

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



Facultad de Odontología

MAESTRIA EN EDUCACIÓN ODONTOLÓGICA

**Título: “ANÁLISIS DE LOS HÁBITOS DE ESTUDIO EN UNA MUESTRA DE
ALUMNOS UNIVERSITARIOS”**

Maestranda: Od. Maria Beti
Directora: Prof. Dra. Stella Maris Iriquin
Octubre 2018.

INDICE

I. RESUMEN	4
II. DETERMINACIÓN DEL TEMA	5
III. OBJETIVOS	12
IV. ESTADO DEL TEMA	13
V. MARCO TEÓRICO	23
A. La construcción del oficio de estudiante en la Universidad	23
B. Perspectivas iniciales en torno del aprendizaje	30
VI. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	34
VII. METODOLOGÍA	35
VIII. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS	38
C. Carrera de Sociología	39
1. Condiciones de estudio	41
2. Cursadas y finales	45
3. Estrategias de estudio	55
4. Organización del estudio	63
	2

D. Carrera de Trabajo Social	74
1. Comparación general y del plan de estudios	74
2. Contexto de estudio	78
3. Cursadas y finales	82
4. Estrategias de estudio	85
5. Métodos de estudio	89
6. Organización del estudio	91
IX. DISCUSIÓN	95
X. REFLEXIONES FINALES	97
II. BIBLIOGRAFÍA	99

I. Resumen

En este trabajo de investigación orientado a la finalización de la Maestría en Educación Odontológica, proponemos reconstruir los hábitos de estudio de estudiantes universitarios de las carreras de Sociología y de Trabajo Social. En este sentido, buscaremos analizar las experiencias en sí mismas a la vez que planteamos un estudio comparativo de dos disposiciones diferentes para el pasaje por la universidad. Entendemos entonces que el recorrido para nuestros objetivos se basa en descubrir cuáles son las estrategias de estudio de estudiantes avanzados/as a su vez que en el caso de estudiantes ingresantes. Para ello, indagaremos sobre los métodos y técnicas que emplean para estudiar, en la organización de los tiempos y en los vínculos que se desprenden entre estudiantes, docentes y la Universidad en general.

En este sentido, buscamos acercarnos a las experiencias de estudio de los/as estudiantes para poder pensar y problematizar el rol pedagógico de los/as docentes en contextos donde los paradigmas de enseñanza y aprendizaje se ven constantemente desafiados.

Para ello, hemos realizado 50 encuestas a cada una de las facultades, y hemos acudido a fuentes secundarias como los planes de estudio de dichas carreras y charlas informales con los/as estudiantes para comprender, complejizar y afirmar aquello que se evalúa en las encuestas.

II. Determinación del tema

La enseñanza, lejos de ser un proceso atemporal y unilateral, aparece como la instancia de intercambio en las distintas etapas de la vida que construyen a los sujetos. Las instituciones educativas configuran el dispositivo central de formación desde la constitución de los Estados Modernos. Ellas suponen la organización de una estructura institucional que organiza los procesos de transmisión de un conjunto de saberes que habilitan su apropiación por parte de los estudiantes, en los diferentes niveles del sistema educativo.

Las prácticas educativas refieren a una acción con orientación que incluye sujetos y contenidos. Además, son históricamente construidas y socialmente determinadas, lo cual resultara un punto de partida fundamental para este trabajo. En este estudio se analizarán ciertas prácticas educativas, las denominadas “institucionalizadas”, es decir aquellas circunscriptas a la institución formal, al aula, a la relación docente-estudiante, a los procesos de enseñar y de aprender formalizados. Sin embargo, es necesario aclarar que, al existir varios y distintos niveles formales del proceso educativo, aquí abordaremos aquel que respecta a la educación superior, entendiendo que lleva consigo relaciones y desenvolvimientos particulares, por diversos motivos, que construyen un campo de estudio específico.

La enseñanza universitaria se articula en torno de una estrategia central: el aula. Dentro de este espacio, los actores cumplen determinados roles que les permiten desenvolverse de cierta manera en relación con el otro, así como encontrarse con los contenidos de forma

particular. Esto hace que se constituyan prácticas, dinámicas y relaciones acordes al ámbito de aprendizaje y de enseñanza. En el aula los docentes diseñan y coordinan distintas estrategias de enseñanza con el objetivo de facilitar la apropiación del conocimiento a los estudiantes. Estas estrategias suponen la relación de los estudiantes con textos, guías de ejercitación, la exposición de los docentes, entre otras. Estas estrategias se tornan centrales en tanto viabilizan la apropiación de los estudiantes de categorías y conceptos propios de los campos disciplinares y profesionales de formación.

La enseñanza universitaria, en sus dimensiones institucional, curricular y pedagógica ha sido conmocionada en las últimas décadas por procesos de transformación de diversa índole. Ya desde hace algunas décadas los modelos de enseñanza universitaria se vieron interpelados por cuestiones varias que concitaron debates respecto del estatuto de la ciencia, la vinculación entre la formación de los sujetos y las realidades sociales concretas, el trasvasamiento de los límites disciplinarios, las transformaciones en las culturas juveniles más vinculadas con la lógica audiovisual, entre otros. Ellos impactaron en la producción a nivel académico y tuvieron cierta huella en las prácticas curriculares concretas, en relación con perspectivas que pusieron el acento en los procesos de flexibilización curricular, la relación entre teoría y práctica, las relaciones entre la investigación y la formación, los requerimientos de las prácticas profesionales, la dimensión ética, la diversificación de los perfiles de formación al interior de las instituciones, entre otros.

Es importante poner al descubierto que, en la actualidad, y cada vez más, los sujetos que componen ambos grupos se caracterizan por ser una población heterogénea en intereses, lugares de procedencia, saberes previos, edades, problemáticas sociales, etc.

En la actualidad, debido a distintos elementos que iremos desarrollando, ese punto de encuentro entre estudiantes y docentes ha presentado algunos problemas, y la hipótesis con la que aquí trabajaremos parte de la idea de que aquellos tienen estrecha relación con las distancias que existen en el presente entre lo esperado por el docente del estudiante, y lo que este realmente lleva adelante como tal, en tanto hábitos de estudio y realización de actividades.

La masificación y ampliación de la matrícula de las universidades públicas y de la educación superior en general se ha visto interpelada por el ingreso de nuevos sujetos que integran el espacio universitario, producto del pasaje de la “universidad de elite” a la “universidad de masas”. La función social de la universidad se resignifica a partir de esta responsabilidad ética que supone generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas, en un horizonte de justicia e igualdad. Varias investigaciones recientes recuperan la categoría de afiliación académica, del investigador francés Alain Coulon, como un proceso de pasaje o iniciación que se produce en el ingreso a los estudios universitarios y que configura un proceso de extrañamiento y de inclusión en un nuevo orden institucional y cultural.

Las “experiencias estudiantiles” ponen en juego las trayectorias educativas y de vida previas de los estudiantes. Las dificultades en el proceso de inclusión de los jóvenes en la trayectoria universitaria se asocian a los grados de familiaridad o extranjería en relación con la cultura institucional. Para muchos estudiantes la universidad se presenta como una institución “opaca” en cuestiones que tienen que ver con el espacio físico, las formas de acceso a la información, los modos “apropiados” de dirigirse de los profesores.

El aporte de indagaciones que ahondan en las condiciones de la experiencia y las trayectorias estudiantiles permiten identificar nuevas dimensiones de los procesos de

inclusión-exclusión educativa en la enseñanza universitaria. Posibilitan, también, superar las perspectivas que se han centrado en la descripción de las condiciones de “entrada” de los estudiantes como única condición del desajuste de los procesos pedagógicos que se despliegan en el aula, para situar dichas condiciones en relación con las condiciones históricas, institucionales y pedagógicas de la experiencia. Así, los nuevos paradigmas que la universidad impulsa alrededor de la enseñanza tienen que ver con mantener y aumentar su alcance cuantitativo, su masividad, sin que esto sea excluyente con la búsqueda de calidad educativa.

A partir de esto, podría considerarse que uno de los problemas que enfrenta actualmente la enseñanza de nivel superior, reside en la profunda diversidad conceptual y cultural que separa a estudiantes y docentes. Este concepto puede ser pensado como el trayecto diferenciado, esperable y naturalizado entre docentes y estudiantes.

La distancia cultural habita en las diferencias que se establecen entre estudiantes y docentes en función de sus pertenencias respectivas a generaciones socio-etarias diferenciales: cada generación se constituye y referencia en función de experiencias que estructuran la formación de la identidad social e individual de manera particular. Al mismo tiempo, el tipo de lenguaje utilizado por ambos es uno de los principales factores que influye a la hora del entendimiento.

En el tránsito formativo, se ponen en juego aquellos roles, cuya combinación presupone la posibilidad de establecer entre ambos actores un piso común para aquel entendimiento, que permita ajustar códigos simbólicos entre los actores, y así facilitar las tareas de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, uno de los rasgos en los cuales se expresaría la diferencia cultural consistiría en que los estudiantes, en la actualidad, no despliegan las estrategias de aprendizaje

esperadas por sus docentes en base a las cuales se preparan las clases. Esto es, los docentes operan bajo un conjunto de presupuestos respecto a los estudiantes que incluyen los conocimientos previos, las condiciones de estudio y las estrategias de aprendizaje, que ponen en juego a la hora de desenvolverse en su rol de educador.

De todas maneras, es necesario entender que enseñar está estrechamente ligado con el acto de aprender, ya que requiere la existencia de ambos roles. Esa relación se da de manera dinámica y de ninguna manera unilateral, quien enseña aprende porque reconoce los conceptos ya aprendidos con anterioridad, al mismo tiempo, observando al estudiante va descubriendo sus dudas, aciertos y errores. Esto nos permite complejizar esta relación de manera tal que ambos roles son activos en la construcción de conocimiento.

Retomamos al pedagogo brasileiro Paulo Freire para reafirmar que: “al incluir el enseñar del educador, incluye también por un lado el aprendizaje anterior y concomitante de quien enseña y el aprendizaje del principiante que se prepara para enseñar en la mañana o rehace su saber para enseñar mejor hoy, y por otro lado el aprendizaje de quien, a un niño, se encuentra en los comienzos de su educación. Como preparación del sujeto para aprender, estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute un cierto contenido que me ha sido propuesto por la escuela o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre cierto receso social o natural, y como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros”.

Con ello también hace referencia al acto de leer no como ejercicio de memorización mecánica de fragmentos del texto. Se trata de una estrategia compleja, exigente, donde se adquieren nuevos conocimientos, vocabularios frente a una posición crítica de lo leído,

es un diálogo crítico con el material. “Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión”.

La lectura, con su centralidad en los dispositivos hegemónicos de la enseñanza universitaria, se configura como una de las prácticas que más interfiere u obstaculiza la tarea de transmisión de un repertorio lingüístico y conceptual que supone el acceso a las culturas académicas y disciplinares que la universidad distribuye en la enseñanza. La experiencia estudiantil en la universidad está atravesada y viabilizada centralmente por las prácticas de lectura y comprensión de textos académicos de diverso tipo e implica el encuentro de los estudiantes con un mundo de conceptos habilitados por profesores que median en una nueva comprensión del mundo.

En el caso de las carreras universitarias, la mayoría de las asignaturas se organizan pedagógicamente como clases con lecturas obligatorias previamente asignadas, y los docentes a cargo de comisiones iniciamos cada encuentro áulico con la expectativa de que los estudiantes acudan con la lectura indicada cumplida, y con los conceptos que se encuentran en dicha bibliografía, comprendidos y aprehendido. Sin embargo, a menudo nos encontramos con una falencia importante de comprensión/ aprehensión de los mismo lo que dificulta las posibles prácticas sobre los temas en cuestión ya que se pierde el tiempo de clase en cuestiones básicas que se dan por hecho con la simple lectura de los textos en cuestión.

Desde las perspectivas expuestas anteriormente este trabajo busca responder inicialmente a las preguntas:

- ¿Qué estrategias despliegan los estudiantes para apropiarse de los saberes objeto de la enseñanza (disponibles en el discurso de los docentes, en los textos académicos y en las guías de trabajos prácticos, entre otros)?
- ¿Cómo enfrentan la tarea de leer/comprender los textos académicos?
- ¿Varían las estrategias de aproximación a los saberes y de estudio a lo largo de las trayectorias estudiantiles?

El trabajo se propone aproximarse a una caracterización de las estrategias de estudio de los estudiantes en dos tramos diferenciales de sus trayectorias estudiantiles. Con el objetivo de atender a la especificidad de los campos disciplinarios el estudio se centrará en estudiantes de las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, específicamente de la carrera de Sociología; y de estudiantes de Trabajo Social dado que constituyen carreras que contemplan, en parte, la formación en campos disciplinarios con orientaciones pedagógicas, prácticas docentes e intervenciones en distintos territorios, elementos que son interesantes para poner en diálogo con la formación que atravesamos desde la Facultad de Odontología. Además, representan abordajes prácticos y metodológicos marcadamente diferentes, con notorias distinciones en los planes de estudio. El estudio abordará instrumentos de relevamiento en dos etapas diferenciales de las trayectorias estudiantiles (año de ingreso y trayecto final de la carrera) y relevará datos contextuales que permitan aproximarse a las condiciones heterogéneas de los estudiantes, de modo de contextualizar el análisis posterior.

La caracterización y comprensión de las estrategias que construyen los estudiantes en su paso por las carreras pretende constituirse en un aporte para repensar las estrategias de enseñanza de modo de orientar a los estudiantes no solo en el manejo de los conceptos, sino en los mecanismos que favorecen la adquisición de los mismos. Habilitar experiencias de lectura que viabilicen no solo los procesos de comprensión sino la construcción de estrategias de desciframiento de los textos, de descubrimiento de las claves de organización y argumentación de los mismos, se reconoce como un desafío de las prácticas docentes y de los procesos de diseño de la enseñanza universitaria en la actualidad.

III. Objetivos

Objetivo general: Analizar los métodos de estudio de alumnos de dos carreras de grado de la UNLP con el objeto de contribuir a la mejora de las estrategias de enseñanza universitarias.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las estrategias que los estudiantes universitarios construyen en el trabajo con los dispositivos de enseñanza que vehiculizan conceptos y teorías disciplinares (textos académicos, guías de lectura y trabajo, entre otros).
- Identificar si estas estrategias cambian a lo largo de la trayectoria educativa.

- Relevar información sobre variables contextuales (sociodemográficos, condiciones laborales y de vida, etc.) para dar cuenta de los condicionantes generales de sus trayectorias estudiantiles.
- Promover estrategias de innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar las estrategias de trabajo de los estudiantes con los dispositivos textuales que portan las categorías conceptuales de campos disciplinarios específicos.

IV. Estado del tema

Interesa especialmente situar algunos aportes teóricos de investigaciones que han centrado su atención en los primeros años de las trayectorias universitarias, focalizando en el proceso de inclusión de los estudiantes en las culturas académicas. También, ordenar las principales perspectivas teóricas en relación a los procesos de aprendizaje. Ambos abordajes posibilitarán fortalecer teóricamente las conceptualizaciones de partida del trabajo. Las mismas serán profundizadas en la etapa inicial de desarrollo prevista en el cronograma de trabajo.

Según Jones, Slate, Bell y Saddler *“cualquier esfuerzo que se realice para mejorar la educación obtendrá pobres resultados en la medida en que se descuide el importante papel que desempeña el estudiante en el proceso de aprendizaje; sobre todo cuando no se toma en cuenta si el estudiante posee las destrezas académicas necesarias para tener éxito en la escuela”*.¹ Tevni Grajales, en su artículo *Hábitos de estudio de estudiantes*

¹ Stanley, Bárbara; Slate, John R. y Jones, Craig H. (1991). Study behaviors of college preparatory and honors students in the ninth grade. *The High School Journal*, 165-171.

universitarios, retoma a los autores antes mencionados, los cuales realizaron en 1998 investigaciones con alumnos universitarios estadounidenses, observando el uso del tiempo dedicado al estudio, así como también el cambio de hábitos. Para ello entrevistaron en cinco fases a 30 alumnos elegidos al azar.

Lo primero que descubrieron es que los alumnos con calificaciones más altas manejan la tendencia a soñar o distraerse al estudiar mientras que dedican más tiempo al estudio que los alumnos con calificaciones bajas. No obstante, para dicho trabajo los autores afirman que la forma en que los estudiantes responden a preguntas relacionadas con sus hábitos de estudio está moderada por el contexto en que se desarrolla la investigación. Como respuesta a la pregunta ¿con qué destrezas y hábitos de estudio cuentan los alumnos de la universidad para enfrentar el reto de un aprendizaje significativo? Los autores plantean que *“los puntos de vista básicos que las personas pueden asumir respecto a la naturaleza de la inteligencia: el primero afirma que la inteligencia es una cualidad global y estable por lo que es esa habilidad y no el esfuerzo lo que determina primariamente el desempeño. Así lo consideran las personas que perciben la inteligencia como una entidad; la segunda posición es el punto de vista incremental que sostiene que la inteligencia consiste en un repertorio de destrezas que pueden ser desarrolladas o mejoradas”*².

Abordan el concepto de locus de control para referirse a la forma en que las personas perciben su capacidad para ejercer influencia o determinar éxitos y fracasos. Aquellas que comparten un locus de control interno son aquellas que creen poder afectar sus resultados mediante sus esfuerzos personales, mientras que quienes poseen un locus de control

². Grajales, T. (2002) *“Hábitos de estudio de estudiantes universitarios”*. Centro de Investigación Educativa.

externo creen que los resultados que obtienen están determinados por fuerzas externas como la suerte, el destino u las acciones de los otros.

Por otro lado, Entwistle³ aborda una conceptualización en relación con el aprendizaje en su trabajo respecto de las dinámicas de la enseñanza en el aula. El aprendizaje puede observarse como un proceso complejo que incluye un elevado número de variables, algunas de las cuales se encuentran o pueden encontrarse bajo control del docente y otras no. Las principales influencias en el aprendizaje son para este autor la institución (escuela), el docente, el grupo de pares y el hogar. Estas cuatro grandes dimensiones determinan las estrategias, procesos y resultados del aprendizaje. Esta referencia marca la necesaria contextualización de los procesos de aprendizaje de los sujetos, que no pueden atribuirse a factores exclusivamente individuales, dado que las disposiciones subjetivas son producto de contextos y condicionantes sociales más amplias.

En este marco, los procesos de aprendizaje suponen el despliegue de un conjunto de operaciones cognitivas específicas, conocidas como *estrategias de aprendizaje*. Siguiendo a Román, Sánchez y Gallego⁴ dichas estrategias pueden ser clasificadas como:

- 1- Estrategias de adquisición de información: son estrategias que remiten a los procesos atencionales, es decir, aquellos procesos mediante los cuales se selecciona, se transforman y transporta información desde el ambiente al Registro Sensorial. A continuación, intervendrían procesos de repetición que transportarían la información a la Memoria a Corto Plazo.

³ Entwistle, N. J. (1988). La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós.

⁴ Roman, Sanchez, y Gallego (2008). "Escalas de Estrategias de Aprendizaje". TEA Ediciones S.A.

- 2- Estrategias de codificación: Implican los procesos de transformación de la información adquirida a códigos o desde un código a otro. Estos procesos se sitúan en la base de los niveles de procesamiento más o menos profundos y el sujeto se aproxima entonces a la comprensión.
- 3- Estrategias de recuperación: son aquellas que favorecen la recuperación de información en la memoria y la generación de respuesta.
- 4- Estrategias de apoyo: Son estrategias que potencian el desarrollo de las tres anteriores: incrementan la motivación, la autoestima y la atención.

En particular, para el presente trabajo se torna relevante el primer tipo de estrategias, vinculadas a las estrategias que utilizan los estudiantes para aproximarse a los diversos soportes que en la enseñanza universitaria contienen las teorías, categorías y datos de campos disciplinarios específicos.

De acuerdo con los autores citados, las Estrategias de Adquisición pueden clasificarse como Atencionales y de Repetición. Entre las *Atencionales* se reconocen dos tipos de sub estrategias: de Exploración y de Fragmentación del medio y la información. Entre las estrategias de Repetición es posible hablar de repetición a secas.

A su vez, las de Exploración remiten a la táctica de exploración propiamente dicha, mientras que las de Fragmentación a las tácticas de Subrayado lineal, Subrayado

idiosincrático y epigrafiado. Por su parte, la sub-estrategia de Repetición implica las tácticas de Repaso en voz alta, Repaso mental y Repaso reiterado.

En la escala para evaluar estrategias de adquisición de información, se incorporan 20 ítems, los cuales se agrupan, a los fines de la interpretación, de la forma que se ven reflejadas en el siguiente cuadro⁵:

Nº Estrategia (táctica)	Factor	Ítems que la definen operativamente	Total
1. Exploración	IV	1-3-11	3
2. Subrayado lineal	III	5-8	2
3. Subrayado idiosincrático	V	6-7-10	3
4. Epigrafiado	VII	2-9	2
5. Repaso en voz alta	I	13-14-16-19	4
6. Repaso mental	II	4-15-17-18	4
7. Repaso reiterado	VI	12-20	2

Combinando la información, es posible obtener el siguiente cuadro:

Proceso	Estrategia	Sub-estrategia	Táctica	Ítem

⁵ Roman, Sanchez, y Gallego (2008). Op. Cit

Cognitivo				
A D Q U I S I C I Ó N	ATENCIÓNES	EXPLORACIÓN	Exploración	1. Antes de comenzar a estudiar, leo el índice o el resumen o...
				3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima
				11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar
		FRAGMENTACIÓN	Subrayado lineal	5. En los libros, apuntes u otro material aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes
				8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización
				6. Utilizo signos (...), algunos de ellos solo

			Subrayado	inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.
			Idiosincrático	7.Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje
				10.Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas en los márgenes de libros, artículos, apuntes o en hojas aparte
			Epigrafiado	2.Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto

				9. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos o epígrafes
	REPETICIÓN	REPETICIÓN	Repaso en voz alta	13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos durante el estudio
				14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende
				16. Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo apartado por apartado.
				19. Hago que me pregunten lo subrayado, paráfrasis, esquemas, etc., hechos al estudiar un tema

			Repaso mental	15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante
				17. Aunque no tenga que hacer examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, o estudiado u oído a los profesores
				18. Después de analizar un gráfico o dibujo del texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro
			Repaso reiterado	12. Cuando el contenido de un tema es denso (...) vuelvo a releerlo despacio
				20. Cuando estoy estudiando (...) descanso y después lo repaso para aprenderla mejor

Otra de las investigaciones tomadas como referencia para construir el marco en el que se basará este trabajo, es la realizada por la profesora Carmen Oñate Gómez⁶, presentada dentro de “*Los hábitos de estudio y la motivación para el aprendizaje*”. Dicho trabajo tuvo como objetivo ayudar a los estudiantes de la Universidad Politécnica de Madrid (U.P.M.) a conseguir un mayor rendimiento.

