tránsito inicial en la universidad. Por otro lado, reconocer en relación con estas experiencias, las operaciones y estrategias que se ponen en juego para superar o resolver aquellas situaciones que fungen como obstáculos, considerando que de esto depende el alcanzar la meta. En este sentido, entendemos a la experiencia -en términos de Larrosa (2003)- cómo aquello que nos pasa, nos atraviesa, nos interroga, se trata en definitiva de la irrupción de la alteridad, ya que no hay experiencia sin la aparición del otro.

Experiencia, desde este marco epistemológico, no es acumulación de información, habilidades y conocimientos, tampoco se la considera como mero tiempo vital transcurrido. Para Alegre la experiencia “requiere una disposición singular y colectiva a ser atravesados, conmovidos, modificados por la alteridad y el acontecimiento” (2015: 4). La misma nos permite relacionarnos y construir lo real a partir de esquemas de acción que posibilitan la organización en el sujeto y la complejización del pensamiento. Esta complejización hace referencia a las nuevas relaciones que se generan desde la tramitación cognoscente y subjetiva de lo desconocido que, a su vez, permite explicar situaciones que antes no se podían.

En este caso puntual, el espacio (objetivo y subjetivo) en el cual el sujeto va interactuar será el campo educativo, específicamente el nivel universitario. La noción de campo apunta a un microcosmos autónomo al interior de un macrocosmos social (Bourdieu, P, 2000), es decir, es un espacio social de acción en el que confluyen relaciones determinadas con relativa autonomía, ciertas reglas y organización propia. En el campo educativo se darán determinadas relaciones entre los agentes. En términos de Chevallard (1991), estas relaciones tendrán que ver con un sistema didáctico, entre aquel sujeto que ocupa la posición de docente (saber enseñar), aquel que se ubica en la posición de estudiante (saber de experiencia) y en relación con la transmisión de un saber-contenido académico, socialmente construido y aceptado.

El ser estudiante, es un posicionamiento subjetivo que requiere de una construcción con y por otros. Ésta abarca acciones y posiciones que despliega el sujeto en el espacio universitario, y que “están en relación con su historia personal y escolar previa, como así también con los recursos intelectuales propios del momento de desarrollo, las elecciones y decisiones que de alguna manera van definiendo en el marco de su mundo de la vida” (Gómez, Etchegorry, Avaca, Caón, (2016). La modalidad con la que cada sujeto transita este período de cambio, y cómo lo resignifica en su discurso, permitirá comprender el modo en que se va constituyendo en estudiante universitario en el campo educativo, la tensión y distancia entre lo conocido y lo novedoso y los esquemas de acción construidos en relación con las demandas que exige el campo. Este proceso puede pensarse como una crisis, en el sentido que expresa Arendt (1972):

Una crisis nos fuerza a volver a las cuestiones mismas y requiere de nosotros respuestas, nuevas o viejas, pero en todo caso que sean juicios directos. Una crisis sólo se vuelve catastrófica si respondemos por medio de ideas ya hechas, es decir por medio de prejuicios. No sólo tal actitud vuelve la crisis más aguda, sino que incluso nos hace pasar de largo de esta experiencia de la realidad y de la ocasión de reflexionar que ella ofrece. (p.225)

El proceso de integración, es decir, la construcción de nuevas disposiciones, implica una transformación en el sujeto, quien deberá construir un nuevo modo de vincularse con los aspectos de una nueva realidad, articulada con sus vivencias previas y así poder asimilar significativamente la novedad e ir concretando su proyecto de estudio.

## REFERENCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

En este artículo se quiere compartir los análisis realizados a partir de las entrevistas que se realizaron a estudiantes que estaban cursando segundo año en cinco carreras de la Universidad Católica de Córdoba. Se utilizó una metodología de investigación de enfoque mixto, para lo cual se administró un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas, en modalidad censo, y luego se realizaron entrevistas individuales y grupales, según se fueran saturando las categorías. Se sustanció una entrevista grupal por carrera, con seis participantes, quienes ya habían hecho encuesta.

Se trabajó con la población de segundo año, dentro de una franja etaria entre 19 y 24 años, correspondiente al segundo semestre de cursado (año 2015) de las carreras seleccionadas Abogacía, Veterinaria, Ciencias Químicas, Psicopedagogía y Arquitectura, en la Universidad Católica de Córdoba. La selección de carreras se ha realizado a partir de la clasificación de carreras que se presentan en el Anuario de Estadísticas Universitarias construido por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), del Ministerio de Educación de la Nación (2010), de manera que hubiese una carrera correspondiente a Ciencias Aplicadas (Arquitectura), Ciencias Básicas (Química), Ciencias de la Salud (Veterinaria), Ciencias Humanas (Psicopedagogía), Ciencias Sociales (Abogacía)

En esta oportunidad hemos enfocado en algunas de las dimensiones trabajadas en la investigación, tomando datos de las encuestas y de entrevistas, a modo de ejemplaridad en los procesos de cambio acaecidos a partir del ingreso a la universidad. Debido a la extensión del artículo, apenas se esbozarán algunos aspectos vinculados a las semejanzas y diferencias por carrera.



