



LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA ANALIZADA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES*

Graciela B. Valle**
Gladys Gómez***
Juana M. Raiano***
Érica López***
Martha A. Suligoy***

Resumen

Este artículo se deriva de un trabajo de investigación realizado en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSJ con alumnos de Abogacía y Trabajo Social. En el mismo se examinan los factores que inciden y condicionan el éxito y el fracaso académico desde la perspectiva de los estudiantes.

En este documento sólo se hará referencia a los resultados obtenidos en las atribuciones causales: *Base del secundario y ritmo universitario y didáctica y sistema de enseñanza*. Mediante un análisis que combina el abordaje cualitativo con el cuantitativo, se pretende captar la autovaloración que hacen los estudiantes entrevistados respecto de la preparación previa para efectuar estudios en la universidad y de las competencias para adaptarse al sistema universitario, así como la incidencia que tienen las estrategias didácticas de enseñanza en el proceso de transmisión y apropiación del conocimiento.

Los hallazgos revelan la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual demanda de los docentes saberes, competencias, experiencias y expectativas positivas respecto de las posibilidades de aprender de los alumnos.

* Recibido 05-12-14 / Aceptado 28-12-14

** Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Políticas Sociales. Directora del proyecto de investigación: "Causas del éxito y del fracaso académico desde la perspectiva de profesores y estudiantes de la UNSJ"- Facultad de Ciencias Sociales-UNSJ - gbeatrizvalle@yahoo.com.ar

*** Docentes e investigadoras –Integrantes del proyecto de investigación: "Causas del éxito y del fracaso académico desde la perspectiva de profesores y estudiantes de la UNSJ"- Facultad de Ciencias Sociales de la UNSJ.

Palabras clave: Base del secundario – Estrategias de enseñanza – Perspectiva de los estudiantes – Práctica docente.

Calificación JEL: Z0

THE UNIVERSITY EXPERIENCE ANALYZED FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS

Abstract

This article is derived from a research performed at the Faculty of Social Sciences, UNSJ, with students of Law and Social Work. In this work the factors that influence and determine the success and academic failure from the perspective of students are examined.

This document will refer only to the results of the causal attributions: knowledge from secondary school and university teaching pace and education system. Through an analysis combining qualitative and quantitative approach, it is possible to capture the self-assessment made by the interviewed students regarding previous education for studies at the university and skills to adapt themselves to the university system and the incidence that the didactic teaching strategies have in the process of transmission and acquisition of knowledge.

The findings reveal the complexity of the processes of teaching and learning, which require of professors knowledge, skills, experiences and positive expectations about the possibilities of learning of students.

Keywords: Knowledge from secondary school – Teaching strategies – Students' Perspective – Teaching practice

I. INTRODUCCIÓN

Se presentan en este artículo los resultados de un proceso investigativo llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSJ, concretamente con alumnos pertenecientes a las carreras de Abogacía y Trabajo Social. El mismo pretende contribuir a la comprensión de un problema socio-educativo cada vez más evidente y generalizado a escala mundial: el bajo nivel de rendimiento académico en los estudiantes universitarios, y su correlato, el rezago, atraso o abandono de los estudios.

Prácticamente la totalidad de las investigaciones sobre rendimiento académico se basan en análisis estadísticos. Son escasas las que estudian el nivel subjetivo y vivencial y muy pocas las que utilizan como unidad de análisis al estudiante universitario. En esta investigación hemos examinado los factores que inciden y condicionan el éxito y el fracaso en los estudios desde la perspectiva de los alumnos

El sentido que asume en este trabajo el concepto de “experiencia universitaria” alude a la intención de capturar a través de las narrativas de los estudiantes, distintos aspectos de la vida universitaria, combinando la perspectiva de los sujetos con el análisis de los rasgos de la cultura institucional. Se pretende así, descubrir en los relatos de los estudiantes las huellas de la intervención institucional con sus efectos inclusivos y expulsivos, formativos y no formativos. En tal sentido, seleccionamos para su análisis dos de las causas identificadas por los estudiantes como factores que tienen incidencia significativa en su rendimiento académico, en cuanto constituyen condicionantes de instancias decisivas en la trayectoria universitaria como son la afiliación institucional e intelectual¹ y las condiciones en que se realiza el proceso de transmisión y apropiación del conocimiento universitario. Las atribuciones son: a) *Base del secundario y ritmo universitario* y b) *Didáctica y sistema de enseñanza*.

Consideramos que, tal como puntualiza Ana M. Ezcurra, la enseñanza es un condicionamiento primario, en todos los alumnos, pero esencialmente en aquellos que poseen desventajas en cuanto al capital cultural, ya que, los procesos de enseñanza y las demandas académicas dominantes, se estructuran en torno a la idea de un alumno ideal (*esperado*) portador de competencias y habilidades cognitivas que se dan por supuestos. Señala la autora: “...la enseñanza usualmente dominante en el ciclo superior, y en particular el *habitus* organizativo, el capital cultural

¹ Alain Coulon se refiere a la afiliación institucional e intelectual como procesos que implican la capacidad del estudiante de manipular lo que denomina: *practicidad de las reglas*, esto es: “...las condiciones bajo las cuales es posible transformar las consignas, tanto institucionales como intelectuales, en acciones prácticas...” En cuanto a la afiliación intelectual, señala: “...un estudiante es competente cuando 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...”- Coulon, Alain. *Etnometodología y educación*, Paidós, Bs As, 1995. Págs. 160-161

esperado, induce fracaso académico y así porta una lógica de *reproducción de aquella desigualdad cultural socialmente condicionada...*².

Por otra parte y en base a las narrativas de los estudiantes, se analizan las estrategias didácticas de enseñanza y su impacto en la forma en que los alumnos se vinculan con el conocimiento universitario. En este contexto, se realiza un ejercicio reflexivo sobre la práctica docente, lo que implica elucidar la complejidad que esta implica, dando un espacio para el cambio y la transformación de ciertas formas de hacer y pensar.

El abordaje que se realiza es interpretativo, en cuanto se orienta la comprensión de los factores que inciden en el rendimiento académico, desde las significaciones que le otorgan los estudiantes. La estrategia metodológica se fundamenta en un anclaje múltiple combinando técnicas cualitativas y cuantitativas, lo que permite captar las significaciones particulares de los estudiantes pero también prevalencias. En esta investigación, el análisis de los datos se fundamenta en la información recogida por los diferentes instrumentos utilizados y su posterior clasificación en categorías. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes de ambas carreras, siendo el criterio de celebración de las mismas, el de saturación de la información. Posteriormente, se complementa el abordaje cualitativo con la aplicación de un cuestionario auto administrado, a la totalidad de estudiantes de 3ero a 5to año.

