

**Petric, Natalia Soledad**

*La trama del egreso a término. Un estudio en egresados de universidades de gestión estatal de la región Centro*

**Tesis de Doctorado en Psicopedagogía  
Facultad de Psicología y Psicopedagogía**

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central “San Benito Abad”. Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Petric, N. S. (2017). *La trama del egreso a término : un estudio en egresados de universidades de gestión estatal de la región Centro* [en línea]. Tesis de Doctorado, Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/trama-egreso-termino-estudio.pdf> [Fecha de consulta: .....]



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA ARGENTINA  
SANTA MARIA DE LOS BUENOS AIRES

Facultad de Psicología y Psicopedagogía

LA TRAMA DEL EGRESO A TÉRMINO. UN ESTUDIO EN  
EGRESADOS DE UNIVERSIDADES DE GESTIÓN ESTATAL  
DE LA REGIÓN CENTRO

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN  
PSICOPEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y  
PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA  
ARGENTINA

DOCTORANDO: Lic. Natalia Soledad Petric

DIRECTOR DE TESIS: Dra. María del Carmen Aguilar Rivera

CO DIRECTORA DE TESIS: Dra. Ana María Bartolini

2017

## Resumen

La presente tesis aborda el tema del egreso a término en carreras universitarias que representan cinco ramas disciplinares (ciencias sociales, humanas, aplicadas, puras y de la salud), desde la voz de los graduados. El objetivo es desentrañar las dimensiones implicadas, además de construir categorías teóricas sustantivas desde una perspectiva psicopedagógica. En segundo lugar, explora los aprendizajes en función de la experiencia estudiantil y las configuraciones disciplinares del egreso a término en cada carrera estudiada.

Teóricamente se trabajó con diversos aportes que configuraron un contexto conceptual emergente, además que considerar la perspectiva de Coulon (1995) sobre el oficio de estudiante y el modelado disciplinar de Becher (2001).

Se utilizó un diseño cualitativo de investigación, a partir de entrevistas focalizadas a 33 graduados de las siguientes carreras: Profesorado en Ciencias de la Educación, Abogacía, Ingeniería Química, Licenciatura en Física y Licenciatura en Nutrición, de universidades de gestión estatal de la Región Centro argentina. Asimismo, en el marco de la entrevista, se incluyó la técnica de elección de objetos, que permitió metaforizar el aprendizaje universitario en la población estudiada. En menor medida, se realizó análisis de documentos vinculados al fenómeno.

Los datos aportados por las entrevistas se analizaron desde la perspectiva de la teoría fundamentada, en la versión de Strauss & Corbin (2002). Asimismo, el guión de la entrevista incluyó una técnica que propone la elección de objetos que representen, para este caso, el aprendizaje en la universidad. El análisis de los objetos, interpretados como

metáforas, se realizó a partir de la construcción de categorías en base propuestas teóricas tales como las narrativas internas y externas (Banks, 2010), la consideración del contexto de producción de metáforas (Vázquez Recio, 2007, 2009), y las metáforas como medios de encapsular sentimientos (Styles y Radloff, 2000).

Respecto al egreso a término, se arribó a la idea de *trama*, que permite describir y explicar el modo de interrelación complejo entre las categorías centrales o *puntos* de la trama. Éstas fueron: *equipaje*, *autopercepción estudiantil*, *estrategias de avance* y una categoría contextual: *modalidad de cursado de la carrera*. Todas ellas con sus correspondientes propiedades y dimensiones.

También se describen las particulares configuraciones que adquirieron las categorías centrales en cada una de las carreras estudiadas, por lo que se arribó a la idea de *trama disciplinar*.

Los aprendizajes, fueron dilucidados a partir del formato de las metáforas (imagen, objetos o palabras); de los temas que reflejaban (aprender a aprender, aprender a pensar; aprender a partir de los apoyos y/o equipaje; aprender con otros; aprender a ser); y de los sentimientos que expresaron (esfuerzo o sacrificio; unión o compañía).

## **Palabras claves**

Egreso a término, experiencia universitaria, aprendizaje universitario, teoría fundamentada

## **Dedicatoria**



A los y las jóvenes que inician un proyecto apostando

a la educación

a trabajar de su estudio

a desafiarse a sí mismos

A las familias que otorgan un sostén a estos proyectos

## **Agradecimientos**



A la Doctora Ana María Bartolini (Any) por su invaluable dedicación y estímulo en todos  
los momentos de proceso.

A la Doctora María del Carmen Aguilar Rivera, por su mirada positiva en cada  
intercambio.

Al Padre Luis Anaya por su apoyo y confianza.

A todos y todas las personas que me abrieron sus experiencias con generosidad, por el  
solo deseo de colaborar.

A mis padres, bases fuertes desde donde proyectar mis sueños.

A Leonardo por ser mi compañero y testigo paciente de mi persistencia.

A la vida, por regalarme dos tesoros.

## Tabla de contenidos

Resumen.....	III
Dedicatoria.....	V
Agradecimientos.....	VI
Lista de Tablas.....	XI
Lista de Figuras.....	XII
Capítulo I: Introducción.....	1
Capítulo II: Contexto conceptual.....	15
2. 1. Antecedentes.....	17
2. 1.1. Graduación y deserción.....	18
2. 1.2. Eficiencia terminal, eficiencia de titulación y duración teórica.....	24
2.1.3. Prolongación de los estudios.....	31
2.1.4. La variable disciplinar en la formación universitaria .....	36
2.1.5. Uso de técnicas no convencionales en investigación cualitativa.....	39
2.1.6. Aprendizaje en la universidad.....	42
2.1.7. Conclusión.....	45
2. 2. Definiciones teórico – conceptuales.....	48
2. 2.1. Estudiar en la universidad hoy.....	48
2. 2.2. De la eficiencia de terminal al egreso a término.....	55
2. 2.3. La otra cara del espejo: la prolongación de los estudios.....	61
2.2.4. Modelado disciplinar en la formación universitaria .....	63
2. 2. 5. De los objetos a las metáforas .....	65
2. 2. 6. Psicopedagogía y aprendizaje en la universidad.....	71

2.2.7. Conclusión.....	74
Capítulo III: Encuadre Metodológico.....	76
3.1. Diseño de investigación.....	77
3.2. Muestra: participantes y carreras.....	80
3.3. Ingreso al campo.....	84
3.3.1. Acceso a la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación.....	85
3.3.2. Acceso a la carrera de Ingeniería Química.....	85
3.3.3. Acceso a la carrera de Abogacía.....	86
3.3.4. Acceso a la carrera Licenciatura en Física.....	86
3.3.5. Acceso a la carrera Licenciatura en Nutrición.....	87
3.4. Resguardo de la identidad y consentimiento informado.....	87
3.5. Técnicas de recolección de datos.....	88
3.5.1. Entrevista focalizada y entrevista a informantes claves.....	88
3.5.2. Técnica de elección de objeto.....	89
3.5.3. Análisis documental.....	90
3.6. Análisis de los datos.....	91
3.6.1. Análisis de la entrevistas focalizadas y entrevistas a informantes claves.....	91
3.6.2. Análisis de la técnica de elección de objetos.....	94
3.6.3. Análisis documental.....	97
3.7. Validez y confiabilidad.....	97
Capítulo IV: Hallazgos.....	100
4.1. Trama del egreso a término: categoría centrales o puntos en la trama.....	103

4. 1.1. Equipaje.....	103
4. 1.2. Autopercepción estudiosa.....	116
4.1.3. Contexto de desarrollo de las estrategias: modalidad de cursado.....	122
4.1.4. Estrategias para avanzar.....	122
4.1.5. Conclusión: la trama narrada del egreso a término.....	142
4. 2. Tramas disciplinares.....	146
4. 2.1. Trama del Profesorado en Ciencias de la Educación, rama de las ciencias humanas: <i>El esfuerzo y la constancia</i> .....	147
4. 2.2. Trama de Ingeniería Química, rama disciplinar de las ciencias aplicadas: <i>Sobre hombros de gigantes</i> .....	161
4. 2.3. Trama de Abogacía, rama disciplinar de las ciencias sociales: <i>Tomar decisiones</i> .....	174
4. 2.4. Trama de la Licenciatura en Nutrición, rama disciplinar de ciencias de la salud: <i>Entre prácticas y tesis, la grupalidad como sostén</i> .....	189
4. 2.5. Trama de la Licenciatura en Física, rama disciplinar de las ciencias puras: <i>Una nueva forma de pensar</i> .....	204
4. 3. Metáforas del aprendizaje universitario en experiencias de egreso a término.....	219
4.3.1. Formato de las metáforas.....	220
4.3.2. Campos Temáticos.....	223
4.3.3. Algunos sentimientos encapsulados.....	231
4.3.4. Conclusión: trama conceptual.....	234
Capítulo V: Discusión, Conclusiones y Recomendaciones.....	236

5.1. Discusión.....	237
5.1.1. La idea de trama desde la perspectiva de la complejidad.....	238
5.1.2. Los puntos de la trama.....	240
5.1.3. Las tramas disciplinares.....	257
5.1.4. Aprendizaje y universidad: objetos psicopedagógicos.....	265
5.2. Conclusiones.....	268
5.3. Recomendaciones.....	274
5.4. Limitaciones o <i>destejidos de la trama</i> .....	279
Referencias Bibliográficas.....	281
Apéndices	
A. Tabla N° 19. Nivel de estudios y ocupación de padres y madres.....	299
B. Tabla N° 20. Clasificación de carreras y ramas disciplinares según Ministerio de Educación de Nación.....	302
C. Tabla N° 21. Conceptos centrales, propiedades y dimensiones.....	306
D. Modelo de entrevista focalizada.....	307
E. Modelo de Consentimiento Informado.....	309
Apéndice digital	
1. Entrevistas por carrera	
2. Unidad Hermenéutica del Atlas Ti	

## Lista de tablas

Tabla 1. Argentina: proporción de egresados universitarios sobre el total de universitarios de 18 a 30 años por ingreso per cápita familiar.....	23
Tabla 2. Duración teórica y duración media según carreras.....	28
Tabla 3. Argentina, Indicador de Eficiencia en la titulación de la Universidades Nacionales. Resultados 2002-2007 y 2007 – 2012.....	31
Tabla 4. Rama de estudio, universidades y carreras.....	81
Tabla 5. Distribución de graduados según carrera, año de ingreso y de egreso, y duración (en años y meses) de sus estudios.....	83
Tabla 6. Propiedades y dimensiones de la categoría equipaje.....	104
Tabla 7. Propiedades de la categoría autopercepción estudiantil.....	117
Tabla 8. Propiedades de la categoría estrategias para avanzar, según modalidad de cursado de la carrera.....	123
Tabla 9. Distribución de graduados según tiempo de egreso entre 5 años y 5 años y 6 meses del Profesorado en Ciencias de la Educación.....	149
Tabla 10. Muestra de egresadas de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación, según año de inicio y año de egreso de la carrera.....	150
Tabla 11. Datos sobre alumnos, egresados, duración media y teórica de la carrera Ingeniería Química durante el período 2005-2010.....	163
Tabla 12. Entrevistadas de Ingeniería Química, según año de ingreso y año de egreso.....	167
Tabla 13. Datos de graduación, y total de graduados de la carrera Abogacía desde 2008 a 2010.....	176

Tabla 14. Muestra de egresados de la carrera de Abogacía, según sexo, año de inicio y año de egreso de la carrera.....	177
Tabla 15. Entrevistadas Licenciatura en Nutrición según año de ingreso y egreso...	192
Tabla 16. Egresados Licenciatura en Física según año de ingreso y de egreso.....	207
Tabla 17. Ramas disciplinares, carreras y tramas disciplinares.....	261
Tabla 18. Propuesta de intervención en base a categorías centrales y propiedades...	276

### **Lista de figuras**

Figura 1. Trama del egreso a término: categorías centrales.....	103
Figura 2. Círculo beneficioso del avance.....	140
Figura 3. Trama del egreso a término.....	145
Figura 4. Trama El esfuerzo y la constancia.....	160
Figura 5. Trama Sobre hombros de gigantes.....	173
Figura 6. Trama Tomar decisiones.....	188
Figura 7. Trama Entre prácticas y tesis, al grupalidad como sostén.....	203
Figura 8. Trama Una nueva forma de pensar.....	218
Figura 9. Metáfora de Rafaela, egresada del Profesorado en Ciencias de la Educación.....	221
Figura 10. Metáfora de Norma, egresada del Profesorado en Ciencias de la Educación.....	222
Figura 11. Metáforas de Victoria, egresada de Abogacía.....	222
Figuras 12. Metáforas de Félix, egresado de la Licenciatura en Física.....	223
Figuras 13. Metáforas de Alberto, egresado de Ingeniería Química.....	224

Figura 14. Metáfora de Rosa, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación....	226
Figura 15. Metáfora de Rosa, egresada Profesorado Ciencias de la Educación.....	227
Figura 16. Metáfora de Verónica, egresada de Abogacía.....	227
Figura 17. Metáfora de Lorena, egresada Abogacía.....	229
Figura18. Metáfora de Lucía, egresada Licenciatura en Nutrición.....	230
Figura 19. Metáfora de Julia, egresada Licenciatura en Nutrición.....	231
Figura 20. Metáfora de Elena, egresada Ingeniería Química.....	232
Figura 21. Metáfora de Pedro, egresado de Ingeniería Química.....	232
Figura 22. Metáfora de Marisol, egresada Licenciatura en Nutrición.....	233
Figura 23. Metáfora de Víctor, egresado Ingeniería Química.....	233
Figura 24. Metáfora de Julia, egresada Licenciatura en Nutrición.....	233
Figura 25. Trama conceptual de temas y sentimientos.....	235

## Capítulo I



## Introducción

La presente investigación se inscribe en la problemática de los estudios universitarios de grado (pre-grado en algunos países). La cuestión del tránsito por la universidad ha sido ampliamente descrita y analizada desde diferentes perspectivas. Esto evidencia la centralidad de la temática en las instituciones de educación superior. No obstante, la extensión de su tratamiento, frecuentemente, es abordada desde sus manifestaciones negativas como lo son: el abandono de la carrera, la prolongación de los tiempos de cursado, las estrategias inadecuadas de estudio, sobre todo en los primeros años, y la desarticulación entre el nivel medio y el superior.

Es menos habitual encontrar estudios referidos a la graduación en el nivel universitario, es decir, destinados a conocer a los estudiantes que obtienen resultados satisfactorios, que avanzan en la carrera y finalizan los estudios.

Los relativamente escasos graduados que tiene el sistema, en relación con los ingresos crecientes de las últimas décadas (Barsky, Sigal & Dávila, 2004; Ezcurra, 2013, 2014; Garcia de Fanelli, 2014a; 2015; Rama, 2007), parecen indicar que, para algunos sectores, egresar de la universidad con un título de grado es la excepción.

Es así que la graduación, se ha convertido en una preocupación a nivel mundial, a partir de considerar lo que podría ser su sombra: la deserción. En Estados Unidos ésta ronda el 47%, igual que Suecia y Hungría. En Nueva Zelanda y Noruega es algo más baja: 41%. En Reino Unido, Holanda, República Checa, Eslovaquia, Portugal, México y Polonia oscila entre 28% y 38%, mientras que en Japón y Dinamarca es menor al 20% (Ezcurra, 2014).

Por esto, cuando las cifras de los estudiantes que abandonan las instituciones educativas sin obtener el título son elevadas, como en el caso de los universitarios, surge la pregunta acerca de quiénes “sobreviven en el sistema” ¿Por qué algunos estudiantes

pueden persistir en las mismas instituciones donde tantos no continúan o demoran largamente su egreso? Y más específicamente ¿Qué dimensiones se ponen en juego para egresar en el tiempo que estipula el plan de estudios?

En esta investigación, y desde la lógica cualitativa, se indagaron de manera central las dimensiones implicadas en el egreso a término universitario, tal como los actores (egresados) construyeron el relato y las significaciones en torno al mismo, de modo de comprender, desde una perspectiva microsocial, las profundas y heterogéneas experiencias y las configuraciones que adquirieron las dimensiones intervinientes. Asimismo, surgieron otras ramas de la investigación que no se exploraron en profundidad, aunque los hallazgos habilitan a continuar indagando en esas líneas. Estas son: las configuraciones disciplinares emergentes en cada carrera estudiada y las metáforas de los aprendizajes universitarios; ambas en el contexto del egreso a término.

### **1.1. Antecedentes**

La preocupación por los estudios universitarios en Argentina, se correlaciona con la alta expansión de la matrícula de la educación superior lo largo de todo el siglo XX y comienzos del XXI, con una tasa de crecimiento promedio del siete por ciento anual (García de Fanelli, 2005). Esto conlleva a una de las tasas brutas de escolarización superior más altas de Latinoamérica.

La Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación (SPU), en su Anuario de Estadísticas correspondiente al año 2006, informa que Argentina presenta tasas brutas de escolaridad de nivel superior, entre los años 2000 a 2006 de 60%, 63%, 66% y 68%. Presentando, según esta fuente, las tasas más altas de América Latina seguida por Panamá, Chile, Costa Rica, Venezuela, y en últimos lugares se ubican Honduras y El

Salvador con tasas que no llegan al 20%. Así también desde 2002 a 2012, hubo una tasa de crecimiento anual de 2,2. Estas cifras tienen un significado relevante en cuanto se enmarcan en el proceso de masificación de la universidad argentina.

Si bien la expansión cuantitativa de la enseñanza superior se muestra a través de tasas optimistas de cobertura, los sistemas educativos incluido el argentino, enfrentan desafíos importantes en relación al cumplimiento de las metas y objetivos formulados desde las políticas educativas. Los bajos rendimientos se manifiestan de distintas formas preocupantes: la diferencia que existe entre los tiempos teóricos y los tiempos reales de duración de una carrera, el desgranamiento, el promedio de los egresados, el abandono de las carreras universitarias, etc.

En las últimas dos décadas, la mejora en los índices de rendimiento académico y graduación se ha incorporado como tema de alta relevancia en la agenda de políticas públicas e institucionales en América Latina (Brunner & Ferrada Hurtado, 2011).

García de Fanelli (2014b), expresa la manera en que el aumento en la tasa de graduación y la reducción del tiempo para “formar un graduado” se constituyen en índices de calidad y eficiencia organizacional, y refiere que en Argentina la baja tasa de graduación universitaria es un problema de vieja data. Vinculado a esto, un Censo de la Universidad de Buenos Aires de 1958 habría alertado acerca de la dilación en la duración de las carreras en un 60% más de lo que proponían los planes de estudios (Germani, citado por: Carli, 2012).

Asimismo, la Secretaría de Políticas Universitarias, en 2013 dio a conocer que en promedio de cada 100 inscriptos en 20 carreras de universidades nacionales, solo se graduaban 19 en tiempo establecido por los planes de estudios (García de Fanelli, 2014b).

Es así que existen muchas producciones estadísticas que sondean los fenómenos universitarios, aunque es menor el volumen de estudios que implican la experiencia de los sujetos en la construcción de sus trayectos, como también escasa producción que, en ese sentido, indague acerca del egreso a término.

## **1.2. Planteamiento del problema**

En consonancia con lo anteriormente mencionado, se sostiene que egreso a término es un fenómeno multidimensional, por lo que las preguntas que orientaron el estudio fueron ¿Qué dimensiones interactúan en las experiencias de egreso a término en egresados de universidades de gestión estatal de la Región Centro argentina<sup>1</sup>? ¿Qué configuraciones particulares adquieren las dimensiones, según ramas disciplinares?

Asimismo, y dado que el marco de la investigación es la disciplina psicopedagógica, se incluyó una pregunta, amplia, que apuntó a descubrir ¿cuáles son los aprendizajes que los graduados recuperan de sus experiencias universitarias de egreso a término?

A partir de estos interrogantes iniciales, se construyeron los siguientes objetivos generales:

- Dilucidar las dimensiones implicadas en el egreso a término universitario.
- Describir los aprendizajes logrados, durante la experiencia universitaria de egreso a término.

Y los objetivos específicos apuntaron a:

- Comprender el modo en que estas dimensiones se interrelacionan en torno al egreso a término.

---

<sup>1</sup> La Región Centro Argentina corresponde a las provincias de Entre Ríos, Santa Fe y Córdoba.

- Reconocer las configuraciones del egreso a término en diferentes carreras que representan ramas disciplinares.
- Identificar los temas y sentimientos implicados en los aprendizajes descritos de manera metafórica por los graduados.

### **1.3.Propósito**

El propósito de la investigación basado en la perspectiva cualitativa y específicamente en la teoría fundamentada, es principalmente, construir categorías teóricas sustantivas acerca del egreso a término en la universidad.

Dichas categorías teóricas emergen de los relatos de los mismos sujetos implicados en la experiencia universitaria. En el mismo sentido, Carli (2012) expresa la relevancia de producir estudios asentados en el campo y así introducir una nueva perspectiva acerca de la universidad “que atienda a las prácticas de los sujetos institucionales y sus reflexiones retrospectivas sobre lo vivido para poner en cuestión una mirada generalista [e] introducir cierto realismo en los modos de pensar la universidad...” (p. 26).

Asimismo, la mirada que impregna el estudio, es psicopedagógica, por lo cual el siguiente propósito se vincula con la generación de teorías que habiliten pensar la universidad desde esta disciplina. La misma, en sus escasos años de conformación, ha ido avanzando tanto en sus postulados teóricos, como en los ámbitos de aplicación.

De esta manera, el último propósito es comprender la dinámica del egreso a término para favorecer así, la construcción de dispositivos institucionales, sociales, personales, familiares, que propendan a la finalización de proyectos educativos de nivel superior. Tarea ineludible para quienes buscan desde la actividad social, política o académica promover, consolidar y ampliar el proceso de democratización de la educación.

#### **1.4. Relevancia del estudio**

Son varias las líneas que otorgan relevancia a la presente investigación. Una primera línea, remite a la problemática mundial relativa a la gran diferencia entre ingreso y egreso. La masividad de las cifras de ingresantes no se condice con el exiguo porcentajes de graduados, y más aun con el porcentaje de egresados a término (Barsky, Sigal & Dávila, 2004; Ezcurra, 2013, 2014; Garcia de Fanelli, 2014b; 2015; García & Adrogué, 2015; Rama, 2007; Pérez Lindo, 2007; Marquis & Toribio, 2006; Brunner & Ferrada Hurtado, 2011). Es así que la inversión en educación se torna altamente costosa tanto a nivel del Estado, como a nivel de subjetivo en tanto proyecto que se trunca o es dilatado en el tiempo.

En relación con lo anteriormente expuesto, una segunda línea de relevancia remite a la relación estudio – movilidad social ascendente. Es así como García de Fanelli (2005) expresa:

Las investigaciones realizadas en los últimos años sobre el mercado de trabajo de la Argentina muestran que los egresados de nivel superior han sido los más favorecidos en términos relativos tanto respecto al nivel de remuneraciones promedio como en cuanto a condiciones de inserción en el mercado de trabajo. (p. 9)

Es por eso que se considera un indicador de logro a nivel de capital humano, el porcentaje de personas adultas que han cursado estudios superiores, dado que tienen mejores posibilidades de encontrar empleo. El informe del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) de 2011, señala que, para Iberoamérica, el porcentaje de personas desempleadas con educación superior adquiere un promedio del 12% (Brunner & Ferrado Hurtado, 2011).

En términos de calidad de vida, los estudios de nivel superior pueden implicar para los jóvenes ampliar notablemente sus oportunidades de movilidad social ascendente, especialmente la de aquellos de menor nivel socioeconómico.

Asimismo el acceso a la educación superior tiene un papel protagónico en la determinación del nivel de vida de un país, ya que colabora en generar una sociedad más igualitaria por la relación positiva entre educación, productividad e ingresos y así reducir la desigualdad en la distribución de la riqueza (Delfino, 2004; Brunner & Ferrada Hurtado, 2011). Por esto la graduación se transforma en un proyecto integral y con sentido comunitario.

A pesar de este conjunto de beneficios, el financiamiento universitario proviene desigualmente de las familias del quintil superior y de los dos inferiores quienes financian a las clases media y media alta (Delfino, 2004), que a la vez son quienes tienen mayor tasa de graduación (García de Fanelli, 2015). Esta paradoja amerita profundizar en la graduación, como polo que permitirá inferir estrategias que la favorezcan y deslindar cuestiones socioeconómicas que obturen o dilaten la concreción del proyecto educativo. Y en el caso del rezago se configura en una situación de atraso escolar para la obtención del diploma, lo que limita u obtura la consecución de estudios de posgrado (Pérez Lindo, 2007).

Una tercer línea refiere a las investigaciones que consideran la prolongación de los estudios como un fracaso académico (Cabrera, Tomás, Álvarez & González, 2006; Aparicio 2009 a; b), a la vez que conlleva a un retraso en las posibilidades de inserción laboral y continuidad de los estudios por parte del estudiante.

Una cuarta línea que otorga relevancia al estudio, refiere a la escases de estudios cualitativos y a la predominancia de estudios cuantitativos que abordan el egreso a término desde la perspectiva de los índices de eficiencia terminal o de titulación.

Una quinta línea remite a la mirada disciplinar acerca del tema. La psicopedagogía como disciplina que focaliza en los procesos de aprendizajes en contextos formales e informales, tiene mucho que aportar con relación a las experiencias educativas en el contexto de educación superior. Asimismo, y por sus orígenes interdisciplinarios, tiene presente el desafío de construir un cuerpo teórico propio que, siguiendo las palabras de Filidoro (2002) no la ubique en una posición de debilidad, "...desde donde todo decir no hace más que sostener un discurso de otros que por este camino difícilmente llegará a ser el propio de la psicopedagogía" (p. 28).

Por último, y en función de las perspectivas teóricas acerca de los procesos de modelado disciplinar, esta tesis generó conocimientos que permiten, de manera incipiente, abonar a la profundización de estudios que aborden la variable disciplinar en carreras de diversas ramas disciplinares.

Es así que el presente estudio, permite comprender el fenómeno del egreso a término y las dimensiones imbricadas en su trama, para así, construir y re construir estrategias psicopedagógicas, entre otras, dirigidas a aspectos tanto personales como institucionales y sociales para el diseño de prácticas y políticas universitarias que colaboren con un tránsito exitoso por la universidad.

### **1.5. Naturaleza del estudio**

El estudio acerca de la graduación universitaria y el egreso a término ha estado principalmente abordado desde perspectivas cuantitativas, resaltando las tasas y

porcentajes en torno al fenómeno (Cabrera et al., 2006; Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez, 2006; García de Fanelli, 2005; Landi & Giulodori, 2001; Oddino, 2003; Sanchez, Quirós, Reverón & Rodríguez, 2002).

Por este motivo, se optó por un diseño cualitativo que permitiera dar cuenta de las experiencias de los sujetos y las maneras en que construyen el egreso a término, desde la perspectiva de los egresados, “sus percepciones, ideas, emociones e interpretaciones” (Sautu, 2005; p. 71). Y de manera inductiva contribuir a la elaboración de teoría sustantiva respecto al fenómeno. Es por esto que se realizaron entrevistas en profundidad a treinta y tres graduados, se entrevistó a informantes claves y se analizaron documentos.

Se seleccionaron cinco carreras que representaron las ramas disciplinares propuestas por el Ministerio de Educación argentino, en sus Anuarios Estadísticos, de instituciones universitarias de la Región Centro argentina. Es así que se trabajó con las siguientes carreras: Profesorado en Ciencias de la Educación (Rama: ciencias humanas), Ingeniería Química (Rama: ciencias aplicadas), Abogacía (Rama: ciencias sociales), Licenciatura en Física (Rama: ciencias puras) y Licenciatura en Nutrición (Rama: ciencias de la salud).

La perspectiva metodológica utilizada para el análisis de las entrevistas a los graduados, fue la *Teoría Enraizada* o *Grounded Theory*, desde la reformulación de Strauss & Corbin (2002) y con la utilización, para el procesamiento de los datos, del programa de análisis cualitativo Atlas Ti 6.2.

Asimismo, en el marco de la entrevista, se solicitó la elección de un *objeto*, que representara a modo de metáfora, el aprendizaje en la universidad. De este modo se obtuvo una aproximación a esta categoría, amplia en su consigna y significado, pero permeable a la expresión del pensamiento, las creencias, los valores, los sentimientos

(Vazquez Recio, 2007, 2009; Styles y Radloff, 2000), mostrando así los significados construidos por los sujetos acerca de la realidad.

### **1.6. Contexto Conceptual**

El objetivo de la investigación cualitativa, no es corroborar una teoría preestablecida y más aún desde un diseño metodológico enmarcado en la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), por lo que la intencionalidad es la construcción de categorías teóricas sustantivas, de manera inductiva a partir de la recolección de datos. Es así que las definiciones conceptuales giraron en torno a: contextualizar la problemática estudiada en el marco de la educación universitaria, y a conceptualizar el egreso a término.

En este sentido, se eligió nombrar este apartado como *contexto conceptual*, ya que como plantea Mendizabal (2006) se diferencia expresamente del marco teórico:

Este marco teórico es utilizado en estudios denominados 'estructurados', que generalmente se corresponden con el estilo de investigación cuantitativa; se elabora a partir de teorías validadas, cuyos conceptos, dimensiones e indicadores operacionalizados están rígidamente definidos e individualizados, y cuya función es ahondar el foco de análisis desde esta sola y rutinaria perspectiva, en forma deductiva, lo cual constriñe la situación estudiada 'forzandola' o 'violentándola' para que encaje en los conceptos o esquemas preconcebidos. (p. 79)

Es así que la teoría fundamentada parte de la construcción inductiva de nuevos conceptos relacionados o de la re definición de los existentes en articulación con teorías más generales. Como explicitan Strauss & Corbin (2002) “aunque los investigadores conozcan datos y teorías deben escapar de alguna manera a aquellos rasgos de su trabajo

que bloquean la nueva perspectiva, la idea brillante o la formulación teórica profundamente diferente” (p. 60).

Es así que los antecedentes buscan circunscribir y dimensionar la problemática del egreso a término. En ese camino, emerge en mayor medida, la referencia a la eficiencia terminal y a los índices que permiten medirla, aunque siempre en relación con otros fenómenos como la deserción y la graduación. Así también se expresa la dificultad de contar con estadísticas que den cuenta de algunos fenómenos educativos, en el marco de la masividad del ingreso, la variedad de trayectorias estudiantiles y la falta de precisión en los datos (Marquis & Toribio, 2006; García de Fanelli, 2014a).

Asimismo, se fundamenta la utilización del concepto *egreso a término*, como constructo que remite a un proceso que tiene un inicio y un fin, ambos pre diseñados por las políticas educativas a través de los planes de estudio, aunque transitados de diversas maneras por los sujetos. Así que el foco está puesto en los procesos y dimensiones que se ponen en juego en esos trayectos, y no en los índices que miden estadísticamente magnitudes, tales como la eficiencia terminal y de titulación.

Otro elemento que se incorporó a las definiciones conceptuales previas, es la relación entre disciplinas y formación universitaria. La misma toma aportes de Becher (1993, 2001), como también, y respecto a la enculturación académica en la escritura, de Carlino (2005b, 2013). Esta temática ha sido escasamente desarrollada a nivel de grado, por lo que los postulados descriptos apuntan a abonar el terreno para comprender la dinámica del modelado disciplinar en cada territorio académico.

También se definen las metáforas, discernidas de su sentido poético, y consideradas como parte de la vida cotidiana, del pensamiento y la acción. Como también un recurso que permite expresar de manera conjunta sentimientos y pensamientos, para este caso,

significar el aprendizaje universitario desde un lenguaje diferente. Por último se explicitaron conceptos e investigaciones vinculados al aprendizaje universitario y a la psicopedagogía y su posición en la construcción de teorías que amplíen su campo de comprensión y de acción.

### **1.7. Supuestos**

Si bien el estudio, por su diseño cualitativo, no parte de hipótesis a ser corroboradas, se sostuvieron algunos supuestos que orientaron la construcción de los instrumentos de recolección de datos. Estos fueron: sostener que en los trayectos universitarios se implican dimensiones socio- familiares, educativas, subjetivas, institucionales, disciplinares y contextuales. Así también afirmar que el uso de múltiples formas de expresión como el arte, la música y las metáforas, permiten generar conocimiento acerca de la experiencia de los actores sociales y transmitir la complejidad de ciertos fenómenos, en este caso, el aprendizaje en el contexto universitario.

### **1.8. Limitaciones**

Respecto a las limitaciones del estudio, se puede mencionar la disparidad numérica de entrevistados para cada carrera. A la vez, la selección de carreras, orientada por criterios de accesibilidad, hace necesario ampliar teóricamente el muestreo a graduados de otras carreras diferentes a las consideradas, para generalizar los resultados. Dado que si bien, las mismas representan diferentes ramas disciplinares, los resultados se circunscriben a esas carreras dictadas en las facultades estudiadas. También los hallazgos en torno al atravesamiento disciplinar ameritan ser profundizados a partir de estudios que se aboquen a ese fenómeno de manera específica. Asimismo, el recorte espacial (Región Centro

argentina) responde a criterios de accesibilidad respecto de la recolección de datos, y no es abordado como variable implicada en la interpretación del fenómeno. Aspecto de relevancia para futuras investigaciones acerca de los perfiles de formación según regiones del país.

## Capítulo II



## Contexto Conceptual

Dada la perspectiva metodológica adoptada (teoría fundamentada, desde la versión de Strauss & Corbin, 2002), es que el contexto conceptual de la investigación, adopta el formato de ser una construcción en función de los datos. Por esta razón, que este capítulo se compone de dos apartados principales: los antecedentes y las definiciones teórico – conceptuales. El primero de ellos, expone los antecedentes de la investigación desde una perspectiva amplia, como son los estudios sobre graduación y deserción, para luego especificar en investigaciones que abordan, desde diferentes posiciones y conceptualizaciones el egreso a término. Aquí también se incluye la contraposición con el fenómeno de la prolongación de estudios, para permitir comprender el problema trabajado desde diferentes perspectivas. También se describen estudios relacionados a la variable disciplinar en la formación universitaria. Luego se incorporan estudios vinculados al uso de técnicas de investigación no convencionales para comprender el contexto de inclusión de la técnica de elección de objetos; y por último se describen algunas investigaciones que permiten dar cuenta de la diversidad de modos de operacionalizar el concepto *aprendizaje* en la universidad.

En el segundo apartado, -las definiciones teórico – conceptuales-, se contextualiza el estudiar en la universidad en la actualidad y se relata la utilización del concepto *egreso a término* para deslindarlo de otras definiciones próximas como son la eficiencia terminal y eficiencia de titulación, a la vez que se describe su opuesto: la prolongación de los estudios. El objetivo es ubicar la problemática como un recorte de una multiplicidad de fenómenos que atraviesan las trayectorias estudiantiles en la universidad. Como también se describen perspectivas teóricas acerca del modelado disciplinar en la formación universitaria.

Luego se conceptualiza la interpretación de los objetos elegidos por los entrevistados, como metáforas de su aprendizaje. Por último, se propone una caracterización del aprendizaje universitario, desde la perspectiva del *oficio de estudiante*, con el objetivo de dar cuenta de algunas aproximaciones a esta problemática y el lugar de la psicopedagogía en este campo.

## **2. 1. Antecedentes**

Si bien el presente estudio aborda el fenómeno de la graduación universitaria y específicamente, el egreso a término en carreras de grado, resulta fundamental enmarcar la problemática en el contexto de las diferentes trayectorias que configuran la vida de un estudiante universitario en la actualidad.

Es así que las elevadas cifras de abandono en las carreras de grado universitarias, que absorben la atención social e institucional, hacen que, frecuentemente, se descuide el estudio de los estudiantes que persisten y egresan de la universidad.

La universidad, como campo y objeto de estudio, ha sido ampliamente descrita y analizada desde diferentes perspectivas. Tanto desde estudios macro como microsociales para intentar aprehenderla en su magnitud. No obstante, la extensión de su tratamiento, frecuentemente, es abordada desde sus manifestaciones negativas como lo son: el abandono de la carrera, la prolongación de los tiempos de cursado, las estrategias inadecuadas de estudio, sobre todo en los primeros años, y la desarticulación entre el nivel secundario y el superior.

Asimismo, los estudios que abordan la graduación no dejan de mencionar la deserción o abandono, como también las investigaciones relativas al egreso a término

mencionan la prolongación de los estudios. Esto sucede dada la dificultad de disociar los diferentes fenómenos universitarios que se dan al interior de una institución.

Es así que en primer lugar se realizará un breve paneo de investigaciones que permiten vislumbrar perspectivas en torno a ambos polos: graduación y deserción, para luego circunscribir la problemática al egreso a término y descubrir la centralidad de investigaciones que lo enfocan desde la perspectiva de la eficiencia terminal o eficacia de titulación, luego, y ya no con relación al tema central de la tesis, se expondrán estudios que remiten al atravesamiento disciplinar en la formación universitaria; como también investigaciones que utilicen técnicas no convencionales para abordar los fenómenos sociales; por último se describirán estudios que aborden el aprendizaje en la universidad. Al final, se realiza una conclusión general del apartado.

### **2.1.1. Graduación y deserción**

Como se mencionaba con anterioridad, ningún estudio que refiere a la graduación, puede dejar de mencionar el fenómeno de la deserción. Más aún, si se considera la baja tasa de retención en las universidades de nuestro país, sin descuidar que es un problema que se presenta a nivel internacional (Cabrera et al. 2006; Coraggio & Vispo, 2001; García de Fanelli, 2014a; García & Adrogué, 2015, Ezcurra, 2013).

Es así que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) expresa que en promedio, de los 18 países sobre los que informa (entre ellos: Estados Unidos, Nueva Zelanda, Suecia, México, Noruega, entre otros), el 31% de los estudiantes que ingresan no se gradúan. Así como Estados Unidos tiene el mayor porcentaje de deserción: 54% (Ezcurra, 2014).

A nivel nacional, algunos estudios señalan que en las universidades estatales argentinas "...aproximadamente un 18% de estudiantes que inician carreras universitarias logran obtener sus títulos de grado, en tanto que el 82% restante abandona sus estudios o no logra culminarlos en los tiempos estipulados por los planes de estudio" (Oddino, 2003, p. 57).

En el mismo sentido Ezcurra (2014) menciona que el *stock* de graduados (referido al porcentaje de la población de 25 años o más que finalizó la educación terciaria), en Argentina es del 11%. Asimismo, el diario La Nación (Sánchez, 4 de junio de 2013) expuso que, según un informe publicado por el Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA) de la Universidad de Belgrano, de cada 100 estudiantes que empiezan a estudiar en la universidad se gradúan 27. Y distingue entre las universidades estatales (23 graduados cada 100 ingresantes) y las privadas (40 graduados de cada 100 ingresantes).

Entonces, si bien los porcentajes algunas discrepancias, en general, estos análisis expresan altos porcentajes de abandono de las carreras y bajas tasas de egreso.

Profundizando ya en los sujetos que transitan la universidad y los estudios que se implican en conocer sus características, no puede dejar de mencionarse el clásico estudio de Bourdieu y Passeron (2009) en *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*, el cual aporta una perspectiva esclarecedora sobre la problemática universitaria en relación a las condiciones sociales de los estudiantes, como también la denominada Nueva Sociología de la Educación. Los autores develan en esta obra los sutiles lazos existentes entre la procedencia social de los estudiantes y sus opciones y logros educativos. Sostienen que las tasas de *mortalidad educativa*, que se concentran en los sectores sociales más desfavorecidos, no se explican sólo desde obstáculos económicos sino, ante todo, desde obstáculos culturales. Las diferencias de actitud y aptitud vinculadas al origen social y

transmitidas discreta e indirectamente en el medio familiar, constituyen una *herencia cultural* que incide en la *rentabilidad académica* de los estudiantes de nivel superior. Asociado al factor social, los mismos autores mencionan, además, el factor geográfico, como un componente de desigualdad en las oportunidades de acceso a la enseñanza y la cultura, para quienes no residen en grandes ciudades.

La situación que plantea el informe CINDA (Brunner & Ferrada Hurtado, 2011) acerca de los países iberoamericanos, denota que la mayor cantidad de graduados tiende a concentrarse en las carreras de ciencias sociales, negocios y leyes, educación y salud, aunque no especifica otras variables implicadas en el egreso. Asimismo, expresa Ezcurra (2014), que estudios internacionales como los llevados a cabo por el National Center for Education Statistics, demuestran el menor porcentaje de estudiantes que fueron primera generación de universitarios en su familia y de status socio económico desfavorecido, entre los egresados universitarios.

En Argentina, los estudios llevados adelante por García de Fanelli (2014b, 2015) en base a la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) delatan que la proporción de jóvenes universitarios de 18 a 30 años que ha abandonado la educación universitaria asciende al 37,7%. Y que la probabilidad de abandonar es mayor en varones, los que trabajan, los que habitan en hogares de menor ingreso per cápita familiar y nivel educativo y los que residen en las regiones norte del país (García & Adrogué, 2015).

Probablemente, el bajo rendimiento del sistema universitario responde a la combinación de variables tanto centradas en el individuo como en las instituciones.

Otro estudio de García de Fanelli (2005) encontró la incidencia del estado civil en la deserción, ya que en el subgrupo de jóvenes de 18 a 30 años que abandonaron los

estudios poco más del 40 % era jefe o cónyuge, lo cual contrasta con el 17,5% de los jóvenes en igual situación entre los estudiantes que asisten a la educación superior.

Estos porcentajes son refrendados en una investigación posterior de la misma autora, donde expresa que si bien Argentina, con relación a otros países de América Latina, muestra mayor equidad en la participación de jóvenes provenientes de hogares ubicados en los quintiles más bajos en la Educación Superior, señala que existen serios problemas en torno a la retención, el rendimiento académico y la graduación de éstos estudiantes. (García de Fanelli, 2014b). Asimismo el porcentaje de estudiantes que se gradúan, se ubican ampliamente dentro de la población proveniente de hogares ubicados en los quintiles más altos.

Otro factor de probable relevancia en la explicación del fenómeno de la deserción es la inserción laboral, según se refleja una mayor tasa de actividad laboral entre los que abandonan los estudios respecto de aquellos que continúan estudiando (Chudnovsky, 2003; Kuna, García, Martínez & Villatoro, 2011). Asimismo el estudio de Fazio (2004) expresa que las horas trabajadas se asocian en forma positiva y decreciente con el rendimiento. A menor cantidad de horas trabajadas, mejor rendimiento y por encima de quince horas semanales la incidencia se negativiza.

Una variable recurrente en las investigaciones, como indicador del nivel socioeconómico de los estudiantes, es el nivel educativo de los padres, coincidiendo este dato con la mayor incidencia de la deserción en el quintil de menor ingreso. Aunque si bien durante el período 2003 – 2013 creció de un 10% a un 12% la proporción de jóvenes de entre 18 y 30 años perteneciente al quintil de menores ingresos que se encontraba en algún ámbito universitario, el grupo de jóvenes perteneciente al quintil de mayores

ingresos participó cinco veces más en la educación universitaria (García & Adrogué, 2015; García de Fanelli, 2015).

También Landi & Giuliadori (2001) señalaron que, en Argentina, el porcentaje de graduación para varones sería de 53,8% y para mujeres 60,8 %. Un total de 57% sobre 43% de deserción. Este porcentaje de graduación, no coincide con el planteado por algunas universidades argentinas, las que mencionan porcentajes considerablemente inferiores: 17% en la Universidad Nacional del Sur y entre el 13% y el 17,5% en diversas carreras de la de Cuyo. La diferencia se explica en términos del período de tiempo abarcado en el estudio. Con relación al sexo de los estudiantes, la graduación es mayor entre las mujeres (60,8%) que entre los hombres (53,8 %).

Respecto a las tasas de graduación en universidades privadas y públicas, en el caso de los varones, la tasa de graduación en las universidades privadas es cerca de siete puntos superior a la de las universidades estatales, mientras que para las mujeres es similar en ambos tipos de universidades.

También, a partir de la EPH se puede observar de que manera entre los años 2004 y 2013, la proporción de jóvenes graduados respecto al conjunto de universitarios experimenta un leve aumento, y la brecha existente entre la proporción de graduados en los dos polos de los quintiles de ingreso per cápita. Es así que en el año 2013, el 71% de graduados pertenece a los dos quintiles de mayor ingreso per cápita.

*Tabla 1. Argentina: Proporción de egresados universitarios sobre el total de universitarios de 18 a 30 años por quintil de ingreso per capita familiar*

<b>Año</b>	<b>Q1</b>	<b>Q2</b>	<b>Q3</b>	<b>Q4</b>	<b>Q5</b>	<b>Total</b>
2004	5%	5%	9%	11%	29%	15%
2005	5%	6%	12%	15%	31%	17%
2006	4%	4%	8%	16%	26%	15%
2007	7%	5%	8%	13%	35%	17%
2008	7%	7%	11%	15%	34%	17%
2009	9%	5%	13%	17%	35%	19%
2010	5%	9%	14%	18%	35%	19%
2011	6%	7%	12%	20%	35%	19%
2012	5%	5%	12%	18%	35%	17%
2013	6%	7%	13%	14%	36%	17%

Fuente: García de Fanelli, 2015, p. 18.

De ello se desprende que el sistema de admisión con bajo nivel de selectividad y la enseñanza gratuita predominantes en las universidades públicas de la Argentina no son condiciones suficientes para garantizar la permanencia de los sectores de menor ingreso en la educación superior (García de Fanelli, 2005).

Asimismo, el informe sobre Educación Superior en Iberoamérica 2015, expresa que ha habido un aumento en las tasas de graduación en los últimos años y atribuye este aumento a diversos factores, tales como:

Los mejores ingresos de las familias que reducen la deserción, la mayor diversidad y localización de las ofertas, ofertas a distancia, mayor flexibilidad curricular –incluidos créditos y movilidad–, egresos sin tesis, la reducción de los estudios de grado a cuatro años, así como el aumento de la cobertura técnica superior de estudios de dos y tres años, han impactado positivamente, contribuyendo al aumento de las tasas de graduación. (Barro, 2015, p. 108 – 109)

En síntesis, se vislumbran la variedad de estudios y factores o dimensiones involucradas en la problemática. Los estudios que remiten a factores de carácter individual, dan cuenta centralmente del capital cultural y social de los estudiantes, el

género y la actividad económica de los alumnos, como también el rendimiento en el primer año constituido como predictor del éxito posterior (Porto, 2007). García Fanelli advierte sobre la escasez de investigaciones que abordan las problemáticas institucionales como la flexibilidad de planes de estudio, la adjudicación de becas, las tecnologías pedagógicas y las culturas organizacionales (García de Fanelli, 2014a).

### **2. 1.2. Eficiencia terminal, eficiencia de titulación y duración teórica**

Los estudios que circunscriben su objeto a la finalización de las carreras en el tiempo que propone el plan de estudios, utilizan en su generalidad el término *eficiencia terminal*. El mismo es vinculado con la calidad de la educación superior.

Pérez Gonzáles (2006) plantea la eficiencia terminal en el contexto de una investigación de la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil de la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, desde tres posibles maneras de considerarla, demostrando diferencias en los valores obtenidos:

1. Cociente del número de alumnos que concluyeron la totalidad de sus estudios de licenciatura en un año determinado entre los alumnos del primer ingreso en el mismo año. Aunque, Pérez Gonzáles describe este modo de evaluar la eficiencia terminal como muy simplista, ya que "...no refleja la complejidad del fenómeno de la deserción toda vez que no toma en cuenta la trayectoria académica de una misma cohorte generacional ni su rezago y no considera la migración entre instituciones" (2006, p. 138).

2. Dividir el número de alumnos que egresan o se titulan en un año dado sobre el ingreso en un periodo de años anterior según el tiempo de duración de la carrera: este criterio representaría un enfoque más realista pero no considera el seguimiento individual

de los alumnos que conforman una cohorte generacional, pudiéndose sobreestimar o subestimar la eficiencia terminal.

3. Consideración del seguimiento del desempeño individual hasta el egreso y titulación: este criterio muestra porcentajes menores de eficiencia que los evaluados en los criterios anteriores (eficiencia de egreso: 49,5%; eficiencia de titulación; 41,4%), pero los valores serían más confiables y representativos (Pérez González, 2006, p.139).

Según un informe del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) la eficiencia de titulación (medida por el número de los que se gradúan dentro de los cinco años previstos) alcanza en América Latina a un promedio del 43.2%, encontrándose Argentina cerca del 11%; Brasil estaría en un promedio del 26 % para universidades públicas y del 46% para universidades privadas; Chile 50% para universidades públicas y 37.4% para universidades privadas; Cuba 75% (Pérez Lindo, 2007).

La duración efectiva de las carreras entonces promedia los 7-8 años. A su vez, esto configura una situación de atraso escolar para la mayoría de los estudiantes que acceden a su primer diploma cerca de los 30 años, con lo que quedan limitados o bloqueados para culminar en los estudios de posgrado.

Laguna & Leyva Piña (2007), centrándose en el sistema de educación superior mexicano, explican que la baja eficiencia del sistema se correlaciona con la alta capacidad del mismo para expulsar.

Señalan que el promedio de eficiencia terminal ha disminuido alrededor de quince puntos porcentuales comparando los periodos 1981-1982 y 1991-1992 (eficiencia del 54%) con el año 2000, en el que la eficiencia terminal se posiciona en un 39%.

El estudio de López Suárez & Gálvez Pichardo (2010) acerca de la trayectoria escolar y género en la Licenciatura en Ingeniería Civil de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) destaca el hecho de que las mujeres muestran a lo largo del periodo estudiado índices de eficiencia terminal mayores a los masculinos. Se observa que la proporción de estudiantes mujeres que logran terminar la carrera es mayor que la de hombres. Este dato en el contexto de esta investigación es muy significativo dado que el ingreso de mujeres a la carrera estudiada es mínimo.

El Programa Académico para elevar la eficiencia terminal en ingeniería mecánica eléctrica e ingeniería química de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco financiado por el Programa de Mejoramiento (PROMEP) de la Secretaría de Educación Pública en México, expone que los bajos índices de eficiencia terminal es un tema poco abordado y generalmente estudiado desde perspectiva cuantitativa. Por lo que se proponen conocer los factores que inciden en la baja eficiencia terminal en la carrera de ingeniería química. El porcentaje de eficiencia terminal para las cohortes 2005 y 2006 fue del 5,41% y del 19,59 % respectivamente. Estos porcentajes son llamativos comparadamente con la media nacional que se estima entre el 53 y 63%, según el tipo de programa.

En México existirían políticas educativas para mejorar los índices de eficiencia terminal, que postulan como objetivos centrales mejorar la permanencia, el egreso y la titulación oportuna.

Domínguez Pérez, Sandoval Caraveo, Cruz Cruz & Pulido Téllez (2014) sostienen como hipótesis acerca de la dilación de los estudios, la vinculación con dificultades acumulativas, como la reprobación en diversas materias, lo que hace que el alumno rezague. Entre los factores de reprobación más frecuentes se encontraron deficientes conocimientos previos, carencia de técnicas de estudio, falta de compromiso y

responsabilidad. Respecto a los resultados encuentran factores institucionales, académicos, motivacionales y personales.

En Argentina, la preocupación por los altos índices de deserción y bajos de graduación, toma relevancia a partir de la década del '90. La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) incorpora en su Anuario de Estadísticas Universitarias una estimación de la eficiencia de titulación a partir de considerar el cociente entre los nuevos inscriptos y los egresados seis años después. Y expresa que, en promedio de cada 100 inscriptos en 20 carreras seleccionadas en universidades nacionales, sólo se graduaban aproximadamente 19 dentro del plazo establecido por planes de estudio (García Fanelli, 2014a; García Fanelli, 2015)

El trabajo de la SPU, también es citado por Marquis & Toribio (2006) quienes ilustran respecto de la relación entre la duración teórica, es decir, la prevista en los planes de estudios, y la duración media, es decir, el tiempo promedio de permanencia de los alumnos para obtener el título. A tal efecto, se seleccionaron las 20 carreras con mayor número de inscriptos de las universidades de gestión estatal y las 19 con igual característica de las de gestión privada.

En el cuadro siguiente, se pueden observar los resultados del trabajo referido.

**Tabla 2. Duración teórica y duración media según carreras**

Relación entre duración teórica (DT) y la duración media (DM) medida en años en un grupo de carreras de grado, año 2004.						
Carreras	Duración Teórica		Duración Media		Relación DT/DM	
	Estatad	Privada	Estatad	Privada	Estatad	Privada
Abogacía	5.8	4.8	9.8	7.4	1.7	1.6
Contador Público	5.0	4.3	9.1	7.5	1.8	1.8
Psicología	5.2	4.8	9.5	6.6	1.8	1.4
Administración	4.4	4.1	7.6	7.0	1.7	1.7
Sistemas	5.1	4.6	8.5	6.0	1.7	1.3
Medicina	6.4	6.3	10.2	5.6	1.6	0.9
Arquitectura	5.8	5.3	10.5	8.3	1.6	1.6
Ing. Industrial	5.0	5	8.8	7.2	1.8	1.4
Promedio de 20 carreras estatales y 19 privadas	5.0	4.5	8.8	6.6	1.8	1.5

Fuente: MECyT, SPU, Estadísticas Universitarias. Anuario 2000 - 2004. Citado por Marqués & Toribio (2006).

Se observa que en las universidades de gestión privada las tres magnitudes observadas son menores que en las universidades estatales. Esto puede explicarse por distintos factores: la duración teórica es menor en las privadas porque redujeron sus planes de un modo más extendido que las de gestión estatal, además muchas de ellas fueron creadas en los '90 cuando la tendencia internacional a acortar los estudios de grado -o de pregrado como se denomina en otros países- ya hacía sentir su influencia en el sistema universitario argentino (Marqués & Toribio, 2006).

En lo que respecta a la menor duración media, los autores encuentran la explicación en el carácter más escolarizado ya que los estudiantes cursan por años y probablemente se esfuercen por terminar antes por el costo adicional que implica alargar la cursada.

Con relación a la variables género y disciplinar, puede señalarse que, de los egresados universitarios de las carreras de grado del año 2003, un 59% son mujeres y un 41% son varones. Esto demuestra una mejor performance por parte del sector femenino. En cuanto a las áreas del conocimiento, se ha percibido un mejoramiento en los egresados de ciencias de la salud.

Retomando el tema de la graduación, es interesante mencionar un clásico estudio de realizado en Argentina por Landi & Giuliadori (2001), quiénes señalan que el problema de la graduación y deserción se entrecruza con el de la duración de los estudios. De hecho, la gran mayoría de quienes egresan en la actualidad tardan bastante más que el plazo establecido teóricamente en los planes de estudio, tal como lo pone en evidencia el promedio de 1,6 que arroja la relación duración real sobre la duración teórica de las carreras, según las estadísticas oficiales.

Los autores realizan su investigación en base a la EPH aplicada por el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC) en el año 1998. Se aprecia que el 99% de los egresados comprendidos en la muestra declaró haber completado la carrera en el término de 15,7 o menos años, vale decir dentro del decimosexto año académico a partir del comienzo de sus estudios. Sólo un 1% de graduados que empleó un plazo mayor. A la vez, señalaron que el promedio de duración de los estudios se sitúa en 7,08 años (7 años y un mes) que resulta algo inferior a los 8 años aproximados que indican las estadísticas de las universidades.

En cuanto a la variación en la cantidad de egresados año por año, en las universidades de gestión estatal el crecimiento del número de egresados supera al de las universidades de gestión privada en todos los años, con excepción del 2004. El incremento total en el número de egresados fue de 56% para las universidades estatales y de 31% para las privadas. Sin embargo este dato debe ser tomado con cuidado ya que no necesariamente implica una mayor eficiencia terminal (Marquís & Toribio, 2006).

Señalando la dificultad para establecer tasas de graduación y deserción, el mismo informe comenta que en Argentina no hay estudios longitudinales sistemáticos que muestren el comportamiento de las cohortes para establecer las tasas de deserción, graduación y duración real de los estudios. Por lo tanto, hay estimaciones efectuadas por procedimientos diversos y de difícil comparación.

Otro estudio en Argentina llevado a cabo en la Universidad Nacional de Rosario, señala que de una matrícula anual inicial de tres mil seiscientos estudiantes, existiría un egreso en el tiempo estipulado, de doscientos, es decir sólo el 5,5%, en referencia a la Facultad de Ciencias Económicas (Antoni, 2003).

García de Fanelli (2014b) expone la brecha existente entre la duración real promedio de los estudios de grado y su duración formal. Estima que para el año 2005, los estudiantes de las universidades nacionales demorarían entre un 30% y un 80% más que la duración teórica.

También expresa que no existen indicadores oficiales sobre la tasa de eficiencia en la titulación. Por esto propone la medición de este fenómeno a partir de calcular el cociente entre los egresados de grado en un determinado año y los nuevos ingresantes seis años antes. A partir de este procedimiento concluye que de cada 100 inscriptos egresan en promedio 24 estudiantes de universidades nacionales.

Por último García Fanelli (2015) expone un indicador de eficiencia terminal que expresa en distintos intervalos la eficiencia de titulación para las universidades nacionales, en dos periodos: ingreso 2002 sobre egreso 2007; e ingreso 2007 sobre egreso 2012. Ambos sobre cien. Es así que el cálculo del indicador para el primer periodo arroja por resultado que en promedio de cada 100 inscriptos en el 2002, cinco años después egresan 20 estudiantes, para el segundo periodo este guarismo alcanza a 27 estudiantes, mostrando una gran dispersión entre las distintas instituciones universitarias. Es importante clarificar que estos guarismos se construyeron en base a los datos de universidades nacionales creadas antes del año 2000.

**Tabla 3. Argentina, Indicador de Eficiencia en la titulación de la Universidades Nacionales (UUNN). Resultados 2002-2007 y 2007 – 2012**

<b>Cantidad UUNN según resultado indicador</b>		
<b>Resultado indicador</b>	2007	2012
Menos de 10,9%	12	4
11 a 20,9%	11	13
21 a 30,9%	9	12
31 a 40,9%	2	4
41 a 50%	2	3
Total UUNN	36	36
<i>Promedio Indicador</i>	20,5%	27,5%

Fuente: García Fanelli, 2015, p. 21.

### **2.1.3. Prolongación de los estudios**

En otro sentido, Tinto (1987) sugiere que los resultados obtenidos en los estudios sobre deserción permiten conocer algunos aspectos de la persistencia en la vida

universitaria. Para lo que recurre a la imagen invertida que proyecta un espejo dado que el abandono de los estudios representa el revés de la retención universitaria.

Parafraseando esta idea, el revés del egreso a término es la prolongación de estudios por lo que las investigaciones sobre uno de estos aspectos, nos invitan a reflexionar acerca del otro.

En el contexto argentino, Aparicio (2009a, 2009b) realizó una serie de investigaciones de triangulación metodológica que abordan fenómenos como la graduación, la deserción y el alargamiento de los estudios en la Universidad Nacional de Cuyo. Con relación al abordaje del tema desde la bibliografía actual, señala como vacancia dentro de los estudios de evaluación y calidad del sistema educativo universitario las perspectivas integradoras de sujetos y contextos en su retroalimentación, como la predominancia de paradigmas cuantitativos y casi ausencia en los modelos relativos a calidad de los “procesos” humanos que influyen en el logro personal e institucional al lado de una franca predominancia de indicadores “en cifras”; entre otros.

El estudio sobre alargamiento de los estudios tuvo por eje el análisis del “rendimiento negativo” en sujetos que se ingresan a la universidad en el año 1985 y continúan inscribiéndose en 2004 como alumnos en la mencionada universidad en las carreras de Ciencias de la Educación, Contador y Administración, Comunicación social, Abogacía y Medicina. La muestra estuvo compuesta por 229 sujetos.

En dicha investigación el eje está puesto, en los aportes derivados de la aplicación de una metodología cualitativa, complementaria de la cuantitativa utilizada. Ella pone al descubierto, nuevamente, hallazgos en la línea de la retroalimentación sistémica de sujetos y estructuras (aquí, la relación entre problemáticas inherentes a los sujetos demorados y a las carreras/facultades en que realizan sus estudios y ofrecen diferentes

parámetros de calidad). Se recuperan aquí las convergencias y divergencias institucionales en nudos centrales que conciernen al sistema educativo (actores, gestión, etc.) y que permiten, por un lado, explicar (análisis cuantitativo) y, por otro, comprender las raíces de las problemáticas inherentes a las distintas carreras, que subyacen a los bajos niveles de logro alcanzados por los estudiantes. El tejido sujeto/institución/sujeto emerge evidente y los hallazgos han constituido la base de actuales estrategias de mejora de la calidad (programas de mejora del egreso y del ingreso; programas de acompañamiento, etc.; diferentes según necesidades detectadas en cada institución). La investigación devela, nuevamente, el peso de factores psicosociales/interrelacionales de cara al logro frente a otros factores más estridentes y trabajados en la literatura, tales como los factores socioculturales y coloca a las instituciones frente a un reto. El logro no aparece asociado solamente al plano disciplinar; antes bien, los aprendizajes están mediados por la calidad de las interacciones humanas. El plano disciplinar, de su parte, está mediado por lo vincular, lo interpersonal, por múltiples aspectos que involucran a profesores y estudiantes y que conciernen al dominio de las competencias colectivas o interpersonales.

Con relación a la prolongación de estudios, el estudio de Walker (2012), aborda una muestra de 522 estudiantes (de primer año y avanzados) de las diferentes facultades de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (U.N.C.P.B.A.) y arroja datos sumamente llamativos acerca de la carrera Ingeniería de Sistemas: casi totalidad de estudiantes debió cursar al menos una materia más de una vez; que el 83% considera que no es posible realizar la carrera en tiempo deseado y todos los estudiantes dicen estar retrasados según el año de ingreso y las exigencias de los planes de estudio. Como puede apreciarse, los datos hablan de una prolongación real de los estudios más allá de la

duración teórica. El estudio complementa con los datos de la publicados por la Dirección de Estadísticas de la U.N.C.P.B.A., y desde un recorrido histórico desde la cohorte 1990 de Ingeniería de Sistemas, se observa que de un promedio de 200 inscriptos por cohorte desertan en los primeros dos años alrededor de 50 alumnos (es decir, el 25%), por lo que continúan sus estudios aproximadamente 150 estudiantes. Sin embargo, de esos 150 sólo se gradúan (tomando como plazo 2008) 21, es decir un 14%. De estos graduados, el 67% hizo la carrera en 9 o 10 años; un 24% en 11 años; un 8,5% en 8 años y el resto (0,5%) en menos de 8 años, registrándose en el lapso de los 14 años analizados un solo alumno que finalizó la carrera en los 5 años estipulados por el plan de estudios y dos que la culminaron en 6 años.