## ALGUNOS RESULTADOS

### 1.- Aspectos descriptivos de las poblaciones estudiadas

De manera sintética se incorporan estos datos descriptos para dar cuenta aspectos de las distintas poblaciones en particular. La gran mayoría de los estudiantes que están cursando segundo año tienen entre 18 y 20 años, siendo el 74 % la cifra que arroja el promedio de las cinco carreras. La población femenina, en las cinco carreras, supera a la masculina. La carrera que tiene mayor cantidad de varones es Abogacía y la que tiene más mujeres es Psicopedagogía. En promedio, 55% de las madres y el 47% de los padres de los estudiantes tienen estudios universitarios finalizados, lo que permite pensar que para gran parte de los alumnos la universidad es un proyecto posiblemente naturalizado en sus vidas. El 50% de los alumnos de Psicopedagogía habían dado inicio a otra carrera antes de optar por ésta. En forma inversa, para el 89% de los alumnos de Abogacía y el 79% de Veterinaria es su primera experiencia.

### 2. Experiencias que viven los alumnos en el primer trayecto de carrera

#### 2. 1. Exigencias disciplinares, alfabetización académica y pensamiento formal

Resulta significativo observar que la distribución de materias, con más altas exigencias, se relaciona con aquellas que tienen un mayor nivel de formalización (como matemática, epistemología, física, etc) o aquellas que, por su especificidad requieren de un vocabulario técnico específico, amplio y complejo, que no ha sido trabajado en los trayectos de formación anterior. Por ejemplo, en Veterinaria la mayoría de los estudiantes manifiestan tener dificultades con Anatomía, Estadística y Genética, expresando en consecuencia:

*"Al principio no recordaba la terminología, por lo que al leer el libro no entendía nada. Tenía que volver a leerlo varias veces, entonces no llegaba a ver para los exámenes"* (Nadia)

*"Pienso que las causas son el manejo que debo tener con la materia ya que a veces debo relacionar conocimientos nuevos con anteriores"* (Teodoro)

*"Me resultó complicado el hecho que sea todo muy abstracto"* (Marta)

*"Porque en la secundaria nunca tuve esa materia"* (Julián)

Esto permite pensar en el proceso de alfabetización académica y sus requerimientos. Por un lado, considerar las operaciones de pensamiento que deben poner en juego los estudiantes, frente al alto nivel de formalización del conocimiento, y por otro, la competencia para la lectura y escritura en el campo académico.

Algunas investigaciones dan cuenta de que los ingresantes a la universidad, no siempre han alcanzado el nivel de pensamiento formal, encontrándose en un segundo nivel del pensamiento concreto, requiriendo entonces de cierta concretización y ejemplificación para acceder a los conceptos, que resultan ajenos a sus posibilidades operatorias. Después de una interesante recuperación de una sucesión de investigaciones posteriores a la producción de Piaget, entre 1975 y 2003, Cerchiaro, Paba, Tapia & Sánchez (2006: 84), expresan que "se puede afirmar, basados en las actuales investigaciones, que las habilidades de pensamiento formal no son habituales entre la mayoría de los adolescentes y de los adultos. La utilización de esas habilidades no está garantizada por el desarrollo cognitivo en sí mismo; aunque la persona posea, su uso tropieza con numerosas dificultades". De esta manera, los estudiantes deben enfrentar los contenidos de enseñanza sin contar con los recursos operatorios que les permitan apropiarse de los conocimientos y, consecuentemente, aparece la sensación de "dificultad". Expresa una estudiante:



*“Las que más nos cuestan son las teóricas porque nuestra carrera es práctica. Cuando nos ponen a estudiar tres hojas, ya para nosotros es un mundo y no nos queda nada y tenemos que dedicarle mucho más tiempo que capaz que un estudiante de abogacía está super acostumbrado. Historia o Análisis Crítico de la Arquitectura, es la que a mí más me cuesta, por eso, hay que sentarse a estudiar. A mí me cuesta sentarme a estudiar. Como también Morfología es muy abstracta esa materia y de las prácticas más difíciles” (Agustina, Arquitectura)*

Estas dificultades se relacionan en muchas ocasiones con “no entender”, más allá de las cuestiones vinculadas con los hábitos de estudio. Esto nos hace pensar en la relación entre estos altos grados de formalización de algunos contenidos y las posibilidades de los estudiantes en torno a lo cognoscente, siendo para ellos el contenido “muy abstracto”. Podríamos pensar que las posibilidades en relación a la comprensión del mundo no han alcanzado la formalización, o sólo en un primer nivel, lo que hace que aquellas asignaturas que exigen un pensamiento abstracto desprendido de lo concreto, generen dificultades en su construcción.