II. CONCEPTUALIZACIONES

El alumno idealizado y el alumno real

La diversidad y la heterogeneidad constituyen los rasgos distintivos que caracterizan a nuestros estudiantes. Esto lleva a pensar en una diversidad que puede operar como condicionante, si las prácticas pedagógicas que se dan en la universidad la desestiman o es de tipo homogeneizante. El alumno "ideal" no existió nunca, pero hoy el perfil del estudiante está cada vez más alejado de las representaciones que docentes y formadores tenemos. De hecho los datos de la realidad nos muestran que el "colectivo de estudiantes del nivel superior" se caracteriza, por la coexistencia de diversidad de posiciones, de desarrollos cognitivos, capitales simbólicos y ritmos vitales, edades y por itinerarios formativos de

² Ezcurra Ana María. Igualdad en educación superior. Un desafío mundial, IEC, Bs. As, 2013. Pág.60.

nivel medio. Al respecto, existe unanimidad en afirmar la importancia que tienen las variables escolares para predecir el rendimiento académico. En este sentido, partimos de la premisa que la cultura objetivada sólo es eficiente y cumple con su función social en la medida en que es activada o utilizada por un agente que dispone de cultura incorporada, es decir, literalmente alojada en el cuerpo como saber hacer, saber apreciar, comprender, entender, etc.

Ahora bien para poder utilizar y darle sentido a la cultura objetivada, se requieren de competencias y habilidades cognitivas que no todos tienen. En virtud de ello, observamos que las diferencias en las trayectorias escolares de nuestros alumnos implican diferencias en el capital cultural en el punto de partida, lo que conlleva una traba esencial para la permanencia y la graduación.

Es así que el alumno real debe transitar el proceso de afiliación institucional e intelectual, en un contexto académico que se maneja con el imaginario de la homogeneidad, en cuanto considera que el estudiante que ingresa es porque posee las capacidades para desempeñarse y responder ante las demandas que exige el nivel universitario. Sin embargo, como lo expresan los propios estudiantes, esto no es así, ya que el alumno queda librado a su suerte, apropiándose como puede del conocimiento, sujeto sujetado por sus condiciones socioeconómicas, formación secundaria, hábitos de estudios adquiridos o no, la propia percepción de dificultades personales o sentido de los propios límites, que le facilitan o entorpecen el desempeño académico, la gran cantidad de la matrícula, la peculiar forma de enseñanza del docente universitario y un sin número de factores provenientes tanto del contexto como de la propia historia personal del alumno.

Esta realidad nos ubica ante una segmentación creciente entre dos sectores de alumnos: un sector, selectivo, protegido, con altos niveles de autoexigencia, con una sólida formación previa, bajas tasas de fracasos y abandono, con buena inserción profesional; y un sector abierto, no protegido, con dificultades en el manejo de recursos cognitivos producto de una deficiente preparación en la secundaria, donde las estrategias y trayectorias académicas son muy variadas, la mayoría caracterizada por un significativo rezago en los estudios, un elevado nivel de fracaso en las evaluaciones y altas tasas de abandono.

III. RESULTADOS

La educación secundaria como factor condicionante del éxito y del fracaso académico.

Tal como hemos señalado, entre las atribuciones seleccionadas para su análisis abordamos en primer lugar a: **Base del Secundario y Ritmo Universitario**, la misma está orientada a captar la autovaloración que hacen los estudiantes entrevistados respecto de la preparación previa para efectuar estudios universitarios, así como de las competencias para adaptarse al sistema universitario. Esta atribución fue marcada con bastante énfasis en las entrevistas cualitativas como causa del éxito y del fracaso en los estudios. Se exponen a continuación los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario auto administrado.

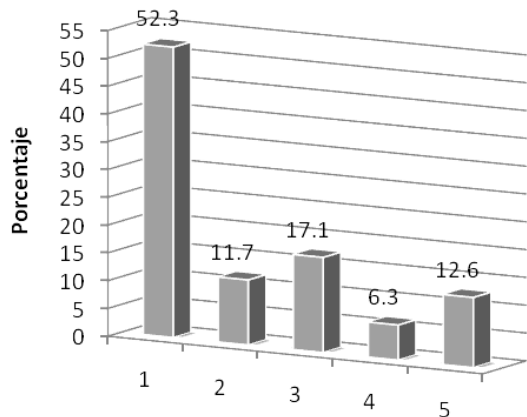
Cuando se les pregunta a los alumnos si: “**¿Consideran que el secundario los preparó para el ritmo de estudio que exige la universidad?**”, la mayoría de los entrevistados en ambas carreras considera no haber recibido en los estudios secundarios la preparación necesaria requerida para su tránsito por la universidad. Por otra parte en la variable: “**¿Sentiste que no formabas parte del sistema en 1º año y te llevó tiempo adaptarte?**” se observa que los porcentajes más elevados se ubican en los dos extremos (“*Verdadero*” – “*Falso*”) para ambas carreras. En Trabajo Social 28.8 % de los estudiantes afirma haber tenido dificultades para adaptarse al sistema. El 26.1 %, lo niega (responde “*Falso*”). En Abogacía, el 38.9 % (un 10% más) respondió “*Verdadero*” y el 30.2 % “*Falso*”, en el mismo sentido que en Trabajo Social. Las opciones “*Casi siempre Verdadero*” sumadas a “*Verdadero*” arrojan porcentajes similares en ambas carreras: Abogacía: 50% vs. 44.1% en Trabajo Social. Para “*Casi siempre falso*” y “*Falso*” tenemos: en Trabajo Social 36.9 % y en Abogacía 36.2 %.

Estos resultados muestran que si bien es diversa la experiencia que han tenido los alumnos entrevistados en su ingreso al sistema universitario, la mayoría (aproximadamente el 50%) afirma haber tenido dificultades para adaptarse.

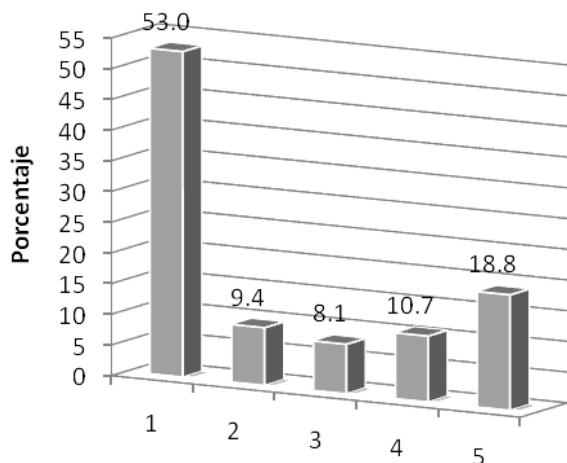
Gráfico 1- Distribución de los porcentajes obtenidos en ambas carreras en la variable:

¿Consideras que el secundario te preparó para el ritmo de estudio que exige la universidad?