“Hoy menos que nunca debemos entender la obtención de una determinada titulación académica en la Universidad como el resultado de un proceso de mera acumulación de conocimientos y que, además, estén muy bien aprendidos por haber ayudado al alumno a utilizar buenas técnicas de estudio. Hoy más que nunca es preciso entender que el objetivo más importante ha de ponerse en ayudar al sujeto a que sea capaz de conseguir en un futuro más o menos inmediato la máxima armonía entre una satisfactoria trayectoria vital, con los requerimientos de un contexto sociolaboral cada día más cambiante, exigente y sofisticado”⁷.

La estrategia metodológica se basó en el cuestionario H.E.M.A, el cual focaliza el diagnóstico de hábitos y actitudes referidas al estudio académico, pero trata de trascender los objetivos que tradicionalmente le han sido asignados a estas pruebas, empezando precisamente por una ampliación de los mismos. El cuestionario está dividido en ocho ejes:

I. Factores ambientales

II. Salud física y emocional

III. Aspectos sobre el método de estudio

⁶ Oñate Gómez, C. (2002) *Los hábitos de estudio y la motivación para el aprendizaje*, en Revista académica de Investigación, Tlatemoani, México.

⁷ Oñate Gómez, C. (2002). Op. Cit.

IV.Organización de planes y horarios

V.Realización de exámenes

VI.Búsqueda de información

VII.Comunicación académica escrita y oral

VIII.Acerca de la motivación para aprender

Dentro estos ejes hay un total de 99 preguntas generales para conocer los hábitos de los estudiantes. Las mismas fueron volcadas en forma organizativa y de acuerdo a los porcentajes arrojados. Se establecieron, como es habitual en estos cuestionarios, grados a la hora de pedirle al sujeto que conteste; tratando de barrer el espectro de los comportamientos más habituales.

V. Marco teórico

A. La construcción del oficio de estudiante en la Universidad

Interesa recuperar aquí las investigaciones desarrolladas por Paula Carlino (2006) en torno de los procesos denominados de “alfabetización académica” en el marco de experiencias concretas de trabajo docente en la universidad pública, que han contribuido a visibilizar un conjunto de implícitos en las dinámicas propias del enseñar y el aprender en este espacio, que resultan centrales en tanto constituyen el nudo que posibilita la afiliación/desafiliación de los estudiantes en la institución y sus culturas académicas. Como señala la autora “Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones.

Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva”

En el mismo sentido, varias investigaciones recientes recuperan la categoría de afiliación académica, del investigador francés Alain Coulon, como un proceso de pasaje o iniciación que se produce en el ingreso a los estudios universitarios y que configura un proceso de extrañamiento y de inclusión en un nuevo orden institucional y cultural.

Desde estos trabajos, que analizan particularmente las trayectorias estudiantiles en los primeros años de las carreras universitarias y en las instancias de ingreso, se focaliza en el proceso de construcción de oficio de estudiante. De este modo “si afiliarse significa aprender la institución de la tarea y asignarle un sentido a los objetos institucionales y cognitivos del mundo académico, será posible distinguir dos tipos de afiliación: institucional e intelectual. La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores. La segunda con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria” .

El proceso de afiliación supone un trabajo arduo de elucidación de las normas, reglas y prácticas que configuran este nuevo escenario cultural para el estudiante que tiene que ser capaz de descubrir y manipular la “practicidad de las reglas, esto es, las condiciones bajo las cuales es posible transformar las consignas, tanto institucionales como intelectuales, en acciones prácticas.” (Coulon, 1995: 160) El logro de este proceso, supone al mismo tiempo un “sacrificio de paso” vinculado al abandono, siempre parcial, de la cultura propia, de modo que supone la adscripción del sujeto a una identidad y una cultura nueva que significa diversos niveles de

ruptura con su experiencia y sus marcos culturales previos.

Al respecto, resulta interesante señalar algunos aportes en relación a este proceso de transición que aporta la investigación realizada por María Paula Pierella en la Universidad Nacional de Rosario (Pierella, 2014) en tanto la experiencia estudiantil supone una perturbación asociada al enfrentarse con una cultura institucional nueva, al encuentro con lo “impropio”, con lo que no es común o familiar. Se da una “percepción de transformación subjetiva que conlleva el alejamiento de los antiguos sistemas de pensamiento” y de valoración asociados a la pertenencia familiar y a la trayectoria escolar y social previa. La autora señala, en este sentido, que los espacios de las universidades públicas configuran para muchos sujetos el encuentro con un “otro” diverso que no alcanza sólo a los docentes sino también a los pares. La autora señala que para muchos estudiantes la universidad pública supone una “experiencia emancipatoria de dislocación de posiciones y lugares (que) se ve reforzada al producirse un pasaje desde espacios en los que, producto de la fragmentación social y educativa señalada, se valora cada vez más el encuentro entre individuos similares en términos económicos, sociales y culturales, hacia otros en que tiene lugar el encuentro con lo impropio, con lo que no es común, con lo que no es familiar” . De este modo, la universidad no es solo un espacio en el que tiene lugar la formación de índole científico-académica sino por sobre todo una instancia de producción de subjetividades y experiencias culturales que pone en tensión lo estructural y lo biográfico, lo histórico- social y lo subjetivo-experencial.

Retomando la noción de afiliación de Coulon, el autor hace referencia a que el proceso de afiliación supone tres tiempos. Un primer momento al que denomina el tiempo de la alienación o extrañamiento. Este supone el ingreso a un universo cultural desconocido que rompe con la experiencia anterior, en el que las reglas y normas resultan en parte ininteligibles para los estudiantes y en dónde en general predominan sensaciones de desajuste. El tiempo del

aprendizaje que habilita estrategias de adaptación progresiva y de internalización de estrategias y normas. Y finalmente, el tiempo de la afiliación que supone el dominio de las reglas institucionales e intelectuales que suponen el pasaje a la condición de miembro afiliado. Esta etapa supone capacidad de interpretar los significados institucionales, condición que le permite tanto ajustarse a las normas como transgredirlas.

Los aportes señalados previamente permiten situar los procesos de formación iniciales en el contexto universitario en lo que Ezcurra denomina como la irrupción de una transición. Transición que es más compleja a mayor distancia entre la experiencia que supone el primer año de la vida universitaria respecto de la trayectoria escolar previa.

Los procesos de masificación de la población estudiantil universitaria, unidos a los procesos de segmentación social y diversificación institucional evidencian la necesidad de revisar la condición de estudiante en términos de categoría social homogénea. Al mismo tiempo, la continuidad de prácticas institucionales en las que permanecieron operando mecanismos de selección, así como la debilidad institucional para transformar sus normas y valores en subjetividades y para dar forma a elementos unificantes y colectivos de las experiencias de los sujetos en el tránsito por la universidad, configuran un marco relevante para comprender algunas dimensiones institucionales que configuran las condiciones del “fracaso estudiantil”.

En tal sentido, el aporte de las indagaciones que ahondan en las condiciones de la experiencia y las trayectorias estudiantiles permite identificar nuevas dimensiones de los procesos de inclusión-exclusión educativa en la enseñanza universitaria. Los procesos mencionados en los apartados anteriores relativos a la diversificación y heterogeneidad creciente de las poblaciones estudiantiles permite situar los resultados de diversas investigaciones recientes relativas a las tasas de desgranamiento, deserción, rezago y abandono en la brecha que se construye entre las experiencias previas, y el capital cultural al que las mismas habilitan, y los requerimientos de

las prácticas educativas del nivel universitario que en general, conllevan una distancia variable entre el estudiante real y el esperado. Esta hipótesis parecería afirmarse en investigaciones recientes que a partir de la reconstrucción de la experiencia estudiantil en los primeros años marcan grandes diferencias en la percepción de los estudiantes respecto de la continuidad y discontinuidad en el pasaje escuela media-universidad.

La investigación que desarrolla Pierella en la Universidad Nacional de Rosario permite identificar una heterogeneidad de las “experiencias estudiantiles” en las que se ponen en juego las trayectorias educativas previas y el nivel educativo de los padres. La dificultad en el proceso de inclusión de los jóvenes en la trayectoria universitaria se asocia a los grados de familiaridad o extranjería en relación con la cultura institucional que para muchos estudiantes se presenta como una institución “opaca” en cuestiones que tienen que ver con el espacio físico, las formas de acceso a la información, los modos “apropiados” de dirigirse de los profesores. También con el colegio de procedencia, de modo que estudiantes de escuelas públicas o privadas periféricas pequeñas reconocen una brecha entre la formación obtenida y la exigencia requerida por la universidad.

Retomando con mayor especificidad los procesos afiliación intelectual, un eje que ha concitado mucha relevancia en tanto en él se anudan fuertemente las condiciones de posibilidad de los procesos de aprendizaje en el nivel universitario remite a las reglas de la afiliación discursiva. Si bien la centralidad de las prácticas de lectura y escritura académica adquieren valor diverso en los diferentes campos académicos y profesionales, las prácticas educativas universitarias suponen un estudiante que “debe ser: 1) un interlocutor/lector autónomo, asiduo y crítico; y 2) un hablante/escritor oportuno, dúctil y eficaz”. Con frecuencia la distancia entre las prácticas comunicativas estudiantiles y los modos del saber legitimados por la institución universitaria se manifiesta como una disonancia extrema entre dos universos cognitivo-culturales.

Este requerimiento se asocia en general a una comprensión de las prácticas de lectura, comprensión y escritura como habilidades intelectuales genéricas y universales, que en general se asocian al acto de decodificación de textos escritos. Ello supone cierto desconocimiento de las lógicas especializadas en la que se encuadra la construcción-comunicación-difusión del saber científico y el modo en que “la adquisición de ese estatus de hablante/interlocutor y de lector/escritor implica, simultáneamente, la adaptación a un nuevo sistema comunicativo y la asunción de sus parámetros para alcanzar el saber”.

En consonancia con esta perspectiva de análisis la noción de alfabetización académica “Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la Universidad. (...) Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de convenciones del discurso”. Esta noción apunta de manera fundamental a comprender que la alfabetización académica no incluye solo el manejo de ciertas habilidades, sino la posibilidad de llegar a estar incluido, o a lograr participar en comunidades que utilizan el lenguaje con determinados propósitos y características. En tanto las culturas académicas y la universidad se constituyen en una de estas comunidades, el acceso a las lógicas involucradas en esta producción discursiva es centrales para la inclusión de los sujetos en las mismas. Es por ello que el enfoque propuesto por la autora es el de interpelar los modos en que los docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales con las dificultades que se “identifican” en los estudiantes, de manera que sea posible construir alternativas en las practicas docentes que posibiliten disminuir las distancias entre los desempeños efectivos y aquellos que se consideran esperables.

De este modo, el reconocimiento de que los textos académicos ocupan una centralidad

importante en los estudios universitarios ha puesto de relieve el papel que pueden desempeñar las prácticas docentes en la inclusión de estrategias que propicien la adquisición de las capacidades que se hallan implicadas en tales prácticas. Asimismo, los estudios e investigaciones en el tema plantean el hecho de que usualmente estas capacidades no se constituyen en objeto explícito de la formación, aun cuando la mayor parte de las formas de acceso a los conocimientos de las disciplinas científicas se realiza mediante la lectura de textos académicos y la producción de textos científicos.

Es fundamental en este sentido no neutralizar el potencial del concepto con la traslación al ámbito de las prácticas docentes y a los procesos de enseñanza, de “clases” de lectura y escritura, como si las mismas resolvieran a partir de una serie de estrategias más o menos estandarizadas el complejo proceso que designa la incorporación a una cultura y a un modo de pensar y producir saberes. De lo que se trata entonces no es de incluir una materia o ejercicios periódicos de trabajo con textos, sino que “... cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes que provienen de otras culturas”

En un análisis internacional de las investigaciones enfocadas en el tema Carlino plantea la existencia de una línea que pone el acento en las dimensiones institucionales, contextuales y de poder que se ponen en juego en el proceso de alfabetización académica, además del cognitivo. Es así como identifica en las investigaciones sobre la escritura en la universidad, desarrolladas a lo largo de treinta, años dos tendencias concurrentes. “... se ha incrementado la contextualización, es decir, el estudio de las prácticas de escritura que se llevan a cabo en las aulas ha tomado el lugar que en un primer momento se dedicó a los procesos cognitivos involucrados. Asimismo, se ha ampliado la unidad de análisis: la indagación sobre las relaciones entre la enseñanza que brindan las instituciones y el aprendizaje de los estudiantes

viene ocupando mayor atención que la descripción aislada de las dificultades de los alumnos para escribir en la academia”

De este modo, las estrategias institucionales se han evidenciado como un eje central en los procesos de instituir a los estudiantes como sujetos de conocer. En este sentido las prácticas de enseñanza en las instituciones universitarias se enfrentan al enorme desafío político y pedagógico de construir políticas y estrategias que tiendan a incluir a los sujetos reales que las habitan, contribuyendo a su afiliación en ese nuevo espacio simbólico.

B. Perspectivas iniciales en torno del aprendizaje

Las teorías del aprendizaje contemporáneas conciben al aprendizaje como una actividad inherente al ser humano en tanto especie diferenciada. Se entiende por tal a todo cambio ocurrido en el organismo, resultado de la modificación de la estructura cognitiva. A su vez, la estructura cognitiva (o cognoscitiva) es: “...el conjunto de conceptos, organizados de forma jerárquica, que representa el conocimiento y las experiencias de una persona” .

Jean Piaget, biólogo y epistemólogo de origen suizo, a sido reconocido, entre otras cosas, por su Teoría del Desarrollo Cognitivo. Piaget distingue dos tipos de aprendizaje: uno en uno en sentido estricto, que se adquiere del medio de información específico. El segundo tipo es la acepción amplia de aprendizaje, la cual consiste en el progreso de las estructuras cognitivas por medio de los procesos de equilibración, lo que remite a los estadios de evolución del conocimiento.

Según el autor la enseñanza se produce de dentro hacia fuera. Aquí la educación tiene como

finalidad favorecer el crecimiento intelectual, afectivo y social del niño, según el estadio en el que se encuentre, de trata de procesos evolutivos. Es allí donde aparece la figura de la enseñanza como actividad fundamental de este proceso que debe estructurarse de manera tal que favorezca los procesos constructivos personales mediante los cuales opera el crecimiento. Debe servir de guía y orientar al proceso de enseñanza y aprendizaje, este debido a su formación y experiencia conoce las habilidades que deben de tener los alumnos según el nivel en el que se encuentren, para ello deben plantearles distintas situaciones problemáticas que los perturben y desequilibren.

Un elemento importante de esta teoría es la asimilación, que refiere a la integración de los nuevos elementos que son externos a las estructuras internas, a las estructuras conceptuales disponibles. Es el sujeto el que da el significado al mundo, los niños le dan sentido a las cosas principalmente a través de las acciones sobre el entorno.

Desde otra perspectiva, considerada durante largo tiempo confrontada con la piagetiana, Lev S. Vygotsky sostiene que es el aprendizaje el que produce el desarrollo, el cuál es dialéctico, ya que el aprendizaje es la participación en experiencias socioculturales, son siempre en relación. El niño tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje, aunque no actúa solo. Los sujetos sociales aprendemos a pensar cuando, con la ayuda de alguien, interiorizamos las herramientas que nos faciliten los adultos. El desarrollo de las estrategias intelectuales superiores supone, necesariamente la ayuda activa, la participación guiada o la construcción de puentes de un adulto, o alguien con más experiencia.

Para que la promoción del desarrollo de las acciones autorreguladas e independientes del niño sea efectiva, es necesario que la ayuda que se ofrece esté dentro de la zona “de desarrollo próximo, una zona psicológica hipotética que representa la diferencia entre las cosas que el niño puede a solas de las cosas para las cuales todavía necesita ayuda. Esto probablemente puede ser

diferente en función del sexo y las características de la escuela.

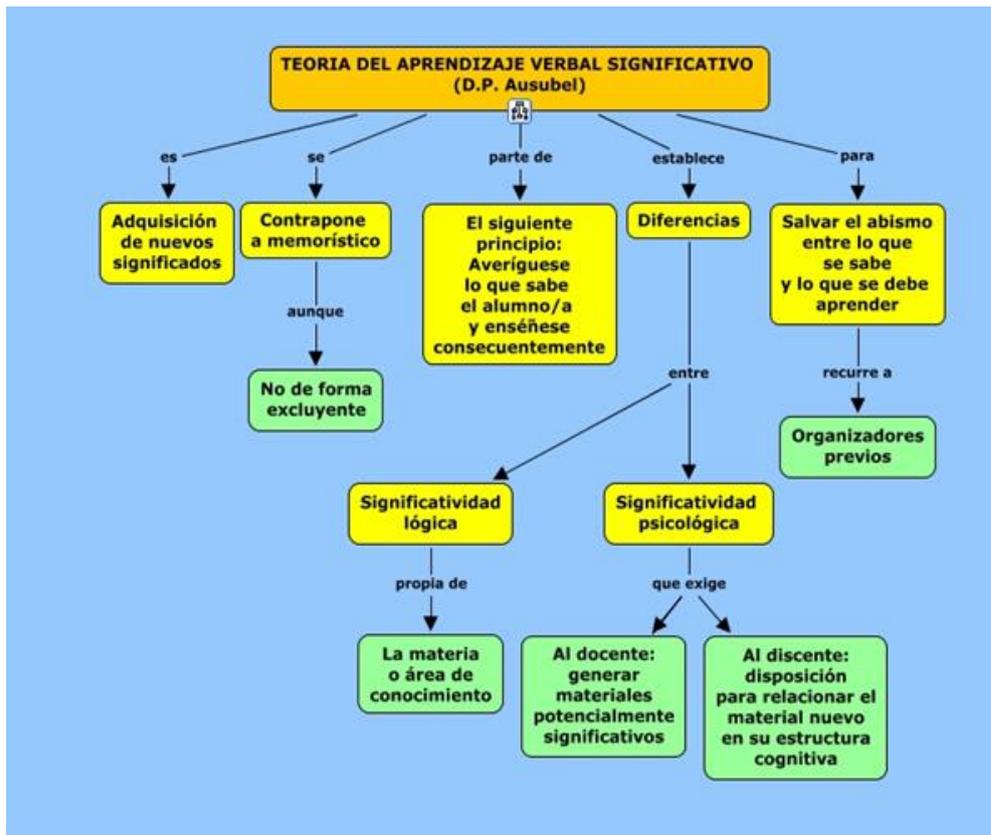
Todo sujeto puede hacer algunas cosas en las que no necesita de ayuda, esto es la “zona de desarrollo real”. En cambio, con la ayuda de otros se pueden realizar muchas más tareas, se trata de la “zona de desarrollo próximo o potencial”, es justamente en el pasaje de una a otra donde se produce la educación. Cuando se origina el trabajo colectivo es posible utilizar en forma pedagógica las interacciones sociales compartidas.

Otra perspectiva recupera los aportes de David Ausubel denominada “teoría del Aprendizaje Significativo”. El autor plantea que el aprendizaje ocurre cuando el material nuevo se relaciona o articula de manera significativa con los conocimientos/saberes que los sujetos ya poseen y dominan. Lo que este autor asevera es que el aprendizaje del educando va a depender de cómo relaciona la nueva información con sus conocimientos previos y de la organización que hace de estos, la cual debe entenderse por “estructura cognitiva”.

Para ello es de vital importancia conocer cuáles son esos conceptos con los que cuenta el estudiante y de su manejo. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa. El aprendizaje de los alumnos no comienza de "cero". Los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

El autor discrimina dos tipos de aprendizajes posibles: significativo y mecánico. Ellos no necesariamente se dan por separado, ambos pueden ocurrir coherentemente en la misma tarea de aprendizaje. Además, existen tipos intermedios que comparten algunas propiedades.

Se presenta a continuación un esquema de los elementos de su teoría:



Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente, específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno (imagen, símbolo, concepto o proposición).

Por otro lado, el aprendizaje de tipo mecánico se produce cuando la nueva información es almacenada sin interactuar con los conocimientos pre- existentes. Los saberes son incorporados a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria. Dado que "el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativo" independientemente de la cantidad de significado potencial que la tarea tenga.

Así como lo planteaba Piaget, Ausubel también presenta el principio de asimilación, es decir la interacción entre lo nuevo que se adquiere con lo ya existente, reorganizando los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada. Esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva propicia su asimilación. Este proceso de interacción modifica tanto el significado de la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada.

Según el autor antes mencionado, el aprendizaje en el aula es un tipo de aprendizaje dirigido, que caracteriza por la pretensión de la adquisición permanente de cuerpos de conocimiento organizados, de alguna disciplina, con pertinencia social y que reviste sentido en un contexto social específico. Apelando a los modernos hallazgos de la psicología cognitiva aplicados al ámbito de lo educativo, estos autores postulan que es posible, con la aplicación de recaudos teóricos y metodológicos particulares, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

VI. Hipótesis de investigación

A continuación, se presentan dos hipótesis iniciales de comprensión del tema abordado. Las mismas, dado el carácter exploratorio del trabajo, no suponen una confrontación lineal con los datos que luego se releven, sino hipótesis de anticipación general del problema, estrechamente vinculadas a los planteos teóricos que se han recuperado previamente.

- Las estrategias de organización de las prácticas de estudio cambian en el avance por las trayectorias académicas.
- Las estrategias que los estudiantes sostienen en su trayectoria académica varían en relación a los diversos contextos institucionales, disciplinares y condiciones de vida.

VII. Metodología

Podemos definir a una investigación como un proceso sistemático y organizado a través del cual se busca descubrir, interpretar o revisar ciertos hechos, y cuyo producto es un mayor conocimiento de los mismos. Este trabajo lleva consigo una gran cantidad de decisiones y acciones articuladas, de distinta complejidad, que a su vez conllevan la puesta en juego de instrumentos conceptuales y operativos.

El diseño de investigación es de tipo transversal, es decir supone el mismo relevamiento en diversos contextos, no constituyendo un análisis de casos. Es también exploratorio, en tanto implica una aproximación a fenómenos poco conocidos con la finalidad de extraer variables relevantes e hipótesis que puedan ser comprobadas en indagaciones posteriores. Ello es especialmente relevante dado que no se cuenta con antecedentes en el contexto de la UNLP de relevamientos similares.

El objetivo no supone la generalización de los resultados, sino la identificación de tendencias que aporten comprensiones generales para repensar los procesos de enseñanza en el contexto universitario. Dada la diversidad de campos disciplinares y la singularidad que los mismos confieren a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad, el

universo de estudio lo conformarán estudiantes de diversas cátedras de todos las facultades de la UNLP.