Por otro lado, podríamos profundizar en los aspectos que refieren a enfrentar la competencia de lectura y escritura académica en el nivel universitario. Al respecto, retomando a Carlino, leemos:

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando desde hace una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. (2003: 410)

El estudiante debe enfrentar, al ingresar, una profunda transformación en lo que a la lectura y a la escritura se refiere. Mientras en el nivel anterior (Secundario) se tendía a la reproducción de las ideas que los mismos docentes brindaban; en el nivel Superior se espera que puedan analizar y transferir el conocimiento que, a su vez, ellos mismos deben gestionar y encontrar. Se les propone el análisis desde distintas perspectivas y modelos. De esta manera, se espera, desde el inicio de la trayectoria universitaria, la problematización de la realidad lo que constituye un verdadero desafío, muy distinto a la lógica de la formación secundaria.

En torno a situaciones individuales, se reiteran aquellas que tiene que ver con el fracaso en relación a los exámenes, pero fundamentalmente con el impacto que esto tiene en lo subjetivo, experimentado en situaciones de angustia que pueden tener consecuencias como, por ejemplo, el fracaso frente al examen o las reiteradas frustraciones frente a los mismos. Encontramos esta vivencia en el relato de Milena, que habiendo abandonado en un primer momento la carrera por no poder aprobar Anatomía después de seis intentos, en la Universidad de Río Cuarto, más tarde ingresa en la UCC. Ella expresa: *“Quedé libre en anato (anatomía) de nuevo, esa que tenía trabada, eh, empecé psicólogo, para colmo no me gusta a mí ir al psicólogo y todas esas cosas, bueno fui para ver, para ayudarme que se yo, y el año pasado la recursé y la saqué...”* (Milena, Veterinaria)

## 2. 2. Vínculos entre docentes y alumnos en los primeros años en la universidad

En torno a lo relacional, es necesario hacer foco en el encuentro subjetivo entre el estudiante y el docente. Algo se produce en el marco de las acciones comunicativas que, tal como sostenemos desde nuestro marco teórico, posibilita u obtura. El docente es valorado por su cercanía, pero también por el interés que manifiesta en relación a la consulta del estudiante, intentando responder al problema del otro. Expresa de esta manera Ignacio: *“te responde, te habla, te explica como que te hacen un tiempito y se dedican a la pregunta que vos hiciste”*. Otros ejemplos evidencian también características opuestas, pero que describen la importancia que tiene para el alumno la relación vincular.



*“Matemática, por ejemplo, matemática I, II, y estadística que es muy parecida o sea la aplicación de la matemática pero con ejemplos de no sé análisis y toda esas cosas, y estuvo buena la profesora por más de que era media jodida no la rendíamos, o sea por más que era jodida es muy buena explicando entonces no me pareció difícil de hecho la pude promocionar.*

*- ¿Jodida en qué sentido, exigente?*

*-Sí, y es medio carácter... medio fuerte viste que no entendés algo te dice bueno te lo explico de vuelta y es como medio se enoja un poco, pero bueno”. (Marcos, Ciencias Químicas)*

En relación con los aspectos académicos, los alumnos de todas las carreras han manifestado que han tenido materias que les han gustado más que otras. El principal motivo por el cual han manifestado dicha preferencia se debe al interés personal hacia dicha materia, y el segundo aspecto señalado es el docente que la dicta. Este aspecto relacional, que involucra lo subjetivo, remite tanto a lo positivo como a lo negativo. En algunas situaciones aparece una especie de desdibujamiento del lugar docente en las cuales rasgos de personalidad hacen más o menos plausible el entendimiento. En el encuentro único entre docente y estudiante se genera un vínculo intersubjetivo (relación transferencial) que signa las posibilidades de aprender. Se trata en última instancia de categorizar la intersubjetividad en las palabras de Greimas (1994: 56) como “el momento en que el sujeto tensivo se desdobra en “otro”, e interioriza, sobre el fondo de la fiducia, el cuerpo otro como inter-sujeto”. El concepto de fiducia así, remite a cierta confianza en la posibilidad del otro, el reconocimiento de que es capaz de aprender que en el mismo encuentro se actualiza en las acciones de enseñanza.: *“Aparte de que sepa dar lo que... la materia, que sepa el contenido, que sean buenas personas, el buen trato, eso es importante, porque si un profe no te..., puede ser el mejor en lo que sabe, pero si no te trata bien no...”* (Nora, Ciencias Químicas)

En las respuestas de los estudiantes, como en el caso de Nora, podemos dar cuenta de lo importante que es esta relación desde lo subjetivo, calificado en este caso como *“más cálidos”*, no distantes y de *“buen trato”*. Se manifiesta la necesidad de confianza. Se trata de un docente que es capaz de ponerse en el lugar del otro, y pensar en su proceso, para intervenir desde la enseñanza de manera que propicie el aprender y el entendimiento.