Trabajo Social



Abogacía



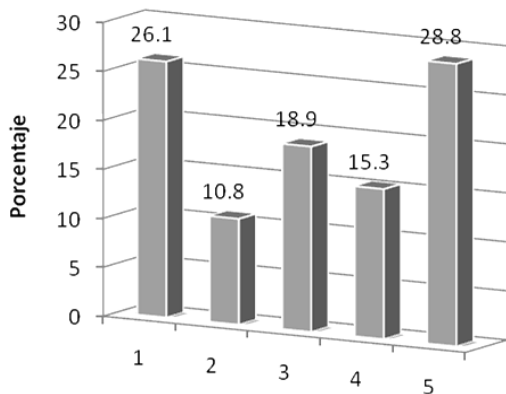
Escala: 1: Falso 2: Casi siempre falso 3: A veces falso, a veces verdadero 4: Casi siempre verdadero 5: Verdadero

Fuente: datos obtenidos del cuestionario aplicado a alumnos de Abogacía y Trabajo Social. Año 2012

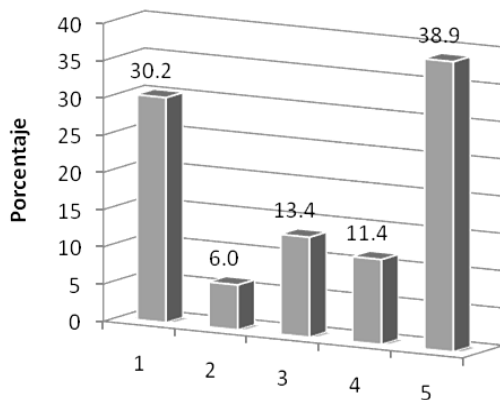
Gráfico 2-

Distribución de los porcentajes obtenidos en ambas carreras en la variable:
¿Sentiste que no formabas parte del sistema en 1er año y te llevó tiempo adaptarte?

Trabajo Social



Abogacía



Escala: 1: Falso 2: Casi siempre falso 3: A veces falso, a veces verdadero 4: Casi siempre verdadero 5: Verdadero

Fuente: datos obtenidos del cuestionario aplicado a alumnos de Abogacía y Trabajo Social. Año 2012.

Ahora bien: ¿En qué consiste esta atribución?: **Adaptarse al sistema universitario**: La transición es un período donde los ingresantes aprenden a ser universitarios. Deben pasar de su condición de alumnos del secundario a ser alumnos de la universidad. Tienen que adaptarse a los códigos de la enseñanza superior, a organizarse, asimilar rutinas. Uno de los motivos más poderosos del abandono y del fracaso es la incapacidad para detectar, descifrar e incorporar dichos códigos. También para superar este tránsito deberá desplegar un buen uso del tiempo, y poseer una actitud positiva hacia el conocimiento.

La lectura de los datos cuantitativos obtenidos, encuentra correspondencia con lo expresado por los alumnos entrevistados. Las dificultades que reconocen los alumnos de sus primeros tiempos como estudiantes universitarios, es decir, las que corresponden a la etapa de transición del Nivel Medio al Nivel Superior, pueden agruparse en diferentes "ejes" o áreas:

a) En cuanto a las **diferencias organizacionales** de ambos Niveles, Secundario y Universitario, un alumno dice respecto de la adaptación en lo personal: *"Pienso que lo mío es una cuestión de actitud... yo venía de una escuela privada y pasar a una universidad pública es un cambio terrible... lindo, pero al momento de las mesas no es lindo, son más exigentes, yo nunca había rendido orales"* (Estudiante de Abogacía. Rendimiento Bajo)

Respecto del desconocimiento por parte de los estudiantes de **cuestiones reglamentarias**, por ejemplo, las exigencias de las correlatividades, uno de los entrevistados dice: *"...son muchas cosas las que influyen, por ejemplo yo no tenía a nadie que me explicara respecto a la carrera, no tenía la posibilidad de saber si esto estaba bien... pero sabía que era algo que me gustaba, que era para mí..."* (Estudiante de Abogacía. Rendimiento Bajo). Desde esta perspectiva se reconoce que la carencia de conocimientos referidos a la organización y a pautas académicas y reglamentarias que manifiestan, se debe a que los estudiantes no han completado aún el proceso de socialización.

Para analizar estas dificultades es apropiado el concepto de socialización que G. Mendel (1996) define como el proceso de internalización de normas y valores de un grupo social por parte de los jóvenes. La socialización puede ser *identificatoria*, cuando está mediatizada por un adulto y el sujeto establece relaciones con la realidad en forma

indirecta, o *No identificatoria*, la cual se desarrolla en un marco social y procede de su contacto directo con el entorno.

Lo que los alumnos entrevistados dicen respecto de dificultades **por desconocimiento de la la vida universitaria**, ilustran lo que Ana María Ezcurra (2007) sostiene cuando dice: *“...desde la perspectiva de la transición las experiencias del primer año suelen resultar difíciles per se, si bien en grados diversos, cualquiera sea el perfil de los alumnos. ¿Por qué? Es que se trata de novatos (Dwyer, J., 1989), inexpertos, que con frecuencia tienen poca idea de qué esperar y una escasa comprensión sobre cómo el ambiente académico puede afectar sus vidas (Banning, J., 1989), y que por añadidura deben enfrentar una autodirección considerable, generalmente sin antecedentes. Por ello, se configura una transición, un proceso de ajuste a un mundo universitario nuevo y, en ocasiones, completamente desconocido que, por eso, suele acarrear dificultades e incluso un stress de transición.”* (op. cit, pág. 14).

Habiéndose detectado la falta de afiliación o pertenencia que padecen los alumnos en el 1º año, en la carrera de Abogacía se propuso como vía para construirla, un Taller de Ambientación dirigido a los ingresantes consistente en información institucional: presentación de la Universidad y de la FACSO, sus dependencias, exploración de normas institucionales básicas; requisitos para lograr la condición de alumno regular/libre; régimen de asistencia y aprobación de parciales; modalidades de evaluación de exámenes parciales y finales; prórrogas; reválidas; correlatividades del Plan de estudios; sistema de becas vigentes; cobertura de salud; poniendo el acento en la presentación de los miembros de: Consejería estudiantil (que desde 2009, brinda apoyo psicológico y psicopedagógico a nuestros estudiantes; de la Secretaría de Asuntos estudiantiles; de los miembros del Centro de estudiantes (en tanto soporte que canaliza inquietudes y necesidades de alumnos) y del alumno guía de la carrera; todos éstos como soportes de contención. En este punto se advirtió la importancia de los vínculos de estos ingresantes con alumnos avanzados; quienes, en tanto pares con experiencia en el rol de alumnos, aportan sus propias historias institucionales, sus estrategias aprendidas, generando un lazo de identificación y motivación que los docentes no podrían alcanzar.