Por una parte, se seleccionaron las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación y de Trabajo Social. En el plan de tesis inicial, hemos propuesto abordar los objetivos de este trabajo aplicándolos a las carreras de Ciencias Exactas y de Veterinaria, sin embargo, con el inicio de la investigación, el campo se ha visto modificado. En primer lugar por cuestiones de acceso, fundamental en cualquier intervención de investigación o pedagógica. En segundo lugar, la elección de dichas instituciones se explica a partir de la convivencia en ellas de formación teórica, práctica y pedagógica a la vez. Y por último, las posibles vinculaciones que pueden pensarse para realizar diálogos entre la formación desde las ciencias sociales y el trabajo social, sus prácticas docentes, territoriales y pedagógicas, con la presente formación de grado de los/as estudiantes de Odontología, quienes a lo largo de su carrera despliegan también diferentes intervenciones fuera (o dentro) de la Universidad.

En este sentido, Humanidades nos interesan también porque en ella conviven múltiples y diferentes disciplinas, carreras y recorridos estudiantiles, tanto por las carreras que allí se establecen como las materias pedagógicas que otras deben ir a cursar allí, por ser parte de todos los profesorados de la UNLP, nos planteamos el desafío de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los dos casos para poder visualizar las diferencias significativas y concretas que en ellas se presentan, generando una estrecha relación entre los enfoques de trabajo docentes y las formas de abordar la enseñanza, con el ejercicio de estudio de sus estudiantes. En el imaginario de muchos docentes y autoridades, Sociología y Trabajo Social son abordajes diferentes de una misma temática: las problemáticas sociales. En este sentido, nos interesa pensar cómo los/as estudiantes habitan los espacios áulicos y cómo desenvuelven sus hábitos de estudio a partir de

diferentes estrategias que las propias facultades llevan adelante para cumplir sus objetivos académicos.

Así mismo, el muestreo contemplará la implementación de los instrumentos a una muestra de estudiantes de ambas Unidades Académicas. Se tomará una cátedra del primer año y otra del último de una carrera de cada institución. Ello con el fin de relevar las estrategias de los estudiantes en dos momentos de la trayectoria de sus estudios diferentes.

Buscaremos entonces generar un muestro significativo, es decir un número aproximado de 50 encuestas por facultad, variando entre mujeres y varones dependiendo cuáles sean los porcentajes de género que componen el ingreso de las disciplinas en las que se enmarcará la investigación. Además, la muestra será realizada con estudiantes que oscilen entre los 18 y 30 años, considerando la trayectoria “típica” de estudiantes de nuestra Universidad. Con ello no queremos eliminar o juzgar otras trayectorias, diversas y enriquecedoras de la universidad pública, sino más bien el recorte de edad aparece como una herramienta metodológica de acceso al campo de estudio. Finalmente, quienes participen de la encuesta obtendrán previamente los motivos de la investigación, y se resguardará su anonimato en pos de garantizar mejores y más sinceras respuestas para el trabajo.

Los instrumentos de relevamiento consistirán en Encuestas con ítems estructurados de repuesta múltiple e ítems semiestructurados. Si bien este tipo de instrumento no posibilita un análisis en profundidad de cada caso en su diversidad, permitirá identificar tendencias generales en una población cuya magnitud es grande.

Como estrategias de relevamiento contextual y complementario se relevará información que permita describir los dispositivos y materiales de enseñanza de las cátedras seleccionadas (programa de la materia, guías, bibliografía, entre otras). Ello con el fin de poner en contexto las respuestas de los estudiantes en relación con las características de

los campos disciplinarios y los objetos de enseñanza de las asignaturas. En el mismo sentido, se realizará una encuesta breve a una muestra de docentes de los equipos de cátedra seleccionados. La encuesta focalizará en el relevamiento de las percepciones de los docentes respecto de las estrategias de estudio de los estudiantes. Es importante señalar que este no constituye el eje de comprensión del presente trabajo, aunque sí aportará elementos para comprender las propuestas de enseñanza en las que los estudiantes sostienen sus estrategias de estudio.

Hemos desarrollado además otras estrategias fundamentales de recabar información a través de fuentes secundarias que se volvieron sustanciales para nuestros objetivos. Esto fue en primer lugar los planes de estudios de cada carrera, y en segundo las charlas informales con los/as estudiantes encuestados que completaban y complejizaban las esquemáticas respuestas de una metodología cuantitativa que plantea una encuesta.

VIII. Resultados y análisis de las encuestas

Con motivo de responder a las preguntas elaboradas en la reconstrucción teórica y metodológica, hemos realizado una encuesta, centralizada y sistemática, en dos facultades de la Universidad Nacional de La Plata: Humanidades y Ciencias de la Educación, a la carrera de Sociología; y a la facultad de Trabajo Social.

Como estrategia para abordar el trabajo hemos decidido realizar en primera instancia un análisis exhaustivo de una de estas facultades, para poder comprender de manera más acabada la manera en que los/as estudiantes se arman de estrategias para abordar el

estudio, analizar sus hábitos y pensar los resultados en relación con las expectativas y objetivos aquí propuestos. Luego, proponemos con la segunda de las Facultades realizar, en cambio, un estudio comparativo con la primera. En este caso entonces, no pretendemos detenernos en los detalles que se manifiestan allí, o las diferencias generacionales y estratégicas entre estudiantes ingresantes y avanzados/as como en el primer caso, sino poder traer a colación las encuestas de este caso para poner en diálogo con el primer análisis.

Entonces, proponemos un estudio exhaustivo y detallado de los métodos de estudio y de los hábitos de los/as estudiantes de la carrera de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, para luego continuar por el camino comparativo en relación con el caso de la Facultad de Trabajo Social.

A partir de 50 encuestas realizadas en cada una de las mismas, hemos confeccionado y análisis sistemático que intenta responder algunos de los objetivos y disparadores propuestos por este trabajo. Sin embargo, las estrategias alternativas de recolección de datos, como charlas informales, planes de estudio y demás, han sido de suma importancia para el análisis que aquí prosigue.

C. Carrera de Sociología

En el caso de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Sociología, realizamos 50 encuestas a estudiantes del primer año y otros/as del tramo final. El 50% de los/as encuestados/as ingresó a la carrera en el año 2018, es decir que están cursando actualmente su primer año en esta disciplina. El otro 50%, que recorre las últimas materias

para finalizar la formación de grado, se divide entre un 26% que ingresó en el año 2013, y un 24% que lo hizo en el 2014.

De los cincuenta encuestados, el 90% de ellos están inscriptos en la licenciatura, y el restante 10% en el profesorado. La diferencia entre ambas carreras está en un bloque pedagógico obligatorio para esta último sumado a prácticas docentes, y horas de investigación en talleres para la licenciatura. De aquellos inscriptos al profesorado, la mitad ingresaron en el 2018 y el resto son estudiantes avanzados.



Gráfico 1: porcentaje de inscriptos en licenciatura y profesorado del total de encuestados.

Podemos dividir el cuestionario en dos principales ejes, el primero de ellos en relación a las características generales de esos estudiantes y posibles condicionantes del contexto en el que realizan sus estudios: edad, trabajo, otras carreras y actividades. El segundo eje tiene que ver ahora sí con los métodos de estudio propiamente dicho, el abordaje de la carrera en sí misma.

1. Condiciones de estudio

Entonces, para comenzar, podemos ver que del total de encuestados/as, el 28% ya había estudiado, o estudiaba, otra carrera universitaria. En la mayoría de los casos, esa carrera fue Trabajo Social (21,4%) o Ciencias Económicas (21,4%); aunque hubo otros casos como Ciencias Médicas, Música Popular, Ciencias Políticas, entre otras. De todos ellos solo uno finalizó dicha carrera antes de comenzar a estudiar Sociología.

Los/as estudiantes que realizaron la encuesta oscilan entre los 18 y 30 años de edad, aunque, como veremos en el gráfico siguiente, la mayor parte de ellos tiene 18,19 y 24 años.

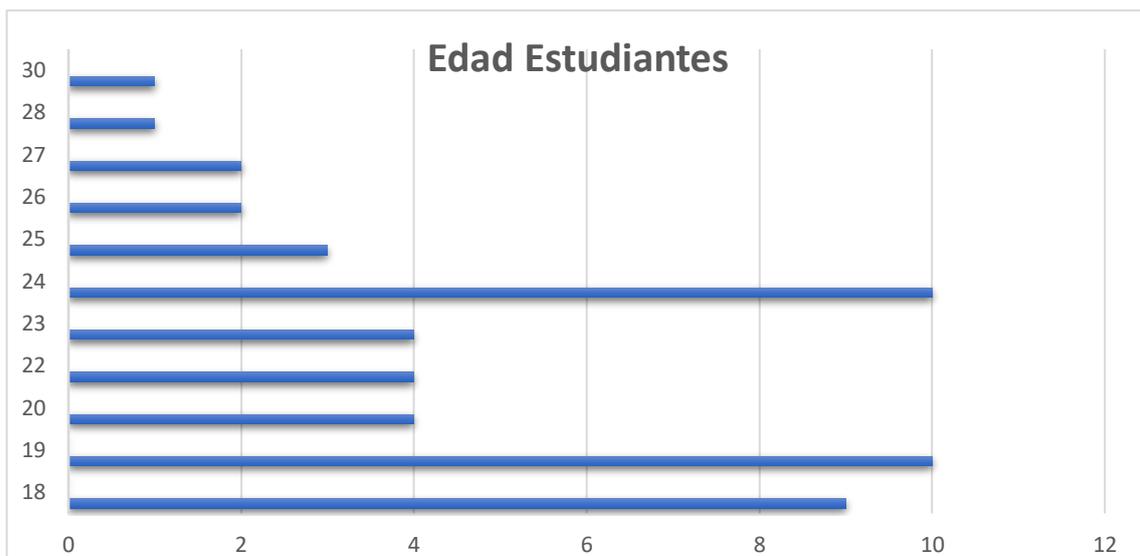


Gráfico 2: Edad de los estudiantes encuestados de sociología

Respecto a la pregunta sobre el trabajo, resulta interesante ver que el 70% de los encuestados contestó positivamente, y se encuentra trabajando mientras que realiza la carrera, mientras que el otro 30% no lo hace. El 40% de los que trabajan lo hacen 20 horas

a la semana y el 27% 30 horas semanales, mientras que el resto se divide en 15 y 25 horas principalmente, con un caso que presenta un horario de 40 horas semanales.

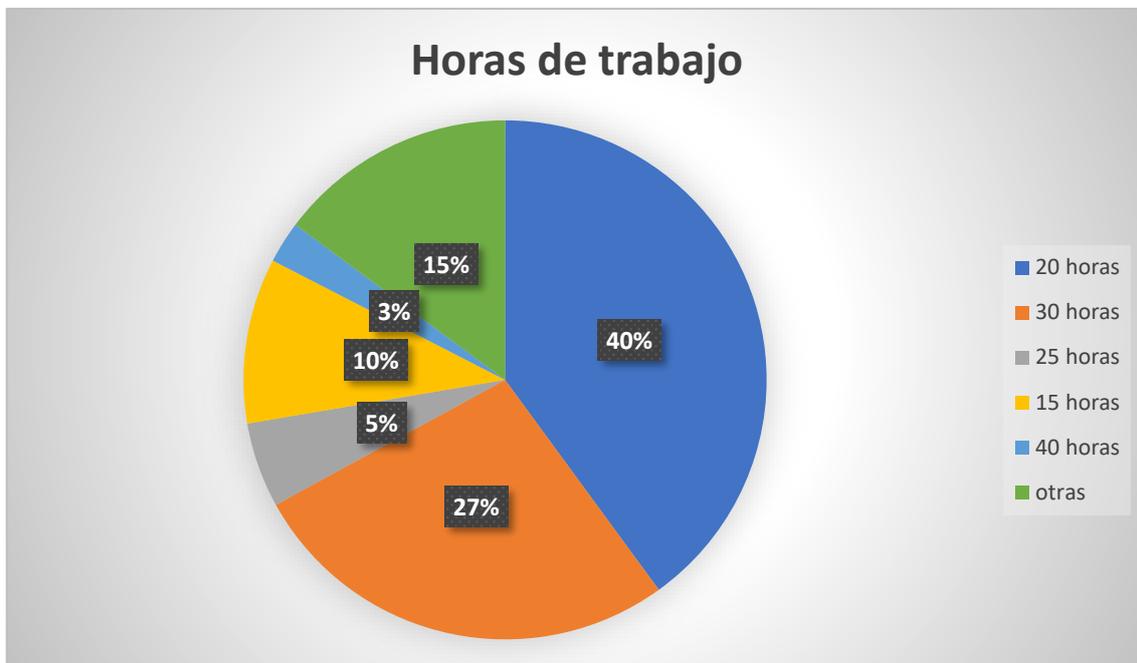


Gráfico 3: horas de trabajo de estudiantes encuestados.

Podemos ver además que, quienes responden que trabajan y quienes tienen horarios más extensos en sus jornadas laborales suelen ser quienes están más avanzados en la carrera, a pesar de que el trabajo no implique necesariamente algo que ver con la disciplina. Sin embargo, son varios los jóvenes que con un recorrido inicial en la universidad ya están trabajando varias horas semanales. Esto es importante a tener en cuenta para comprender cómo los estudiantes se insertan en la educación de nivel superior y cómo tramitan la posibilidad de estudiar, entendiendo que en muchos casos estos estudiantes vienen de otras ciudades a La Plata en búsqueda de carreras universitarias que no se encuentran en sus lugares de origen. El trabajo paralelo a los estudios es, en muchos casos, la condición necesaria para poder estudiar.

Por otra parte, los estudiantes realizan otro tipo de actividades extracurriculares, recreativas y deportivas. En este sentido, las respuestas son variadas, pero casi la totalidad de encuestados afirman tener actividades por fuera de la facultad (92%). Estas actividades las podemos ordenar en los siguientes ejes: militancia política, deportes en equipo, gimnasio, actividades musicales y yoga. Muchos contestaron que realizan más de una (40%), mientras que el resto solo realiza cotidianamente una actividad. A dichas actividades se les dedica un promedio de 10 horas semanales en gran parte de los casos, aunque otros mencionan una carga horaria de 4 y 6 horas. Más del 15% de los casos declaran dedicar 15 horas a la semana para estas actividades en cuestión.

La última de las cuestiones que englobamos dentro de este eje de características que influyen en los procesos de estudio, es el de las becas de la Universidad. En este sentido la pregunta es entendida de manera diferencial por los encuestados. Algunos, responden de manera afirmativa aclarando que son destinatarios de becas como el comedor y el boleto de transporte; mientras que otros no consideran que esos beneficios provengan de la Universidad o sean becas. Entonces, algunos que contestaron que no eran destinatarios de becas de la Universidad, de todas maneras, utilizan el boleto estudiantil y comen a diario en el comedor universitario. Por otra parte, obtuvimos respuestas positivas que, en la aclaración, comentan recibir beca de ayuda económica y de apuntes. La beca de apuntes es específica de la facultad en cuestión, es decir si bien es la Universidad la que distribuye el presupuesto, la forma en que se distribuye y que se garantizan las becas de apuntes tiene que ver con el funcionamiento interno de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

De las diferentes becas que figuran en la página de la Universidad, que se lo ofrece a los estudiantes, no todas han aparecido en las respuestas de nuestros encuestados. Como

sabemos, existe la beca de ayuda económica, que consiste en un beneficio económico que se propone como mecanismo de contención para facilitar la permanencia en los estudios de grado a sectores estudiantiles de bajos recursos. Está además la beca para estudiantes inquilinos cuyo objeto es facilitar la permanencia en los estudios de grado a los estudiantes que sean inquilinos y provengan de alguna localidad del interior del país. Por otra parte, está la beca para estudiantes con discapacidad que intenta facilitar la permanencia en los estudios de grado a estudiantes que poseen algún tipo de discapacidad. La beca para estudiantes con hijos, en la cual aquellos estudiantes que tienen hijos de entre 45 días y 5 años de edad, la Universidad colabora la cobertura de los costos destinados a su cuidado en establecimientos especializados, o a cargo de una persona debidamente capacitada. Existe por su parte la beca de Bicicletas, que a través del Programa Igualdad de Oportunidades para Estudiar incluye también la posibilidad de acceder al préstamo de una bicicleta que el beneficiario podrá utilizar durante el período que duren sus estudios de grado. El comedor universitario es otra de las becas que cuenta la UNLP, y que ahora agregó además el turno noche. Y por último, la beca de Albergue Universitario, para que estudiantes se alojen en forma gratuita en el predio que la Universidad posee en la localidad de Berisso.

La pregunta que queda aquí abierta, y que resulta interesante para futuras indagaciones es cuál es el motivo por el cual los estudiantes no parecen acercarse a dichas becas. Podríamos pensar múltiples hipótesis, alrededor de la no adecuación de las becas a las necesidades de los estudiantes; o al desconocimiento por parte de los mismos de las becas a las que tienen derecho de aplicar por ser estudiantes de la UNLP; o puede relacionarse con los requisitos que se piden para acceder a las mismas. En fin, dichas respuestas solo serían alcanzadas con otro estudio indagatorio sobre la cuestión, que además podría tener resultados concretos para la implementación de las becas de la UNLP.

2. **Cursadas y finales**

Como explicábamos anteriormente, las encuestas se realizaron a estudiantes que están en su primer año de la carrera, o quienes se encuentran cursando materias del último año. En el caso de Sociología, tanto en el profesorado como en la licenciatura, podemos ver que los recorridos académicos son muy parejos en el primer momento, pero en las encuestas de los estudiantes avanzados las diferencias se amplían y las trayectorias se diversifican.

Vemos entonces que de aquellos que cursan el primer año, todos realizaron las tres materias del primer cuatrimestre y ninguno de ellos abandonó durante las mismas.

Sin embargo, se ven las diferencias respecto a la aprobación de estas cursadas y a los finales rendidos. En esta carrera, la mayoría de las materias requieren de aprobar la cursada que consiste en asistencia y dos parciales o instancias evaluativas de cualquier tipo, y sumado a ello un examen final en las mesas de examen generales. Son pocas las materias que pueden promocionarse durante la cursada. Además, aprobar de esta manera implica esfuerzos diferentes en el recorrido de la materia y una exigencia mayor. Allí vemos que la mayoría ha aprobado las tres cursadas, aunque buena parte de los estudiantes han aprobado dos de ellas. Así, el 76% de los estudiantes aprobaron las tres cursadas mientras que 20% solo dos de ellas, y el restante 4% aprobó solo una o ninguna.



Gráfico 4: cursadas aprobadas por estudiantes de primer año.

Respecto a los exámenes finales o la promoción de las materias, vemos en este caso que el 52% de los estudiantes aprobaron las tres materias en su totalidad, es decir promocionándolas o rindiendo el examen final oral; el 28% solo aprobó dos de ellas; el 12% una y el 8% ninguna. Como vemos en esta ocasión, aquí la distribución se da relativamente más equitativa, a pesar de que los valores siguen siendo notablemente diferentes.

Materias aprobadas con final o promoción en estudiantes del primer año

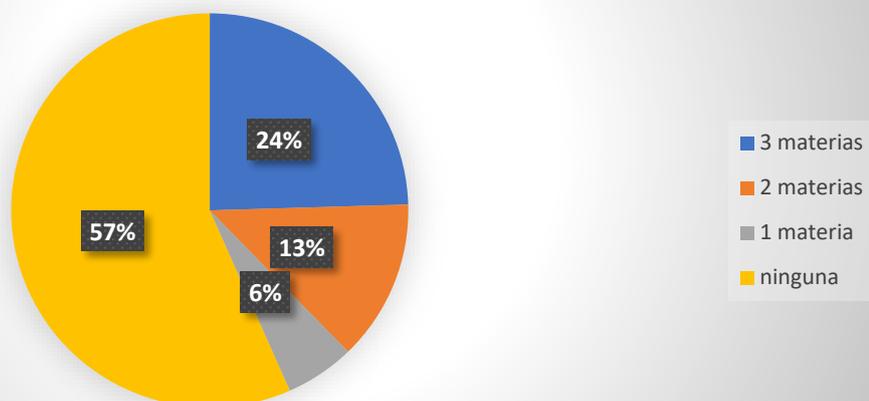


Gráfico 5: materias aprobadas con final o promoción por estudiantes de primer año.

Como hemos mencionado, los estudiantes avanzados presentan mayor heterogeneidad en sus recorridos. Sociología resulta una carrera relativamente flexible, donde se pueden realizar y saltar algunas materias con más libertad que en otras carreras de la Universidad. Si bien la incorporación del sistema SIU-Guaraní regulariza las inscripciones y hace más estricto el régimen de relatividad entre materias, parece haber implícitamente un sentido más informal que circula entre estudiantes y docentes para poder acordar los cambios de cursada, la inscripción a materias e incluso guardarse las notas para otros años en caso de que el sistema no lo permita. Eso se ve reflejado en los diferentes recorridos de los estudiantes avanzados, que además están influidos por la carga horaria destinada a actividades laborales que veíamos al inicio del trabajo y que se concentra, sobre todo, en esta población.

Entonces, vemos que el 52% de esos estudiantes ingresó a la facultad en el año 2013, y el otro 48% lo hizo en el 2014. En este sentido, el 2018 sería el sexto año de cursada y el

quinto respectivamente. A pesar de ello, los recorridos son múltiples y variados, no solo en tanto profesorado y licenciatura, sino también de materias cursadas y aprobadas. Siguiendo por este camino, vemos que el 24% aprobó 24 cursadas, el 20% aprobó 25, un 16% aprobó 20, otro 16% aprobó 22 cursadas, y otro 16% 19; mientras que el restante 8% aprobó 27 materias y se encuentra, dentro de estos estudiantes, más cerca de la finalización de la carrera (Gráfico 6).

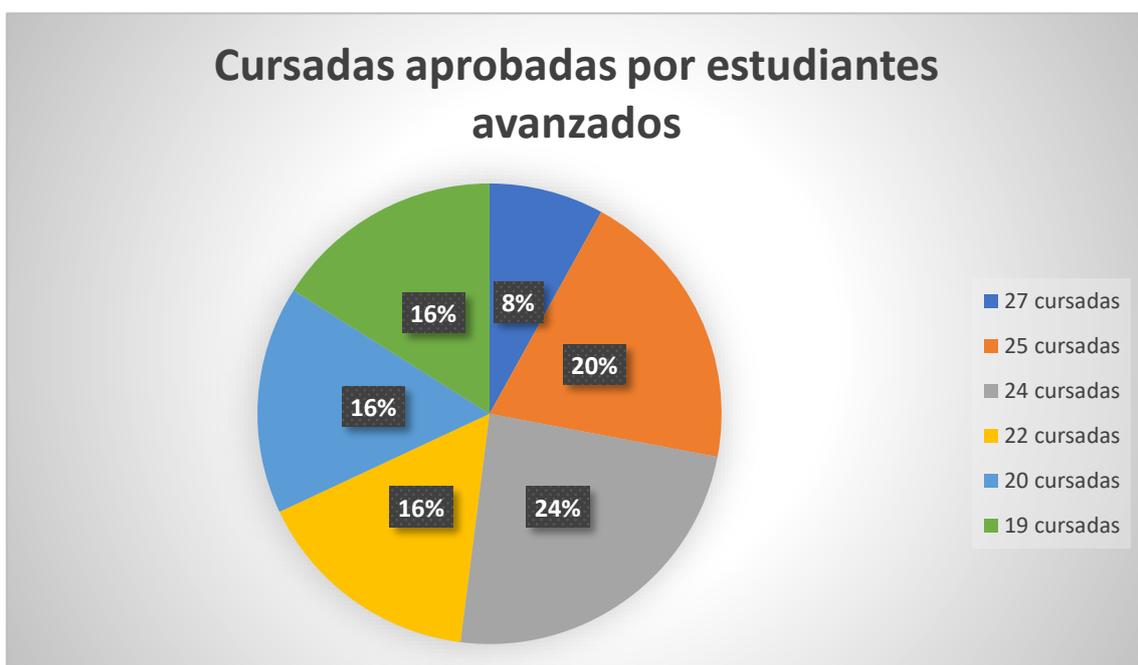


Gráfico 6: cursadas aprobadas por estudiantes avanzados.