Otro estudio sobre prolongación de estudios que introduce la variable género, es el de Gómez del Río, Ríos & Peranovich (2007) en la Universidad Nacional de Córdoba específicamente en la carrera de Abogacía. Para conocer la distribución por sexo de la población que prolonga sus estudios en la carrera de Abogacía, y poder hacerlo sin riesgo de incluir en la consideración a alumnos que en realidad han desertado o son potenciales desertores, se limitó el análisis a un grupo de alumnos que se ubican en la categoría de quienes cursan al día o que se encuentran haciéndolo con determinada cantidad de años de atraso pero con posibilidades reales de titularse. En total se relevaron 2972 casos de alumnos correspondientes a 26 cursos o grupos de cursado distribuidos en un número de trece por cada materia. Se utilizó la clasificación de estudiantes según su pertenencia al grupo que cursa al día, con uno a cuatro años de atraso, cinco a nueve años de atraso, diez ó más años de atraso para presentar los datos.

La descripción se apoya en la medida “índice de masculinidad”, que es una figura analítica de cálculo simple e ilustrativo. Resulta de dividir la población masculina de un

grupo, por la población femenina del mismo grupo, y su resultado se multiplica por cien. Como se advierte en los datos el comportamiento de mujeres y varones ante la duración de los estudios según sexo es diferencial ya que los índices de masculinidad aumentan con la permanencia de los estudiantes en la carrera de Abogacía.

También, y para esta misma población, Gómez del Río y Ríos (2009) agregan también que los estudiantes que han prolongado sus estudios en la carrera de Abogacía de la UNC no constituyen un grupo homogéneo. Los grupos con mayor conciencia acerca de los efectos de los procesos educativos y de las inadaptaciones institucionales y personales a los mismos, son los que llevan la carrera al día. A medida que aumentan los años de prolongación de los estudios universitarios, la percepción de la importancia de los procesos de estudios se ve reemplazada por la percepción de las historias de vida como impedimento a la finalización en término de los estudios de Abogacía iniciados.

Otra investigación de Ríos (2010) aporta ciertas mediciones que permiten sondear el fenómeno de la eficiencia terminal, vinculándola con el rendimiento académico y factores sociodemográficos en la carrera de Abogacía de la UNC. La autora considera medidas como la *Eficiencia Total*, definida como el cociente entre materias aprobadas y exámenes rendidos; el *Índice de Eficiencia en el primer ciclo de la carrera*, calculado como el cociente entre materias aprobadas al finalizar tercer año y la cantidad de veintiún materias que debiera tener aprobadas si se tiene en cuenta lo establecido formalmente por el plan de estudios; el *Índice de Eficiencia en el segundo ciclo de la carrera*, calculado como el cociente entre materias aprobadas al sexto año y la cantidad de asignaturas que debería tener aprobadas si se tiene en cuenta lo establecido formalmente por el plan de estudios.

De manera similar, García de Fanelli (2014b) expone que para el año 2011, el 29% de los jóvenes que se reinscribieron a en las universidades nacionales y el 15% en las

privadas no habían aprobado ninguna materias el año previo. Lo que repercutiría en el grado de avance de la carrera.

### **2.1.5. La variable disciplinar en la formación universitaria**

Este apartado se propone exponer, de manera sucinta algunos estudios que muestran las relaciones entre lo epistemológico y lo social de los académicos y el proceso de enculturación científico-académica de los universitarios, es decir los condicionantes disciplinares de la formación universitaria.

En el contexto internacional, la investigación de Becher (2001) se interesa por mapear el diverso territorio del conocimiento académico y explorar las características heterogéneas de quienes lo habitan y lo cultivan. Dicho autor, trabajó con 220 académicos de 12 disciplinas en 18 universidades de Gran Bretaña y EE.UU. Los datos fueron recolectados entre 1980 y 1987 y utilizó un enfoque etnográfico.

Sus conclusiones corroboran que las formas de organizar la vida profesional de grupos particulares de académicos están vinculadas íntimamente con las tareas intelectuales desempeñadas. Establece distinciones entre los aspectos sociales de las comunidades de conocimiento y las propiedades epistemológicas de las formas de conocer, además de examinar con atención la manera en que ambas se influyen recíprocamente.

Según Becher (2001), los datos señalan asociaciones entre lo epistemológico y lo social en el quehacer grupal e individual de los académicos. La tarea colectiva se ve afectada por: las diferencias disciplinares de la validación, el grado de importancia del arbitraje, el establecimiento de la reputación, el poder, la innovación, el lenguaje y estilo, la competitividad, la colaboración. La tarea individual es influenciada por: la iniciación e

incorporación de nuevos miembros, la decisión sobre los temas de tesis, la modalidad en que se realiza el trabajo de tesis, la dirección, la dedicación del director de tesis. También los aspectos sociales y epistemológicos de las comunidades de conocimiento se relacionan e influyen recíprocamente. Laboratorio y seminario constituyen unidades operativas donde docentes y alumnos se relacionan íntimamente y donde se trasmite y adquiere el conocimiento tácito, además del codificado. El equipo de investigación y el de enseñanza se combinan para fortalecer el nexo entre la investigación, la enseñanza y el aprendizaje, favorecer la formación de posgrado y facilitar el egreso, especialmente en las ciencias experimentales.

Al respecto, una investigación nacional acerca de la influencia disciplinar en la universidad que retoma los aportes de Becher, es la de Prati (2012), quién en el contexto de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), estudió la asociación entre la cultura disciplinar de los estudiantes, definida por la carrera que cursan, y su cultura política, tal como se expresa a través de un conjunto de opiniones y actitudes agrupadas en dos dimensiones: sobre la política específicamente universitaria y sobre la política general o nacional. Los resultados muestran indicios de la existencia de patrones de distribución disciplinares en las opiniones y actitudes políticas de los estudiantes de la UNLP.

Otras investigaciones correlacionan, a través de diferentes constructos, diversas variables con el sesgo disciplinar. Es así que la Universidad de Alicante, España, estudió el perfil socioemocional según ámbitos académico: ciencias jurídicas, ciencias sociales, educación, humanidades, ciencia y tecnología y salud. Se utilizó el cuestionario de inteligencia emocional TMMS y el EQ-i, definiendo que existen diferencias significativas según ámbitos (Castejón, Cantero & Pérez, 2008).

Otra investigación examinó las relaciones entre el bienestar psicológico, la asertividad y el rendimiento académico en estudiantes de facultades representativas de las diversas áreas de estudio de la Universidad de San Marcos, en Perú: Medicina (Ciencias de la Salud), Derecho y Educación (Humanidades y Ciencias Sociales), Matemáticas (Ciencias Básicas), Ingeniería Industrial (Ingenierías), y Administración (Económica Empresarial). Concluyó que existe correlación significativa, entre las variables de estudio (Velásquez, Montgomery Montero, Pomalaya, Dioses, Velásquez, Araki & Reynoso, 2008).

También, son muchos los estudios que abordan la relación entre disciplinas y estilos de aprendizaje. El clásico estudio de Kolb (1981) que le permitió construir un inventario de estilos de aprendizaje y que dio cuenta de cómo ciertos agrupamientos disciplinares operaban cognitivamente de manera diferenciada. También Ventura (2013) se interroga acerca de la manera en que formación universitaria en un determinado campo disciplinar o carrera, puede incidir en el aprendizaje de ciertos estilos típicos.

Por último, y más específicamente con relación a los procesos de escritura, se mencionan las investigaciones de Carlino (2005b, 2006) en las que señala que uno de los factores que dificultan la conclusión de tesis, es el pertenecer a ciertas disciplinas “Elaborar una tesis es una tarea percibida con más escollos y angustias por quienes la hacen dentro de las ciencias *no exactas ni naturales*” (Carlino, 2006, p. 44).

Aunque sus trabajos se dirigen al nivel de posgrado, permiten pensar proyecciones posibles a nivel de grado universitario.

#### **2.1.4. Uso de técnicas no convencionales en investigación cualitativa**

El presente apartado tiene por fin, contextualizar el uso de técnicas no convencionales (como la entrevista y la observación) en la investigación cualitativa, para comprender el uso de la técnica de elección de un objetos en el marco de la tesis.

Es así que se sostiene que la investigación cualitativa se caracteriza por ser, en palabras de Denzin & Lincol (2011), multimetódica, naturalista e interpretativa. Esto significa la interpretación de los fenómenos en términos del significado que las personas les otorgan. En este sentido, Vasilachis de Gialdino (2006) expresa respecto de la investigación cualitativa:

Abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos -estudio de casos, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (pp. 24-25).

El carácter multimetódico habilita el uso de diversas técnicas de recolección, o aún mejor, producción de información, para sí favorecer una interpretación ajustada al fenómeno estudiado. Scribano (2008) refiere que la investigación cualitativa “rompe y construye caminos renovados para ver- el mundo- con otros y los otros que participan en la investigación” (p. 254). Con esto significa la imperiosa necesidad de las ciencias sociales del comprender a los otros y acortar la brecha entre el investigador y lo/s investigado/s. Es así que “desde la antropología visual a la sociología visual, desde la etnomusicología a los estudios de cultura popular, se ha intentado captar lo que los sujetos desean expresar ‘más acá’ de la sola narración verbal” (Scribano, 2013).

Así mismo, si bien la investigación cualitativa se caracteriza principalmente por su diseño flexible (Maxwell, 1996), existe una alta hegemonía de los datos verbales en los modos de producir y presentar resultados (Meo & Dabenigno, 2011).

La inclusión de imágenes, films, videos, fotografías, diagramas, dibujos, etc. ha comenzado a ser utilizada como medios para explorar fenómenos sociales desde hace aproximadamente 30 años en el contexto anglosajón y en EEUU. En el contexto hispanohablante y más aún específicamente en Argentina, se observa una tibia emergencia de estudios que usan materiales visuales entre sus estrategias metodológicas. (Meo & Dabenigno, 2011, p. 15)

A pesar de varias investigaciones resaltan el valor de incluir otros lenguajes que amplíen la comprensión de los fenómenos humanos. Tal como propone Harper (citado por: Bonetto, 2014) específicamente respecto a la entrevista de fotoelucidación:

Las imágenes tienen la capacidad de evocar elementos más profundos de la conciencia humana que las palabras; los intercambios basados exclusivamente en palabras utilizan menos capacidad cerebral que aquellos intercambios en los cuales el cerebro procesó tanto imágenes como palabras. (p. 13)

Y como plantea Banks (2010) respecto al aporte de los métodos visuales, los que proporcionarían acceso no solo a “lo que sabemos que no sabemos, sino también a lo que no sabemos que no sabemos” (p. 152).

Entonces la posibilidad de incluir y construir otras técnicas de investigación diferentes a las clásicas, se refleja en una variedad de estudios que demuestran la utilidad de la creación de dispositivos, entre ellos, los encuentros creativos expresivos que tienen por propósito comprender el entramado entre cuerpos, emociones y sociedad (Scribano, 2013), la fotoelucidación (Meo & Dabenigno, 2011; Schwarz, 2014; Bonetto, 2014;

Harpen, 2002), los métodos visuales (Banks, 2010), los dibujos de niños (Tay-Lim & Lim, 2013), retratos de collages (Gerstenblatt, 2013). También existen estudios que combinan técnicas no directamente vinculadas a la investigación, como el teatro, la pintura y la música, con el fin de indagar las experiencias y formas de subjetivación de niños, niñas y jóvenes en un nuevo contexto de pobreza urbana (Espoz e Ibañez, 2008).

Con relación al uso de metáforas para indagar diferentes fenómenos sociales, existen investigaciones tales como la de Vázquez Recio (2007) en la que se buscó comprender las significaciones otorgadas por actores instituciones a la dirección y organización de centros educativos. También en el contexto chileno, se examinaron las metáforas a partir de las cuales los jóvenes se refieren a la acción política de los estudiantes, a través de grupos de discusión (Hatibovic Díaz & Sandoval Moya, 2015). Por su parte Rojas de Escalona (2005), a partir de su estudio, propone la metáfora como estrategia para comprender el contexto organizacional y generar cambios producto de la reestructuración cognitiva, a través de la generación de nuevas metáforas de las organizaciones para promover el des-aprendizaje y el aprendizaje, y con ello el cambio y la innovación.

Por su parte, Pereira y di Stéfano (2007) en el marco de una investigación para diagnosticar dificultades y diseñar estrategias didácticas en relación con la escritura de tesis en el posgrado, preocupadas por la demora en la presentación del proyecto de tesis de un grupo de estudiantes de maestría, plantearon una actividad para indagar acerca de las representaciones sobre la tesis y para ello utilizaron como disparador una frase: “hacer una tesis es como...” y los tesistas debían completarla con alguna expresión metafórica. Para estas investigadoras, la solicitud de una metáfora amplía los límites de lo aceptable como respuesta al introducir una dimensión lúdica, permitiendo que esta sea menos

controlada conscientemente y de esa manera poder acceder a las representaciones de los estudiantes.

Circunscribiendo la utilización de metáforas a partir de la selección de objetos, en el contexto internacional Styles y Radloff (2000), con el objetivo de estudiar los sentimientos de estudiantes de posgrado durante la realización de tesis, utilizaron dibujos y escritos que representaran a modo de metáforas, el proceso de tesis. Finalmente, Bartolini, Vivas, Ferreira & Petric (2013, 2015) analizan la elección de objetos que representaran el proceso de tesis en egresados de licenciaturas de dos facultades de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. El análisis de las metáforas mostró un alto grado de coherencia con el relato de los participantes. Aparecieron coincidencias o continuidades entre las expresiones textuales y simbólicas por parte de los egresados, en especial, en relación con las “marcas” positivas o negativas que los diferentes momentos y protagonistas de los procesos les imprimieron. Es así que validaron las construcciones analíticas generadas a partir de los datos obtenidos de las entrevistas en profundidad.

### **2.1.5. Aprendizaje en la universidad**

En este apartado, se describe, de manera concisa, algunas investigaciones acerca de la cuestión del aprendizaje en el contexto universitario, dado que la tesis aborda este tema aunque no de manera central, a partir de las metáforas del mismo.

Muchos de los estudios consideran el tema del aprendizaje en la universidad, desde diferentes maneras de operacionalizar el concepto, ya que aprender implica una variabilidad importante de contextos, objetos y sujetos, entre otras dimensiones.

Es así, que para el contexto universitario, se han adoptado diversas perspectivas e instrumentos para sondear el fenómeno. Una manera ha sido estudiarlo como un proceso

que, en etapas, permite el aprendizaje del oficio de estudiante. Éste se logra en un momento llamado “afiliación”, es decir, cuando el alumno, como sostiene Coulon (1995), “...sabe identificar los códigos implícitos del trabajo intelectual, cuando oye lo que no se ha dicho y ve lo que no se ha indicado, cuando ha interiorizado lo que en un principio parecía externo a él mismo...” (p. 161). El mencionado autor, investigó en el contexto francés, las prácticas estudiantiles con respecto a las prácticas de los bachilleres (alumnos) de la educación media, esto es, el “oficio” de alumno.

Así es que este constructo teórico postulado por Coulon (1995) (y también por Perrenoud, 2009, desde la sociología escolar focalizando en el alumno de escolaridad primaria y secundaria y no universitaria), ha sido abordado en estudios que lo consideran sobre todo al ingreso a la universidad (Vélez, 2005), o durante los primeros años (Baeza Correa, 2002; Gómez Mendoza & Álzate Piedrahita, 2010; Leite & Zurita, 2001).

Otro modo de estudiar el aprendizaje en la universidad, ha sido desde metodologías de corte cuantitativo, a partir de diversos instrumentos estandarizados que evalúan: los enfoques de aprendizajes (Fuente de la, Pichardo, Justicia & Berbén, 2008; Salim, 2004), los estilos de aprendizaje (Aguilera Pupo & Ortiz Torres, 2008). Y también combinando éstas variables (Camarero Suárez, del Buey & Herrero Díez, 2009), y sumando el rendimiento académico (Barrera de la, 2007), o combinando enfoques de aprendizaje y estrategias de aprendizaje (Salim, 2004) u optando por la relación entre estilos y estrategias de aprendizaje (Aguilar Rivera, 2010b). Por su parte las estrategias de aprendizaje, entendidas como un conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el estudiante para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado han sido estudiadas a partir de diferentes instrumentos, como el Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios

(Gargallo, Suárez-Rodríguez & Pérez-Pérez, 2009), el Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (Muñoz Quezada, 2005), entre otros.

En el plano de investigaciones que profundizan las perspectivas de los sujetos acerca de este constructo, existe el estudio de Leite & Zurita (2001) que expone las representaciones de los mismos estudiantes, acerca del éxito académico, y por tanto del aprendizaje del oficio de estudiante. Lo definen como un proceso adaptativo, de apropiación de diversas reglas que se deben conocer y manejar adecuadamente, las que se reinterpretan y modifican en las distintas situaciones en las que se actúa. El carácter adaptativo del éxito, el rol “pasivo” del estudiante, en esta adaptación y las reglas que deben desentrañarse en el propio juego institucional encarnada casi con exclusividad por los profesores.

También Gómez Mendoza & Álzate Piedrahita (2010) estudiaron las concepciones de aprendizaje por parte de los estudiante, concluyendo que existe diversidad en las mismas. Algunas remiten a un continuum entre una acumulación pasiva a una reconstrucción personal; otras a ciertas creencias respecto a la naturaleza del conocimiento, donde se señalan estadios que demarcan cierta evolución: primero una representación dualista del saber (falso – verdadero), segundo una representación múltiple (se acepta la existencia de una pluralidad de puntos de vista y de interpretaciones de un mismo fenómeno), tercero una representación relativa (los conocimientos científicos se reconocen como relativos a los modelos donde surgen; en consecuencia, se hacen provisionales y contingentes), y cuarto y último, un compromiso personal en el relativismo que supera el relativismo simple que considera toda posición como válida.

Otra investigación que recupera la palabra de los estudiantes, es la de Covarrubias Papahiu & Martínez Estrada (2007), quienes investigan las representaciones acerca del

aprendizaje significativo en el contexto universitario, concluyendo que los estudiantes prefieren las técnicas didácticas que permiten pensar, crear y participar activamente y que esto es favorecido por los recursos didácticos y la libertad otorgada por los profesores para trabajar y compartir experiencias; los atributos personales de los profesores que mayormente valoran los estudiantes son la apertura, la sencillez y el interés que demuestran por la disciplina que enseñan y por los propios estudiantes.

Por último se menciona una investigación, base de una tesis doctoral acerca de las concepciones de aprendizaje, la cual explicita que el modo de abordar este constructo desde una perspectiva fenomenológica es a través del uso de entrevistas semiestructuradas en la que se interroga a los sujetos sobre qué es el aprendizaje (lo que dicen sobre el aprendizaje), o sobre sus estrategias al aprender ciertos conceptos (lo que dicen que hacen). La investigación plantea que los sujetos mantienen diversas teorías o creencias epistemológicas sobre el aprendizaje, que a su vez pueden estar determinando las diferencias que se observan en los procedimientos empleados así como en las metas o intenciones finales del proceso de aprendizaje (Martínez Fernández, 2004).

#### **2.1.6. Conclusión**

A partir de los antecedentes, se puede concluir que los estudios sobre graduación, y específicamente, sobre los escasos porcentajes de graduados, ubican esta problemática a nivel internacional, y su magnitud es reconocida cuando se la relaciona con la masividad del ingreso. Asimismo, el principal condicionante, según la mayoría de las investigaciones presentadas, es la variable socioeconómica y cultural.

Por otro lado, la problemática del egreso en los tiempos estipulados por los planes de estudio ha sido escasamente estudiada a nivel nacional. Esto denotaría que la misma no

ha sido visibilizada aun, dado que existe una preocupación anterior a esta, que es la graduación y su contra polo, la deserción.

A la vez, los estudios existentes, tiene particularmente una vertiente cuantitativa, con una centralidad en los mismos del índice de eficiencia terminal para acercase a este fenómeno que adquiere el carácter de indicador de la calidad del sistema de educación superior. Asimismo estas investigaciones advierten sobre la dificultad de contar con estadísticas precisas dada la heterogeneidad de trayectorias estudiantes, hecho que oscurece en muchas ocasiones las descripciones precisas.

En otro sentido, se valoriza la utilidad de investigaciones acerca de la prolongación de los estudios, para dar luz sobre su otro polo: el egreso a término. En estas investigaciones también se devela el lugar de los factores psicosociales. Como también que el hecho de no aprobar materias, repercute en el atraso en los estudios.

A razón de esto es que en el presente estudio, se focaliza en la utilización de un concepto no trabajado en la literatura, aunque útil a modo de describir una trayectoria educativa: el egreso a término. A la vez que abre, para así profundizar desde una perspectiva cualitativa, otras dimensiones que se imbrican en este tipo de experiencias estudiantiles para comprender el fenómeno de una manera más integral.

En este sentido es que se revaloriza la perspectiva que plantea Tinto (1993), aunque con relación a la deserción estudiantil. El investigador expresa la necesidad de producir investigación cualitativa, “que busque comprender cómo los estudiantes le dan sentido a su experiencia en la universidad” (p. 9). Sin desmedro del aporte de los estudios de corte cuantitativo, especialmente los longitudinales que otorgan un complemento indispensable, sobre todo a la hora de dar magnitud a un fenómeno.

Otro aspecto estudiado, ha sido la variable disciplinar en la formación universitaria. La misma ha sido ampliamente descrita para la formación de posgrados (modelado social y epistemológico, escritura de tesis) y en menor medida en el grado universitario. Aunque muchas investigaciones han cruzado la mencionada variable con diversos constructos, como estilos de aprendizaje, orientación política, aspectos socioemocionales, entre otros.

Por otra parte, con relación al uso de metáforas como modo de indagación de los fenómenos sociales, en este caso, educativos, es que se considera que dicha inclusión, aporta a la comprensión del significado que los sujetos otorgan a sus experiencias. En el mismo sentido complementan, profundizan y amplifican los hallazgos de la investigación, dado que son un vehículo de los pensamientos, sentimientos, creencias y valores, y, aunque resaltan aspectos (dejando de lado otros), permite captar relaciones sin destruir diferencias.

Por último, los estudios acerca del aprendizaje en la universidad muestran la diversidad de maneras de abordar este fenómeno, así mismo se resalta que en la presente investigación, se considera al aprendizaje desde la voz retrospectiva de sujetos que han finalizado a término sus carreras, lo que habilita a considerar este constructo desde una perspectiva amplia y significada por dichas experiencias.

## **2. 2. Definiciones teórico - conceptuales**

A continuación se exponen las definiciones teórico - conceptuales que permitieron circunscribir el fenómeno estudiado, aunque sin inducir las anticipaciones de sentido en las interpretaciones. Por lo cual el apartado es lo suficientemente amplio para permitir comprender algunos puntos de partida de la tesis.

En primer lugar se describe la relevancia de su estudio en el contexto de la universidad en los tiempos actuales.

En segundo lugar, se expone de manera teórica el objeto de investigación con el propósito de deslindarlo de la perspectiva del índice eficiencia terminal. En tercer lugar, se presenta la otra cara del espejo, esto significa reconocer la perspectiva del alargamiento de los estudios.

En cuarto lugar se describen, de manera somera, perspectivas teóricas acerca de los procesos de modelado disciplinar respecto de la formación de sujetos universitarios.

En quinto lugar, se fundamenta la interpretación de la técnica de elección de objetos como metáforas del aprendizaje universitario. En sexto, lugar se propone entender el aprendizaje en la universidad como campo de indagación e intervención psicopedagógico.

Por último, se realiza una conclusión general del apartado.

### **2.2.1. Estudiar en la universidad hoy**

El sistema de educación superior, se caracteriza por su diversidad y complejidad. Está conformado por diferentes instituciones: universidades estatales y privadas, institutos universitarios e institutos terciarios no universitarios.

Esta complejidad es compartida con toda Latinoamérica, no sólo por la heterogeneidad en cuanto a tipos de instituciones, tamaños, diversidad de titulaciones,

sino también a atributos más específicos tales como su rigidez comparativa, su diversidad de marcos regulatorios, las limitaciones de los sistemas de aseguramiento de la calidad, entre otras cosas (Barsky, Sigal & Dávila, 2004).

El Informe de Educación Superior en Iberoamérica, expresa que la matrícula de la educación superior se ha expandido en el espacio iberoamericano a gran escala, pasando de 1.9 millones de estudiantes en 1970 a 22 millones en 2008 (Brunner & Ferrada Hurtado, 2011).

Asimismo la masividad de la educación superior es un fenómeno que se presenta a nivel mundial y es definida como “una tendencia estructural, nuclear y global” (Ezcurra, 2013, p. 12).

En Argentina, la matrícula de la educación superior, ha aumentado a un ritmo elevado a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del XXI, con una tasa de crecimiento promedio del 7 por ciento anual (García de Fanelli, 2005). Ello ha redundado en una de las tasas brutas de escolarización superior más altas de Latinoamérica. Semejante a la de varios países europeos: en 2012 la Tasa Bruta de Escolarización Superior entre los jóvenes de 20 a 24 años era del 75,4%. Tasa similar a la de Dinamarca y Holanda y superior a la de Austria, Bélgica, Portugal, Reino Unido y Suecia (Unesco –IUS, citado por: García Fanelli, 2015).

Según el Anuario de Estadísticas Universitarias de Argentina (Ministerio de Educación, 2012), habría 1.824.904 estudiantes, distribuidos en instituciones estatales y privadas en todo el país. Desde 2002 a 2012, hay una tasa de crecimiento anual de 2,2. Estas cifras tienen un significado relevante en cuanto se enmarcan en el proceso de masificación de la universidad argentina.

La masividad en la educación superior en la Argentina, tiene como hito fundamental el año 1986 con 182.306 nuevos inscriptos, decreciendo en 1991 a 164.444 y con una nueva afluencia en 1996 con 228.139 inscriptos (Aparicio, 2009a). Si bien el incremento en la matrícula deviene directamente del regreso de la democracia, en el año 1983 y de la extensión de la escolaridad obligatoria establecida por la Ley Federal de Educación 24.195 sancionada en 1993; a comienzos del siglo XXI, el ritmo del crecimiento de la matrícula de pregrado y grado tiende a disminuir. Esto último en relación a la gran explosión de inicio y a la crisis atravesada por el país durante 2001 y 2002.

Respecto a las causas de la masificación, Rama (2007) sostiene varias: el mayor sacrificio de los hogares para destinar recursos para financiar la educación (aunque el incremento de la matrícula es muy superior al incremento de las economías y de los ingresos per cápita de las personas, lo cual muestra que los hogares están haciendo sacrificios significativos para estudiar); incremento de la matrícula de la educación media e incremento de la población egresada de la educación secundaria; consolidación del proceso de diferenciación institucional mediante el desarrollo de instituciones privadas de mayor escala y con mayores estándares de calidad; nuevas demandas sociales y económicas de especialización y renovación de saberes y de educación permanente, nuevos marcos constitucionales, expansión democrática y empoderamiento de amplios sectores sociales (población indígena, personas con discapacidad, personas de color, población migrante); amplia regionalización de las instituciones tanto públicas como privadas a través de la expansión de filiales, mayor flexibilidad institucional (cursos nocturnos y sabatinos, inscripciones y pagos por web, bibliotecas virtuales, etc.), mayor dispersión disciplinarias en la oferta, modalidades pedagógicas semipresenciales y no presenciales, todo lo cual favorece el ingreso de nuevos sectores sociales a la educación;

continuación de las estrategias de sobrevivencia de los hogares que ha presionado por una mayor participación de las mujeres y de los jóvenes en los mercados laborales y que han redundado en un incremento de la escolarización de estos sectores.

En este contexto emerge la preocupación por la graduación y las bajas tasas de eficiencia terminal. Es así que los diversos indicadores parecerían verificar que los sistemas de admisión abiertos han mostrado eficiencias de titulación significativamente más bajas que los sistemas con selección, lo cual a su vez se asocia a sectores sociales distintos. Rama (2007) expone que en los países que tienen sistemas de ingreso formalmente abiertos o abiertos en términos prácticos, se constata que la eficiencia de titulación es de las más bajas de la región (Bolivia 27,5%, Guatemala 24,4% y Uruguay 28%). A diferencia, los países con mecanismos de selección de ingreso en base a cupos tienen tasas de eficiencia de titulación casi del doble, del entorno del 50% (Venezuela 48%; Colombia 57,3%, Brasil 60,7%, Chile 46,3% y Costa Rica 46%).

Y continúa:

Es claro que la deserción, el abandono o la eficiencia de titulación al final están asociados a la masificación. A la inversa, las tasas de eficiencias de titulación parecen ser claramente más altas en los países con menor cobertura relativa, como se da en los casos de Brasil con 60,7%, Paraguay con 67% y Cuba que muestra una eficiencia de titulación del 75%, y cuya cobertura recién ha comenzado a elevarse desde el 2002 luego de la drástica caída absoluta de su matriculación durante la década del noventa por la crisis económica. (Rama, 2007, p. 41)

Al respecto Aparicio (2009a) expresa que:

La democratización de la enseñanza fue vista por algunos como la panacea que conllevaría la igualación de oportunidades en lo social y desarrollo económico. Con todo,

a ella siguieron efectos colectivos no queridos ni buscados por los sujetos en su accionar (...) como la degradación de los diplomas y el desfase Educación Superior/Empleo (...) y todo ello influyó también en el alargamiento de los estudios. (p. 21)

Es así que las investigaciones develan que al instalarse el ingreso irrestricto, el porcentaje de desertores aumenta y el de graduados disminuye. Este aspecto se constituye en uno de los desafíos de la educación superior en América Latina ya que actualmente en los países de la región son cada vez más los aspirantes a ingresar a las instituciones aunque las tasas de retención y graduación que los sistemas universitarios logran son muy bajas (Fernández Lamarra, 2012).

Por otra parte, a la hora de explicar los tránsitos de los estudiantes por la universidad Cabrera et al. (2006) agrupan modelos y teorías explicativas en cuatro grandes enfoques: “modelo de adaptación, modelo estructural, modelo economicista y modelo psicopedagógico” (p. 182).

El primero, es el que ha tenido mayor desarrollo y ha sido empleado como referente en un gran número de estudios e investigaciones. Según este modelo, el abandono se produce debido a una insuficiente adaptación e integración del estudiante en el ambiente escolar y social de la enseñanza universitaria. Aquí se incluye el modelo de Persistencia, el modelo del Agotamiento Estudiantil (Attrition) y la teoría de la correspondencia entre tipos de personalidad y adaptación al ambiente. En esta línea, los trabajos de Seligman (1990) sobre el optimismo aprendido, sugieren que el estudiante optimista opera con una visión positiva sobre sus capacidades y recursos influyendo sobre las condiciones del ambiente, para optimizarlo y encontrar las oportunidades situacionales que le permitan la consecución del éxito (Cabrera et al, 2006).

El modelo estructural pone un mayor énfasis en variables de tipo estructural o extracurricular, tales como el estrato socioeconómico, la ocupación del padre/madre, los ingresos familiares, las fluctuaciones del mercado laboral, etc. ya que las contradicciones de los diferentes subsistemas (político, económico y social) que integran el sistema social en su conjunto, influyen en las decisiones del alumnado de desertar o continuar. Este modelo se basa en el clásico estudio de Bourdieu & Passeron (2009).

El modelo economicista se basa en la teoría del capital humano, según la cual un individuo invertirá tiempo y recursos monetarios en educación, solamente si los beneficios que obtiene son suficientes para cubrir los costos de la educación, y si la educación superior es al menos tan rentable como los usos alternativos de esos mismos recursos (Cabrera et al., 2006).

Por último, el modelo psicopedagógico, propuesto por los autores, de suma relevancia para esta investigación, remite a aspectos de los modelos de adaptación y estructural, más otras dimensiones de carácter psicoeducativo no incluidas por éstos. Cabrera et al. (2006) analizaron factores personales, institucionales y sociales en estudiantes que abandonan sus estudios, y, sistemáticamente, encontraron que las variables psicológicas y educativas son las que más determinan su éxito o fracaso. Ellos confirman variables de carácter psicopedagógico tales como, las estrategias de aprendizaje, la capacidad para demorar las recompensas, la calidad de la relación profesorado-alumnado, la capacidad para superar los obstáculos y dificultades, la capacidad para mantener claras las metas de largo plazo, la habilidad para fijar firmemente el rumbo o dirección de futuro, la pericia en el logro de las metas académicas y la reducción del tiempo de egreso, etc., estarían vinculadas a la decisión de abandonar o persistir en los estudios universitarios.

Por último, la Teoría de Tinto (1989), mencionada con anterioridad en reiteradas ocasiones ya que ha sido base de muchas investigaciones, aporta lo que él llama *modelo de integración del estudiante*. Focaliza su teoría en los factores no académicos previos al ingreso del estudiante a la universidad y en el encuentro de esas características con el ambiente universitario. En la interacción del estudiante con la comunidad educativa se construye la decisión de permanecer o abandonar la carrera, en un proceso que se recicla a lo largo de los años de estudio.

La idea central de su teoría es que el estudiante ingresa en la educación superior con un conjunto de características y un bagaje personal, intenciones y expectativas y la decisión de permanecer o salir de los estudios superiores está en función del nivel de integración académica y social que alcanza en la misma, siendo ésta última uno de los aspectos más importantes para la persistencia (Aguilar Rivera, 2010a).

Al ingresar a la universidad el estudiante debe integrarse a un sistema social y académico en el cual interactúa con mayor o menor éxito. De la congruencia resultante entre sus metas y compromisos personales y el ambiente educativo dependerá su involucramiento con la carrera. Asimismo establece correlación entre la integración al ambiente universitario y la permanencia en la carrera. La integración al ambiente universitario implica conectarse con el trabajo intelectual más allá de la asistencia a clase, participar de actividades académicas e involucrarse en la vida social con los compañeros. Todo ello, redundando en una mayor conexión del estudiante con el ambiente universitario y ampliando sus metas iniciales hacia la carrera, reformulándolas o resignificándolas. Este carácter dinámico de las decisiones del estudiante, permite decir que al integrarse a la vida universitaria, el estudiante ancla sus metas y compromisos en la institución y con

relación a un grupo humano, lo que contribuye a la retención, pues ha desarrollado nuevos motivos para permanecer en ella.

Otro elemento de importancia, que resalta el autor, es la consideración de las habilidades sociales como factor de éxito:

Aunque los educadores continúan con mediciones y tratamientos de la falta de destrezas intelectuales, como si esta carencia fuera la única responsable de la deserción, abundan las pruebas de que las habilidades sociales son igualmente importantes para la retención en la universidad. Estas habilidades permiten al alumno localizar y utilizar los recursos disponibles en la institución e interactuar con ellos (por ejemplo, estudiantes, profesores y administradores). La carencia de habilidades sociales, en especial entre los sectores desfavorecidos del estudiantado, aparece como particularmente importante en relación con el fracaso para mantener niveles adecuados de rendimiento académico. (Tinto, 1989 p.4)

### **2.2.2. De la eficiencia terminal al egreso a término**

En este apartado se circunscribe la problemática de la finalización de las carreras en el tiempo estipulado por los planes de estudios, como un recorte dentro del marco de la graduación universitaria. Como ya se anticipó, en esta investigación se propone el concepto de egreso a término, para nombrar este tipo de trayectorias estudiantiles. También se mencionó la existencia de diversas investigaciones acerca de lo que se llama eficiencia terminal, considerada como un indicador cuantitativo y evaluativo de logro del sistema educativo y como un indicador de la eficiencia interna de los procesos formativos (Bunner & Ferrada Hurtado, 2011).

Respecto a la eficiencia terminal, el origen del concepto estaría en la teoría del desarrollo, específicamente relacionado con la concepción de educación como elemento determinante del desarrollo económico y social de los países. Dicha teoría, considera que en los procesos educativos se dan con un conjunto de factores (insumos) que, por estar sujetos a un proceso que busca una producción, alcanzan determinados resultados de la enseñanza (productos) (Coombs, citado por: Camarena, Chavez & Gomez, 1985, p. 8).

Aunque también ha sido enmarcada en el ámbito de la producción industrial, con su correspondiente carga valorativa e ideológica implícita o explícita (Covo, 1988).

Internacionalmente, la Eficiencia Terminal (educational efficiency) es definida por la Unesco como el grado en el cual un sistema educativo consigue optimizar la relación inversión – resultado en educación (López Suárez, Albier Rodríguez & Ramírez Revueltas, 2008).

Por lo que conjugaría dos variables que definen la eficiencia de un sistema: cuanto se invierte en él y que resultados se obtienen.

Autores como Cuéllar Saavedra y Bolívar Espinoza (2006), plantean el carácter difuso del concepto y las dificultades para precisar que es lo que permite evaluar. Ya que de manera cotidiana se lo utilizaría para referirse a una amplia gama de actividades, algunas bastante alejadas del propósito para el que fue originalmente definido.

Así también Edel Navarro (2004) expresa la complejidad de la definición de la eficiencia terminal, ya que se reflejan perspectivas diversas vinculadas a diferentes procesos metodológicos.

La dificultad en definir con precisión conlleva la falta de claridad respecto a considerarlo como indicador de algo que no sabe bien que es:

Los conceptos de eficiencia y de eficiencia terminal, son usados desde hace tiempo por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en relación con la educación básica, hacen parte de un sistema de indicadores relativos a la implementación de la política educativa, que van desde la estimación de la cobertura de la demanda, hasta la apreciación de sus resultados. (Cuéllar Saavedra & Bolívar Espinoza, 2006, p.9)

Circunscribiendo la complejidad, existen dos concepciones que lo definen (Edel Navarro, 2004; Camarena, Chávez & Gómez, 1985):

- Concepción *dominante*: como indicador para analizar la eficiencia del funcionamiento de la institución escolar. Relación insumo-producto.
- Teoría de la *reproducción escolar*: como indicador cuantitativo de la selectividad a lo largo de la trayectoria estudiantil. Se interesa por las características de los estudiantes y sus trayectos.

Principalmente la eficiencia terminal sería el grado en que se logra que los alumnos que ingresan al sistema educativo avancen a lo largo de los grados que comprende el nivel educativo en la forma prevista. Permitiendo calcular el número de alumnos que terminan un nivel educativo de manera regular (dentro el tiempo establecido). Esta definición la considera como una manifestación de la eficiencia del sistema educativo, un indicador de su funcionamiento (Cuéllar Saavedra y Bolívar Espinoza, 2006).

Los mismos autores, la definen en términos operacionales como “la relación porcentual entre los egresados de un nivel educativo dado y el número de estudiantes que ingresaron al primer grado de este nivel educativo n años antes” (2006, p.9).

Se remarcan como relevantes los términos ingreso, egreso; y así el tiempo establecido define una norma o un ideal respecto de la duración de la trayectoria escolar.

“...se toma como norma de duración de la trayectoria el tiempo que le llevaría a un estudiante normal completar todos sus tramos si no hubiera factores que se lo impidieran, como enfermedades, reprobación de materias, huelgas” (2006, p.9).

Existen varias propuestas para operacionalizar esta definición, que considera la diversidad de opciones que existen en cada universidad. López Suárez et al. (2008), en base a la Educación Superior mexicana, las sistematizan del siguiente modo:

- Definición normativa: la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la Secretaría de Educación Pública la define como la relación porcentual entre los egresados de un nivel educativo y el número de estudiantes que ingresaron al primer grado de ese nivel  $n$  años antes, y para controlar el sesgo de estimación por repitencia o alumnos reprobados, se le resta a  $n$  un año.

- Otro criterio de la Sub Secretaría de Educación Superior propone el número de egresados en un año dado, dividido el número de alumnos ingresantes seis años antes, sumando un año al promedio de tiempo de duración de un programa de formación.

- Criterio internacional: Clasificación Internacional Normalizada de la educación, propone un índice de sobrevivencia (Survival rate), que se define como la proporción de alumnos de nuevo ingreso que completan con éxito un programa dado, dividiendo el número de graduados por los que ingresaron  $n$  años antes.

Lo que tienen estas definiciones en común es considerar el número de graduados en un año determinado y dividirlo por  $n$ , que es la duración regular de un programa educativo.

Con relación a la utilidad del mismo, la eficiencia terminal es descripta como un índice cuantitativo, una “medida resumen” (Camarena et al., 1985) de la trayectoria

estudiantil ya que se posiciona entre ambos polos de una trayectoria, el ingreso y el egreso.

Es indicador tanto de la eficiencia del sistema, como de la calidad del mismo y de su rendimiento. Un “termómetro” de la vida académica de los programas de estudio y de los egresados (Edel Navarro, 2004).

Asimismo esta medida es investigada en el nivel de grado y de posgrado (Edel Navarro, Duarte Cruz & Hernández Mejía, 2010) y diferentes estudios señalan su carácter multifactorial (Edel Navarro, 2004), y la multiplicidad de causas que la originan ([Domínguez Pérez](#), [Sandoval Caraveo](#), [Cruz Cruz](#), & [Pulido Téllez](#), 2014).

En síntesis, la eficiencia terminal daría cuenta del porcentaje o proporción de estudiantes que, habiendo ingresado a una institución, terminaron su proceso formativo dentro de ella. En consecuencia es considerada un indicador de la capacidad de la institución para cumplir con su cometido (Cuéllar Saavedra y Bolívar Espinoza, 2006).

En ocasión a esta definición podemos deducir que la eficiencia terminal es considerada un indicador de la eficiencia del sistema educativo.

A su vez se plantean dificultades en torno a la misma. Las principales remiten a la dificultad en su medición, dados los desacuerdos relativos al significado de los términos ingreso y egreso (también llamado inicio y conclusión o término de un proceso formativo). Especialmente cuando no existe información precisa sobre estos momentos. Además de las maneras específicas de medir incluyendo las operaciones aritméticas empleadas para hacer esta estimación y sobre la toma de decisiones acerca de si debería considerarse o no el tiempo en la medición y, en caso positivo, que momentos y cómo debería tomarse en cuenta (Cuéllar Saavedra & Bolívar Espinoza, 2006, p.11).

El mayor desacuerdo es respecto del egreso, diferenciando: *egreso* (conclusión de los requisitos exigidos, generalmente acreditación del total de créditos requeridos por el programa) y *titulación* (cumpliendo de ciertas exigencias no necesariamente académicas, como la presentación o aprobación de un examen o trabajo terminal, la presentación de una solicitud especial ante una oficina administrativa de la institución para la expedición de la certificación pertinente) (Cuéllar Saavedra & Bolívar Espinoza, 2006).

Estos aspectos expresan la heterogeneidad del sistema de educación superior, lo que dificulta un cálculo exacto de la eficiencia terminal.

Respecto a la medición de la eficiencia terminal, las variaciones dependen de la existencia de datos y, si los datos existen, la medición no presenta problemas: “para una cohorte o generación de ingreso dada, la eficiencia terminal es simplemente el porcentaje de los que egresaron (eficiencia de egreso) o se titularon (eficiencia de titulación)” (Blanco & Rangel, citado por: Cuéllar Saavedra & Bolívar Espinoza, 2006; p.11).

Si no existen los datos, se recurre a estimaciones indirectas: la más frecuentemente usada en educación superior es la que relaciona el número de titulados (o egresados) en un cierto momento del tiempo (un año dado), con el total de los que iniciaron un cierto número de años antes (normalmente seis años).

En este mismo sentido López Suárez et al. (2008) manifiestan la dificultad para considerar cohortes reales a partir de un corte transversal. Lo que existirían serían cohortes *aparentes*, ya que al contabilizar graduados se filtran estudiantes pertenecientes a otras generaciones.

A nivel nacional, Amago (2005) refiere que con la sanción de la Ley de Educación Superior (1995) y con la injerencia de los Organismos Multilaterales de Financiamiento en las políticas educativas para el nivel, comienzan a profundizarse los cuestionamientos

respecto del rendimiento de las universidades públicas en términos de su eficiencia terminal. Esto se presenta como “...exiguos resultados: pocos egresados y altos costos” (p.13). Es así que en nuestro país, la problemática de los estudiantes universitarios ha cobrado relevancia en el discurso público a partir de dos cuestiones principales: la alta deserción en los primeros años y la baja eficiencia terminal.

Otra manera de referirse al fenómeno es mencionada por Ríos (2010) como *avance en la carrera*. El mismo representaría la capacidad del estudiante para avanzar en los tiempos formales que prevé el plan de estudios, ya sea para aprobar en cada año lectivo la cantidad de asignaturas necesarias para llevar la carrera al día o, en su defecto, para ir retrasándose determinada cantidad de años respecto de lo que debiera ser.

Para esta autora, es una variable vinculada al rendimiento pero que no necesariamente implica un promedio alto, ya que ambas situaciones exigen poner en juego diferentes habilidades cognitivas y personales, como la capacidad intelectual, la disciplina o la perseverancia en el esfuerzo.

### **2. 2.3. La otra cara del espejo: la prolongación de los estudios**

En este apartado, se retomará la metáfora de Tinto (1987), que invita a mirar las dos caras del espejo frente a un fenómeno, resulta de relevancia considerar la otra cara del egreso a término, la *prolongación de los estudios o rezago*, vinculada por algunos autores con el concepto de fracaso académico (Cabrera et al. 2006). La misma se define como “la diferencia de tiempo invertido con el teóricamente previsto para terminar los estudios. Siendo uno más de los tantos indicadores que se han definido para identificar el fracaso académico universitario, entre los que se contempla también el abandono” (p. 173).

Resulta relevante la investigación realizada en nuestro país por Aparicio (2009a) en la Universidad Nacional de Cuyo, acerca de las causas del alargamiento de los estudios. La autora expresa que el alargamiento es un fenómeno con serias repercusiones en las instituciones de educación superior, tanto en la dimensión socioeconómica como psicosocial, que impacta sobre los actores involucrados y sobre el sistema en su conjunto. “Pese a su gravedad, ha sido todavía poco estudiado desde una perspectiva integral” (p. 11).

Es cada vez más amplia la franja de estudiantes con dificultades para avanzar de manera adecuada en sus carreras, lo que genera el rezago, es decir la prolongación excesiva del tiempo dedicado a la obtención de la titulación, o el abandono de los estudios. Es así que el logro o fracaso académico pueden comprenderse cuando se conjugan al menos, tres dimensiones: los condicionantes personales y sociales, los factores pedagógicos (individuales e institucionales) y los estructurales (mercado de trabajo) ya que ambos fenómenos (logro o fracaso) están ligados a la devaluación de los diplomas. Contextualmente esto emerge a partir del gran despegue de los años '60 conocido como crisis mundial de la educación (Coombs, citado por: Aparicio, 2009a).

Entre las causas sociales de la prolongación de estudios, Antoni (2003) de la Universidad Nacional de Rosario sostiene como hipótesis el hecho de ser parte de una sociedad del tercer mundo que no ofrece a los jóvenes demasiadas opciones laborales.

Éstos probablemente intenten pertenecer a una institución valorada socialmente, como es la universidad, por un lado para sentirse parte y por otro para extender la duración del periodo de dependencia familiar, de seguir siendo chicos, para no introducirse al doloroso y devastado mundo adulto en un país con una economía marginal (p. 99).

#### **2.2.4. Modelado disciplinar en la formación universitaria**

Dado que uno de los supuestos y de los objetivos de la tesis se vincula con describir la manera en que el egreso a término se presenta según diferentes ramas disciplinares, es que se definen, de manera sintética dado que no es el propósito central de la tesis, perspectivas teóricas que sostienen que las disciplinas en sí mismas operan como modeladoras de los modos de producir conocimiento y de vincularse socialmente.

Es así, que cada campo disciplinar y los miembros de su comunidad configuran una cultura que condiciona la manera en que sus miembros se forman, ingresan, progresan, investigan y publican y en particular, el alcance y la manera de llevar a cabo la formación doctoral dependerá, en gran medida, de las culturas disciplinares y de la forma de producción y reproducción del sistema universitario (Clark, citado por: Becher, 2001).

Las formas de organizar la vida profesional de grupos particulares de académicos se relacionan íntimamente con las tareas intelectuales desempeñadas, por lo que se relacionan e influyen recíprocamente los aspectos sociales y epistemológicos de las comunidades de conocimiento (Becher, 2001).

En términos de Becher, “Mi principal foco de atención es, precisamente, la ‘vida privada’ de las distintas disciplinas, de las comunidades disciplinares y del dominio de la ‘gran ciencia’” (Becher, 2001, p. 23). Para ello indaga algunos aspectos relacionados con seis categorías centrales:

- 1) Características de la disciplina: naturaleza y contenido general, los límites internos y externos, el grado de unidad en las especialidades, sus vecinos más próximos, variaciones de su perfil según país.

2) Cuestiones epistemológicas: rol que juega la teoría, relevancia de las técnicas especializadas, el alcance que posee la cuantificación y la construcción de modelos, el alcance en la generalización de los resultados, cómo se establecen las conclusiones.

3) Modelos de carrera académica: iniciación de nuevos miembros y su ingreso en la disciplina, cómo eligen la especialidad, conquistaron independencia y adquirieron estabilidad laboral, el grado de movilidad existente entre las especialidades y si es frecuente vivenciar un período crítico a mitad de la carrera en relación con la investigación.

4) Cuestiones centradas en las recompensas y la reputación, o sea los criterios para ser reconocidos profesionalmente, premios y marcas de reconocimiento, existencia y rasgos de las figuras sobresalientes de la disciplina, expresiones de elogio y de reprobación.

5) Características de la actividad profesional: los modos de comunicación, las formas y la frecuencia de las publicaciones, las redes personales, la competencia y el plagio, financiamiento para investigar, las modas, el alcance del trabajo grupal e incidencia de la jerga.

6) Conocer el sistema de valores: el nivel de compromiso laboral, cuestiones consideradas gratificantes o desagradables, grado de involucramiento como profesionales en asuntos sociales y ambientales actuales, beneficios obtenidos debido a su formación académica, estereotipos construidos de colegas de la misma y de otras disciplinas.

Es importante destacar que sus postulados se dirigen a la formación de posgrado, aunque reconoce que la modelización disciplinar comienza en el grado (Becher, 1993).

Para el nivel de grado específicamente, la corriente de la corriente de alfabetización académica (Carlino, 2005a, 2013; Arnoux, di Stefano & Pereira, 2002) sostiene que cada

comunidad tiene sus modos de escribir, de pensar y de producir conocimiento, e insta que estos modos, sean enseñados de manera explícita en la universidad (Carlino, 2005a). Y más tarde refiere al proceso de escritura, desde una perspectiva socioretórica, para la que el proceso de enculturación académica, se describe de la siguiente manera:

[...] quienes escriben están aprendiendo no sólo a comunicarse de modos particulares sino que están aprendiendo a cómo “ser” tipos particulares de personas, es decir, a escribir “como académicos”, “como geógrafos”, “como científicos sociales”. Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social. (Carlino, 2013, p. 362)

### **2. 2. 5. De los objetos a las metáforas**

El siguiente apartado explicita los fundamentos de la incorporación de la técnica de elección de objetos y la interpretación de los mismos como metáforas, en este caso, del aprendizaje universitario en el contexto del egreso a término. Asimismo, conceptualiza y fundamenta el uso de la mencionada técnica y su posibilidad de abordar diferentes problemáticas en el marco educativo.

Scribano (2013) sostiene que el “avance de las estrategias de investigación social- al incorporar progresiva y sostenidamente a las ‘tecnologías de captación de la expresividad’- ha podido acercar la brecha entre lo que el investigador ve y aquello que el sujeto expresa” (pag. 83).

Esta inclusión de otros recursos como la fotografía, la danza, la música, la creación artística, ha permitido la generación de diferentes dispositivos de producción y análisis de datos cualitativos que permiten una mayor comprensión de los fenómenos sociales.

En este sentido, Patton (Citado por: Strauss & Corbin, 2002) recomienda, el uso de múltiples formas de expresión como el arte, la música y las metáforas, dentro de los comportamientos adecuados para generar pensamiento creativo, considerado como esencial junto con el pensamiento crítico para la producción de investigación cualitativa.

En consecuencia la posibilidad de abrir caminos a través de modos no convencionales de exploración científica, propicia el encuentro y la integración de perspectivas entre los protagonistas y el investigador alrededor de un “trozo” de vida de los primeros (Scribano, 2008).

De este modo, la inclusión de una técnica que tenga por objetivo expresar “de otra manera” el significado del aprendizaje en la universidad en contextos de egreso a término, apunta a favorecer el “objetivar”, es decir, poner fuera de sí, un proceso que es interno, estableciendo una diferencia con el sujeto, que no anula la relación, sino que la expresa en su complejidad. Por esto, es que el objeto seleccionado por los entrevistados es interpretado como una metáfora del aprendizaje universitario.

La palabra metáfora proviene del concepto latino *metaphora* y éste, a su vez, de un vocablo griego que en español se interpreta como “traslación”. Se trata de la aplicación de un concepto o de una expresión sobre una idea o un objeto al cual no describe de manera directa, con la intención de sugerir una comparación con otro elemento y facilitar su comprensión.

Si bien las metáforas han sido mayormente asimiladas al recurso poético, en su definición central aluden a la posibilidad de conectar dos aspectos disímiles en algo nuevo que impide invisibilizar las diferencias entre ambos.

Gracia de & Casteló (2003) describen un debate acerca del uso de las metáforas en ciencias y expresan que las mismas pueden entenderse como “una figura del habla que

establece una comparación implícita entre dos entidades desiguales, y que implica un salto cualitativo entre los objetos considerados que va desde la mera comparación hasta una cierta forma de identificación, para dar lugar a una nueva entidad que comparte las características de ambos” (pp. 30-31).

Durante bastante tiempo se consideró que las expresiones metafóricas desempeñaban un papel secundario en la ciencia, ya que lo característico del lenguaje científico era la precisión y la ausencia de ambigüedad. Ortega y Gasset (citado por Gracia de & Casteló, 2003), reivindicaba el uso de la metáfora en ciencia, asignándole un papel primordial en la caracterización del pensamiento científico. El mencionado autor, distinguía dos usos de la metáfora: el primero, de carácter superficial, es aquél en el que la metáfora se reduce a una simple transposición de nombres; es decir tiene un uso traslaticio y su empleo es propio de la literatura, especialmente en la poesía. El otro sentido, más profundo, remite a la complejidad de definir ciertos objetos, por lo que prefiere el apoyo en objetos fáciles y asequibles para poder pensar lo complejo.

Lakoff y Johnson (2001) han estudiado la naturaleza de los sistemas conceptuales humanos, en temas como los conceptos de tiempo, causalidad, emociones, moral, política, etc., a través de su teoría sobre el pensamiento metafórico. La idea central es que la metáfora, más allá de ser un aspecto formal del lenguaje, permite estructurar conceptos a partir de otros. La forma en que se realiza este proceso depende de la experiencia directa en el mundo, principalmente a través del cuerpo.

Gran parte de los conceptos se estructurarían de esta forma. Por otra parte, las metáforas que el ser humano usa para conformar su sistema conceptual conforman una sistematicidad interna (a través de las relaciones entre sí), y determinan la forma en que se percibe y actúa sobre el mundo.

Los autores expresan que generalmente la metáfora es considerada como un rasgo sólo del lenguaje y más específicamente de la imaginación poética. Contrario a esto, ellos sostiene que la metáfora “impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción” (p. 39). Y más enfáticamente expresan que “nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cuál pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica” (p. 39). Como también se la propone, como un modo de pensar en la infancia y un recurso para el desarrollo de la creatividad (Civarolo, Aiello & Pérez, 2013).

Asimismo, el uso de metáforas en la investigación social, plantea un debate acerca su consideración como fuente de conocimiento (Vázquez Recio, 2009; Giaccaglia, 2007). Vázquez Recio (2007, 2009) expresa que desde hace veinticinco años han proliferado estudios, que desde diversos campos consideran las metáforas desde su potencial para el análisis de procesos sociales y educativos, lo que se refleja en dos planos: como *objeto de estudio*, en tanto es un vehículo de expresión y construcción de modelos de pensamiento y conocimientos sobre la realidad; y como *instrumento de análisis* la metáfora constituye una vía de estudio con la que podemos descubrir, conocer y comprender los sistemas de pensamiento y las visiones sobre la realidad.

Se bien la autora remite a una investigación llevada adelante en centros educativos de Cádiz, España basada en el estudio de las metáforas de carácter lingüístico utilizadas por diferentes actores institucionales, resulta de interés el modo de concebirlas y las consideraciones respecto a los criterios para analizarlas. Considerar las metáforas como objeto de estudio significa comprender varios aspectos. Uno de ellos es el valor semántico que refiere a llamar a una realidad con un nombre que no es el suyo sino el correspondiente a otra diferente.

Otro aspecto es que las metáforas, según Vázquez Recio (2009) y siguiendo la retórica tradicional, tienen tres funciones principales: la función estética, emotiva y didáctica. Las metáforas expresan cierta información o contenido, captando la atención de otro y provocando una reacción afectiva, no solo por la idea transmitida, sino por la estética del lenguaje con la que se construye la metáfora.

Una siguiente función, es la epistemológica, lo que la convierte en vehículo expresivo del pensamiento, las creencias y los valores. Es así que muestra los significados construidos por los sujetos acerca de la realidad. En este sentido, la metáfora también cumple la función de permitir el desarrollo de conocimientos, es decir permite la generación del pensamiento:

Podemos ilustrar esta cuestión con algunos estudiosos que han desarrollado su pensamiento en torno a una metáfora, o han utilizado metáforas para explicar y construir su teoría o visión sobre un fenómeno o para quienes la metáfora es su propio pensamiento: Ludwig Wittgenstein (1989), Martin Heidegger (1999, 2000), Friedrich Nietzsche (1992, 2000a, 2000b), Jacques Derrida (1989, 1993), Hans Blumenberg (1992), Michael Foucault (1966, 1969, 1970, 1975, 1988), Donna Haraway (1995). (Vázquez Recio, 2009, parr. 26)

Un último aspecto de la metáfora considerada como objeto de estudio, es el ser un instrumento micropolítico e ideológico.

Este proceso hace de la metáfora un mecanismo y un instrumento que permite y ayuda a silenciar u ocultar las creencias, las ideas, las intenciones, las visiones y las valoraciones mediante el ornamento de términos que, al mismo tiempo que persuaden, logran desplazar o despistar el centro de atención de las cuestiones claves e importantes del discurso. (Vázquez Recio, 2009, parr. 29)

La segunda potencialidad de la metáfora, es ser instrumento de estudio de las realidades que encubre. Y ésta es sólo posible desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, ya que supone la aceptación de la subjetividad, la impredecibilidad, la incertidumbre de la realidad social (Vázquez Recio, 2009).

La utilización de metáforas más allá de su uso lingüístico puede verse en Scribano (2013), quién utiliza la selección de colores que signifiquen sentimientos y emociones. Refiere a este recurso como “metáfora cromática” y la define como:

Un recurso para nombrar lo diferente por aproximación que brinda la posibilidad para el traspaso de “unidades de sentido” de un contexto vivencial a otro, sin que esto implique el traslado de “leyes” de un dominio a otro, pero que sí se sostenga/involucre un acto reflexivo de quién observa. (Scribano, 2013, p. 55)

Es interesante apelar a las metáforas en función de una interpretación ajustada a un proceso de doble hermenéutica, propio de la investigación social.

Brown (Citado por Scribano, 2013) expresa que las metáforas son utilizadas en todo dominio de conocimiento, porque son nuestros principales instrumentos para integrar diversos fenómenos y puntos de vista sin destruir sus diferencia.

Y de allí se desprende una interesante definición. La metáfora permitiría “*captar al relación sin destruir las diferencias*” (Scribano 2013, p. 40. Cursivas en original)

Styles y Radloff (2000), a partir de su estudio, sostienen que las metáforas permiten encapsular los sentimientos acerca de una situación determinada. A la vez que las personas usan metáforas para explicar estados emocionales dado que son una síntesis accesible que puede combinar emociones (Fainsilber and Ortony; Ortony, citado por Styles y Radloff, 2000).

Asimismo es indudable el carácter limitado de la metáfora que, como toda representación de un fenómeno, es incompleta, ya que al seleccionar aspectos a resaltar, deja de lado otros. De igual manera se la considera como una vía posible para el estudio de los fenómenos educativos (Vázquez Recio, 2007).

### **2.2.6. Psicopedagogía y aprendizaje en la universidad**

Como se anticipó en la introducción, la disciplina que enmarca la tesis, es la psicopedagogía. La misma, se caracteriza por integrar diversos saberes, a la vez que permite abordar el campo universitario como ámbito específico de producción de aprendizajes y considerar la complejidad de dimensiones que se entranan en el fenómeno. Entender el aprendizaje como un proceso complejo, subjetivo e intransferible, a la vez que intersubjetivo y relacional (Müller, 1999) habilita la construcción de elementos teóricos que respondan acerca de la imbricación de dicha trama.

Se entiende el aprendizaje en sentido amplio, como la capacidad del ser humano que le permite apropiarse de la realidad en un proceso adaptativo de mutua transformación (realidad – sujeto/ sujeto - realidad). Un proceso complejo, subjetivo e intransferible a la vez que inter-subjetivo, relacional. “Cada sujeto construye sus aprendizajes utilizando sus herramientas mentales cognitivo-afectivas, sus hipótesis previas, sus experiencias, su inserción sociocultural e histórica, su estilo singular y cultural de pensar y de aprender” (Müller, 1999, p. 11).