La inmediata vinculación que tuvieron los alumnos con estas instancias, nos permite pensar que a través de ellos se promueve la afiliación institucional.

b) Otro de los primeros obstáculos lo constituye el impacto por la diferencia entre **el volumen y complejidad de material de estudio entre ambos niveles**. Al respecto, los alumnos entrevistados relatan la dificultad de adaptarse al ritmo de estudio, haciendo referencia a la falta de herramientas para abordar el estudio de contenidos que se presentan mucho más extensos y complejos que en el nivel medio. Al impacto de la diferencia entre el ritmo de estudio de la Universidad, se suma la dificultad en **el uso del lenguaje simbólico** (técnico) que contrasta con lo aprehendido en el Nivel Medio: trabajos con contenidos simples y con escasas relaciones entre sí.

“Recursé porque del secundario he salido con una base muy básica y el salto a la facultad es un salto muy grande; el contenido de estudio muy amplio, muy abarcativo, a mí me pasaba que estudiaba demás, y no me daba tiempo de estudiar todo...Luego agrega: “ Por una falta de interés o de motivación uno no estudia o lleva todo a la suerte para aprobar, y cuando uno no tiene los conocimientos necesarios no va a aprobar, se da por la falta de esfuerzo y muchas veces por no saber hacer resúmenes, interpretar mal, que eso viene de la secundaria” (Estudiante de Abogacía. Rendimiento Bajo)

“Sí, he reprobado muchas veces me cuestan mucho los parciales... he rendido dos veces cada materia... Al principio, cuando empecé la carrera era más que nada la forma de estudio y la cantidad, el volumen... si salí de un colegio donde no estudiaba nada, a estudiar libros y libros ... eso me costó mucho adaptarme (Estudiante de Abogacía. Rendimiento Bajo)

“Yo al principio no sabía nada, no tenía una buena base, no entendía nada... Primer año fue terrible, nunca me adapté a los ritmos, ni a las exigencias...” (Estudiante de Abogacía. Rendimiento Bajo)

“El motivo es que el primer año que ingresé... regularicé todo, pero en esas vacaciones no rendí nada. No agarré el ritmo de la facultad... entonces cuando empecé segundo, estaba con lo de primero...” (Estudiante de Trabajo Social. rendimiento Alto)

“Hay un desfase entre el secundario y primer año, entonces les cuesta muchísimo adaptarse... además la calidad del estudio secundario va en

bajo, bajo, muy bajo. Con los años, ha bajado muchísimo, entonces... hay mucha deserción... más allá de que entra mucha cantidad de alumnos, también ha aumentado la deserción en primer año... vienen mal preparados, no saben lo que quieren y no saben lo que es la carrera... (Estudiante de Trabajo Social. rendimiento Alto)

Respecto de la **complejidad de los contenidos de las materias**, los alumnos entrevistados advierten la insuficiencia de lo que denominan “conocimientos básicos” que corresponden al Nivel Medio, la falta de manejo de herramientas o técnicas de estudio, e incluso el desconocimiento de estos contenidos. Un alumno de Abogacía dice:

“...nunca llegaba, siempre me faltaba estudio... me iba mal porque no coincidía la explicación del profesor con lo que yo leía en el libro, me costaba mucho adaptar eso y entonces entraba a indagar en qué quiso decir uno y el otro, y me llevaba mucho tiempo” (Estudiante de Abogacía. Rendimiento Bajo).

“Al principio uno no entiende, no tiene conceptos de Derecho, yo al principio no sabía nada... indagar en qué quiso decir uno y el otro, y me llevaba mucho tiempo” (Estudiante de Abogacía. Rendimiento Bajo).

c) Respecto de la **administración del tiempo** en la primera etapa de los estudios, puede agregarse que generalmente el momento de ingresar a la Universidad coincide con el final de la adolescencia. En este sentido, la franja etaria de los primeros años de las carreras en la universidad pública ha mostrado una tendencia a homogeneizarse en los últimos años, probablemente por la incidencia de políticas públicas que tienden a la escolarización y universalización de la enseñanza superior; con la consecuencia de establecer una función social de contención a la escuela y la universidad, que contrasta con la producción y distribución de conocimiento, atribuida tradicionalmente a la universidad.

Se visualiza en las expresiones de algunos alumnos, **la dificultad para organizar el tiempo y el material de estudio**, para establecer prioridades acerca de lo que deben o no deben “saber” para acreditar o aprobar una evaluación. Uno de los entrevistados, relata que en su primer año: *“...si había un parcial en una fecha yo me ponía a estudiar dos semanas antes, cuando ese parcial requería un mes y medio antes, por lo*

menos en mi forma de estudiar... nunca llegaba, siempre me faltaba estudio..." (Estudiante de Abogacía. Rendimiento bajo). Otro alumno dice: *"A mí me pasaba que estudiaba demás y no me daba tiempo de estudiar todo..."* (Estudiante de Abogacía. Rendimiento bajo)

Desde esta perspectiva, a la luz de la diversidad de conocimientos previos de los estudiantes al ingresar a la Universidad y de las carencias que mencionan, desde el inicio y a partir de la suposición del docente de que los alumnos poseen esos conocimientos básicos, se reduce la posibilidad de logro de aprendizajes significativos para muchos estudiantes, sobre todo en las primeras asignaturas del plan de estudios, con el riesgo de rezago y desgranamiento que esta situación conlleva.

Como sostiene Ausubel (1976) en la Teoría del aprendizaje significativo, todo nuevo aprendizaje se produce en la interacción de las nuevas experiencias con lo que el alumno sabe, lo cual genera el reacomodamiento de las ideas previas de los alumnos. Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje; dicha atribución sólo puede efectuarse a partir de lo ya conocido, mediante la actualización de esquemas de conocimientos pertinentes para la nueva situación de que se trate. Estos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente.