Por otro lado, en los estudiantes avanzados, también hay diferencia, y aun mayor, entre las materias que se aprobó la cursada y aquellas que están totalmente aprobadas, con promoción o final incluido. Respecto a esto último, el 32% de los estudiantes avanzados tiene aprobada en su totalidad 22 materias, mientras que el 20% aprobó 15, el 16% 18 materias, y el resto se divide entre 23, 16 y 14 (12%,12% y 8% respectivamente). Como

vemos en el gráfico, la distribución aquí presenta la heterogeneidad que planteamos y sostenemos con el recorrido educativo general.

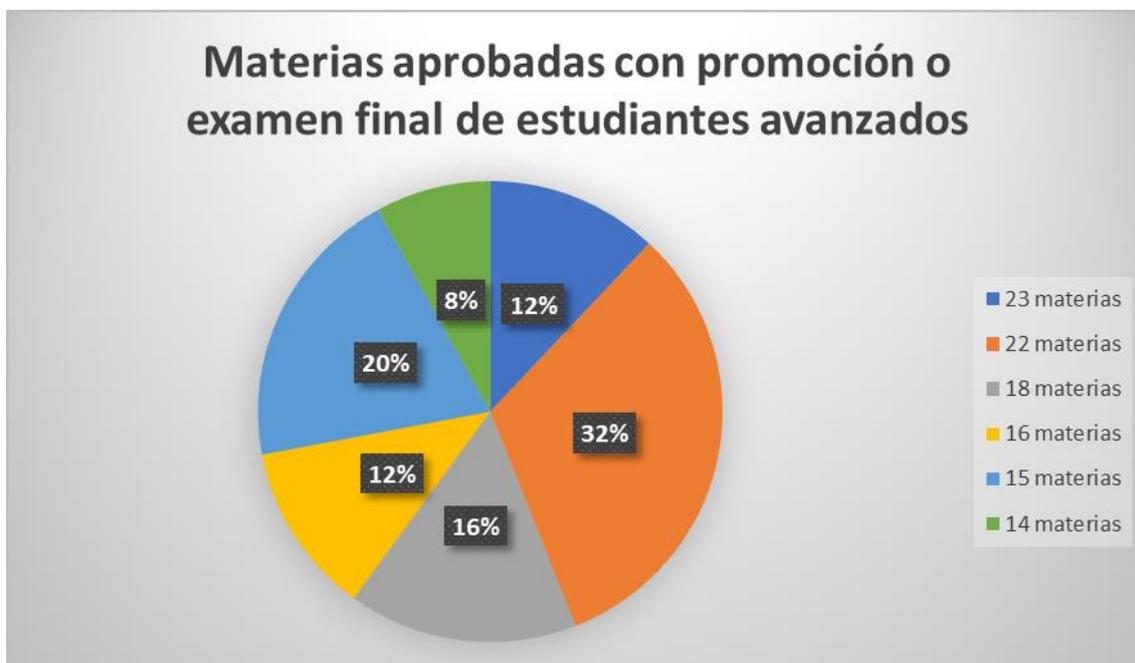


Gráfico 7: Materias aprobadas con promoción o examen final de estudiantes avanzados.

Por otra parte, vemos que hay una diferencia promedio de 4 materias entre aquellas que se aprobó la cursada y las que están aprobadas en su totalidad, es decir con promoción o examen final oral en el caso de estudiantes avanzados encuestados en esta ocasión.

En lo que respecto a los finales que se rinden en la carrera, podemos ver la diferencia que, como decíamos, hay entre carreras que permiten otras modalidades de aprobación y aquellas que, como el caso de Sociología, presentan pocas materias que pueden pasarse sin necesidad de acudir al examen final oral. En este sentido, del total de los encuestados, es decir, ingresantes y avanzados, el 92% rindió finales en instancias orales mientras que solo el 4% no lo hizo.

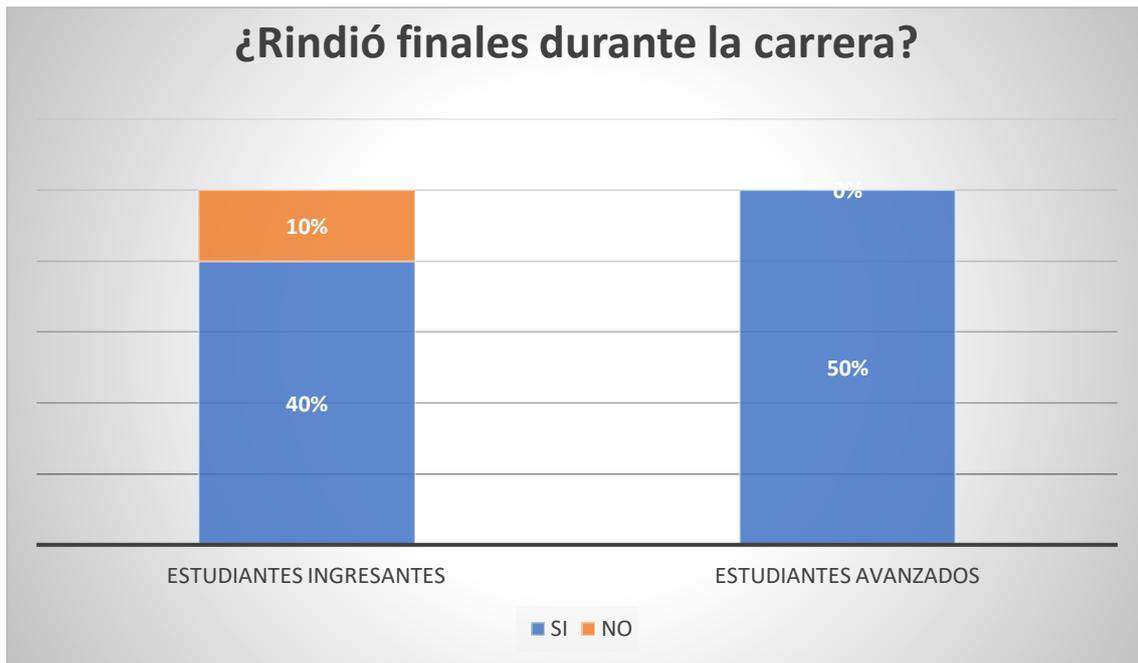


Gráfico 8: Finales orales rendidos según instancia en la carrera.

La diferencia entre los finales orales rendidos y las materias aprobadas en su totalidad muestran el escueto número de asignaturas que permiten otro tipo de evaluación. En el siguiente gráfico, tomamos un estudiante promedio del ingreso a la carrera y otro avanzado en la misma, para mostrar comparativamente la relación entre materias aprobadas en su totalidad y finales orales rendidos. En este sentido, la diferencia representa las promociones.

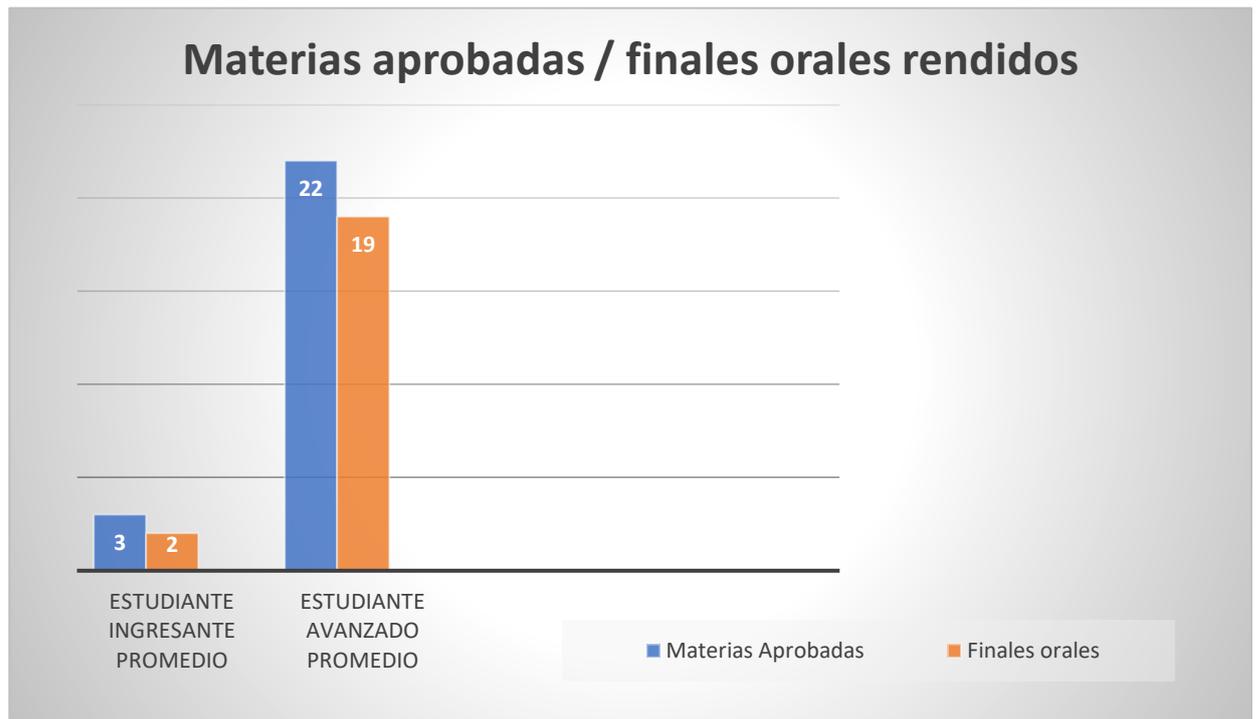


Gráfico 9: Finales orales rendidos en relación con las materias aprobadas en un estudiante promedio de cada recorrido en la carrera.

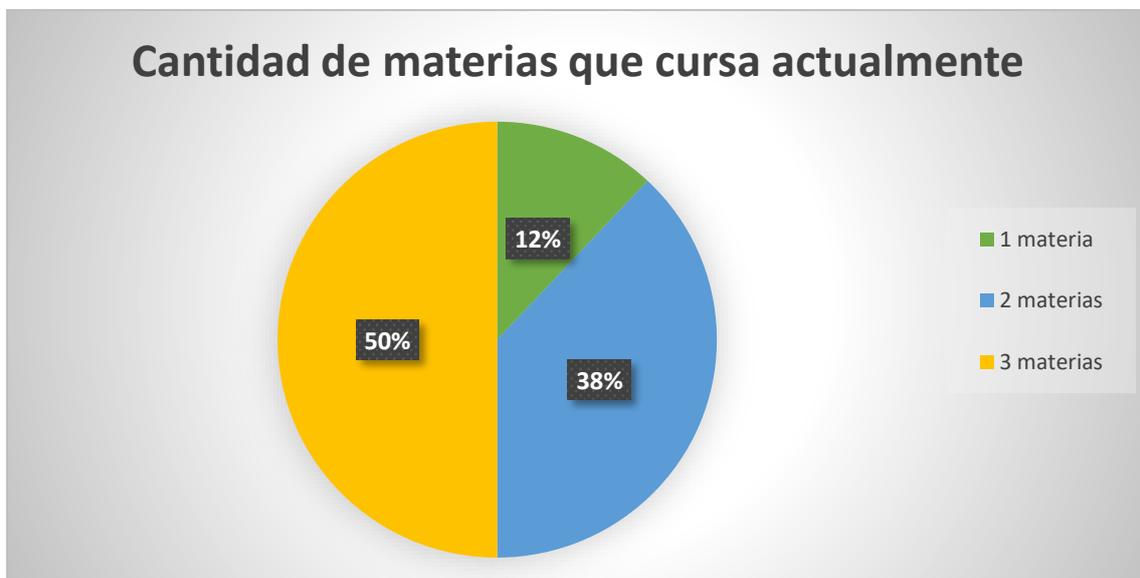


Gráfico 10: cantidad de materias que cursa actualmente cada estudiante entrevistado/a.

Las materias en la carrera de Sociología son cuatrimestrales, y según el plan de estudio se plantea que un/a estudiante promedio debería cursar tres materias por cuatrimestre para completar las cursadas necesarias para la totalidad de la asignatura en un tiempo

estimativo de cinco años. Sin embargo, podemos ver que dependiendo de la intensidad que esas cursadas demanden, el sistema evaluativo que presenten y las actividades extracurriculares que los/as estudiantes realizan, no siempre se cumple aquel sistema.

Como podemos ver sólo el 50% de los estudiantes cursan tres materias a la vez actualmente. El resto, se distribuye entre aquellos/as que cursan dos materias (38%) y aquellos/as que cursan una materia (12%). Sin embargo, podemos ver que muchos/as de los/as que cursan sólo una materia, han expuesto que en otra ocasión dejaron materias, y actualmente se encuentran en el trayecto final de la carrera, por lo cual esa única materia es en muchos casos la restante para completar la carrera, sin contar la tesina final en el caso de la licenciatura o las prácticas docentes en el caso del profesorado.

Las materias implican, como dijimos, distintas intensidades y demandas. Esto depende por una parte del sistema de evaluación, es decir si son o no promocionables, lo cual implica mayor compromiso durante la cursada, más instancias fragmentadas de evaluaciones y la necesidad de alcanzar una nota mínima para evitar el examen final. En aquellos casos donde las mismas no pueden promocionarse, la cursada debe aprobarse con un mínimo de 4 y esto habilita a la instancia final oral obligatoria para la aprobación de la materia. Sin embargo, la demanda y la intensidad dependen también de la carga horaria. Como decíamos anteriormente, muchas veces las materias contienen mayor intensidad temporal y por lo tanto una demanda más grande de disponibilidad del estudiante. En relación con esto, hay que tener en cuenta el relativamente alto porcentaje de estudiantes que comentaron trabajar o realizar otras actividades por fuera del estudio. Todos estos elementos se pueden visualizar en las horas que manifiestan estar cursando.

Es importante aclarar que, de todas maneras, hay un promedio de horas de cursada general que en comparación con otras carreras absolutamente más presenciales puede parecer

relativamente poco. Un estudiante promedio que cursa las tres materias que se corresponden con el plan de estudios, no cursará en Sociología más de 20 horas semanales.

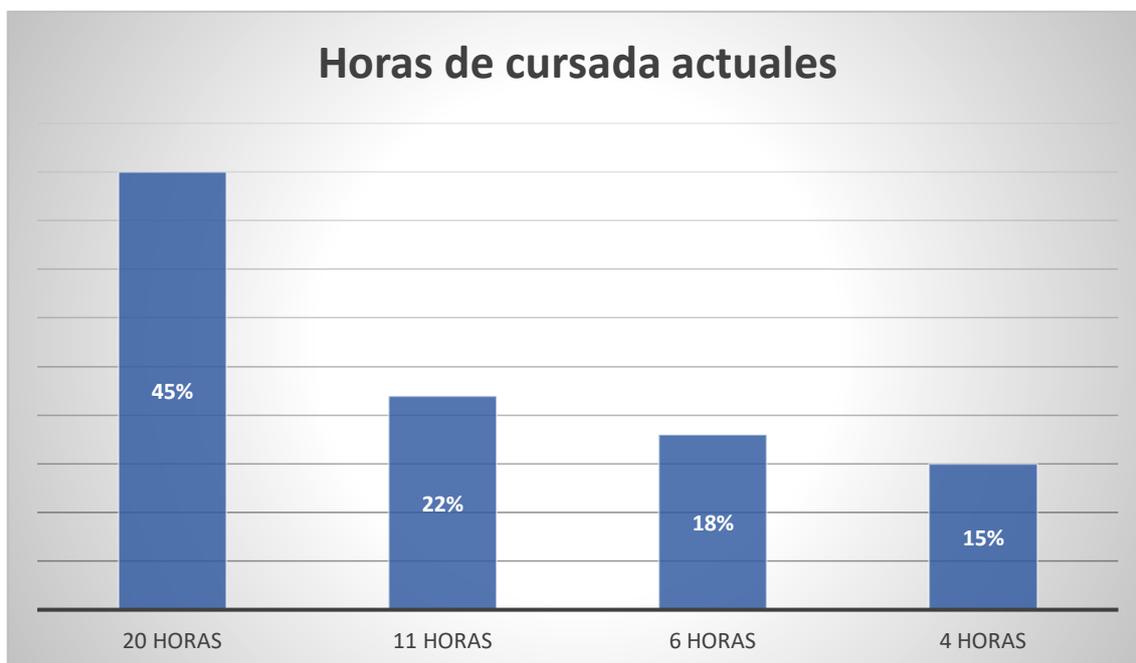


Gráfico 11: cantidad de horas que cursan los estudiantes entrevistados/as actualmente.

Como podemos ver en los resultados de las encuestas, muchos/as estudiantes abandonan cursadas durante el cuatrimestre, es decir que las comienzan, pero no las finalizan. Si bien en las encuestas no podemos ver el momento en el cual los estudiantes dejan estas cursadas, durante la realización de las mismas, estos comentaban que en algunas ocasiones las materias no se continúan durante el curso, y otras no se finalizan en términos de entrega de trabajos y demás que, si estos son obligatorios para aprobar la cursada (no la materia con final), no pueden terminarse. Así, una de las estudiantes comentaba que ella nunca había abandonado cursadas durante el cuatrimestre, pero al no poder realizar trabajos domiciliarios que son condición necesaria para aprobar la cursada práctica, esta

era otra forma de “abandonarla”. Sin embargo, como veremos en el siguiente gráfico, es un alto porcentaje el que, por algún motivo, que luego veremos, abandonan materias.

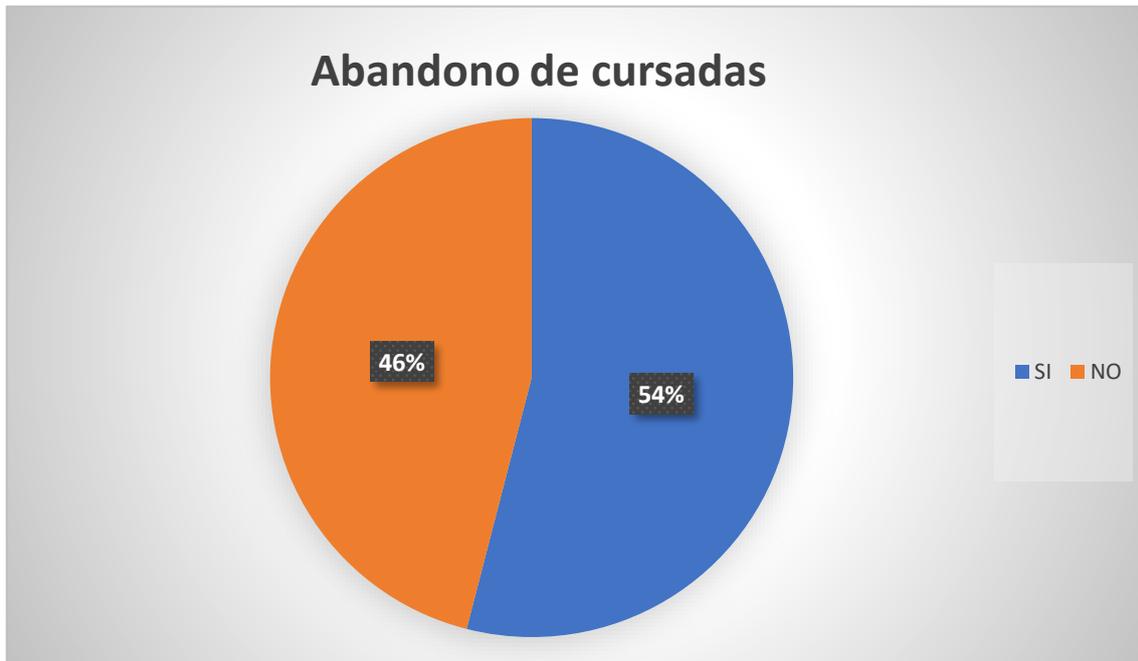


Gráfico 12: Abandono de materias una vez iniciadas las cursadas.

Ahora bien, respecto a los motivos de ese abandono, es necesario señalar que son múltiples y variados, aunque podemos ver una predominancia de la falta de tiempo. Sin embargo, aparecen en ocasiones referencias a los/as docentes y el vínculo que con estos/as se establece, a priorizar otras asignaturas por la complejidad y la demanda que requerían o a la dificultad de los contenidos planteados.

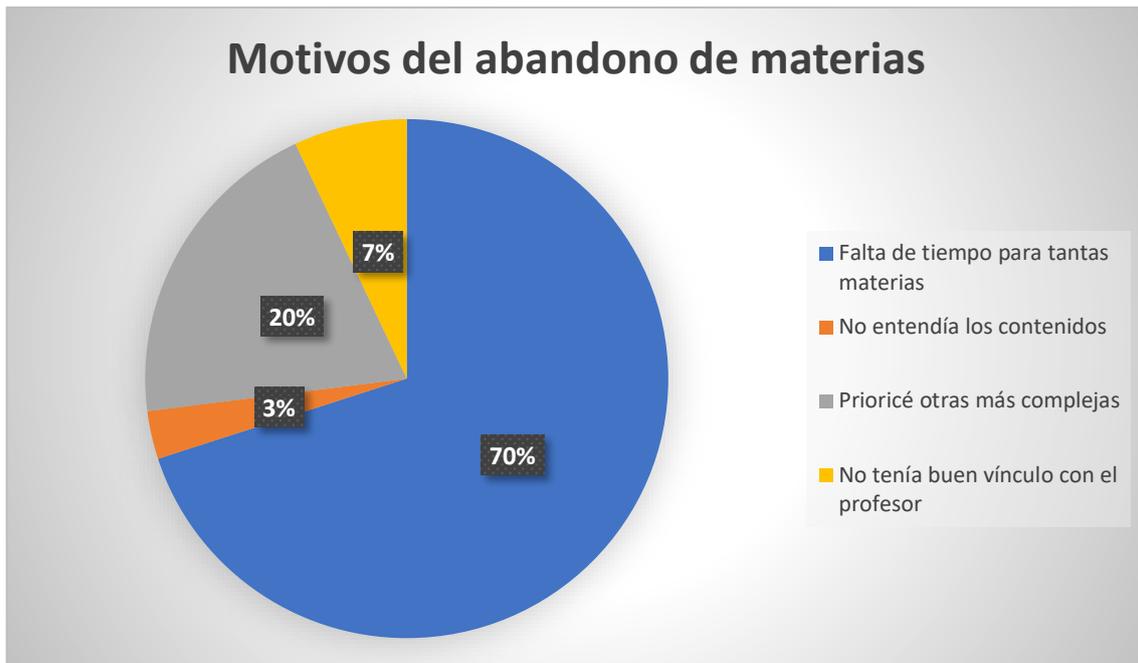


Gráfico 13: motivo por el cual los estudiantes encuestados/as abandonaron las materias una vez iniciada la cursada.