### 2.3. Las experiencias de exámenes finales con relación al sostenimiento de la carrera

Las situaciones de examen final, las cuales se transforman en experiencias profundamente significativas para los estudiantes según sean las condiciones en las que se transitan, generan un impacto en la subjetividad que puede resultar clave en la continuidad del trayecto universitario.

En las encuestas encontramos que los 238 estudiantes (sumadas las cinco poblaciones) señalaron tener, hasta ese momento, entre 5 y 11 materias aprobadas. En esta carrera, del total de alumnos encuestados el 77% no tiene aplazos. En Veterinaria un 88%, un 74% en Arquitectura, en Ciencias Químicas un 69% y en Abogacía un 59%, respondieron tener al menos un aplazo en la carrera. La principal causa señalada es la falta de estudio. Es preciso discriminar que es un factor importante, pero no el único. Sin embargo, el estudiante asume casi como única causa el no haber hecho lo suficiente.

Podríamos decir que, en general, se registra en los estudiantes un estado de estrés y ansiedad frente al examen, pero también es importante reconocer que éstos no sólo remiten a la situación de examen en sí, sino al complejo entramado que se constituye en torno a la situación. Un ejemplo sobre esto: *“En los exámenes finales, la primera vez que me presenté, el primer turno me fue mal, eh yo pensé que estaba preparada para rendirlo y no, me equivoqué... yo creo que fue por nervios [...] a mí me causa, el día antes tengo que llorar si no vengo acá y me muero”* (Lara, Abogacía)

Así lo refiere Martín Monzón cuando conceptualiza el estrés académico del siguiente modo:

Este complejo fenómeno implica la consideración de variables interrelacionadas: estresores académicos, experiencia subjetiva de estrés, moderadores del estrés académico y



finalmente, efectos del estrés académico. Todos estos factores aparecen en un mismo entorno organizacional: la Universidad. En particular, este entorno sobre el que se centra esta investigación, representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador -con otros factores- del fracaso académico universitario. (2007: 89)

Este autor da cuenta de cómo el contexto universitario en general constituye esa trama que incluso requiere de un proceso de adaptación progresivo a sus lógicas, produciendo esta llamada "falta de control" sobre el nuevo ambiente. En relación con ello, una estudiante manifiesta en una entrevista individual:

*"-¿Vas aprobando todos los exámenes finales?*

*No, desaprobé dos veces anatomía, me queda la última, si no la apruebo me quedo libre y desaprobé histología.*

*-Y ¿Cómo te sentiste con esos exámenes?*

*¿En el momento de examen? ¿O en el momento de desaprobado?*

*-Ambos.*

*Y, en el momento de examen nervioso por, como todos los exámenes, no sé controlar los nervios bien todavía, y siempre me voy a poner nerviosa por un examen. Y después mal, desanimada, es como "Pucha, podría haberlo aprobado si hubiera estudiado un poco más o hubiera leído un poco más de tiempo, si le hubiera metido un poco más de ganas" pero después me di cuenta que sí, o sea, no desaprobé y había estudiado un montón y sabía cómo para aprobar con diez y me bocharon, no, yo siento que me boche yo sola." (Guadalupe, Veterinaria)*

En el relato de Guadalupe, podemos dar cuenta de lo que enfrenta la joven al rendir una materia, por un lado, una vivencia subjetiva que implica el poner a consideración de otro su conocimiento, pero también su manera de estudiar, su posición frente al recorrido realizado durante el año. Ante la experiencia se desatan un conjunto de emociones y el enfrentar el "no saber", el "no poder" o en algunos casos el "no querer". Identificar que "faltó estudio", o expresar "siento que me boché sola" implica una tematización retroactiva, en términos de Piaget (1979), es decir una reflexión sobre la manera de reflexionar. Sería interesante profundizar sobre cómo se transita este análisis y qué recursos puntuales se ponen en juego como consecuencia de esto.