Por otro lado es notable como aquellos alumnos que poseen rendimiento alto, expresan que su tránsito a la universidad no les resultó dificultoso. Dicen haber cursado sus estudios secundarios en los colegios pre-universitarios, lo que les brindó una sólida formación previa. Estos alumnos poseen además variables personales, como ser las creencias en la autoeficacia o el ser hijos de profesionales, lo que implicó contar con un soporte familiar y social que los estimuló y apoyó para seguir una carrera universitaria. Vemos aquí nuevamente como las diferencias de capital cultural se transforman en desigualdades en las situaciones de aprendizaje.

"Yo creo que tiene que ver también con la escuela de la que venís. Porque el Central te enseña a estudiar, te enseña a organizarte bien, a parte es una escuela re-difícil...es como que te prepara para la universidad..." (Estudiante de Abogacía. Rendimiento alto)

“Para mi es muy importante la base que yo tuve en el secundario. Ninguno de los conceptos o de los contenidos que a mi me dieron en la secundaria me sirvieron en la Facultad...no tuve ninguna orientación donde hice el secundario...pero a mi me enseñaron a estudiar, eso es lo que yo rescato siempre, la base que tuve en el secundario.” (Estudiante de Abogacía. Rendimiento alto)

“Con el rendimiento académico estoy conforme, y eso se lo debo al Colegio Central Universitario que me enseñó a estudiar.” (Estudiante de Abogacía. Rendimiento alto)

De acuerdo a los datos obtenidos, observamos que el 50% de los entrevistados mencionan haber tenido dificultades en sus primeros tiempos de estudiantes universitarios por el cambio que implica el paso del Nivel Medio al Nivel Universitario, etapa de adaptación que les lleva el primer año y a veces más.

La dificultad para relacionar conceptos, expresarlos tanto en forma verbal, como escrita, y el tener que llegar a aprehender en forma autónoma para poder regularizar o promocionar las primeras materias de la carrera, aparece como uno de los mayores obstáculos que deben superar los estudiantes para poder continuar los estudios.

Se suman a la complejidad de los contenidos de las primeras asignaturas disciplinares, las dificultades que les ocasionan la falta de familiarización con la utilización del lenguaje simbólico, las deficiencias o carencia de conocimientos básicos del Secundario y las diferencias en los conocimientos previos, acotando las posibilidades de lograr aprendizajes significativos.

Por otra parte, la falta de hábitos de estudio da cuenta del escaso desarrollo de las destrezas de aprendizaje y habilidades metacognitivas. Estas deficiencias en lo que Coll et al (1992) consideran *“potentes herramientas del pensar y de la cultura humana, explicarían desde lo cognitivo la desaprobación de exámenes parciales y finales en los primeros tiempos”*.³

La marcada modificación de la organización de la enseñanza y del entorno social de los estudiantes los obliga a su adaptación a un nuevo

³ COLL, C., POZO, J. I., SARABIA, B., VALLS, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

contexto y les dificulta el logro de los aprendizajes esperados hasta que logran su adaptación al nuevo sistema de enseñanza.

La enseñanza universitaria: una tarea compleja.

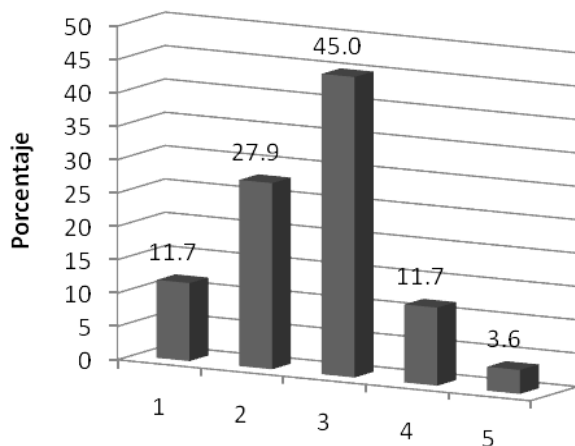
Entre los factores exógenos mencionados por los estudiantes, las explicaciones en torno al rendimiento académico de los mismos se organizan principalmente en relación a los procesos de enseñanza y a la capacidad pedagógica y didáctica de los docentes.

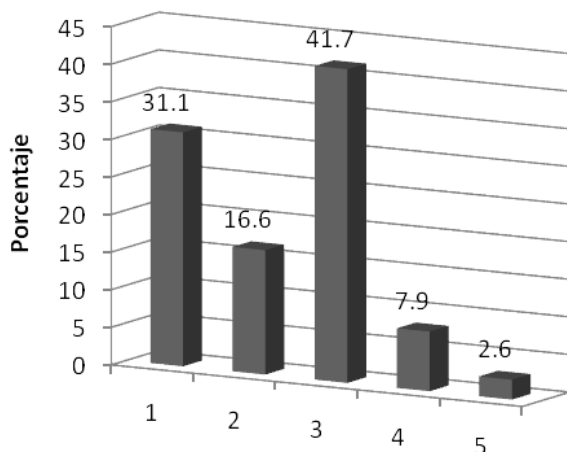
Las siguientes variables están orientadas a medir la percepción que tienen los estudiantes de Abogacía y Trabajo Social en relación a la **didáctica y sistema de enseñanza** como atribución relacionada con el éxito y el fracaso en los estudios.

Gráfico 3- Distribución de los porcentajes obtenidos en ambas carreras en la variable:

¿Tienen la mayoría de los profesores la capacidad pedagógica para promover la motivación de los alumnos para el estudio?

Trabajo Social



Abogacía

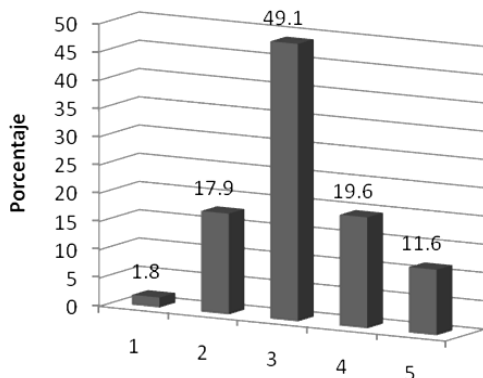
Escala: 1: Falso 2: Casi siempre falso 3: A veces falso, a veces verdadero 4: Casi siempre verdadero 5: Verdadero

Fuente: datos obtenidos del cuestionario aplicado a alumnos de Abogacía y Trabajo Social. Año 2012

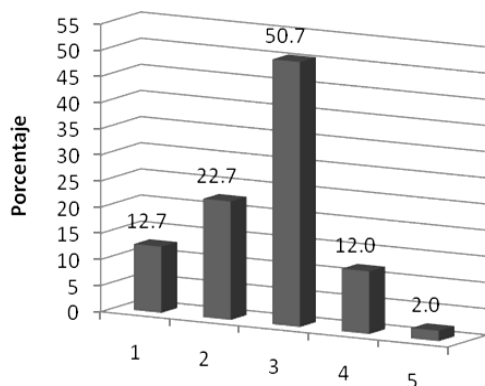
Gráfico 4- Distribución de los porcentajes obtenidos en ambas carreras en la variable:

¿Dan la mayoría de los profesores la posibilidad de aprender y discutir los temas para incorporar los conocimientos?