3. Estrategias de estudio

Las estrategias de estudio son aquellas herramientas que los estudiantes ponen en juego para el abordaje de los contenidos y de las clases de una materia. Son entonces procesos mediante los cuales se busca aprehender los contenidos, interiorizar aprendizajes de una asignatura y guiar así el curso de una materia. Implica, entonces, una serie de métodos y guías que cada estudiante formula para sí mismo/a en este camino. Frente a los objetivos de cada materia, los/as estudiantes van creando así sus propias estrategias para poder cumplir no sólo con las evaluaciones sino con el propósito por el cual cada una de las asignaturas se encuentra en el plan de estudio.

Por lo general, estos métodos y estrategias de estudio se van consolidando con el pasar de los años. Por ello, en el inicio de las carreras universitarias, comienza a probarse cuáles

de aquellos caminos son los más propicios para poder desenvolverse cómodamente en relación con los contenidos. Estas estrategias deben ser comprendidas en términos disciplinares, es decir dependiendo la carrera que se estudia, en términos de cada materia, en términos grupales (quiénes son los/as compañeros/as con los/as que nos rodeamos) y también individuales (métodos aprendidos en las escuelas secundarias, preferencias de estudio, posibilidades en el hogar, etc.).

Cabe aquí hacer entonces una distinción necesaria. Cuando decimos técnicas de estudio referimos al método que utilizamos para estudiar, es decir subrayar fotocopias, hacer resúmenes, cuestionarios, mapas conceptuales. Sin embargo, las estrategias de estudio tienen un significado aún más profundo, ya que refieren a la forma en que se encara estratégicamente, valga la redundancia, el aprendizaje. En este sentido, implica una orientación que no solo se piensa a largo plazo, sino que se instala en la forma en que planificamos nuestros tiempos, en el lugar que le damos al estudio y la forma más integral de encarar un proceso más largo, como puede ser una carrera universitaria en general. El objetivo general de las estrategias de estudio, entonces, podría ser en este caso el de aprehender los contenidos necesarios que una carrera propone para el ejercicio profesional de la misma. Pensarlo como estrategia resulta fundamental para alcanzar los objetivos académicos.

En el caso de los/as estudiantes de Sociología, codificamos el análisis sobre las estrategias de estudio en diferentes dimensiones. Por un lado, la asistencia a las clases, es decir cuánto van a clases obligatorias y cuánto van a las clases optativas o sin registro formal de asistencia. Por otra parte, la forma en que se habitan los espacios de la clase; toma de apuntes, prestar atención, interactuar con profesores y estudiantes, debatir, preguntar, etc. Un tercer punto acerca de la forma en que se aprehenden los contenidos, su comprensión

y demás. Por último, las técnicas que cada estudiante se da en los momentos en que se estudia en el hogar de cada a exámenes, parciales, trabajos y finales.

Respecto a la asistencia a clases, según nos comentaban los estudiantes y muestra el plan de estudios, las clases prácticas son obligatorias y con un mínimo del 70% de asistencia. Ahora bien, dependiendo el sistema de evaluación, es decir si la materia puede promocionarse sin examen final o si este es obligatorio, la asistencia en las clases teóricas es o no con asistencia. En general, como hemos mencionado al inicio, la mayoría de las materias no son promocionables y por lo tanto la asistencia a las clases teóricas es en cierta medida optativa. Sin embargo, manifiestan los estudiantes la importancia muchas veces de mantener regularidad allí ya que la mayoría de los temas del examen final oral solo se trabajan en esos espacios.

Así, vemos en el gráfico 14 que, en su mayoría, los/as estudiantes acuden regularmente a las clases teóricas, ya que los mayores porcentajes se concentran en las categorías “siempre” y “muchas veces” respecto a esta pregunta.

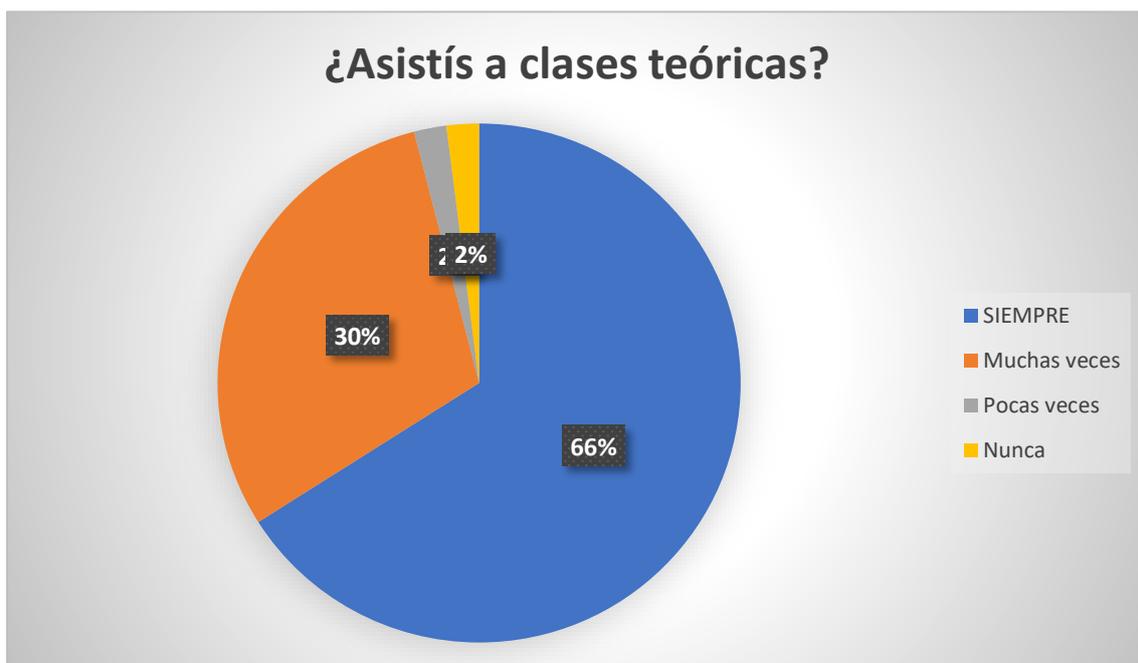


Gráfico 14: Respuesta sobre la asistencia a clases teóricas

Respecto a las formas de habitar los espacios de las cursadas, la “toma de apuntes” es uno de los ejes fundamentales. Ante esto, una de las principales cuestiones es si existe o no el hábito de tomar apuntes durante la clase, viendo y considerando que en la mayoría de las materias el nivel de tratamiento teórico es muy alto en esta carrera.

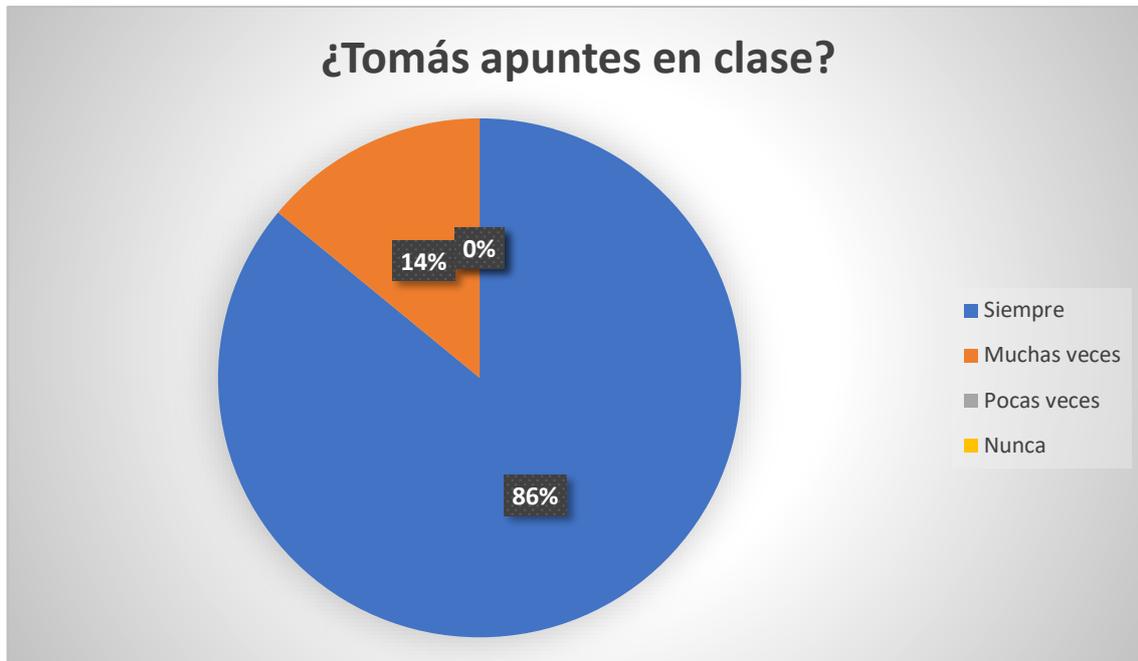


Gráfico 15: sobre la toma de apuntes en clase

Como podemos ver, en su mayoría los/as estudiantes de Sociología han generado el hábito de la toma de apuntes en clase, distribuyéndose el total de los encuestados/as entre la categoría de “siempre” y “muchas veces”. En aquellos casos en los que por algún motivo no pueden los/as estudiantes concurrir a las clases teóricas o prácticas, en la mayoría de los casos se ocupan de conseguir el material para poder mantener las clases al día, como veremos en el gráfico 16.

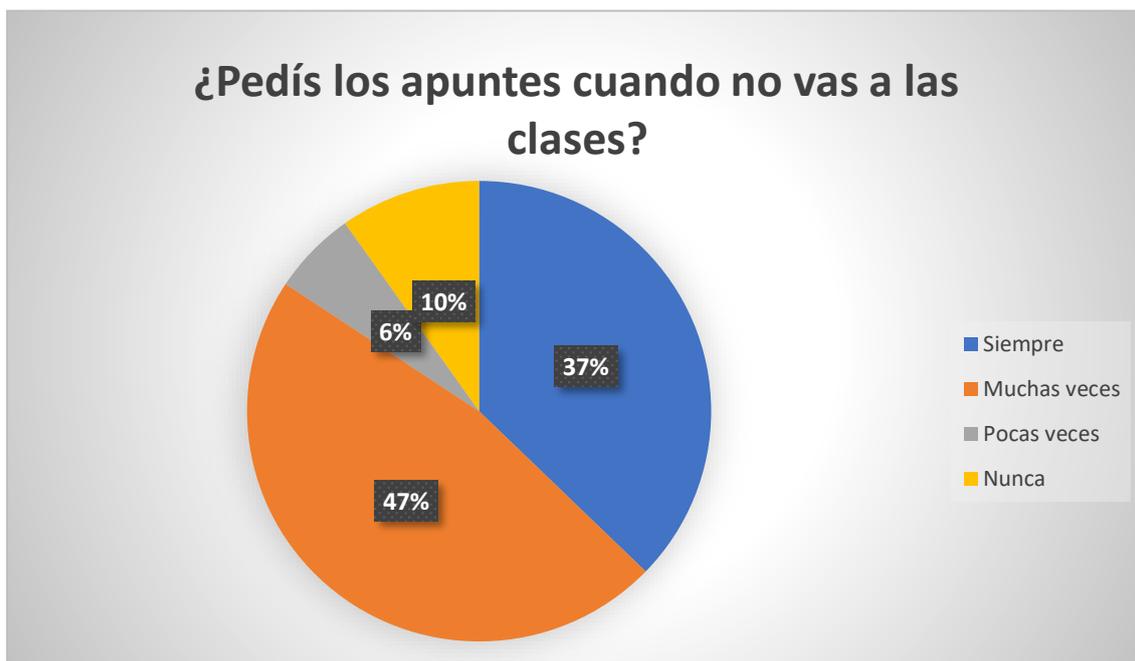


Gráfico 16: sobre el pedido de apuntes a otros/as compañeros en caso de no acudir a las clases.

Respecto a la interacción en la clase, tanto en términos de participación como de preguntas a profesores o compañeros/as sobre las dudas, vemos que existe un alto nivel de circulación de la palabra, las inquietudes y los comentarios. En este sentido, abordamos desde estos diferentes ejes el tema en las encuestas que mostraron lo siguiente:

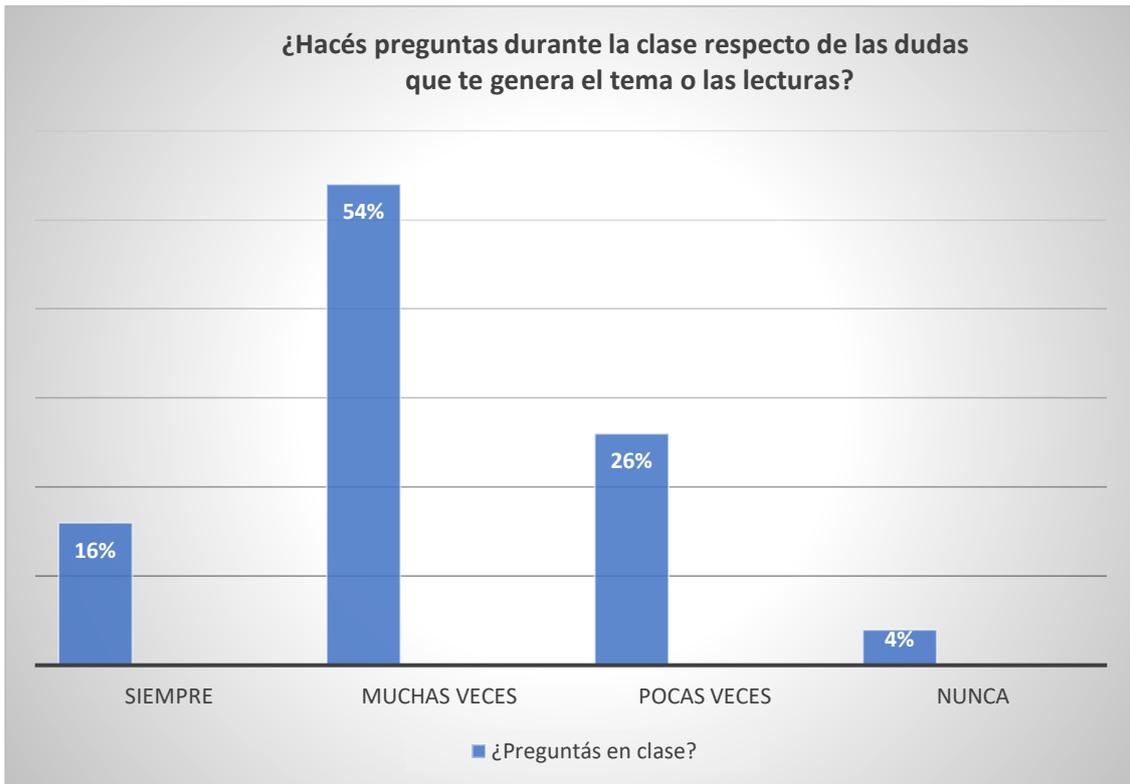


Gráfico 17: participación en clase a través de preguntas sobre dudas e inquietudes.

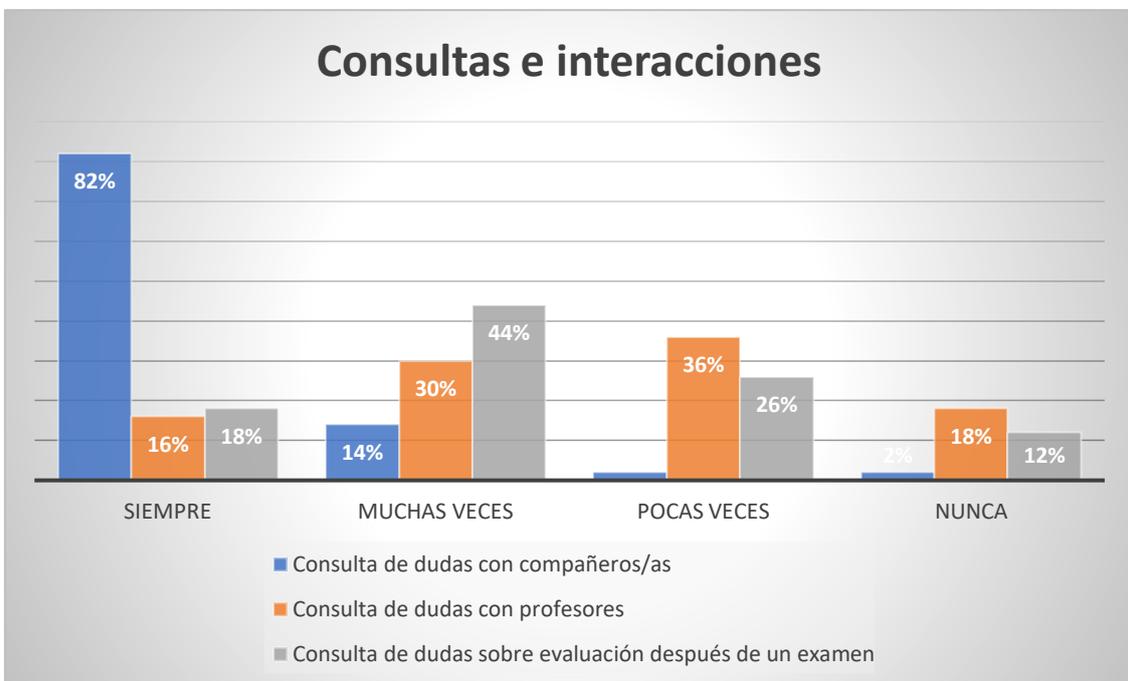


Gráfico 18: Comparación entre consultas a compañeros, a docentes en clase y luego de evaluaciones.

Esta comparación de las consultas alrededor de las dudas, inquietudes y comentarios es más que interesante para pensar las estrategias de comprensión y la dinámica de las cursadas. Lo que podemos ver notoriamente es la diferencia entre la cercanía y el contacto entre compañeros/as respecto a los/as profesores/as. Vemos que más del 80% contesta que siempre consulta con sus compañeros/as, mientras que solo el 16% lo hace con los profesores bajo esta categoría, y un resultado similar respecto a los parciales. Sin embargo, en la categoría “muchas veces” los estudiantes invierten los porcentajes y declaran cierta interacción con docentes. Sin embargo, en el total de las categorías y respuestas, podemos ver una marcada diferencia. Si bien esto no resulta del todo sorprendente, ya que los/as estudiantes son en algún sentido pares mientras que los/as docentes ocupan un rol diferencia, es necesario partir de esta base para pensar no solo las estrategias de estudio sino también de enseñanza. En este sentido, el gráfico 18 es uno de los más relevantes de este trabajo, porque traza en alto nivel de interacción que implica el aula y las distinciones respecto a la comodidad y el acercamiento dependiendo roles y situaciones.

Ahora bien, como hemos dicho anteriormente, Los métodos y técnicas de estudio son los caminos por los cuales los estudiantes abordan aquella estrategia más amplia, para poder llegar a comprender los contenidos de una materia. En este sentido, abordamos algunas cuestiones que se relacionan con las técnicas y dificultades de comprensión de las asignaturas.

Por una parte, está la cuestión de la comprensión de los contenidos, es decir las dificultades que los/as estudiantes encuentran de entender lo que los/as docentes presentan en las clases o las lecturas de la bibliografía. En este punto encontramos un alto

nivel de recepción crítica de los temas abordados por las materias, como veremos en el gráfico 19 y el 20.

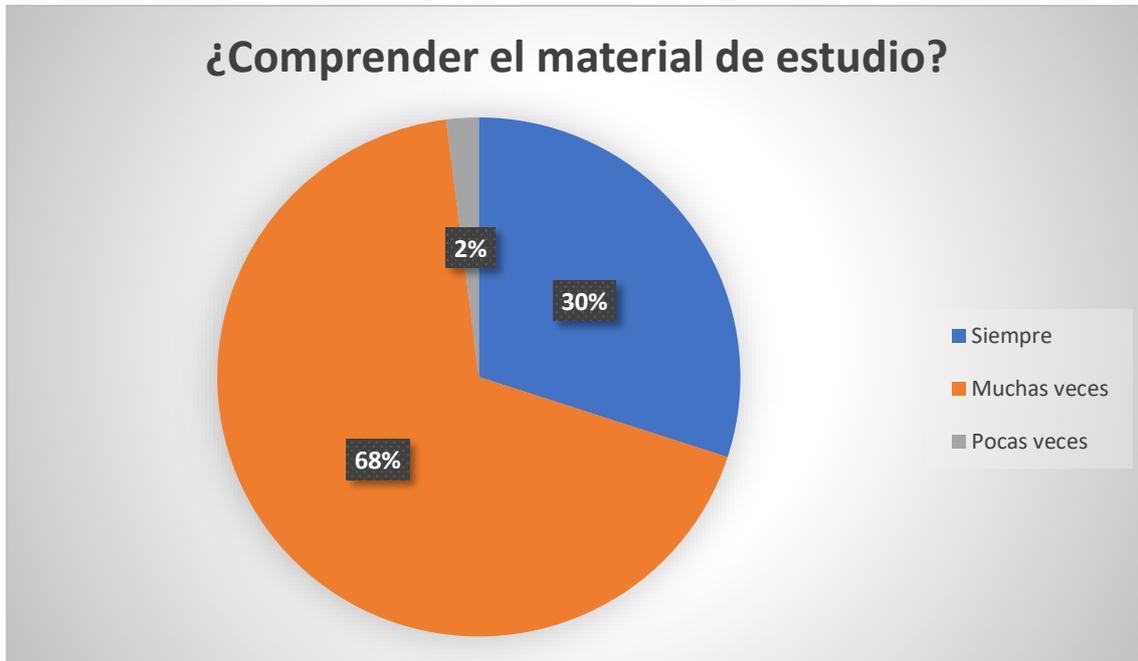


Gráfico 19: comprensión del material de estudio por parte de los/as estudiantes.