La Psicopedagogía, como saber interdisciplinario, avanza a pasos agigantados hacia la construcción de sus marcos teóricos a partir de la interacción dialéctica entre enunciados teóricos y la práctica concreta (D’Anna y Hernández, 1998). Es la naturaleza

misma del objeto de la intervención psicopedagógica, su complejidad reclama un abordaje e inteligibilidad desde múltiples perspectivas.

Considerando la idea de Castorina, Aisenberg, Dibar Ure, Colinvaux & Palau (1989), la psicopedagogía debe partir de la originalidad de su campo de trabajo, de la índole de sus problemas, para seleccionar los aspectos significativos de las teorías de referencia, recrear sus hipótesis y reformular sus instrumentos para adecuarlos a las cuestiones estrictamente psicopedagógicas, e incluso, plantear cuestiones que representen auténticos desafíos para el desarrollo de aquellas teorías procurando, entonces, una relación bidireccional entre las teorías de referencias y las prácticas psicopedagógicas.

En referencia al contexto universitario, se producen una serie de aprendizajes complejos que permitirán al estudiante, tanto la apropiación de los contenidos disciplinares, como la posibilidad de permanecer y graduarse.

Al ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos, científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares (...) y esto lleva un tiempo; tiempo en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que además cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe (o no) de ella. (Vélez, 2005; p. 6)

Desde la psicopedagogía, el foco para esta tesis, son los aprendizajes que permiten al estudiante constituirse en estudiante universitario y las dimensiones entramadas en esta construcción. En este sentido, Coulon (1995), desde la etnografía y en el contexto francés, sostiene el concepto de oficio de estudiante universitario, como un proceso de socialización que supone el pasaje por tres etapas: a) *el tiempo del extrañamiento*, que implica para el estudiante el ingreso a un universo institucional desconocido; b) *el tiempo*

*del aprendizaje*, en el que se desarrollan procesos de adaptación progresiva a las nuevas reglas institucionales; y finalmente, c) *el tiempo de la afiliación*, que implica el dominio de las nuevas reglas, para lo cual el estudiante debe efectuar un proceso de reconversión a fin de volverse “nativo” con respecto al nuevo nivel y a la institución a la que adscribe (Barbabella, Martínez, Teobaldo & Fanese, 2004). Según Coulon (1995) la primera tarea que un estudiante debe cumplir cuando llega a la universidad es aprender su oficio de estudiante.

A partir de esto es importante resaltar dos puntos: el estudiante aprende a ser estudiante y la universidad debe guiar este aprendizaje, como también comprender que los tiempos son particulares y no significan una evolución natural ni dependen del tiempo, “el oficio de estudiante se aprende, no sin esfuerzo y en la interacción con situaciones que adquieren características particulares en cada institución; la misma cultura de la universidad puede reforzar el extrañamiento o contribuir a la afiliación” (Vélez, 2005, p. 7).

Entonces, este constructo teórico entraría a jugar en el ensamblado de la permanencia y egreso universitario, ya que como señala Romainville (citado por Malinowski, 2008), la falta de -o la débil- afiliación al oficio de estudiante, sería uno de los tres factores esenciales del fracaso universitario: a) características de entrada del estudiante o de la estudiante (edad, pasado escolar, origen sociocultural, proyecto personal), b) la gestión hecha por el estudiante o la estudiante de su nuevo oficio (afiliación, concepción del aprendizaje) y c) las características de la enseñanza (prácticas pedagógicas, concepción del maestro o maestra, evaluación) (p. 805).

Retomando la complejidad de aprendizajes que un estudiante debe llevar adelante con su bagaje, sus experiencias actuales y pasadas, en interacción con pares, docentes y

otros actores institucionales y con los contenidos propuestos curricularmente, es que se explicita la amplitud de este término para el contexto universitario.

En esta investigación, se develará la manera en los sujetos representan metafóricamente, su aprendizaje en la universidad desde el sentido que ellos le otorgan y desde una mirada retrospectiva, habiendo finalizado su trayectoria educativa y en el contexto de experiencias de egreso a término.

### **2.2.7. Conclusión**

Como corolario de las definiciones conceptuales, la masificación de la educación superior como fenómeno global, habilita múltiples lecturas de los diferentes trayectos que un estudiante universitario puede realizar. Asimismo, estos estudios, presentan diversas complejidades, entre ellas, la flexibilidad del nivel para la movilidad de los estudiantes (posibilidad de cambios de carrera y/o universidad/facultad) y el modo de registro y relevamiento de la información que no permite discriminar abandono de desgranamientos o abandono temporal.

Las bajas tasas de graduación, y más aun de eficiencia terminal, invitan a reflexionar acerca de una problemática que afecta tanto a los sujetos como a las instituciones, y por ende a la sociedad en su conjunto, a pesar que se han observado aumentos en las tasas a nivel iberoamericano.

Asimismo, se resalta la necesidad de generar estudios en los que se debe la perspectiva de los sujetos que han transitado la experiencia de egresar a término en sus carreras. No como un índice estadístico (eficiencia terminal, eficacia de titulación), sino desde propuestas microsociales que permiten pensar el egreso a término, como constructo

que recupera los procesos y las dimensiones que interjuegan en los trayectos dentro de los tiempos propuestos por los planes de estudio, y donde el eje se coloca en la experiencia narrada desde los mismos protagonistas.

En otro sentido, el lugar que ocupa el modelado disciplinar en los sujetos que transitan experiencias educativas de nivel superior, en sus modos de aprender, vincularse, producir conocimiento, e incluso graduarse, es resaltado en estudios dirigidos principalmente a la formación de posgrado. Es así que en esta investigación se aborda el atravesamiento disciplinar en el grado, desde los relatos de graduados, en un intento de aproximación a la problemática que la enlaza con las ramas disciplinares más amplias.

Así también, la comprensión acerca de los modos en que estos sujetos significan su aprender en el contexto universitario, cobra relevancia en la medida que contribuye a una mirada e intervención psicopedagógica enraizada en las voces de los protagonistas.

### Capítulo III



### Encuadre Metodológico

*Lo que descubrimos investigando es la complejidad del mundo. Cuando respondemos algunas preguntas, planteamos otras (Strauss & Corbin, 2002).*

### **3.1. Diseño de investigación**

Dado que el propósito de la investigación fue hacer inteligibles las dimensiones que interactuaron y posibilitaron egresar a término a estudiantes de diferentes carreras universitarias, desde la experiencia, perspectiva y aprendizajes de mismos sujetos, es que se optó por un diseño de investigación cualitativo.

El mismo cobra relevancia dada la abundancia de estudios de abordan de manera cuantitativa, a través de diferentes medidas estadísticas las tasas de egreso y eficiencia terminal. Es así que la investigación se propuso explorar los modos en que los estudiantes transitan la vida universitaria, en este caso, en trayectorias de egreso a término.

Por estos motivos, la lógica cualitativa se presenta como la mejor opción para, según palabras de De Souza Minayo (2009):

El estudio de la historia, de las relaciones, de las representaciones, de las creencias, de las percepciones y de las opiniones, producto de las interpretaciones que los humanos hacen con relación a cómo viven, construyen sus instrumentos y a sí mismos, sienten y piensan.  
(p. 47)

Dentro del paradigma cualitativo, es que se optó por la Grounded Theory o Teoría Fundamentada o Teoría Enraizada. La misma tiene por autores originales a Glaser y Strauss (1967) y ha sufrido, y sigue sufriendo, transformaciones en sus enunciados de origen (Glaser, 1992; Strauss & Corbin, 2002; Charmaz, 2006; Pandit, 1996). Asimismo es utilizada en diversas investigaciones educativas y de otros campos, presentándose como una alternativa que proporciona los medios para generar teorías que emerjan

directamente de la realidad de la vida cotidiana, aun cuando existan desacuerdos entre sus fundadores en relación a su implementación (Hernández & Sánchez, 2008).

Si bien se consideran valiosas las diversas perspectivas vinculadas a la teoría fundamentada, se utilizó para el análisis la propuesta de Strauss & Corbin (2002) dada la sistematicidad en los procedimientos que plantea. Asimismo, resulta de sumo interés la perspectiva constructivista de Charmaz (2006), dado que sostiene el lugar de los sujetos como constructores de significados a través de la interacción con sus realidades, e invita a enfocarse en los significados provistos por los participantes del estudio e interesarse por considerar las visiones, creencias, valores, sentimientos e ideologías de las personas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Asimismo, las categorías y los conceptos emergen de las interacciones del investigador dentro del campo y de las preguntas sobre los datos, por lo que el investigador cuenta un relato, una historia acerca de la gente, los procesos sociales. Dicho relato refleja tanto al observador como al observado.

En términos básicos, se puede considerar a la teoría enraizada, como una forma de pensar acerca de los datos y poder conceptualizarlos. Sin descuidar que el proceso de análisis cualitativo empieza con la primera recolección de datos y se extiende hasta más allá de finalizado el trabajo de campo. Desde un primer momento y durante todo el transcurso de la recolección, el investigador irá reflexionando sobre los contenidos que van apareciendo y les otorgará, gradualmente, un sentido. Inicialmente el trabajo será predominantemente del tipo descriptivo, para luego evolucionar a uno de carácter más teórico y abstracto (Di Virgilio, 2008).

Es por esto que el tipo de datos, central dentro de la lógica cualitativa, se denomina *datos descriptivos*, es decir, las palabras y conducta de las personas (Taylor & Bodgan,

1998). “El universo de las investigaciones cualitativas es el cotidiano y las experiencias del sentido común, interpretadas y reinterpretadas por los sujetos que las vivencian” (De Souza Minayo, 2009, p. 21).

Es interesante reconocer que los métodos enunciados en esta teoría no deberán nunca considerarse rígidos ni establecidos, por lo que es importante que el investigador, ponga en juego sus experiencias personales anteriores y no pierda de vista el contexto en el que se está trabajando. Las reglas deben ser consideradas ayudas y pueden ser modificadas de acuerdo a las necesidades de cada investigación.

No se comienza con una teoría, y luego la prueba. Más bien, se comienza con un área de estudio para permitir que emerja lo que es relevante para esa área.

Asimismo, esta perspectiva de investigación, se presenta como en una interrelación dialéctica entre ciencia y arte, tal como lo expresan Strauss & Corbin (2002): “La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores de denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizados” (p. 22).

La teoría fundamentada permite la generación de teoría sustantiva porque se alimenta con los procesos de recolección de datos de una manera dinámica y abierta, diferente a la de los procedimientos deductivos de la llamada teoría formal o general cuya preocupación por la verificación le lleva a mantener una perspectiva relativamente estática y cerrada por su apego a la generalidad. Se tipifica así un estilo de recolección de datos y de análisis teórico, con el propósito explícito de hacer posible la verificación de las hipótesis emergentes (formuladas estas como proposiciones que plantean relaciones entre

conceptos). Esto se realiza de comienzo a fin, del proceso de investigación (Sandoval Casilimas, 2002).

Otra característica del estudio, fue su carácter transversal y retrospectivo ya que se analizó el fenómeno habiéndose ya producido, buscando hacia atrás posibles explicaciones y características que permitan comprender la trama de las dimensiones estudiadas respecto del egreso a término (Cabrera, et al. 2006). El objetivo fue reconstruir el pasado a partir de los datos recogidos en el momento del estudio.

### **3.2. Muestra: participantes y carreras**

La muestra se compuso por treinta y tres egresados de cinco carreras dictadas en universidades estatales de la Región Centro argentina. La selección de las carreras respondió a dos criterios principales: la accesibilidad y la pertenecía, de cada una de ellas, a las cinco ramas disciplinares propuestas por el Ministerio de Educación argentino<sup>2</sup>. Si bien respecto a dicha clasificación existe cierto debate (Barsky & Dávila, 2004), ha sido la seleccionada en función que el Ministerio de Educación argentino la elige en la descripción del sistema educativo universitario en los Anuarios producidos por la Secretaría de Políticas Universitarias.

A la vez, las instituciones universitarias elegidas tuvieron que tener experiencia en la formación de profesionales, no menor a 50 años.

---

<sup>2</sup> Dicha clasificación es expuesta en la descripción del sistema educativo universitario en los Anuarios producidos por la Secretaría de Políticas Universitarias: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/>

**Tabla 4. Rama de estudio, universidades y carreras**

<b>Rama de estudios</b>	<b>Institución universitaria</b>	<b>Carrera</b>
<b>Ciencias Sociales</b>	Universidad Nacional del Litoral (UNL)	<b>Abogacía</b>
<b>Ciencias Básicas</b>	Universidad Nacional de Córdoba (UNC)	<b>Licenciatura en Física</b>
<b>Ciencias Humanas</b>	Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)	<b>Profesorado en Ciencias de la Educación</b>
<b>Ciencias Aplicadas</b>	Universidad Nacional del Litoral (UNL)	<b>Ingeniería Química</b>
<b>Ciencias de la Salud</b>	Universidad Nacional de Córdoba (UNC)	<b>Licenciatura en Nutrición</b>

La muestra estuvo compuesta por graduados en el tiempo propuesto por los planes de estudio de sus correspondientes carreras; a la vez que fue intencional, lo que permitió la selección de los sujetos según criterios definidos teóricamente como adecuados para los propósitos del estudio (Sautu, 2005). Asimismo, se utilizó muestreo de bola de nieve, en la que un informante ofrece datos de otro informante y así se conforma la muestra.

Algunos criterios de conformación de la muestra fueron los siguientes:

⇒ Egreso dentro del tiempo determinado por los planes de estudio de las carreras seleccionadas.

⇒ Que al momento de la toma de las entrevistas, no hubiese pasado más de cinco años del momento del egreso, con el objetivo de facilitar el proceso de recuerdo acerca del tránsito por la universidad.

⇒ El tiempo de egreso se considero hasta que finalizase el año académico, por lo tanto a marzo del año siguiente al que terminaron con el cursado.

⇒ En algunos casos se amplificó el tiempo de egreso hasta 6 meses posterior a la finalización del año académico correspondiente, con el fin de amplificar la muestra.

⇒ Heterogeneidad de la muestra, considerando ambos sexos, diferentes planes de estudios, tipos de ingreso (irrestricto, restrictivo), tesis (individual, grupal), situación laboral, estado civil, edad, nivel educativo sociofamiliar, distintas instituciones educativas, diversos años de egreso y egreso.

Como también se siguió la propuesta del muestreo teórico, en cuanto a carreras, como el Profesorado en Ciencias de la Educación, donde las primeras entrevistadas eran oriundas del interior de la provincia, por lo que se buscó sumar entrevistados de la misma ciudad donde tiene sede la facultad. El objetivo de esta ampliación fue relevar experiencias en las que se pudiese comparar el viajar diariamente, con el vivir con familiares en la misma ciudad de cursado.

También en Abogacía e Ingeniería Química se heterogeneizó la muestra con participantes oriundos de la ciudad de Paraná y de Santa Fe (ciudad sede del cursado de las carreras).

Se llevaron a cabo un total de treinta y seis entrevistas, de las cuales sólo participaron de la investigación, treinta y tres. Las tres entrevistas que no se consideraron, fue por los siguientes motivos: dos no cumplían con el tiempo de egreso menor a los seis meses posteriores al tiempo propuesto por el plan de estudios; y la restante fue tomada para comparar egreso a término con egreso en el tiempo que duplica el plan, objetivo que fue descartado dado que la inmersión en esa problemática, conllevaría la dilación del trabajo de campo, la ampliación de los objetivos de la tesis y la demora en la presentación del informe final.

La muestra quedó conformada de la siguiente manera:

*Tabla 5. Distribución de graduados según carrera, año de ingreso y de egreso, y duración (en años y meses) de sus estudios*

Ref: n= 33 Año: 2013/2014

<b>Carrera/ Nombre ficticio</b>	<b>Ingreso</b>	<b>Egreso</b>	<b>Duración</b>
<b>Ingeniería Química</b>			
<b>Andrés</b>	2005	2011 abril	<b>6 años y 1 mes</b>
<b>Javier</b>	2005	2011 abril	<b>6 años y 1 mes</b>
<b>Mariano</b>	2005	2011 marzo	<b>6 años</b>
<b>Pedro</b>	2005	2011 marzo	<b>6 años</b>
<b>Alberto</b>	2005	2011 marzo	<b>6 años</b>
<b>Alejandro</b>	2005	2011 marzo	<b>6 años</b>
<b>Víctor</b>	2005	2011 abril	<b>6 años y 1 mes</b>
<b>Georgina</b>	2005	2011 marzo	<b>6 años</b>
<b>Elena</b>	2005	2011 marzo	<b>6 años 1 mes</b>
<b>Constantino</b>	2005	2011 marzo	<b>6 años</b>
<b>Profesorado en Ciencias de la Educación</b>			
<b>Aurora</b>	2007	2012 marzo	<b>5 años</b>
<b>Rosa</b>	2007	2012 mayo	<b>5 años y 2 meses</b>
<b>Rafaela</b>	2007	2012 mayo	<b>5 años y 2 meses</b>
<b>Norma</b>	2006	2011 junio	<b>5 y 3 meses</b>
<b>Alejandra</b>	2003	2008 febrero	<b>5 años</b>
<b>Abogacía</b>			
<b>Carlos</b>	2004	2010 mayo	<b>6 y 2 meses</b>
<b>Laura</b>	2003	2009 febrero	<b>6 años</b>
<b>Melisa</b>	2003	2008 diciembre	<b>6 años</b>
<b>Victoria</b>	2003	2008 diciembre	<b>6 años</b>
<b>Macarena</b>	2003	2009 febrero	<b>6 años</b>

<b>Lorena</b>	2004	2010 junio	<b>6 años y 3 meses</b>
<b>Verónica</b>	2003	2009 junio	<b>6 años y 3 meses</b>
<b>Licenciatura en Nutrición</b>			
<b>Marisol</b>	2003	2008 mayo	<b>5 años y 3 meses</b>
<b>Lucía</b>	2004	2009 mayo	<b>5 años y 3 meses</b>
<b>Mercedes</b>	2007	2012 abril	<b>5 años y 1 mes</b>
<b>Julia</b>	2007	2012 abril	<b>5 años y 1 mes</b>
<b>Roxana</b>	2007	2012 abril	<b>5 años y 1 mes</b>
<b>Licenciatura en Física</b>			
<b>Félix</b>	2008	2013 marzo	<b>5 años</b>
<b>Gastón</b>	2008	2013 marzo	<b>5 años</b>
<b>Arturo</b>	2008	2013 marzo	<b>5 años</b>
<b>Gonzalo</b>	2005	2009 diciembre	<b>5 años</b>
<b>Pierino</b>	2008	2013 marzo	<b>5 años</b>
<b>Lautaro</b>	2006	2011 marzo	<b>5 años</b>

### **3.3. Ingreso al campo**

El acceso a cada universidad, fue diferente y “muy artesanal” ya que en algunas primo la reserva de la identidad de sus estudiantes, o la escasa sistematización acerca de tiempos de graduación.

A continuación se describe la manera en que se obtuvo el acceso a cada entrevistado, considerando que las decisiones y acciones que el investigador asume durante el proceso de investigación trazan un recorrido, solo posible de reconstruir, una vez finalizado. En ese sentido, la indagación por medio de un diseño cualitativo solo permite anticipar

algunos aspectos del camino a seguir, porque es epistemológica y prácticamente inviable la planificación exhaustiva de la metodología a emplear (Bartolini, 2014).

### **3.3.1. Acceso a la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación**

El acceso al campo se logro, en principio de manera institucional. El contacto directo con una autoridad de la facultad permitió el acceso al padrón de graduados de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Se analizó el padrón para localizar a graduados que cumplieran con los requisitos de la muestra, y de esta manera, al contar con datos de contacto, se establecieron las entrevistas.

### **3.3.2. Acceso a la carrera de Ingeniería química**

El acceso a la carrera de Ingeniería Química se produjo a partir de un llamado telefónico a la facultad a fin de establecer el contacto. Este llamado es atendido por el Secretario Académico quién ofrece datos que permitan facilitar el encuentro con alumnos que estuviesen rindiendo la última materia en esos momentos, debido a la imposibilidad de la universidad de otorgar otro tipo de datos respecto a egresados, por política de resguardo de la información.

Resultaron muy interesantes sus comentarios respecto a la temática investigada: expresó que “los mejores alumnos” egresan en cinco años y medio o en seis años. Frecuentemente se lentifica la graduación por la participación de los estudiantes en becas, intercambios y pasantías que si bien enriquecen la formación, establecen que el tiempo promedio de egreso sea de siete u ocho años.

Con esta información, se concretó la asistencia al examen final de la materia Proyecto Final (espacio curricular donde egresan los estudiantes). En esa oportunidad se logra

realizar el contacto con una graduada (Elena), quién estaba acompañando amigos en su día de egreso. El resto de los estudiantes que estaban rindiendo no habían logrado su egreso en un tiempo menor a ocho años. A partir de esta primera entrevista, y por muestreo de bola de nieve se accede al resto de egresados.

### **3.3.3. Acceso a la carrera de Abogacía**

El ingreso al campo en esta carrera, se dio de manera indirecta, ya que el contacto en la Facultad de Ciencias Jurídicas fue otorgado por personal de la Facultad de Ingeniería Química. Asimismo, la política de resguardo de datos, obstaculizó el acceso a egresados, aunque se obtuvo, por parte de personal de Secretaría Académica, un listado de graduados según año de ingreso y de egreso sin datos de contacto. Es así que comenzó una búsqueda personalizada de cada graduado, y por muestreo de bola de nieve, se logra acceder al resto de los participantes.

### **3.3.4. Acceso a la carrera Licenciatura en Física**

El ingreso a la carrera fue a través de un contacto telefónico con personal de la Secretaría Académica de la facultad, quién explicó la imposibilidad de ofrecer datos de los estudiantes por resguardo a la identidad, aunque informó que los Premios Universidad son para estudiantes que tienen promedio ocho o más y que se recibieron en el tiempo que estipula el plan.

Así, ofreció el número de resoluciones y orientó la búsqueda, virtualmente, por el sistema informático Digesto. También brindó datos acerca de egresados, con esas características que en ese momento se desempeñaban en cargos académicos. Con esa

información, y a través de las redes sociales e Internet, es que se logró el contacto con los entrevistados.

### **3.3.5. Acceso a la carrera Licenciatura en Nutrición**

El acceso al campo, en esta carrera, no fue factible por medios institucionales, dado que no se obtuvo respuesta a los intentos de comunicación formal. Entonces, la punta del ovillo que desencadenó la bola de nieve, fue a través de una persona conocida que había cursado la carrera, aunque no en los plazos que proponía el plan de estudios. Ella brinda el contacto con la primer entrevistada, quién a su vez facilita la ampliación de la muestra, por bola de nieve. A la vez, se utilizó el sistema de búsqueda de información aportado por el personal de la Licenciatura en Física, para buscar egresados en las resoluciones de los Premios Universidad, de la Universidad Nacional de Córdoba.

### **3.4. Resguardo de la identidad y consentimiento informado**

Es importante explicitar que cada una de las entrevistas fue realizada bajo consentimiento informado, como también la autorización para grabar y desgrabar las mismas.

Para esto, se solicitó la firma de un formulario de consentimiento informado confeccionado con las características de la investigación. Cada uno de estos formularios, quedan a disposición del tribunal evaluador. Se incluye en el Apéndice E el modelo utilizado.

Respecto al resguardo de la identidad, se utilizaron nombres ficticios para cada uno de los participantes y durante la entrevista se dio la posibilidad de ser finalizada cuando quisieran. Además, muchos de los entrevistados presentaron, como metáforas de su

aprendizaje, fotos personales y familiares, las cuales fueron modificadas evitando el reconocimiento de los rostros.

### **3.5. Técnicas de recolección de datos**

Para la consecución de la investigación, se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de datos:

1. Entrevista focalizada y entrevista a informantes claves
2. Técnica de elección de un objeto
3. Análisis documental

#### **3.5.1. Entrevista focalizada y entrevista a informantes claves**

La entrevista focalizada, como “herramienta de excavar” (Taylor y Bogdan, 1998, p. 100), fue la técnica privilegiada utilizada en la tesis. La misma se llevó a cabo a través de encuentros presenciales y virtuales (vía Skype y con video cámara), entre la investigadora y los participantes.

El objetivo de esta técnica estuvo dirigido a la comprensión de las perspectivas acerca de las dimensiones que posibilitaron el egresar a término de carreras universitarias. La misma consiste en una conversación, y no un intercambio formal de preguntas y respuestas. El investigador se convierte en instrumento y su rol implica, además de saber qué y cómo preguntar, el establecimiento del rapport con los sujetos. Se utilizó esta técnica debido a que dichos procesos no resultaban ser accesibles de otro modo, dado que se estudiaron acontecimientos pasados en escenarios diversos geográficamente. Es así que los participantes se convirtieron en nuestros informantes en el verdadero sentido de la palabra, son nuestros ojos y oídos en el campo (Taylor y Bogdan, 1998). Entonces, las

entrevistas permitieron acceder a la experiencia de egreso a término en un tiempo más breve si lo comparamos con el tiempo que hubiésemos necesitado para observar y registrar las trayectorias universitarias in situ.

En términos instrumentales, la entrevista se construyó considerando los antecedentes de la investigación y el marco teórico, a la vez que permitió cierta flexibilidad según entrevistado y carrera. Es así que se abordaron *temas*, los cuales no siguieron un orden lineal en la conversación, sino que fueron adecuándose al contexto del encuentro. Dichos temas, abordaron algunas dimensiones pre delimitadas, estimulando a su vez, la emergencia de aspectos no considerados con anterioridad a la construcción de la guía. (Ver Apéndice D: Guía de entrevista focalizada).

Asimismo se realizaron entrevistas a informantes calificados (secretarios académicos, docentes, investigadores). Dichas entrevistas no siguieron un guión establecido, sino que tuvieron por objetivo complementar la definición del egreso a término y obtener datos de los egresados de cada universidad, como también sus percepciones acerca de la problemática investigada.

### **3.5.2. Técnica de elección de objeto**

El diseño de la entrevista incluyó la solicitud a cada participante de la elección de un objeto (fotos, imágenes, palabras, colores, objetos materiales, etc.), que diera cuenta, a modo de metáfora, del aprendizaje en la universidad, en el contexto de trayectorias de egreso a término. Dicha elección, fue anticipada al momento de concertar la entrevista, por lo que los entrevistados contaron con un tiempo suficiente como para seleccionar, de manera personal e individual, el objeto que les permitiera cumplir con la consiga. Es

importante destacar que todos los entrevistados presentaron un objeto al momento de la entrevista o lo enviaron vía correo electrónico de manera posterior.

Esta técnica, originalmente, se vinculó con la propuesta de Martin-Kniep (2007) quien utiliza objetos (cartas, imágenes, etc.) como forma no convencional de estudiar la práctica docente. Posteriormente fue utilizada y progresivamente adaptada en diversas tesis e investigaciones (Bartolini, 2013; Bartolini, Vivas, Ferreira, Petric, 2013; 2015).

La inclusión de una técnica que tenga por objetivo expresar “de otra manera” el significado del aprendizaje en la universidad en contextos de egreso a término, apunta a favorecer el “objetivar”, es decir, poner fuera de sí, un proceso que es interno, estableciendo una diferencia con el sujeto, que no anula la relación, sino que la expresa en su complejidad.

El objeto seleccionado por los entrevistados fue interpretado como una metáfora del aprendizaje universitario. Asimismo, las metáforas permitieron encapsular elementos emocionales, suministrando conocimientos acerca de los sentimientos que acompañaron esos procesos, y así ensamblar la organización del conocimiento y la del afecto (Styles y Radloff, 2000).

### **3.5.3. Análisis documental**

El análisis de documentos tales como informes institucionales, anuarios estadísticos universitarios, planes de estudios, permitió un acercamiento al fenómeno del egreso a término más contextualizado tanto a las carreras estudiadas como a las casas de estudios.

### **3.6. Análisis de los datos**

Cada una de las técnicas de recolección de información, aportó diferentes tipos de datos, por lo que se adoptó una estrategia diferente para cada situación. Aunque la perspectiva del análisis fue común, en el sentido de sostener una lógica inductiva en la producción del conocimiento. Esto significa que no se pretendió corroborar teoría, sino que la estrategia de análisis se orientó a construir teoría o categorías a partir de los datos.

A continuación se presentan las estrategias de análisis utilizadas para cada técnica: en primer lugar, el análisis de las entrevistas focalizadas y entrevistas a informantes claves; el segundo lugar, el análisis de la técnica de elección de objetos; y el tercer lugar el análisis de documentos.

#### **3.6.1. Análisis de la entrevistas focalizadas y entrevistas a informantes claves**

Para el análisis de las entrevistas focalizadas, se utilizó el software para procesamiento cualitativo Atlas ti 6.2. Este programa es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales (Muñoz Justicia, 2005). El mismo fue desarrollado en la Universidad Técnica de Berlín por Thomas Muhr en 1994, tomando por base la teoría de Glaser & Strauss (1967). Forma parte de lo que se denomina genéricamente como CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*).

Sin descuidar que es el investigador y no el programa quién interpreta el texto y que la computadora no contribuye a la “objetividad” en sentido tradicional (Cisneros Puebla, 2003), se inicio el proceso de análisis con Atlas Ti, lo que implica básicamente: codificar partes del texto, escribir memos, y relacionar cita, código y memos.

La codificación con Atlas Ti, consiste en seleccionar una cita del texto (indicador) y asignarle una o más etiquetas o códigos. Esto crea dos elementos nuevos: el indicador y el código. Un número arbitrario de códigos puede ser asignado a una cita y viceversa (Muñoz Justicia, 2005).

En consonancia con lo anteriormente expuesto y con los presupuestos de la teoría fundamentada, es que se procedió a una lectura exhaustiva y profunda de las entrevistas (microanálisis), realizando un primer corte en el análisis en función de una codificación abierta de diez entrevistas correspondientes a dos de las carreras estudiadas.

Este tipo de codificación, sumando a la construcciones de memos (originalmente uno por cada entrevistado), permitió la construcción de categorías que orientaron un proceso de codificación selectiva. A la vez que siguiendo la recomendación de los autores de la Grounded Theory se continuo con la formulación de preguntas y comparaciones (Strauss & Corbin, 2002). Si bien los mencionados autores recomiendan la construcción de sólo una categoría central, en esta investigación se identificaron tres. Este hallazgo puede vincularse con el paradigma de la complejidad, el cuál sostiene que lo complejo no puede resumirse en una palabra o reducirse a una idea simple.

Estas categorías centrales, fueron *equipaje*; *autopercepción estudiantil*; y *estrategias para avanzar*. La primera de ellas corresponde a un código in vivo y las otras dos provienen de conceptos tomados de teorías existentes, aunque con adaptaciones al fenómeno estudiado, lo que Strauss & Corbin (2002) denominan “códigos sociológicos”. Éstos son construcciones basadas en el propio conocimiento del investigador y los conocimientos que la sociología (como disciplina base de Strauss), puede aportar al objeto que eventualmente se está estudiando.

Asimismo emerge la *modalidad de cursado*, no como un concepto central, sino como un una condición que influencia las estrategias para avanzar.

Paralelamente, a través de la codificación axial, se construyeron las propiedades de cada categoría, pudiéndose establecer dimensiones en la mayoría de las mismas, lo que permite la localización de cada propiedad en un rango o continuo. En el Apéndice C, se expone la tabla N° 21 que contiene las categorías centrales, propiedades y dimensiones.

Esta construcción, se oriento por el criterio de maximizar similitudes y minimizar diferencia, como primera instancia para la construcción de teoría. De manera posterior, se asumió el criterio inverso (maximizar diferencias y minimizar similitudes), al momento de focalizar el análisis en las diferencias entre carreras como variable disciplinar.

En función de lo expuesto, se hipotetizó acerca del modo en que dichas categorías se relacionaban entre sí, dando pie a la metáfora de la *trama* como tejido que muestra un entrelazado de categorías que dan cuenta de la complejidad del fenómeno. Dicha trama no apareció inmediatamente visible, pero es lo que sostiene y caracteriza las trayectorias de cada uno de los entrevistados. Es así que, en continuidad con la metáfora, las categorías centrales pueden entenderse como *puntos* de este tejido, formando un entrelazado irreductible a la simplicidad y a la causalidad.

Si bien la teoría fundamentada sostiene la construcción de un paradigma, compuesto por elementos tales como estrategias de acción; condiciones intervinientes, causales y contextuales; y consecuencias; que logran su articulación en una matriz condicional, la articulación o interrelación entre las categorías y propiedades halladas sigue la figura de la trama.

Esto significa que se hallaron elementos que podrían corresponderse con los requisitos del paradigma, tales como las estrategias (en este caso, “de ajuste”), las

condiciones intervinientes (modalidad de cursado) y las consecuencias de las estrategias (no trabajar; esfuerzo por sacrificio; escasas o nulas experiencias de desaprobación; enamoramiento creciente; nunca pensar en abandonar; buen rendimiento académico). Es así que la modalidad de vinculación propuesta, excede la modalidad causal, dado que las categorías centrales, emergen de manera conjunta e indisoluble en todas y cada una de las trayectorias de egreso a término estudiadas, haciendo muy difícil la posibilidad de discernir entre causa y efecto.

Así como se propone la metáfora de trama a modo de salvar la limitación señalada por los mismos Strauss & Corbin (2002) acerca de la dificultad que presenta la matriz condicional, propuesta como gráfico que resume la teoría emergente. Éstos expresan la apariencia de linealidad del diagrama de flujo, lo que podría salvarse optando por la metáfora propuesta en esta tesis.

Asimismo, se utilizó el programa Atlas Ti 6.2 para graficar las relaciones establecidas entre categorías y propiedades a través de redes.

El análisis de las entrevistas a informantes claves, no siguió un formato establecido, ya que analizó de cada una de ellas, la información pertinente para completar los datos aportados por los graduados con relación al egreso a término.

### **3.6.2. Análisis de la técnica de elección de objetos**

La mencionada técnica, fue incluida en el contexto de la entrevista focalizada a partir de una consigna en la que se solicitó a los entrevistados, seleccionar libremente, un objeto (imagen, color, objeto concreto, palabra, frase, etc.) que representara, a modo de metáfora, su aprendizaje en la universidad. Es así que se consideró cada objeto seleccionado, como una metáfora del aprender universitario.

El análisis de estos datos, se basó en la construcción de categorías que permitieran dar cuenta de los significados otorgados, tal como propone Di Virgilio (2008) “Éste es un proceso de juntar trozos de datos, de hacer lo invisible obvio, de reconocer lo significativo desde lo insignificante, de ligar lógicamente hechos aparentemente desconectados, de ajustar categorías una con otra y atribuir consecuencias a los antecedentes” (p. 4). También, se utilizaron tres criterios (formato de presentación de las metáforas; campos temáticos; y sentimientos encapsulados), que permitieron describir los hallazgos.

Dichos criterios, se construyeron en base a las siguientes perspectivas de análisis: las narrativas internas y externas (Banks, 2010), la consideración del contexto de producción de metáforas (Vázquez Recio, 2007, 2009), y las metáforas como medios de encapsular sentimientos (Styles y Radloff, 2000).

Banks (2010), propone para el análisis de datos visuales, la consideración de las narrativas internas y externas. Las mismas son definidas como la organización intencional de la información presentada. Refiere a la historia que las imágenes cuentan:

La narrativa interna responde a la pregunta ¿Qué aparece en esta imagen? y la respuesta es una descripción (un gato, una mujer) o más interpretativa (mi mascota, la esposa de...).

La narrativa externa es la historia que se construye en relación a preguntas como ¿quién hizo la foto?, ¿Cuándo la hizo?, ¿Por qué? (p. 34)

Amplía la mirada al contexto donde se produce la imagen. El conocimiento del contexto de producción se obtiene activamente mediante indagación empírica en lugar de suponerlo. Es la pregunta por el significado de las imágenes a quién las ha producido.

Es interesante entender las metáforas, en el mismo sentido que entiende Banks (2010) a las imágenes: “las imágenes no son textos neutrales, transparentes, sino textos contruidos” (p. 39).

La consideración del contexto de producción de la metáfora es coincidente con lo postulado por Vázquez Recio (2007, 2009) con relación a considerar el escenario discursivo como requisito para comprender el sentido del otorgado por el sujeto que la utiliza.

Asimismo, Styles y Radloff (2000) interpretan los temas recurrentes en la elaboración de metáforas que expresen afectos. Este criterio permitiría construir una síntesis entre la narrativa interna y al externa para expresar el sentido tanto aportado por los participantes como la interpretación del investigador. Sin descuidar que para ambos, la metáfora tiene un sentido diferenciado: para el sujeto que la produce es una manera de representar y explicar una realidad y para el investigador, es un instrumento de análisis de una realidad encubierta (Vázquez Recio, 2007).

Vázquez Recio (2009) también refiere a la definición de contenidos temáticos o campos temáticos que estructuran diversas metáforas que refieren a mismos contenidos.

A partir de estas propuestas, se utilizaron los criterios de análisis ya mencionados: el formato de presentación de las metáforas, los campos temáticos y los sentimientos encapsulados. Finalmente se construyó una *trama conceptual* (Vázquez Recio, 2009), que permite visualizar la relación entre las temáticas emergentes en torno a un problema.

### **3.6.3. Análisis documental**

Los criterios de análisis de los documentos fueron: la obtención de estadísticas, procesos e interpretaciones acerca del egreso a término; descripción y caracterización de las carreras estudiadas y otros datos relevantes a los objetivos de la tesis.

### **3.7. Validez y confiabilidad**

Los criterios de validez y confiabilidad utilizados en la tesis, se correlacionan con la propuesta de Guba & Lincoln (1985) quienes redefinen criterios adecuados a la investigación cualitativa. Estos son: credibilidad; transferibilidad; seguridad; y confirmabilidad.

Respecto a la credibilidad, entendida como el vínculo adecuado entre la interpretación de los hallazgos obtenidos y los datos, se llevaron a cabo los procedimientos que se sugieren para su consecución (Mendizabal, 2006). Es así que se generó compromiso con el trabajo de campo, llevado a cabo por la misma investigadora, en ocasiones en las mismas instituciones académicas. Además, frente a respuestas incompletas o ambiguas por parte de los entrevistados, se solicitó, de manera posterior a la entrevista, las aclaraciones pertinentes.

Se utilizaron métodos de transcripción textual de las verbalizaciones de los sujetos participantes, como también se incluyeron todo tipo de datos, los que apoyaban las categorías centrarles, como los que las relativizaban. Este aspecto se resolvió a través de la construcción de las dimensiones de cada propiedad. Asimismo, se aumentó la confianza, triangulando la información tanto con las entrevistas a informantes calificados y la inclusión de la técnica de elección de objetos. Si bien esta última tuvo un objetivo específico y en cierta manera profundizó en un aspecto -el aprendizaje-, permitió sondear

las trayectorias académicas desde un lugar diferente al exclusivamente verbal. Otro aspecto que coadyuvó a enriquecer la credibilidad fue la heterogeneidad de la muestra en cuanto a carreras, sexo, años de ingreso y egreso de la universidad, localización geográfica, instituciones universitarias, planes de estudios, etc. Como también el intercambio con auditores externos (Directora y Co – directora de tesis) y publicación de avances en revistas.<sup>3</sup> Estos intercambios, más otros de carácter informal con diferentes profesionales, contribuyeron a la vigilancia epistemológica respecto de las interpretaciones de los datos. Asimismo, respecto a la necesidad de cierto extrañamiento con lo narrado, se retoma el concepto de Pierre Bourdieu en *Homo academicus* acerca de la dificultad de ruptura con la experiencia nativa (Bourdieu, 2012), dado que la autora del trabajo participa laboralmente en instituciones universitarias, aunque este aspecto se confronta con que la experiencia como estudiante universitario fue en una universidad privada y la experiencia laboral transcurre en ambos tipos de modalidad de gestión institucional.

Respecto de la transferibilidad, se considera que los resultados pueden ser generalizados a una muestra similar, en diferentes contextos institucionales.

Con relación a la seguridad pudo ser resuelta al aplicar el mismo guión de entrevista a todos los participantes, sin descuidar el carácter flexible del modelo. Esto asegura que todos los tópicos fueron tocados.

Por último la confirmabilidad se puede constatar en función de la ejemplificación que se expresa en el capítulo de hallazgos, donde cada categoría teórica, es refrendada con expresiones literales de los entrevistados. Asimismo, en el Apéndice digital, se

---

<sup>3</sup> Petric, N., Bartolini, A. M. (2014) *El egreso a término en la universidad: justificación y relevancia de su estudio*. Revista Diálogos Pedagógicos. Facultad de Educación. UCC. Año XII, N° 23.

encuentran las entrevistas completas como también, la codificación en la copia de la Unidad Hermenéutica del Atlas Ti.

## Capítulo IV



Hallazgos

El análisis de las entrevistas a egresados de carreras que representan las diversas ramas disciplinares y que finalizaron sus carreras en el tiempo estipulado en el plan de estudios, permitió la construcción de categorías centrales que, junto con sus propiedades, conformaron una trama comprensiva del egreso a término.

Las categorías construidas permitieron la emergencia de la metáfora de la *trama* como tejido que muestra un entrelazado de categorías que dan cuenta de la complejidad del fenómeno. Hablar de trama remite al paradigma de la complejidad. Esta complejidad, lejos de aludir a lo enmarañado, complicado o difícil de entender y atender, permite ampliar la mirada y pone en relación múltiples hilos. Como un conjunto amplio y complejo de relaciones.

La trama no aparece inmediatamente visible, pero es lo que sostiene y caracteriza las trayectorias de cada uno de los entrevistados. En ella podemos reconocer *puntos* de este tejido, a la vez que la *lana* con la cual se van tejiendo estos puntos formando un entrelazado irreductible a la simplicidad y a la causalidad.

En función de la heterogeneidad de carreras abordadas, también se construyeron tramas particulares.

Entonces, este capítulo se compone de tres secciones. Una refiere a las categorías centrales o *puntos en la trama*, en referencia al sentido que adquiere el tejido y permiten dar cuenta de la trama común del egreso a término en las cinco carreras estudiadas. En esta construcción se utilizó en criterio de maximización de similitudes propuesta por la teoría fundamentada<sup>4</sup> (Glaser & Strauss, 1967).

---

<sup>4</sup> La Teoría Fundamentada propone, para constituir una teoría a partir de la comparación constante, “proceder, en un primer paso, a maximizar las similitudes y minimizar las diferencias para, en un paso posterior, realizar el proceso inverso, enfatizar las diferencias entre los casos analizados” (Soneira, 2006, p. 157).

Estas categorías se denominaron: *equipaje*, *autopercepción estudiosa* y *estrategias para avanzar*. Las dos primeras (equipaje y autopercepción estudiosa) presentan escasa variación según las diferentes carreras y la tercera (Estrategias para avanzar) se configura según la *modalidad de cursado* de la carrera estudiada (cursado estructurado o cursado no estructurado).

Esta última categoría (Modalidad de cursado) puede definirse como el contexto o el conjunto de condiciones intervinientes que influyen las estrategias (Strauss & Corbin, 2002), y no como una categoría emergente de los datos.

Una segunda sección presenta los puntos que caracterizan cada trama por carrera. Allí se utilizó el criterio para la construcción de teoría fundamentada de maximizar diferencias (Glaser & Strauss, 1967). Es así que se exponen las siguientes tramas: *El esfuerzo y la constancia* (en el Profesorado en Ciencias de la Educación); *Sobre hombros de gigantes* (en Ingeniería Química); *Tomar decisiones* (en Abogacía); *Entre prácticas y tesis: la grupalidad como sostén* (en la Licenciatura en Nutrición) y por último *Una nueva forma de pensar* (en la Licenciatura en Física).

Una última sección de los hallazgos, describe el análisis de las metáforas del aprendizaje universitario en contexto de egreso a término. Este apartado se configura a partir de las metáforas seleccionadas por los sujetos entrevistados, con el objetivo de representar su aprendizaje en la universidad.

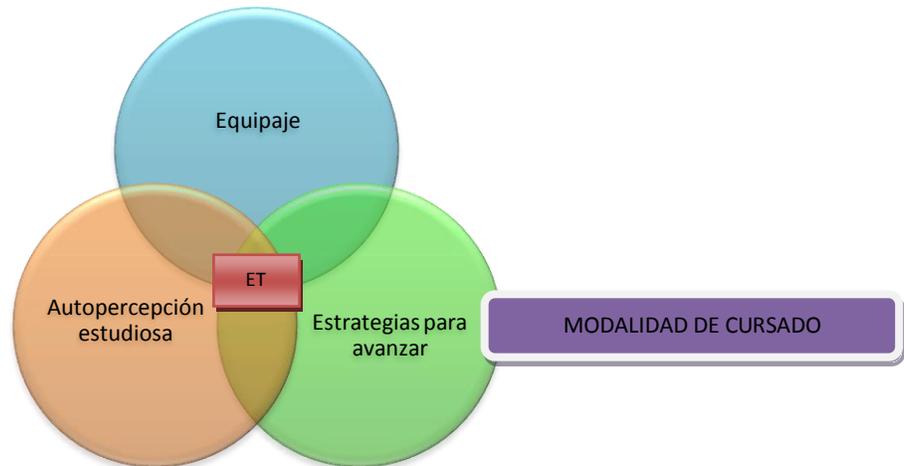
Dicho análisis tuvo por ejes de interpretación: el formato de las metáforas, el tema o campo temático de las mismas y los sentimientos que a través de ellas se expresan.

#### 4. 1. Trama del egreso a término: categoría centrales o puntos en la trama

Como ya fue anticipado, las categorías que configuraron la trama del egreso a término fueron: equipaje, autopercepción estudiantil y estrategias para avanzar. Cada una de ellas con sus propiedades y dimensiones.

Se resalta la metáfora de la trama, como hipótesis que permitió interpretar los modos en que se relacionaron estas categorías. El siguiente gráfico anticipa ese interjuego.

*Figura 1. Trama del egreso a término: categorías centrales*



A continuación se describen las categorías centrales conjuntamente con sus propiedades y extractos de las entrevistas que permiten refrendar empíricamente la construcción teórica.

##### 4.1.1. Equipaje

Esta categoría se construyó en base a un código in vivo proveniente de la entrevista a Norma, egresada del Profesorado de Ciencias de la Educación.

La misma refiere al conjunto de experiencias pasadas y actuales que conforman una actitud favorable hacia el estudio. Incluye principalmente aspectos familiares, aunque también referencias a experiencias educativas previas.

Generalmente estas experiencias expresan un continuum desde vivencias previas, tanto de educación escolar como familiar, hasta la universidad. Así lo expresó Norma:

Es como que yo, estaba equipada con un par de cositas que me ayudaron a afrontar ese cambio [con relación al pasaje escuela secundaria, universidad] Entonces, en ese sentido, yo creo que, como me gustaba, me daban las ganas de leer, de querer saber, todo me interesaba, todo era nuevo. (Norma, egresada de Profesorado Ciencias de la Educación)

La siguiente tabla da cuenta de la categoría, sus propiedades y dimensiones.

**Tabla 6. Propiedades y dimensiones de la categoría equipaje**

Categoría	Propiedad	Dimensión	Consecuencia
EQUIPAJE	Mandato familiar de estudiar	Implícito – explícito	-No trabajar -Esfuerzo por sacrificio
	Ser o no la primera generación de estudiantes universitarios	Primarios (completos-incompletos) a Posgrados (completos-incompletos)	
	Monitoreo familiar	Más exigente a más acompañado	
	Apoyo familiar económico	Trabajo para sostenerse económicamente – trabajo por elección	
	Buenas experiencia educativas previas	Perspectiva crítica, aunque sin significar como obstáculos las experiencias educativas a valoración altamente positiva de las mismas.	

A continuación se describen cada una de las propiedades de la categoría, proponiendo textualidades de los relatos que las fundamentan.

### ***Mandato familiar de estudiar***

Refirió a los mensajes transmitidos familiarmente, acerca de la importancia de estudiar y de continuar estudios universitarios. Se manifestó a través de una alta valoración de los estudios universitarios, como posibilidad de una movilidad social ascendente para sus hijos.

Dimensionalmente, el mandato puede ser más explícito o más implícito en cuanto a la transmisión del mismo. Éste aspecto es variable según las carreras.

En el Profesorado en Ciencias de la Educación, el mandato aparece de manera explícita, como un mensaje transmitido a los hijos que remarca la posibilidad que otorga el estudio, de mejorar la calidad de vida.

Al respecto, Rosa expresó:

Papi siempre nos decía: “Yo tengo que burrear”, ya que el trabajo de las construcciones es muy sacrificado. “Tuve que burrear desde chico porque uno no tenía la posibilidad. Bueno, ustedes lo pueden hacer porque nos estamos sacrificando por ustedes”. (Rosa, egresada de Profesorado Ciencias de la Educación)

Así también Rafaela manifiesta el estímulo y valoración hacia los estudios universitarios:

Ellos [sus padres] siempre nos inculcaron esta idea de que es importante estudiar, de que tenemos que seguir estudiando, de que aparte nos va a ayudar para la economía del día de mañana, para una familia. (Rafaela, egresada de Profesorado Ciencias de la Educación)

En el resto de las carreras, el mandato no aparece de modo tan explícito. En general parecería que los entrevistados asumieron de manera indirecta el deseo de continuar estudios universitarios a continuación de la finalización de la escuela secundaria.

En ese sentido Verónica manifestó:

Así que mi mamá hizo un trabajo tan fino. Uno piensa que es idea de uno, pero en realidad es un trabajo tan profundo que te convence de que es la única opción o que es la mejor opción. Creo que ni mis hermanos ni a mí se nos ocurrió no estudiar. En quinto año ¿qué vas a estudiar? ¿Qué voy a estudiar? No, nunca fue la opción estudio o trabajo. (Verónica, egresada de Abogacía)

De igual manera el estudio como única opción se manifestó en la entrevista a Carlos:

Nunca fue una opción: “bueno, vas a trabajar o vas a estudiar”. Nunca se nos ocurrió a nosotros, digamos. La verdad que no, no se nos ocurrió. Nunca escuche que podía trabajar, porque creo que no hubiese querido, mi mamá sobre todo con el tema del estudio. (Carlos, egresado de Abogacía)

Pedro comentó como actitudes de su padre, le permitían inferir la valoración al acto de estudiar, sin sentir esto como presión a realizarlo:

Tu familia creo que tienen demasiada influencia a veces, de las cosas que aparecen en la cabeza porque te taladra los sesos con ciertas cosas y por ahí te quedan algunas. Depende cómo es cada uno. Hay gente mucho más rebeldes de lo le dicen los viejos. (...) Yo siempre digo que hay algo que le encanta [referencia a su padre] es que esté estudiando. Mi papá llegaba así y: "¿Qué estás haciendo, estás estudiando?". Como contento, que si hoy todavía, me ve leyendo y dice: "¿Qué estas estudiando?" "ya termine!". Pero de todas maneras digamos, yo siento que yo nunca hice nada porque mi viejo me perseguía. (Pedro, egresado Ingeniería Química)

### ***Ser o no primera generación de estudiantes universitarios***

Esta propiedad remitió al nivel educativo alcanzado por los padres y madres al momento de la entrevista. Dimensionalmente va desde estudios primarios (completos o incompletos), secundarios (completos o incompletos), universitarios (completos o incompletos) y posgrados (completos o incompletos).

Si bien existió diversidad en el nivel de estudios alcanzado por los padres y madres de los entrevistados, una gran mayoría tuvo estudios universitarios completos, en especial las madres son quienes han transitado estudios superiores (Ver Apéndice A, Tabla N° 19. Nivel de estudios y ocupación de padres y madres según carrera).

El Profesorado en Ciencias de la Educación fue la carrera que presentó menor nivel de estudios en padres y madres, aunque la situación de las madres fue de mayor nivel de estudios que los padres y solo una pareja de padres tuvo estudios primarios incompletos.

Resultó significativo que en la carrera Ingeniería Química, muchos padres fueron ingenieros químicos como también en Abogacía, algunos padres fueron abogados. En el mismo sentido, en la Licenciatura en Física, algunos padres fueron profesores en Física y Matemática.

Entonces, si bien existió cierta variabilidad en el nivel de estudios en la familia de origen según la carrera, lo común fue que las familias apostaron a la educación de los hijos, teniendo o no estudios universitarios.

Es así que Norma, cuyo padre tuvo secundaria incompleta y su madre obtuvo el título secundario, expresó:

Porque es como que en el imaginario de mi papá o en el de mi mamá incluso también, viste como ellos no tienen estudios y siempre el docente fue como muy respetable y eso

nos lo inculcaron desde muy chicas. (Norma, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Esta propiedad, referida al nivel de estudios de padres y madres que conduce a ser o no primera generación de estudiantes universitarios, encuentra relación con el mandato de estudiar, ya que cuando no hubieron estudios universitarios en los padres y/o madres, el mensaje acerca de la relevancia de estudiar ha sido más explícito. Cuando hubo estudios universitarios en los padres, la valoración de acceder a ellos ha sido inculcada desde pequeños.

Esta característica fue notoria en la entrevista a Victoria, quién expresó lo siguiente:

Siempre desde chiquita quise estudiar abogacía, no sé por qué. Es por mi papá, siempre lo veía en el estudio de mi viejo y bueno, siempre lo veía a mi papá en el estudio y le agarraba los libros, le dibujaba los libros. “¿Y vos qué querés ser? Abogado como mi papá. (Victoria, egresada de Abogacía)

También la entrevista a Javier da cuenta de cómo los modelos parentales construyeron representaciones acerca del estudio y los beneficios del mismo:

Mis dos papás son contadores, de ellos yo aprendí que había que estudiar. Yo de chico tenía muy clara la idea de que había que estudiar una carrera, después elegí ingeniería. Pero mis dos padres siempre fueron gente de los que aprendí que lo único que yo tenía que hacer era estudiar mientras estuviera con ellos. Después, todo lo otro era opcional. No tenía que laburar, ni siquiera en casa, no hacía nada, porque mis padres laburaban todo el día, había una señora, nosotros no hacíamos nada. Y en ese sentido era siempre estudiar, por eso también durante la secundaria, a pesar de que yo tuve mi época de qué ¿por qué estoy estudiando esto? Aparte de venir acá a estudiar, igualmente lo hacía por respeto a mis padres. Pero esa era una motivación al principio, después ya cuando fui grande racionalmente uno se da cuenta de que uno tiene la oportunidad de estudiar y lo puede

hacer bien, le va bien, le va dando fruto, conviene dedicarle la máxima, más si tiene la oportunidad de estudiar sin trabajar. (Javier, egresado Ingeniería Química)

### ***Monitoreo familiar***

Esta propiedad refiere al grado de acompañamiento y supervisión familiar respecto de actividades vinculadas al estudio. Dimensionalmente va desde un monitoreo más exigente y de control a uno más acompañado y de apoyo. A la vez que esta supervisión representó un continuum desde experiencias educativas previas y continuó durante la universidad.

En este sentido, Norma expresó el lugar del acompañamiento materno en todo lo referido al ámbito escolar:

Desde la primaria incluso, el hecho de sentarse a hacer la tarea con nosotros. Mamá estar siempre muy pendiente, acompañarnos, llevarnos, traernos, buscarnos, si necesitábamos algo. O sea, siempre muy ocupados y como que la escolaridad de todas fue LO importante (...) No hicimos actividades extraescolares, quizás no fuimos a inglés, nos fuimos a danzas, como por ahí han hecho otros chicos. Pero la escuela siempre era como lo central.  
(Norma, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Y, desde un polo más exigente, Aurora manifestó el control y el castigo frente a dificultades en los estudios:

Por ejemplo en la secundaria, nunca ni mis hermanos o yo nos llevamos ninguna materia, pero por la exigencia de mi papá que si nos llevábamos materias no podíamos salir a algún lado o algo de eso. Como que el estudio siempre estuvo bien marcado en mi casa.  
(Aurora, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

También Melisa señala la exigencia materna en torno a las notas obtenidas y los estudios extra escolares:

Siempre mi mamá fue conmigo muy exigente (...) traerle una libreta llena de ochos y que me dijera: “No me gustan los ochos” (...) Desde hacerme estudiar inglés todo el colegio y yo todo el colegio puteando que no quería estudiar inglés. (Melisa, egresada de Abogacía)

Con relación a la continuidad del monitoreo durante los estudios universitarios, algunos entrevistados expresaron la manera en que ciertas expresiones y actitudes familiares, ofrecieron retroalimentaciones que abonaron la valoración de los estudios y el acompañamiento en momentos claves, como fue la inscripción a la carrera:

Yo sentía que ellos tenían un grado de felicidad muy grande, era como que me daba más estímulo como para decir, ¡bueno, por acá voy, tengo que seguir! Mi mamá me acompañó la primera vez a inscribirme. (Rafaela, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

El monitoreo como exigencia se presentó en mayor medida en padres o madres que tuvieron la misma profesión que estudian sus hijos, como el caso de Victoria, cuyo padre era, también abogado:

En una materia, por ejemplo Civil 4 que es Reales, yo la había estudiado pero más o menos y dije: “Bueno, no sé”. Me presenté porque mi papá me dijo: “Bueno, no importa, después de Contratos no importa nada, tenés que presentarte”. (Victoria, egresada de Abogacía)

Así también el relato de Melisa da cuenta de un monitoreo más exigente vinculado al conocimiento de los ritmos universitarios, en este caso, los turnos de exámenes:

Otro factor que te puedo mencionar es mi mamá que fue muy exigente, que todos los turnos me presente algo (...) Pero con mi mamá me pasaba una cosa más de no sé, cómo decirte... De tratar de que ella no se enoje porque yo no rendía. Por el reconocimiento, a lo mejor. Y era como una decepción para ella si yo no me presentaba (...)... como una

presión, “¿Qué vas a rendir este turno?, ¿y en este no vas a rendir nada?”. (Melisa, egresada de Abogacía)

El caso de Andrés representó un monitoreo o supervisión paterna vinculada, también, al conocimiento del campo de estudio de la carrera:

Un día estaba hablando con mi viejo y le digo “che, conoce algún proceso que ande más o menos lindo, que podamos hacer?” y me dijo “Una vez trabaje sobre tal cosa”, así que agarré, fui y le dije al director de proyecto “che, hablé con mi viejo y me habló de tal cosa, te parece que puedo hacerlo?” y así fue. (Andrés, egresado Ingeniería Química)

También Javier, ya no desde el conocimiento específico del campo disciplinar, sino desde un monitoreo sobre el ritmo de estudio, expresó:

Ellos veían que haraganeaba, por ahí venía el reto, pero no. Por ahí, a mí no me veían tanto estudiando, porque yo estudiaba en mi pieza. Pero en realidad, como traía buenos resultados, sabían que estudiaba. (Javier, egresado Ingeniería Química)

### ***Apoyo económico familiar***

Esta propiedad de la categoría equipaje, refirió al sostenimiento económico durante la carrera, mayoritariamente por parte de la familia. Asimismo, tuvo por consecuencia, la posibilidad de *no trabajar*.

Así lo expresó Mariano, quién vinculó el hecho de no necesitar trabajar con la posibilidad de egresar a término:

Lo que me permitió a mí recibirme a término, y sin lo cual no lo hubiera logrado, fue el apoyo de mi familia, porque o no tuve que trabajar para poder mantenerme. (Mariano, egresado Ingeniería Química)

De igual manera, Marisol resaltó el apoyo económico familiar como facilitador en la trayectoria universitaria:

Principalmente el apoyo económico de mis padres, lógicamente estudiar sin trabajar es mucho más fácil, para dedicarse únicamente al estudio. (Marisol, egresada Licenciatura en Nutrición)

En Gonzalo se observa la manera en la que no trabajar, a partir del apoyo económico familiar, se constituye en un requisito de sus padres:

No, de hecho, gracias a Dios, eso también me lo dejaron bien en claro mis viejos. Que si yo decidía estudiar ellos iban a hacer lo necesario para que lo haga sin trabajar y de hecho ellos, cuando mi hermano más grande empezó a estudiar, le compraron un auto para que se pueda movilizar y cuando él se fue a la Marina, ese auto quedó para mí. Así que no me faltó ni transporte, ni tuve la necesidad de trabajar. (Gonzalo, egresado Licenciatura en Física)

Asimismo este apoyo económico, en muchos casos, generó lo que se denominó *esfuerzo por sacrificio*. El mismo implica el deseo de devolver con estudio y esfuerzo el sacrificio económico que hicieron los padres.

Esta actitud se manifestó en Aurora, a través del siguiente relato:

El esfuerzo, sobre todo, el hecho de que tus papás te están pagando un estudio, y te están pagando un departamento y bueno, eso sobre todas las cuestiones. Yo pasaba meses que no me venía a mi casa y estuve bastante tiempo mal también, me exigía mucho. La exigencia mía fue mucha, sobre todo por rendirles a mis papás. (Aurora, egresada Profesorado Ciencias de la Educación)

Incluso es una actitud que emerge sin ser vivida como consecuencia de ninguna presión familiar:

Yo como que me lo tomé muy en serio el tema de la facultad. Todo lo que te vengo diciendo y aparte que uno tiene que valorar lo que los padres hacen económicamente, porque no es que la plata la teníamos, la podíamos tirar, que yo podía vivir 15 años en

Paraná tranquilamente, me podía bancar. Como le dieron tiempo a mi hermana en Paraná, a mí también. Si bien ellos no me pinchaban, no me jodían, no me decían nada, pero uno se da cuenta sólo, digamos (...) En este momento yo veía el esfuerzo de ellos y no, obvio, no me daba. (Rosa, egresada Profesorado Ciencias de la Educación)

Devolver con estudio, fue una manera de compensar el apoyo familiar ofrecido:

Mis viejos hicieron el esfuerzo. Me pagaban los pasajes, todo a Santa Fe, un esfuerzo fue. Y la verdad que mi manera también de retribuirles lo que me dan ellos es también estudiar y sacar todas las materias, que es lo mínimo lo que podía hacer por ellos. Porque otra cosa no podía hacer. (Lorena, egresada de Abogacía)

Como también sentir culpa en el caso de cumplir con el estudio: “Yo no podía pasar cinco meses por ejemplo sin hacer nada porque sentía que estaba cagando a mis viejos que me mantenían” (Andrés, egresado Ingeniería Química).