Trabajo Social



Abogacía



Escala: 1: Falso 2: Casi siempre falso 3: A veces falso, a veces verdadero 4: Casi siempre verdadero 5: Verdadero

Fuente: datos obtenidos del cuestionario aplicado a alumnos de Abogacía y Trabajo Social. Año 2012

Globalmente los mayores porcentajes se concentran en la categoría 3 (*a veces falso, a veces verdadero*) para ambas carreras y en las dos variables analizadas.

Analizando los porcentajes por carrera y variables se observa que cuando se les pregunta a los estudiantes si: **¿Tienen la mayoría de los**

profesores la capacidad pedagógica para promover la motivación de los alumnos para el estudio?, los porcentajes obtenidos muestran que, tal como ocurre en Trabajo Social, aunque con un porcentaje mayor (47,7%), la mayoría de los estudiantes de Abogacía considera que sus profesores no poseen la capacidad pedagógica para estimular la motivación de los alumnos en el estudio. Por otra parte un bajo porcentaje, el 2,6 % considera afirmativamente (*verdadero*) y un 7,9 % estima que *casi siempre verdadero*. Esto daría que solo un 10,5 % de los entrevistados en Abogacía posee una opinión positiva respecto a la capacidad pedagógica de sus profesores.

Cuando se les pregunta a los alumnos si: **¿Dan la mayoría de los profesores la posibilidad de aprender y discutir los temas para incorporar los conocimientos?**. Coincidentemente con lo observado en la variable anterior, los mayores porcentajes se registran en la categoría *a veces falso a veces verdadero*; 49,1 % en Trabajo Social, y el 50,7 % en Abogacía. Sin embargo se observa que las valoraciones que hacen los alumnos en ambas carreras se invierte en las categorías consideradas. En Trabajo Social las barras *falso* y *casi siempre falso* suman un 19,7 % mientras que en Abogacía el valor para las mismas categorías es significativamente mayor (35,4 %); mientras que en las categorías 4 (*casi siempre verdadero*) y 5 (*verdadero*), suman un 31,2 % para Trabajo Social y un porcentaje de 14 % para Abogacía.

Los estudiantes entrevistados plantean claras demandas a las estrategias de enseñanza implementadas por sus profesores. En este sentido, afirman que se les exige estudiar de memoria una gran cantidad de contenidos que son dictados en un tiempo escaso; que no se relacionan los contenidos teóricos con ejemplos, no se les permiten hacer preguntas, los docentes dictan lo mismo que está en los libros, las clases son tediosas, no se hacen trabajos prácticos, no hay materias promocionales, no se dan clases de consulta, entre otras. La mayoría de los planteos los realizan alumnos con bajo rendimiento en ambas carreras, aunque también estas visiones son compartidas por algunos alumnos con rendimiento alto. Al analizar las expresiones de los estudiantes, encontramos nuevamente una clara interpelación a la modalidad de enseñanza imperante propia de la universidad tradicional y una demanda por la aplicación de criterios de enseñanza acordes con una concepción constructivista del conocimiento. Se exponen algunos relatos:

“Hay que flexibilizarse dicen los profesores: “-háblame como dice el código”. Ahora bien, yo te hablo como dice el código pero: ¡no sé como lo aplico a la práctica!...” (Estudiante de Abogacía. Rendimiento bajo.)

“En las clases iban demasiado rápido para mí, no captaba las clases. En los parciales el volumen de lo que había que estudiar era demasiado y no me daban los tiempos.” (Estudiante de Abogacía. Rendimiento bajo.)

“No tenemos trabajos en grupo, ni siquiera tenemos trabajos individuales. Es muy raro la materia que haya trabajos prácticos.” (Estudiante de Abogacía. Rendimiento bajo)

“Cuando la clase es muy monótona no me llega y si se basa únicamente en el libro no puedo llegar a tomarle sentido.” (Estudiante de Abogacía. Rendimiento bajo.)

“El conocimiento se incorpora a la fuerza cuando vas a rendir un parcial, pero es un padecimiento... no se relaciona el conocimiento con la práctica... nos dan lo mismo que está en los libros... se dedican a dictar y a nosotros no nos sirve que nos dicten...” (Estudiante de Trabajo Social. Rendimiento medio.)

“Los profesores nos imponen un sistema de enseñanza que para nosotros no es enriquecedora, entonces eso lleva al fracaso. Por ahí quieren todo de memoria. De memoria no vamos a aprender nunca.” (Estudiante de Trabajo Social. Rendimiento bajo)

Como docentes, las situaciones de evaluación que diseñamos, así como los criterios que aplicamos para seleccionar los contenidos o las formas o metodologías que utilizamos para enseñar, se enmarca en una cultura individualizada que prima lo individual y que se asume como cultura profesional normalizada en el profesorado universitario. En este sentido, la libertad de cátedra- derecho incuestionable del profesor- deja a su arbitrio la constatación del logro del perfil del egresado, sin que se discuta o cuestione si tiene o no, la formación suficiente para llevar a cabo una adecuada evaluación del aprendizaje.

El síndrome universitario de “enseñar a mi manera” refleja una sobrevaloración de la experiencia subjetiva con la falacia de que cuanto

mayor es la experiencia que se tiene, mejor se enseña, aunque esa experiencia haya sido adquirida mediante un empirismo elemental e individual que se enquista en la rutina y en la acomodación o frustración.

Los profesores universitarios son en gran medida ex-alumnos más o menos aventajados, lo cual en nuestras universidades significa mayoritariamente personas competentes puestas en situación de enseñar lo que se les enseñó. En este sentido, los profesores no aplicamos los métodos que nos han predicado, sino los métodos que nos han aplicado (Monereo y Pozo, 2003). No existe por consiguiente, y en sentido estricto, una didáctica universitaria como tal, sino un conjunto de hábitos docentes que por decantación, sin que se haya realizado un análisis reflexivo, han ido impregnando el quehacer del conjunto de profesores, existiendo unas características comunes a las diferentes áreas disciplinares.