Los reiterados fracasos, combinados con situaciones de vida particulares, ciertas características de los contextos sociales y, por supuesto, las condiciones subjetivas, pueden desencadenar incluso el abandono de la carrera, como en el caso de Marisol, quien enuncia:

*"Yo en la primaria, secundaria, fui primera escolta, en los dos, o sea me iba bien en todo, nunca tuve que rendir materia oral con nadie, jamás hicimos un oral, y por ahí venir acá sola, tener que hacer todo yo sola, me choqué la cabeza contra la pared y con un bochazo me sentí, se me bajo así toda la autoestima así, me re frustré, me fue mal en todo después y dije, no quiero estudiar más, no me siento que no es lo mío, no quiero estudiar más y lo pensé" (Marisol, Abogacía)*

O como Milena quién interrumpe sus estudios en Río Cuarto, para retomar en Córdoba. Es notable cómo la "materia en la que estaba trabadísima" (palabras de la estudiante), afectaba el sostenimiento del proyecto de carrera:

*"Eso me afectó muy mucho, fue una de las cosas, o sea, primero que me había ido mal en una materia que estaba trabadísima y no había forma de sacarla, no la podía sacar y me*

*afectaba mucho estar sola porque mis amigos estaban acá en Córdoba, eh mi hermano estaba acá en Córdoba estudiando, ni un familiar en Río Cuarto yo, y no me podía quedar un fin de semana se me hacía muy complicado, o sea, difícil para mí, yo soy mí muy pegota a mi familia y me recostó eso...” (Milena, Veterinaria)*

La situación de la estudiante pone también en el foco, la realidad del alumno migrante, y cómo se juegan en las condiciones psicosociales, los procesos de desarraigo y re-arraigo para sostener el trayecto. Este aspecto se torna de alta incidencia en relación con la posibilidad de continuidad del trayecto de manera recurrente, en este sentido el proceso de re-arraigo que pareciera anclarse fundamentalmente en las relaciones sociales y de grupalidad, y cierto sentido de familiaridad en el marco de la institución, posibilitaría que el estudiante logre sus objetivos.

#### 2.4.- Vínculos entre pares: sociabilidades y solidaridades estudiantiles

Para ganar en profundidad se solicitó a los estudiantes que recuperaran anécdotas positivas o negativas. De esta manera analizamos experiencias satisfactorias e insatisfactorias. Aparecen en este sentido las vivencias ligadas a lo social, especialmente en carreras como la de Veterinaria.

*“Si, o sea, nosotros, entre nosotros, o sea, tenemos un compañerismo muy grande, por ejemplo, con la mitad del curso nos llevamos, pero espectacular, nos juntamos todos los fines de semana, o sea salimos de acá y nos juntamos, después nos juntamos, después venimos acá de nuevo, después nos volvemos a juntar y bueno estamos todo el día juntos” (Antonella, Veterinaria)*

Podemos dar cuenta de cómo este aspecto es tan significativo que se transforma en un punto que da sentido al sostenimiento de los aspectos menos satisfactorios, considerados como barreras a enfrentar. El sentido de lo familiar se transforma en un aspecto que potencia y posibilita el encuentro con el otro y que da valor al esfuerzo compartido. Incluso remite al docente en tanto se interactúa con éste desde (como analizáramos en el punto anterior) la confianza, el reconocimiento y el respeto.

*“Hay algo que yo siempre voy a recordar...el profesor de filosofía dijo en una clase “los amigos que se hacen en la facultad duran toda la vida” y por suerte me he hecho una muy amiga que he llegado a pasar cosas muy fuertes en muy poco tiempo que eso te une a una persona, esa frase me quedo grabada y yo creo que va a ser así. Y anécdotas, muchas en el laboratorio con esta profesora que tanto miedo le tenía, una vez se nos calló una gradilla de tubos de ensayo y ¡se hizo pomada todo!” (Victoria, Ciencias Químicas)*

Esto nos permite confirmar la centralidad de las condiciones de la sociabilidad en el tránsito universitario, especialmente analizando cómo, de una u otra manera, el vínculo socio afectivo es constitutivo. En el marco de cada experiencia y anécdota recuperada, sea más o menos satisfactoria, el otro se constituye en el actor principal en tanto sostén que ayuda a tramitar la experiencia.

#### 2.5. Experiencias vividas en el nivel secundario y diferencias con la vida universitaria

La población ha hecho sus estudios anteriores en escuelas de gestión privada: el 81% de los estudiantes de Arquitectura, el 80% de Veterinaria, el 69% en Abogacía, el 56% de los de Ciencias Químicas y el 55% de los de Psicopedagogía. A su vez, de ese grupo que cursó en escuelas privadas, alrededor del 50% lo hicieron en instituciones confesionales. La opción por una universidad privada confesional se corresponde en gran parte con opciones semejantes anteriores.