A la vez que vivir el sostenimiento familiar como una deuda: “A mí nunca nadie me obligó a hacer nada pero siempre como que uno tiene esa deuda con los padres. Capaz que si yo no me recibía y me ponía a laburar de algo también me hubieran apoyado” (Mariano, egresado Ingeniería Química).

Al dimensionalizar la propiedad apoyo económico familiar, se observaron extremos desde el no trabajar a trabajar por elección, para los gastos personales, como el caso de Laura:

Yo tenía trabajos informales, el primer año daba clases de hockey en una escuelita infantil, en primero y segundo año de la carrera tenía unos alumnitos particulares, nenes de siete años, ocho años, que venían a mi casa a hacer la tarea. Maestra particular y eso me llevaba más o menos la hora de la siesta. Dedicaba dos horas y si bien no me podía mantener con eso, tenía mi dinero. (Laura, egresada de Abogacía)

Y en el otro polo extremo se ubicó el trabajar para sostenerse económicamente de manera plena. Esta última opción se manifestó en un solo caso en la Licenciatura en Nutrición y fue el caso de Roxana, quién expresó como el trabajar fue un continuum en su vida:

Yo, como que siempre tuve que privilegiar el trabajo. Ya estaba acostumbrada a trabajar, porque me había tocado trabajar desde chica por la situación de la familia, pero en lo que era la facultad no lo podía dejar, porque siempre vivía alquilando. O sea, casi cuatro años en una pensión. Y el último año me mudé con una chica, una amiga (...) Entonces, si o si tenía que mantenerme en la parte de alquiler y bueno, lo que es los gastos de, como ser las fotocopias, todas esas cosas. (Roxana, egresada Licenciatura en Nutrición)

En ella, la necesidad de trabajar para poder estudiar, fue sobrellevada en función del monitoreo materno a través de un apoyo emocional fundamental:

Mi mamá siempre es muy positiva, siempre diciéndome si conseguís trabajo y lo querés lograr lo va a lograr (...) Y después bueno en mi casa también, mi mamá siempre apoyando y apostando siempre a que siga adelante porque siempre tenés los bajones. (Roxana, egresada Licenciatura Nutrición)

### ***Buenas experiencias educativas previas***

Otra propiedad de la categoría equipaje, implicó la referencia a una variedad de experiencias educativas anteriores, desde la escuela primaria y principalmente secundaria. Incluyó experiencias de reconocimiento formal de buen rendimiento, como el haber sido abanderado, y el haber tenido buenas notas o no haberse llevado materias.

Las dimensiones de esta propiedad comprendieron desde la criticidad ante los contenidos aprendidos en estos espacios educativos, sin haberse constituido en un

obstáculo o punto crítico en sus vidas, a la valoración positiva acerca de la calidad de la formación.

Es así, que Rosa expresa como el estudio no fue un obstáculo y se autocalifica con un buen rendimiento escolar:

En las materias técnicas yo nunca tuve problemas, era cuestión de ponerme a estudiar y estudiaba (...) Tuve un buen rendimiento en la secundaria, nunca me llevé materias. Nunca fui a recuperatorio ni en la primaria tampoco. (Rosa, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

También se expresó el continuum de las experiencias anteriores con las expectativas proyectadas en el nivel universitario:

A mí en la primaria, secundaria, siempre me fue re bien en la escuela, entonces era como que acá no podía, no quería tener un aplazo. A mí siempre me gustó la escuela, si llovía lloraba porque no podía ir a la escuela (...) En la escuela así, yo fui abanderada Nacional. (Rafaela, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

En el mismo sentido se manifestó la reminiscencia a experiencias positivas vividas en la escolaridad anterior:

El rector contenía mucho a los chicos. Siempre me llamaba la atención que el primer día de clase éramos 160, y el vago estaba en la puerta y nos saludaba con nombre y apellido a cada uno, y éramos de primer año (...) Excelente persona. Excelente docente y la verdad que llevaba la escuela de 10 (...) A nivel educacional, porque aprendí cosas que después nunca más vi como contabilidad, por ejemplo. (Victoria, egresada de Abogacía)

Además el recuerdo de contenidos enseñados que fueron de valor al inicio del siguiente nivel educativo:

La escuela, para aprender a estudiar te dan un montón de herramientas, tenía un par de docentes que nos rompieron con ese tema de “lean tantas páginas, saquen las ideas

principales, nota marginal, cuadro sinóptico”, todas las técnicas, nadie le daba bola y quedó en el inconsciente, parece (...) Porque no tenés que llevar tanto contenidos, sino la herramienta en la cabeza para saber cómo estudiar. (Carlos, egresado de Abogacía)

Como también la generación de ciertos hábitos de estudio, como expresó Mariano, quién egresó de una escuela de orientación técnica directamente vinculada a las carreras que luego eligió:

Yo hice un año más de secundario. Yo me recibí como técnico antes de entrar, yo soy técnico químico y estudié ingeniería química, o sea que ya venía bastante encaminado. Si bien, el nivel de la facultad es mucho más alto pero ya tenía cierto hábito de estudio, que me había dado la escuela industrial que me ayudo un montón. (Mariano, egresado Ingeniería Química)

A modo de síntesis, se observó que en la categoría equipaje, se destacó la manera en que se vincularon sus propiedades, conformando un “paquete” que indicó la puesta en valor del estudio por parte de la familia de origen de los entrevistados y la recurrencia de experiencias educativas previas valoradas de manera positiva, directa o indirectamente.

Esto generó cierto reconocimiento del linaje del que provienen, entendido como un reconocimiento a sus padres y la herencia que ellos les dejan en términos de educación, permitiendo así la apuesta personal en torno al estudio y la finalización de la carrera.

#### **4.1.2. Autopercepción estudiantil**

La siguiente categoría remite a cuestiones vinculadas a la autopercepción de los entrevistados. En la mayoría de los casos, las propiedades que la conformaron –ser

aplicado; ser autoexigente; ser tenaz- se manifestaron en los relatos desde un continuum con experiencias previas y se relacionaron de manera directa con la categoría equipaje.

El cuadro que sigue da cuenta de la conformación de esta categoría central:

**Tabla 7. Propiedades de la categoría autopercepción estudiosa**

Categoría	Propiedad	Dimensión
<b>Autopercepción estudiosa</b>	Ser aplicado	Todas las propiedades, pudieron encontrarse de manera más o menos acentuada.
	Ser autoexigente	
	Ser tenaz	

### ***Ser aplicado***

Esta propiedad refiere a conductas de organización, responsabilidad, “ser estudioso”, sentir gusto por el estudio, ser constante, perseverante, paciente.

Estas conductas fueron forjándose en experiencias educativas previas, como el caso de Rafaela:

Yo era muy aplicada [con relación a su escolaridad previa], siempre hacía los trabajos, llevaba información, ¡si pedían una hoja, llevaba diez! (...) yo en la secundaria me levantaba a las cuatro de la mañana, estudiaba dos horas, y después me iba a la escuela.  
(Rafaela, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Y se continuaron durante el tránsito por la vida universitaria:

En primer año, yo cursaba a la tarde pero era levantarme todos los días cinco y media, seis de la mañana y tener el texto leído para la clase (...) porque decían “¡hay que leerlo!”, y ¡hay que leerlo!, aplicadísima, ¡tenía que leerlo! Y en primer año, yo desconocía mucho de la historia, la historia mundial, la historia Argentina, porque no tuve esa base en el secundario, entonces si nos decían: “¡con este libro va bien, pero con aquél podrían anexar un poco aquellos que tienen una base floja!”, entonces obviamente que me

iba a buscar el otro libro también que me iba a servir. (Rafaela, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

En Macarena se manifestó la necesidad de estructurar y organizar los tiempos de dedicación al estudio, lo que permitió cumplir con otras actividades de su interés:

Yo soy bastante organizada y estructurada con los horarios. O sea, yo siempre estudiaba, por ejemplo, como soy deportista también, siempre decía a las diez y media voy al gimnasio. Decía, estudio de siete y media a diez y media. Entonces me levantaba siete y media, le ponía ahí mate, ahí no más desayunaba con los libros y diez y media me iba. Yo creo que eso es lo que te ayuda. (Macarena, egresada de Abogacía)

También emergió la importancia de otorgar profundidad a lo estudiado, valorizando la comprensión de los procesos implicados en los contenidos aprendidos:

Yo estudiaba mucho... A mí me servía mucho estudiar entendiendo el proceso de pa a pa. Por ejemplo, por decirte si estudiaba Historia o alguna cuestión histórica. Estudiar el contexto, estas personas dijeron esto porque les pasaba tal cosa. Todo como una secuencia, causa y efecto. De principio a fin. Si no era así, como que no lo entendía. Entendiendo bien el por qué de las cosas que pasaron. (Melisa, egresada de Abogacía)

El gusto por el estudio se manifestó ligado al sentido de responsabilidad y a la disciplina, como elementos necesarios para finalizar con un proyecto, en este caso la carrera universitaria:

Soy responsable mal. Si empiezo algo lo quiero terminar. Y bueno, la disciplina Y no me cuesta tampoco estudiar. O sea que me gusta. (...)Estructurada a fondo. Y sí, no te queda otra (...) Todo el tiempo libre que yo tenía, lo aprovechaba. (Victoria, egresada de Abogacía)

Valorizar la profundidad del estudio, fue otorgar el valor a los textos por sobre apuntes:

Yo estudiaba bastante. Y estudiaba para aprobar, pero más que para aprobar, estudiaba para saber (...) Es decir, no es por nada pero nunca me gusto estudiar de apuntes, siempre me gusto estudiar de libros. Las pocas materias que pude haber agarrado un apunte de los que andan dando vueltas siempre después terminas buscando un libro porque te resulta insuficiente o para el grado o el nivel de conocimiento que uno por ahí quiere adquirir un apunte que tiene un resumen de cuatro palabras me era como insuficiente. (Verónica, egresada de Abogacía)

Considerar el estudio como un trabajo significó tener autodisciplina para sostener los momentos de desgano:

Yo me tomaba la universidad como una especie de trabajo. Si no había ganas, me obligaba a tratar de mantener el ritmo, a tratar de hacer las cosas de la mejor manera posible y terminar. (Pedro, egresado Ingeniería Química)

### ***Ser autoexigente***

Esta segunda propiedad de la categoría autopercepción estudiosa, se caracterizó por aludir a conductas de exigencia hacia sí mismos y su desempeño, que llevó a los entrevistados a desafiarse a sí mismos, a centrarse en lo que “se debe hacer” y por lo tanto sostener un alto sentido del deber, como también a esforzarse para elevar su rendimiento académico por sobre el “bueno”.

El relato de Rafaela expresa este conjunto de características y las vincula de manera directa con el egreso a término:

Con esa idea, de que si eran cinco, era porque había que hacerlo en cinco. Siempre fui así, y siempre me exigí demasiado, si hay que entregar un trabajo en tal fecha, ¡hay que entregarlo! si me ponían un bueno, no me gustaba, ¡quería un muy bueno!, entonces

¡tengo que hacer las cosas mejores para tener un muy bueno, digamos! (Rafaela, egresada Profesorado Ciencias de la Educación)

Elena asumió la autoexigencia como modo de enfrentar situaciones de evaluación y expresando la relación que tiene con el rendimiento académico y cierto estilo de enfrentar el avance en la carrera:

La autoexigencia, yo soy exigente conmigo misma y no me conformo con algo mediocre. Siempre voy a querer lo mejor, si vos me decís voy a estudiar para un 6, yo no, voy a estudiar para un 10. Voy a estudiar todo lo que se pueda, no voy a dejar nada pendiente. Porque no me gusta, es como que una falta de respeto al otro, no estudiar un tema. Yo si estudio la materia, quiero saberla toda, y quiero ir a rendir sin tener dudas, por eso iba a las consultas y demás. Siempre fui exigente conmigo misma de querer lo mejor. (Elena, egresada Ingeniería Química)

Esta autoexigencia fue una actitud que excedió la vida universitaria, por lo que fue constitutiva de sus subjetividades:

El hecho de ser muy responsable frente al mundo es a veces cargarme con cargas extras de sentir que yo tengo que responder. Eso me pasa hoy en día en las instituciones en las que trabajo. Si pasa depende de mí, a mí me gusta que salga bien, entonces pongo lo mejor. Me exijo, preparo y hago. Y si fallo es como que no me gusta verme en esa situación. (Norma, egresada Profesorado Ciencias de la Educación)

Y en algunos casos, como Carlos, se relacionó con mandatos familiares vividos de manera implícita:

Y la autoexigencia personal, es lo que tenés que hacer, no puede ser que no puedas, si sólo estudiás, tenés que levantarte a estudiar y no hacer mas nada, no trabajás, te mantienen, o sea, si bien mi familia no lo daba jamás entender explícitamente, implícitamente estaba, el deber ser, tenes que ir, la empezaste, no tenés lugar a dudar si es

lo que querés, la tenés que terminar y a tiempo, no demores ni un año más. (Carlos, egresado de Abogacía)

### ***Ser tenaz***

La tercer propiedad de la categoría autopercepción estudiosa, se vinculó con una actitud que permitió una serie de conductas tendientes al proponerse objetivos y cumplirlos. Lo que se conjugó con una alta seguridad en sí mismos.

Este aspecto de la autopercepción estudiosa, se reflejó en el relato de Melisa quién se definió de la siguiente manera: “No sé si será de terca, de que yo me propuse hacerlo y lo hago” (Melisa, egresada de Abogacía).

Como también Verónica resalta la importancia de tener objetivos que conduzcan la acción: “Y también el tema de tener los objetivos, mi criterio, claro. Pero para mí lo que yo siempre quise es que me vaya bien” (Verónica, egresada de Abogacía).

En Andrés se manifestó una conducta de seguridad en sí mismo frente a la posible ansiedad que deviene de hacer preguntas en una clase:

Yo no soy nada tímido y eso ayuda desde un punto de vista, por ejemplo cuando hay un examen oral, no tenés que tenerle miedo al profesor, tenés que hablarle de igual a igual digamos. Vas a una consulta, vos necesitás sacarte todas las dudas, hablando y hay gente que hace una pregunta, espera la respuesta y se queda callado porque tiene miedo de quedar mal, o el profesor dice algo que parece ilógico y nadie contesta nada (...) siempre me pareció por algún motivo, importante, preguntar siempre y tratar de formarse una opinión de las cosas, que todo eso lo aprendes a hacer si tenés una buena imagen de confianza de vos mismo, porque cuando tenés una duda o crees que el profesor dijo algo que es totalmente disparatado, es tu opinión contra la suya, entonces sino tenés algo de amor propio no podés imponer. (Andrés egresado Ingeniería Química)

Como corolario del desarrollo de la categoría autopercepción estudiosa, se pudo lograr una aproximación a subjetividades, que en su diversidad, resaltan un punto del tejido en el que predomina una relación con el acto de estudiar sin conflicto, con placer y a la vez confianza en la posibilidad de llevarlo a cabo y obtener buenos frutos. Estas actitudes les permitieron conciliar su vida con esta actividad académica, como también organizar sus actividades en torno al estudiar. Asimismo consideraron al estudio como un trabajo, una obligación, que amerita dedicación sostenida en el tiempo.

#### **4.1.3. Contexto de desarrollo de las estrategias: modalidad de cursado**

Esta categoría remitió al contexto que influenció la adopción de ciertas estrategias para avanzar. El cursado estructurado implicó la organización de materias año a año, por cohorte y los estudiantes pueden cursar todas las materias que les propone el plan.

El cursado no estructurado fue una modalidad en la que cursar materias se asoció a mecanismos de sorteo y orden de mérito, por lo que los estudiantes no tuvieron la posibilidad de cursar, de manera regular y sistemática, todas las materias que propone el plan, y se relacionó, con mayor frecuencia, con la posibilidad de rendir las materias libres y cursar de oyente.

#### **4.1.4. Estrategias para avanzar**

Esta categoría central como punto de la trama, refirió a las acciones y decisiones tomadas en función de las necesidades del cursado. La modalidad de cursado, estructurada o no estructurada, fue vertebradora en la organización en torno a la concurrencia a la facultad, el cursado de materias y al estudio. Es por ello que esta

categoría varió en función de cada carrera, privilegiando unas estrategias sobre otras e incorporando o desechando otras.

Avanzar en la carrera, significó planificar acciones que favorecieran transitar por la propuesta curricular, aprobar materias, además de adoptar actitudes positivas y centralizar el tiempo en torno al estudio.

A continuación, se grafican las propiedades y dimensiones de la categoría estrategias para avanzar en función de la modalidad de cursado.

**Tabla 8. Propiedades de la categoría estrategias para avanzar, según modalidad de cursado de la carrera**

Contexto: MODALIDAD DE CURSADO		
Cursado estructurado	-	Cursado no estructurado
<b>Categoría: ESTRATEGIAS PARA AVANZAR</b>		
Propiedades:		
<b>Ajuste al contexto</b>		
<b>1. Fuente de aprendizajes y consulta de dudas</b>		
Consultar al docente		Pasillo
<b>2. Adecuación al tipo de evaluación preponderante en la carrera</b>		
<b>Tomar decisiones que implican:</b>		
<b>1. Priorizar el cursado</b>		
Año a año		Todas las materias posibles, ir de oyente
<b>2. Aprovechar oportunidades</b>		
Promocionales Idiomas		Promocionales Idiomas
<b>3. Rendir para avanzar</b>		
optando entre:		
a) Rendir para aprobar: estudiar mucho, sentirse seguros de haber recorrido la generalidad de la materia y apostar a no desaprobar;		
b) Rendir para no perder el turno presentarse si o si a materias en todos los turnos aun sin haber estudiado con cierta profundidad el tema.		
<b>4. Eje: estudiar</b>		
Centro de sus actividades Dejar de hacer cosas Rutinas en torno al estudio		No es tan estricto

**Consecuencias**



**Círculo  
beneficioso del  
avance:**

- Escasas o nulas experiencias de desaprobar.
- Enamoramiento creciente.
- Nunca pensar en abandonar.

No participar en actividades institucionales	-Buen rendimiento académico.
<b>Intensidad de cursado en los primeros años</b>	
<b>Optimismo</b>	
Mirada positiva – Factor suerte	
<b>Grupo</b>	
<b>Objetivos de egreso a término</b>	

### *Ajuste al contexto*

Esta propiedad permitió visualizar la manera en que los entrevistados llevaron adelante estrategias adecuadas a las que proponía el contexto universitario, específicamente la modalidad de cursado de su carrera. Principalmente se pudo dar cuenta de dos ajustes:

#### **a. Fuente de aprendizaje y consulta de dudas**

#### **b. Adecuación al tipo de evaluación preponderante en la carrera**

La primer estrategia de ajuste, referida a la fuente de aprendizajes y consultas de dudas, se definió por la consideración del docente y los espacios de tutorías ofrecidos por éste como principal fuente de consultas o al intercambio con otros estudiantes, alumnos avanzados o integrantes del centro de estudiantes, a modo de comunicación informal, con el objetivo de informarse y aprender a tomar decisiones. En palabras de los entrevistados, el “pasilleo”.

La modalidad pasilleo, fue común en los egresados de la carrera de Abogacía, la que fue de modalidad de cursado no estructurado. Así es que el docente no fue reconocido en su función tutorial.

Con relación a esta modalidad, Carlos describe las fuentes de sus consultas y dudas de esta manera:

Y compañeros, amigos, amigas que están estudiando. O la primera amiga mía que tuve, la hermana estudiaba derecho, entonces siempre era nuestra referente (...) me guiaba por el

pasillo. (...) De hablar, de hablar con el resto...pasillo...Centro de estudiantes, sí, más o menos, porque en mi caso era la contra. (Carlos, egresado de Abogacía)

También Verónica resalta la consulta entre pares como fuente de aprendizaje debido a la modalidad del cursado no estructurado:

No me acuerdo si de hacer consulta a los docentes porque generalmente cuando recuperas las materias ya no estás cursando. Capaz que en algún caso, pero en general nos la sacábamos entre nosotros. No me acuerdo de haber consultado a algún docente exteriormente. (Verónica, egresada de Abogacía)

En cambio en la modalidad estructurada, la fuente de consultas es el docente y los dispositivos que él construyó para cumplir con la función tutorial. Un dispositivo fue la clase de consultas, como lo expresó Andrés: “Y después las preguntas que teníamos todavía dudas íbamos a los profesores y les preguntábamos” (Andrés, egresado Ingeniería Química).

También Pedro resaltó el valor otorgado a estos espacios:

Eso lo usábamos mucho [en referencia a las clases consulta]. Era muy útil, me sacaba muchas dudas ahí. Era muy útil también con vistas a los exámenes. Podías sacar mucha información sobre lo que era importante. Por ahí te veía el profesor que te habías puesto a estudiar mucho algo y decía: “Bueno, esto está bien pero esto lo tenés que saber más”. Y entonces te dedicabas ahí. (Pedro, egresado Ingeniería Química)

La segunda estrategia de ajuste, referida a la adecuación al tipo de evaluación preponderante en la carrera, expresó la ausencia de conflicto con la modalidad principal de evaluación, por ejemplo exámenes orales o la ausencia de dificultades para rendir según el tipo de exámenes asociado a cada carrera.

Es así que en la carrera de Abogacía, cuyos exámenes fueron principalmente orales, la facilidad verbal definida por Carlos, le fue de ayuda para afrontar las evaluaciones:

Pero porque me iba bien en la expresión oral, no así en la escrita (...) Conozco gente que se mataba estudiando e iban y la pasaban mal, pero porque se bloqueaban en el examen oral, y la mayoría son exámenes orales. Yo lo contrario, me bloqueaba con los escritos, me daban la hoja y estaba media hora mirando todas las preguntas y no sabía cómo arrancar. Entonces, bueno, ahí tenes a mí me ayudo, a otro, no sé. (Carlos, egresado de Abogacía)

### ***Tomar decisiones***

Esta propiedad refirió a un conjunto de situaciones en las que los entrevistados decidieron actuar de cierta manera en función del cursado de materias, la presentación a exámenes y la organización en torno al estudio. Las decisiones tomadas fueron las siguientes:

- a. Priorizar el cursado**
- b. Aprovechar oportunidades**
- c. Rendir para avanzar**
- d. Eje: estudiar**

#### ***a. Priorizar el cursado***

Este aspecto significó la valoración de la posibilidad del cursado de las materias tanto en la modalidad estructurada, cursado año a año tal como propone el plan de estudios; como en la modalidad no estructurada, inscribiéndose en la mayor cantidad de materias para salir sorteado o en caso de no hacerlo, ir de oyente.

En Ingeniería Química, de modalidad estructurada, Andrés expresó su preferencia por el cursado según el orden propuesto por el plan de estudios:

Yo traté siempre de hacer las materias como están en el orden oficial. Moví 2 o 3 de lugar, pero después hice todo en el orden que corresponde, o sea que las correlatividades a mí nunca me jodieron demasiado. Lo hice en el orden que está propuesto que se haga.  
(Andrés, egresado Ingeniería Química)

Y en Abogacía, de modalidad no estructurada, Laura manifestó su decisión de ir de oyente con una actitud idéntica a la de un cursado regular:

Yo creo que más de la mitad de mi carrera rendí libre. Lo cual no significaba que yo no fuera a las clases. En muchas clases yo iba de oyente y yo tenía el compromiso como si fuera a clases y me tomaran asistencia. Yo iba igual. Iba a la clase de oyente y después ya rendía con ese profesor, libre. Porque los profesores tienen sus chinchas. Entonces, si vos estudiás la materia, después vas... Si vos no fuiste a clase no te das cuenta en qué cosas el tipo pone énfasis. (Laura, egresada Abogacía)

#### *b. Aprovechar oportunidades*

Ésta decisión implicó la preferencia del cursado de materias que se pudieran promocionar a la vez que el cumplimiento de los requisitos para hacerlo. También el acreditar o rendir materias libre, generalmente los idiomas.

Con relación a los idiomas, Aurora y Alejandro comentan su decisión de rendir libre, ya que contaban con conocimientos previos acerca de los mismos: “Las que eran promocionales, las promocioné (...) teníamos inglés o francés. Yo elegí inglés y la rendí libre, no lo curse por que había estudiado en un instituto aquí” (Aurora, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación) y Alejandro expresó: “Inglés hice siempre (...)

en el momento que yo lo hice, lo tenía que rendir igual y después pusieron la acreditación, uno o dos años después. Y lo tuve que rendir, lo rendí directamente” (Alejandro, egresado Ingeniería Química).

La decisión de intentar cursar las materias que ofrecieran promoción, fue relatada por Macarena, como un modo de aprovechar esa oportunidad:

Y yo me organizaba. Trataba siempre de hacer promocionales y si no son promocionales bueno trataba de hacer tres materias ponele y me dejaba para rendir libre una, digamos.  
(Macarena, egresada de Abogacía)

### *c. Rendir para avanzar*

Esta decisión fue tomada en ambos tipos de modalidad de cursado, aunque principalmente en las carreras no estructuradas, ya que la misma les permitió tener más chances de salir sorteado en materias para cursarlas.

Carlos describe como “vorágine” esa decisión de rendir para sumar posibilidades de cursar:

Es la vorágine de aprobar para tener tantas para, porque ahí está el tema también, estaba por terminar el cuatrimestre y sabías cuáles querías cursar y cuántas materias necesitabas.  
(Carlos, egresado de Abogacía)

Asimismo, esta decisión tuvo dos vertientes: rendir para aprobar y rendir para no perder el turno:

✓ *Rendir para aprobar*: implicó el estudiar mucho, el sentirse seguros de haber recorrido la generalidad de la materia y el apostar a no desaprobado.

Verónica narra la priorización de la búsqueda del aprobar por sobre el rendir:

Por eso también varias veces dejé de rendir, no me presente a mesas por esta idea de no llegar. O varias me pasó de decir: “No, lo pateo para adelante y voy mejor preparada.” Tratar de ir bien preparada sabiendo la materia (Verónica, egresada de Abogacía).

✓ *Rendir para no perder el turno:* resumió la decisión de presentarse si o si a materias en todos los turnos aun sin haber estudiado con cierta profundidad el tema.

Es así que Melisa comenta su decisión de presentarse a las mesas de exámenes como una oportunidad que no se permitió dejar pasar:

No te voy a decir que rendí todas las materias ya viéndolas de principio a fin, algunos papelones hice. Pero creo que eso también tiene que ver porque a veces yo no sé, estaba por haberla estudiado la materia me presentaba a rendir y no dejaba pasar la oportunidad. (Melisa, egresada de Abogacía)

También Félix manifiesta la obligación de rendir y la valorización del “sacar” las materias: “Tercer año fue... No sé, estudié y de alguna manera me obligué a rendir. Y mal que mal, pude rendir. Con notas más bajas, pero lo saqué” (Félix, egresado Licenciatura en Física).

#### *e. Eje estudiar*

Esta decisión significó convertir el estudio y el cursado en eje vertebrador de las actividades cotidianas. Es así que organizaron rutinas en torno al estudio; dejaron de hacer actividades extras; no participaron en otras actividades institucionales como centros de estudiantes o cátedras.

Aurora expresó su decisión de generar rutinas en torno al estudio y dejar de lado actividades en pro del estudio:

Hubo un montón de tiempo en el que yo ni venía a mi casa, que me quedaba leyendo, estudiando. La mayoría de mis compañeras se iba, así que yo los fines de semana me quedaba sola. Todo ese tiempo lo consumía en estudiar, no trabajaba, y estudiaba desde las seis de la mañana hasta el mediodía, y después me iba a la facultad y volvía a las 10 de la noche. (Aurora, egresada Profesorado Ciencias de la Educación)

También Rosa narró la manera en que el eje de su actividad estudiantil fue el cursado por sobre otras propuestas de la universidad:

Con A. priorizábamos y muchas veces quizás no participamos de otras cuestiones de facultad quizás de extensión, que por ahí se abren otras investigaciones. Quizás no nos metimos mucho porque los profesores te llaman y si vos querés podés estar pero porque también queríamos recibimos y priorizar el cursado que hacíamos en ese aspecto sí, querer cursarla la materia. (Rosa, egresada Profesorado Ciencias de la Educación)

También Carlos manifestó su decisión de priorizar el estudio por sobre otras propuestas de su interés:

Hubo un año que me quería ir [refiere a un viaje por Work and travel), me invitó una amiga, dije que no por la facultad (...) Yo dije que no porque tenía que tener la maldita materia Contratos en febrero. (Carlos, egresado de Abogacía)

Andrés describió sus rutinas en torno al estudio y la frecuencia de las mismas, denotando la centralidad de esta actividad:

Tenía 4 o 5 horas libres, y estudiaba eso. La mayor parte del tiempo, estudiaba, por ejemplo con E., estudiábamos los sábados a hacer problemas, yo iba a la casa de ella a las 2 de la tarde y me iba a las 8 de la noche y pasábamos toda la tarde haciendo problemas, un sábado. (Andrés, egresado Ingeniería Química)

### ***Intensidad del cursado durante primeros años***

Esta propiedad de la categoría estrategias para avanzar, expresó la intención de rendir y aprobar todas las materias de los primeros años, en especial el primer año, e incluso algunas más. Después de este periodo logran “relajarse” y adquirir otro ritmo.

Alejandra describe específicamente un ritmo intenso y sistemático durante los dos primeros años:

Sobre todo los dos primeros años que me sentaba horas a estudiar. Me levantaba a la madrugada porque era la mejor hora para estudiar y estudiaba hasta las ocho, nueve de la mañana. Después iba a trabajar a la casa de mi hermana y a la tarde iba a estudiar. Entonces el momento del estudio -salvo alguna cuestión muy rara- era sistemática para estudiar. (Alejandra, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Y Carlos comenta como el encontrarse más cerca del egreso, quita intensidad a las renuncias a diferentes actividades de los primeros años:

Al principio muy bien, después es como que costó un poco más. No desaprobaba, pero no me sacaba las notas del principio, porque también empezaba a ver cerca recibirme y ahí cuesta más decir que no a un fin de semana, porque al principio te la pasas diciendo que no. (Carlos, egresado de Abogacía)

### ***Optimismo***

Esta propiedad refirió a la visualización positiva de la situación de examen y al afrontamiento optimista de las situaciones de frustración o angustia.

Una manera de interpretar estas situaciones, fue centrarse en cuestiones más internas o acciones personales, a partir de asumir una mirada positiva que les permitió generar

“mentalizaciones positivas”. Es así que Carlos otorgó un lugar central a las mentalizaciones antes de rendir:

Por eso, nunca iba a rendir a probar, o sea, pocas veces estudie y no rendí, pero una o dos lo hice. Por que dije, no voy a ir a probar, que muchos “ah, ya fue, me tiro”, no, yo no me tiro el tiro. El día que empecé a estudiar yo sabía que iba a aprobar. Otros decían “voy y pruebo un tiro” y sí, desaprobaban, pero no porque eran tontos, torpes y no entendían nada y se frustraban. No, porque iban a probar un tiro, a ver si la aprobaban. No se mentalizaban, “la tengo que ir a aprobar”. (Carlos, egresado de Abogacía)

Otra manera de interpretar estos eventos, fue a través de considerar el azar como elemento interviniente, a través de lo que ellos llamaron “factor suerte”. Como lo expresó Melisa:

Creo que eso fue suerte también porque justo entré en una cátedra que era nueva, que se abría y... O sea, la verdad que aprobamos casi todos ese cuatrimestre (...) Siempre está el factor suerte. La bolilla colgada que no sale y todo eso. (Melisa, egresada de Abogacía)

Y Mariano, quién atribuye a la suerte, en algunas ocasiones, la diferencia entre aprobar y desaprobar un examen:

Tuve parciales, que me ha ido mal y he tenido que recuperar, pero tuve la suerte más que la habilidad de no comerme una bola (...) Un poco es suerte en los exámenes, porque hay veces que vas súper preparado, que estudiaste un montón, y el profesor te tomó algo que no tiene correlación con lo que te dio o incluso a veces te corrigen y un profesor te puede poner un cinco y otro un seis, que es la diferencia entre aprobar y no aprobar. (Mariano, egresado Ingeniería Química)

## ***Grupo***

Otra propiedad de la categoría central estrategias para avanzar, fue el lugar otorgado al vínculo con los pares en las trayectorias educativas. Tanto a nivel de actividad académica como social. El grupo adquirió ciertas particularidades en los relatos de los entrevistados: fue vivido como apoyo y contención; el eje de la conformación fue el estudio; poseyó características de homogeneidad entre sus miembros; y predominó el ser amigos.

Con relación al apoyo y la contención, Norma describió como las compañeras eran las personas indicadas para entender e identificarse con las vivencias del estudio:

Como éramos tan pocas, teníamos un grupito con las cuales vos frecuentabas y con las cuales vos te veías y momento que te veías, momento que hacías catarsis de lo que estabas atravesando. Eso por ejemplo me ayudó mucho porque como nos entendíamos era el mismo lenguaje. O en un final, por ejemplo, si había salido media bajón y me había ido bien pero las cosas que me habían dicho el profesor me habían bajoneado, que se yo, con la primera que lo comentaba sería con una compañera que te entendía porque o estaba estudiando lo mismo o lo iba a pasar próximamente, en fin, nos acompañábamos mucho con ella. (Norma, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

También Macarena narró la manera en que el sentirse acompañada, aunque no estudiara la misma materia, fue un soporte fundamental para afrontar momentos de desgano:

Estudiaba con las chicas de acá de Paraná, y cuando no estudiábamos la misma materia nos juntábamos igual las tres. Nos hacíamos el apoyo (...) Éramos tres casi siempre. Nos juntábamos, nos íbamos rotando las casas. No siempre [estudiábamos la misma materia] Porque cuando estás por rendir viste que estudiás tantas horas la última semana, los

últimos días que decís: yo en casa no puedo estudiar, yo me deprimó sola. (Macarena, egresada de Abogacía)

Y Alejandro describió el estudiar con otros como apoyo y estímulo al estudiar:

Nunca estudiando solo (...) Al principio fuimos rotando entre varios y después siempre con uno más, con un compañero, en los últimos tres, cuatro años siempre con el mismo chico y se iban sumando algunos o por ahí me juntaba con otros, básicamente con el mismo compañero los últimos años (...) sirve mucho porque fue como se va empujando uno al otro. Hay días que uno que capaz uno no tiene ganas de levantarse temprano pero sabe que el otro viene o el otro no tiene ganas de estudiar ese día y hay que estudiar. Es un empuje mutuo. (Alejandro, egresado Ingeniería Química)

El grupo conformado con un eje, que fue el estudiar, fue descrito por Rosa, quién comentó la manera en que junto a su compañera pudieron cumplir con los requisitos curriculares:

Estudiando, haciendo trabajos de campo, yendo a una escuela a otra escuela. Después cuando hicimos las prácticas en quinto año, nos quedábamos a dormir juntas, nos quedábamos el fin de semana. Era una cuestión de todo el tiempo juntas. (Rosa, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Y Macarena resaltó en qué medida las reuniones con otros giraban en torno a la posibilidad de concentrarse para avanzar en el aprendizaje:

Y después bueno, que se yo, por ahí la concentración. A muchas de las chicas les gustaba estudiar conmigo porque yo me sentaba a estudiar y no perdía el tiempo. Soy bastante así, me siento y leo, leo, leo y cuando veo que ya no me rinde más, me voy y abandoné el estudio. (Macarena, egresada de Abogacía)

La homogeneidad entre los miembros del grupo, se vio expresada en varios relatos. Así es que Rafaela comenta como esta característica ayudó a centralizarse en torno al estudio:

Porque nosotras hablábamos de lo que hacíamos y éramos todas iguales. Y por eso yo creo que nos llevábamos tan bien (...) pero como que nosotras éramos muy tímidas y estudiábamos mucho. (Rafaela, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Y Laura expresó la homogeneidad en cuanto a ritmos de estudio:

Tenía una amiga con la que estuve prácticamente toda la carrera. Tenía muchas amigas en la facultad; o sea, me llevaba bien con las chicas, pero realmente para estudiar tenía el mismo ritmo que mi amiga, que también se recibió en seis años. (Laura, egresada de Abogacía)

También Andrés resaltó esta característica de su grupo de compañeros de estudio:

Y una de las cosas, un poco particulares que me tocó fue que éramos un grupo que justamente llevábamos la carrera al día, al final debemos haber sido 6, 7 que terminaron al día. Que empezamos todos juntos la promoción y terminamos más o menos con 2 o 3 meses de diferencia. (Andrés egresado Ingeniería Química)

Por último, el hecho de ser amigos, fue un aspecto mencionado y valorizado por los entrevistados. Fue un tipo de relación resaltada y que marcó una diferencia con el ser sólo compañeros.

Así lo expresó Rosa con relación a una progresión en los vínculos establecidos:

Entonces como que quedamos nosotras dos, y ahí ya se asentó un poco más la amistad. Éramos primero más compañeras y después ya fue otro tipo de relación. (Rosa, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Y la centralidad de estos vínculos con relación al egreso a término, como lo menciona Verónica:

Tenía un amigo con el que estudié las últimas materias de la carrera -estudié varias materias- que nos recibimos juntos, y él me hacía los resúmenes, iba todos los días a mi casa, me tomaba. Y yo: “No, Gabi, la verdad no tengo ganas”, “Pero sí, vos podés” (...) ese tipo de personas que te acompañan en el momento oportuno y que te dan su cariño, su contención, lo que sea, creo que todo eso influyo en que uno se reciba bien digamos no antes, se reciba a término más. (Verónica, egresada de Abogacía)

### ***Objetivos de egreso a término***

La última propiedad de la categoría estrategias para avanzar, refirió a las expresiones vinculadas al planteo de la posibilidad de egresar a término en algún momento de la carrera. En algunos entrevistados esta posibilidad se generó desde el inicio de la carrera, como un desafío y en otros se fue construyendo de manera progresiva con el transcurso de los años. Es así que Rafaela evocó sus objetivos de egreso a término al inicio de la carrera: “Cuando yo empecé la carrera, como que yo me mentalicé que eran cinco años, y en la medida de lo posible en cinco años, tenía que terminarlo” (Rafaela, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación).

Y Macarena naturalizó el objetivo como algo habitual: “Sí, mi objetivo era recibirme. Digamos, cuando uno empieza siempre se quiere recibir a término.” (Macarena, egresada de Abogacía)

En cambio Victoria, enlaza esta posibilidad con experiencias de su trayectoria de vida:

Es más, una vez que empiezo quiero terminar, o sea, no me importa, lo que sea. Si me gusta, sí (...) Y si eran tres años, en tres años lo tengo que hacer. Pero siempre fui así, desde chiquita. Siempre fui de: “Bueno, para mañana hay que hacerse medio libro”. Y yo

te lo hacía para mañana al medio libro. Capaz que me moría, en primaria. Y nadie lo terminaba. Pero bueno, había que terminarlo. (...) O sea, como que soy re responsable. Entonces dije: “Bueno, ¿tienen seis años? Lo voy a hacer en seis años”. (Victoria, egresada de Abogacía)

Alejandro describió su objetivo de egreso a término a partir de la posibilidad de obtener una beca doctoral:

Se fue dando así el recorrido. Yo al principio no pensaba cuando iba a terminar, qué iba a hacer después, pero al final si ya quería terminar rápido. (...) también el grupo como que va llevando a que uno quiera terminar rápido. A los últimos dos años ya sabía que le iba a pedir una beca en el Conicet, tenía más o menos una fecha fijada para terminar. Trate que no se me extienda más de ese tiempo. (Alejandro, egresado Ingeniería Química)

Y Javier vinculó el egreso, con la posibilidad de independizarse de su familia: “Yo durante todos los años de la carrera no hacía otra cosa que pensar en recibirme. Porque, digamos, como en mi casa yo solamente estudiaba. Medio que, toda la vida dije de recibirme lo antes posible para irme también” (Javier, egresado Ingeniería Química).

### ***Consecuencias: círculo beneficioso del avance***

Las estrategias para avanzar descriptas anteriormente, tuvieron varias consecuencias en función de las trayectorias educativas de los entrevistados: el experimentar *escasas o nulas experiencias de desaprobar*; el *enamoramiento creciente* hacia la carrera, lo que se relaciona con el *nunca pensar en abandonarla*, a la vez que tener un *buen rendimiento académico*.

Con relación al enamoramiento creciente, resultó interesante como esta acción se constituyó en un soporte del egreso, a pesar de haber comenzado la carrera sin mucha claridad respecto a la misma.

Es así que Gonzalo definió su elección de la carrera como un reto y explicitó la manera en que el gusto por la misma fue base para su egreso:

Me decidí por Física porque significaba para mí un reto. Sentarme a estudiar cosas que tal vez muchos me decían que era difícil, y yo pensé, “pruebo” de todas maneras no tenía ni idea que iba a ser mi futuro, y al poco tiempo me convencí que esto era para mí (...) Y al final, me gustó cada vez más y más y eso influyó también en que termine a tiempo.  
(Gonzalo, egresado de Licenciatura en Física)

Así también Lucía expresó la relación entre el gusto por la carrera y la no dificultad para estudiarla:

Estuve en duda con respecto a la carrera y, cuando elegí la carrera y empecé a estudiar justamente el ingreso y todo, como que ya desde ahí me empezó a gustar. Yo creo que ese ya fue un factor: que me gustara la carrera hacía que yo me sentara a estudiar, estudiar y estudiar. (Lucía, egresada Licenciatura en Nutrición)

Respecto a las escasas o nulas experiencias en desaprobado, ninguno de los egresados sobrepasó la cantidad de dos materias desaprobadas, en referencia a exámenes finales, durante toda la carrera. La mayoría de los entrevistados nunca desaprobó materias, como lo manifestó Gastón:

En examen finales siempre aprobé, durante el cursado las materias tuve algunos parciales que desaprobé, algunos fueron, ya tengo el recuerdo de un examen de un parcial que rendí que fue un examen bastante complicado en primer año en algebra 1, que fue un examen complicado y bueno, desde mi punto de vista fue el año que mas me complico que mas

me costó entonces eso creo que muchos factores influyeron en la nota esa. (Gastón, egresado Licenciatura en Física)

El tener buen rendimiento académico se manifestó en la referencia a los altos promedios (iguales o superiores a 8<sup>5</sup>). Aunque en la mayoría de los casos la obtención de altos promedios no es algo buscado, sino encontrado, como en el caso de Pedro: “Por ahí si mi promedio era bueno, me parecía algo secundario. No es lo que te piden, por ejemplo, en general cuando vas a trabajar, me parece que no te piden eso” (Pedro, egresado Ingeniería Química).

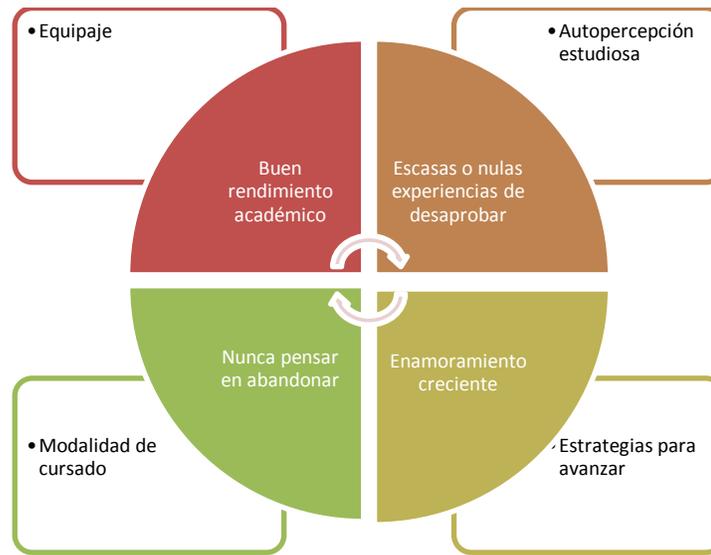
Las consecuencias mencionadas -experimentar *escasas o nulas experiencias de desaprobación; enamoramiento creciente* hacia la carrera; *nunca pensar en abandonarla; tener un buen rendimiento académico*- estuvieron indisociablemente unidas con la autopercepción estudiosa y sus propiedades (ser aplicado; ser autoexigente y ser tenaz), así como con el equipaje. Especialmente con la implicancia en el estudio manifestada también en las buenas experiencias educativas previas. Se podría decir que se constituyó un *círculo beneficioso para el avance en la carrera*.

Esto podría graficarse de la siguiente manera:

---

<sup>5</sup> El promedio fue aportado por los relatos de los estudiantes y no se pidió documentación respaldatoria del mismo.

**Figura 2. Círculo beneficioso del avance**



A modo de síntesis, y en función de lo anteriormente expuesto respecto de la categoría estrategias para avanzar, se pudo dar cuenta de las propiedades que la configuran.

Estas estrategias se tejieron en torno a la modalidad del cursado (estructurado o no estructurado) que favoreció la toma de decisiones en un sentido u en otro.

Es así que en la modalidad de cursado no estructurado, la fuente de aprendizajes dependió principalmente el pasilleo, o sea, las sugerencias de pares avanzados y del centro de estudiantes. No así en el cursado estructurado en el que la fuente principal fue el docente.

Las decisiones que se tomaron, priorizaron el cursar las materias, como estrategia altamente valorada en todas las carreras.

En ambas modalidades se prefirió aprovechar las materias promocionales, como también no cursar los idiomas y rendirlos libre o acreditarlos, contando generalmente en su equipaje con dichos conocimientos, principalmente del inglés.

Otra estrategia fue rendir para avanzar, optando por rendir para aprobar, con la seguridad de haber estudiado lo suficiente para cumplir con los requisitos de la cátedra, o el rendir para no perder el turno priorizando las mesas de examen sin colocar en primer lugar la obtención de altas notas.

Asimismo, el estudiar fue una actividad central en la vida de los entrevistados, quienes generaron rutinas de estudio, individuales y grupales, y en la mayoría de los casos, no se implicaron en actividades institucionales tales como agrupaciones estudiantiles. Este aspecto emergió relacionado a las carreras de cursado estructurado y menos vinculado con la modalidad libre, en la que el tiempo de no cursado permitió el desarrollo de otras actividades, principalmente deportivas.

Las consecuencias de las decisiones tomadas tejieron la posibilidad de tener escasas o nulas experiencias en desaprobado exámenes, a la vez que generaron un enamoramiento creciente de la carrera, como también nunca pensar en abandonar la misma y, -en un continuum con la escolaridad previa- obtener un buen rendimiento académico.

Otra estrategia significativa que contribuyó al egreso a término fue el otorgar cierta intensidad al cursado de los primeros años, estudiar mucho, aprobar todas las materias posibles, para luego lograr mayor relajación y disminuir la presión en los años finales de cursado.

Un dato interesante se vinculó con la mirada positiva de los entrevistados, tanto en los momentos difíciles, por ejemplo el rendir, como en situaciones de frustración, las que fueron vividas generalmente como capitalización de experiencia. Esta mirada positiva se focalizó en la realización de acciones personales, como mentalizarse positivamente, y en considerar el al azar como factor interviniente.

Del mismo modo, la ausencia de conflicto con la modalidad de rendir predominante en la carrera de pertenencia, fue favorecedor a la hora de rendir materias que permitió el avance en la consecución de materias aprobadas.

Se puede informar que una de las estrategias de mayor relevancia para todas las carreras fue la constitución del grupo, como soporte afectivo, de amistad, de espejo y de estímulo.

Por último, el egreso a término como objetivo, fue una estrategia que orientó la conducta, permitiendo direccionar las decisiones en torno a la misma.

#### **4.1.5. Conclusión: la trama narrada del egreso a término**

Las categorías construidas permitieron dilucidar el conjunto de factores que interjuegan para favorecer el egreso a término en la universidad.

La categoría equipaje, se vinculó en un continuum con la autopercepción estudiosa y ambas, de manera conjunta y entrelazada condicionaron las estrategias para avanzar. Éstas, a su vez, se comprenden en el contexto de la modalidad de cursado propia de cada carrera.

Las siguientes proposiciones permiten comprender el tejido entre categorías y propiedades:

El equipaje se conformó en función del valor familiar otorgado al estudio como principal modo de ascenso social, en un continuum de monitoreo desde la escolaridad previa hasta la misma universidad. En este contexto se constituyeron las buenas experiencias educativas previas, las que a su vez, se instauraron en un continuum dialéctico traducido en una autopercepción estudiosa, junto con sus propiedades.

Asimismo el ser aplicado y la autoexigencia podrían estar vinculados con el apoyo económico familiar, en términos de conformar, lo que se llamó, una actitud de esfuerzo por sacrificio. Esto significó el sentir, por parte de los entrevistados, el costo que ocasionaba a sus familias el sostenimiento de sus estudios, por lo que, como hijos, debían “devolver” este sacrificio en términos de esfuerzo a través de la dedicación al estudio.

Este mismo apoyo económico generó la posibilidad de no trabajar y tener por eje el estudio, y cuando este apoyo no fue posible, fue altamente compensado por el monitoreo familiar a través del apoyo emocional.

También se encontró una relación entre las buenas experiencias educativas previas y el carácter tenaz de la subjetividad. Podría sostenerse que estas experiencias positivas con respecto a las trayectorias educativas, forjaron subjetividades con cierto grado de confianza en sí mismas como para plantearse objetivos y cumplirlos. Uno de estos objetivos es el egresar a término.

Entonces, el equipaje, conjuntamente con la autopercepción estudiosa, gestaron la posibilidad de generar estrategias para avanzar ajustadas al contexto de la modalidad del cursado.

En la modalidad de cursado estructurado se otorgó valor a los dispositivos pedagógicos ofrecidos por los docentes como instancias de consulta de aprendizajes y en la modalidad no estructurada, predominó el valor del pasilleo, o sea la consulta con compañeros avanzados de la carrera.

En ambas modalidades se valorizó el cursado de materias como modo de aprender “más allá” del contenido específico.

Por otra parte, acontecimientos que generaron estrés, principalmente las situaciones de examen, fueron interpretados con optimismo, desde una mirada optimista, tanto

centrada en acciones realizadas por ellos mismos (mentalizaciones positivas), como también la consideración del azar (factor suerte). Este aspecto puede vincularse con el carácter tenaz de la autopercepción.

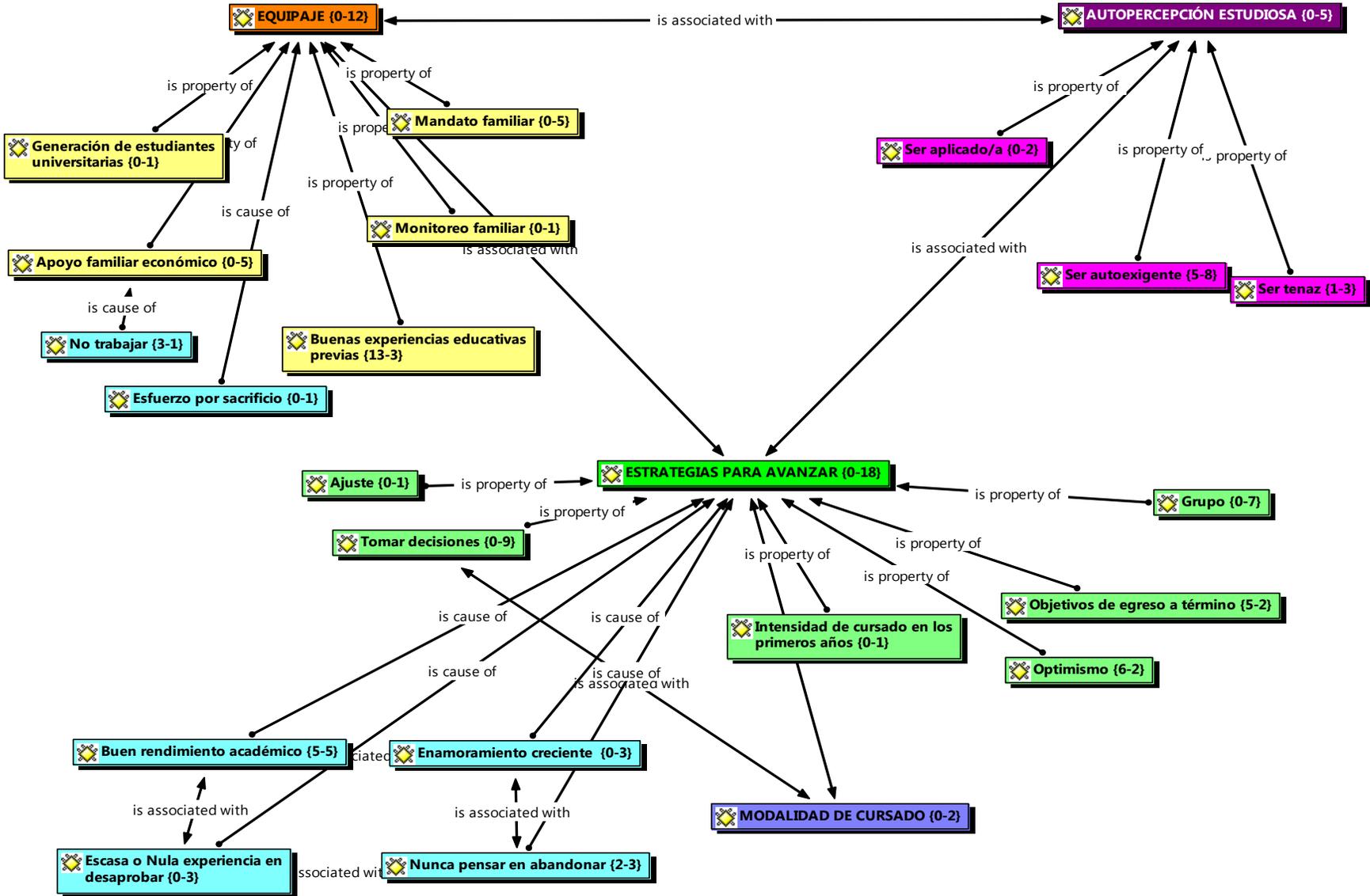
La confluencia de las categorías centrales, permitió que el inicio de la carrera, tuviese cierta intensidad en cuanto a la dedicación al estudio y a la adquisición de ritmos de trabajo académico. Intensidad que progresivamente y, en función de los logros, fue disminuyendo con el transcurso de los años.

Asimismo, las decisiones tomadas en función del avance en la carrera, tuvieron por eje el colocar al estudio como tarea central en sus vidas y con relación al cursado de la carrera, aprovechar las oportunidades que les permitieran asistir a las clases y rendir como dispositivo de acreditación de materias.

Por último, los logros mencionados tuvieron vinculación con las consecuencias de las estrategias para avanzar asumidas. Esto significó la posibilidad de tener escasas o nulas experiencias de desaprobar, tener un buen rendimiento académico, nunca pensar en abandonar la carrera y sentir un enamoramiento creciente respecto de la misma.

A continuación se presenta una red generada por el programa Atlas Ti, donde se exponen las categorías centrales o puntos de la trama, con sus propiedades. No se expresan en la misma las relaciones entre las propiedades ya que denotaría un tejido muy denso y poco práctico a fines de la graficación.

Figura 3. Trama del egreso a término



## **4. 2. Tramas disciplinares**



*4. 2.1. Trama El esfuerzo y la constancia*

*4.2.2. Trama Sobre hombros de gigantes*

*4. 2.3. Trama Tomar decisiones*

*4. 2.4. Trama Entre prácticas y tesis, la grupalidad como sostén*

*4. 2.5. Trama Una nueva forma de pensar*

#### *4. 2.1. El esfuerzo y la constancia*



*La trama del egreso a término en el Profesorado en Ciencias de la Educación*

Este apartado da cuenta de la trama elaborada en función de las entrevistas a egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación, como representante de las carreras de Ciencias Humanas, según la clasificación del Ministerio de Educación de la Nación (Secretaría de Políticas Universitarias, 2013).

La presentación de los resultados para esta carrera, se estructura según la siguiente secuencia: en primer lugar se describen algunas características acerca del egreso y de los egresados de la carrera y en segundo lugar, se expone la fundamentación de la trama, señalando los puntos que la caracterizan.

### ***Algunas características del egreso y de los egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación***

Las egresadas que participaron de la investigación, cursaron su carrera con el plan de estudios que tuvo vigencia desde el año 1985 a 2012. El mismo proponía treinta materias más dos optativas distribuidas en dos ciclos: fundamental (los tres primeros años, común a la Licenciatura en Ciencias de la Educación) y de especialización, a partir del cuarto año, planteando orientaciones a partir del quinto año para la licenciatura.

A continuación, los datos que se presentan fueron construidos en base al padrón de graduados de las carreras Licenciatura en Ciencias de la Educación y del Profesorado en Ciencias de la Educación desde el año 1984, dado que a partir de ese año la facultad contó con la información digitalizada, hasta el año 2012.

Si se realiza un corte en el análisis del padrón de graduados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que incluya un período de cinco años anteriores a 2012, se observa que entre los años 2008 y 2012, hubo 21 graduados, pero ninguno de ellos cumplió con el requisito de egresar en el tiempo que estipula el plan de estudios (5 años).

S bien en dicha carrera, desde 1986 a 2012 hubo 108 graduados, ninguno de ellos finalizó su carrera en un periodo inferior a 6 años y 2 meses.<sup>6</sup>

Por este motivo, se decidió analizar el padrón de graduados del Profesorado en Ciencias de la Educación, obteniendo los siguientes datos:

- Cantidad de egresados desde 1984 hasta 2012: 260 graduados.
- Se seleccionaron graduados dentro de los últimos 5 años (desde 2008 a 2012) que hubieran realizado su carrera en 5 años y hasta 6 meses más, contando a partir de marzo que finaliza el año académico.
- En ese periodo de tiempo (2008 – 2012) se graduaron 48 estudiantes, todas de sexo femenino.
- De éstas 48 egresadas, 10 lograron egresar en un lapso de entre 5 y 5 años y 6 meses. Lo que representa un 21% de egreso a término entendido en hasta 5 años y medio.
- De estas 10 egresadas, 2 egresaron en 5 años exactos, lo que representa un 4 % de egreso a término en los 5 años que propone el plan de estudios.

**Tabla 9. Distribución de graduados según tiempo de egreso entre 5 años y 5 años y 6 meses del Profesorado en Ciencias de la Educación**

Caso	Año Ingreso	Año y mes egreso	Tiempo de egreso
1	2003	2008 – febrero	5 años
2	2004	2009 – agosto	5 años, 5 meses
3	2004	2009 – septiembre	5 años, 6 meses
4	2004	2009 – septiembre	5 años, 6 meses
5	2004	2009 – septiembre	5 años, 6 meses
6	2006	2011 – septiembre	5 años, 6 meses
7	2007	2012 – marzo	5 años
8	2007	2012 – mayo	5 años, 2 meses
9	2007	2012 – mayo	5 años, 2 meses
10	2007	2012 – agosto	5 años, 5 meses

Fuente: elaboración propia en base al padrón de graduados (1984-2012) Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

<sup>6</sup> El tiempo de egreso se calcula en función de la duración del año académico (abril de un año a marzo del año siguiente) El cálculo en meses que se expresa, es en función de los meses siguientes al mes de marzo.

### ***Las entrevistadas***

Se logró entrevistar a cinco graduadas de la carrera. Tres de las cuáles comenzaron sus estudios en el año 2007 y finalizaron en el año 2012 (Aurora, Rosa y Rafaela); una de ellas (Norma) comenzó en el año 2006 y finalizó en 2011; y la quinta entrevistada (Alejandra) comenzó sus estudios en 2003 y finalizó en 2008. Esta última entrevistada fue incluida en la muestra con el objetivo de considerar la situación de estudiantes residentes en la localidad de Paraná.

Cuatro de las graduadas son oriundas de localidades del interior de la provincia de Entre Ríos (Chajarí, Gualeguaychú, María Grande, Valle María). Por este motivo, tres de ellas debieron mudarse de ciudad para comenzar la carrera y sólo una (Rafaela) viajó diariamente durante su trayecto universitario.

Cuatro de ellas comenzaron la carrera universitaria inmediatamente después de haber finalizado la escuela secundaria, en tanto que Norma curso y abandonó en el primer año, otra carrera vinculada a la docencia.

***Tabla 10. Muestra de egresadas de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación, según año de inicio y año de egreso de la carrera***

<b>Nombre</b>	<b>Año inicio</b>	<b>Año egreso</b>
<b>Aurora</b>	2007	2012
<b>Rosa</b>	2007	2012
<b>Rafaela</b>	2007	2012
<b>Norma</b>	2006	2011
<b>Alejandra</b>	2003	2008

### ***El punto que define la trama: El esfuerzo y la constancia***

El nombre de la trama fue extraído del relato de Norma, una de las egresadas de la carrera. Dicha egresada seleccionó esta frase, como metáfora de su aprendizaje en la

universidad. La frase pretende dar cuenta de la clave que le permitió egresar a término y refleja el sentido otorgado, por el grupo entrevistado, a la trayectoria académica. *Esfuerzo, sacrificio, agobio, deber*, son palabras recurrentes en sus relatos.

De esta manera el punto que define esta trama tiene por eje el estudio, como parte de las decisiones tomadas como estrategias para avanzar. Esto significa centralizar sus vidas en torno al cursado de las materias, al estudio propiamente dicho y a la realización de diversas actividades académicas solicitadas por las cátedras.