En cuanto a las percepciones de los alumnos, la inflación de contenidos que reciben, es una característica de los currículos universitarios, de hecho en la mayor parte de las disciplinas hay más conocimientos relevantes de los que razonablemente pueden enseñarse. Lamentablemente la tradición universitaria tiende a dejar en manos de cada docente la selección de esos contenidos, mediante criterios personales y profesionales, que suelen resultar opacos para los alumnos. Es así que cada profesor tiende a concebir los contenidos que transmite como un fin en sí mismo, es decir algo que se justifica por el mero hecho de ser enseñado, lo que conlleva a que los alumnos no aprenden a buscar la relación entre esos saberes. De esta forma, los currículos se acaban reduciendo a una acumulación de saberes yuxtapuestos y generalmente desconectados entre sí, saberes que desde la perspectiva práctica de los alumnos no es que se integren o multipliquen, sino que frecuentemente ni siquiera se suman, incluso a veces se restan. Para los estudiantes avanzar en la carrera consiste en ir restando (o sacando) materias, lo cual en la mayor parte de los casos es aleatorio. Esta concepción meramente acumulativa de los conocimientos, su falta de articulación e integración, resulta especialmente grave si se considera otro de los rasgos que definen el conocimiento en esta sociedad, como es la aceleración en el ritmo de producción y, por tanto, su creciente caducidad. Aun cuando se tenga la certeza de que hoy son saberes más imperecederos que otros, la celeridad en la producción implica no tener casi ninguna certeza de que van a ser igualmente necesarios en un futuro mediato o inmediato. Si los alumnos aceptan esos conocimientos que se les proporcionan sin reflexión o discusión sobre su naturaleza,

simplemente porque se les exigen, carecerán de criterios para decidir cuándo esos conocimientos deben ser puestos en duda, con lo que su capacidad de gestionarlos, como profesionales, será siempre muy limitada, subsidiaria de una autoridad que actualice sus saberes. No se trata de que cada alumno asuma, sin más, su propio punto de vista, sino de que disponga de criterios para constatar y justificar esos saberes, lo que exige que conciba esos conocimientos en el marco de un proceso de construcción social y no sólo como productos acabados.

Lograr estas metas exige contar con docentes que implementen metodologías de enseñanza que estén orientadas a definir no sólo a qué se enseña, sino y fundamentalmente sobre cómo se enseña y cómo se aprende. Esto implica docentes que se involucren y comprometan con el oficio de ser docente. Como bien señala los postulados constructivistas, el buen profesor es aquel que toma decisiones ajustadas a las condiciones del contexto en que enseña (contenidos, pero también alumnos, requisitos institucionales e incluso características, preferencias y recursos personales) para lograr sus objetivos, que no pueden ser otros que conseguir que sus estudiantes aprendan los contenidos de sus asignaturas de manera significativa, profunda, permanente y, sobre todo, generalizable. Esto está muy lejos, obviamente del docente recitador de textos a modo de busto parlante, tal como lo cuestionan los alumnos entrevistados.

IV. REFLEXIONES FINALES

Una mirada problematizadora de nuestra práctica docente

Quienes nos movemos en el campo de la Ciencias Sociales transitamos hoy un cambio paradigmático en las formas de entender y explicar la realidad social, que se afirma fundamentalmente en el reconocimiento de los aspectos subjetivos y la influencia del contexto en el comportamiento de los sujetos, esto es, la necesidad de recuperar al sujeto como protagonista del conocimiento y de la acción. Este concepto llevado al terreno de lo pedagógico, y más concretamente a nuestra práctica cotidiana, nos conduce a pensar en la necesidad de reconocer la singularidad que tienen nuestros alumnos, considerados ante que sujetos pedagógicos, sujetos sociales, quienes se encuentran, por lo tanto, subvertidos por lo contingente. Esos alumnos son constituidos y, a la vez, constituyen una red

de dimensiones que van desde su situación socio-económica, hábitos de estudio adquiridos, o no, diferentes niveles de capital cultural y una multiplicidad de factores provenientes tanto del contexto como de la propia historia personal de cada alumno.

En general observamos que el docente espera que el alumno escuche lo que él sabe y se sujete a lo que establece la estructura curricular, más prescriptiva que formativa y personalizada, sin avanzar sobre la práctica de hábitos de estudio, ni socialización del sujeto pedagógico alumno. Este quedará, en muchos casos, atrapado entre las exigencias institucionales y sus propias limitaciones⁴. No siempre se tiene en cuenta las formas particulares de acceder al conocimiento, las ideas previas, las características personales del alumno: *“los sujetos hablan pero no lo dicen desde cualquier lugar o como simple resultado de su originalidad, sino que su habla es el resultado de una posición que se les asigna desde el lenguaje y desde el saber. De hecho la enseñanza pasa por el lenguaje, pasa por unos sujetos, pero no es simplemente un acto comunicativo, ni una práctica intersubjetiva. La enseñanza es una categoría que permitiría caracterizar conocimientos, sujetos y prácticas.”*⁵

El docente con su propuesta pedagógica establece así un determinado tipo de condiciones objetivas, las cuales dan lugar a un cierto tipo de posibilidades objetivas, que son internalizadas por los alumnos y produce en ellos un determinado *sistema de disposiciones*.

Si el desempeño académico es medido solamente a través de evaluaciones parciales y finales, sin recibir un seguimiento académico durante el cursado de materias, se instituye la lógica del “sálvese quien pueda” y la obsecuencia ante el indiscutido lugar de poder del docente, cuyos razonamientos y aún palabras, el alumno deberá quizás repetir fielmente. Se podría decir que si bien los dominados contribuyen siempre a su propia dominación, las disposiciones que los inclinan a esta complicidad son también el efecto incorporado de la dominación.⁶

Nos queda claro que los alumnos elaboran estrategias para defender sus intereses, el punto es si ese interés lo constituye la apropiación del conocimiento, el desarrollo de un pensamiento crítico, o

⁴ Antoni, Elsa (2003). *Alumnos universitarios: el por qué de sus éxitos y fracasos*. Ed Miño y Dávila, Bs As.

⁵ Martínez Boom, Alberto: “ La enseñanza como posibilidad del pensamiento”

⁶ Ortega, F: “Estructuras mentales y prácticas sociales. El enfoque de Pierre Bourdieu”, UNC, 1991.

simplemente lograr la acreditación. Se pierde así el interés por el aprendizaje, y se sumerge en la rutina de “sacar” materias y recibirse lo antes posible.

La universidad administra su saber por compartimentos estancos como una forma de sometimiento a las ideas del otro y a la menor posibilidad de análisis crítico. El conocimiento es visto como una entidad y, es parcelado en pequeñas unidades fácilmente asimilables. Un capital cultural que se transmite a un alumno, ya poseedor de una capital más personal, relacionado con su origen social, lo que torna la situación más compleja, en tanto se restringen las posibilidades de incorporación del conocimiento, generando una brecha entre lo que se quiere transmitir y lo que el alumno puede asimilar.