En las encuestas les pedimos que valoraran, en una escala que iba de muy bueno a insuficiente, lo que la escuela secundaria les había dado como preparación para la universidad. Encontramos que más del 50% consideraron que las formas de estudio aprendidas en el Secundario eran regulares o insuficientes. Este porcentaje significativamente alto; se relaciona posiblemente con la tensión entre estas formas internalizadas y las nuevas exigencias universitarias. Algunos ejemplos de esto:

*“Lo principal la cantidad que tenía que estudiar y en la forma, que por ahí no se te están dando un tema y uno que no está acostumbrado a estudiar, te encontrás con que tenés que estudiar un libro enorme en poco tiempo o porque también dejamos todo para último tiempo, entonces como que sentís que nunca llegaba a rendir nada [...] tuve que aprender. a organizarme con los tiempos” (Milena, Veterinaria)*

*“El año de cursado es difícil, complicado, por el hecho que yo en mi colegio sí tenía materias donde sí te hacían estudiar y otras que eran un pasatiempo, digamos, pero como que no, nunca tuve un ritmo de estudio, eh, no sé, como naturalizado digamos, no estudiaba mucho, y lo poco que estudiaba era como que estudiaba para el examen y chau, entonces cuando entras acá te das cuenta que tenes que estudiar en serio y es muy difícil el cambio, es muy difícil porque no tenes un método de estudio, no conoces a tus profesores, no conoces a tus compañeros, la ciudad, es como que todos son componentes que hacen que todo se ponga difícil, pero bueno, a la larga te vas acostumbrando y vas viendo cómo es la cosa” (Lara, Abogacía)*

Es decir, la cantidad de material bibliográfico es excesivo, comparado a las formas de estudio anteriores. Ello les exige ahora de un mayor nivel de organización para poder abordarlo. La experiencia del secundario no alcanza a constituir una práctica que prepare para enfrentar la universidad. Cabe preguntarse, ¿es éste el sentido de la enseñanza secundaria hoy?, ¿una preparación para la universidad?, o se trata de un nivel que tiene sus propios objetivos, más allá de esta perspectiva prospectiva; y que incluso hoy se redefine a partir de la obligatoriedad. Sobre esto tomamos el aporte de Unicef:

El paso por la Secundaria sirve para mantener o acrecentar sus chances de ubicarse en lugares expectables del mercado de empleo y la estructura social. En ambos casos se da un proceso de gran importancia para su vida futura: la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias y la construcción de una red de relaciones, o sea un capital social inicial. (Unicef, 2010:217)

Se plantea en general, una interesante tensión en términos de libertad y responsabilidad. La mayoría de los estudiantes coinciden en la idea que el tiempo del Secundario es un tiempo más distendido, en dónde es posible con un mínimo de esfuerzo obtener resultados positivos. Tiempo en el que la prioridad es socializar. En cambio, en el ámbito universitario, se asume la responsabilidad, vivida por algunos como pérdida de libertad. Lo expresaban así, en la entrevista grupal, los estudiantes de Arquitectura:

*Estudiante 1: Y compartir con mis amigos, mis hermanos, tener más tiempo libre para hacer otras actividades; o pasar tardes con una amiga charlando no más de otras bases.*

*Estudiante 2: Las clases digamos tomadas con menos seriedad, era más estar con los amigos, planeábamos siempre las salidas de los fines de semana. Ya Uno tenía ese tiempo que te falta ahora, utilizarlo para el ocio y que es tan importante.*

*Estudiante 3: Menos carga horaria, saber a la hora que volvía a mi casa, sabía que si un día salía a las dos y media volvía a las dos y media. Él podía comer en mi casa, podía ver a mi familia, ahora capaz que salgas a las nueve y volvés al otro día, me ha pasado varias veces, porque te vas a hacer trabajos.*

Se refieren a aquello que extrañan del secundario, dando cuenta en las expresiones, que familia, amigos y cierto manejo del tiempo sin horarios, más liberado de obligaciones, permitan actividades recreativas y un uso diferente del tiempo de ocio.

Cabe aclarar que, aun siendo la misma universidad, cada Facultad y cada carrera ofrece aspectos objetivos disímiles y condiciones para habitar el espacio diferente. Son aspectos situados que tienen aspectos vinculares. En el caso de Veterinaria, las mismas actividades académicas en el espacio rural, el cuidado de animales durante la semana y fines de semana da lugar a la emergencia de otro tipo de experiencias potenciadoras de los vínculos intersubjetivos. De modo diferente en la carrera de Ciencias Químicas las exigencias y la modalidad intensa de cursado y de las formas de evaluación afectan la disponibilidad de tiempo para generar encuentros extras a los estrictamente necesarios para las actividades académicas dentro de las aulas. Citamos estos aspectos a modo de ejemplo, para graficar el modo en que la sociabilidad puede potenciarse en función de las formas en que cada Facultad y que cada carrera imprime a las formas relacionales.