Es así que Rafaela expresó esta situación del siguiente modo:

Había que entregar trabajos, había que hacerlo y nos pasábamos noches sin dormir haciendo los trabajos. A. es de Crespo, así que éramos compañera de viaje, compañeras de todo, entonces ella iba para mi casa, o yo viajaba para su casa y así nos poníamos a hacer todos los trabajos. Fue estudiar mucho, y me dedicaba solo a estudiar. (Rafaela, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

En el mismo sentido, Aurora y Norma manifestaron la intensidad del estudio como también la organización de rutinas en torno al mismo:

Hubo un montón de tiempo en el que yo ni venía a mi casa, que me quedaba leyendo, estudiando. La mayoría de mis compañeras se iba, así que yo los fines de semana me quedaba sola. Todo ese tiempo lo consumía en estudiar, no trabajaba, y estudiaba desde las seis de la mañana hasta el mediodía, y después me iba a la facultad y volvía a las 10 de la noche (...) tenés que estar full time para la carrera, no podés trabajar, no tenés vida social, no tenés otra vida más allá de la facultad, y es una realidad. Y todo estudiante de ciencias de la educación lo pude decir, vivís para eso, nada más que para la facultad, nada más que para estudiar. (Aurora, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Norma refiere a la dedicación central al estudio, correlato de la posibilidad de no trabajar:

Viví para el estudio. Yo no tuve, por suerte, que trabajar porque veía quienes trabajaban inevitablemente la carrera se les extendía. Por ejemplo mis mañanas eran levantarme temprano, estudiar, leer, preparar si tenía algún texto para ese día y me iba a la facultad. Entraba a las tres y salía a las 10 de la noche. Volvía a mi casa, comía me acostaba y al otro día lo mismo (...) [con relación a visitar a su familia en su ciudad] Me quedaba y me quedaba estudiando, no me quedaba a juntarme a tomar mate con una amiga o a salir de noche a un boliche. (Norma, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Esta dedicación full time, conduce a las entrevistadas a no participar de otras actividades universitarias como centros de estudiantes o cátedras, ya que las mismas son vividas como pérdidas de tiempo.

Así lo manifestó Rosa, denotando los objetivos de egreso por sobre la implicancia en otras actividades de la vida estudiantil:

Con A. priorizábamos y muchas veces quizás no participamos de otras cuestiones de facultad quizás de extensión, que por ahí se abren otras investigaciones. Quizás no nos metimos mucho porque los profesores te llaman y si vos querés podés estar pero porque también queríamos recibirnos y priorizar el cursado que hacíamos en ese aspecto sí, querer cursarla la materia. (Rosa, Profesorado en Ciencias de la Educación)

Claramente lo expresó Norma, con relación a la “pérdida de tiempo” que estas actividades, desde su representación ofrecían:

En los centros de estudiantes como que nunca fui muy de involucrarme, militar o hacer ese tipo de actividades. Por ahí se pasaban la tarde haciendo afiches para colgar en la facultad, o iban curso por curso dando avisos, o hacían asambleas, y eso, era como que yo entendía que todo eso me iba a restar tiempo de estudio. Entonces como que nunca me involucré en ese tipo de actividades. (Norma, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Resultó interesante como esta falta de participación, fue vivida, de manera posterior al egreso, como una falencia, así lo denota Rafaela en su relato:

No nos metíamos en el centro de estudiantes...Hoy lo veo como una falencia, por lo menos en mí, de no involucrarme un poco más y no saber que se está haciendo, porque eso es muy importante dentro de la facultad. (Rafaela, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Alejandra, también toma decisiones vinculadas a la no participación en actividades universitarias, en pro de no demorar su egreso. Dicha egresada, si bien en los últimos años participa en una actividad de investigación, tomó la decisión de no implicarse en una cátedra que la convocó y en no acceder a un intercambio a otro país:

A mí la cuestión del tiempo en un momento me empezó a pesar. Entonces tuve la posibilidad de irme de intercambio y dije que no. (...) Decidí que no, era de cuarto para hacerlo en quinto año. Yo ya estaba como muy cansada. Yo decía: “Me va a cortar las prácticas, otro año más”. (Alejandra, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Como consecuencia del cursado estructurado con alta carga horaria, la decisión de tornar el estudio como eje de vida, sumado a un equipaje cargado de expectativas familiares, además de sentir presión por parte de los docentes y vivenciar experiencias de injusticia, como también la propia autoexigencia, hizo que todas las entrevistadas manifestaran sentir agobio al finalizar la carrera.

Norma relata la manera en que las exigencias académicas la llevaron a vivenciar un sentimiento de desgaste con la facultad en su totalidad:

Porque una carrera es de mucha exigencia, de mucho estudio, de mucha presión por parte de los profesores al punto de que a mí me pasó que terminé y dije: “no piso más la facultad de acá a un tiempo, no quiero saber nada con la facultad”. Porque si bien me formaron muy bien y la calidad de formación y de profesores que tenía, me agobié (...) y

así hice y tomé la determinación de cortar con la facultad porque al último tiempo ya es como que no me hacía bien (...) el quinto año que fue el de mayor exigencia porque se sumaron a todo lo que yo venía haciendo año a año (...) Entonces, eso fue bastante pesado. (Norma, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

También Alejandra definió la experiencia de los últimos años de cursado en términos de “hartazgo”: “Y después el último año era como el hartazgo de pensar y se sumó al haciendo las prácticas, que era los que más demandaba tiempo” (Alejandra, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación).

Otro aspecto de esta trama que sobresale, es la categoría equipaje y dentro de ella, la propiedad mandato familiar de estudiar. Éste último se vincula con una alta valoración de los estudios universitarios, tanto por parte de los padres como de los hermanos que no accedieron a los mismos.

Así lo manifiesta Norma: “Era como un gran deseo que ellos [sus padres] tenían que las tres también tuviéramos un título, que estudiáramos” (Norma, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación).

Y, en el caso de Rosa, ese mandato emerge de manera explícita a otros miembros del ámbito familiar:

Mi hermana siempre me dice, la mayor: “Yo hubiera querido ser contadora, pero en esa época no me podían mandar a Paraná, antes los estudios eran mucho más caros, era otra cosa; vos tenés la suerte de poder tener un estudio universitario”. (Rosa, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Como también se acrecienta con la mirada en espejo que ofrece el medio familiar ampliado:

Entonces es como que yo tenía esa presión de que... ¡no presión!, sino que venía con esa idea de que venía bien, entonces, en mi casa estaban contentos por eso, y tenía que seguir yéndome bien. Y por el lado de mis abuelos maternos fui la primer nieta que arrancó con una carrera universitaria, y todas las expectativas por parte de todos, mirándome, entonces es como que yo sentía gran responsabilidad. (Rafaela, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

La alta valoración de los estudios universitarios por parte del contexto familiar, se vincula con la percepción acerca del acceso a estudios como una posibilidad de movilidad social ascendente. Esto significa que el estudiar una carrera permite acceder a diferentes ámbitos sociales: tener un trabajo, una familia y a una mejor calidad de vida. Es así que las familias resaltaron, de diversas maneras, el lugar preponderante del estudio:

Ellos [sus padres] siempre nos inculcaron esta idea de que es importante estudiar, de que tenemos que seguir estudiando, de que aparte nos va a ayudar para la economía, del día de mañana para una familia. (Rafaela, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Como también, subrayaron la desventaja de no haber podido acceder, ellos, a estudios superiores, en término de contextos laborales que implican mayor sacrificio. Es así que Rosa manifestó:

Papi siempre nos decía: “Yo tengo que burrear”, más que el trabajo de las construcciones es muy sacrificado. “Porque uno no tenía la posibilidad y ustedes lo pueden hacer porque nos estamos sacrificando por ustedes”. (Rosa, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Es interesante resaltar que las entrevistadas pertenecen a la primera generación de universitarios dentro de su núcleo familiar. Estos padres y madres, si bien no accedieron a estudiar en la universidad, ofrecieron apoyo familiar económico, fundado en la base de considerar al estudio como actividad valorada y como medio de movilidad social

ascendente. Este aspecto se manifestó en lo narrado por Norma, como un punto altamente valorado desde los inicios de la escolaridad:

De hecho, la escuela secundaria nos mandaban a una escuela de gestión privada, pública de gestión privada, porque ellos consideraban... O sea, es una escuela que tiene bastante prestigio acá en la ciudad y ellos consideraban que hacían el esfuerzo para pagarnos la cuota porque ahí íbamos a recibir una buena educación. O sea que viene desde muy chica eso. (Norma, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

En consonancia con lo antedicho, este apoyo actual fue emergente de un monitoreo familiar respecto al estudio en un continuum desde la educación primaria hasta la universidad. Esto se manifestó en acciones de acompañar las tareas, expresar apoyo, aconsejar en la búsqueda de carreras, acompañar en la inscripción, entre otras. Como lo relató Rafaela con relación al lugar de sus padres en las actividades escolares previas:

Y en la primaria, mi mamá siempre estuvo muy encima, nos revisaba la tarea, a mí por ejemplo me costaba la E cursiva, ¡la colita de chacho!, yo me acuerdo que ella me hacía como cuarenta renglones a la tarde para que complete hasta que me salía. Y bueno, mi papá también... ¿qué hicieron hoy...?. Por ejemplo, yo siempre estaba metida en todos los actos de la escuela, o había que hacer el disfraz...tenía que disfrazarme de pez o de mariposa, y ¿cómo hacemos? entonces traía las cosas y mi papá, él es como que me solucionaba todo, me hacía todos los disfraces, los dibujos, todo. (Rafaela, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Aunque también, este monitoreo familiar fue vivenciado desde una dimensión más exigente, tal como lo narró Aurora respecto, también, a su educación previa a la universidad:

Por ejemplo en la secundaria, nunca ni mis hermanos o yo nos llevamos ninguna materia, pero por la exigencia de mi papá que si nos llevábamos materias no podíamos salir a

algún lado o algo de eso. Como que el estudio siempre estuvo bien marcado en mi casa.

(Aurora, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Retomando la categoría equipaje, se pudo caracterizar a la misma como cargada de expectativas, apoyo y monitoreo. A su vez, las entrevistadas manifestaron el sentido de sacrificio otorgado al estudio en función del apoyo económico ofrecido por las familias. Es decir, que el estudiar se vuelve un modo de *devolución* a sus familias, por el *sacrificio* económico que ellas hicieron para sostenerlas durante el cursado de la carrera. En muchas ocasiones, este intercambio simbólico que ellas realizan, es vivido desde la propia autoexigencia, como el caso de Norma, quién expresó lo siguiente:

Yo incluso sentía como cierta responsabilidad o culpa que por ahí eso es muy mío, muy personal, (...) Pero yo sentía la carga extra de que mis padres me estaban manteniendo y tenía que responder y tenía que ser con estudio, con esfuerzo (...) no es que me preguntaban [sus padres]: "¿Cómo te va? ¿Cómo saliste?" Al contrario, yo les contaba y ellos se alegraban. Pero quizás es implícita, no sé, o yo misma me la puse, me la impuse el día que me fui. (Norma, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

También lo manifestó Aurora, quién de manera explícita menciona a sus padres como objeto de devolución en términos de estudio:

El esfuerzo, sobre todo, el hecho de que tus papás te están pagando un estudio, y te están pagando un departamento y bueno, eso sobre todas las cuestiones. Yo pasaba meses que no me venía a mi casa y....estuve bastante tiempo mal también, me exigía mucho. La exigencia mía fue mucha, sobre todo por rendirles a mis papás. (Aurora, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Y en el caso de Rosa, el sacrificio que sus padres hicieron para costear sus estudios, no es expresado manifiestamente por los mismos, aunque ella lo asume y responde al ello:

Yo como que me lo tomé muy en serio el tema de la facultad. Todo lo que te vengo diciendo aparte que uno tiene que valorar lo que los padres hacen económicamente, porque...No es que la plata la teníamos, la podíamos tirar, que yo podía vivir 15 años en Paraná tranquilamente, me podía bancar. Como le dieron tiempo a mi hermana en Paraná, a mí también. Si bien ellos no me pinchaban, no me jodían, no me decían nada, pero uno se da cuenta sólo, digamos (...) En este momento yo veía el esfuerzo de ellos y obvio, no me daba. (Rosa, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

En continuación con las características del equipaje del grupo de egresadas del Profesorado en Ciencias de la Educación, es interesante destacar que cuatro de las cinco entrevistadas, ingresaron a la carrera como primer experiencia universitaria. Además que sus trayectorias educativas anteriores se caracterizaron por ser buenas experiencias educativas. Es así que con relación al rendimiento escolar, manifestaron haber tenido lugares de reconocimiento formal, como el caso de Aurora, quién menciona los siguiente: “Sí, en la secundaria siempre me fue bien, no me llevaba ninguna materia (...) era abanderada de la bandera Argentina y me recibí con promedio nueve, dieciocho” (Aurora, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación).

Como también, expresaron el gusto por el ambiente escolar y la continuidad entre estas experiencias educativas previas y la experiencia universitaria, tal como lo relató Rafaela: .

A mí en la primaria, secundaria, siempre me fue re bien en la escuela, entonces era como que acá no podía, no quería tener un aplazo. A mí siempre me gustó la escuela, si llovía lloraba porque no podía ir a la escuela (...) En la escuela así, yo fui abanderada nacional. (Rafaela, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

Con relación a lo anteriormente mencionado, la categoría autopercepción estudiosa, se hizo presente conjuntamente con las propiedades que la constituyen, principalmente el ser aplicada y la autoexigencia. Claramente lo expuesto se refleja en el relato de Rafaela:

Yo siempre fui muy constante, con fuerza, perseverancia, y con responsabilidad y esa idea de ser aplicada porque así tengo que ser, y el de respetar también lo pautado, lo que me dice la universidad o el papel del plan de estudios, que dice que en cinco años, y que si está hecho así, ¡es así!, no es porque nadie no pudo hacerlo. (Rafaela, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

A modo de síntesis, la trama que define las trayectorias de las entrevistadas, egresadas del Profesorado en Ciencias de la Educación, permitió visualizar el modo en que las estrategias para avanzar tuvieron por eje el estudio como centro en sus vidas. Decisión que se entrelaza con un equipaje altamente cargado de expectativas familiares y monitoreo, en un continuum de experiencias actuales y pasadas.

A la vez que en el tejido, se imbrica una autopercepción estudiosa en la que sobresale el ser aplicada y autoexigente. Estos aspectos conllevan el sentimiento de desgaste vivenciado en el último periodo de la carrera, en el que la alta carga horaria, sumando a un ritmo de estudio y prácticas intenso, hacen que las egresadas sientan agobio y la necesidad, no solo de finalizar sus estudios, sino también de realizar un corte con la facultad como institución. Resulta también interesante como las categorías descriptas, se vinculan indisociablemente con la necesidad de devolver con estudio, el sacrificio que sus familias hicieron para sostener económicamente los estudios universitarios.

A continuación se presenta una red, producida por el Programa Atlas Ti, en la que se resaltan los puntos centarles de la trama *El esfuerzo y la constancia*.



#### *4. 2.2. Sobre hombros de gigantes*



*La trama del egreso a término en Ingeniería Química*

Este apartado da cuenta de la trama elaborada en función de las entrevistas a egresados de la carrera Ingeniería Química, como carrera representante de las Ciencias Aplicadas según la clasificación del Ministerio de Educación de la Nación (Secretaría de Políticas Universitarias, 2013).

En primer lugar se describen algunas características acerca del egreso y los egresados de la carrera y se justifica la inclusión de egresados con un año más del que propone el plan de estudios, y en segundo lugar se expone la fundamentación de la trama, señalando los puntos que la caracterizan.

### ***Algunas características del egreso y de los egresados de Ingeniería Química***

La carrera de Ingeniería Química, es una de las carreras de grado que se dicta en la Facultad de Ingeniería Química dependiente de la Universidad Nacional del Litoral. Cuenta con la acreditación de Coneau y el título que otorga es de Ingeniero Químico. El plan de estudios está diseñado en 5 años y se estructura en, un ciclo inicial de trece materias, y un ciclo superior de catorce materias, más otras materias electivas y optativas, sumado a una práctica en fábrica. Asimismo el estudiante debe acreditar competencia en Inglés o cursar alguno de los talleres propuestos para tal fin.

A continuación, se describirán algunos datos referidos a la carrera, provenientes del Informe del Proyecto de Investigación Millenium II (Stubrin, et al. 2011), el que toma la carrera de Ingeniería Química, junto con la carrera de Abogacía como carreras muestrales para presentar datos referidos a cantidad de alumnos, inscriptos y graduados durante el período 2005 – 2010.

**Tabla 11. Datos sobre alumnos, egresados, duración media y teórica de la carrera Ingeniería Química durante el período 2005-2010**

<b>Ingeniería Química</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
<b>Alumnos</b>	611	691	571	772	809	834
<b>Nuevos Inscriptos</b>	124	146	157	134	144	146
<b>Egresados</b>	22	23	33	46	32	39
<b>Tasa de graduación</b>	26.51%	27.6%	30.0%	45.10%	24.6%	31.45
<b>Duración Media (DM)</b>	8.8	8.3	9.15	8.8	9.13	
<b>Duración Teórica (DT)</b>	5	5	5	5	5	
<b>Relación DM/DT</b>	1.8	1.6	1.8	1.8	1.8	

Fuente: Elaboración propia en base a (Stubrin, et al. 2011)

En base al cuadro es importante clarificar que la tasa de graduación se calcula como la relación entre los nuevos inscriptos de un determinado año y los egresados 5 años después, por lo que es un cálculo que no resulta significativo con relación al tiempo de egreso, dado que no corresponde al seguimiento de una cohorte.

Un cálculo más aproximado al tiempo de egreso, es la *Duración Media*, que resulta de la sumatoria de la *Duración Real* de cada egresado por año dividido la cantidad de egresados de ese mismo año. Ésta permite observar como en algunos casos casi duplica la *Duración Teórica*.

En el informe citado, se expone el seguimiento de la cohorte 2005 según la cantidad de materias aprobadas al mes de septiembre de 2011. Es así que a 6 años y medio del inicio de la carrera, el 50% de los alumnos solo cuenta con 6 materias aprobadas (lo que representaría aproximadamente el 1° año de la carrera), por lo que se considera que este porcentaje de estudiantes ha abandonado la misma.

Otro grupo que representa el 20% se encontraría entre el segundo y tercer año, con entre 7 y 18 materias aprobadas. Un 8,9% de estudiantes que tiene aprobadas entre 19 y 25 materias ha finalizado el 3° año de la carrera y finalizarían sus estudios con un atraso de más de tres años académicos. Solamente un 8% finalizó su carrera, aunque ninguno lo hizo en los 5 años propuestos por el Plan de estudios.

En una entrevista con el Secretario de Planeamiento de la facultad, expresa, en base al estudio realizado conjuntamente con el Rectorado de la Universidad, que existiría un promedio de ingreso –calculado desde 2011 a 5 años atrás- de 136 ingresantes. Y un cálculo de egreso del 17%. Porcentaje que él mismo no sabe como ha sido calculado.

Es interesante el dato que el Secretario aporta con relación a que los estudiantes con cierto avance en la carrera trabajan sin recibirse, por la gran demanda que hay desde las empresas. En ocasiones vuelven a recibirse años después de haber comenzado a trabajar.

### ***El egreso con un año más del propuesto por el plan de estudios***

A continuación se describen los motivos por los cuales la muestra de Ingeniería Química, quedó conformada por egresados que finalizaron su carrera en 6 años, cuando el plan de estudios lo estima en 5 años.

Este hecho es justificado tanto por los mismos entrevistados como también por docentes y directivos de la carrera, quiénes refieren a que la misma estructuración del cursado impide completar, en los 5 años, todos los requerimientos propuestos para la obtención del título.

Los principales motivos referidos a este corrimiento de un año para la finalización de la carrera, fueron: superposición de horarios de materias electivas u optativas, realización de una práctica en fábrica con alta carga horaria<sup>7</sup> y realización de un proyecto final.

Con relación a la estructuración del plan que supone la superposición de horarios, Alejandro manifestó lo siguiente:

Tampoco están muy preparadas las carreras para terminar a tiempo. El plan de ingeniería química es de cinco años y los que lo terminamos más rápido de nuestra camada fue en seis. Si uno quiere hacer la carrera al día cursando las materias que están ahí, hay cuatrimestres que no se pueden porque las materias se superponen y no quedan horarios de cursado, o sea, está mal armada la grilla horaria de la carrera. Y por otro lado te quedan para el final de año como ocho materias y el proyecto final, en el último año de la carrera. O sea, nadie termina en esos cinco años que está estipulado. (Alejandro, egresado de Ingeniería Química)

En el mismo sentido, Pedro refirió superposición de requerimientos académicos, como obturadores de una finalización a término:

Así que los cinco años esos son prácticamente imposibles de poder hacerlos, te va a llevar siempre un poquito más. Lo que hay en quinto año, el último, es el proyecto y la práctica en fábrica que yo cuando la hice y me llevaba ocho horas por día. Y ahí están por lo menos dos meses. Entonces ahí ya no te podés dedicar a más nada casi. Y ahí tenés dos meses más, después el proyecto porque en el proyecto tenés que hacer un par de cosas con distintos profesores, hay unos profesores de arquitectura que te corrigen planos. Y bueno, y así va pasando el tiempo y cuando te diste cuenta, los cinco años quedaron atrás hace rato. (Pedro, egresado de Ingeniería Química)

---

<sup>7</sup> Respecto de la práctica en fábrica, puede observarse en el mismo Plan de Estudios, donde se expresa que “Al final de la carrera, para obtener el título, el alumno debe realizar una Práctica Industrial durante tres meses.” (Plan de Estudios de Ingeniería Química, Facultad de Ingeniería Química, UNL, [www.fiq.unl.edu.ar](http://www.fiq.unl.edu.ar))

Y Mariano remarcó las cuestiones relacionadas con la acreditación de carreras como factor que incidió en la reducción de tiempos, lo que a su vez impide cumplir con los requerimientos académicos:

Yo supongo que es por el tema de la acreditación de la carrera, porque el problema ingeniería es que se estaban recibiendo muy pocos ingenieros, entonces lo que se tiende hacer por parte de las autoridades, es hacer un plan más corto, y empezar a comprimir contenidos. Pero después lo que pasa, es que ningún profesor quiere dar el brazo a torcer y bajar los contenidos de sus materias, y como es una carrera en la que se rinden la mayoría de las materias por examen final, es imposible terminar de cursar una materia y rendirla. Ya cinco años está como demasiado comprimido pero, el de los cinco años es más un deseo de las autoridades que una realidad (...). Incluso, no sé bien cómo están ahora con los turnos de exámenes pero, creo que ni siquiera te dan los turnos de exámenes para rendir, o sea, la cantidad de exámenes para terminar a los cinco años. (Mariano, egresado Ingeniería Química)

Los relatos anteriormente expuestos, fueron coincidentes con los datos ofrecidos por el Informe Millenium II, que expone las trayectorias de los egresados en 6 años (cohorte 2005), señalando que el primer tramo de la carrera (1° y 2° año) es cursado en el tiempo previsto por el plan de estudios. A partir de fines del 2° año los alumnos disminuyen el promedio de la cursada al incluirse en actividades científicas tales como Cientibecas<sup>8</sup>, intercambios en el exterior o pasantías, recuperando posteriormente los tiempos del cursado o posponiendo en algunos casos la presentación a exámenes.

En correspondencia con esta información, el profesor de la cátedra Proyecto Final de la carrera expresó, que tal como está diseñado el plan de estudios en 5 años, es “una

---

<sup>8</sup> Las Cientibecas refieren al Programa de Becas de Iniciación a la Investigación para Estudiantes de Carreras de Grado. Las mismas están dirigidas a estudiantes de la UNL que cuentan con el 50% de las asignaturas aprobadas del plan de estudios de su carrera y que registren como mínimo 5 materias pendientes de aprobación.

entelequia o utopía” ya que por la misma estructura y el requerimiento del proyecto final, los estudiantes no logran cumplir con ese tiempo. Y resaltó que 6 años es un “muy buen tiempo” para obtener el título.

### ***Los entrevistados***

Se entrevistó a diez egresados de la carrera Ingeniería Química, quienes iniciaron la carrera en el año 2005 y egresaron en 2011.

Nueve de ellos fueron oriundos de la ciudad de Santa Fe y del interior de la provincia homónima. Uno sólo fue de la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos. Todos ingresaron a la carrera luego de finalizar la escuela secundaria. Siete de ellos finalizaron la secundaria en escuelas de orientación técnica, en su mayoría dependientes de la misma universidad a la que pertenece la carrera.

***Tabla 12. Entrevistadas de Ingeniería Química, según año de ingreso y año de egreso***

Nombre	Año de ingreso	Año de egreso
Elena	2005	2011
Andrés	2005	2011
Javier	2005	2011
Mariano	2005	2011
Pedro	2005	2011
Alberto	2005	2011
Alejandro	2005	2011
Víctor	2005	2011
Georgina	2005	2011
Constantino	2005	2011

### ***El punto que define la trama: Sobre hombros de gigantes***

Como se mencionó con anterioridad, la carrera de Ingeniería Química está incluida entre las Ciencias Aplicadas, según la denominación del Ministerio de Educación de la Nación. Este tipo de ciencias tiene por eje la resolución de problemas, aspecto que signó la formación de los entrevistados en la conformación de trayectorias en las que el trabajo grupal cobró relevancia, como estrategia para dicha resolución. El énfasis puesto por parte de la carrera en el trabajo en equipo permitió que el intercambio grupal fuera generador de aprendizajes.

En función de esto, es que el punto central que definió entre entramado es la conformación de estrategias para avanzar que otorgaron relevancia a la configuración del grupo de pares como estrategia central para el egreso a término.

La denominación de la trama como “Sobre hombros de gigantes”, corresponde a la metáfora seleccionada por parte de uno de los entrevistados, quién describe de esa manera su aprendizaje en función del logro del egreso a término:

Lo que hacía a esa época ser lo que fue: la gente. Lo que hice lo hice porque lo hicimos juntos con nuestros compañeros. El grupo nos llevó a esforzarnos más porque es más fácil cualquier trabajo cuando son varios los que lo emprenden juntos. También tuvimos el apoyo de algunos profesores que supieron ayudarnos mucho. Como no tengo ningún objeto para representarlos a todos, sacaré una cita de Isaac Newton: Si he visto más lejos es porque estoy sentado sobre los hombros de gigantes. (Andrés, egresado Ingeniería Química)

En concordancia con lo anteriormente expuesto, emergió fuertemente en los relatos, la admiración de la capacidad e inteligencia de los compañeros, las reuniones grupales para resolver problemas, intercambiar dudas y soluciones, los espacios institucionales y privados

que permitieron el encuentro con los otros y las discusiones en torno a cuestiones propias de la carrera. Al respecto Andrés expresó:

Era un buen ambiente, éramos varios y siempre había mucha discusión y era un buen grupo, todos eran apasionados de la ingeniería, entonces teníamos cada dos por tres, teníamos discusiones totalmente voladas sobre temas cotidianos de la vida, como será la transferencia de energía entre un auto y el pavimento y empezábamos así y después ese tipo de cosas voladas, después a la hora que te toman un parcial que te salen con problemas volados también los profesores, te da una flexibilidad mental. (Andrés egresado Ingeniería Química)

Así como Pedro definió a sus compañeros, en términos de admiración a sus capacidades:

Tengo unos amigos, unos valuartes de la ingeniería química, la verdad (...) Por suerte el pelotón de mis amigos como se mantuvo entero, porque venimos todos de la escuela, se agregaron muchas personas, como A. y J., que son tipos súper capaces pero con esa misma mentalidad, digamos. Y más o menos se fue manteniendo el grupo. (Pedro, egresado Ingeniería Química)

Como también la valorización de la grupalidad en término de contexto favorable para el aprendizaje, tal como lo señaló Georgina: “También se aprende en grupo porque uno ve como los compañeros estudian y ahí uno va aprendiendo” (Georgina, egresada Ingeniería Química).

Los relatos permitieron descubrir la manera en que las propiedades del grupo, como dimensión de la categoría estrategias para avanzar, estuvieron presentes. Así es que la homogeneidad, como cualidad del grupo fue resaltada por Alberto: “Fue un grupo de gente responsable, aplicada y tener un grupo de estudio te facilita un montón” (Alberto, egresado Ingeniería Química).

Así también el apoyo de los compañeros es otra característica que se manifestó en los relatos, tal el caso de Andrés, quién lo definió como una fortaleza:

Los amigos de la facultad me ayudaron mucho, porque éramos un grupo unido, y me he dado cuenta que cuando estás solo, no avanzas tanto como cuando estás en grupo, había un montón de cosas, que por ejemplo te decían vamos a preparar esta y pensas que es una locura, pero si todos lo hacen yo lo hago. Y nos mandamos todos juntos y eso te da fuerza, o sea cuando tenés un grupo unido, eso te da fuerza para seguir avanzando. (Andrés egresado Ingeniería Química)

Estas características del grupo, también se vieron atravesadas por la amistad, como modo de vínculo entre los pares. Así lo expresó Pedro:

Y me llevó mucho también el grupo de amigos que me tocó (...) El entorno como que influencia mucho. Entonces mis amigos todo el tiempo responsables, laburando. De alguna manera, también te obliga a mantener el ritmo. Por ahí cuando vos no tenés ganas tus amigos sí se juntan a estudiar, la hemos pasado siempre en la biblioteca, por ejemplo, eso ayudó mucho a mantenerme junto con ellos. Así que fuimos avanzando todos bastante en bloque por la carrera, usando apuntes, qué sé yo, eso también ayudó mucho. (Pedro, egresado Ingeniería Química)

Otro aspecto que resultó de interés, fue la manera en que el grupo ofició de potenciador frente a la necesidad de resolver problemas, como modalidad de enseñanza principal, tal como lo expresó Elena: “Yo me juntaba solo para hacer las partes prácticas (...) todo lo que era práctico, ejercicios, problemas, eso siempre nos juntábamos a practicar”. (Elena, egresada Ingeniería Química)

Es así que la grupalidad como eje en esta trama, se entretendió con otras categorías y propiedades. El equipaje, entre otras propiedades, aportó las buenas experiencias educativas previas con relación a la conformación de grupos de amigos durante la escuela secundaria,

especialmente en los egresados provenientes de escuelas de orientación técnica, quienes continuaron la carrera universitaria. Aspecto que permitió un continuum de relaciones, tal como lo describió Alberto:

Eso fue muy importante, y casi me olvido. Yo terminé la industrial con mis compañeros de la facultad, entonces es como que seguí con los mismos compañeros. Terminamos todos juntos (...) porque fue un grupo de gente responsable, aplicada y tener un grupo de estudio te facilita un montón. (Alberto, egresado Ingeniería Química)

Y Víctor agregó la valorización de la formación recibida en su escolaridad anterior:

Y otro factor que puede ser importante puede ser el haber tenido un grupo de estudio que era realmente muy bueno y venía con compañeros de la secundaria. Varios de nosotros éramos técnicos químicos y salimos de la escuela industrial ahí a la vuelta, así que más o menos veníamos con la misma formación, que dentro de todo era una buena base para los primeros años de la facultad. (Víctor, egresado Ingeniería Química)

Por otro lado, y con relación a la generación a la que pertenecieron, se encontró que, del grupo de padres, cinco tuvieron estudios universitarios completos, de los cuales tres fueron ingenieros químicos, más un padre que tuvo estudios universitarios incompletos de la misma carrera. Asimismo, del grupo de madres, siete de ellas cursaron estudios superiores universitarios.

Otro punto a destacar fue la emergencia de la categoría autopercepción estudiosa, que permitió un tejido imbricado de sus propiedades con las demás categorías centrales. Es así que ser aplicado, autoexigente y tenaz pudo vincularse con la posibilidad de reconocer sus fortalezas a la hora de estudiar para potenciarlas, por parte del grupo entrevistado, tal como Andrés expresó su aprendizaje en la universidad: “A ser autónomo, y a manejarse, a conocerte bien, vos mismo, en el sentido en que tenés que saber cuánto podés dar, cuáles

son tus puntos fuertes, tus puntos débiles para jugar en función de eso” (Andrés, egresado Ingeniería Química).

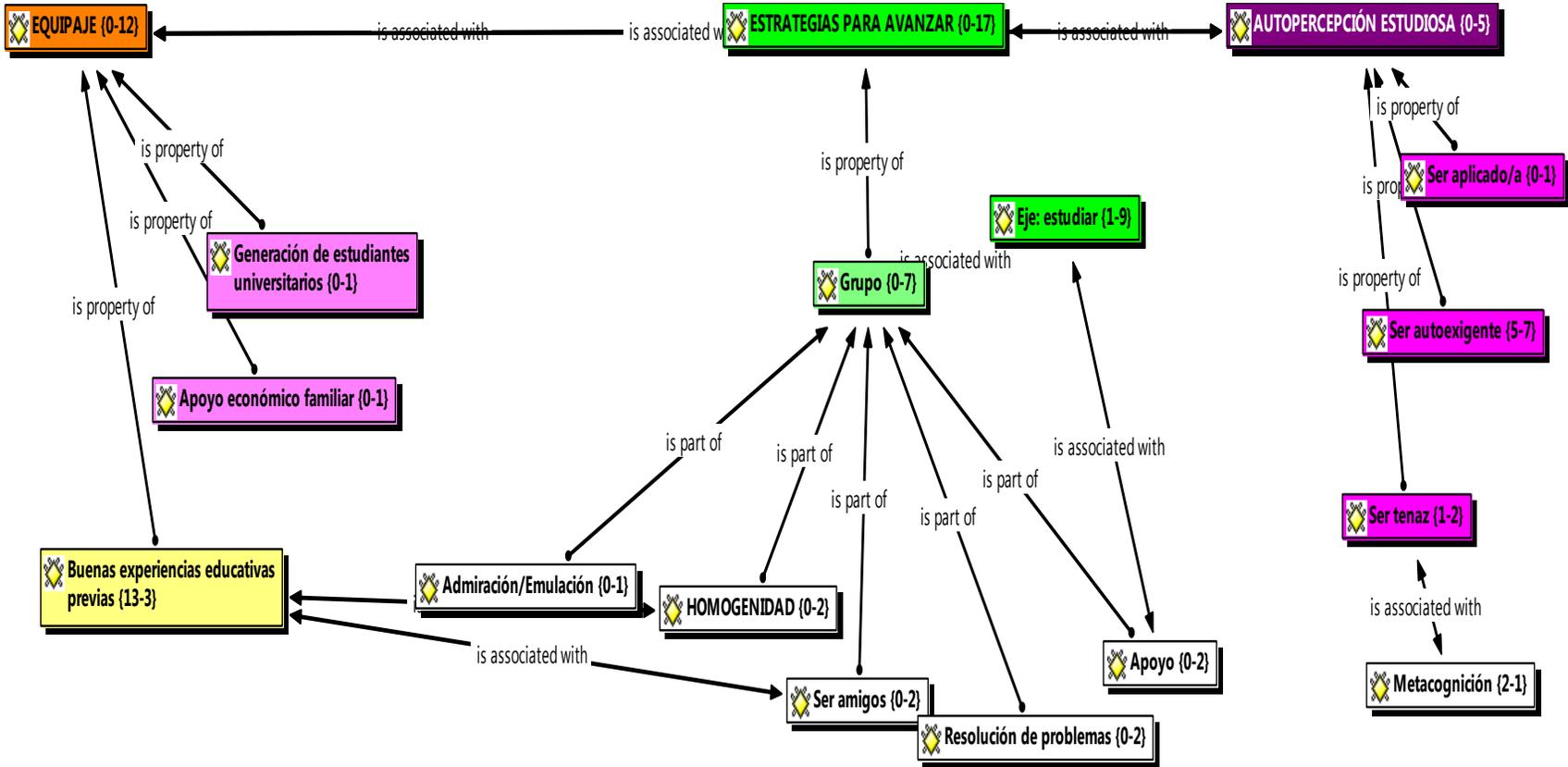
A modo de síntesis, la trama que configuró las trayectorias de los egresados de Ingeniería Química, se caracterizó por tener por punto central la grupalidad. La misma, se constituyó en la estrategia para avanzar central, a través de ser descripta como un factor de sostenimiento, emulación, admiración y aprendizajes para el logro del egreso a término.

Esta grupalidad, en algunos casos, se presentó como un continuum de experiencias de generadas en la escuela secundaria.

Por último, otro aspecto de esta trama fue la presencia de figuras parentales egresadas o que cursaron algunos años la misma carrera.

A continuación se presenta una red producida por el programa Atlas Ti, que permite dimensionar gráficamente la trama propuesta, y específicamente los puntos centrales que la configuran.

Figura 5. Trama Sobre hombros de gigantes



#### *4. 2.3. Tomar decisiones*



*La trama del egreso a término en la carrera de Abogacía*

Este apartado da cuenta de la trama elaborada en función de las entrevistas a egresados de la carrera Abogacía, como representante de las Ciencias Sociales, según la clasificación del Ministerio de Educación de la Nación (Secretaría de Políticas Universitarias, 2013).

En primer lugar se describen algunas características acerca del egreso y los egresados de la carrera y luego se expone la fundamentación de la trama, señalando los puntos que la caracterizan.

### *Algunas características del egreso y de los egresados de la carrera de Abogacía*

La carrera Abogacía estudiada, es parte de la vasta oferta académica de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional del Litoral, ubicada en la ciudad de Santa Fe. La misma otorga el título de Abogado. Tiene una duración teórica de 6 años, con un diseño curricular estructurado en: formación general, formación disciplinar básica, formación disciplinar especializada y formación disciplinar integrada. A su vez, está organizada en tres ciclos, ciclo básico de dos años, ciclo superior de tres y final.<sup>9</sup>

El plan de estudios cuenta con un total de treinta y dos materias obligatorias, tres materias optativas y una electiva.

Los datos que a continuación se describirán, se elaboraron en base a un listado de egresados, quienes finalizaron su carrera en los 6 años (según calendario académico) que propone el plan de estudios, durante los años 2008 y 2012.

En dicho listado constan estudiantes que ingresaron en los años 2002, 2003, 2004, 2005 y 2006 y finalizaron en los consecuentes 6 años: 2008, 2009, 2010, 2011 y 2012; pudiendo ser los meses de finalización de su carrera, de febrero a diciembre de cada año. Este punto

---

<sup>9</sup> Datos extraídos del Plan 2000. Diseño del Plan de Estudios (Plan 2000 aprobado por Res. C.S 228/00 y Res. 629/00 C.D y modificatoria aprobadas por Res. C.S 65/02).

relativizaría los porcentajes obtenidos, a la vez que permite construir una aproximación al egreso a término entendido en una variabilidad de 1 año más de egreso, dado que la base de datos obtenida no especifica el mes de graduación. Este dato no fue posible de ser completado posteriormente debido a la política de resguardo a la identidad de estudiantes universitarios.

Otra fuente que permitió elaborar aproximaciones al egreso a término de esta carrera, fue la información aportada por el informe del Proyecto de Investigación Millenium II (Stubrin et al., 2011). El mismo fue llevado a cabo por el Rectorado de la Universidad y permite describir los itinerarios realizados por los estudiantes, teniendo por muestra dos carreras de dos facultades distintas: Ingeniería Química y Abogacía, y analiza los datos de inscripción, nuevos inscriptos y graduación desde 2005 a 2011.

Los resultados expuestos en el mencionado informe permitieron comparar el total de egresados en 2008, 2009, 2010 con los egresados en tiempo estipulado para estos mismos años:

**Tabla 13. Datos de graduación, y total de graduados de la carrera Abogacía desde 2008 a 2010**

<b>Año de egreso</b>	<b>Total graduados</b>	<b>Frecuencia de graduados en 6 años</b>	<b>Porcentaje de graduados en 6 años</b>
<b>2008</b>	242	31	<b>12.8 %</b>
<b>2009</b>	225	36	<b>16 %</b>
<b>2010</b>	332	57	<b>17 %</b>
<b>Total</b>	799	124	<b>16%</b>

Fuente: elaboración propia en base a informe de avance (Stubrin et al., 2011)

### **Los entrevistados**

La muestra correspondiente a la carrera de Abogacía quedó conformada por siete graduados. Seis de ellos de sexo femenino y sólo uno de sexo masculino. Todos, al momento de iniciar la carrera, provenían de manera directa de la escuela secundaria. Otros

dato de interés es que todos fueron oriundos de la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos. Solo dos de ellos en algún momento de la carrera, se mudaron a la ciudad de Santa Fe, sede de dictado de la carrera.

**Tabla 14. Muestra de egresados de la carrera de Abogacía, según sexo, año de inicio y año de egreso de la carrera**

<b>Nombre</b>	<b>Sexo</b>	<b>Año inicio</b>	<b>Año egreso</b>
<b>Carlos</b>	M	2004	2010
<b>Laura</b>	F	2003	2009
<b>Melisa</b>	F	2003	2008
<b>Victoria</b>	F	2003	2008
<b>Macarena</b>	F	2003	2009
<b>Lorena</b>	F	2004	2010
<b>Verónica</b>	F	2003	2009

***El punto que define la trama: Tomar decisiones***

El nombre de la trama corresponde a la expresión, seleccionada como metáfora, por Melisa, una de las entrevistadas. La misma es una frase con la que quiso significar lo aprendido en el transcurso de su carrera y reflejar la amplitud de este aprendizaje: elecciones de estilos de vida, afiliación política, campo de trabajo al cual dedicarse.

A la vez, y en referencia ya al resto de los relatos, se manifestó la necesidad por parte de los entrevistados, de aprender a tomar decisiones que permitan transitar un tipo de organización curricular mayoritariamente de cursado libre.

Esta modalidad de cursado no se constituyó en obstáculo ni fue vivenciada de manera negativa, por los entrevistados, frente a cierta representación social que la consideraría como desfavorable en cuanto a las escasas posibilidades de cursar todas las materias que propone el plan de estudios. Es así que Carlos expresa:

La hermana de la novia de mi hermano, que es abogada, me explicaba “tengo tres o cuatro amigas que se recibieron conmigo de abogadas, pero en Santa Fe ni ganas de estudiar, porque no entraban a cursar nunca”, pero yo entré y no entré a cursar ninguna, pero ahí la rendís libre y podés ir a la clase. Estudiabas en tu casa y agarrabas bolillero y chau, pero podía ir a la clase. (Carlos, egresado de Abogacía)

Asimismo, la necesidad de autorganizarse ante este tipo de modalidad de cursado y la masividad del ingreso, es altamente valorada como factor que incide en la posibilidad tanto de egresar, como de egresar a término. Así lo manifestó Laura:

Extremadamente es auto organización pero una persona que se organiza bien y todo, le va a ir fenomenal. Ahora, si necesitás que te estén siguiendo, que te digan las cosas, vas a estar 10 años estudiando porque ahí no lo tenés, porque no tenés el examen de ingreso que ya tiene un grupo y que al grupo lo siguen y tal. No, esto es un montón de gente que va, que se inscribe. (Laura, egresada Abogacía)

Este tipo de estructura curricular tendría tres características que conducen al avance en la misma: el sistema de correlatividades, el tiempo de regularidad y la necesidad de tener materias aprobadas para poder cursar otras. Es así que los entrevistados manifestaron la necesidad de conocer esta estructura y en función de esta, tomar decisiones, tal como lo manifestó Carlos:

La curricula de mi facultad tiene algo que te ayuda mucho, o te estimula mucho, que es la cuestión del llevar al día la carrera debido al lo que se llama sistema de correlatividades (...) si vos tenés regular una materia no te sirve para cursar la correlativa, porque tenés que tenerla aprobada. Si vos no tenés aprobada la correlativa, no podés cursar la siguiente. (Carlos, egresado de Abogacía)

A la vez que plantea cierta particularidad de algunas situaciones curriculares, que según, Carlos colaborarían al avance en la carrera:

En la mayoría de las materias vos sos regular con la asistencia y nada más. Entonces es una regularidad que se consigue muy fácil, pero que se pierde muy fácil en el tiempo, te dura solamente tres llamados (...) Entonces, vos perdés la regularidad, tenés que volver a cursarla. Entonces eso sí, yo creo que es un factor que influye mucho a que vos vayas y rindas, que no estés dudando. (Carlos, egresado de Abogacía)

Como ya se mencionó, la estrategia para avanzar predominante, fue la toma de decisiones. Esta tuvo directa relación con la modalidad de cursado principalmente libre. Es así que una de las decisiones tomadas fue *priorizar el cursado*. Esto significó concurrir a todas las materias que les fuera posible, aún desde la modalidad oyente.

Una segunda decisión, fue *aprovechar las oportunidades*, por lo que las materias que permitieron optar por la promoción, fueron altamente valoradas.

Una tercera decisión, fue el *rendir para avanzar*, dado que el aprobar mayor cantidad de exámenes permitió más chances de cursar otras materias.

Una manera de expresar la priorización del cursado como decisión para avanzar, fue a través del relato de Verónica, quién opta por ir de oyente:

Entonces los profesores que la gente se anotaba menos quedaban vacantes y uno se podía anotar. Eran, seguramente, los tres más exigentes, pero podías terminar cursando. Entonces yo con ese criterio me anoté en vacantes en Introducción a la Filosofía (...) Empecé a ir de oyente a Introducción al Derecho, y Ciencias Políticas empecé a ir de oyente, pero con la idea de rendirla libre en el turno de mayo. (Verónica, egresada de Abogacía)

La decisión de aprovechar las oportunidades, se reflejó en lo narrado por Macarena, quién describió esta situación valorizando la posibilidad de promocionar materias: “Y yo me organizaba. Trataba siempre de hacer promocionales y si no son promocionales bueno

trataba de hacer tres materias y me dejaba para rendir libre una” (Macarena, egresada de Abogacía).

Por último, la decisión de rendir para avanzar, remitió a la necesidad de utilizar un pensamiento estratégico, tal como lo manifestó Victoria:

Vos sacás Contrato y vos ya más o menos sabés si necesitas 10 materias para poder cursar todas las demás que vienen después de Contrato. Entonces tratás de sacar 10... Las de alrededores para tener 10 materias y poder seguir con la carrera. (Victoria, egresada de Abogacía)

Este último aspecto se vinculó con la manera en que los entrevistados concibieron la organización del cursado, la cual fue descripta como un *juego especulativo*, debido a que fueron muchos factores los que debieron tenerse en cuenta a la hora de decidir la selección de materias a cursar y a rendir:

Vos sabías que en el cuatrimestre habían entrado a x materia con 20 materias. Entonces vos sabías que si vos tenías 14, no ibas a entrar seguramente. Era un juego medio especulativo el que tenías que estar haciendo constantemente. Pero en base a eso uno también va diseñando y haciendo sus propias elecciones (...) O capaz que decías: “No, el cuatrimestre pasado entraron con 30 materias, pero el profesor mató, no aprobó a uno en examen.” O sea, capaz que ahora no se anota nadie y si no se anota nadie, tenías más posibilidades de entrar. (Verónica, egresada de Abogacía)

Retomando la decisión de rendir para avanzar, se observó que la opción de rendir para aprobar, que implicó estudiar mucho, sentirse seguros de haber recorrido la generalidad de la materia y apostar a no desaprobado; tanto como la opción de rendir para no perder el turno, que significó la decisión de presentarse si o si a materias en todos los turnos, aun sin haber estudiado con cierta profundidad el tema, emergieron de los relatos.

La opción de rendir para aprobar, pudo encontrarse en el relato de Verónica, quién lo expreso de la siguiente manera:

Por eso también varias veces dejé de rendir, no me presente a mesas por esta idea de no llego. O varias me pasó de decir: “No, lo pateo para adelante y voy mejor preparada”.

Tratar de ir bien preparada sabiendo la materia. (Verónica, egresada de Abogacía)

También Carlos expresó la imposibilidad de arriesgarse frente a la posibilidad de desaprobado:

Por eso, nunca iba a rendir a probar, o sea, pocas veces estudie y no rendí, pero una o dos lo hice. Por que dije, no voy a ir a probar, que muchos “ah, ya fue, me tiro”, no, yo no me tiro el tiro. (Carlos, egresado de Abogacía)

Así como también, la opción de rendir para avanzar hizo eco en otros relatos, como el caso de Melisa, quién expresó: “No te voy a decir que rendí todas las materias ya viéndolas de principio a fin, algunos papelones hice. Pero creo que eso también tiene que ver porque no dejaba pasar la oportunidad” (Melisa, egresada de Abogacía).

Otra estrategia para avanzar que resultó interesante de destacar, fue el ajuste al contexto, a través de la adecuación al tipo de evaluación preponderante en la carrera. En el caso de la carrera de Abogacía, fue rendir de manera oral. Así lo manifestó Carlos:

Pero porque me iba bien en la expresión oral, no así en la escrita (...) Conozco gente que se mataba estudiando e iban y la pasaban mal, pero porque se bloqueaban en el examen oral, y la mayoría son exámenes orales. Yo lo contrario, me bloqueaba con los escritos, me daban la hoja y estaba media hora mirando todas las preguntas y no sabía cómo arrancar. Entonces, bueno, ahí tenés a mí me ayudo, a otro, no sé. (Carlos, egresado de Abogacía)

Además de la facilidad expresada para este tipo de evaluaciones, existió el gusto por las mismas, tal como lo relató Victoria: “A mí me encantan los orales. Te acostumbrás después” (Victoria, egresada de Abogacía).

Esta adecuación se fundó sobre una base de seguridad personal y una mirada positiva hacía algunas circunstancias que se manifestó a través de *mentalizaciones positivas*. Tal como lo expresó Macarena: “Y el obstáculo, yo creo que está en uno mismo. Yo creo que uno se tiene que vencer a uno mismo para acelerar y decir: ‘Yo puedo’. Y yo creo que ahí está la clave” (Macarena, egresada de Abogacía).

También Carlos expresa la importancia de tener una mirada positiva frente a situaciones generadoras de estrés, como el caso de los exámenes:

El día que empecé a estudiar yo sabía que iba a aprobar. Otros decían “voy y pruebo un tiro” y sí, desaprobaban, pero no porque eran tontos, torpes y no entendían nada y se frustraban. No, porque iban a probar un tiro, a ver si la aprobaban. No se mentalizaban, “la tengo que ir a aprobar”. (Carlos, egresado de Abogacía)

Otro aspecto que resultó de interés en el marco de la carrera de Abogacía, fue que la estrategia de estudiar como eje de sus vidas presentó matices, ya que si bien, el estudiar fue una actividad central en la vida de los entrevistados durante su tránsito por la universidad, también se permitieron la posibilidad de realizar otras actividades como el deporte, la militancia política, los viajes. Es así que Macarena relató el modo en que concilió su vida deportiva con el estudio:

Si estaba a punto de rendir un martes, me iba a un torneo volvía el lunes y me ponía esa noche a estudiar y al otro día ir y rendía un final oral. Digamos nunca deje de hacer nada creo. Bueno, por ahí si uno cuando esta por rendir uno deja de salir y cosas pero en general

yo creo que pude llevar la carrera con el deporte y con toda la actividad, salidas y con todo.

(Macarena, egresada de Abogacía)

También Laura manifestó la manera en que el coordinar la actividad estudiantil, le permitió concretar otros proyectos:

Previamente también me había ganado una beca de italiano y estuve en Italia (...) Lo de Italia fue en 2005. Un mes y medio, dos meses más o menos. Estaba cursando pero arreglé con el profesor, todo, y no hubo ningún problema. (Laura, egresada de Abogacía)

Asimismo Lorena expresó la vinculación entre la actividad extra académica desarrollada y la preparación en actitudes para la vida que, indirectamente se vincularían con el estudio:

El deporte me ayudó a mí un montón, pero para la vida. Porque el deporte te enseña un montón de cosas que la vida obviamente te las enseña, pero el deporte te enseña disciplina, el esfuerzo que tenés que hacer. Para mí es fundamental. El deporte para mí en la vida es fundamental. (Lorena, egresada de Abogacía)

Asimismo el estudiar es reconocido como la actividad principal, que instó a la toma de decisiones vinculadas a su priorización, tal como lo manifestó Carlos:

Hubo un año que me quería ir [refiere a un viaje por Work and travel], me invitó una amiga, dije que no por la facultad (...) Yo dije que no porque tenía que tener la maldita materia Contratos en febrero. (Carlos, egresado de Abogacía)

Y también Verónica agregó las decisiones en torno a otras actividades más vinculadas al aspecto social de la vida en la universidad:

Hubo algunas cosas que uno no disfrutó tanto de la facultad. No fuiste a todas las fiestas. Hay un montón de cosas que hacen a la vida universitaria que tal vez no las disfrutaste tanto. Si bien fui a un montón de fiestas y todo, era todo un trastorno ir hasta Santa fe,

volver en colectivo. Pero bueno, un montón de cosas. Y al otro día estudiar. (Verónica, egresada de Abogacía)

Con relación a las demás categorías centrales, se observaron particularidades. Con relación a la categoría denominada equipaje se encontró que el mandato de estudiar una carrera universitaria, podría caracterizarse por ser implícito, no tan directo como en carreras como el Profesorado en Ciencias de la Educación. Esto significó que estos egresados no recordaran haber recibido un mensaje explícito acerca de su futuro estudio. Simplemente al finalizar su escuela secundaria, continuaron en la universidad como un continuum ineludible. Al respecto Verónica manifestó este tipo de mandato de la siguiente manera:

Así que mi mamá hizo un trabajo tan fino. Uno piensa que es idea de uno, pero en realidad... Es un trabajo tan profundo que te convence de que es la única opción o que es la mejor opción. Creo que ni mis hermanos ni a mí se nos ocurrió no estudiar. En quinto año ¿qué vas a estudiar? ¿Qué voy a estudiar? No, estudio o trabajo. (Verónica, egresada de Abogacía)

Y Carlos manifestó la manera en que el mandato actúa de manera de no generar una opción:

Nunca fue una opción: “bueno, vas a trabajar o vas a estudiar”. Nunca se nos ocurrió a nosotros, digamos. La verdad que no, no se nos ocurrió. Nunca escuche que podía trabajar, porque creo que no hubiese querido mi mamá, sobre todo con el tema del estudio. (Carlos, egresado de Abogacía)

Esta característica del mandato que emerge en esta carrera, se vinculó con el hecho de que ninguno de los graduados fue primera generación de estudiantes universitarios; sus padres han pasado por la universidad o por los estudios superiores, incluso en dos casos son abogados.

Esta última cualidad fue resaltada por quienes tuvieron padres o madres abogados y la vincularon directamente con sus decisiones vocacionales, tal como lo refirió Melisa:

Mi mamá es abogada y creo que fue una cosa como que siempre dije “quiero ser abogada”. (...) Siempre participe mucho en la vida de mi mamá, en la vida laboral de mi mamá. No sé yo era chica, iba a Casa de Gobierno y la veía trabajar (...) Fue una cosa que la abogacía la viví desde chica. La mamá. No sé si está bien dicho. Y siempre quise hacer esto. Nunca tuve muchas dudas respecto a la carrera. (Melisa, egresada de Abogacía)

Y Victoria relata la manera en que bienes culturales familiares vinculados a la carrera, se convierten en elementos de valor para su estudio actual:

Y yo estudié la última materia, que fue Internacional Privado (...) Y estudié del libro de mi papá. Que mi viejo se recibió en el setenta y cuatro. Imaginate, el mismo libro, para la parte general. Le saqué un poco el polvo y ya está. Y mis amigas lo fotocopiaron todo porque era el libro que te recomendaba la cátedra. (Victoria, egresada de Abogacía)

En vinculación con lo anteriormente expresado, surgió el apoyo familiar, traducido en estímulo al estudio y en sostén económico. Con relación al apoyo al estudio, Carlos manifestó lo siguiente: “Si, por el estudio cualquier cosa, ‘chicos, cuando tengan que hacer la residencia o lo que sea, si hay que ayudar y demás’” (Carlos, egresado de Abogacía).

Asimismo, la mayoría de los entrevistados realizó algún tipo de trabajo durante sus estudios. En algunos casos, se vinculó directamente con la carrera, lo que favoreció el ámbito de aplicación de los contenidos teóricos, y en otros casos fueron trabajos caracterizados como informales. Es importante destacar que estos trabajos nunca fueron la base de su sostén económico, sino que el sostén económico principal siempre fue el familiar. Así lo describe Laura:

Yo tenía trabajos informales. El primer año daba clases de hockey en una escolita infantil. En primero y segundo año de la carrera tenía unos alumnetos particulares, nenes chiquitos, que venían a mi casa a hacer la tarea. Maestra particular, digamos (...) Entonces eso me llevaba más o menos la hora de la siesta. No me podía mantener con eso pero sí tenía mi dinero. (Laura, egresada de Abogacía)

En este sentido fue interesante el caso de Victoria, quién, con cierto avance en la carrera, fue incitada por su padre a incorporarse al mundo del trabajo en su estudio de abogado. Experiencia valorizada en términos de apropiación de conocimientos vinculados a la profesión, más que en función de la retribución económica:

Y la verdad que me sirvió un montón, porque había un montón de cosas que te da la práctica y que te sirven para la carrera. Y capaz que vos, si lo estudiás, ves la teoría y como que más o menos no entendés y bueno, pero lo estudiás. En cambio, estar trabajando y estudiando a mí me sirvió un montó (...) Procesal por ejemplo, que en la carrera, es la primer materia que vos ves relacionado con la actividad del abogado. Vos la leés y decís: “Ah, las notificaciones, qué sé yo”. Y yo ya sabía porque yo estaba trabajando con mi viejo, a ver cómo se hace una cédula, cómo se hace un oficio, adónde tenés que ir. (Victoria, egresada de Abogacía)

Como cierre de esta trama, podemos decir que su tejido se caracteriza por la toma de decisiones personales en función de las posibilidades que habilita el cursado libre. Estas decisiones tienen por objetivo lograr cursar la mayoría de materias posibles, a la vez que rendir para avanzar, combinando el rendir para aprobar con el rendir no perder el turno, así tener más chances de salir sorteado en mayor cantidad de materias.

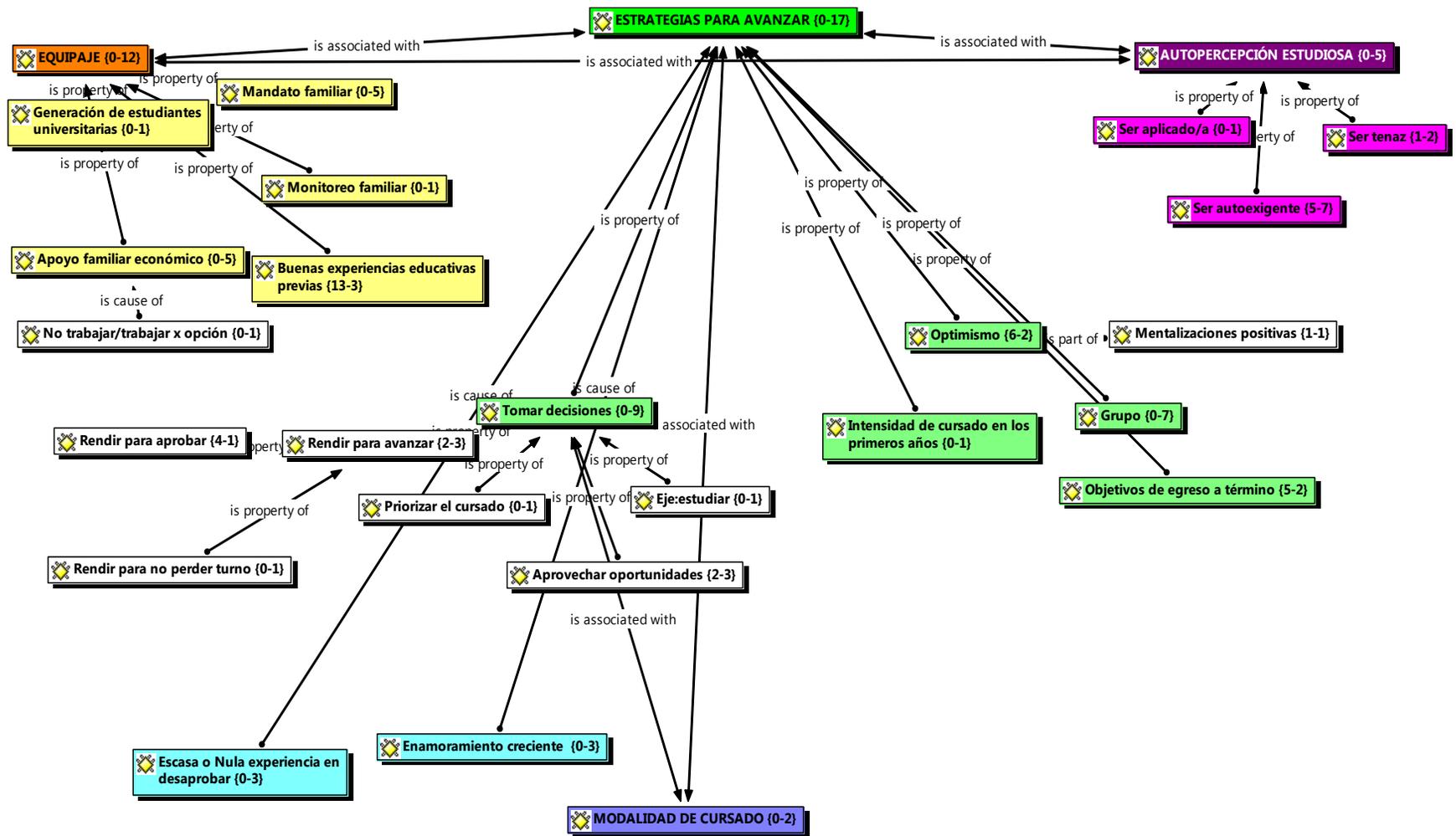
Su equipaje se caracteriza por no ser primera generación de estudiantes universitarios, haber tenido buenas experiencias educativas previas y en un continuum con la infancia y adolescencia, un monitoreo parental actual.

Si bien el apoyo familiar económico está presente, estos egresados han optado por realizar durante la carrera, trabajos “informales” para sostener sus gastos personales y en años avanzados realizar trabajos o pasantías rentadas vinculadas con su carrera.

Esta opción es favorecida por el no cursar de manera estructurada y disponer de tiempo para estas actividades, a la vez que implican auto organización para combinar estas acciones con el estudiar.

A continuación se presenta una red producida por el programa Atlas Ti que permite visualizar los puntos que definen esta trama.

Figura 6. Trama Tomar decisiones



*4. 2.4. Entre prácticas y tesis, la grupalidad como sostén*



*La trama del egreso a término en la Licenciatura en Nutrición*

Este apartado da cuenta de la trama elaborada en función de las entrevistas a egresados de la Licenciatura en Nutrición, como carrera de las Ciencias de la Salud según la clasificación del Ministerio de Educación de la Nación (Secretaría de Políticas Universitarias, 2013).