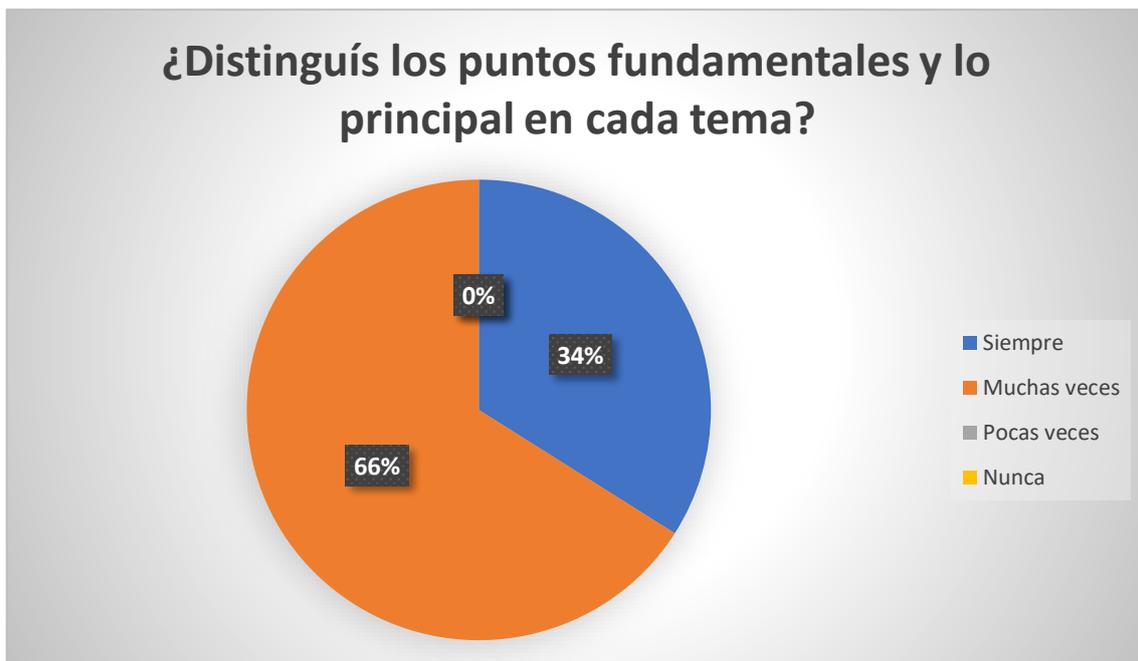


Gráfico 20: distinción de puntos fundamentales y principales de cada tema.

4. Organización del estudio

En continuidad con los apartados anteriores, resulta fundamental indagar acerca de cómo los/as estudiantes dibujan su propio camino para cumplir con las expectativas de las materias. La organización y las técnicas de estudio van de la mano y son cruciales en una carrera universitaria. La organización hace referencias a los tiempos y las formas en que los/as estudiantes se disponen a abordar una materia, por lo que este apartado se encuentra íntimamente relacionado con el anterior.

Para abordar esta temática, hemos codificado distintas preguntas que abren las puertas a debates y discusiones sobre el tema. En este sentido, veremos en los gráficos de este apartado que, en muchas ocasiones, los/as estudiantes presentan un alto nivel de heterogeneidad, mientras que, en otros, priman las similitudes y coincidencias en la organización del estudio.

Hay un disparador fundamental para comenzar este apartado: ¿estudias siempre de la misma manera? Esta cuestión es clave para comprender el pasaje por la universidad y el aprendizaje no sólo sobre los contenidos de las materias sino también de cómo abordarlos y cómo vincularse con la facultad. Así, a la hora de realizar la encuesta, los estudiantes plantearon sus dudas respecto a esta cuestión: ¿siempre es desde que iniciamos el recorrido en la universidad o siempre es actualmente, todos los días? Ante esto, el desafío fue establecer un criterio común para la pregunta formal, y recabar aquellas discrepancias que surgían por fuera del cuestionario, lo cual enriquece el análisis que aquí pretendemos.

Así, establecimos que la pregunta indique aquellas prácticas de estudio que actualmente se realizan para llegar a objetivos a corto plazo. Sin embargo, recabamos de manera informal, es decir como un agregado que surge en la instancia de realización de las

encuestas, la cuestión de aquel *siempre* que representa desde el ingreso a la Facultad hasta la actualidad. Veremos la diferencia en el gráfico 21, el cual mostrará la notable diferencia entre ambas respuestas.

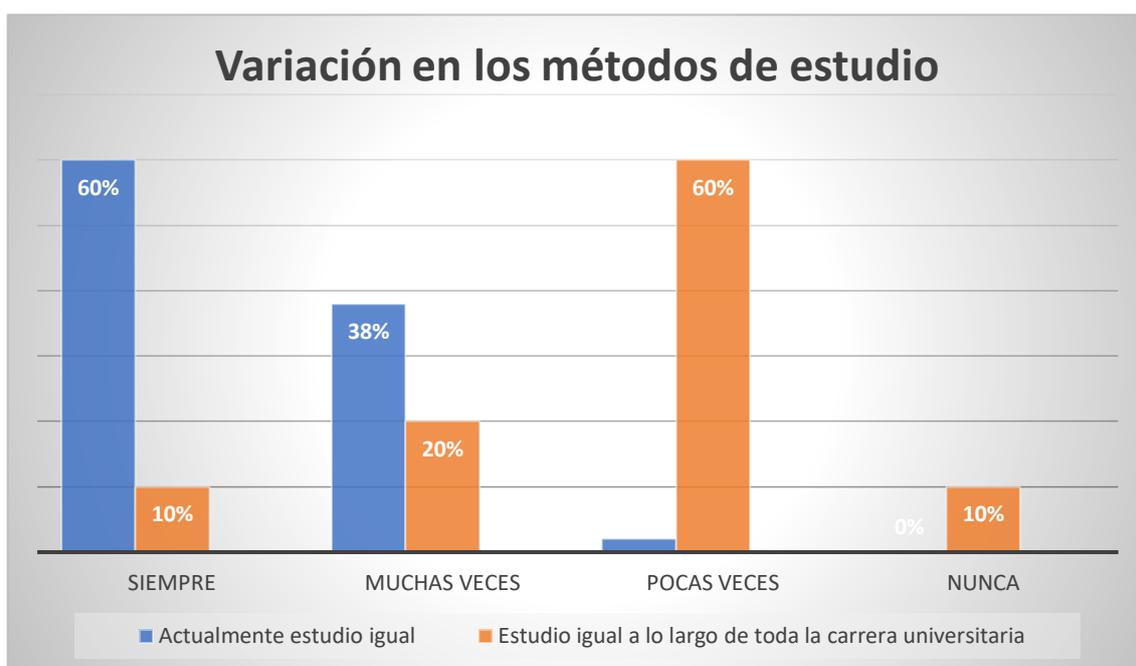


Gráfico 21: variación en los métodos de estudio desde el inicio de la carrera en relación a la variación de los métodos de estudio actualmente en lo cotidiano.

Lo que se deja ver en este gráfico entonces, es que el aprendizaje sobre cómo abordar las materias planteadas por la carrera, cómo enfrentarse a las instancias de parciales y finales y cómo cada uno/a comprende de manera más eficiente el contenido, es en sí mismo un proceso al cual los estudiantes se van acercando con el pasar del tiempo y de la experiencia en la universidad. Ahora bien, una vez que se avanza en este sentido, vemos que los/as estudiantes conocen cuál de estos métodos son en ellos/as óptimos y le traen mejor resultados en relación con las posibilidades que existen y las condiciones en las que estudian esa carrera, y por lo tanto comienzan a adoptar la metodología que más

apropiada les resulta. Este proceso se puede ver en que los/as estudiantes ingresantes respondieron en general con un mayor nivel de duda acerca de si estudian o no de la misma manera.

Resulta interesante también ver cómo es que los/as estudiantes estudian. Es decir, qué técnicas emplean y cómo las llevan adelante. Para este punto hemos elaborado algunos disparadores que resultan interesantes de presentar. La gran mayoría de los/as estudiantes mencionan estudia en grupo (60%), mientras que el resto, se dividen mitad y mitad entre estudiar con un/a compañero/a o estudiar solo/a (20% cada uno). Lo interesante de analizar en este punto es que se aquel 20% que dice estudiar solo/a, la mayoría son estudiantes avanzados/as que incluso ya se pasaron del tiempo estipulado por el plan de estudios para la carrera, y que en el presente solo cursan pocas materias que *les quedan colgadas para el final*⁸.

⁸ Usamos aquí las cursivas porque esta frase fue textual durante una de las encuestas por parte de dos estudiantes avanzadas.

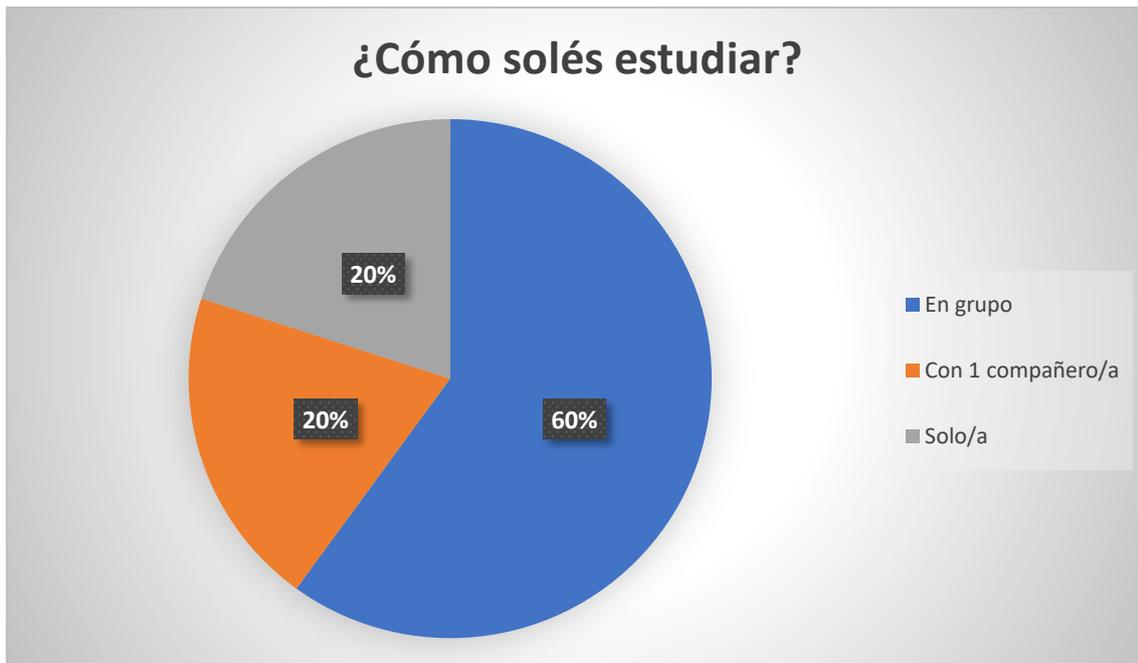


Gráfico 22: ¿cómo solés estudiar?

Analizar si se estudia o no en compañía es fundamental para comprender el marco en el cual los/as estudiantes atraviesan sus carreras universitarias. La carrera de Sociología tiene un alto contenido teórico y, muchas veces, estudiar en grupo o acompañado/a puede ser una ventaja para la comprensión y el debate, ya que como el plan de estudios estipula, se pretende constituir en los/as estudiantes una perspectiva crítica constante.

En referencia a los métodos específicos empleados para estudiar, resulta muy interesante ver la heterogeneidad de combinaciones y técnicas. Uno de los métodos más empleados es el de subrayar lo más importante de las fotocopias, ya que en la mayoría de las respuestas aparece como primer o segunda opción. Luego, hay otra de las técnicas que aparece con mucha recurrencia, que es el de realizar resúmenes propios. En muchos casos esto aparece seguido al punto de remarcar las fotocopias, por lo que podríamos pensar que es gran parte de los estudiantes este es un camino elegido y privilegiado para abordar la bibliografía. La confección de cuadros, mapas conceptuales y esquemas para dinamizar

el estudio es otra de las posibilidades y aparece como una estrategia recurrente, aunque no primordial. Están en este mismo plano los resúmenes ajenos y los apuntes de clase, que implican una herramienta de estudio que, si bien aparece de manera secundaria, es utilizada por los/as estudiantes de manera cotidiana.

Por último, parece muy peculiar el hecho de que en todas las encuestas figure en último lugar en el orden de prioridad leer varias veces las fotocopias. Ya que uno de los puntos que nos interesa pensar es la distancia entre generaciones diferentes en el abordaje del material de estudio y de las instancias de evaluación, ya que estudiantes y docentes representan actualmente cohortes bastante alejados los unos de los otros, este elemento se vuelve de suma importancia. Si muchos/as desde el sentido común podrían afirmar que leer varias veces los materiales es una punta básica para estudiar una materia, los/as estudiantes actuales no solo no lo priorizan, sino que casi lo han eliminado como método recurrido.

Aquí cabe realizar una aclaración metodológica; ya que durante las primeras encuestas la sorpresa frente a la eliminación de este método despertó en los/as encuestados/as aclaraciones al respecto. Al tratarse Sociología de una carrera muy teórica, con mucha carga bibliográfica, muchas veces se abordan los textos de la manera más exhaustiva posible para no tener que volver a él en su totalidad sino a través de los subrayados, resúmenes y cuadros que confeccionaban en la primera lectura. Sin embargo, en los casos en los que hay dudas o inquietudes, se vuelve al texto de manera circunstancial para resolverlas. Si bien estas aclaraciones quedan por fuera de las encuestas, es de suma importancia pensar la realización de estas de manera personal para poder agregar todos aquellos anexos y aclaraciones que puedan surgir al realizarlas.

Por último, en el apartado que abría la posibilidad de agregar otras categorías o métodos de estudio que no estuviesen inicialmente codificadas para su selección, apareció un elemento interesante. Los recursos audiovisuales como una estrategia de estudio recurrente: películas y videos de internet. Esto representa también una ruptura generacional interesante, si bien ya hace un tiempo estas herramientas están a disposición, desde hace relativamente poco se han vuelto un recurso recurrido y altamente utilizado por estudiantes y docentes en la actividad áulica, como estrategia pedagógica.

Para finalizar, es importante mencionar que los/as estudiantes manifestaron en sus encuestas haber utilizado o utilizar todas las técnicas, pero con distintos niveles de prioridad, intensidad o recurrencia. En este sentido, resulta interesante pensar que las estrategias de abordaje de los textos, sobre todo en una carrera con altos grados de abstracción, necesitan de combinaciones y entrelazamientos de diferentes métodos para lograr una comprensión más acabada de los mismos.

En este apartado, que pretende poner de manifiesto las tácticas que los/as para lograr un mejor acercamiento a los objetivos de las materias y las evaluaciones de la carrera, entra la organización de los horarios de estudio. La gran mayoría de los/as estudiantes afirma tener horarios relativamente habituales de estudio, y dentro de esa mayoría se encuentra la totalidad de los/as estudiantes que declararon, al inicio de la encuesta, que trabajan durante la semana a la par que estudian. Esto puede ser un indicio de la organización de los tiempos y los espacios para llevar adelante una carrera universitaria a la par que se realizan actividades laborales. No sucede exactamente igual con quienes realizan otras actividades recreativas o políticas, quienes se distribuyen entre aquellos/as que sí tienen horarios habituales de estudio y quienes no lo tienen.

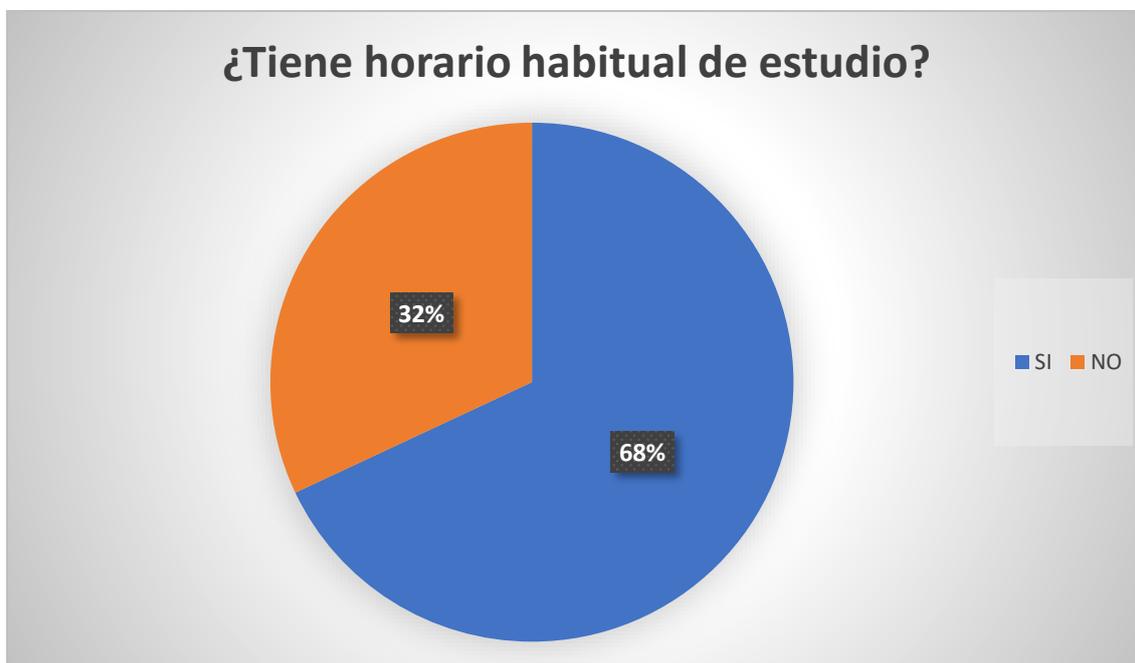


Gráfico 23: ¿Tienen horarios habituales de estudio?

Respecto a la periodicidad de esos horarios habituales de estudio, vemos que la mayoría lo organiza de manera semanal (58%), luego hay un alto porcentaje que lo hace de manera diaria (38%) y una minoría (4%) declara que eso varía según la cantidad de cosas que tengan para realizar.

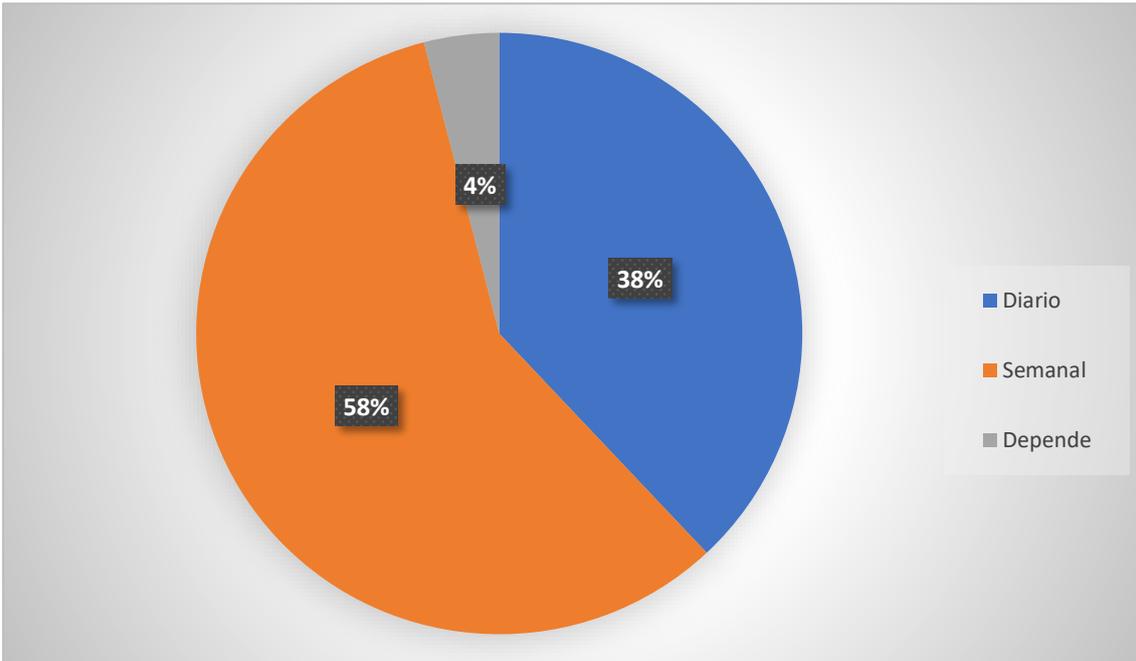


Gráfico 24: sobre la organización del horario estipulado de estudio.

Dentro de este esquema de horarios, los/as estudiantes calculan cuántas horas le destinan por día al estudio por fuera de las cursadas. En este sentido, el 30% menos de 2 horas por día, el 62% declara estudiar entre 2 y 4 horas por día y el 8% restante más de 4 horas.



Gráfico 25: horas diarias de estudio de los/as estudiantes.

Aquí entra en relación con el tiempo la capacidad de concentración que localizan los/as estudiantes. En este sentido, la mayoría aclara tener una buena concentración en el tiempo que se le dedica al estudio y por esto puede sobrellevar los objetivos de las materias con pocas horas diarias de estudio.

Como vemos, los/as estudiantes más avanzados tienen la concentración más afianzada que los/as ingresantes. Siguiendo por este camino, es interesante pensar que, entonces, la concentración es también un saber práctico que se ejercita en la medida en que los/as estudiantes avanzan en la carrera. Así como veíamos que muchos/as iban probando distintos métodos y estrategias de estudio, la concentración depende de muchos factores. Las condiciones en las cuales un/a estudiante aborda los textos y la bibliografía; el tiempo disponible; los problemas personales, laborales, económicos, etc.; y la capacidad de concentración ejercitada en los años en que atraviesa el sistema educativo en general.

Entonces, vemos que en la práctica la concentración es un elemento complejo y requiere en muchos casos de estrategias diferentes para poder obtenerla de manera habitual, aunque sean múltiples y variados los factores que allí influyen.