Reducir la relación pedagógica a una relación interpersonal entre dos sujetos, es desconocer que se trata de una relación “regulada”, de una relación entre posiciones definidas objetivamente en un espacio social determinado. Esto es, cuando los individuos interactúan, esta interacción no se limita a sus propias inter-subjetividades, sino que están presentes y actuantes sus propios *habitus*. Retomamos aquí la teoría de los *habitus* de Bourdieu, y en particular de su proceso de generación, entendido como proceso de incorporación de estructuras (interiorización de la exterioridad).

Esta realidad nos interpela como docentes y nos ubica ante un planteo desafiante, tal es: ¿nuestras propuestas de enseñanza responden a los marcos teóricos y conceptuales de la comprensión? ¿Aseguramos la existencia de condiciones para que los alumnos desplieguen sus potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas, sociales y de aprendizaje?, ¿Le damos realmente la posibilidad a nuestros alumnos de participar en la construcción y reconstrucción del conocimiento?

Asumimos estos interrogantes con una visión crítica y reflexiva en relación a nuestra propia práctica docente y a lo que observamos. Los docentes en general estamos demasiados preocupados por cumplir con el desarrollo de los temas previstos en el programa y en medio de esta vorágine que nos impone la dinámica institucional, finalmente nos conformamos con que los alumnos repitan nuestros discursos y “*vean todo el programa*”.

Estamos acostumbrados a lo prescriptivo, y reproducimos como docentes los mismos esquemas y procedimientos que aplicaron otros con nosotros. Romper este *habitus* requiere, sin dudas, un proceso de objetivación de nuestra propia práctica docente para convertirla en objeto de

conocimiento, lo que nos posibilita explicitar nuestras opciones epistemológicas que subyacen y le dan sentido "...a las formas concretas en que se llenan las funciones y los modos de articulación docente-alumnos-conocimiento" ⁷. En suma saber lo que hacemos, cómo lo hacemos, para qué, por qué y cuáles son los resultados que obtenemos.

Tal como señala Alberto Martínez Boom,⁸ la pregunta es si enseñamos a pensar, esto es domesticamos el pensamiento porque lo hacemos desde nuestros propios esquemas y limitaciones o mostramos el camino para ir hacia lo nuevo, lo impensado. Esto nos obliga a repensar nuestro lugar de poder como docentes posicionados como dueños de saber y la verdad, de lo que debe ser aprendido y ubicarnos en cambio mostrando, incitando el camino hacia lo impensado, esto es, abriendo un espacio hacia la creatividad.

La idea es crear las condiciones para que el alumno, en términos de Alberto M. Boom, adopte la "vía del pensamiento" entendida como una actitud de búsqueda que lo incite a incursionar en nuevas formas de ver y de decir.

Finalmente consideramos que nuestras prácticas docentes están sobredeterminadas además, por el entramado institucional, y que nosotros mismos formamos parte y contribuimos a producir y reproducir esa realidad institucional. Vemos que las escasas competencias y habilidades adquiridas por los alumnos egresados del nivel medio, se enfrentan con el contexto institucional que no siempre está preparado para superar tales deficiencias en los alumnos. La caída de la remuneración de los docentes, la falta de infraestructura adecuada, la escasez de aulas, cátedras numerosas a cargo de docentes con dedicación simple, planes de estudio que plantean una inflación de contenidos a dictarse en tiempos que resultan insuficientes. En suma, alumnos y docentes están siempre funcionando "contra reloj" para poder asegurar unos contenidos mínimos, cada vez menos comprendidos por aquellos que traen menores competencias y/o recursos.

Frente a esta realidad, pensamos que se hace necesario indagar tanto sobre los mecanismos que operan en el joven para adaptarse a la vida universitaria, como en los mecanismos institucionales que inciden para tal fin. Ello permitirá orientar políticas claras en materia de ingreso, retención y rendimiento académico de los estudiantes.-

⁷ Guyot V. y Giordano M.F. (1997): " Los sujetos de la práctica docente como sujetos de conocimiento" en Alternativas. Año 1, N° 4, Ed. L.A.E. UNSL.Arg.

⁸ Idem

V. Bibliografía

ANTONI, Elsa (2003). *Alumnos universitarios: el por qué de sus éxitos y fracasos*. Ed Miño y Dávila, Bs As.

AUSUBEL, E. (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo*. Trillas. Mexico.

COULON, Alain: (1995). *Etnometodología y educación*. Ed. Paidós, Bs As.

CORRAL de ZURITA, Nilda, VEIRAVÉ, Delfina y otros (2000). *Aprendizaje y enseñanza en el aula universitaria*. Instituto de Ciencias de la Educación- Facultad de Humanidades – UNNE –<http://www.unne.edu.ar/cyt/2001/9-Educación/D-010.pdf>

COLL, C., POZO, J. I., SARABIA, B., VALLS, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

EZCURRA, Ana M. (2013). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. IEC, Bs. As.

EZCURRA, Ana M. (2007): *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Universidad de San Pablo: Cuadernos de Pedagogía Universitaria.

GOETZ J.P., LE COMPTE, M.D. (2010). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.

GUYOT, Violeta , GIORDANO, María Francisca (1997): *Los sujetos de la práctica docente como sujetos de conocimiento*, en Alternativas, Año 1, N° 4, LAE, UNSL

LEITE, A. E., CORRAL de ZURITA, N. (2000). *Representaciones sobre el éxito y fracaso académico en alumnos universitarios (1998-2000)*. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas, UNNE, Resistencia. Arg.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto: *La enseñanza como posibilidad del pensamiento*, en Cuadernos de Investigación. Universidad Pedagógica Nacional.

MENDEL, G. (1996). *Socio-psicoanálisis y educación*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

MONEREO, Carles y POZO, Juan I. (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Editorial Síntesis, Madrid.

ORTEGA, F. (1991) *Estructuras mentales y prácticas sociales. El enfoque de Pierre Bourdieu*, UNC. Arg.

VALLE Graciela B., RAIANO Juana., GARCÍA Sandra., SULIGOY Martha, GÓMEZ Gladys. (2014): “Éxito y fracaso académico desde la perspectiva de los estudiantes universitarios”. Revista Dos Puntas. Año VI. N°9.

VALLE, Graciela B.; SULIGOY, Martha; RAIANO, Juana; GÓMEZ, Gladys; GARCÍA, Sandra; ACIAR, Mariela; BAZÁN, Alejandra; FIERRO, Silvina. Informe Final del proyecto de investigación: “Atribuciones Causales del éxito y fracaso académico en alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSJ”, 2011-2013.