### 3. Acciones que han desplegado ante las nuevas exigencias de la vida universitaria

#### 3.1- Modalidad de estudio

En relación a la modalidad que los estudiantes utilizan para acceder al conocimiento, podemos decir que se reconocen las siguientes:

*“A mí me sirve mucho que me hablen, que me cuenten las cosas, más que yo leerlas y decirlas. Entonces sí, a veces nos juntamos a estudiar con amigas que les sirve decirlo, entonces íbamos como comparando respuestas.”* (Antonella, Veterinaria)

*“Soy mucho de hacerme cuadros, no me gusta estudiar del apunte, tengo mucha memoria visual, con flechas y colores y a mejorar, dedicarle más tiempo, creo que debería dedicarle más tiempo”* (Victoria, Ciencias Químicas)

*Me siento en un espacio donde pueda estar yo sola, siempre necesito un poquito de ruido porque estoy acostumbrada a que haya mucho bullicio, escuchar que mis hermanos están, eso me ayuda para estudiar y me siento y empiezo a escribir, transcribir y hablar, tengo que hablar en voz alta, porque siento que puedo recopilar un montón de cosas* (Paloma, Psicopedagogía)

Más allá de las diferencias individuales, en general se observa que los recursos giran en torno a tres cuestiones centrales: la organización del tiempo, la lectura y la organización de la información (en cuadros, esquemas, etc.) El proceso de lectura se identifica en los discursos: “leo y entiendo”, “leo y hago cuadros”, “leo y lo digo”, “me siento y leo”. No se plantean diferencias en la lectura (general, analítica y sintética), ni tampoco instancias como el subrayado, las notas marginales, ni instancias de resumen - síntesis.

Algunos estudiantes evidencian cierta conciencia respecto de sus posibilidades como es el caso de Victoria que expresa tener “*memoria visual*” o, por el contrario, limitaciones como cuando Agustina expresa: “*nos limitamos a lo que nos dan, para llegar y cumplir el objetivo y nada más*”, constituyendo una importante autocrítica. No resulta igual, respecto al proceso y a las operaciones en juego, como referíamos con anterioridad.

Finalmente, es importante destacar que los estudiantes mencionan, de una u otra manera, un trabajo intelectual diferenciado del que realizaban en sus estudios secundarios. Ahora implica mayor esfuerzo, proceso diferente a la memorización, exigiendo otras estrategias y una eficiente organización del tiempo.

Una de las estudiantes trae a la conciencia, en relación a lo que aportó su escuela secundaria, una mayor especificación de los procesos de estudio:

*“Yo en lo que tuve suerte en el secundario que sí lo aplico ahora...me dieron en primer año eh hace un montón... técnicas de estudio tuvimos un cursillo de la primaria al secundario que fue un cursillo una semana entera que nos dieron técnicas de estudio era resumen, cuadros conceptuales, notas, pie de página, que se dice, al lado de los párrafos...” (Candelaria, Veterinaria)*

A partir de esto, se podría presuponer que el no especificar con mayor precisión los pasos y estrategias del modo de estudio pueda deberse a procesos internalizados tempranamente y que se han naturalizado, explicado por lo que Piaget (1972: 39) denominara inconsciente cognoscitivo. Sostiene el autor que las estructuras cognoscitivas son sistemas de relaciones y conexiones, que no se reducen al contenido consciente del pensamiento, “consiste, en un conjunto de estructuras y de funcionamientos ignorados por el sujeto salvo en sus resultados”.

### 3.2- Vida social

La vida social es fundamental en la vida de los estudiantes. La mayoría de ellos expresa, de diferentes maneras, que los lazos con los pares fortalecen al grupo, que brindan contención y acompañamiento. En general, los grupos se constituyen durante el proceso y se sostienen. Algunos grupos se fortalecen con el tiempo, otros grupos que se van reconfigurando. Otros no alcanzan a constituir lazos fuertes, como es el caso de la estudiante que referimos a continuación: *“Cuando entré a la universidad me di cuenta que, o sea, se puede tener amigos, pero es como que si te quedas libre en una materia ya ellos siguen y uno se tiene que ir consultado a otras personas, entonces cambié el trato con las personas, tengo buen trato con todos, trato de llevarme bien con todos” (Nora, Ciencias Químicas)*