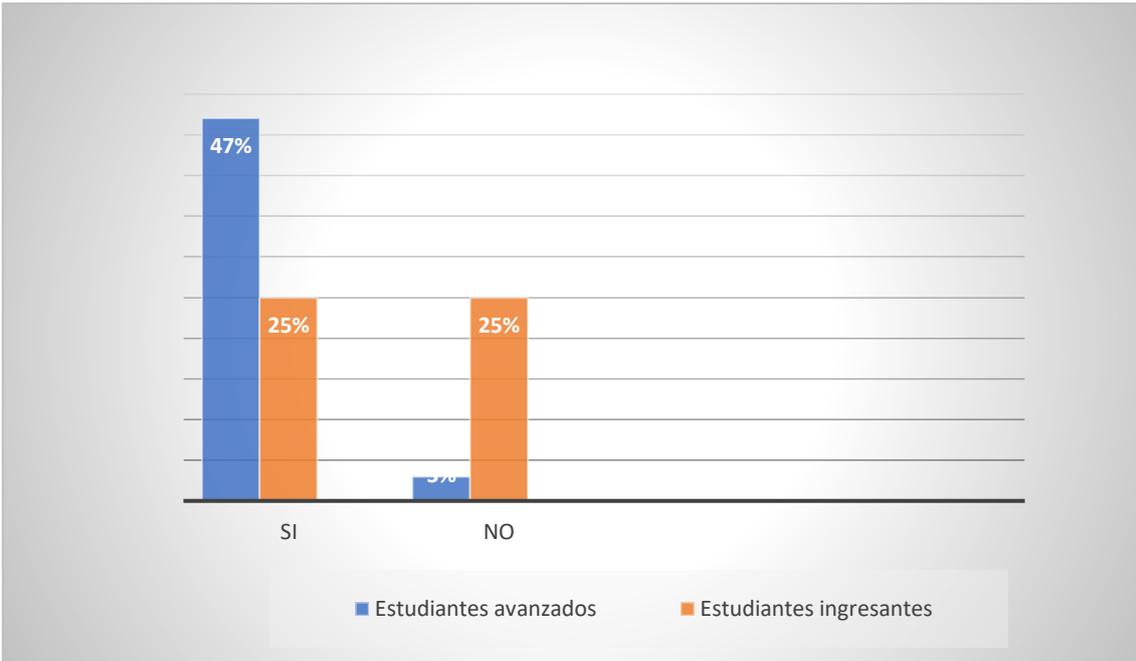


Gráfico 26: facilidad en la concentración según recorrido educativo en la carrera.

Ahora bien, respecto a los horarios de estudio, la matriz se modifica en el periodo de exámenes. Es decir, los/as estudiantes aumentan su nivel de estudio cuando se acercan parciales o finales orales y escritos. El 96% de los/as estudiantes comenta entonces que esto sucede y que se intensifica el estudio en estas ocasiones, mientras que solo el 4% restante declara no hacerlo.

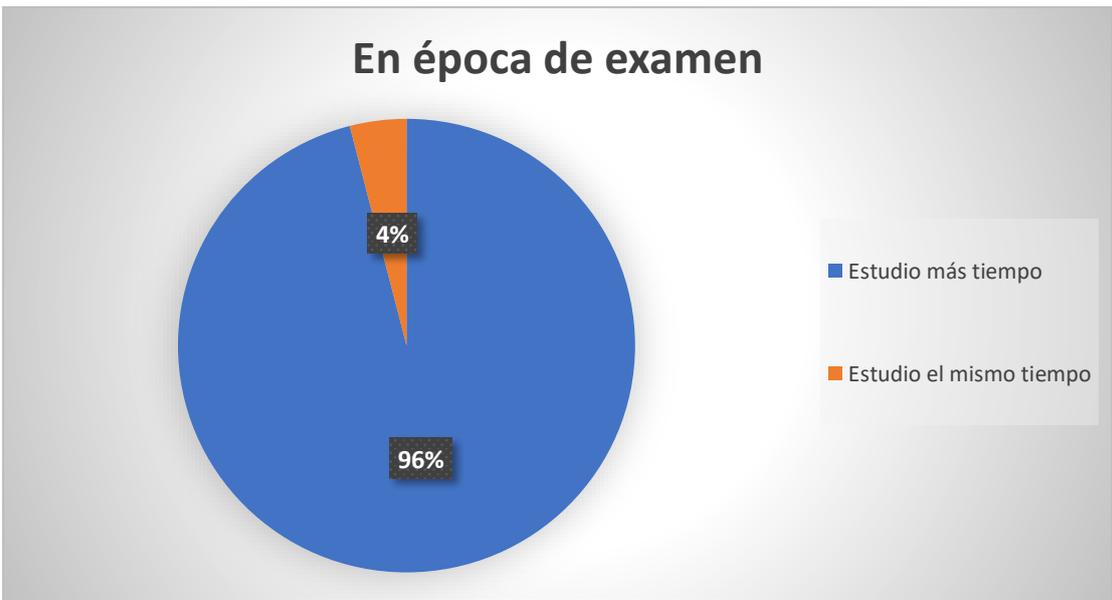


Gráfico 27: aumento o no del nivel de estudio en época de finales y parciales.

Finalmente, en época de exámenes, sean estos cuales fuesen (parciales, finales, trabajos domiciliarios, etc.) los/as estudiantes abordan el material con cierta anterioridad. El 76% de ellos/as declara que va estudiando las materias a medida que avanzan las cursadas, de manera continua y procesual. El 20% afirma estudiar pocos días antes al examen, y el restante 4% comenta que entre una semana y 15 días antes comienza a estudiar para un parcial. En definitiva, podríamos decir que hay un alto porcentaje de estudiantes que testifican ir acorde a los estándares de lo que los/as docentes esperan de ellos/as: estudiar a medida que los textos se trabajan en las clases, llevar las lecturas al día para poder participar y sacarse dudas en el momento de la cursada y no llegar a último momento con el material acumulado.

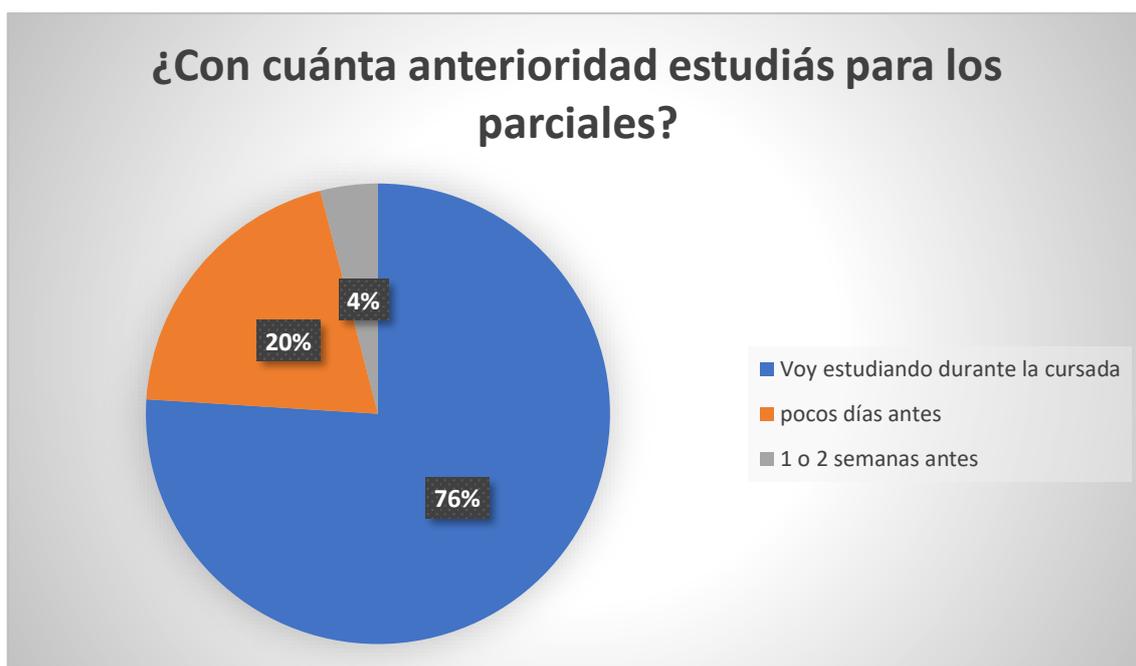


Gráfico 28: Anterioridad con la que los/as estudiantes se preparan para los parciales.

D. Carrera de Trabajo Social

1. Comparación general y del plan de estudios

La carrera de Trabajo Social se sitúa en su propia Facultad, es decir que, a diferencia de la carrera de Sociología, no comparte espacio físico con otras, a pesar de que el predio esté instalado al lado de una de las sedes de la Facultad de Bellas Artes. Esto es importante para contextualizar los espacios en los que los/as estudiantes transitan su vida universitaria. Comprender los hábitos de estudio no es ajeno a estas cuestiones.

La carrera de Trabajo Social tuvo hasta el 2015 un plan de estudio que se arrastraba desde 1984. Esto implicaba múltiples problemas, como especifican muchos/as estudiantes y docentes, ya que las condiciones de estudio, los contextos y las disciplinas en general se han ido modificando a lo largo de todos estos años y, por su puesto, un plan de estudio de aquel año no solo queda viejo, sino que no se corresponde con las necesidades educativas y profesionales del presente. Ante esto, en el año 2015 este plan se modifica de manera tal que elimina aquello que ya no debe ser incluido y transforma las cuestiones que deben ser mejoradas. Según muchos estudiantes, si bien hay todavía algunos problemas en este nuevo plan, se ve un notorio progreso respecto al anterior.

El nuevo plan de estudios estipula que la carrera estándar debe completarse en 5 años de cursadas y finales. En este sentido, se cursan entre seis y siete materias por año, de las cuales dos o tres suelen ser anuales. En quinto año, que es el menos cargado en cuanto a materias contiene cuatro cursadas, de las cuales dos son anuales y dos son cuatrimestrales.

En lo concreto de las cursadas y el tránsito por esta carrera, y a diferencia de Sociología, los/as estudiantes de Trabajo pueden promocionar casi todas las materias, es decir que pueden a lo largo de las cursadas aprobar con un mínimo estipulado las diferentes evaluaciones planteadas para evitar el examen final oral. Sin embargo, existen unas materias que se llaman “trabajo social” que no permiten esta modalidad. Estas son materias que se cursan una por año para completar así a lo largo de la carrera todas las “trabajo social” de la uno a la cinco, siendo por lo general la cinco la materia con la que los/as estudiantes se reciben. Esas materias son consideradas las troncales y fundamentales de la carrera.

El nuevo plan del 2015 trae consigo, además, muchos cambios en las cursadas. Así, inaugura un trayecto definido como “optativo” en el cual se exigen entre cuatro y cinco seminarios a elección. Dentro de ellos, obligatoriamente uno debe ser el estudio de algún idioma. El “trayecto optativo” puede ser cubierto por estos seminarios o bien por otras vías alternativas, lo que plantea una mayor heterogeneidad en los recorridos educativos de los/as estudiantes. Entonces, no solo está la opción de dichos seminario sino que además se puede aprobar a través de adscripciones a materias, presentación de notas en revistas, presentación de escritos y publicaciones, y participación en proyectos de extensión y horas acumuladas allí.

Como podemos ver, resulta interesante la estructura que el nuevo plan presenta, dando lugar a otras prácticas educativas que, en otras ocasiones, han sido consideradas no formales o inferiores a las actividades estándares del aula. La participación en extensión universitaria, publicaciones e investigación, son medios alternativos de acumular esos créditos que pueden ser obtenidos por los seminarios, y legitiman otras vías de producción

de conocimientos que resultan una herramienta fundamental para el vínculo entre la formación académica y el ejercicio profesional.

Siguiendo por este camino, la carrera de Trabajo Social tiene prácticas obligatorias anuales, donde los/as estudiantes intentan aplicar los contenidos de las materias de “trabajo social” en espacios y territorios no universitarios a elección. Esas prácticas comienzan en el segundo cuatrimestre del primer año y se mantienen hasta el final. Implican, además, una carga horaria de seis horas semanales. Aquí, vemos que la metodología de las prácticas es sostenida en el tiempo, a diferencia de Sociología donde los/as estudiantes que estudian el Profesorado (no así la licenciatura) están obligados/as a cursar una materia anual que se llama prácticas docentes y es el final del recorrido pedagógico de la carrera. Estas prácticas son en su caso una vez, un año y se termina.

Otra diferencia que existe entre estas carreras es la tesis final. En el caso de la licenciatura en sociología, la tesina final implica un trabajo de investigación con preguntas, abordaje teórico y resultados empíricos de por lo menos 60 hojas, aunque en la práctica se requieren aproximadamente 100 para alcanzar los objetivos esperados. En el caso de Trabajo Social, no existe una tesis o tesina final, lo más cercano a eso es la monografía final exigida en la última de las materias “trabajo social”, es decir la número 5.

Volviendo al esquema de cursadas de la carrera de Trabajo Social, las materias anuales son entre dos y tres por año, el resto son en su totalidad cuatrimestrales. El único año en el que hay tres materias anuales es el tercero. Por lo general, las materias implican un promedio de cuatro horas por semana, exceptuando algunas que tienen una carga horaria de 6 horas. Dentro de estas últimas están las materias llamadas “trabajo social”, que están divididas entre teóricos y prácticos. Además, hay otras materias que también implican una carga de seis horas semanales como aquellas de investigación en las que hay talleres

y clases teóricas que acompañan conceptualmente aquellas instancias prácticas. Sin embargo, en general y la mayoría de las cursadas, se dividen también entre clases prácticas y teóricas, pero con una carga de dos horas cada una haciendo un total de cuatro horas por materia.

El año de ingreso y el año de inscripción es, al igual que en Sociología, un año de diferencia. Así lo estipula la Universidad Nacional de La Plata. En este sentido, vemos que tanto estudiantes de Sociología como de Trabajo Social presentan un desfase de un año de diferencia entre inscripción y comienzo de la carrera.

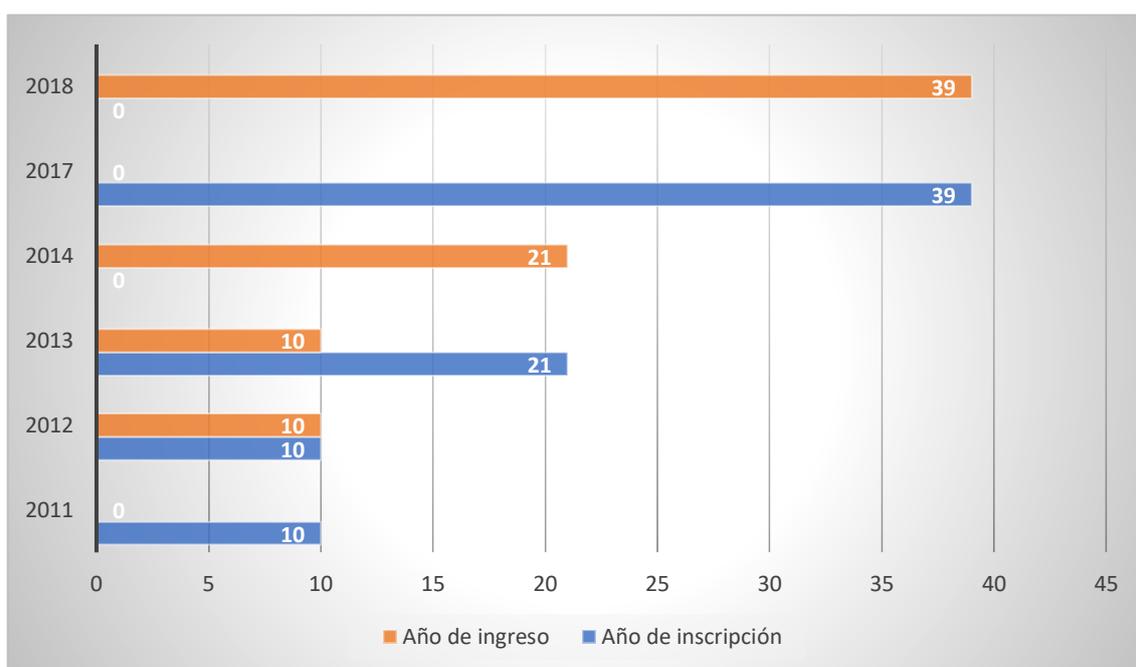


Gráfico 29: inscripción y comienzo de cursada por año en estudiantes encuestados de Trabajo Social y Sociología.

2. Contexto de estudio

En el caso de los/as estudiantes de Trabajo Social encuestados/as, tenían en su mayoría entre 18 y 26 años, y eran en una amplia mayoría mujeres. Sin embargo, y en sintonía con el caso de la carrera de Sociología, la mayor cantidad de encuestados/as tenían 19 y 24 años.

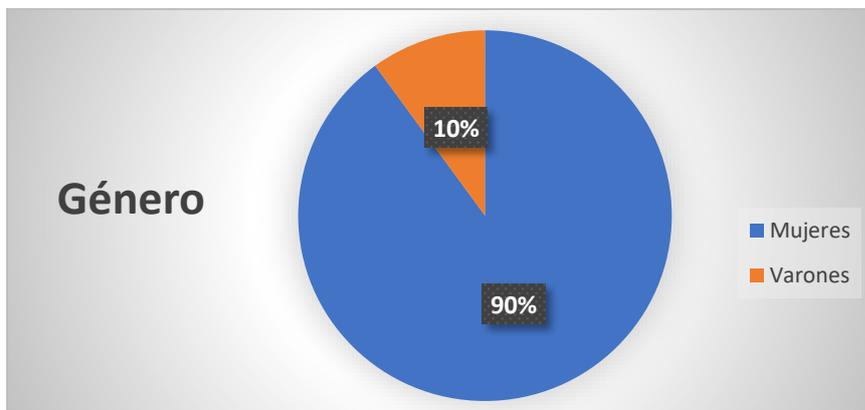


Gráfico 30: género de estudiantes de Trabajo Social encuestados/as.

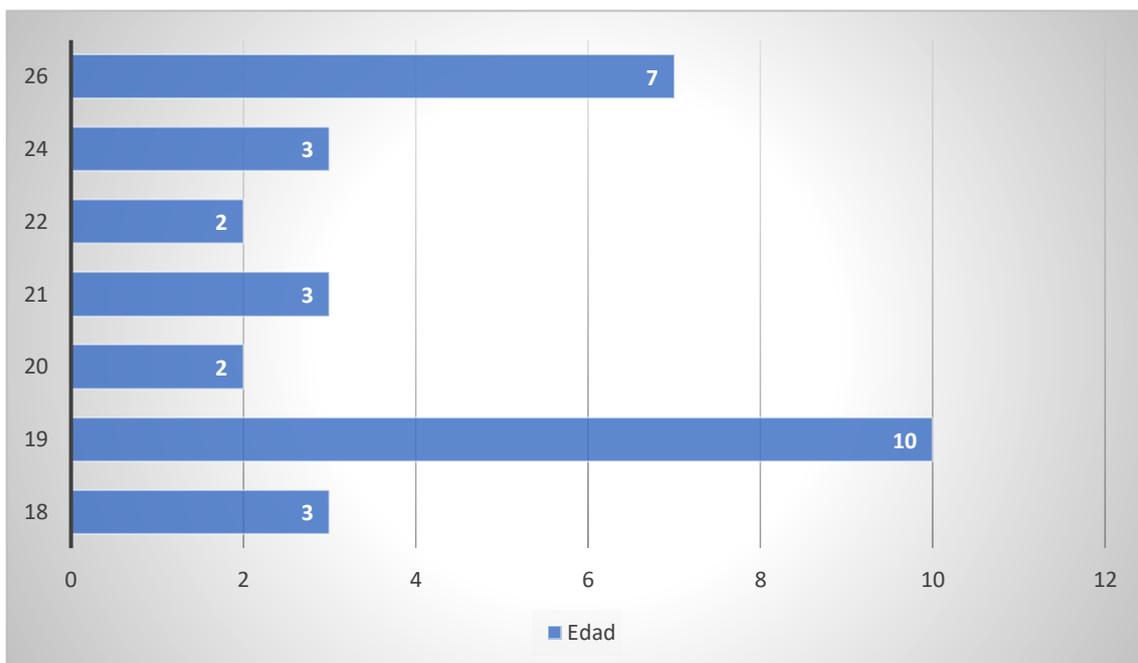


Gráfico 31: edad de los/as estudiantes encuestados/as de Trabajo Social.

Con respecto a las preguntas acerca de las actividades laborales durante el pasaje por la universidad, resulta interesante ver que, en el caso de Trabajo Social, también es alto el porcentaje de estudiantes que trabajan mientras estudian. En este caso, el 75% de los/as estudiantes encuestados/as declara trabajar al menos algunas horas a la semana. En este caso, la carga horaria más frecuentada es de veinte horas por semana y en segundo lugar de treinta horas semanales, como veremos en los siguientes gráficos.



Gráfico 32: Estudiantes que trabajan durante sus estudios en Trabajo Social.

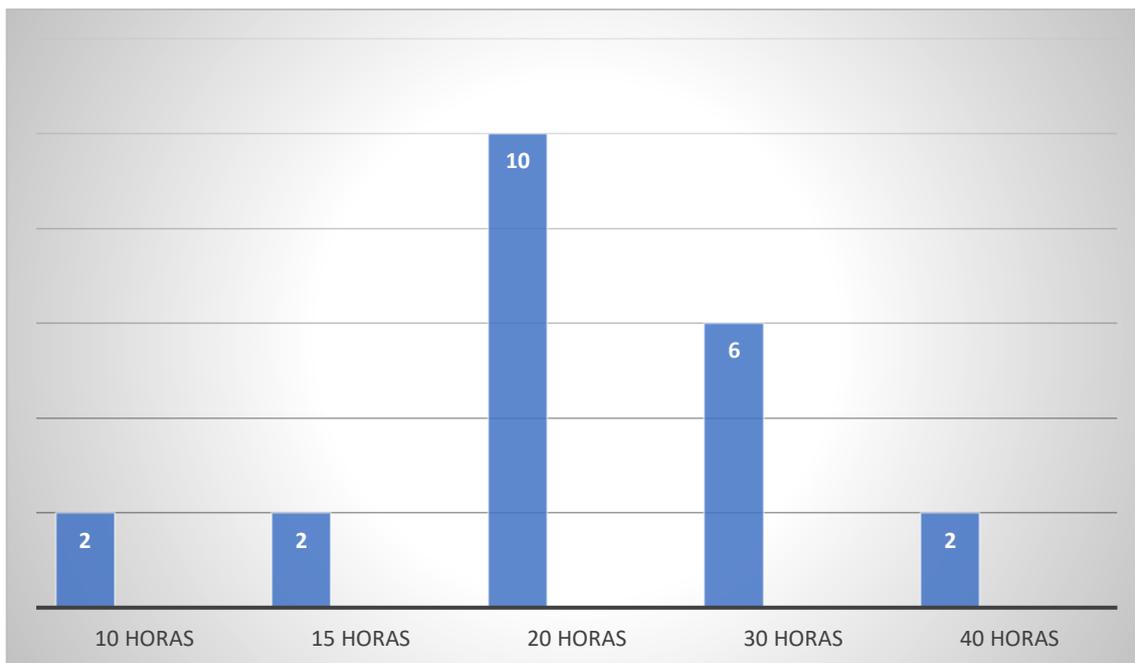


Gráfico 33: horas de trabajo por semana de los/as estudiantes de Trabajo Social.

En este sentido, es importante hacer hincapié en esta condición de gran parte de los/as estudiantes encuestados, ya que del total entre ambas carreras es una amplia mayoría la que debe trabajar mientras se encuentra realizando sus estudios universitarios. Además, podemos ver que es alta la carga horaria que esto implica, y no una cuestión de pocas horas semanales. Entonces, nos atrevemos a afirmar que el trabajo es en gran parte un condicionante decisivo en los recorridos educativos de muchos/as estudiantes de estas facultades.