En primer lugar, se fundamenta la incorporación de la mencionada carrera a la investigación, luego se describen algunas características acerca del egreso y los egresados de la carrera y por último se expone la fundamentación de la trama, señalando los puntos que la caracterizan.

### ***Algunas características de egreso y egresados de la Licenciatura en Nutrición***

La Licenciatura en Nutrición es una de las carreras que dicta la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y pertenece a la Escuela de Nutrición. Cuenta con treinta materias obligatorias, tres optativas, dos tipos de Prácticas (en Dietética Institucional y en Salud Pública), cada una con una duración de seis meses; y un Seminario Final.

Es importante resaltar que durante el quinto año, los alumnos pueden realizar el Seminario Final paralelamente a la realización de las prácticas. Así también, el ingreso a la carrera tiene por requisito el cursado y la aprobación de un Ciclo de Iniciación a los Estudios Universitarios y a la carrera de Nutrición.<sup>10</sup>

---

10 Respecto a la evaluación final del Ciclo de Iniciación, la página de la carrera expone lo siguiente: “Podrán acceder al mismo los alumnos que al finalizar el Ciclo hubieran alcanzado la condición de regulares. Consistirá en ítems estructurados, integrados de los tres ejes temáticos que constituyen el Ciclo, con opciones de respuestas múltiples, requiriéndose para su aprobación un mínimo del 60% de respuestas correctas. La aprobación del examen final implica la aprobación del Ciclo de Iniciación y es una condición excluyente para rendir cualquiera de las asignaturas de primer año de la carrera.” (<http://www.nutricion.fem.unc.edu.ar>)

En base al análisis de los datos aportados por los Anuarios producidos por el Programa de Estadísticas Universitarias de la Universidad Nacional de Córdoba (PEU), se puede realizar la siguiente descripción:

Desde el año 2003 a al año 2013, la carrera presenta un promedio de 416 ingresantes. Con oscilaciones año a año en la matrícula.

Un cálculo del egreso a término obtenido por cantidad de ingresantes 2009 sobre cantidad egresados 2013, estima un egreso en cinco años del 15% de estudiantes para esa cohorte (Ingreso 2009: 702 estudiantes/Egreso 2013: 108 estudiantes).

De los alumnos que ingresaron en 2009 (total de 702 ingresantes), al año 2013, permanecen 187 estudiantes. Esto indica que el 26,6 % abandonó o egresó en el transcurso de los 5 años.

De los egresados para ese mismo año, las madres poseen mayor nivel de estudios que los padres (29 madres con terciario y universitario completo, versus 22 padres con igual nivel de estudios (PEU, 2013).

### ***Las entrevistadas***

Se logró entrevistar a cinco graduadas de la Licenciatura en Nutrición. Cuatro de ellas provenían directamente de la escuela secundaria y sólo una comenzó estudios universitarios en una carrera anterior que posteriormente abandonó.

Dos entrevistadas fueron oriundas del interior de la provincia de Córdoba y se mudaron a la capital para comenzar sus estudios. Una de ellas es oriunda de la ciudad de Córdoba y dos procedieron de otras provincias del interior del país. Una de ellas fue proveniente de la provincia de Buenos Aires y otra de Entre Ríos.

La novedad que impuso una de las entrevistadas, en cuanto al total de las entrevistas realizadas para la investigación, fue el haber trabajado durante toda su trayectoria estudiantil a fin de sostenerse económicamente.

**Tabla 15. Entrevistadas Licenciatura en Nutrición según año de ingreso y egreso**

<b>Nombre</b>	<b>Año de ingreso</b>	<b>Año de egreso</b>
Roxana	2007	2012
Julia	2007	2012
Marisol	2003	2008
Lucía	2004	2009
Mercedes	2007	2012

***El punto que define la trama: Entre prácticas y tesis, la grupalidad como sostén***

Los relatos de las egresadas de la Licenciatura en Nutrición, estuvieron poblados de relatos positivos acerca de sus experiencias y remitieron a escasos obstáculos para la consecución del egreso a término.

Las mismas resaltaron el carácter articulador entre la práctica y la teoría y el énfasis en el trabajo en equipo que se propuso durante el cursado de la carrera.

Lucía definió esta relación constante entre teoría y práctica de una manera muy significativa: “Mi carrera, si bien tiene mucha teoría y mucho estudio tiene mucha práctica también. Es como una llaga, uno se acostumbra a convivir con las dos cosas” (Lucía, egresada Licenciatura en Nutrición).

Es así que mencionaron en sus relatos el efecto subjetivo que produjo la práctica profesional en cada una de ellas. Así como también y, en el mismo sentido, el valor otorgado a la realización de la tesis, la que se inscribió dentro de líneas de investigación desarrolladas en diversas cátedras.

Si bien este aspecto no fue señalado por las propias entrevistadas como propiciador del egreso a término, operó en ese sentido y se fortaleció con el trabajo grupal. Al respecto Lucía narró su experiencia, en la que articuló grupalidad, satisfacción por el trabajo, interés por el tema e inserción en una línea de investigación existente:

Un trabajo terrible hicimos pero éramos cuatro. Hicimos una tesis que me encantó. Fuimos a buscar a una profesora que ya tenía unas líneas de investigación y ella nos dio opciones. Nosotros queríamos investigar algo relacionado con diabetes. Eso sabíamos todas: diabetes, obesidad. Y ella justo tenía una línea de investigación en eso. (Lucía, egresada Licenciatura Nutrición)

Por otro lado, la implicancia grupal en estas prácticas académicas ofició de motor en la resolución de las mismas, como desafío, asombro, visibilidad en la posibilidad de generar cambios en los otros, sujetos de la intervención.

Así lo manifiesta Roxana respecto a transitar por la última etapa de la carrera con sus compañeras y amigas:

Después en quinto -en realidad a la mitad de cuarto- empezás las primeras prácticas que son a nivel hospitalario. Y tenés seis meses ahí y después tenés seis meses en salud pública. Que de hecho a nosotros salud pública nos toca en grupo a las cuatro juntas. Nos tocan las últimas prácticas, que es la última materia que cursás en la carrera. Nos toca a todas juntas. Así que eso estuvo buenísimo también, porque fue como la última etapa, juntas después de haber hecho toda la carrera. Tenés un montonazo de lugares, y justo que nos toque a las cuatro era como motivante. (Roxana, egresada Licenciatura Nutrición)

También Marisol comenta la manera en que concilió el avanzar con las prácticas profesionales y la tesis, a través de compartir espacios con mismas personas:

Mientras estaba en el último año, estaba haciendo las prácticas. Tenemos dos prácticas nosotros. Las primeras son educativas y las segundas de salud, en un dispensario municipal.

Las hacía con mi compañera de tesis, entonces justamente nos anotamos juntas para poder, mientras hacíamos las prácticas, poder hablar sobre la tesis, cuando pudiéramos. (Marisol, egresada Licenciatura Nutrición)

En otro sentido, aunque con relación al aspecto positivo de su experiencia, Roxana manifestó la manera en que la tesis inauguró espacios para su formación posterior y el trabajo en perspectivas novedosas:

Lo vivimos como una experiencia buena, fue en una comunidad acá en Córdoba, investigación cualitativa hicimos. Desde el paradigma de la epidemiología comunitaria, que es desde donde ahora me estoy preparando yo desde investigaciones que quiero yo hacer. Estoy haciendo y que me interesa. Tuvimos una buena experiencia, y la tesis nos fue bien desde la nota pero también desde la experiencia de hacer este tipo de trabajo; que era algo nuevo, porque en nutrición hay muchas tesis la mayoría son de alimento o de encuesta, y nunca me imagine que iba hacer un tipo de tesis de esa, digamos. Hasta que no llego el día que la profesora nos lo planteo y dijimos: "Bueno la hacemos". (Roxana, egresada Licenciatura Nutrición)

El estímulo hacia el trabajo grupal se reflejó en la posibilidad de realizar la tesis en el marco de equipos de cátedra o de investigación, que incluyeron estudiantes para las líneas de investigación ya iniciadas. Es así que Julia relató los aprendizajes logrados en esta experiencia:

Hicimos una tesis larga, así que ya sabíamos que iba a durar mucho pero bueno, vale la pena. Un grupo tiene la opción de estar en un par de cátedras de la carrera. Siempre invitan estudiantes a participar y te ayudan en la tesis. Así que nos metimos ahí, y yo ahora estoy trabajando con ese grupo. (Julia, egresada Licenciatura Nutrición)

Asimismo, esta inserción en cátedras, fue un factor clave en las trayectorias posteriores al egreso y en la iniciación de carreras académicas para quienes, como Roxana, manifestaron interés:

La profesora titular y una de las que estaba en ese momento de ayudante fueron claves, de hecho ahora trabajo con ella en la parte de investigación y también siempre apoyándome. Fueron persona claves en el proceso (...) Al finalizar yo hice la tesis con ellas. (Roxana, egresada Licenciatura Nutrición)

El valor del grupo fue considerado más significativo que el avance temporal en la carrera. Esto provocó la decisión, en algunas entrevistadas, de supeditar el egreso en pos de la concreción de trayectos grupales. Así lo expresó Julia:

Y como hicimos la tesis con una chica que cursó la última práctica seis meses después, la esperamos y terminamos después de que ella terminó las prácticas. Si hubiésemos hecho todo rápido y nuestra compañera también hubiese hecho así, capaz que terminábamos antes, pero bueno con la tesis pasa eso, no sabés cuando va a terminar. (Julia, egresada Licenciatura Nutrición)

Además, se evidenció que las prácticas de enseñanza y aprendizaje que la carrera propone, tuvieron un fuerte sello de trabajo grupal lo que conllevó a generar vínculos de amistad. Al respecto Julia expresó:

En esta carrera sí o sí tenés que, desde el principio es trabajo grupal. Siempre en toda materia hay algo grupal. Y ahí seguí conociendo gente, eligiendo grupo y las que mejor nos llevamos seguimos siendo amigas y estudiamos juntas. (Julia, egresada Licenciatura en Nutrición)

A su vez, el grupo impulsó la necesidad de coordinar actividades y tiempos para cumplir con los requisitos del último año de la carrera, esto es, realizar las prácticas y

avanzar en la tesis. La organización y distribución de tareas fueron claves para superar esta instancia, tal como lo expresó Julia:

Y teníamos que organizarnos bien los horarios, pues estábamos todos con prácticas. Así que medio día ya lo teníamos perdido. Y nos juntábamos cuando podíamos. Casi todos los días a la tarde o, las que les tocaba viajar para encuestar viajaban. O las otras se quedaban haciendo algo de redacción, de informes, protocolos, esas cosas. Casi siempre éramos las cuatro sentadas escribiendo. (Julia, egresada Licenciatura Nutrición)

Un aspecto que remarcó Lucía se relacionó con la división de tareas y conformación de subgrupos para cumplimentar las exigencias académicas:

Era medio difícil, porque estábamos haciendo las prácticas. Se nos complicó un poco pero lo hicimos. Sobre todo coordinar los horarios. Pero, bueno, a veces nos dividíamos dos y dos, sobre todo para el trabajo de campo. Íbamos dos a la mañana y dos a la tarde. (Lucía, egresada Licenciatura Nutrición)

En relación con la categoría central denominada estrategia para avanzar, se encontró que una de sus propiedades, la conformación de grupos se caracterizó por las relaciones de amistad y por la homogeneidad en responsabilidad y aplicación al estudio, como también a la adecuación de tiempos y ritmos. Así Mercedes expresó: “Y cuando empecé a estudiar con las chicas, tomamos la costumbre de reunirnos a estudiar la noche anterior antes de rendir, por ahí solamente dormíamos tres horas, a último momento repasando” (Mercedes, egresada Licenciatura en Nutrición).

En el mismo sentido la homogeneidad también se evidenció a través de las características personales como otra estrategia para avanzar en la carrera y finalizar, tal como lo manifestó Julia:

Me re sirvió a ver conocido chicas que eran responsables y nos hayamos hecho amigas y poder juntarnos, cuando necesitábamos y estudiar en grupo que después sola, ahora me estoy dando cuenta que sola, no puedo, me cuesta un montón. Y eso me ayudó. (Julia, egresada Licenciatura en Nutrición)

Otras estrategias cobraron relevancia en esta trama, además de la conformación del grupo. Una de ellas se vinculó con el enamoramiento progresivo de la carrera, a pesar de haber tenido un inicio sin demasiada claridad respecto de los motivos de elección.

Es así que, si bien expresaron una elección “por descarte”, valorizaron el gusto por la carrera a medida que se implicaron en el cursado de la misma:

Por descarte [respecto a los motivos de elección de la carrera]. Me gustaba la medicina, pero no me gustaba tocar a la gente ni nada de eso. Así que fui descartando. Y una vez alguien me dijo: "¿Y por qué no estudias Nutrición?" Y empecé a estudiar, a ver qué había que estudiar la carrera, y me gustó. Y después me terminó gustando. La carrera es relinda, así que vale la pena. (Julia, egresada Licenciatura Nutrición)

Como también resaltar el gusto por la carrera como factor de de predisposición al estudio sostenido:

Estuve en duda con respecto a la carrera y, cuando elegí la carrera y empecé a estudiar justamente el ingreso y todo, como que ya desde ahí me empezó a gustar. Yo creo que ese ya fue un factor: que me gustara la carrera hacía que yo me sentara a estudiar, estudiar y estudiar. (Lucía, egresada Licenciatura Nutrición)

La estrategia de otorgar intensidad al cursado durante los primeros años, adquirió en esta carrera, un foco principal en la preparación para el ingreso. En función que esta carrera tuvo por requisito la aprobación de un examen de ingreso, las entrevistadas recurrieron a diversas instancias que les permitieron sortear este desafío.

Clases particulares, estudio en verano, asistencia a centros de preparación, constituyeron un rito necesario para lograr acceder a la universidad.

Julia manifestó la necesidad de prepararse con clases particulares en función de la diferencia en la orientación de su escuela secundaria: “Como química no había tenido nada porque terminé en la de economía en la secundaria. Fui a un par de clases particulares para ver algunos temas que no tenía ni idea” (Julia, egresada Licenciatura en Nutrición).

Una dimensión que incorporan los relatos, es el hecho de que una entrevistada, cursó su carrera mientras trabajaba. Si bien esta dimensión emerge en el contexto de esta carrera, opera como novedad al estudio en general. La experiencia de Roxana relata que, como estrategia de preparación para el ingreso, otorgó un tiempo de medio año previo al año de inicio, para estudiar mientras conseguía trabajo y se instalaba en la nueva ciudad:

Yo me vine acá a mitad del 2006, y enseguida conseguí trabajo, y me puse a trabajar y a estudiar para el ingreso porque no me iba a hacer preparar, sino hacer el cursillo que te daba la universidad en febrero. (Roxana, egresada de Licenciatura en Nutrición)

Asimismo Marisol comenta su preparación previa en un instituto privado:

Si podés, pagás la academia porque no es tan sencillo solo, porque hay química, biología, nutrición y otra materia más que es como introducción a la metodología, porque en general te tenés que preparar porque hay gente que viene de muchas escuelas de economía, gestión, y no tienen idea de esas cosas. (Marisol, egresada de Licenciatura en Nutrición)

Una estrategia para avanzar más, es priorizar el cursado, valorando la asistencia a clases como modo de aprender y aprovechar el tiempo.

Julia manifiesta la manera en que la asistencia a clases le permite economizar tiempo de estudio: “Sí, trataba de ir porque no me gustaba estudiar de más. Entonces iba prestaba

atención en clase y estudiaba lo básico, lo mínimo y estable para retener” (Julia, egresada Licenciatura en Nutrición).

Como también resaltaron la utilidad de las clases en cuanto otorgaron información que puede ser evaluada más allá de los libros:

Todo lo que era la parte social con la clase por ahí ya te servías, lo que daban en la clase y leer un poco los temas de la clase, no era necesario leer tanto, digamos.

Muchas veces es lo que hablan en clase y no lo que está en el libro lo que suelen tomar o lo que te suele servir. (Roxana, egresada Licenciatura Nutrición)

Y también desde el interés hacia lo expresado por el profesor en el contexto áulico, significando un aporte plus a lo que se pudiese estudiar desde un apunte:

Pero después, una vez que empecé el cursado, ya me guie por mis apuntes. Y, además, siempre, desde el cursillo de ingreso y toda la facultad, siempre me interesó ir a las clases.

Siempre iba, nunca faltaba porque me interesaba mucho escuchar lo que decía el profesor, o la profesora, más allá del apunte. (Lucía, egresada Licenciatura Nutrición)

Por último, y en relación con la propiedad priorizar el cursado, el mismo se organizó año por año, o sea de la manera prefijada por el plan de estudios.

Así lo expresó Marisol, a la vez que relaciono esta estrategia con el rendir para avanzar:

En 1º era 9, en 2º 8, en 3º 9, en 4º 8 y en 5º las prácticas y la tesis. Pero siempre hacía todas las materias que correspondían. Trataba de a fin de año rendir las que más podía y las otras que me quedaban en febrero, si no llegaba con alguna en marzo o mayo o junio. Siempre trataba de terminar el año a término para que no me quedara todo. (Marisol, egresada Licenciatura en Nutrición)

También Lucía manifestó la relevancia de comenzar cada año sin materia, como estrategia para avanzar: “Yo las hice al día; es más, saqué todas las... Nunca empecé un año con una materia del año entrante” (Lucía, egresada Licenciatura en Nutrición).

Resultó interesante destacar, con relación a la categoría equipaje, que todas las entrevistadas, con excepción de Roxana mencionan como factor clave del egreso a término, la posibilidad de estudiar sin trabajar, lo que denota el apoyo familiar económico.

Asimismo es de sumo interés el relato de Roxana quién trabajó durante toda la carrera para costear tanto sus estudios como su estadía en la ciudad a la que se trasladó para estudiar. Su equipaje, se caracterizó por la presencia de un apoyo económico que no fue familiar, sino de una conocida, quién ofició de sostén monetario otorgando el impulso necesario para comenzar los estudios. Así lo describió esta egresada: “[la persona conocida] fue la que me dio el primer empujón económico y de ánimos para decir ‘Bueno yo te banco los primeros meses y vos cuando llegás allá, conseguís trabajo y después empezás la facultad’” (Roxana, egresada Licenciatura en Nutrición).

A su vez, la falta de apoyo familiar económico, fue altamente compensado por el apoyo afectivo de su madre, quién impulsa de manera optimista su trayectoria, ofreciendo espacios y tiempos de monitoreo familiar. Desde la percepción de esta egresada, el apoyo y estímulo positivo fue un factor que desatacó:

Me dice mi mamá, si vos te animás a ir lo único que sabés es que yo no te puedo bancar pero si conseguís trabajo. Mi mamá siempre es muy positiva, siempre diciéndome si conseguís trabajo y lo querés lograr lo va a lograr. (Roxana, egresada Licenciatura en Nutrición)

Otro factor que podría relacionarse con la posibilidad de estudiar y trabajar y egresar a término, en el caso de Roxana, fue que el hecho de trabajar desde temprana edad, lo que le podría haber permitido conciliar la actividad laboral con su vida y el resto de actividades, “Yo, como que siempre tuve que privilegiar el trabajo. Ya estaba acostumbrada a trabajar,

porque me había tocado trabajar desde chica por la situación de la familia” (Roxana, egresada Licenciatura en Nutrición).

Asimismo el valor del grupo de compañeras fue resaltado como factor de compensación a la dedicación full time recurrente en los demás relatos. Roxana describe estos vínculos como ejes en su egreso a término, como también resalta su compromiso personal:

Desde el primer año tuve el mismo grupo de amigas (...) Entonces fuimos las cuatro a la par y bueno se unieron otras compañeras en el camino. Creo que ellas fueron claves, porque súper compañeras entre todas del grupo a mi me tocaba trabajar y realmente más allá de que el compromiso también era mío porque yo quería terminar a término por todo lo que significó también el trajín de trabajar, después hacer la práctica y cursar las materias. Ellas también re compañeras en muchas cosas cuando yo no podía ir por algún motivo o lo que sea. Así que mi grupo digamos como que me ayudó muchísimo. (Roxana, egresada Licenciatura en Nutrición)

Un último aspecto podría ser su autopercepción estudiosa, en términos de ser aplicada, autoexigente y tenaz. Ella lo definió en términos de persistencia:

Por eso ahora doy clases particulares a alumnas que trabajan y otras no, y cuando trabajan me dicen: "No, pero trabajando es muy difícil". Y yo siempre digo de que no. Que creo que vos me había preguntado un objeto, una palabra y yo pensaba siempre en la perseverancia. (Roxana, egresada Licenciatura en Nutrición)

A modo de síntesis se podría decir que los relatos de las egresadas de la Licenciatura en Nutrición, con relación a sus trayectorias de egreso a término, se caracterizaron por la descripción de experiencias de satisfacción tanto del trayecto universitario como de la formación profesional.

Asimismo resaltaron la articulación, propia de la carrera, entre teoría y práctica, al igual que el énfasis en el trabajo grupal. Éste último punto habilitó la conformación de grupos de estudio y amistad, los que se constituyeron en factor clave para sobrellevar la intensidad del cursado como también, cumplir con los espacios de práctica profesional.

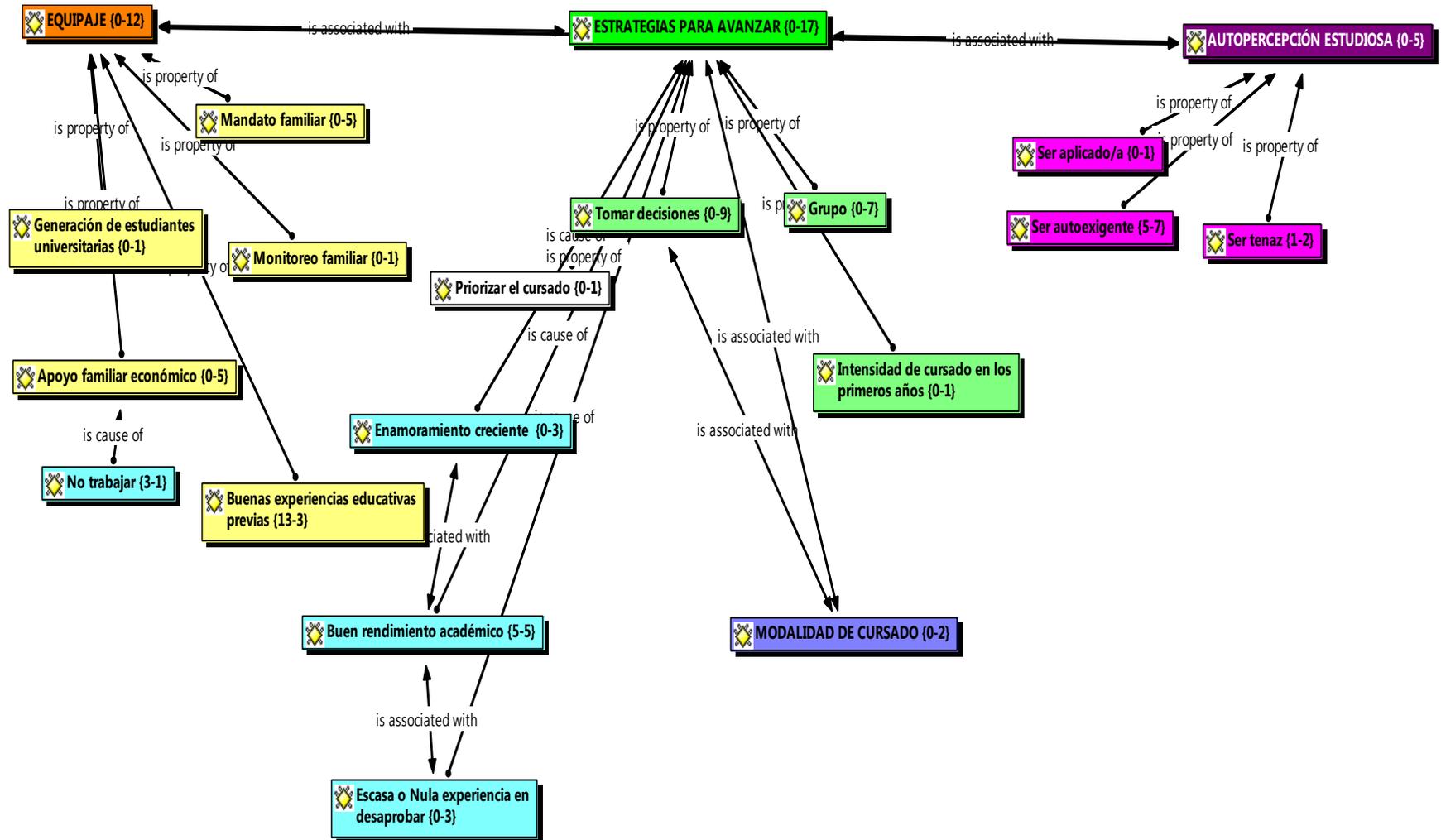
En el mismo sentido, tanto la práctica como la investigación llevada a cabo como trabajo de tesis, imprimió huellas en la subjetividad de las entrevistadas. Este aspecto es consonante con la articulación curricular permanente entre teoría y práctica resaltada por las entrevistadas en sus relatos.

Además de la estrategia para avanzar grupal, emergieron en los relatos, otras estrategias tales como: el enamoramiento creciente de la carrera; la intensidad del cursado durante los primeros años, especialmente la preparación para el ingreso universitario; la priorización del cursado; la organización del cursado año por año.

Por último, con relación al equipaje, sobresalió el apoyo económico familiar, que permitió el estudiar sin trabajar. Empero, el caso de Roxana, imprimió la novedad de introducir el trabajo como sostén económico central en la trayectoria de ésta entrevistada. En ese caso se pudo observar la manera en que el apoyo económico al inicio de la carrera, a través de una conocida, más su “hábitus” de trabajo, sumado al apoyo emocional y afectivo de su familia y de manera conjunta con su personalidad estudiosa, conforman una trama particular que permitió pensar el egreso a término en un contexto que combina estudio y trabajo.

A continuación se presenta una red, producida por el Programa Atlas Ti, en la que se resaltan los puntos centrales de la trama *Entre prácticas y tesis, al grupalidad como sostén*.

Figura 7. Trama Entre prácticas y tesis, al grupalidad como sostén



#### *4. 2.5. Una nueva forma de pensar*



*La trama del egreso a término en la Licenciatura en Física*

Este apartado da cuenta de la trama elaborada en función de las entrevistas a egresados de la Licenciatura en Física, como carrera de las Ciencias Básicas según la clasificación del Ministerio de Educación de la Nación (Secretaría de Políticas Universitarias, 2013).

En primer lugar, se describen algunas características acerca del egreso y los egresados de la carrera, según datos elaborados por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), y en segundo lugar se expone la constitución de la muestra de entrevistados, según año de ingreso y egreso de la carrera, y por último se fundamenta la construcción de la trama, señalando los puntos que la caracterizan.

### ***Algunas características de egreso y egresados de la Licenciatura en Física***

La Licenciatura en Física es una de las carreras que se dicta en la Facultad de Matemática, Física y Astronomía de la Universidad Nacional de Córdoba. Dicha facultad tiene sus orígenes en el Instituto de Matemática y Física (IMAF) creado en 1956. En el año 1957 comenzó el cursado de la primera cohorte. Recién en el año 1983, el IMAF se convirtió en la Facultad de Matemática, Astronomía y Física (FAMAF), por ese entonces la décima de la UNC.

Según datos del Anuario Estadístico de la UNC (2013), la facultad presentaría desde el año 2003 a 2013, un promedio de 416 ingresantes. En cada año se mantendría una matrícula relativamente estable.

Un cálculo del egreso a término obtenido por cantidad de ingresantes 2009 sobre cantidad egresados 2013, estima un egreso en cinco años del 17,3% de estudiantes para esa cohorte (Ingreso 2009: 52 estudiantes/Egreso 2013: 9 estudiantes).

De los alumnos que ingresaron en 2009 (total de 52 ingresantes), al año 2013, permanecen 25 estudiantes. Esto indica que el 48 % abandonó o egresó en el transcurso de los 5 años.

De los egresados para ese mismo año, las madres poseen mayor nivel de estudios que los padres (39 madres con terciario y universitario completo, versus 32 padres con igual nivel de estudios) (PEU, 2013).

En entrevista con personal de Secretaría Académica, se destaca el hecho que las carreras “son carreras complicadas, muy teóricas” y que los estudiantes para poder egresar “deben tener luces, ganas, compromiso”. También dicho informante describe que los estudiantes que logran egresar a término, a partir del 4º año se inscriben en los equipos de investigación para hacer el trabajo final. Asimismo menciona que, según sus registros, por año la cantidad de egresados a término ha sido la siguiente: 2008: 3; 2009: 1; 2010: 5; 2011: 3; 2012: 6 egresados.

La estructura del plan de estudios cursado por los entrevistados, fue de cinco años y su vigencia corre desde el año 1971. Está compuesto por veintitrés materias, tres especialidades (electivas) y la presentación de un trabajo final.

### ***Los entrevistados***

La muestra correspondiente a la carrera de Licenciatura en Física quedó conformada por seis graduados. Todos ingresaron a la carrera directamente después de finalizar la escuela secundaria. Tres de ellos son oriundos de la capital cordobesa; dos son del interior de la provincia de Córdoba; y uno es de una provincia del interior del país.

**Tabla 16. Egresados Licenciatura en Física según año de ingreso y de egreso**

<b>Entrevistado</b>	<b>Año ingreso</b>	<b>Año egreso</b>
<b>Félix</b>	2008	2013
<b>Gastón</b>	2008	2013
<b>Arturo</b>	2008	2013
<b>Gonzalo</b>	2005	2009
<b>Pierino</b>	2008	2013
<b>Lautaro</b>	2006	2011

***El punto que define la trama: Una nueva forma de pensar***

La carrera Licenciatura en Física está incluida entre las Ciencias Básicas, según la denominación del Ministerio de Educación de la Nación. Este tipo de ciencias pretende aportar al incremento del conocimiento sin aparentes fines prácticos inmediatos, siendo base para investigaciones de carácter aplicado.

En consonancia con esta impronta, la clave de aprendizaje señalada por todos los entrevistados es la consecución de un razonamiento abstracto, “tener intuición para la Física o la Matemática”, interiorizar un modo de pensar el mundo y resolver problemas. Este aspecto fue señalado tanto en los relatos como en la selección de las metáforas del aprendizaje.<sup>11</sup>

Es así que Gastón describe esta perspectiva del siguiente modo:

Una vez que yo ya encontré mi ritmo de estudio, era simplemente sentarme y estudiar, no tenía que concentrarme en pensar en una forma más abstracta y eso porque ya lo tenía incorporado, entonces lo único que tenía que hacer era sentarme y pensar los problemas de las materias que estaba cursando. (Gastón, egresado Licenciatura en Física)

---

<sup>11</sup> En la elección de metáforas, Félix propone sus cuadernos comparando 1° y 4° año, refiriendo a la interiorización de los modos de razonar que se despegan de lo concreto; Gastón selecciona la palabra *razonamiento* expresando que es “lo que mejor le enseñó la facultad”; Arturo remite a la imagen de una bola de nieve, en el sentido que va creciendo mientras avanza, como metáfora de su manera de pensar, razonar, resolver problemas.

Este hecho, fue señalado como hito en la carrera y vinculado con la posibilidad de egresar. En los relatos se manifiesta la manera en que desde el primer año se encuentran con la dificultad que plantea la resolución de problemas. Dificultad que si o si deben resolver para sortear el tercer año. Así lo describe Arturo:

Y es como fueron etapas, porque primer año me costó mucho, segundo año me acomode bastante, en tercer año se volvió muy pesado y hablábamos con un amigo y decíamos, “venimos bien, venimos bien y es como que se nos está acabando las fuerzas” y bueno en tercer año es como que sube el nivel otra vez y hay que darle empuje. (Arturo, egresado Licenciatura en Física)

Y Pierino describe su trayectoria universitaria, en término de hitos que debe ir sobrepasando y la manera en que otros estudiantes van encontrando estrategias para permanecer en la carrera:

En primer año estaba bastante a ciegas, iba, cursaba, trataba de estudiar. Fue feo. Si bien me fue bien, no me resultó fácil, porque me costó adaptarme a rendir, a estudiar los finales. Las materias son todas con finales hay muy pocas promocionales. Y es un ritmo de estudio muy particular (...) En segundo ya le agarré la mano. Pero en general, lo que hacía trataba de llevarla lo más al día posible (...) La mayoría de los estudiantes, en tercer año que es el más decisivo divide el año. Desde el inicio se plantean hacer el tercero en dos años, porque cambia la dificultad de segundo a tercero. Son materias muy abstractas. (Pierino, egresado Licenciatura en Física)

Y Gastón remarca esta idea, a la vez que resalta la diferencia con modos de razonar previos:

La parte académica para mí fue la más complicada por el tema de las materias que teníamos en primer año, que por ahí eran materias de matemática muy abstracta o que necesitaba mucha abstracción y que bueno, yo no venía con esa forma de pensar del secundario

entonces por ahí en su momento tenías que aprender a abstraer para entender la matemática esa y además estudiar la materia para no quedarse atrás. (Gastón, egresado Licenciatura en Física)

La necesidad de adecuar los modos de pensar o razonar que ellos tenían incorporados, a los nuevos requerimientos que propuso la carrera, se planteó como un cambio radical: como un cambio en el modo de pensar. Es así que Arturo realiza la comparación con el nivel educativo previo: “Nuevas formas de pensar, pensar distinto las cosas. De lo que veía en el secundario que era más, todo más automático, la universidad no lo es tanto” (Arturo, egresado Licenciatura en Física).

Y Félix refiere a un cambio en los modos de pensar, que tuvo sus raíces en el estudio y que fue generalizable a otros aspectos de su vida:

Aprendí mucho. Aprendí a pensar, más que todo. Eso sí es importante. Cambiar la forma de encarar los problemas. Eso se traslada creo que más allá de lo académico, como te decía, bueno, esto de dejar la iglesia, por ejemplo (...) Yo creo que es como empezar a ser más claros, más rigurosos de pensamiento, de alguna manera. Capaz que más cuadrado, incluso, tal vez, ¿no? Pero por ahí. Y eso lo noto que estoy mucho más cuadrado en algunos aspectos, por ahí. De tratar de hacer razonamientos más lógicos, lineales de alguna manera. Partir de algo, concluir algo. (Félix, egresado Licenciatura en Física)

Asimismo no dejan de destacar el esfuerzo que este cambio significó, como en el caso de Lautaro, quién describe esta situación de la siguiente manera: “El cerebro tenía que acostumbrarse a una nueva forma de pensar y eso bueno, cuesta” (Lautaro, Licenciatura en Física).

Es así que en esta posibilidad de realizar un salto cualitativo en el modo de razonar, acuden las propiedades de la categoría central, autopercepción estudiosa; principalmente la

autoexigencia y el ser aplicado, tal como lo narró Gastón, con respecto a la posibilidad de desafiarse a sí mismo:

En tercer año por ahí empiezan haber materias más formales más complicadas y por ahí hay que tener un poco más de paciencia que antes al momento de estudiar entonces bueno como a mí muchas veces me dijeron que tercer año es imposible pasarlo teniendo las seis materias, yo ahí medio como que me puse un desafío y dije no voy a pasar tercer año rindiendo las seis materias. (Gastón, egresado Licenciatura en Física)

Y Félix resaltó la propiedad de ser aplicado y agregó la paciencia como actitudes necesarias para permanecer en la carrera:

Capaz que aplicado ¿Qué más? Paciente. No apresurarme a tomar decisiones. Porque capaz que si hubiese sido más impulsivo dejaba todo a la mierda y no aprobaba. Yo creo que por ese lado puede venir. (Félix, egresado Licenciatura en Física)

A su vez, en la misma trama, se entretrejieron las estrategias para avanzar, especialmente, la toma de decisiones, que invitó a tornar el estudio como eje en sus vidas, como lo expresó Gastón:

Yo cada tanto intentaba ir a jugar al básquet para hacer un poco de deporte pero por ahí se hacía complicado con el tema de los horarios, la facultad era bastante exigente, pero después no ya creo que no, yo prefería por ahí más que nada trataba de usar el tiempo libre más que nada para descansar. (Gastón, egresado Licenciatura en Física)

Esta decisión se vinculó con la no participación en actividades estudiantiles, tal como lo explicó Gonzalo, quién, además, sostiene una postura crítica respecto a este tipo de participación:

No participé en ningún centro de estudiantes ni agrupación política (...) No veo ningún sentido de estar sentado comiendo criollos y tocando la guitarra cuando deberías estar estudiando. Lo digo así crudamente. Yo de los casos que conozco, siempre desde mi

experiencia, que les fue mal en alguna materia y para mantenerse en la facultad se metían en centro de estudiantes. Si a mí me hubiera ido mal en alguna materia, le hubiera dedicado el doble de horas hasta sacarla. (Gonzalo, egresado Licenciatura en Física)

Aunque uno de los entrevistados expresó haber participado de una agrupación estudiantil aunque clarifica que su implicación en la misma era menor y su modo de aprender y metacognición, le permitieron no “distraer” su foco del estudio: “...tal vez no estaba tan implicado como otros, y también porque mi forma de estudiar no era como la de otros compañeros. Requería tiempos de concentración, pero no todo el día” (Pierino, egresado Licenciatura en Física).

En relación con lo anteriormente expuesto, otra estrategia para avanzar puesta en juego, fue el organizar rutinas en torno al estudio, como refirió Pierino:

Por ahí las materias más difíciles, que me requirieron más tiempo, estudiaba de noche en mi casa, finales largos, pesados, que necesitaba concentración, en verano que hacía calor. Me levaba tarde y estudiaba desde las 12 de la noche hasta las 8 de la mañana, por tranquilidad, por calor, de todo en poco. Fue más que nada en el año difícil y al finalizar la carrera, con la tesis ya algunas materias. (Pierino, egresado Licenciatura en Física)

Así como también priorizar el cursado de las materias, estrategia que permitió aprovechar el tiempo al permitir despejar dudas con profesores y compañeros. Así lo indicó Lautaro:

No me gustaba que me quedaran muchos cabos sueltos, para entender bien la materia, trataba de hacer todo lo posible para adquirir el conocimiento de las clases más lo que discutía con los compañeros. (Lautaro, egresado Licenciatura en Física)

Esta valorización de las clases y del lugar del docente como orientador, pudo vincularse con el hecho de que la carrera no tiene un número masivo de estudiantes, situación que

favoreció el trato personalizado con el docente. Convirtiéndose éste, en la principal fuente de consultas, tal como lo manifestó Gastón:

La relación era muy buena. Prácticamente cualquier compañero mío te podría decir lo mismo, o sea esa era una ventaja que veo yo que tenemos los que estudiamos en la facultad ésta comparado con los de otros lados. La gran mayoría de los profesores trabajan en la facultad, tienen oficinas en la facultad entonces ellos están todos los días de nueve a seis de la tarde más o menos entonces si vos tenés alguna duda de urgencia y no estás en clases y se lo tenés que preguntar el día antes al parcial, podés ir a la facultad y entras a la oficina de él y te lo explica ahí. Si necesitabas consulta, organizar las consultas para los finales era vía mail, nosotros le mandábamos un mail a los profesores diciéndole cuando podés hacer consulta, si no hay drama, tal día. (Gastón, egresado Licenciatura en Física)

Otras estrategias para avanzar puestas en juego, fueron el rendir para avanzar, que en algunos, como Lautaro, priorizaron el rendir para aprobar: “Y pasa que yo para estar seguro tenía que saber la materia por lo menos para un ocho. Entonces cuando me presentaba es porque ya la sabía, sino no estaba seguro” (Lautaro, egresado Licenciatura en Física).

Gastón agrega al rendir para aprobar, el hecho que algunos docentes orientaban a la consecución altas notas en los exámenes, en algunas ocasiones como una explícita exigencia general:

Yo tengo el recuerdo de que a mí en primer año, la primer clase, una de las primeras clases fue análisis matemático uno, la profesora dijo “si ustedes van a rendir un examen final no tienen que ir a rendir un examen final para sacarse un cinco o seis, ustedes tienen que ir a rendir un final para sacarse un nueve”. (Gastón, egresado Licenciatura en Física)

Y en otras, como un modo directo y factible de obtener becas posteriores al egreso: “Y después hay otros profesores que te dicen ‘vos tenés que rendir y sacarte ocho nueve o diez porque si no, no conseguís beca’” (Gastón, egresado Licenciatura en Física).

Por último también se evidenció la estrategia para avanzar denominada rendir para no perder el turno, específicamente, en el caso de Félix, fue útil para poder encarar con éxito el escollo presentado en el tercer año: “Tercer año fue... No sé, estudié y de alguna manera me obligué a rendir. Y mal que mal, pude rendir. Con notas más bajas, pero lo saqué” (Félix, egresado Licenciatura en Física).

Las decisiones tomadas no permitieron que los egresados pensaran abandonar la carrera, como también favorecieron un enamoramiento creciente de la misma, tal como manifestó Gastón:

Yo entre a la carrera porque me gustaba la física. No sabía que iba a hacer cuando me recibía, no sabía de qué trabajaba un licenciado en física. Pero yo cuando entre a la carrera me empecé a dar cuenta que lo que me gustaba es la física del secundario era muy poco comparado con lo que me gusta ahora. (Gastón, egresado Licenciatura Física)

A la vez que vincular el gusto creciente por la carrera, con la posibilidad de finalizarla a término, tal como expresó Gonzalo: “Y al final, me gustó cada vez más y más y eso influyó también en que termine a tiempo” (Gonzalo, egresado Licenciatura Física).

Otra particularidad de esta carrera, es que el grupo es un aspecto altamente valorado, principalmente en su función de apoyo, a la vez que tuvo características homogéneas en su composición, aunque el estudiar fue una actividad realizada principalmente en soledad. Las características mencionadas pudieron encontrarse en el relato de Pierino, quién expuso lo siguiente:

En general si la materia me gustaba y era un poco teórica, estudiaba un poco solo, y a veces nos juntábamos a estudiar cada uno su materia, cada uno en lo suyo. En general siempre fue eso, los amigos, un apoyo emocional, el apoyo en los finales. Si uno rendía un final todos estábamos atentos a como había rendido, se dio como esa cultura. En general con toda la

gente de la facultad, estamos todos en la misma, sufriendo por esto. (Pierino, egresado Licenciatura Física)

Y el relato de Arturo, que resalta el carácter homogéneo en cuanto a los tiempos de egreso:

El ambiente, las personas eso es factor muy importante. En un principio cuando no tenía muchos amigos era mi mamá que me apoyo siempre y de a poco cuando empecé a hacerme de más amigos, mis amigos que tuvimos un grupo que prácticamente todos se recibieron a término. (Arturo, egresado Licenciatura Física)

La preferencia por el estudio individual, a pesar de que se resalte el valor del grupo, puede vincularse con el tipo de trabajo final que propone la carrera, el cuál es de carácter individual y consistió en que, ya en cuarto año, se contactaran con algún docente que oficiara de director del trabajo y ofreciera un tema posible e interesante de ser investigado.

En el caso de Gonzalo, tanto el tema como el director se presentaron como un desafío:

En general acá las tesis son dentro de grupos de investigación y son de nivel variable. Uno puede hacer una tesis de licenciatura con un trabajo que no sea científicamente original o por el contrario hacer un trabajo científicamente original. Yo, venía al día y me dije, “a ver si puedo hacer algo nuevo”, así que empecé a hacer la tesis con un profesor que es bastante exigente y me llevó a hacer algo que se publicó después en una revista, así que valió la pena. Se estudia un tema y se proponen soluciones a un tema que estaba abierto. (Gonzalo, egresado Licenciatura Física)

Si bien los temas de trabajos finales los aporta el profesor, resulto interesante la manera en que los entrevistados describieron la elección y la apropiación de esta instancia como modo de innovar:

Y la tesis también es muy similar nada más que ahora el trabajo es propio, nosotros elegimos un director, quién nos da un tema para hacer la tesis, nos da un problema concreto

con bibliografías, cosas para leer y bueno nosotros tenemos que resolver el problema, la idea obviamente es que el tema de la tesis es que sea algo que lo podamos hacer a lo sumo como mucho un año y que no tenga algo muy, muy sacado de la cabeza que haya que inventar algún método nuevo sino con algo ya aprendido durante la carrera, por eso más que nada el problema lo elige el director porque por ahí si lo elegimos nosotros como estudiantes por ahí podemos elegir algo que es demasiado complicado y por ahí la idea también del tema de la tesis, si bien no es obligatorio es que el problema sea algo nuevo, sea algo que todavía hoy en día no se conozca. (Gastón, egresado Licenciatura Física)

Otro aspecto que tensiona la trama en función del egreso a término, es el tener objetivos de egreso, dada la relación directa con el comenzar posgrados a partir de becas, tal como relató Lautaro: “Una obligación prácticamente [con relación a egresar] porque no me iban a renovar las becas que yo tenía y había pedido beca en Conicet y habían dicho que si, así que si o si tenía que recibirme” (Lautaro, egresado Licenciatura Física).

Un dato que se destaca, vinculado a la categoría equipaje, es que el nivel de estudios de muchos padres es solo primarios completos. A pesar de esto, han estimulado el estudio en sus hijos de igual manera que los padres que tienen estudios universitarios completos.

En este sentido, Lautaro tiene padre con estudios primarios completos y madre terciarios expresó:

Si, es algo valorado porque ellos no pudieron estudiar en su momento por un condicionamiento religioso más que todo, porque cuando ellos eran chicos eran Testigos de Jehová y como que la religión no los dejaba, entonces fue siempre una asignatura pendiente para ellos y por eso nos motivo a nosotros para que estudiemos. (Lautaro, egresado Licenciatura Física)

Y Gonzalo con padre con estudios universitarios y madre con estudios secundarios completos:

Yo nací en una familia en la que la carrera universitaria significó una especie de medio de movilidad social. Mis viejos venían de familias que no tenían estudios universitarios, y mi papá se recibió de Contador y fue como darle estabilidad al grupo familiar. (Gonzalo, egresado Licenciatura Física)

Con relación a la escolaridad previa, algunos relatos refieren a la no preparación de la escuela secundaria para el ingreso a la carrera, aunque también emergieron experiencias de reconocimiento académico que reflejan que el estudiar no ha sido un problema u obstáculo en sus vidas:

Cuando terminé en secundario, todos mis profesores de las diferentes materias apostaban a que iba a estudiar lo que ellos daban, porque, sin ánimo de vanagloriarme, me iba bastante bien en casi todas las ramas, pero básicamente era porque le ponía ganas. (Gonzalo, egresado Licenciatura Física)

Si bien Pierino sostuvo que la escuela secundaria no le sirvió de nada para el inicio en la facultad, expresó que fue abanderado y que el estudio no era un problema durante ese nivel educativo:

No esperaba que el secundario me sirviera para nada. Así que no fue una transición, sino que fue empezar algo de cero (...) Es como que lo que aprendés en el secundario no te sirve prácticamente de nada en nuestra facu. Es como que ves la Física de cero, la matemática de cero (...) No me costó el secundario, tenía buenas notas, terminé siendo abanderado. En general tenía buen promedio, buenas notas. (Pierino, egresado Licenciatura Física)

Por último, el apoyo económico familiar estuvo presente, lo que permitió estudiar sin trabajar y en algunos casos este aspecto se vinculó con la necesidad de egresar, tal como expresó Arturo:

El hecho que me apoyaban económicamente, apuraba a querer terminar lo antes posible para que no me sigan manteniendo, por más que mi mamá me decía, no hay problema, yo quería terminar. Es una cuestión nuestra digamos, no es una cuestión de afuera, no es que no puedan pagarme ni nada si no que es una cuestión de que nosotros nos sentíamos mal con eso. (Arturo, egresado Licenciatura Física)

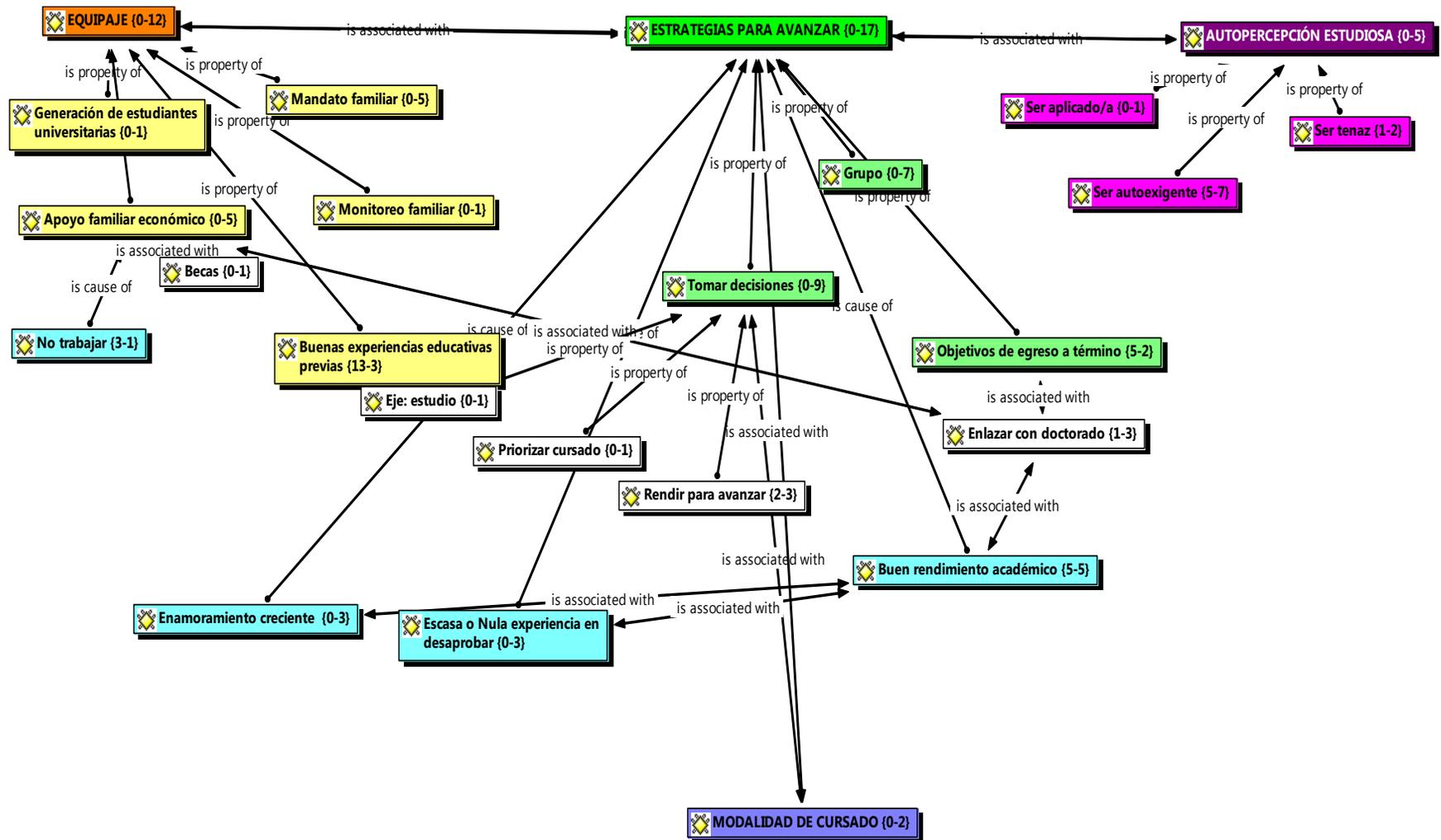
A modo de síntesis de esta trama se pudo observar como en la misma se van tejiendo diferentes categorías que permiten la producción que ellos denominan *una nueva forma de pensar*, como clave para lograr el egreso.

Es así que la toma de decisiones orientadas a colocar el estudio como eje de sus actividades, el rendir para avanzar y el priorizar el cursado, se vinculan con un enamoramiento creciente de la carrera. Aspecto motivacional necesario para sobrellevar la exigencia que se impone en cada materia y sortear el clivaje del tercer año.

También se apreció como el estímulo al estudio por parte de la familia, aún sin haber tenido estudios universitarios es un punto que anuda las buenas experiencias educativas previas. A la vez que la autopercepción estudiosa entra en relación desde la autoexigencia y el ser aplicado principalmente a través, por ejemplo, de distinguir el trabajo final como una oportunidad para desafiarse a sí mismo en la investigación realizada.

A continuación se presenta una red, producida por el Programa Atlas Ti, en la que se resaltan los puntos centarles de la trama.

Figura 8. Trama Una nueva forma de pensar



### **4.3. Metáforas del aprendizaje universitario en experiencias de egreso a término**



*Si no sabes a dónde vas, cualquier camino sirve.*

*Lewis Carroll*

La presente sección de los resultados da cuenta de la interpretación construida a partir de la consigna que formó parte de la entrevista focalizada, en la que se solicitó a los entrevistados, seleccionar un objeto (imagen, color, objeto concreto, palabra, frase, etc.) que representara su aprendizaje en la universidad. Es así que se consideró cada objeto seleccionado, como una metáfora del aprender universitario. Es importante destacar que cada entrevistado aportó, al momento de la entrevista, su elección personal e individual acerca del objeto.

Ciertas propuestas teóricas (Banks, 2010; Vázquez Recio, 2007, 2009; Styles y Radloff, 2000), permitieron construir los criterios de análisis: el formato de presentación de las metáforas, los campos temáticos y los sentimientos encapsulados. Estos criterios se constituyeron en ejes de presentación de los resultados, los que a continuación se describen.

#### **4.3.1. Formato de las metáforas**

El análisis en base al formato, indica el tipo de soporte de cada metáfora. Esto significa la elección de imágenes, objetos o palabras, o la combinación entre estos formatos.

La mayoría de las elecciones fueron imágenes, tanto en su presentación concreta, al momento de la entrevista, como la evocación de las mismas a través de un recuerdo o una construcción imaginaria.

Como ejemplo de una imagen concreta presentada, Rafaela seleccionó la siguiente foto:



*Figura 9. Metáfora de Rafaela, egresada del Profesorado en Ciencias de la Educación*

Y expresó su definición de la misma:

Sentí la carrera como un camino, que al final obtuve algo, que yo iba con una meta, un horizonte tenía, que iba a encontrar algo, que a mí me iba a resultar sumamente enriquecedor. Y estaba entre ese camino y otro que tenía bancos al costado y dije... ¡no!, ¡porque no me senté a descansar nunca!, el camino con bancos no era para mí. Y está en una subida, porque fue un camino que costó. (Rafaela, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

El caso de imágenes construidas imaginariamente pudo observarse en la metaforización producida por Carlos, quién se centró en una mirada crítica acerca de los modos de enseñar en la universidad y la consecuente desconexión entre teoría y práctica profesional de su carrera. Al respecto, expresó:

Me imaginaba un objeto como algo que chupa conocimiento, que chupa, que chupa, que chupa, puede ser una botella. Son seis años estudiando, estudiando, estudiando, pero falta conexión con la realidad en esto de la práctica concreta de la abogacía. (Carlos, egresado Abogacía)

Otro formato elegido, fue la palabra. A través de la misma se recurrió a diversas frases de autor, palabras sueltas o combinación de palabras e imágenes relacionadas. Con respecto a esto, Javier, egresado de Ingeniería Química, eligió la palabra “***Dedicación***” para significar su actitud frente al estudio dado su alto grado de compromiso con el egreso.

En el mismo sentido y en una combinación de palabras e imagen, Norma, expresó que su aprendizaje se relaciona con la imagen de una chica estudiando, acompañada de una frase:



**“El esfuerzo y la constancia son la clave del éxito”**

*Figura 10. Metáfora de Norma, egresada del Profesorado en Ciencias de la Educación*

El último formato elegido por los entrevistados, consistió en seleccionar objetos. Dicho formato fue el menos elegido, y en el caso de Victoria permitió significar el valor del esfuerzo y la constancia frente a situaciones difíciles como los exámenes y el apoyo familiar traducido en herencia de valor, dado que estos objetos fueron regalados por sus padres.



*Figura 11. Metáforas de Victoria, egresada de Abogacía.*

#### **4.3.2. Campos temáticos**

Este apartado refiere al segundo eje de presentación de los resultados, vinculado con los temas de las metáforas. Los mismos, se concentraron en diversos aprendizajes que los entrevistados describieron, a partir de sus trayectorias universitarias.

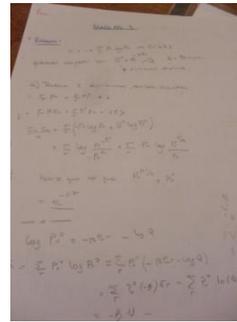
Estos aprendizajes pueden traducirse en las siguientes cuatro categorías: aprender a aprender, aprender a pensar; aprender a partir de los apoyos y/o equipaje; aprender con otros; aprender a ser.

##### ***Aprender a aprender, aprender a pensar***

Esta categoría temática, expresó el aprendizaje en términos de cambios en los modos de reflexionar, de apropiarse de contenidos y de percibir el mundo. La misma implicó dos propiedades. Una referida a la valoración del aprendizaje, tanto desde una perspectiva positiva, como también desde una mirada crítica sobre los modos de enseñar por parte de los docentes.

La otra propiedad refirió a considerar una mirada de proceso de su aprendizaje, que, de una manera retrospectiva adquirió un sentido diferente.

Una metáfora que expresa la manera en que el aprendizaje universitario se tradujo en formas de razonar, fue la selección de los cuadernos de estudio por parte de Félix:



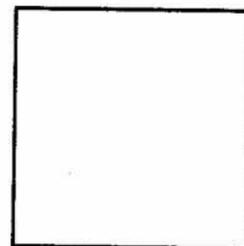
*Figuras 12. Metáforas de Félix, egresado de la Licenciatura en Física*

La imagen de la izquierda, fue descrita del siguiente modo: “El primer año usaba unos cuadernos cuadriculados, tapa dura ya que necesitaba formalizar, por el lado de los materiales, de alguna manera” (Félix, egresado de Licenciatura en Física).

Mientras que la imagen de la derecha reflejó la progresión, en cuanto al despegue de soportes materiales en su posibilidad de aprender, lo que le significó la posibilidad de haberse apropiado de una manera de razonar. Así lo expresó:

Después usaba carpetas con hojas en blanco directamente, o escribía directamente en una hoja en blanco. Y ahora al final en quinto año, las cuentas de la tesina las hacía en cualquier papel. En papel borrador directamente. Yo creo que eso de alguna manera era como una guía de cómo iba el aprendizaje, la capacidad de hacer el trabajo en cualquier lado. Y no necesitar de un cuadernito o la lapicerita especial, ya no hace falta un soporte físico especial para aprender. (Félix, egresado Licenciatura en Física)

En otro sentido, la metáfora de Alberto aportó una mirada crítica acerca de los modos de aprender y enseñar en la universidad, mediante la elección de las siguientes dos imágenes:



*Figuras 13. Metáforas de Alberto, egresado de Ingeniería Química*

La imagen de la careta, remitió directamente a un estilo de enseñanza no transparente o auténtico e incluso con escasa preparación. En sus palabras: “Dentro de la universidad alguien que te dio clases y vos en ese momento no tenias ni idea si sabía poco o nada, estudia el libretito para darte la clase, cobra el sueldo como docente” (Alberto, egresado de Ingeniería Química).

La imagen de la izquierda, el cuadrado, refiere a los modos de enseñar y de valorar el aprendizaje en los estudiantes. Específicamente una modalidad pasiva, a crítica, repetitiva: “Una imagen de que te quieren forzar el pensamiento en una dirección determinada, pocas veces buscan enseñarte a pensar, te exigen que repitas lo que ellos te dicen, no ser críticos con lo que se aprende” (Alberto, egresado de Ingeniería Química).

Otra propiedad de la categoría aprender a aprender, aprender a pensar, fue la mirada de proceso. Ésta implicó la posibilidad de revisar sus trayectorias retrospectivamente y dar cuenta del capital adquirido, no como un producto final, sino como una progresión de sucesos y circunstancias. Gonzalo, seleccionó la siguiente frase: “No se pueden conectar puntos hacia adelante, pero si se pueden conectar puntos hacia atrás”, y lo explicó del siguiente modo:

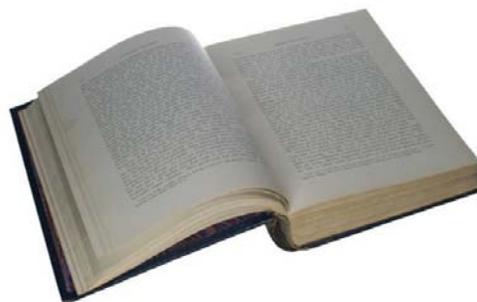
Hay una frase, dentro del discurso de Steve Job en Stanford, (...) donde él dice que uno no puede conectar los puntos para adelante, mirando en el tiempo, pero si los puede

conectar mirando hacia atrás. El dice eso, “no se pueden conectar puntos hacia adelante, pero si se pueden conectar puntos hacia atrás”, y eso adquiere sentido. Muchas veces uno cuando empieza una carrera, y empieza a ver materias, no encuentra mucho sentido, y dice esto no me sirve o no tienen sentido, ve las cosas como puntos desconectados, pero cuando uno mira para atrás, ve que las cosas sí tienen sentido, si, tienen relación y los puntos se conectan. Yo creo que si hay una frase que representa mi experiencia en la facultad, es esa. Los puntos no se conectan hacia adelante, sino para atrás, uno mira para atrás todo lo que le pasó o todo lo que aprendió, en retrospectiva tienen un sentido global. (Gonzalo, egresado Licenciatura en Física)

### *Aprender a partir de los apoyos y/o equipaje*

Este apartado refiere a la segunda de las categorías temáticas, e implicó reconocer el aprendizaje en función del apoyo recibido principalmente por parte de la familia. Este formó parte del equipaje con el que los entrevistados transitaron su trayectoria educativa.