Por un lado, lo grupal se vincula a las modalidades de estudio. Los estudiantes dan cuenta de elaboraciones y decisiones que tienen que ver con el otro, con el grupo de estudio o con las parejas para estudiar. La vida social tiene un papel relevante y potencia las estrategias para aprender y estudiar. Tal como expresa Candelaria: *“El grupo, para mí es muy importante, hicimos un grupo lindo con todos los chicos y el apoyo que nos damos entre todos ya sea para el estudio, para un montón de cosas, en cuanto a lo anímico, a lo personal y también bueno obviamente para el estudio, me gustó mucho y el grupo es bastante unido” (Candelaria, Veterinaria)*

## CONSIDERACIONES FINALES

El tránsito por el espacio universitario implica un desafío que abre la posibilidad de crecer. Se trata de la construcción de una red de relaciones y de la ampliación del capital social. Pero esto no resulta nada sencillo, ya que el proceso conmueve las prácticas internalizadas en el Nivel Secundario.

Los estudiantes incorporan nuevas disposiciones que les permiten integrarse en los nuevos espacios sociales. Hay prácticas académicas que les exigen una construcción cognoscente la cual genera desequilibrios y re-equilibraciones, que de distintas maneras, serán sorteados por los estudiantes, en función de las formas singulares de asumirlo. A ello se suman los aspectos facilitadores u obstaculizadores que las instituciones, y quienes son parte de ella, generan en las distintas situaciones que acontecen en las diversas prácticas sociales que allí ocurran.

Si bien, hay diversas maneras de transitar el espacio universitario, la mayoría de los estudiantes acuerdan que las demandas que les exige este nuevo campo educativo, tienen una amplia distancia con aquellas del nivel previo, es decir, el secundario. Esta distancia pone en tensión aquellos esquemas previos, ya construidos a través de las experiencias, con lo que el espacio universitario solicita que el estudiante de respuestas y resuelva. Se deben construir nuevas formas de vincularse con el otro y con los objetos de conocimiento. El estudiante comienza a



transitar un proceso en donde se deberá ir articulando lo conocido con lo novedoso, los esquemas de acción y pensamiento construidos y las demandas que exige la universidad.

Todo esto conllevará a que, como se planteó anteriormente, se produzca una transformación y reorganización de sujeto posicionado como estudiante, en donde se deberá construir un nuevo modo -y más complejo- de vincularse con los objetos de conocimiento, las formas institucionales y las disposiciones psíquicas e intelectuales con las que cuenta, para comenzar a concretar su proyecto de estudio en la universidad.



## REFERENCIAS

1. Alegre, Sandra. "Acerca de las condiciones de época". Seminario para Equipos de Orientación Escolar. Nuestra escuela Buenos Aires: Ministerio de Educación. 2015
2. Álvarez, Joaquín, Aguilar, José Manuel, & Lorenzo, José Javier. "La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 N° 26. España. 2012
3. Arendt, Hanna. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península: España. 1996
4. Bourdieu, Pierre. "El espacio social y sus transformaciones". En Bourdieu, Pierre *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus. 2000
5. Bourdieu, Pierre. *Propos Sur le Champ Politique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. 2000
6. Carli, S. *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2012.
7. Carlino, Paula. "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere. Investigación*. Vol. 6, N° 20: 409-420. 2003.
8. Cerchiaro, Elda, Paba, Carmelina, Tapia, Enrique, & Sánchez, Ligia. "Nivel de pensamiento, rasgos de personalidad y promedios académicos en estudiantes Universitarios". *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*. 81-89. 2006
9. Chevallard, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique. 1991
10. García de Fanelli, A. "Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina" *Revista Argentina de Educación Superior, conocimiento y difusión*, año 6, n.8, p.1-30, 2014.
11. Gómez, Sandra; Etchegorry, Mariana; Avaca, Flavia; Caón, Carolina "Trayectos escolares previos y vida universitaria". *Praxis Educativa* [online]. vol.20, N° 3: 38-46. 2016.
12. Greimas, Algirdas, & Fontanille, Jaques. *Semiótica de las pasiones*. México: Siglo XXI, 1994.
13. Lahire, Bernard. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial. 2006
14. Larrosa, Jorge. "La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI". Conferencia OEI. Barcelona: Serie Encuentros y Seminarios. 2003.
15. Martín Monzón, Isabel María. "Estrés académico en estudiantes universitarios". *Apuntes de Psicología*. Universidad de Sevilla. Vol.25, N°1, pp. 87-99. 2007
16. Piaget, Jean. *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires: Emecé. 1972.
17. Piaget, Jean. *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante*. Buenos Aires: Huemul. 1979.
18. UNICEF. *Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*. Buenos Aires: Monoblock. 2010.