Es así, que Rosa eligió como metáfora, la imagen de un libro que representó para ella, el estímulo a la lectura recibido desde su madre:



*Figura 14. Metáfora de Rosa, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación*

Y los significó del siguiente modo:

Me parece que antes de llegar a la facultad si bien siempre leí, mami nos compraba las bibliotecas de Billiken, para que tengamos libros y los leamos, me parece que fue en la

facultad que el libro adquirió otro significado para mí. (Rosa, egresada Profesorado en Ciencias de la Educación)

También Roxana eligió la palabra “*Perseverancia*”, que si bien reconoce que fue su actitud personal en el logro del egreso a término, la misma fue atribuida a su madre:

Siempre palabras de mi mamá, como que mamá me apoyó siempre mucho. Mi mamá vive en Bahía Blanca y creo que la he llamado más de 10 veces por día. O sea, hartante con mi mamá. Hablo mucho con ella, y siempre me apoyaba mucho, siempre me hablaba, siempre muy positiva. Entonces creo que eso me ayudó un montonazo, porque, cuando uno quiere bajar los brazos o momentos así, que uno se cansa o por ahí con problemas en el trabajo. Y después llegar y encima tener que ponerme a estudiar... Me bajoneaba. Y siempre mi mamá pum para arriba. Siempre me decía: pum para arriba. (Roxana, egresada Licenciatura en Nutrición)

### *Aprender con los otros*

La tercer categoría del campo temático, refirió a la centralidad del aprender a partir y con los otros, hegemonicamente, los pares, los compañeros de estudio que se constituyeron en amigos y soportes esenciales para transitar el estudio en la universidad.

La imagen del **mate**, es elegida en dos casos. En ambos se expresa la importancia de establecer vínculos.



*Figura 15. Metáfora de Rosa, egresada*

Para Verónica, el momento del mate significaba el momento de la distensión y la posibilidad del encuentro con los compañeros, más allá de lo académico:

Porque el mate es como una cuestión social. Primero que me acompañó durante toda la carrera. Es como que, si hay algo que estuvo siempre, es el mate. Es una cuestión que permite la comunicación, que permite el confraternizar. Es un elemento que también se usa para socializar en otros ambientes de la facultad cuando iba sola como un loca malo. Llevabas un mate. Y siempre estuvo cuando me juntaba con mis amigas a estudiar. Era el momento de corte, el momento de: "Bueno, vamos a renovar el mate", y de charlar y de todo eso otro que hizo a la vida en la universidad no solamente estudiar. (Verónica, egresada de Abogacía)

Con sentido similar, Rosa expresó lo siguiente:

El mate es el fiel compañero de estudio (...) como que en la facultad era infaltable (...) simbólicamente, es aquello que establece los vínculos con el otro también, porque no tomaba mate sola, sino que con otro. Siempre me hacían cebar a mí. Por eso me identifico con el mate. (Rosa, egresada del Profesorado en Ciencias de la Educación)

Otras metáforas, como las elegidas por Víctor y Marisol, aludieron al aprendizaje con otros a través de fotos con sus compañeros; o la evocación por parte de Georgina de momentos de estudio con los amigos:

Esa imagen, estudiar todo el día y que cortemos un ratito para comer. Yo creo que significa que el estudio se volvía algo más llevadero, que pasaba de ser un sacrificio en el sentido de estar sola, en otro contexto menos comfortable a estar en un contexto de estudiar con mis amigos en un departamento, fin de semana, comer. Yo creo que habla de

la manera de tornar el estudio más agradable. Si el estudio se vuelve una tortura es mucho más difícil, alcanzar los objetivos. (Georgina, egresada Ingeniería Química)

Por último, resultó interesante destacar que sólo uno de los entrevistados incluyó a los docentes como en las metáforas del aprender con otros. En ese sentido, la frase que eligió Andrés, se tradujo la hegemonía de los pares en el aprendizaje y el lugar desdibujado de los docentes en las trayectorias. La frase fue: “**Si he visto más lejos es porque estoy sentado sobre los hombros de gigantes.**” Su narrativa interna o el modo de describir desde su propia interpretación, expresó lo siguiente:

Lo que hice lo hice porque lo hicimos juntos con nuestros compañeros. El grupo nos llevó a esforzarnos más porque es más fácil cualquier trabajo cuando son varios los que lo emprenden juntos. También tuvimos el apoyo de algunos profesores que supieron ayudarnos mucho. (Andrés, egresado Ingeniería Química)

### *Aprender a ser*

La cuarta y última de las categorías temáticas, correspondió a metáforas que expresaron cambios en la subjetividad de los entrevistados a partir de sus trayectorias educativas. Algunas aludieron a su ser profesional, como en el caso de Lorena, quién eligió la imagen del edificio de la facultad:



*Figura 17. Metáfora de Lorena, egresada Abogacía*

Con esta imagen significó la manera en que la adecuación a los modos tradicionales de la facultad (refiere a la carrera de Abogacía), inciden en las prácticas evaluativas que luego se transfieren al ámbito laboral, y lo puso en palabras de la siguiente manera:

Representa todo, el aprendizaje en todo, aprendés a comportarte, a hablar, cómo vestirse, porque la facultad nuestra es muy tradicional. Porque, por ejemplo, vas a ver que las chicas van súper arregladas, los chicos van de traje cuando rinden, y eso como que está buenísimo. Uno cuando rendía es como que no solamente tenía que prepararse internamente, sino estar preparada físicamente como para demostrar algo. Está buenísimo. A mí el edificio de la facultad es lo que me representa todo hoy. Aprendés que no solo entra lo que uno expresa, sino que también entra mucho por los ojos. (Lorena, egresada de Abogacía)

En el mismo sentido, Lucía seleccionó un objeto, su libreta universitaria, con la que expresó el impacto subjetivo con relación al ingreso universitario. Asemajó este objeto a su documento de identidad:



*Figura 18. Metáfora de Lucía, egresada Licenciatura en Nutrición*

Lo que me identifica en la libreta, porque es algo distintivo de mi facultad, de mi escuela porque lo mío era Escuela de Nutrición dentro de la Facultad de Ciencias Médicas. Y no podías ir a rendir un final sin la libreta y todo se manejaba con la libreta en mano (...) en mi facultad, la libreta es tu documento, siempre con la libreta en mano. (...) [como

distintivo] de estudiante, del aprendizaje y de todo. Además, cuando me pude inscribir era como “Guau, mi libreta de la Universidad”. (Lucía, egresada Licenciatura en Nutrición)

Por último, se incluyó la metáfora de Julia, quién seleccionó una foto del día de su defensa de tesis junto con sus compañeras, y en la narrativa interna expresa: “El día que nos recibimos por la tesis. Me parece que es como el cierre de toda la carrera. Ahí entrás siendo estudiante y salís siendo licenciada” (Julia, egresada Licenciatura en Nutrición). Manifestando así, el cambio identitario producido a partir de su trayectoria educativa universitaria y, a la vez, el rito iniciático vivido a partir del egreso.



*Figura 19. Metáfora de Julia, egresada Licenciatura en Nutrición*

#### **4.3.3. Algunos sentimientos encapsulados**

El tercero de los ejes de presentación de resultados permitió describir los sentimientos o sensaciones encapsulados en las metáforas, tal como proponen Styles y Radloff (2000).

Aunque en todas las metáforas estudiadas se pueden inferir sentimientos, sólo algunas permitieron la expresión directa de los mismos. En concordancia con una interpretación fiel a los datos, es que los sentimientos analizados fueron interpretados en la medida en que se manifestaron en la voz de los participantes, desestimando cualquier interpretación de tipo proyectivo.

Es así que principalmente emergieron dos sentimientos: el *esfuerzo* y la *compañía* o *unión*.

El sentimiento de **esfuerzo** fue “desencapsulado” de metáforas como la seleccionada por Elena, en la que, a través de una foto del día de su egreso significó un logro obtenido de su actitud de esfuerzo:



*Figura 20. Metáfora de Elena, egresada Ingeniería Química*

Esta entrevistada claramente expresó a través de la frase que acompaña la foto del día de su egreso: “**Cada cosa que obtenemos en la vida, no llega como regalo...llega como recompensa al esfuerzo por alcanzarla**”. Es así que transpola su experiencia universitaria al resto de la vida, y el sentimiento que acompaña los logros es el de esfuerzo.

También es interesante la metáfora de quién eligió la imagen de Javier Mascherano<sup>12</sup>, con la que destacó aspectos vinculados al trabajo con esfuerzo y al sacrificio como maneras de enfrentar la trayectoria universitaria:

---

<sup>12</sup> Referencia a Javiel Mascherano, jugador de futbol de la Selección Nacional Argentina



*Figura 21. Metáfora de Pedro, egresado de Ingeniería Química*

Una de las cosas que tiene Mascherano es que siempre decían que tiene que ir a jugar a los Pumas, al equipo de rugby de Argentina, porque el tipo tiene mucha entrega. El tipo corre y corre y se sacrifica y vos lo ves que está siempre ayudando al equipo y marca mucho. O sea, marca, se roba la pelota, tiene otro tipo de trabajo. No es Messi, que está ahí haciendo goles, mareando, pura habilidad, éste vago es pura garra, tiene mucho esfuerzo, mucha fuerza al equipo. Yo soy más como Mascherano, siempre me costó un poco pero hay que meterle constancia voluntad, fuerza. (Pedro, egresado Ingeniería Química)

El sentimiento de **unión** o **compañía** se manifestó en la mayoría de las metáforas. Las imágenes seleccionadas por Marisol, Víctor y Julia muestran de manera explícita el lugar central de los compañeros-amigos de estudio a modo de resumen del aprendizaje universitario:



Figura 22.



Figura 23.



Figura 24.

*Figura 22. Metáfora de Marisol, egresada Licenciatura en Nutrición.*

*Figura 23. Metáfora de Víctor, egresado Ingeniería Química*

*Figura 24. Metáfora de Julia, egresada Licenciatura en Nutrición*

En todas se expresa el valor de la amistad obtenida: “la amistad verdadera, que encontré en este periodo estudiantil, incomparable” (Marisol, egresada Licenciatura en Nutrición); la ayuda en el cumplimiento de objetivos “que me han ayudado a cumplir mi objetivo también. Fueron una compañía durante toda la carrera y fue algo también muy positivo que me quedó” (Víctor, egresado Ingeniería Química).

Es así que el sentimiento de esfuerzo, sacrificio, fue contrarrestado con el de unión, compañía. El grupo, los afectos fueron elementos que permitieron hacer frente al sacrificio, las dificultades, el esfuerzo y así, alivianar las trayectorias a la vez que perpetuarlas como un recuerdo agradable.

Sólo 2 de 33 entrevistados expresaron metafóricamente sentimientos de descontento con sus aprendizajes universitarios. Los casos de Carlos y Alberto, quiénes en sus metáforas encapsularon experiencias en las que predominó el estímulo de un tipo de pensamiento y aprendizaje caracterizado por su desvinculación con la práctica, la pasividad y falta de espíritu crítico.

#### **4.3.4. Conclusión: trama conceptual**

A partir del análisis de las metáforas y su organización en función de los formatos elegidos, los temas aportados y los sentimientos encapsulados, se puede decir que la variabilidad en la posibilidad de utilizar diversos formatos, favoreció la adopción de modos de expresión adecuados a cada necesidad. Aunque es indudable el predominio de la imagen como modo holístico de expresión.

Respecto a los temas o campos temáticos, se puede construir como propone Vázquez Recio (2009), una *trama conceptual*, que se organiza en función de las temáticas emergentes en torno a un problema. Cada uno de los temas construidos a partir de las metáforas elegidas, pueden ser interpretados como aspectos del aprendizaje en la universidad. De esta manera representan, resaltan o centralizan ciertos puntos nodales relativos al aprendizaje universitario en contexto de egreso a término.

Asimismo, es interesante resaltar la manera en que dos sentimientos principales acompañaron estas trayectorias: el sentimiento de esfuerzo y de unión y compañía.

El siguiente gráfico permite visualizar esta trama junto con los sentimientos que la atraviesan:



*Figura 25. Trama conceptual de temas y sentimientos*

## Capítulo V



## Discusión, Conclusiones y Recomendaciones

Este capítulo presenta tanto la discusión de los hallazgos, como la conclusión del informe y las recomendaciones que se derivan.

En primer lugar se expone la discusión a partir de la confrontación de las categorías centrales -equipaje, estrategias para avanzar y autopercepción estudiosa- con los marcos teóricos existentes, los antecedentes y el enfoque metodológico.

En segundo lugar, se presentan las conclusiones retomando el interrogante inicial y los objetivos de la tesis.

En tercer lugar se presentan las recomendaciones derivadas de los datos, conjuntamente con las limitaciones del estudio.

## **5.1. DISCUSIÓN**

*“Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.” (Morin, 2001)*

La estructura de este apartado es la siguiente: en primer lugar, se expone la manera en que se relacionan las categorías centrales a partir de la idea de la trama y la vinculación de ésta con la perspectiva de la complejidad. En segundo lugar, se discuten cada una de las categorías centrales (o puntos de la trama) con marcos teóricos e investigaciones que permiten ampliar y diferenciar el aporte de las categorías. En tercer lugar, se alude a la construcción de tramas disciplinares a partir de la confrontación de los hallazgos con las investigaciones relativas a la modelación que producen las disciplinas en los modos de pensar, generar conocimiento y vincularse de las comunidades académicas. Por último, se relacionan los aprendizajes logrados, en el contexto del egreso a término con perspectivas que expresan los objetivos de la educación superior.

### 5.1.1. La idea de trama desde la perspectiva de la complejidad

El análisis de los datos recabados a través de las entrevistas focalizadas, permitió la obtención de categorías centrales, que conjuntamente con sus propiedades y dimensiones dieron cuenta del tejido imbricado que sostiene la posibilidad de egresar a término en las carreras estudiadas.

Es así que emerge la idea de la *trama* como metáfora para expresar las íntimas interrelaciones entre las categorías centrales y sus propiedades. Hablar de trama remite al paradigma de la complejidad, el que se sitúa al ser humano, la naturaleza y las relaciones con ella, en un todo que se encuentra entrelazado.

Esta complejidad, lejos de aludir a lo enmarañado, complicado o difícil de entender y atender permite ampliar la mirada, pone en relación múltiples hilos, como un conjunto amplio y complejo de relaciones. Admite una visión de conjunto, en la que no resalta la linealidad, sino la relacionalidad indisociable entre los elementos.

La trama no aparece inmediatamente visible, pero es lo que sostiene y caracteriza las trayectorias de cada uno de los entrevistados. En ella podemos reconocer *puntos* de este tejido, a la vez que la *lana* con la cual se van tejiendo estos puntos formando un entrelazado irreductible a la simplicidad y a la causalidad.

Es así que todo confluye en una trama, donde se ve el punto, pero no es nada sin la lana. Entonces, lo complejo remite a “lo que está tejido junto”, paradoja de lo uno y lo múltiple. Morin (2009) utiliza la imagen del tejido para explicar el paradigma complejo:

Tomemos una tela contemporánea. Ella utiliza fibras de lino, de seda, de algodón, de lana, de colores variados. Para conocer esa tela, sería interesante conocer las leyes y los principios que conciernen a cada uno de esos tipos de fibras. Sin embargo, la suma de los conocimientos sobre cada uno de esos tipos de fibras que constituyen la tela es

insuficiente para, no solamente conocer esa nueva realidad que es el tejido, es decir, las cualidades y las propiedades específicas de esa textura, sino también para ayudarnos a conocer su forma y su configuración. (p. 77)

Con esto se quiere significar la necesidad de sortear la paradoja entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento. Este aspecto tiene relación con considerar al unísono el sujeto, el contexto, el devenir, la actualidad, aspectos que pretender significarse desde la perspectiva de las tramas construidas en función del egreso a término en la universidad.

Es interesante la postura de Morin (2009), cuando refiere a que una de las ilusiones que debe enfrentar el pensamiento complejo, es confundir complejidad con completud “uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso teórica, de una omnisciencia” (p. 11).

Esta afirmación cobra relevancia al incluir en las múltiples interacciones, la incertidumbre, el azar y la indeterminación.

En el mismo sentido, pero en tensión con la propuesta de la teoría fundamentada, de conformar una matriz que claramente (simplemente) muestre las ideas construidas en función de un fenómeno, se observa que esta matriz necesita visibilizar la complejidad inherente a la comprensión de un fenómeno, en este caso humano, social.

Asimismo, la idea de matriz pretende un corrimiento de la noción de causa y efecto, a la vez que propone la consideración de las condiciones contextuales macro y micro como intervinientes y generadoras de consecuentes en el fenómeno estudiado (Strauss & Corbin, 2002). Los mencionados autores expresan como una de las limitaciones del diagrama propuesto para graficar la matriz condicional, el hecho de aparentar cierta

linealidad y proponen el uso de otras metáforas como las de “bolas de billar” o “caleidoscopio” (Strauss & Corbin 2002, p. 209)<sup>13</sup>.

Este punto, si bien permite ampliar la mirada y pensar en término de interrelaciones, debe habilitar la perspectiva compleja para evitar caer en una simplificación con pretensiones de totalidad.

La simplificación es necesaria, pero debe ser relativizada. Es decir, que yo acepto la reducción consciente de que es reducción, y no la reducción arrogante que cree poseer la verdad simple, por detrás de la aparente multiplicidad y complejidad de las cosas. (Morin, 2009, p. 92)

En esta investigación, las categorías pretenden simplificar para comprender el fenómeno estudiado, a la vez que identifican elementos intervinientes y consecuentes, pero lo que se trata de discutir es la indisolubilidad de la relación. Una categoría por sí misma no explica el fenómeno, ni siquiera la suma de ellas. Solo es explicado en términos del tejido entre ellas, sus propiedades y el contexto. La propuesta es distinguir sin desarticular.

### **5.1.2. Los puntos de la trama**

En continuidad con la metáfora de la trama, se observó que la misma se tejía según ciertos *puntos* que la configuraron y definieron en sentido de la totalidad.

Estos puntos serían lo que la teoría fundamentada define como categorías centrales (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002). Las mismas definen el tema central de la investigación.

---

<sup>13</sup> La metáfora de las bolas de billar expresa el golpe que dan unas bolas con otras en ángulos diferentes, lo que desencadena una reacción en cadena que termina metiendo las bolas apropiadas en los hoyos. La metáfora, del caleidoscopio manifiesta el girar que produce que las piezas coloreadas forman cuadros siempre diferentes.

En el mismo sentido metafórico que se propone, el punto de un tejido direcciona la forma que adquirirá la trama, de igual manera que las categorías centrales conjuntamente con sus propiedades configuran la teoría emergente acerca del fenómeno, en este caso, el egreso a término.

Un punto de la trama, fue el **equipaje**. El mismo se conformó por un conjunto de propiedades indicadoras de un continuum entre pasado y presente en la vida de los egresados, referidas tanto a cuestiones socio familiares como escolares.

Estos hallazgos, pueden ser interpretados a la luz de las teorías sociológicas de la educación. Principalmente, la denominada New Directions Sociology o Nueva Sociología de la Educación. Dicha corriente sostiene que la capacidad individual y los antecedentes familiares juegan un rol fundamental en la determinación del éxito educativo y propone la existencia de un condicionante de clase social en la explicación del éxito o fracaso en los estudios. Sostiene que los alumnos provenientes de hogares de clase media tienen más probabilidad de éxito educativo porque en su proceso de socialización han desarrollado capacidades cognitivas y lingüísticas, valores, actitudes y aspiraciones que concuerdan con las exigencias de la educación formal. Entre los autores representativos de esta línea de pensamiento, se encuentra Pierre Bourdieu y Michael Young, entre otros.

Asimismo, en la teoría bourdiana el concepto de *capital*, constituye un elemento de análisis fundamental para comprender las trayectorias de estudiantes que han logrado finalizar a término sus carreras.

Bourdieu extiende el concepto de capital a “...cualquier tipo de bien susceptible de acumulación, en torno al cual puede constituirse un proceso de producción, distribución y consumo, y por tanto un mercado...” (Gutiérrez, 2005, p. 34). Desde esta perspectiva, un

capital no sólo es un bien económico, sino que también constituyen capitales la posesión de bienes culturales, sociales y simbólicos.

Para la discusión de la categoría equipaje, se retoman principalmente las concepciones de capital económico y capital cultural, sin descuidar que la mencionada teoría incorpora también las nociones de capital social y simbólico.

El capital económico consiste en bienes objetivos o materiales que permiten, aseguran y facilitan las condiciones para acceder a otras formas de capital. La base económica que supone la posesión de capital cultural, social o simbólico explica la necesidad de contar con recursos económicos suficientes para dedicarse al estudio. Proceso que implica la movilización de bienes materiales y simbólicos, a pesar de la gratuidad de la enseñanza.

En los hallazgos de la investigación sobre egreso a término, el valor del capital económico cobra sentido en la medida que el apoyo familiar económico posibilitó el estudiar sin trabajar, y por lo tanto colocar el estudio como actividad eje en la vida de los estudiantes. Sin embargo, este aspecto adquiere cierta relatividad en el caso de Roxana, egresada de la Licenciatura en Nutrición, quién no contó con este apoyo durante su carrera, por lo que tuvo que compatibilizar el estudio con el trabajo para sostener su carrera en una ciudad diferente. Aquí, un factor clave fue un capital económico de inicio, sumando a cierto *habitus*<sup>14</sup> (para este caso, se podría decir, *de trabajo*), más un fuerte monitoreo y apoyo familiar. Nuevamente, la trama se impone a la explicación unidireccional de un fenómeno.

---

<sup>14</sup> Se considera el concepto de “habitus” que rescata la dimensión activa y la capacidad de invención e improvisación del agente social. En este sentido, los “habitus” son “...disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia...” (Gutiérrez, 2005, p. 68)

Dicho esto, no se puede dejar de mencionar la estructura curricular que, en la mayoría de los casos, se presentó organizada para estudiantes sin otra obligación que la de estudiar. Este aspecto es estudiado por la sociología del currículum, cuyo principal exponente es Michael Young (1915 – 2002), quién entiende al currículum como la expresión de los principios que gobiernan la organización del conocimiento y los problemas asociados a esto. Según este autor, el currículum es un instrumento de control social porque implica la imposición de significados y la distribución de conocimientos refiriéndose a las limitaciones que ciertos grupos encuentran para acceder a determinados ámbitos del saber (Brigido, 2006). Esto invita a pensar en qué medida las universidades consideran la situación de estudiantes no tradicionales: primera generación familiar en la universidad, estudiantes de clase trabajadora o con dificultades socioeconómicas, adultos que trabajan, mujeres con cargas familiares, discapacitados, personas de origen inmigrante (González Monteagudo, 2010; Rama, 2007).

Otro concepto de relevancia, es el de capital cultural, el cual está ligado a conocimientos, ciencia, arte y constituye la base del desempeño escolar. En este proceso es decisiva la participación de la familia en tanto espacio socializador donde se reproducen lenguajes, habilidades, valores, creencias, actitudes, conocimientos y expectativas, que el sujeto interioriza; espacio proveedor de los recursos iniciales que le permitan al sujeto incorporar el capital cultural a su alcance.

Bourdieu & Passeron (2004), destacan la incidencia favorable del medio familiar en el desempeño académico de los estudiantes cuando facilita el acceso directo al acervo cultural, a hábitos e instrumentos de trabajo intelectual.

En este sentido, en la mayoría de los casos estudiados, el mandato familiar de estudiar (más o menos explícito), el ser o no la primera generación de estudiantes universitarios y

el monitoreo familiar se hicieron presentes en los relatos de los entrevistados, dando fuerza a este postulado.

En particular en ser primera generación de estudiantes universitarios, es considerado por diversas investigaciones (Ezcurra, 2013) como un factor condicionante adverso.

Sin embargo, los casos de estudiantes cuyos padres no completaron o solo completaron la educación primaria permiten cuestionar la figura de “heredero” propuesta por Bourdieu & Passeron (2004). Aspecto consonante con datos aportados por los Anuarios de Estadísticas Universitarias del Ministerio de Educación de entre fines de la década de 1980 y 2006 que revelan, en primer lugar un aumento de la matrícula en la década de los noventa, y en segundo lugar que dicha matrícula estuvo conformada principalmente por estudiantes que trabajaban para sostener sus estudios y cuya procedencia social fue variable (Carli, 2012). Aunque, el porcentaje de estudiantes que se gradúan, se ubican ampliamente dentro de la población proveniente de hogares ubicados en los quintiles más altos (García de Fanelli, 2014b).

La paradoja presentada anteriormente, no deja más que resaltar la complejidad de la trama del egreso a término, con relación a la imbricación indisociable entre las categorías que la conforman.

En el mismo sentido, la preparación académica preuniversitaria y la capacidad de financiamiento de los estudios son consideradas por Tinto (1987) variables previas y condicionantes de la integración de los estudiantes a la vida universitaria.

Con relación a lo anteriormente expuesto y estableciendo cierta distinción respecto de los hallazgos de la presente investigación, es que se señala que en los casos estudiados no se establecería un corte entre el bagaje previo a la universidad y el trayecto universitario, ya que los mensajes y actitudes de estímulo, sostén y supervisión por parte de la familia

perduraron durante el transcurso de los estudios. Esto es lo que se denominó *monitoreo familiar* y se reconoció en un continuum que pervivió durante la vida universitaria.

Otro aspecto a resaltar, es la experiencia de haber recibido algún tipo de reconocimiento formal durante sus trayectorias educativas previas, tales como haber sido abanderado, escolta de bandera o participar del cuadro de honor, lo que permitió articular la manera en que algunos ritos escolares contribuyen a la configuración de subjetividades. En este caso, subjetividades que no perciben el estudio como un obstáculo.

Dussel y Southwell (2009) expresan que los rituales escolares buscan crear conexiones emocionales e intelectuales entre los participantes a la vez que crear un estado de comunidad.

En este marco, los rituales hacen posible la generación de sentidos, son productores de representaciones y las representaciones orientan la formación de los hábitos. Dicho de otro modo, las representaciones son mediaciones entre los contenidos del ritual y la formación de los hábitos. En función de este concepto, resulta posible pensar que los rituales son mecanismos generadores de hábitos, y que los primeros operan sobre las representaciones de los sujetos, los que adquieren disposiciones duraderas para la acción.

(Dussel y Southwell, 2009, p. 26)

En este sentido es que se sostiene que la educación es una práctica social productora de sujetos. Es decir que las prácticas educativas se estructuran en relación con la constitución subjetiva, el contexto social, el devenir histórico y las relaciones de poder. “Entonces la escuela enseña diferencias, jerarquías, tabicamientos e incluso podemos pensar que ‘en-seña’, deja marca, rotula” (Vain, 2011).

Aquí el carácter subjetivante de los procesos educativos, en todos los niveles del sistema, que, sin descuidar la mirada compleja del entretejido de factores intervinientes en

la configuración de una trayectoria de vida, coadyuvan a la constitución de subjetividades para las que el estudiar no es significado como un escollo a sortear, sino una actividad que, en algunos sujetos, ha logrado ser visible y reconocida por una comunidad.

Entonces, el valor de la institución educativa es fundante en torno a la construcción tanto del éxito como del fracaso escolar, considerado desde una perspectiva de fabricación de jerarquías de excelencia, a nivel formal e informal (Perrenoud, 2009).

Asimismo la valorización positiva de diferentes aspectos de la escuela secundaria por parte de los participantes de la investigación, es coincidente con investigaciones sobre la percepción de estudiantes de escuelas secundarias, quienes manifiestan la no existencia de posiciones maniqueas, que coloquen a la escuela del lado del “bien” o del “mal”, sino más bien miradas híbridas, de cara a la realidad, que permiten expresiones de conformidad y gusto de su paso por ellas, junto a percepciones agudas que formulan críticas de ciertos aspectos nodales para la tarea de la escuela (Llinás, 2009). Otras investigaciones refieren a “yuxtaposición de sentidos no necesariamente contradictorios” (Dabenigno, Austral, Goldenstein, Larripa & Otero, 2009).

Así también en la investigación precedentemente citada, se señala la valoración diferencial que realizan los estudiantes de escuelas técnicas respecto a los aportes formativos para el futuro laboral y educativo por parte de la escuela secundaria a diferencia de quienes cursaron en bachilleratos. Dato que podría vincularse con la alta valoración de la formación recibida por parte de los sujetos entrevistados que finalizaron su educación en escuela técnicas y continuaron luego en carreras directamente vinculadas con la orientación recibida, aspecto resaltado por los graduados de la carrera Ingeniería Química.

En este sentido se acuerda que las instituciones educativas forman parte de la experiencia de los estudiantes, es algo que les pasa, que los afecta en lo propio, que los atraviesa y les deja huellas.

Resulta interesante resaltar el seguimiento familiar (monitoreo), también en un continuum desde instancias educativas previas hasta la misma la vida en la universitaria. Este hallazgo es altamente significativo ya que la generalidad de los estudios acerca del rol de la familia en la universidad se circunscriben al contexto socio económico y cultural que ofrece, como capital previo al ingreso universitario. El lugar de la familia desde un lugar de “supervisión” de los estudios desde un lugar de mayor o menor exigencia no ha tenido un lugar protagónico en la investigación actual.

Si, existen materiales que refieren al soporte familiar durante la transición a los estudios universitarios (primer año), como predictor de la persistencia universitaria, conjuntamente con la autoeficacia académica, la integración social y la tasa de estrés (Figuera, Dorio & Forner, 2003). Como también algunas universidades extranjeras han creado guías para familias que colaboran en la preparación para el ingreso a la universidad, especialmente en un contexto altamente competitivo, como es el ingreso a la universidad en países como los Estados Unidos (Universidad de Minnesota, 2014). Igualmente, no es un aspecto estudiado en profundidad.

En sintonía con lo anteriormente expuesto, lo que se denominó **autopercepción estudianta**, refiere a un conjunto de autodefiniciones que, conformadas en continuum con experiencias previas (educativas, familiares), permiten una definición de sí mismos en la que privilegian el estudio como honra a sus padres, como un desafío, como un espacio donde exigirse, ser responsable y tenerse confianza.

Sin descuidar el carácter teórico del término *autopercepción*, generalmente vinculado a la psicología social cognitiva, se fundamenta dicha elección, en la construcción de una categoría que da cuenta de la autodefinición (mediada socialmente) que realizaron los sujetos participantes de la investigación con relación a sí mismos en el contexto del egreso a término.

Muchas investigaciones han estudiado diferentes constructos vinculados a cuestiones psico-emocionales de estudiantes universitarias, tales como el bienestar psicológico, la asertividad y rendimiento académico (Velásquez, et al., 2008); la vulnerabilidad al estrés, el apoyo social percibido, las habilidades comunicativas y la asertividad (Román Collazo & Hernández Rodríguez, 2011); la inteligencia emocional (Martínez Olivera, González De La Fuente & Mora Guevara, 2006); competencias socio-emocionales (Castejón, Cantero & Pérez, 2008), entre otros. Asimismo, en la presente investigación se resalta la dimensión simbólica, es decir, los significados con los que los sujetos en interacción social construyen la realidad desde su propia perspectiva. Desde este punto se resalta el carácter activo tanto del sujeto como de las instituciones en la construcción de concepciones y representaciones.

Entonces, puede afirmarse que las instituciones no sólo preceden al sujeto, sino que lo sitúan y lo inscriben en sus vínculos y sus discursos, siendo las relaciones que establece con ellas el sostén de su identidad social. Se trata de formaciones sociales y culturales complejas que, paralelamente a sus funciones específicas, movilizan y producen representaciones que contribuyen a la regulación intrapsíquica y aseguran las bases de la identificación del sujeto al conjunto social. (Balduzzi, 2010)

Es así que el autoperibirse como aplicado, tenaz y autoexigente, es una construcción dinámica, pivote para la generación de estrategias para avanzar en el contexto del egreso a término.

Las **estrategias para avanzar**, como tercer punto de la trama, pueden ser entendidas como secuencias de actividades y decisiones autorreguladas que se utilizan con el propósito de cumplimentar los objetivos del cursado, permanecer y avanzar en la carrera y en consecuencia, egresar a término. Carli (2012), refiere a esta acción como “tácticas de persistencia”:

Aquellos [estudiantes] que llegaron al horizonte de la graduación, y que pueden calificarse de alguna manera de “exitosos”, transitaron la vida universitaria implementando un conjunto de prácticas, acciones y reflexiones que les permitieron sortear dificultades, permanecer y apropiarse de la universidad. (p. 18)

En la definición de esta autora, es interesante la mención al carácter *artesanal* de dichas tácticas, lo que remite a la escasa mediación institucional en el diseño de las mismas. Aspecto coincidente con una de las estrategias de avance hallada, la de *ajuste*, que remite que una de la principal fuente de aprendizajes y consulta, fue el pasilleo, entendido como la búsqueda obtención de información relevante a partir de la consulta con compañeros.

Asimismo, este hallazgo complementa la propuesta de Ortega (1997), quién denomina “estrategias de evasión del conocimiento”, al conjunto de creencias y prácticas que posibilitan mantener la ilusión de ser estudiante sin tomar las decisiones y asumir las responsabilidades que ello implica. Algunas de ellas son: acumular materias y no rendirlas, evitar las correlatividades, evitar lecturas y trabajos. Básicamente una actitud de procrastinación.

Contrariamente a esto, muchas de las estrategias utilizadas por los entrevistados, supusieron la consecución del llamado oficio de estudiante (Coulon, 1995). Siguiendo a Malinowski (2008):

La entrada de un joven o de una joven estudiante al mundo universitario implica una serie de rupturas, tanto a nivel psicopedagógico como emocional e institucional, que hacen a menudo de este paso una forma de proceso iniciático, al final del cual el estudiante o la estudiante se ha edificado un conjunto de referentes en el seno de su nuevo mundo.

Afiliarse consiste, en este sentido, en apropiarse las características multidimensionales, tanto administrativas como cognitivas, del establecimiento universitario de inscripción, para propiciar -aunque de manera mayoritariamente inconsciente- el paso de una concepción programática hacia una concepción estratégica de la relación con los estudios. (Malinowski, 2008, p.801)

Aprender este oficio, como señala Coulon (1995) “significa que hay que aprender a serlo; si esto no ocurre, uno es eliminado o se autoelimina por sentirse ajeno a ese nuevo mundo” (p. 159). Este proceso implica tres fases: el tiempo de extrañeza -no pertenencia-, en el curso del cual el estudiante entra en un universo desconocido; el tiempo de aprendizaje, donde se adapta progresivamente y, por último, el tiempo de afiliación, período en que se observa un relativo dominio, que se manifiesta notoriamente por la capacidad de interpretar, incluso transgredir, las reglas.

Por lo tanto, el aprendizaje del oficio de alumno se logra, en definitiva, cuando se ha logrado la afiliación, es decir, cuando el estudiante “sabe identificar los códigos implícitos del trabajo intelectual, cuando oye lo que no se ha dicho y ve lo que no se ha identificado, cuando ha interiorizado lo que en un principio parecía externo a él mismo” (Coulon, 1995, p. 161).

Si bien los sujetos participantes de la investigación, podrían ubicarse dentro de la fase de afiliación dado que han finalizado exitosamente sus carreras, se pueden distinguir algunas de las estrategias que podrían haber colaborado en el pasaje del extrañamiento a la afiliación. Los hallazgos muestran estrategias que podrían contener un tinte de mayor adaptación al contexto, como la estrategia de *ajuste*, ya mencionada anteriormente, la que incluye la selección de fuentes de aprendizaje y la adecuación al tipo de evaluación preponderante en la carrera. Como también, estrategias que implican una posición más activa por parte de los estudiantes respecto a la toma de decisiones vinculadas a la priorización del cursado, el aprovechamiento de oportunidades, el rendir para avanzar y el tomar el estudio como eje en sus vidas.

Aspectos que pueden vincularse con el concepto de *compromiso o implicación* estudiantil (*engagement*) (Ezcurra, 2013), el que remite al “tiempo en tarea”, por lo tanto a la dedicación al estudio. También como propone Astin (citado por: Ezcurra, 2013) el “envolvimiento”, entendido como el monto de energía física y psíquica que los estudiantes aplican a la experiencia académica.

Dicho lo anterior, no se puede dejar de señalar la estrategia de *intensificar el cursado durante los primeros años*, una cuestión que dio fuerza y empuje, sustentada en la motivación, a este trayecto inicial en el que se hace necesario accionar en pos de salir de la fase de extrañamiento.

Con relación a lo expresado, existe un campo de investigación específico que dedica su estudio a los procesos de transición académica especialmente en el marco anglosajón donde constituye un área de estudio destacada (Pratt y otros; Solberg y otros; Terenzini; Torres y Solberg; Yorke, citados por: Figuera, Dorio & Forner, 2003). Los estudios sostienen la relevancia de este periodo ya que supone el primer balance de congruencia

entre las opciones y elecciones del estudiante y la adecuación de sus proyectos y expectativas a la realidad, como también se señala el desenvolvimiento durante este período como predictor del éxito posterior (Porto, 2007; Vázquez Calle & Cabrera Pérez, 2005; Giuliadori, Gertel, Casini & González, 2010, Ezcurra, 2013).

Otra estrategia, también estudiada por la literatura académica, es la conformación de un *grupo*. La misma podría significar un modo compensador ante la falta de lazos institucionales. Con relación a este punto Carli (2012) expone una hipótesis con respecto a la configuración de la sociabilidad en la vida universitaria, como conformada “en los límites de las instituciones, proveedoras de un soporte frente a la debilidad estratégica de las facultades como ámbitos cada vez menos sacralizados” (p. 167).

El grupo ancla al estudiante en la institución, creando un espacio de reconocimiento personal y representa la simbiosis de los componentes intelectuales y socio - afectivos que se requieren para realizar la carrera. Es un espacio de socialización en el que se interiorizan las pautas académicas y profesionales.

Este componente social del aprendizaje constituye la médula del pensamiento vygotskiano, para quien la adquisición del conocimiento siempre es objeto de intercambio social, comienza siendo interpersonal para luego internalizarse o hacerse intrapersonal. Aquí se resalta el lugar del pasilleo, como fuente privilegiada de aprendizajes, sobre todo en modalidades de cursado libre (Abogacía), en la que las referencias institucionales formales fueron menos fuertes.

Respecto a las características de los grupos halladas (homogeneidad, ser amigos, apoyo y tener por eje estudiar), permiten visualizar la manera en que este ámbito social combina en iguales proporciones aspectos afectivos, identitarios y académicos. Puesto

que, como señala Cragolini (citado por: Carli, 2012) “la amistad, resulta una metáfora de la constitución de subjetividad como lugar de alteridad” (p. 171).

Con relación al eje que concentra la conformación de los grupos, por parte de los estudiantes que lograron finalizar a término sus carreras, fue notable la mención a la actividad de estudiar. En este sentido, la definición de grupo propuesta desde los estudios acerca del campo grupal, permite resaltar el lugar de una tarea como centralizadora de los intercambios intersubjetivos:

Entendemos por lo grupal, aquel campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc., donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, simbólicos, etc.) entre sujetos que se vinculan en torno a la función de saber. Dicho campo está caracterizado por una red de relaciones que se establece en función de un saber que se busca incorporar, compartir. Hay sujetos con deseos de saber. Hay reunión de personas con una finalidad, dicha finalidad da sentido a la reunión y crea la necesidad de una tarea. (Souto, 2009, p. 5)

Incluso, y ya de manera individual, esta centralidad del estudio resultó incompatible con el llevar adelante otras actividades propias de la vida estudiantil como la participación en centros de estudiantes o cátedras. Este aspecto entra en contradicción con una de las medidas que propone Tinto (1989) con relación a la integración social del estudiante a la universidad (una de las dimensiones de la persistencia, junto con la integración académica), que es la participación en actividades extra curriculares. Parecería que los estudiantes que egresaron a término, encontraron en el grupo la canalización de la motivación social. Asimismo, esta estrategia puede vincularse con el tener *objetivos de egreso a término*, los cuales se conformaron en diferentes momentos de la carrera. En algunos casos al inicio, en otros en el medio o al final.

Con respecto a la posibilidad de que los objetivos conduzcan la conducta de egreso a término, Aparicio & Marsollier (2007) exponen que en los casos de sujetos que han prolongado sus estudios, emerge como principal meta, el recibirse. Y el no haberlo hecho en el tiempo estipulado constituye la mayor frustración. Asimismo, como principal logro emergen los personales y familiares (Aparicio, 2009b). Esta discrepancia entre querer y valorar, podría explicar la diferencia con los sujetos que egresaron a término. Éstos habrían sostenido estos objetivos a la vez que sus esfuerzos estuvieron destinados al estudio, como principal actividad tanto individual como grupal.

En líneas generales, los hallazgos con relación a las estrategias de avance que ponen en juego los estudiantes, puede confrontarse con las investigaciones de Aparicio (2009 a; b), quién expresa que la problemática del alargamiento de los estudios, no pasa por cuestiones de infraestructura, horarios, planes de estudio u aspectos económicos, sino que el eje son los problemas relacionales y de comunicación entre docentes y alumnos. Las dificultades en concretar los estudios están orientadas a los aspectos institucionales: vínculos con docentes (escasa relación, trato inadecuado, falta de respeto). En este sentido, emergen principalmente los factores psicosociales, ligados a competencias sociales, como el afrontar problemas relacionales, comunicacionales, de apoyo, de adaptación a la vida universitaria; problemas con las normas vigentes (explícitas y tácitas), con las exigencias de la carrera, el sistema de promoción y evaluación, el plan de estudios. Esto la autora lo llama “alineación” con las normas.

Otro aspecto interesante de resaltar dentro de las estrategias de avance, es el *optimismo*, como elemento interviniente a la hora de enfrentar situaciones estresantes, como los exámenes. La psicología positiva, como rama de la psicología que busca comprender los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser

humano (Poseck, 2006), permite echar luz acerca de esta estrategia, que podría considerarse como un factor de protección o encuadrarse dentro de lo que podría entenderse como “emociones positivas”. Las investigaciones de la corriente mencionada sostienen que “experimentar emociones positivas lleva a estados mentales y modos de comportamiento que de forma indirecta preparan al individuo para enfrentar con éxito dificultades y adversidades venideras (Fredrickson, citado por: Poseck, 2006, p. 6). Es así que investigaciones como la de Londoño Pérez, (2009) demuestran que el optimismo es determinante no sólo de la permanencia durante los estudios universitarios, sino que también predice el abandono y repetición de asignaturas, ambas consideradas señales de riesgo para la deserción. Resulta interesante la definición de “optimismo disposicional”, según Sheier y Carver (citados por: Londoño Pérez, 2009):

Es una creencia o expectativa, estable y generalizada sobre la ocurrencia de eventos positivos en la vida. Cuando se presentan dificultades, las personas que se caracterizan por poseer este tipo de optimismo, asumen expectativas favorables respecto a la situación, e incrementan sus esfuerzos por obtener un buen resultado. (p. 97)

Por último y con relación a esta actitud positiva, como estrategia de avance, los hallazgos de esta tesis, son coincidentes con lo postulado por Londoño Pérez (2009), aunque en una investigación de carácter cuantitativo, y con el uso de diversas técnicas estandarizadas, donde expone:

Así, la adaptación a la vida universitaria es adecuada en cuanto el joven analiza verdaderamente sus recursos y los dispone para responder efectivamente a las situaciones propias de la vida universitaria, con una visión optimista realista, y no centrada en lo que podrá fallar. (p. 106)

Seligman (1990) argumenta acerca del optimismo aprendido, y sugiere que el estudiante optimista opera con una visión positiva sobre sus capacidades y recursos influyendo sobre las condiciones del ambiente, para optimizarlo y encontrar las oportunidades situacionales que le permitan la consecución del éxito.

Retomando las investigaciones de Aparicio (2010), los factores psicosociales vinculados a la prolongación de los estudios, fueron: una débil motivación por el aprendizaje y para distinguirse, fuerte miedo al fracaso (ansiedad inhibitoria), débil desarrollo de estrategias de afrontamiento unido a un esfuerzo exagerado, estilo explicativo pesimista, débil alineación, débil resiliencia, débil desarrollo de hábitos y técnicas de estudio. Todos aspectos contrarios a los resaltados por los sujetos que egresaron a término.

Otro aspecto de los hallazgos de la tesis, tiene que ver con las consecuencias de las estrategias puestas en juego durante el cursado. En coherencia con el objetivo de dichas estrategias –lograr el avance en la carrera- y con una mirada que escapa a la linealidad en el fenómeno del egreso a término, es que se describió el *círculo beneficioso del avance*, conformado por: las escasas o nulas experiencias de desaprobación, el enamoramiento creciente, el nunca pensar en abandonar y el buen rendimiento académico. Estos aspectos actuarían en retroalimentación permanente, fortaleciendo los puntos de la trama.

Claramente en el mencionado círculo, intervienen aspectos motivacionales, de persistencia y de autoeficacia.

Con relación a esto y desde una perspectiva cuantificadora, la eficiencia total es una medida que surge del cociente entre la cantidad de materias aprobadas sobre la cantidad de materias rendidas, procurando captar una medida de los resultados de aprendizaje efectivamente obtenidos. Cuando a esta medida se agrega la variable temporal, se

denomina “índice de eficiencia al finalizar el primer ciclo e índice de eficiencia al finalizar el segundo ciclo”, al considerar la cantidad de materias que formalmente corresponde tener aprobadas a los tres años de carrera o a los seis años. Respectivamente, puede pensarse que el índice de eficiencia es una medida que agrega un elemento de aproximación a la situación de rendimiento del estudiante, a medida que los alumnos van acumulando años de atraso en su cursado, el promedio o la eficiencia total pierden poder descriptivo (Ríos, 2010).

Con esto se pretende señalar la íntima relación entre *rendir para avanzar* (rendir para aprobar y rendir para no perder el turno), el tener escasas o nulas experiencias de desaprobación y el rendimiento académico.

A modo de cierre, se podría plantear la posibilidad de adaptación activa por parte de los estudiantes, aprovecharon oportunidades y construyeron estrategias para avanzar según los plazos establecidos por el plan de estudios, lo que implica alineación en términos del oficio de estudiante.

En este sentido, estos hallazgos coinciden con lo postulado por Baeza Correa (2002):

Los jóvenes construyen “saberes” y “saber hacer” que les permiten dar un “sentido” y “significado” propio a lo que realizan. Estos “saberes” y “saber hacer” lo adquieren en un proceso de apropiación que tiene como característica ser colectivo y situado. No conocer estos sentidos y significados propios, como a su vez las estrategias que desarrollan para posibilitar su protagonismo, pueden llevar a una explicación o relación no válida con ellos o a una elaboración de una política de atención inadecuada. (p. 163)

### **5.1.3. Las tramas disciplinares**

En este apartado, se abordará la impronta disciplinar en la construcción de las tramas. La referencia a tramas disciplinares radica en el diseño de configuraciones particulares de los puntos o categorías centrales, en las carreras estudiadas. De diferentes maneras, estos adquieren peculiaridades que se traducen en modos concretos de vivir el tránsito por la universidad propio de una carrera que, a su vez, se inscribe en una disciplina.

En este sentido, se podrá pensar que la construcción de oficio de estudiante, amplifica la afiliación del conocimiento de las características de las carreras, al reconocimiento de las lógicas disciplinares:

El estudiante debe lograr su afiliación no solamente al mundo universitario en general sino también a las sub-culturas que componen su carrera universitaria.

Cada disciplina posee, en efecto, sus tradiciones de pensamiento y sus categorías conceptuales que aseguran a sus miembros una cierta homogeneidad en la manera de plantear o de tratar los problemas. Estas sub-culturas están constituidas esencialmente de implícitos, a los cuales el estudiante se socializa por influencia profunda. (Gómez Mendoza & Álzate Piedrahita, 2010, p. 88)

Becher (2001) es uno de los principales autores que investigó etnográficamente cómo las formas de organizar la vida profesional de grupos particulares de académicos se relacionan íntimamente con las tareas intelectuales desempeñadas e identifica vínculos entre lo social y lo cognitivo, “entre las tribus académicas y los territorios que habitan” (p. 21).

En este sentido, sus estudios recuperan la dimensión disciplinar de la universidad y constituyen un marco de referencia relevante para comprender las condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan los procesos de formación que se llevan a cabo en dicha institución. Tal relevancia obedece a que cada tribu posee sus propias

tradiciones, costumbres y prácticas; conocimientos, creencias y principios morales; formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y significados que unifican a quienes forman parte de ella y que deben ser adquiridas por quienes pretenden pertenecer a la tribu. La socialización en una forma particular de vida académica exige el desarrollo de un sentimiento de identidad y compromiso personal que comienza en la formación de grado. Al respecto Clark (citado por: Walker, 2012) expresa:

Cada campo de conocimiento tiene un modo de vida al que son gradualmente incorporados los nuevos miembros, durante la vida estudiantil primero, y a través de la interacción con los pares disciplinares posteriormente. Quienes ingresan a un campo disciplinario, ingresan a 20 ambientes culturales distintos donde llegan a compartir las creencias prevalecientes acerca de los problemas, la teoría, la metodología y las técnicas de investigación. (p. 19-20)

Si bien, como señala Becher (1993) las características de una disciplina comienzan a perfilarse durante los estudios de licenciatura, sus estudios se centran particularmente en los procesos de formación posterior de doctorado y en la práctica científica de los académicos.

Es así que los hallazgos presentados no permiten dilucidar la completud de elementos que propone el mencionado autor para dar cuenta de las tribus y territorios, a saber: características de la disciplina; cuestiones epistemológicas; modelos de carrera académica: iniciación de nuevos miembros y su ingreso en la disciplina; criterios para ser reconocidos profesionalmente; características de la actividad profesional: los modos de comunicación; sistema de valores (Becher, 2001).

Es por esto que la descripción presentada da cuenta de temas centrales que caracterizaron las trayectorias de los graduados en egreso a término y que tendrían

vinculación con los modos de enculturación propios de la disciplina, además de la configuración de las categorías centrales. Entonces, esta presentación podría ser entendida como un aporte al develamiento de procesos disciplinares que atraviesan la enseñanza y el aprendizaje durante la etapa estudiantil de grado.

Sin descuidar el carácter limitado de los hallazgos, tanto por el carácter intencional de las muestras, como por el número reducido de carreras estudiadas, aunque representativas de ramas disciplinares, es que se construyó una aproximación o, más bien, una muestra del tejido que emerge de la conjunción de las categorías centrales y sus propiedades atravesadas por los modos particulares en que la disciplina es enseñada y aprendida. Dicha aproximación y su carácter exploratorio y contextualizado, amerita profundizar los hallazgos en función del estudio de más carreras y de trayectorias universitarias diversas, como también en contextos de países latinoamericanos o del Tercer Mundo como manifiesta Becher (2001).

Con relación al estudio sobre académicos y comunidades científicas, Prati (2012) señala que, al menos en la Argentina, la variable disciplinar no ha merecido una atención destacada con relación a la población de estudiantes universitarios, primando los estudios sobre condiciones estructurales, poniendo el foco en características sociodemográficas y en su vinculación con la movilidad social. Igualmente, Ventura (2013) amplía esta apreciación al contexto Iberoamericano y específica en torno a los estudios acerca de los estilos de aprendizaje en diferentes comunidades disciplinares.

Becher (1993) propone una tipología de las disciplinas que reconoce cuatro grupos básicos, y ofrece ejemplos característicos de cada uno: Ciencias puras: duras / puras (Ej.: Física); Humanidades y Ciencias Sociales puras: blandas / puras (Ej.: Historia y Antropología respectivamente); Tecnologías: duras / aplicadas (Ej.: Ingenierías); y

Ciencias Sociales aplicadas: blandas / aplicadas (Ej.: Derecho, Educación). Las dicotomías de base, responden a la combinación de dos oposiciones tradicionales:

La oposición entre “duro” y “blando”, entendida como mayor o menor unidad y consolidación paradigmática (en el sentido de Kuhn), coincidente con la oposición entre ciencias naturales y sociales, y la oposición entre “puro” (o “básico”) y “aplicado”, entendida como la mayor o menor orientación hacia la utilidad práctica del conocimiento que se manipula. (Prati, 2012, p. 3)

Si bien esta tipología, no es idéntica a la utilizada en la presente tesis, permite establecer algunas líneas de comparación globales. El siguiente cuadro muestra la propuesta de tramas disciplinares halladas en la población de egresados a término de las cinco carreras estudiadas con sus correspondientes ramas disciplinares y los rasgos centrales que permitieron su construcción.

**Tabla 17. Ramas disciplinares, carreras y tramas disciplinares**

<b>Rama disciplinar y Carrera</b>	<b>Trama disciplinar</b>	<b>Rasgos centrales</b>
<b>Ciencias Humanas: Profesorado en Ciencias de la Educación</b>	<b>El esfuerzo y la constancia</b>	Equipaje: monitoreo familiar, ser primera generación de estudiantes universitarios, esfuerzo por sacrificio. Estrategia para avanzar: tomar la decisión de tener por eje, el estudiar.
<b>Ciencias Aplicadas: Ingeniería Química</b>	<b>Sobre hombros de gigantes</b>	Estrategia para avanzar: Grupo (homogeneidad, ser amigos). Autopercepción estudiosa.
<b>Ciencias Sociales: Abogacía</b>	<b>Tomar decisiones</b>	Estrategia para avanzar: Tomar decisiones (priorizar el cursado, aprovechar oportunidades, rendir para avanzar); Ajuste al contexto; alto grado de auto organización.
<b>Ciencias de la Salud: Licenciatura en Nutrición</b>	<b>Entre prácticas y tesis: la grupalidad como sostén</b>	Estrategia para avanzar: Grupo. Tesis grupal, dentro de líneas de investigación.
<b>Ciencias Puras: Licenciatura en Física</b>	<b>Una nueva forma de pensar</b>	Estrategia para avanzar: eje estudiar. Necesidad de dar “un salto” con el pensamiento para permanecer y avanzar

		en la carrera. Tesis, individual, dentro de líneas de investigación.
--	--	-------------------------------------------------------------------------

Retomando la propuesta de Becher (1993), y a riesgo de simplificar la relación, se puede suponer que la Licenciatura en Física encuadra dentro de las llamadas Ciencias Puras; la Ingeniería Química dentro de las Tecnologías; y el Profesorado en Ciencias de la Educación, la Licenciatura en Nutrición y la Abogacía, quedarían enmarcadas en las Ciencias Sociales.<sup>15</sup>

Es así que las Ciencias Sociales (“blandas – aplicadas”) dependen del conocimiento blando puro para entender y manejar las condiciones de complejidad de las situaciones humanas y sus resultados principales son los protocolos y los procedimientos, además de caracterizarse por ser funcional y utilitaria.

Las Ciencias Puras (“duras – puras”), edifican sus hallazgos sobre hallazgos previos en progresión lineal. Los problemas del campo de subdividen y estudian individualmente. Becher (1993) utiliza las metáforas del “cristal”, para señalar la acumulación y divisibilidad del conocimiento, y la del “árbol”, para resaltar el carácter amplificador de los descubrimientos. Y expresa que la investigación es principalmente cuantitativa a la vez que el éxito significa un descubrimiento.

Así también, las ciencia tecnológicas (“duras – aplicadas”) subrayan tanto el saber cómo, cuanto el saber qué. Sus fines son eminentemente prácticos, su objetivo es dominar el mundo físico. El conocimiento no es necesariamente acumulativo ni enteramente cuantitativo.

---

<sup>15</sup> La inclusión de la carrera Licenciatura en Nutrición como Ciencia Social, según la clasificación de Becher, responde a que este autor propone la inclusión en esta categoría a “...los aspectos más humanistas de la medicina.” (Becher, 1993, p. 64). Rasgo coincidente con la propuesta del plan de estudios de la carrera, el cual propone incumbencias a nivel educativo y la necesidad de considerar el contexto de los sujetos de la intervención (Ver: [www.nutricion.fcm.unc.edu.ar](http://www.nutricion.fcm.unc.edu.ar)).

Con relación a los hallazgos de la tesis, se puede tensionar la caracterización de las ciencias puras con la trama “Una nueva forma de pensar”, en coincidencia con la búsqueda de generar un descubrimiento e imponer alguna novedad a partir de los trabajos de tesis, en los que, con la guías de un director – investigador, se propusieron contribuir a la resolución innovadora de algún problema de la disciplina. Asimismo el aporte del hallazgo argumenta a favor de la consecución de un cambio a nivel cognitivo, como paso necesario e iniciático para poder permanecer y avanzar en la carrera, correspondiente a las disciplinas puras.

Con relación a las ciencias aplicadas o tecnológicas tal como plantea Becher (1993), emergen en los hallazgos referencias a la resolución de problemas como principal tarea de aprendizaje y de enseñanza, aspecto coincidente con el carácter aplicado del conocimiento. El aporte de la trama “Sobre hombros de gigantes”, radica en vincular la construcción del conocimiento con la potencia del trabajo grupal, lo que podría vincularse con la existencia de trabajo en equipo a nivel de investigación (Becher, 1993).

Por último, las ciencias blandas – aplicadas englobarían, según la perspectiva de Becher, a las tramas “Tomar decisiones” (de la carrera Abogacía), “Entre tesis y prácticas: la grupalidad como sostén” (de la carrera Licenciatura en Nutrición) y “El esfuerzo y la constancia” (de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación). Para este tipo de ciencias, Becher describe el aspecto funcional del conocimiento disciplinar, que puede ser vinculado con el carácter pragmático que implica la toma de decisiones que permiten avanzar en la carrera. A la vez, la funcionalidad del conocimiento se observó en la centralidad otorgada a la práctica profesional o a las tesis en sus aspectos de aplicación del conocimiento, específicamente en la Licenciatura en Nutrición. Respecto a la trama vinculada a las Ciencias de la Educación, fue difícil tensionar la trama que la representa

con la caracterización disciplinar que plantea Becher. Este autor refiere a las Ciencias de la Educación de la siguiente manera:

La educación, entre otras áreas blandas – aplicadas, debido a que hace uso del conocimiento blando-puro de las humanidades y puro de las ciencias sociales en una forma ecléctica, tiene una base cognitiva inestable y tiene significativamente menos prestigio que las disciplinas duras – puras (...) es relativamente difícil lograr consenso acerca del mérito de propuestas en un campo dividido por argumentos doctrinarios. (Becher, 1993, p. 70)

Entonces, la tensión entre esta disciplina y la trama propuesta en esta tesis, queda supeditada a la profundización en futuros estudios que permitan ampliar el conocimiento sobre la vertiente disciplinar en la formación de grado.

#### **5.2.4. Aprendizaje y universidad: objetos psicopedagógicos**

*El desafío de la complejidad es el de pensar complejamente como metodología de acción cotidiana, cualesquiera sea el campo en el que desempeñemos nuestro quehacer*

(Pakman, en Morin)

Este apartado discute los hallazgos en función de las metáforas aportadas por los entrevistados para significar su aprendizaje universitario, a partir del análisis de la técnica de elección de objetos en el marco de la entrevista focalizada.

Además, la psicopedagogía es la disciplina que enmarca esta investigación, por lo que la mirada focalizada en los procesos de aprendizajes, es necesaria de ser explicitada.

Dicha disciplina, se define como integradora de diversos saberes, y como un espacio complejo, múltiple e interdisciplinario que constituye una praxis donde encontramos personas aprendiendo en diferentes momentos de sus vidas y en los diferentes contextos en los que viven, trabajan, se comunican, se divierten. A su vez, es un saber en expansión por el crecimiento de las investigaciones en el campo y por los cambios operados en el campo social, donde enseñar, aprender, conocer y saber en tanto procesos subjetivos, intersubjetivos, sociales y culturales, ocurren en contextos de cambios macroscópicos de alta complejidad (Müller, 1999). Por esto, es que el desafío de la psicopedagogía es adecuarse creativamente para favorecer condiciones en que se produzcan aprendizajes saludables.

Bajo esta perspectiva, el estudio de los aprendizajes producidos en el ámbito universitario no escapa a la intervención psicopedagógica, siempre y cuando se lo considere en la complejidad que entrama el fenómeno. Asimismo, resulta de interés valorar la perspectiva de los sujetos implicados en esos contextos.

Así, es que existen estudios que abordan el aprendizaje universitario desde la perspectiva de los mismos sujetos implicados en el mismo: concepciones de aprendizaje estudiantes (Gómez Mendoza & Álzate Piedrahita, 2010; Martínez Fernández, 2004); percepciones y sentidos acerca de las trayectorias estudiantiles (Rembado, Ramírez, Viera, Ros & Wainmaier, 2009); o representaciones acerca del aprendizaje significativo (Covarrubias Papahiu & Matínez Estrada, 2007). Muchos de ellos, principalmente centrados en el aprendizaje de los contenidos curriculares. Como también investigaciones que definen el aprendizaje de manera activa, cooperativa y estratégica, aunque principalmente vinculado a un cambio cognitivo y medido en función del rendimiento académico (Barrera de la, 2007).

A diferencia de esto, los hallazgos de esta investigación dan cuenta de un sentido amplio del término aprendizaje y de la variabilidad del mismo en el contexto de trayectorias de estudiantes que lograron finalizar sus carreras en el tiempo estipulado por los planes de estudios, como también las emociones y sentimientos que acompañaron dichas trayectorias.

El aprender a aprender, aprender a pensar; aprender a partir de los apoyos y/o equipaje; aprender con otros; y aprender a ser, fueron los temas centrales que, a través de un proceso retrospectivo y metacognitivo, permitieron ser dilucidados a través de la interpretación de las metáforas. Es así que la centralidad de temas no conectados de manera directa con el aprendizaje curricular, permite pensar en la necesidad de un abordaje psicopedagógico que habilite la mirada compleja, inter y transdisciplinaria, a la vez que contextualizada en el ámbito universitario. Estos postulados son consonantes con la propuesta de acerca de un modelo psicopedagógico que explica la actuación de los estudiantes en el ámbito universitario, señalando la confluencia del modelo de adaptación,

más un modelo estructural y cuestiones psicoeducativas (Cabrera, Tomás, Álvarez & Gonzalez, 2006).

Pozo & Pérez Echeverría (2009) señalan que el aprendizaje universitario es una nueva cultura y las disciplinas que se ocupen de ella, deben considerar al menos tres factores: socioculturales, epistemológicos y psicoeducativos, aunque define el aprendizaje como una actividad netamente cognitiva. A diferencia de los hallazgos de la tesis, en los que la profundidad de los aprendizajes referidos por los participantes amplifica el foco a aspectos metacognitivos, legados familiares que operan como soportes del proceso, figuras de emulación, reaseguros afectivos donde encontrar el apoyo necesario para permanecer, y reestructuraciones a nivel subjetivo que definen a la universidad como rito de pasaje a nuevas identidades.

También la relevancia de los sentimientos manifestados, que podrían ser interpretados en un sentido metafórico como balanza que equilibra el esfuerzo que denota el estudio, con el sentimiento de unión y compañía. Éste último, como elemento altamente protector.

En este sentido la psicopedagogía, no puede ser ajena a pensar el campo universitario desde la consideración de la multiplicidad de aprendizajes que se suscitan en él.

El planteo de Pozo & Pérez Echeverría (2009), acerca del objetivo de la enseñanza universitaria -en un contexto europeo de formación- como instancia formadora de aprendices y futuros profesionales capaces de usar el conocimiento en forma autónoma y estratégica, y de la necesidad de formar en competencias tales como: leer, escribir, producir, e interpretar gráficos, buscar y seleccionar información, fijarse metas y cooperar, resulta de relevancia con relación a los aprendizajes de los contenidos disciplinares, a las vez que sostener la motivación y trabajar colaborativamente con otros.

Asimismo los hallazgos incorporan elementos como que, si bien se dan a partir de una mirada retrospectiva, son altamente significativos, ya que presentan la mirada de sujetos que han logrado egresar en un tiempo similar al propuesto por el plan de estudios.

## **5.2. Conclusiones**

*“El pensamiento complejo sabe que la certidumbre generalizada es un mito y que es más potente un pensamiento que reconoce la vaguedad y la imprecisión que un pensamiento que la excluye irreflexivamente” (Morin, 2003)*

Al inicio de la investigación, se planteó el interrogante acerca de cuáles eran las dimensiones que interactuaban en la experiencia de estudiantes que hayan finalizado sus carreras en los tiempos que propone el plan de estudios correspondiente. Es así que el recorrido investigativo, permitió dar cuenta, no solo de cuáles fueron los elementos intervinientes, sino también, del cómo de la interacción. Así se encontró que el egreso a término, como otras experiencias, es un fenómeno que no permite ser analizado sino a partir de una mirada compleja. Los factores que tejen esta trama, están indisolublemente unidos y presentes en cada una de las experiencias relatadas por los participantes del estudio.

Dichos factores fueron construidos como categorías centrales (puntos de la trama) y se denominaron: equipaje, autopercepción estudiantil y estrategias para avanzar. La primera de ellas, refirió al conjunto de experiencias familiares y educativas que, en base a los relatos, coadyuvaron a egresar a término de la universidad. Estas experiencias, consideradas como propiedades de la categoría fueron: el mandato familiar de estudiar, el ser o no primera generación de estudiantes universitarios, el monitoreo familiar, el apoyo familiar económico y las buenas experiencias educativas previas. Estas propiedades emergen como un bagaje con el que los estudiantes contaron al momento de ingresar a la

universidad, a la vez que se perfiló en un continuum durante la experiencia en la educación superior.

Todas estas propiedades configuraron un equipaje cargado de apoyo familiar (económico, emocional), a la vez que expectativas y experiencias que permitieron construir una percepción de sí mismos “amigable” con el estudio y confiada de sus posibilidades de avanzar en la concreción de objetivos educativos.

Es así que otra de las categorías centrales fue la autopercepción estudiosa. Esto significó una definición de sí mismos sin conflicto con la actividad de estudiar, sustentada en el ser aplicados (dedicados, responsables), ser autoexigentes (buscar mejores resultados) y ser tenaces (perseverar en los objetivos). Asimismo, esta categoría se entretejió indisolublemente con las estrategias para avanzar, tercera categoría o punto de la trama.

Dichas estrategias fueron construidas en función de la modalidad de cursado propia de la carrera, como factor contextual determinante. El ajuste al contexto en función de considerar diferentes fuentes de aprendizaje y de adecuarse a las modalidades evaluativas preponderantes; la toma de decisiones vinculadas a priorizar el cursado, el aprovechar las oportunidades, el rendir para avanzar, el tener por eje de sus actividades el estudiar; el intensificar el estudio durante los primeros años; el tener una mirada positiva que reconozca el factor suerte en las circunstancias vividas; el constituir un grupo de pares; y el tener objetivos de egreso a término, fueron las propiedades que constituyeron a las mencionadas estrategias de avance.

Como consecuencia de las mencionadas estrategias, se configuró un círculo beneficioso del avance, conformado por tener escasas o nulas experiencias de desaprobación,

enamorarse progresivamente de la carrera, nunca pensar en abandonar y tener un buen rendimiento académico.

Todas las categorías mencionadas, con sus correspondientes propiedades formaron ese tejido, esa trama compleja que no permite disociar ningún elemento.

En consonancia con lo expresado, desde una mirada psicopedagógica no se puede dejar de incluir esta perspectiva en el abordaje de sujetos en situaciones de aprendizaje. Esta mirada, compleja, habilita un paradigma de conocimiento del mundo, y por tanto de los sujetos, más completo. Tal como expresó la psicopedagoga argentina Alicia Fernández, con relación a las características del conocimiento, es necesario reconocer la importancia de varias C:

Complejo, Contextuado, Conflictivo y Cuestionado, que no le teme a una quinta “C” (la de Confusión), ni a una sexta “C” (la de Caos). Porque la mayoría de las veces, la séptima “C”, tan deseada, de la Creatividad, sólo crece aceptando y hasta produciendo las otras seis “C” anteriores. (Fernández, 2000, p. 120)

Esta mirada compleja contribuye a seguir interviniendo en el campo disciplinar a partir de entender que una categoría por sí misma no explica el fenómeno, ni siquiera la suma de ellas. El mismo solo es explicado en términos del tejido entre ellas, sus propiedades y el contexto.

Otro de los objetivos de la tesis fue dar cuenta de la dimensión disciplinar en la configuración de trayectorias de egresados que finalizaron a término carreras correspondientes a diferentes ramas disciplinares.

Es así que se pudieron encontrar aspectos particulares en las trayectorias según carrera estudiada, lo que permitió definir las tramas disciplinares. Este último aspecto amerita la aclaración de la limitación presente, ya que la experiencia descripta remite a

carreras específicas y en contexto de egreso a término, como también a una muestra de carácter intencional, lo que invita a continuar investigando en la línea de la formación disciplinar en carreras de grado y en diferentes tipos de trayectorias universitarias.

En este marco de las tramas disciplinares se concibieron elementos que validan aportes de otras investigaciones en torno a las disciplinas como campos que configuran modos de pensar, conocer y vincularse, como también aspectos que habilitan re pensar esos aportes en el contexto argentino.

Con esta limitación explícita, se construyeron cinco tramas disciplinares para las cinco carreras estudiadas, según la rama disciplinar correspondiente: El esfuerzo y la constancia (Ciencias Humanas); Sobre hombros de gigantes (Ciencias Aplicadas); Tomar decisiones (Ciencias Sociales); Una nueva forma de pensar (Ciencias Puras); y Entre tesis y prácticas: la grupalidad como sostén (Ciencias de la Salud). Cada una de las tramas resalto ciertos puntos o categorías y propiedades que interactuaron de manera especial.

Los hallazgos invitan a reflexionar acerca la dedicación full time y en ocasiones un cariz de repetición de ciertos discursos legitimados por la comunidad académica, en lo que respecta a las Ciencias Humanas.

También el lugar de la emulación de figuras admiradas en un contexto de trabajo grupal, para las Ciencias Aplicadas. Como también la necesidad de comprender el contexto en que se inserta una práctica para poder decidir estratégicamente, en las Ciencias Sociales.

Asimismo, el lugar que ocupa en las Ciencias puras, la necesidad de realizar cambios a nivel cognitivo, en el sentido de pensar más abstractamente, para formar parte de las tribus disciplinares que propenden a generar conocimientos bases de otros ciencias. Y, del

mismo modo, el valor de la práctica y la implicación concreta en la investigación, con un soporte grupal, en las Ciencias de la Salud.

Como se desarrolló en la discusión, algunos aspectos encuentran coincidencia con los planteos de Becher (1993, 2001) acerca del modelado disciplinar en los modos de conocer. Otros hallazgos, invitan a continuar profundizando sobre todo, en el contexto de los estudios de nivel de grado y en instituciones educativas de países en vías de desarrollo. Tal como sostiene Carli (2012) “Los aspectos cognitivos resultan de interés ya que las facultades y las carreras universitarias son comunidades de pensamiento con rasgos particulares” (p. 43).

Por último, otro objetivo de la tesis fue el de caracterizar el aprendizaje, como categoría amplia, en el contexto del egreso a término, desde la perspectiva de los mismos sujetos implicados. El estudiar un fenómeno desde la voz de los participantes, contribuye a dar luz sobre lo que Coulon (citado por: Baeza Correa, 2002) denomina con relación al estudio de los sujetos educativos, como la “caja negra”, en la que se analiza solo la entrada y la salida. “Se colocan, a la entrada del sistema, variables input (sexo, edades, nivel socioprofesional de los padres, pertenencia étnica) y se obtiene, a la salida, el fracaso escolar, abandonos” (p. 101).

Cumplir con este propósito fue posible a través de la inclusión, en la entrevista a los egresados, de la técnica de elección de un objeto que a modo de metáfora, simbolizara el aprendizaje en la universidad. Es así que se dio cuenta de la profundidad y diversidad de temas de los aprendizajes, a la vez que la emocionalidad puesta en juego.

Aprender a aprender, aprender a pensar; aprender a partir de apoyos y/o equipaje; aprender con los otros; y aprender a ser, invitan a ampliar la mirada psicopedagógica en torno a la variedad de experiencias que atraviesan a los sujetos universitarios y les

permiten transitar con éxito esa etapa. A la vez que dimensionar el carácter subjetivante de la educación, en cuanto formadora no solo en aspectos curriculares y disciplinares, sino en cuestiones ligadas a la identidad, al ser.

En este sentido, para comprender lo que las instituciones educativas “fabrican”, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, sino que es necesario captar la manera con que los alumnos transitan su experiencia, es decir, fabrican relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos (Blanco y Pierella, citado por: Walker, 2012).

Asimismo no puede dejar de mencionarse la escasa referencia, por parte de los participantes, a dispositivos institucionales propiciadores del egreso a término, lo que invita a reflexionar activamente en torno al rol que ocupan las instituciones educativas en la vivencia de quiénes son su objeto de intervención: los estudiantes.

Estas ideas están en sintonía con lo expresado por Lucarelli (2009), quién señala que la universidad, como objeto de estudio, en su complejidad admite un abordaje polifacético y desde múltiples enfoques disciplinarios, lo que permite aventurar el pensamiento en dirección a lo que podría ser una psicopedagogía dedicada explícitamente al ámbito universitario, una *psicopedagogía universitaria*.

Este postulado, anticipo de las recomendaciones del estudio, cobra fuerza en la actualidad, cuando existe un encuadre legal<sup>16</sup> que avala la inclusión irrestricta de estudiantes a la universidad. Cuestión altamente desafiante para una institución que debe despegarse de sus orígenes destinados a una elite y configurar un sistema igualitario y con crecientes niveles de calidad y equidad, por lo que deberá generar multiplicidad de

---

<sup>16</sup> Referencia a la modificación de la Ley de Educación Superior 24.521: Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior, N° 27.204, sancionada en octubre de 2015 y promulgada en noviembre de 2015.

dispositivos tendientes a evitar lo que Ezcurra (2013) define como “un proceso de inclusión excluyente” o tal como Tinto (2004) refiere al ingreso universitario: una "puerta abierta", que a la vez es una "puerta giratoria", que privilegia la salida a la entrada.

### 5. 3. Recomendaciones

*La complejidad es el desafío, no la respuesta.*

(Morin, 2009)

Derivado del proceso investigativo y en consonancia con la disciplina que sustenta la tesis, es que se proponen recomendaciones para la psicopedagogía, para las instituciones universitarias y para futuras líneas de investigación, como también algunas recomendaciones de orden metodológico.

La psicopedagogía, como saber en constante desarrollo, avanza en la construcción de marcos teóricos asentados en investigaciones empíricas, que no descuidan el carácter interdisciplinar de sus orígenes. La naturaleza misma del objeto de la intervención psicopedagógica, su complejidad reclama un abordaje e inteligibilidad desde múltiples perspectivas.

En referencia al contexto universitario, se producen una serie de aprendizajes complejos que permiten al estudiante, tanto la apropiación de los contenidos disciplinares, como la posibilidad de constituirse en sujeto *en* ese mismo aprendizaje.

Es por esto que la psicopedagogía encuentra en la universidad, un campo de intervención pertinente a partir del cual generar conocimientos y dispositivos ajustados a las necesidades contextuales. Así es que, en función de los hallazgos de la tesis, se propone la sistematización de marcos teóricos que abonen la constitución un campo específico que podría denominarse *psicopedagogía universitaria*.

Los hallazgos de la tesis, nos invitan a integrar propuesta teóricas diversas en pos del diseño de estrategias que propendan al ingreso, permanencia y egreso universitario en general y del egreso a término en particular. Esto significa, vincular para complejizar, en base a propuestas como la teoría de la persistencia propuesta por Tinto (1987), el oficio

de estudiante (Coulon, 1995), las propuestas de Tutoría de pares (Enrique, 2010; Solá Villazón & De Pauw, 2004), Aprendizaje colaborativo (Navarro, Sala, Limbiati, Corda & Moreno, 2013; Maldonado Pérez, 2007) y Comunidades de aprendizaje (Tinto, 1993), la Orientación familiar, la Pedagogía universitaria (Lucarelli, 2009; Menin, 1992), la Psicología positiva (Seligman, 1990; Extremera Pacheco, Durán Durán & Rey, 2007; Londoño Pérez, 2009), la Resiliencia (Henderson y Milstein, 2005; Lightsey, 2006).

Como también repensar las relaciones y/o articulaciones con los niveles educativos previos, ya que si se considera a la educación como productora de subjetividades, es que se propone reflexionar acerca de la naturalización de algunos ritos escolares que contribuyen a valorizar y visibilizar a ciertos sujetos “portadores” del saber, para así construir una actitud democrática que habilite una participación menos arbitraria, generadora de experiencias educativas enriquecedoras y motivantes. “La escuela puede constituirse en una comunidad de prácticas que reconozca y dialogue con la multiplicidad que la habita para favorecer una socialización juvenil enriquecida” (Falconi, 2004).

Otro punto de las recomendaciones se vincula con la posibilidad para las instituciones universitarias, de utilizar las categorías construidas en función de los datos, como modo de “diagnóstico e intervención” de y en las trayectorias académicas.

Es por esto que se expone una propuesta preliminar que requiere de ajustes y trabajo en terreno para ser probada y mejorada. Cabe clarificar que los aspectos que se señalan tanto como tópicos o como aspectos no deben ser interpretados en una relación de predestinación, esto significaría pensar que la consideración de uno de los tópicos por sí mismo explicaría el abandono o la graduación. Bajo ningún aspecto se los valora como relaciones disociables o de causa y efecto. La mirada compleja debe estar presente evitando cualquier intento de simplificación de la realidad.

**Tabla 18. Propuesta de intervención en base a categorías centrales y propiedades**

<b>Tópicos a observar</b>	<b>Aspectos a considerar</b>
<b>Equipaje</b>	
<b>Mandato familiar de estudiar</b>	Grado de expectativas familiares acerca de obtener un título universitario
<b>Ser o no la primera generación de estudiantes universitarios</b>	Existencia de experiencias de trayectorias universitarias en la familia
<b>Monitoreo familiar</b>	Grado de supervisión o acompañamiento de la familia acerca de los estudios
<b>Apoyo familiar económico</b>	Sostenimiento económico. Estudiar sin trabajar o estudiar y trabajar.
<b>Buenas experiencia educativas previas</b>	Valoración acerca de las experiencias educativas anteriores: bagaje de conocimientos para la universidad, rendimiento escolar.
<b>Autopercepción estudiantil</b>	
<b>Ser aplicado</b>	Percepción de sí mismo como dedicado al estudio, responsable con esa actividad.
<b>Ser autoexigente</b>	Percepción de sí mismo como buscador de buenos y mejores resultados.
<b>Ser tenaz</b>	Percepción de sí mismo como capaz de cumplir los objetivos que se propone.
<b>Estrategias para avanzar</b>	
<b>Ajuste al contexto:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Fuente de aprendizajes y consulta de dudas.</i></li> <li>- <i>Adecuación al tipo de evaluación preponderante en la carrera</i></li> </ul>	Poder reconocer elementos del contexto académico que permitan decidir donde obtener mejores respuestas a sus consultas y dudas; como también discernir las modalidades de evaluación preponderantes.
<b>Tomar decisiones que implican:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Priorizar el cursado</i></li> <li>- <i>Aprovechar oportunidades</i></li> <li>- <i>Rendir para avanzar</i></li> <li>- <i>Eje estudiar</i></li> </ul>	Reconocer la posibilidad de decidir en torno a los tópicos presentados: reconocer el valor de asistir a clases; reconocer el régimen de asistencia y promoción; planificar el avance a partir de rendir materias; otorgar espacio y tiempo para el estudio.
<b>Intensidad de cursado en los primeros años</b>	Posibilidad de <i>implicarse (engagement)</i> en el estudio al inicio de la carrera.
<b>Optimismo</b>	Grado de optimismo, factores protectores y de posibilidad de experimentar emociones positivas, como también inteligencia emocional.
<b>Grupo</b>	Posibilidad de entablar relaciones con pares que abonen tanto los vínculos afectivos como el aprendizaje colaborativo.
<b>Objetivos de egreso</b>	Grado de presencia de objetivos académicos (egreso, avance, egreso a término).

Reconocer los tópicos y los aspectos a tener en cuenta, permitiría diseñar apoyos, dispositivos psicopedagógicos que coadyuven a un tránsito exitoso por la universidad, evitando en algunos casos dilaciones en los estudios que redunden en agotamiento, desgaste y abandonos posteriores.

Esto significa resaltar el valor que tienen y deberían asumir las instituciones educativas en las trayectorias de los estudiantes, más allá de sus equipajes y autopercepciones estudiantiles. Especialmente en lo que refiere a la construcción de estrategias de avance.

Ezcurra (2013) señala la manera en que las instituciones delegan toda la responsabilidad de la deserción y dilación a los mismos estudiantes. Por lo que los dispositivos generados asumirían “innovaciones periféricas”, siendo que el rol de las universidades es decisivo para el desempeño académico y la persistencia. Así que el lugar de la enseñanza cobra valor en la medida en que puede generar efectos relevantes en el desempeño estudiantil.

Astin (citado por: Ezcurra, 2013) argumenta que la eficacia de cualquier política o actividad educativa empalma directamente con su capacidad de animar el involucramiento estudiantil que, por ende, también depende de la enseñanza y no sólo del alumno.

Es por esto que las propuestas de Comunidades de Aprendizaje (Tinto, 1993), Seminarios de Primer Año (Mills, 2009), Tutoría de Pares (Sola Villazón & De Pauw, 2004; Figueroa & Pasqualini, 2008), Alfabetización Académica (Carlino, 2005a; 2013), entre otras, apuntan a enseñar lo implícito, tal como expone Ezcurra (2013) en especial para el primer año, donde es necesario que:

*El currículo prevea cuestiones transversales, propias de todas las asignaturas, que hacen al desarrollo del capital cultural (...) [saber] qué hacer en materia de habilidades cognitivas*

(saber estudiar, aprender y pensar), *hábitos académicos* (implicación estudiantil y prácticas de enseñanza que la promueven), *dimensión metacognitiva* (monitoreo y retroalimentación), *validación académica y evaluación certificadora* (iniciación al rubro, explicitación y comunicación de los desempeños esperados y los parámetros de valoración). (p. 74)

Una recomendación más, gira en torno a las posibles líneas de investigación que se desprenden de esta tesis. Una línea podría abordar la relación entre conceptos propios de la psicología positiva, como por ejemplo, la resiliencia, con las trayectorias universitarias.

Otra línea, podría abordar la comparación con otras trayectorias de egreso: prolongado, promedio, etc. Como también comparar el egreso a término en universidades de gestión estatal y privada. Además podría estudiarse, con mayor profundidad, los elementos intervinientes en la constitución de subjetividades para la que el estudio no es un escollo, desde una mirada compleja. Igualmente sería interesante abordar las continuidades y discontinuidades entre diferentes niveles educativos. Asimismo se podría ampliar la línea de investigaciones sobre las metáforas del aprendizaje, comparando diferentes trayectorias educativas como también diferentes momentos de las mismas (inicio de los estudios, mitad de la carrera y finalización). También sería interesante profundizar la temática de las culturas disciplinares a nivel de grado.

Una última recomendación se vincula con la posibilidad de ampliar la metáfora de la trama para el abordaje de otros fenómenos educativos y sociales, teniendo como sustento la perspectiva de la complejidad, y en línea prospectiva articular la teoría fundamentada con la teoría de la complejidad.

#### **5.4. Limitaciones o *destejidos de la trama*:**

Por último es relevante clarificar algunas limitaciones del estudio o cuestiones quedaron sin ser profundizadas:

- En esta investigación no se abordaron los aspectos socio-históricos, que presentes en toda experiencia humana, conforman el contexto que incide tanto en las políticas educativas, como en los modos de percibir y transitar la educación por parte de todos los actores intervinientes. Esto significa que no se realizó “historia del presente” (Carli, 2012), en término de comprender los procesos institucionales en clave historio social contemporánea tanto a la vivencia del investigador como del investigado. Si bien este aspecto, emerge claramente en algunos relatos, no existen elementos que permitan profundizar en el, mediado por la experiencia de estos jóvenes.

- Tampoco se analizo la variable regional en la que se insertan las instituciones educativas estudiadas, con la implicancia que tiene a nivel de perfiles de formación.

- Asimismo la selección de las carreras, fue guiada por el criterio de accesibilidad, lo que hace necesario ampliar teóricamente el muestreo a graduados de otras carreras, dado que si bien, las mismas representan diferentes ramas disciplinares, los resultados se circunscriben a esas carreras dictadas en las facultades estudiadas.

- También, se puede mencionar la disparidad numérica de entrevistados para cada carrera, guiada por criterios de accesibilidad, debido a que no se contó con nóminas con datos de contacto de graduados en el tiempo que proponen los planes

de estudio por políticas institucionales de resguardo a la identidad de los estudiantes.

- Por último, los hallazgos en torno al atravesamiento disciplinar ameritan ser profundizados a partir de estudios que se aboquen a ese fenómeno de manera específica, en el nivel del grado universitario y en tensión con trayectorias educativas diversas.

*"(...) parecía que habíamos llegado al final del camino y resulta que era sólo una curva abierta a otro paisaje y a nuevas curiosidades."*

José de Sousa Saramago

## Referencias Bibliográficas



- Aguilar Rivera, M. C. (2010 a). Los estudiantes universitarios, sus trayectorias y las posibles intervenciones psicopedagógicas. *Revista Aprendizaje Hoy*, (77), 7-11.
- Aguilar Rivera, M. C. (2010 b). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28, (2), 207-226.
- Aguilera Pupo E. & Ortiz Torres, E. (2008) Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 14, (4).
- Amago, L. (2005) Principales dificultades de los estudiantes de primer ingreso al grado Estudio preliminar sobre el Estado del Conocimiento. II Jornada sobre docencia. *Los docentes universitarios ante los nuevos escenarios para la formación de los estudiantes*. Universidad Nacional de General Sarmiento, 11-24.
- Antoni, E. J. (2003). *Alumnos universitarios: el por qué de sus éxitos y fracasos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Aparicio, M. & Marsollier, R. (2007) Representaciones sociales sobre el mundo del trabajo y su relación con el rendimiento universitario. *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación*. Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires.
- Aparicio, M. (2009 a). *La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cuantitativa*. Tomo I. Mendoza: EDIUNC.
- Aparicio, M. (2009 b). *La demora en los estudios universitarios. Causas desde una perspectiva cualitativa*. Tomo II. Mendoza: EDIUNC.
- Aparicio, M. (2010). La Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario y de Empleo en su Articulación. ¿Hacia un Paradigma Sistémico Transdisciplinario? *Revista la educación (digital), Organización de los Estados Americanos*, (142).
- Arnoux, E; di Stefano, M y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Baeza Correa, J. (2002) *Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. Educación secundaria. Un camino para el desarrollo humano*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Balduzzi, M. M. (2010) Procesos de atribución y autopercepción en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12, (1) 89-116.

- Banks, M. (2010) *Los datos visuales en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barbabella, M.; Martínez, S.; Teobaldo, M.; Fanese, G. (2004). Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil. El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la universidad. I Congreso Internacional *Educación, lenguaje y sociedad. Tensiones educativas en América Latina*. Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa.
- Barrera de la, M. L. (2007) Procesos de aprendizaje en alumnos universitarios. *En: D. Donolo & M.y6 C. Rinaudo (Comp.) Investigación en educación. Aportes para construir una comunidad más fecunda*. Buenos aires: La Colmena.
- Barro, S. (Coord.) (2015) *La transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las universidades Educación superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile: CINDA-UNIVERSIA.
- Barsky, O. & Dávila, M. (2004) Las carreras de posgrado en la Argentina. *En: O. Barsky, V. Sigal y M. Dávila (Coords.), Los desafíos de la Universidad Argentina*. (pp. 449-485). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Barsky, O., Sigal, V. & Dávila, M. (2004) (Coords.). *Los desafíos de la Universidad Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bartolini, A. (2013). *Persistencia y desgaste doctoral. Un estudio en ciencias de la educación y en ciencias experimentales*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Bartolini, A. M. (2014) Diseño de una tesis doctoral: del proyecto al informe final. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*, 12, (1) Recuperado de: [http://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs\\_v12\\_n1\\_01.htm](http://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v12_n1_01.htm)
- Bartolini, A. M., Vivas, D., Ferreira, C. & Petric, N. (2015) Continuidades y discontinuidades de sentido entre relatos y metáforas. Dos entradas para la comprensión de los procesos de tesis. *En: G. Mingo de Bevilacqua & M. E. Sarrot (Comps.) Desafíos profesionales y prácticas académicas en el campo de la investigación y la producción metodológica*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos. (69-81).

- Bartolini, A., Vivas, D., Ferreira, C. & Petric, N. (2013) *La trayectoria de los tesistas. Un estudio en egresados de la UADER*. Informe de Investigación de Desarrollo Anual (PIDA) Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Becher, T. (1993) Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, 1, (1), 56-77.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bonetto, M. J. (septiembre, 2014). *La fotografía como herramienta para la investigación social: una aproximación teórica*. Actas del I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. Córdoba.
- Bourdieu, P. (2012) *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Brigido, A. M. (2006) *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.
- Brunner, J. J. y Ferrada Hurtado, R. (2011) (eds.). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile: CINDA-UNIVERSIA.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y Gonzalez, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12, (2), 171-203. Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm)
- Camarena C., R., Chavez G., A. M. & Gomez V., J. (1985) Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal. *Revista de la Educación Superior*, 14, (53), Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/53>
- Camarero Suárez, del Buey & Herrero Díez, (2009) Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Carlino, P. (2005a) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b) ¿Porqué no se completan las tesis de posgrado? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos. *Educere*, 9, (30), 415-420.

- Carlino, P. (2006) La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística, Universidad de Cuyo, Argentina*, (24, 25, 26), 41-62.
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica, diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (57), 355-381.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía* (65), 9-36.
- Castejón, J. L., Cantero, M. P. & Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (15), 339-362. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?267>
- Castorina, J. A., Aisenberg, B., Dibar Ure, C., Colinvaux, D., Palau, G. (1989) *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Charmaz, K. (2006) *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications.
- Chudnovsky, M. (2003). *Causas de la deserción universitaria: un estudio exploratorio en la Universidad de Buenos Aires entre los años 2000-2002*. Tesis de maestría. Universidad de San Andrés.
- Cisneros Puebla, C. (2003) Análisis cualitativo asistido por computadora. *Sociologías*, 5, (9), 288 – 313.
- Civarolo, M., Aiello, E & Pérez, M. (2013) La metáfora como rasgos de la infancia. En: M. Civarolo, M. Fuentes & D. Villafañe (Comps.) Primer Congreso Internacional *La Infancia en Perspectiva Múltiples miradas sobre las nuevas culturas del aprendizaje y el desarrollo en la infancia*. Universidad Nacional de Villa María.
- Coraggio, J. L., Vispo, A. (Coord.) (2001). *Contribución al estudio del sistema universitario argentino*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.

- Covarrubias Papahiu, P. & Martínez Estrada, C. C. (2007) Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles educativos*, 29 (115), 49-71.
- Covo, M. (1988). *Reflexiones sobre el estudio de la deserción en México*. México: ANUIS- SEP.
- Cuéllar Saavedra, O. & Bolívar Espinoza, A. (2006). ¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la Educación Superior? Notas sobre su estatuto teórico. *Revista de la Educación Superior. ANUIS*, 35, (139), 7-23.
- D'Anna, S. y Hernández, L. (1998) *Introducción a la Psicopedagogía laboral. Círculos de Aprendizaje*. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy.
- Dabenigno, V., Austral, R., Goldenstein, Y., Larripa, J. & Otero, M. (2009) La escuela secundaria desde las valoraciones de los estudiantes próximos al egreso en la ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2010la\\_escuela\\_secundaria\\_desde\\_las\\_valoraciones\\_de\\_los\\_estudiantes\\_proximos\\_al\\_egreso\\_en\\_la\\_ciudad\\_de\\_buenos\\_aires\\_0.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2010la_escuela_secundaria_desde_las_valoraciones_de_los_estudiantes_proximos_al_egreso_en_la_ciudad_de_buenos_aires_0.pdf)
- De Souza Minayo, M.C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Delfino, J. A. (2004) Educación Superior gratuita y equidad. En: O. Barsky, V. Sigal y M. Dávila (Coords.), *Los desafíos de la Universidad Argentina*. (pp. 187- 203). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (Comps.) (2011) *El campo de la investigación cualitativa*. Volumen I. Barcelona: Gedisa.
- Departamento de Información Universitaria, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), del Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Anuario 2006, Estadísticas Universitarias*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>
- Departamento de Información Universitaria, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), del Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Anuario 2011, Estadísticas Universitarias*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

- Departamento de Información Universitaria, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), del Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Anuario 2012, Estadísticas Universitarias*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>
- Departamento de Información Universitaria, de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), del Ministerio de Educación de la Nación (2013). *Anuario 2013, Estadísticas Universitarias*. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>
- Di Virgilio, M. M. (2008) El proceso de análisis en la investigación cualitativa: fases y herramientas para su desarrollo. *Documento de Cátedra (54), Metodología y Técnicas de la Investigación Social. Universidad de Buenos Aires*.
- [Domínguez Pérez](#), D., [Sandoval Caraveo](#), M., [Cruz Cruz](#), F. y [Pulido Téllez](#), A. (2014) Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12, (1), 25 – 34.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009) Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva. *Revista El Monitor*, (21), 26-29.
- Edel Navarro, R. (2004). Educación a distancia y eficiencia terminal exitosa: el caso de la Sede Tejuzilco en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 3, (12), 1-23.
- Edel Navarro, R., Duarte Cruz, V. y Hernández Mejía, S. (2010). La eficiencia Terminal en la educación superior privada en México: estudio de caso de la Universidad Cristóbal Colón. *Revista de la Universidad Cristóbal Colón* (19). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/rucc/19/>
- Enrique, S. J. (2010) Reflexiones en torno a las tutorías en la universidad. Un dispositivo de pares. *Primer Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías*. Misiones, Argentina.
- Espóz, M. B. e Ibáñez, I. D. (2008) Subjetividades en contextos de pobreza: aportes a una metodología expresivo creativa para re-inscribir prácticas de niños/as y jóvenes de “Ciudad de mis Sueños”. *Perspectivas de la comunicación*, 1, (2), 72-83.

- Extremera Pacheco, N., Durán Durán, M. A., Rey, L. (2007) Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Ezcurra, A. M. (2013) *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (15 de junio de 2014) La 'inclusión excluyente': más alumnos y más deserción. *Perfil*. Recuperado de: <http://www.perfil.com/sociedad/La-inclusion-excluyente-mas-alumnos-y-mas-desercion-20140615-0044.html>
- Falconi, O. (2004) Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? *KAIRÓS, Revista de Temas Sociales, Universidad Nacional de San Luis*, 8, (14).
- Fazio, M. V. (2004). *Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos*. (Tesis de Maestría inédita). Universidad Nacional de La Plata.
- Fernández Lamarra, N. (2012) La Educación Superior en América Latina. Interrogantes y desafíos para el debate. *Sociedad y Discurso*, 21, 94-113.
- Fernández Martínez, J. R. (2004) *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Figuera, Dorio & Forner (2003) Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21, (2), 349-36.
- Figueroa, P. y Pasqualini, V. (2008) Tutorías de pares: un lugar común que posibilita la experiencia de habitar la universidad como sujeto epistémico – político. *Anales del 3º encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. Políticas, prácticas y saberes sobre el Ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas*. Río Cuarto. En CD.
- Filidoro, N. (2002) *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires: Biblos.

- Fuente de la, J., Pichardo, M. C., Justicia, F. & Berbén, A. (2008) Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20 (4), pp. 705-711.
- García de Fanelli, A. (2014a) Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6, (8), 9-38.
- García de Fanelli, A. (2014b) Inclusión social en la Educación Superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7, (2), 275 – 297.
- García de Fanelli, A. (2015) La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*, 1, (24), 17 - 31.
- García de Fanelli, A. M. (2005) Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. En: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), *Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media*. 2-17. Buenos Aires: OEI.
- García, A. y Adrogué, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-106. doi.: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.04>
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. & Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario *CEVEAPEU*. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15, (2), 1- 31.
- Gerstenblatt, P. (2013). Collage Portraits as a Method of Analysis in Qualitative research. *International Journal of qualitative Methods*. (12), 294-309.
- Giaccaglia, L. (2007). La metáfora en la investigación. *La Trama de la Comunicación*, 12, 201-205.
- Giuliodori, R., Gertel, H., Casini, R., González, M. (2010) El desempeño de los estudiantes de una universidad masiva en Argentina, su relación con la historia académica previa en el nivel secundario y con factores socio-económicos.

- Investigaciones de Economía de la Educación*, p. 317-326. Recuperado de: <http://www.pagina-aede.org/>
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. G. (1992) *Basic of Grounded Theory Analysis. Emergence vs. Forcing*. Mill Valley, CA, Sociology Press.
- Gómez del Río, M.E., Ríos, G. (2009) Duración de los estudios universitarios en la carrera de Abogacía y diferencias de género. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 7, (14), pp. 119-131
- Gómez del Río, M.E., Ríos, G., Peranovich, D. (2007) Prolongación de los estudios: diferencias y vulnerabilidad por género. *AEPA. Jornadas Argentinas de Estudios de Población*. Huerta Grande, Córdoba. Recuperado de <http://www.redaepa.org.ar>
- Gómez Mendoza, M. & Álzate Piedrahita, M. (2010). El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad, *Pedagogía y Saberes*, 33, pp. 85 – 97.
- González Monteagudo, J. (2010) Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (3) Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART9.pdf>
- Gracia de, M. & Castelló, A. (2003) Metáforas y modelos en psicología cognitiva. *Anuario de Psicología. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona*, 34, (1), 29-52.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17, (1), 13-26.
- Hatibovic Díaz, F. & Sandoval Moya, J. (2015) Una representación metafórica de la acción política en estudiantes de universidades chilenas. *Última Década*, (42), Proyecto juventudes, pp. 11-37. Recuperado de

[http://psicologia.uv.cl/images/secciones/publicaciones/2015\\_hatibovic\\_sandoval.pdf](http://psicologia.uv.cl/images/secciones/publicaciones/2015_hatibovic_sandoval.pdf)

- Henderson, N. y Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill / Interamericana editores.
- Hernández, N. & Sánchez, M. (2008) Divergencias y convergencias en la teoría fundamentada (Método comparativo continuo). *Revista ciencias de la educación*, 1, (32), 123-135.
- Información Institucional (2010) Programa de Informática y Análisis Institucional. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Recuperado de: [http://www.unl.edu.ar/categories/view/informes\\_institucionales](http://www.unl.edu.ar/categories/view/informes_institucionales)
- Kolb, D. (1981). Learning styles and disciplinary differences. En: A. Chickering (Ed.), *The*
- Kuna, H.; García, R.; Martínez, F. & Villatoro, R. (2011). Identificación de causales de abandono de estudios universitarios. Uso de procesos de explotación de información. *TE&ET Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (6), 39-44.
- Lagunas, J. & Leyva Piña, M., (2007) La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar. *El cotidiano*, 22, (142), 98-111.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2001) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Landi, J. & Giulodori, R. (2001) Graduación y deserción en las universidades nacionales. En: A. Jozami y E. Sánchez Martínez (Comp.) *Estudiantes y profesionales en la Argentina: una mirada desde la Encuesta Permanente de Hogares*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Leite, A. E. & Zurita, N. J. (2001) *Representaciones Sobre el Éxito y Fracaso Académico en Alumnos Universitarios (1998–2000)*. Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/humanidades/h-028.pdf>
- Lightsey, O. R. (2006). Resilience, meaning and wellbeing. *Counseling Psychologist*, 34, (1), 96-107.

- Llinás, P. (2009). *Sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes de la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas*. V Jornadas de jóvenes investigadores, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de [http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes\\_investigadores/5jornadasjovenes/EJE8/Paola%20Llinas.pdf](http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/5jornadasjovenes/EJE8/Paola%20Llinas.pdf)
- Londoño Pérez, C. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria, *Acta colombiana de psicología*, 12 (1), 95-107.
- López Suárez, A. & Gálvez Pichardo, J. (2010). Trayectoria escolar y género en ingeniería civil, el caso de la UAEMéx. *Ciencia Ergo Sum*, 17, (1), 89-96.
- López Suárez, A., Albíter Rodríguez, A. y Ramírez Revueltas, L. (2008) Eficiencia terminal en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma, *Revista de la Educación Superior*, 37, (146), 135-151.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. Al innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13, (23), 263-278.
- Malinowski, N. (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, (2), 801-819.
- Marquís, C., & Toribio, D. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica. Capítulo sobre la Argentina*. Buenos Aires: CINDA.
- Martínez Fernández, J. R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Barcelona, España.
- Martínez Olivera, A. L., González De La Fuente, M. V. & Mora Guevara, J. L. A. (2006). Factores vinculados con el éxito académico en estudiantes universitarios. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de [papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/pdf/21.PDF](http://papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/pdf/21.PDF)
- Martin-Kniep, G. (2007). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos: la sabiduría de la práctica*, Buenos Aires: Paidós.

- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. California: Sage.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65 – 105). Barcelona: Gedisa.
- Menin, O. (1992). *Pedagogía y Universidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2011). Imágenes que revelan sentidos: ventajas y desventajas de la entrevista de foto-elucidación en un estudio sobre jóvenes y escuela media en la Ciudad de Buenos Aires. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 22, 13-42.
- Mills, K. (2009). *A multiple case study of college First Year Seminars*. Las Vegas: University of Nevada.  
*Modern American College* (pp. 232-253). San Francisco, EEUU: Jossey-Bass.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Müller, M. (1998). Psicopedagogía entre la clínica, la prevención y la transversalidad cultural. *Aprendizaje Hoy, Revista de actualidad psicopedagógica*, XVII, (37), 8-13.
- Müller, M. (1999). Balance y perspectivas de la Psicopedagogía en la bisagra del milenio. *Aprendizaje Hoy, Revista de actualidad psicopedagógica*, XIX, (44), 7-12.
- Muñoz Justicia, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/Ti*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Muñoz Quezada, M. T. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias. *Revista Psicología Científica.com*, 7(11). Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/estudiantes-universitarias-estrategias-de-aprendizaje>
- Navarro, J. P., Sala, H., Limbiati, V., Corda, F., & Moreno, D. (2013). Uso intensivo de herramientas de colaboración en línea en educación superior. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*. (6). Recuperado de <http://www.biomilenio.net/RDISUP/portada.htm>

- Oddino, S. (2003). *La deserción estudiantil en las universidades nacionales argentinas: aproximación al problema con especial referencia a la Facultad Regional Villa María de la UTN*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Comahue.
- Ortega, F. (1997). Docencia y evasión del conocimiento. *Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba*, (7-8) 5-15.
- Pandit, N. (1996). La creación de teoría: Una Aplicación Reciente del Método de Teoría Fundamentada. *Informe Cualitativo*, 2, (4). Recuperado de: <http://www.nova.edu/sss/QR/QR2-4/pandit.html>
- Pereira, C. & di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40, (64), 405-430.
- Pérez Gonzáles, J. A. (2006). La eficiencia terminal en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (1), 130-148.
- Pérez Lindo, A. (Coord.) (2007). *Prospectiva de la Educación Superior Argentina 2020*. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Plan Estratégico Nacional de CTI Bicentenario (2006-2010). Ejercicio 2020: Escenarios y estrategias del CTI. Grupo Educación Superior. Trabajo preparado para la Comisión de Gestión de Recursos Humanos de la SECYT. Recuperado de: <http://rapes.unsl.edu.ar/Publicaciones-Investigacion-Estudios-Educacion>
- Perrenoud, Ph. (2009). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Porto, A. (2007). Mecanismos de admisión y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. En Porto, A. (ed). *Mecanismos de admisión y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Estudio comparativo para estudiantes de Ciencias Económicas*, (7-18). La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Poseck, B. V. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Pozo, J. I. & Pérez Echeverría, M. (Coords.) (2009) *Psicología del aprendizaje universitario*. Madrid: Morata
- Prati, M. (2012). Tribus y territorios estudiantiles. Notas metodológicas acerca de la relación entre disciplinas del conocimiento y cultura política en estudiantes de la

UNLP, *Cuestiones de sociología*, 8, Recuperado de <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar>

- Rama, C. (2007). Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación. En: *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Educación Superior en América Latina y el Caribe: sus estudiantes hoy*. México: Idea latinoamericana.
- Rembado, F., Ramírez, S., Viera, L., Ros M., & Wainmaier, C. (2009). Condicionantes de la trayectoria de formación en carreras científico tecnológicas: las visiones de los estudiantes. *Perfiles Educativos*, 31, (124), 8-21.
- Ríos, G. (2010). *Factores sociodemográficos y rendimiento académico en la universidad: el caso de estudiantes de abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Rojas de Escalona, B. (2005). El análisis de las metáforas: una estrategia para la comprensión y el cambio en el contexto organizacional. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6, (2), 53-62.
- Román Collazo, C. A & Hernández Rodríguez, Y. (2011) El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14, (2).
- Salim, R. (Octubre, 2004). El cuestionario CEPEA: herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano *La Universidad como Objeto de Investigación*. Tucumán, Argentina.
- Sánchez, F. (4 de junio de 2013). Universidades. Se reciben sólo 27 alumnos de cada 100 que ingresan. *La Nación*, 21.
- Sánchez, F., Quirós, M., Reverón, C. & Rodríguez, A. (2002). Equidad social en el acceso y permanencia en la universidad pública determinantes y factores asociados [Versión electrónica]. *Centro de Estudios para el Desarrollo Económico (CEDE) de la Universidad de los Andes*. Recuperado de: <http://www.economia.uniandes.edu.co/content/download/.../D2002-16.PDF>.
- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior.

- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Schwarz, P. (Septiembre, 2014) *Consideraciones metodológicas sobre el análisis de fotografías publicadas en el espacio virtual*. Actas del I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. Córdoba.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scribano, A. (2013). *Encuentros Creativos Expresivos: Una metodología para estudiar sensibilidades*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora
- Seligman, M. E. (1990). *Learned optimist*. New York: Pocket Books.
- Sola Villazón, A. & De Pauw, C. (2004). La tutoría de pares: una experiencia de lectura dialógica. *Primer congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. Universidad Nacional de La Pampa.
- Soneira, A. J. (2006) La “Teoría fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153 – 173). Barcelona Gedisa.
- Souto, M. (2009). Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad. *Huellas. Revista de psicoanálisis y psicología social*. 1, (1), 1-7.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Stubrin, A., Caillon, A., Gastaldi, H., Díaz, N., Nemichnitzer, C., Barraco, G. & Pacífico, A. (2011). *Proyecto de investigación Millenium II. La política curricular de la UNL: un estudio sobre flexibilidad curricular, trayectorias educativas e itinerarios curriculares*. Manuscrito inédito, Universidad Nacional del Litoral.
- Styles, I. & Radloff, A. (2000). Jabba the Hut: Research students' feelings about doing a thesis. In A. Herrmann and M.M. Kulski (Eds). *Flexible Futures in Tertiary Teaching. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum*, 2-4. Perth: Curtin University of Technology. Recuperado de: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/styles.html>

- Tay-Lim, J. & Lim, S. (2013) Privileging Younger Children's Voices in Research: Use of Drawing and a Co-Construction Process. *International Journal of Qualitative Methods*, (12), 65-83.
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago: The University of Chicago Press
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. *Revista de Educación Superior*. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), XVIII, (3). Recuperado de: [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista71\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf)
- Tinto, V. (1993) Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores, *Perfiles Educativos*, 18, (3) 35-52.
- Tinto, V. (2004), Access without support is not opportunity: rethinking the first year of college for low – income students. En: *Annual Conference of the American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers*, Las Vegas.
- Universidad de Minnesota (2014) Guía para padres de familia de preparación para ir a la universidad y de carreras. Guía para apoyar los sueños de sus hijos. College Readiness Consortium.
- Universidad Nacional de Córdoba. Secretaría de Asuntos Académicos. Programa de Estadísticas Universitarias (2013). *Anuario Estadístico 2013*. Recuperado de <http://www.unc.edu.ar/estudios/programas-saa/estadisticas/anuarios/anuario-2013/anuario-2013>
- Vain, P. D. (2011) Los rituales escolares y las prácticas educativas. En: L. Porta, Z. Álvarez & S. Bazán (Comp.) *VI Jornadas Nacionales sobre Formación del Profesorado*. Recuperado de: [www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/.../260.pdf](http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/.../260.pdf).
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez Calle, F. Cabrera Pérez, J. (200) Predictores del índice Académico de 1 er. Año. *Universidad de Puerto Rico*. Recuperado de [http://www.cayey.upr.edu/departamentos/2003/Academia/academia\\_index.htm](http://www.cayey.upr.edu/departamentos/2003/Academia/academia_index.htm)

- Vázquez Recio, R. (2007) Las metáforas: una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros. Un Modelo Jerárquico de Dos Niveles. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, (3), pp. 137-151.
- Vázquez Recio, R. (2009). Las metáforas: Objeto e instrumento de estudio. Aportaciones a la investigación educativa [60 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(1), Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100162>.
- Velásquez, C. Montgomery U., W., Montero L., V., Pomalaya V. R., Dioses Ch. A., Velásquez C. N., Araki O. R., Reynoso E. D. (2008) Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista IIPSI, Facultad de Psicología, UNMSM*, 11, (2), 139 – 152.
- Vélez, G. (2005) El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. *Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Año 2. (1), Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ventura, A. C. (2013) Estilos de aprendizaje y comunidades disciplinares desde un enfoque situado de la cognición. *Revista Internacional de Psicología* 12 (02), Recuperado de: [www.revistapsicologia.org/index.php/revista/article/download/69/66](http://www.revistapsicologia.org/index.php/revista/article/download/69/66)
- Walker, V. (2012) *El tránsito de los estudiantes por la universidad*. Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/ciencia/2012/10/index.htm>

## Apéndices

**A. Tabla N°19: Nivel de estudios y ocupación de padres y madres según carrera**

Carrera	Madre	Padre
<b>Licenciatura en Física</b>		
Gastón	Universitario completo (Prof. Física y Matemática)	Universitario completo (Prof. Física y Matemática)
Arturo	Universitario completo (Prof. Física y Matemática)	Universitario incompleto (Ingeniería) Actualmente comerciante
Gonzalo	Secundario completo (Ama de casa)	Universitario completo (Contador)
Félix	Secundario completo Ama de casa	Secundario completo (Tornero)
Pierino	Universitario completo (Prof. Inglés)	Secundario incompleto (Electricista)
Lautaro	Terciario completo (Técnica odontológica)	Primaria completa (Empleado metalúrgico)
<b>Ingeniería Química</b>		
Andrés	Universitario incompleto (Ingeniería)	Universitario completo Ingeniero Químico
Mariano	Universitario completo (Médica)	Universitario completo Ingeniero Químico
Alejandro	Universitario completo (Lic. Filosofía)	Universitario completo Ingeniero Químico
Javier	Universitario completo (Contadora)	Universitario completo (Contador)
Elena	Universitario completo (Contadora)	Universitario completo Ingeniero Agrónomo
Pedro	Universitario completo (Prof. Matemáticas)	Universitario incompleto Ingeniero Químico
Georgina	Universitario completo (Bioquímica)	Secundario completo (Autónomo)
Alberto	Superior No universitario completo (Docente Primaria)	Secundario completo (Empleado)
Constantino	Primaria completa (Ama de casa)	Secundario completo (Empleado y electricista)
Víctor	Universitarios incompleto (Autónoma)	Universitarios incompleto (Empleado)
<b>Abogacía</b>		
Carlos	Universitario completo (Lic. Historia)	Terciario completo (Visitador Médico)
Laura	Universitario completo (Ingeniería)	Universitario completo (Ingeniería)
Melisa	Universitario completo (Abogada)	Sin información
Victoria	Universitario completo (Prof. Italiano)	Universitario completo (Abogado)
Macarena	Terciario completo (Docente Primaria)	Universitario completo (Ingeniero)
Lorena	Universitario completo (Prof. Italiano)	Universitario completo (Abogado)
Verónica	Universitario completo	Universitario completo

	(Prof. Ciencias de la Educación)	(Contador)
	Licenciatura en Nutrición	
Marisol	Secundario completo (Ama de casa)	Universitario completo (Médico)
Lucía	Universitario completo (Prof. Ciencias de la Educación)	Universitario completo (Odontólogo)
Mercedes	Universitario completo (Prof. Lengua)	Universitario completo (Prof. Lengua)
Julia	Universitario completo (Psicóloga)	Universitario completo (Ingeniero)
Roxana	Secundaria Completa (Empleos varios)	Secundaria completa (Escasa información)
	Profesorado en Ciencias de la Educación	
Aurora	Terciario Completo (Docente de Primaria)	Secundaria completa (Autónomo)
Rosa	Secundaria Completa (Empleada)	Secundaria completa (Autónomo)
Rafaela	Secundaria Completa (Empleada)	Secundaria incompleta (Empleado)
Norma	Secundaria Completa (Empleada)	Secundaria incompleta (Empleado/ electricista)
Alejandra	Primaria incompleta (Peón de campo)	Primaria incompleta (Peón de campo)



**B. Tabla N° 20. Ramas disciplinares y carreras, según Ministerio de Educación argentino.**

Rama	Disciplina	Área
Ciencias Aplicadas	Arquitectura y Diseño	Arquitectura Diseño
	Astronomía	Astronomía
	Bioquímica y Farmacia	Bioquímica Farmacia Óptica
	Ciencias Agropecuarias	Agronomía – Agropecuaria Agrotecnia – Agroindustria Floricultura – Jardinería Ingeniería Forestal Ingeniería Rural Ingeniería Zootecnica
	Ciencias del suelo	Edafología Geofísica Geología Geoquímica Geotécnia Hidrología Topografía y Cartografía
	Estadística	Estadística
	Industrias	Bromatología Control de Calidad Enología y Frutihorticultura Ingeniería Industrial Organización de la Producción Seguridad Industrial Tecnología de Alimentos
	Informática	Computación Informática Investigación Operativa Sistemas
	Ingeniería	Agrimensura Bioingeniería Ingeniería Aeronáutica Ingeniería Ambiental Ingeniería Azucarera Ingeniería Básica Ingeniería Civil Ingeniería de Materiales Ingeniería Eléctrica Ingeniería Electromecánica Ingeniería Electrónica Ingeniería de Comunicaciones Ingeniería en Construcciones Ingeniería en Telecomunicaciones Ingeniería en Vías de Comunicación Ingeniería Energéticamente

		Ingeniería Geodesta Geofísica Ingeniería Geógrafa Ingeniería Gerencial Ingeniería Hidráulica Ingeniería Laboral Ingeniería Mecánica Ingeniería Metalúrgica Ingeniería Minera Ingeniería Naval Ingeniería Nuclear Ingeniería Pesquera Ingeniería Petrolera Ingeniería Química Ingeniería Sanitaria Ingeniería Textil Ingeniería Vial Tecnología
	Meteorología	Meteorología
Ciencias Básicas	Biología	Biología Ciencias Naturales Ecología y Ciencias del Ambiente Genética Oceanografía
	Física	Física
	Matemática	Matemática
	Química	Química
Ciencias de la Salud	Medicina	Medicina
	Odontología	Odontología
	Paramédicas y Auxiliares de la medicina	Anestesiología Enfermería Fonoaudiología Hemoterapia e Inmunohematología Instrumentación Quirúrgica Kinesiología Laboratorio Musicoterapia Nutrición y Dietología Obstetricia Quirófano Radiología Terapia Ocupacional
	Salud Pública	Salud Pública
	Sanidad	Sanidad
	Veterinaria	Veterinaria
Ciencias Humanas	Arqueología	Arqueología
	Artes	Artes Audiovisuales Artes Plásticas Música

		Teatro y Danza
	Educación	Ciencias de la Educación Educación Especial Educación Física Educación Preescolar Educación Primaria Enseñanza Especial Formación Docente Pedagogía Psicopedagogía
	Filosofía	Filosofía
	Historia	Estudios Orientales Historia
	Letras e idiomas	Francés Inglés Letras Otros Idiomas
	Psicología	Psicología
	Teología	Teología
Ciencias Sociales	Ciencias de la información y de la comunicación	Ciencias de la Información Comunicación Social
	Ciencias Políticas, Relaciones internacionales y Diplomacia	Ciencias Políticas Diplomacia y Relaciones Internacionales
	Demografía y Geografía	Demografía Geografía Turismo
	Derecho	Derecho Notariado Procuración
	Economía y Administración	Administración-Dirección Bancos y Finanzas Comercialización Comercio Exterior Contabilidad Cooperativismo Economía Martillero Público Organización y Técnica Bancaria Secretariado Seguros
	Relaciones Institucionales y Humanas	Relaciones Humanas Relaciones Industriales Relaciones Laborales Relaciones Públicas
	Sociología, Antropología y Servicio Social	Antropología Ciencias Sociales Servicio Social Sociología
	Otras Ciencias Sociales	Accidentología Balística Calígrafo Público

		Criminología Documentología Papiloscopía
--	--	------------------------------------------------

Fuente: elaboración propia en base a Anuario Estadístico 2013. SPU (2013)

### C. Cuadro de categorías centrales, propiedades y dimensiones

Categoría	Propiedades	Dimensiones	Consecuencias
<b>Equipaje</b>	Mandato familiar de estudiar	Implícito – explícito	No trabajar  Esfuerzo por sacrificio
	Ser o no la primera generación de estudiantes universitarios	Primarios (completos-incompletos) a Posgrados (completos-incompletos)	
	Monitoreo familiar	Más exigente a más acompañado	
	Apoyo familiar económico	Trabajo para sostenerse económicamente – trabajo por elección	
	Buenas experiencia educativas previas	Perspectiva crítica, aunque sin significar como obstáculos las experiencias educativas a valoración altamente positiva de las mismas.	
<b>Autopercepción estudiantil</b>	<b>Ser aplicado</b>	Todas las propiedades, pudieron encontrarse de manera más o menos acentuada.	
	<b>Ser autoexigente</b>		
	<b>Ser tenaz</b>		
<b>Estrategias para avanzar</b>	<b>Ajuste al contexto</b> 3. Fuente de aprendizajes y consulta de dudas 4. Adecuación al tipo de evaluación preponderante en la carrera	Consultar al docente - Pasilleo	Círculo beneficioso del avance:  Escasas o nulas experiencias de desaprobación.
	Tomar decisiones que implican: 1. Priorizar el cursado 2. Aprovechar oportunidades 3. Rendir para avanzar 4. Eje estudiar	Desde más estricto a no tan estricto	Enamoramiento creciente.
	Intensidad de cursado en los primeros años		Nunca pensar en abandonar
	Optimismo	Mirada positiva – Factor suerte	
	Grupo		
	Objetivos de egreso a término		

## **D. Guía de entrevista focalizada**

### **I. Consigna de inicio**

*El objetivo de la investigación es conocer las dimensiones que entraron en juego en la posibilidad de egresar a término (según el tiempo que establece el plan de estudios) en carreras que representan ramas disciplinares, en tu caso... ..(nombre de la carrera)*

*El relato tiene que ir orientado en el sentido de comprender que elementos vos consideras influyeron en la posibilidad de finalizar a término la facultad, por lo que te pido te retrotraigas a tu etapa de estudiante.*

*Además, es necesario que sepas que se resguardarán tus datos personales y que si considerás que deseas terminar con la entrevista, podés hacerlo en cualquier momento.*

Temas a indagar:

### **II. Datos generales**

Año de inicio de la carrera:

Año y mes de finalización:

Años del plan de estudios:

### **III. Dimensión subjetiva/personal y trayectoria educativa:**

Edad (actual):

Trayectoria escolar: ¿a qué tipo de escuela secundaria concurriste?

¿Qué valor le asignarías a tu educación secundaria?

¿Cómo fue tu rendimiento académico en la secundaria? ¿Te acordás el promedio?

¿Cómo era tu manera de estudiar en la secundaria? ¿Cambió durante la universidad? Si cambio: ¿Cómo fue ese cambio? ¿Al inicio o durante? ¿Qué o quienes aportaron al mismo?

¿Cuáles fueron los motivos por los que elegiste ..... (carrera)?

¿Cómo fue tu integración al ambiente académico?

¿Qué características personales considerás que ayudaron a que finalices la carrera en ese tiempo?

¿Trabajaste durante el cursado?

¿Tenías familia a cargo?

¿Cómo podrías describir tu modalidad de estudio?

¿Estudiabas solo o en grupo?

¿Qué lugar tuvieron tus compañeros/as durante tu estudio?

¿Tenías acceso a computadoras?

¿Cómo te fue con los idiomas? ¿Manejabas alguno?

Al comenzar un año, ¿planificabas el cursado del mismo? ¿De qué manera?

¿Pensaste alguna vez en dejar la carrera?

¿Cómo fue tu rendimiento en la facultad? ¿Te acordás el promedio?

¿Observaste cierto desgranamiento/deserción desde que comenzaron al finalizar?

¿Cuántos empezaron y cuantos terminaron (aproximadamente)?

### **IV. Dimensión socio familiar:**

¿A que se dedican tus padres? ¿Cuál es su nivel educativo de cada uno de ellos?

- ¿Qué lugar tenía el estudio en tu familia?
- ¿Vivías con ellos o viajabas?
- ¿Tu familia te sostenía económicamente?
- ¿Tenés hermanos? ¿A que se dedican?

#### **V. Dimensión institucional:**

- ¿La universidad/facultad tiene programas de apoyo económico a los estudiantes?
- ¿Recibiste algún tipo de beca durante el cursado?
- ¿Existían sistemas de tutorías?
- ¿Cuándo tenías dudas o consultas como las resolvías?
- ¿Sentís que tuviste cercanía con las autoridades de la facultad?
- ¿Cómo caracterizarías la relación con los docentes?
- ¿Realizaste algún tipo de actividades institucional o extra curricular (centro de estudiantes, pasantías, auxiliar docente, etc.)
- ¿La universidad/facultad cuenta con infraestructura y equipamiento para estudiar (Sala de estudio, acceso a informática u otros equipos necesarios para estudiar la carrera)? ¿Los utilizaste?

#### **VI. Dimensión curricular:**

- ¿Cómo fue el inicio de la carrera? ¿Tuviste cursos de apoyo?
- ¿Cómo caracterizarías la organización del plan de estudio (equivalencias, correlatividades), que podrías decir con relación a eso?
- ¿Cómo eran las evaluaciones? (escritas, orales)
- ¿Tuviste materias desaprobadas? ¿Cómo lo viviste?

#### **VII. Dimensión disciplinar:**

- ¿En tu carrera se prioriza el trabajo en soledad o en equipo?
- ¿Qué lugar tienen la teoría frente a las praxis/intervención?

#### **VIII. Otras preguntas:**

- ¿Qué considerás que tuviste que aprender para permanecer en la carrera?
- ¿El egreso a término fue un objetivo al momento de iniciar la carrera o en algún momento de la misma?
- ¿Qué factores crees que facilitó el egreso a término?
- ¿Qué crees que lo dificultó o tuviste que sortear para lograr el egreso?
- ¿Cuáles son tus sentimientos, percepciones con relación al trayecto realizado?
- ¿Considerás que existe alguna diferencia con relación a tus compañeros/as que no se recibieron aún o que demoraron más en el egreso?
- ¿Hay algo más que quieras agregar?

#### **IX. Objeto**

Elige un “**objeto**” (imagen, palabra, frase, foto, narrativa, etc.) que represente, a modo de metáfora, tu aprendizaje en la universidad y explica el porqué de la elección.

## **E. Formulario de consentimiento informado**

Universidad Católica Argentina

Facultad de Psicología y Psicopedagogía

Fecha:

Participante:

Me ha sido explicado por Natalia Petric, el trabajo de investigación cuya finalidad es indagar acerca de la construcción del egreso a término en universidades estatales de la Región Centro.

Mi participación en la investigación consiste en una entrevista y elección de un objeto (imagen, foto, dibujo, frase, palabra) que represente mi aprendizaje en la universidad.

La participación es voluntaria y anónima, y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización sin que ello afecte mi posible relación con la Universidad Católica Argentina. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán sólo de conocimiento de la licenciada y se respetará la confidencialidad de la información aportada.

Asimismo se me ha explicado que los resultados podrán ser presentados en Congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose mi identidad.

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración:

DNI:

Profesional Informante: firma y aclaración.