En relación con otras actividades recreativas, políticas y deportivas, el recorrido también es similar que en el caso de la carrera de Sociología. Aquí, el 80% de los/as estudiantes realizan actividades extracurriculares, y si bien es un número menor que en el caso de la carrera de Sociología (92%), es una mayoría considerable. En este sentido, la actividad que más recurrente aparece es la militancia política, luego los deportes y yoga, y en último lugar las actividades musicales. Algunos/as manifiestan que realizan más de una de ellas

(38%). En general, hay un promedio de dedicación a estas cuestiones de 8 horas semanales, aunque algunos/as dediquen más y otros/as menos.

Siguiendo por este camino del contexto en el cual los/as estudiantes estudian, aparece en el caso de Trabajo Social una mayor apropiación de las becas de la Universidad que en el primer caso. Así, el 65% declara ser destinatario de alguna beca de la Universidad Nacional de La Plata o de su Facultad en particular.

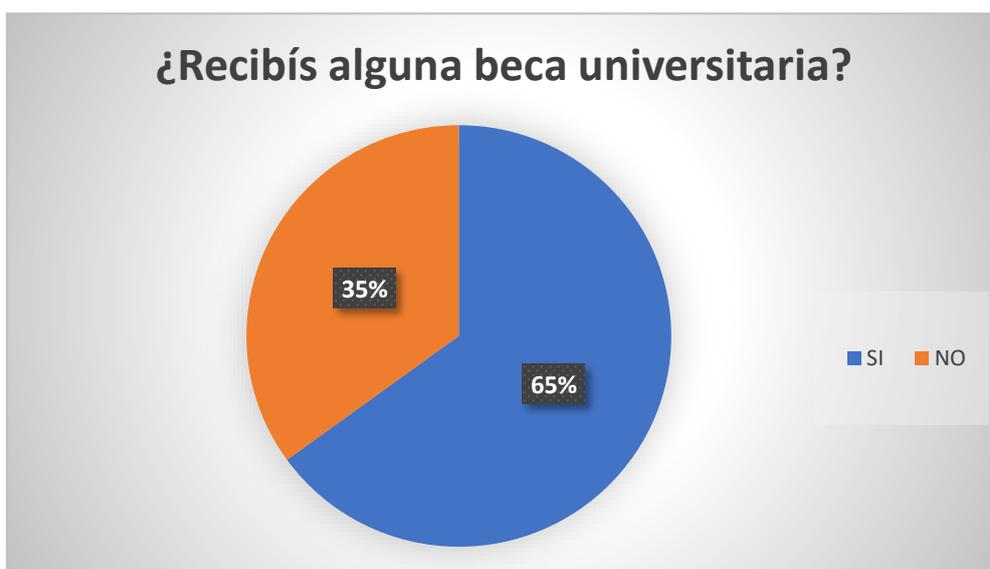


Gráfico 34: si los/as estudiantes son o no destinatarios/as de becas universitarias.

Aquí, cabe destacar que ha vuelto a surgir el mismo problema de comprensión sobre esta pregunta. Como mencionábamos en el caso de la carrera de Sociología, algunos/as responden afirmativamente ya que consideran al comedor universitario y el boleto de transporte como becas de la Universidad, al tiempo que otros sólo consideran como tales a la beca de ayuda económica; la beca para estudiantes inquilinos; para estudiantes con discapacidad; con hijos; la beca de bicicletas; o del Albergue Universitario.

En este caso, volvemos a la discusión que planteábamos al inicio del trabajo; ¿conocen los/as estudiantes los detalles sobre estas becas? ¿existen políticas de la Universidad destinadas a hacer llegar la información a los/as estudiantes? Se ve de manera clara que,

al momento de acercarse a esta pregunta, las dudas invadían a muchos/as que desconocían los detalles sobre esta cuestión. En este sentido, trabajos de esta índole que se acerquen a las concepciones de la Universidad y sus políticas sociales de inclusión pueden ser disparadores de políticas universitarias para hacer más eficiente el sistema de becas. Sin embargo, son el comedor universitario y el boleto estudiantil los más mencionados en esta dimensión, sean o no consideradas becas de la Universidad.

3. Cursadas y finales

En este apartado, podremos ver la importancia de los planes de estudio operando en el sistema de cursadas, promociones y finales de cada caso. En Trabajo Social, como hemos visto, la gran mayoría de las materias tienen la posibilidad de ser promocionadas durante la cursada, a través de parciales más intensivos y otros métodos alternativos de evaluación, como presentación de reseñas, trabajos domiciliarios y demás. En este sentido, vemos que la relación entre materias cursadas (aprobada la cursada) y finales rendidos es altamente diferente, siendo estos últimos muchos menos que las cursadas. En la carrera de Sociología veíamos que, lo que sucedía, era absolutamente lo contrario. En Sociología la imposibilidad de promocionar las materias hace que los/as estudiantes rindan un mayor número de exámenes finales orales.

Entonces, en el caso de Trabajo Social no tiene el mismo contraste los finales que han rendido en la carrera los estudiantes avanzados/as de los/as ingresantes. De todas

maneras, sí se ve la diferencia en las materias cursadas y aprobadas ya que allí el recorrido académico es diferencial.

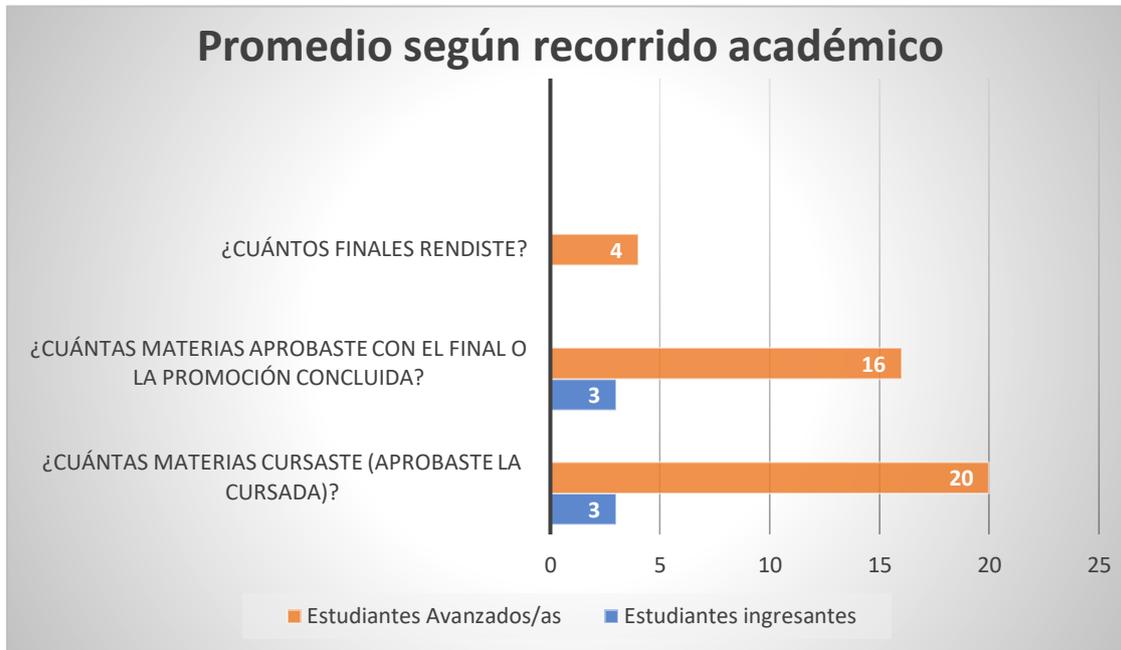


Gráfico 35: comparación entre el promedio de materias cursadas, aprobadas con final y los finales orales de estudiantes avanzados e ingresantes de la carrera de Trabajo Social.

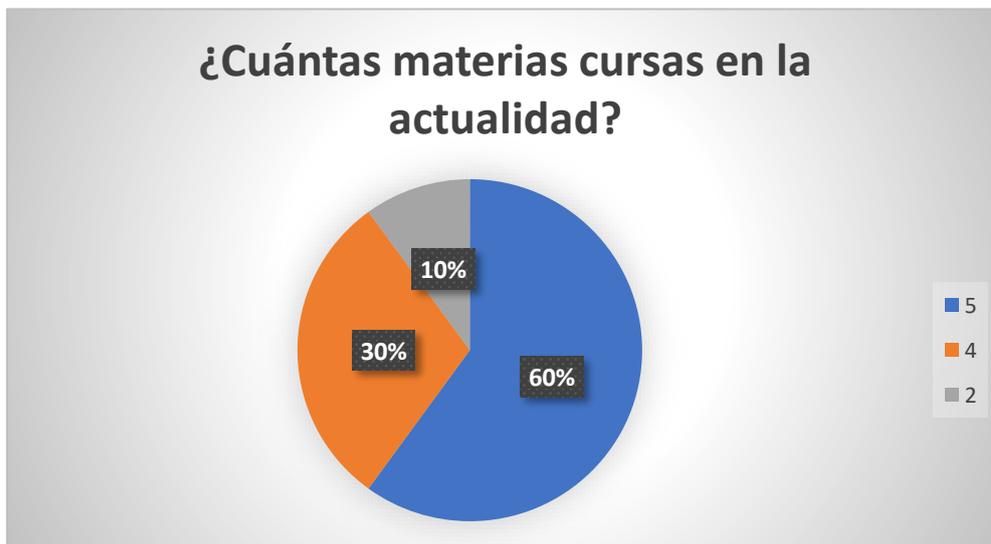


Gráfico 36: cantidad de materias que cursan los/as estudiantes de Trabajo Social actualmente.

Por su parte, Trabajo Social tiene un sistema mixto de cursadas anuales y cuatrimestrales, a diferencia de la carrera de Sociología que sólo tiene cursadas por cuatrimestre. En este sentido, frente a la pregunta de la cantidad de materias que se esta cursando y de la carga horaria total de las mismas, también podemos ver una diferencia circunstancia.

En este caso, al igual que en Sociología, quienes se encuentran más avanzados/as en la carrera son quienes menos cursan, ya que como veremos más adelante, han abandonado en otras instancias materias que luego deben recuperar.

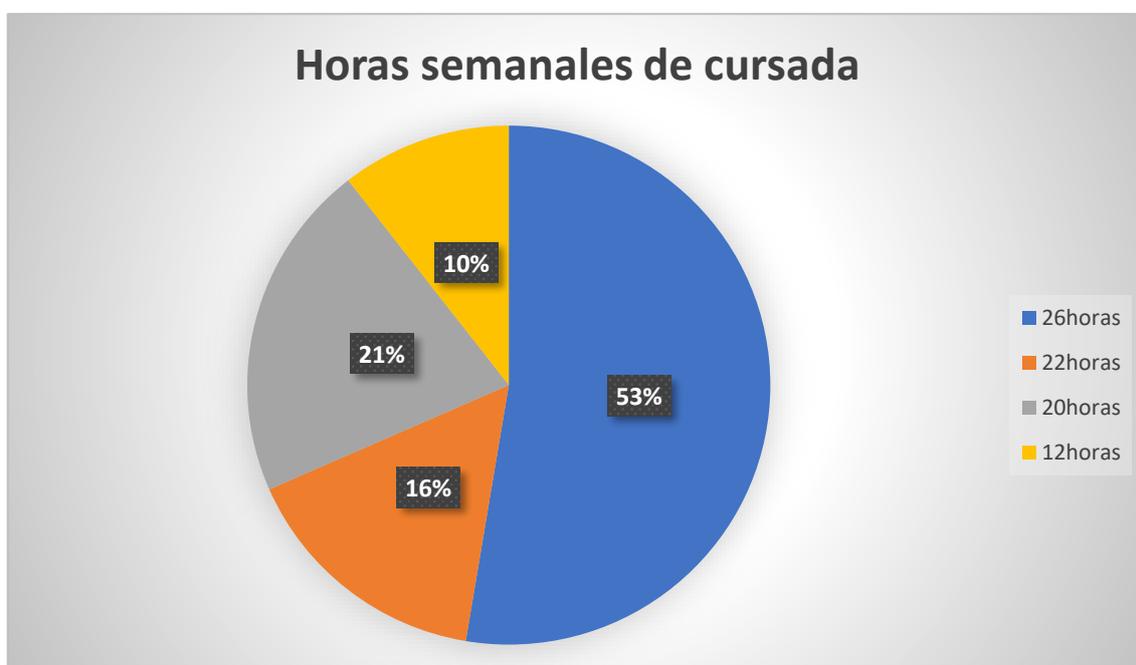


Gráfico 37: horas de cursadas actuales de los/as estudiantes de Trabajo Social.

Retomando el tema sobre el abandono de materias, el caso de Trabajo Social es similar al de Sociología, ya que el 52% de los/as estudiantes encuestados/as abandonaron en algún momento una materia. Respecto a los motivos de esto, visualizan también la falta de tiempo como el principal de los condicionantes de la decisión, aunque el vínculo con el/la docente aparece en segundo lugar, a diferencia de las respuestas de Sociología.



Gráfico 38: estudiantes que abandonaron materias durante la cursada.

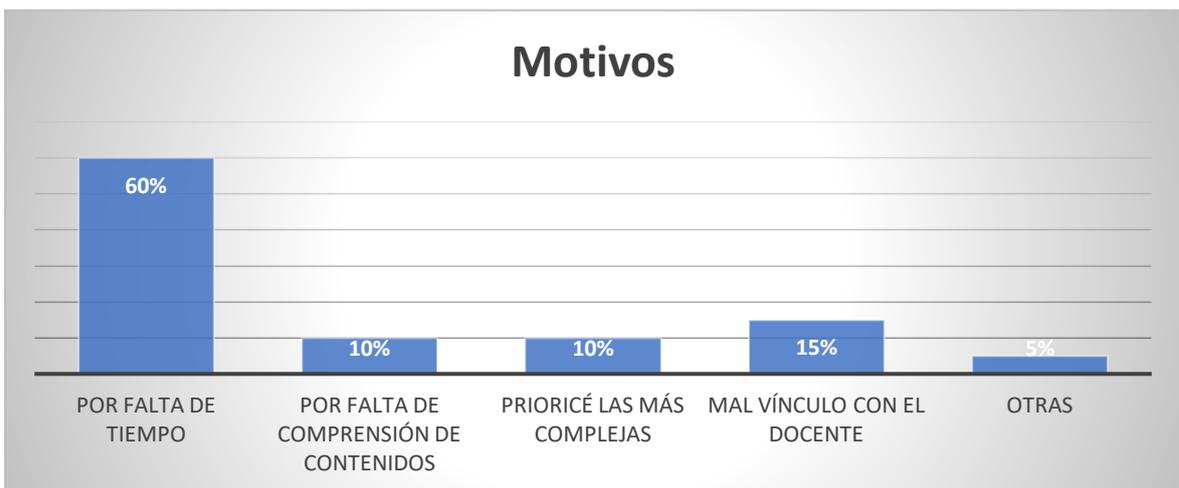


Gráfico 39: motivos por los cuales los estudiantes abandonaron las materias.

4. Estrategias de estudio

En lo que respecta con las estrategias de estudio y las herramientas durante las cursadas para la comprensión de los contenidos de las materias, podemos ver una leve

modificación respecto al caso de Sociología. En este sentido, pretendemos aquí presentar los datos reconstruidos por las encuestas para luego intentar generar hipótesis al respecto.

Sobre la asistencia y la forma de habitar las clases teóricas ya podemos ver ciertas modificaciones. En este caso, las clases teóricas “pierden peso” y los/as estudiantes acuden con menos frecuencia que en la otra carrera. Así, mientras que en Sociología casi todos/as los/as estudiantes asistían siempre o casi siempre a las clases, en este caso el grueso del estudiantado se ubica entre “pocas veces” y “muchas veces”, con un muy bajo nivel de adhesión al “siempre”.

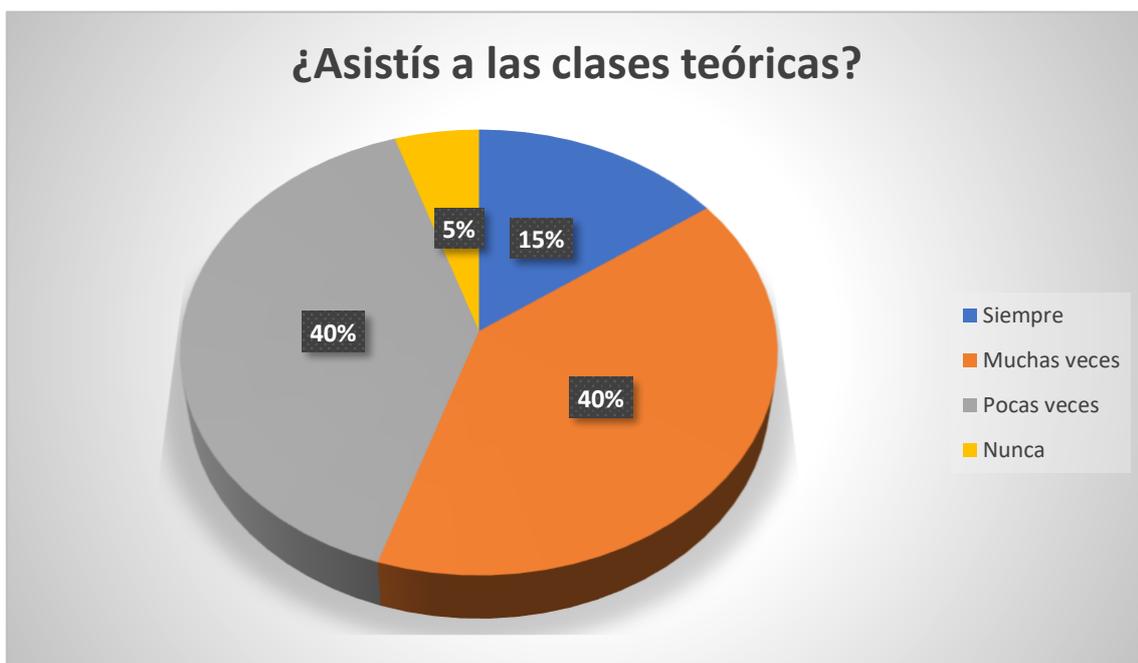


Gráfico 40: asistencia a las clases teóricas en estudiantes de Trabajo Social.

Ahora bien, durante las clases teóricas, también se visualiza una menor participación relativa, es decir en comparación con los/as estudiantes de Sociología. Entonces, respecto a los apuntes que se toman en las clases mientras los docentes explican los temas, o sobre las discusiones y diálogos que se tienen sobre lo trabajado en las unidades, los/as estudiantes de Trabajo Social aparecen en menor medida involucrados/as, como veremos en el siguiente gráfico.

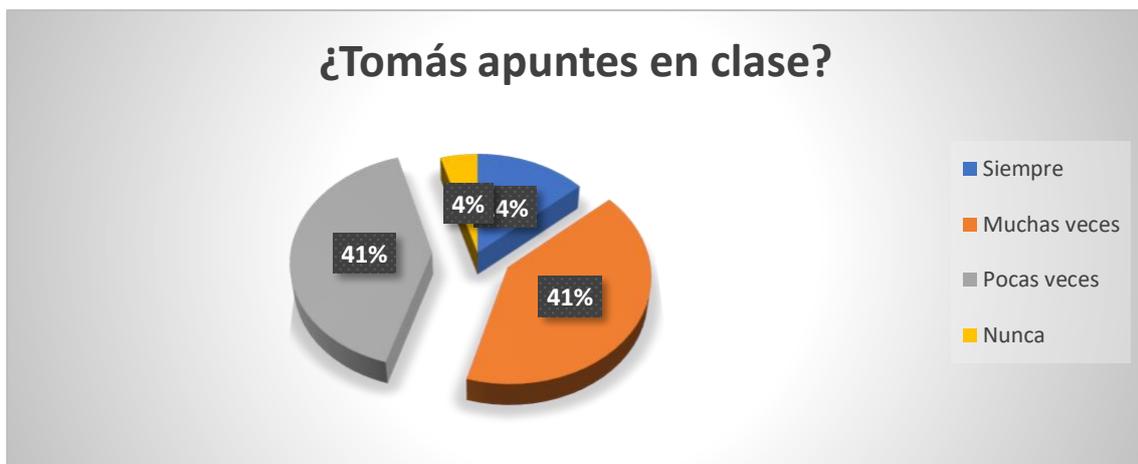


Gráfico 41: estudiantes de Trabajo Social y toma de apuntes

Además, vemos que cuando los/as estudiantes no asisten a las clases, al igual que en el caso de Sociología, la mayoría suele pedir los apuntes, aunque no lo haga siempre.

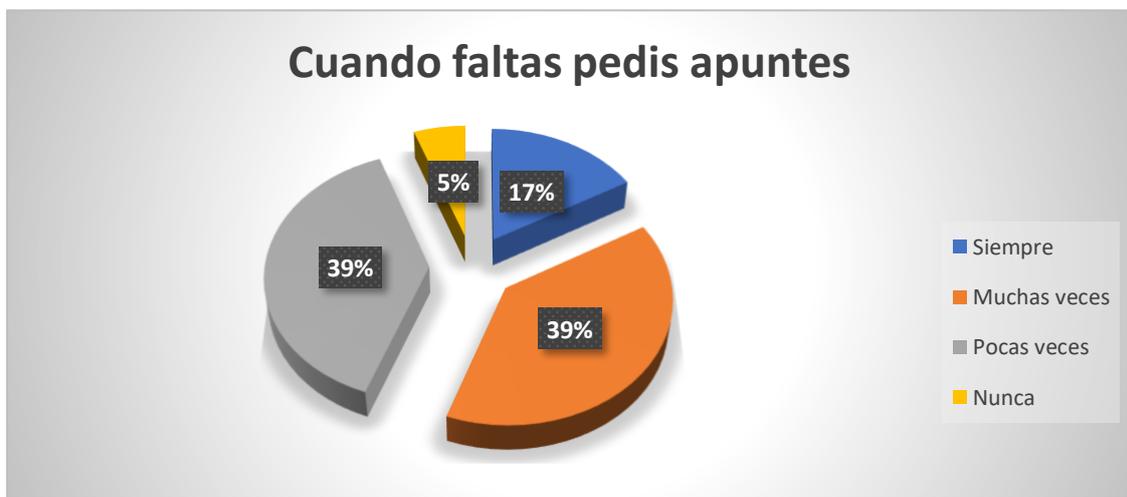


Gráfico 42: estudiantes que piden apuntes cuando no asisten a las clases teóricas.

En el caso de las preguntas e interacciones durante la clase, también hay una leve modificación. Al menos en los/as estudiantes encuestados/as, el 40% afirma que nunca hace preguntas al profesor en clase o comentarios sobre posibles debates que se estén dando. Sin embargo, del restante 60%, la mayoría se divide entre quienes lo hacen pocas y muchas veces, siendo realmente un porcentaje menor quienes comentan siempre en clase.

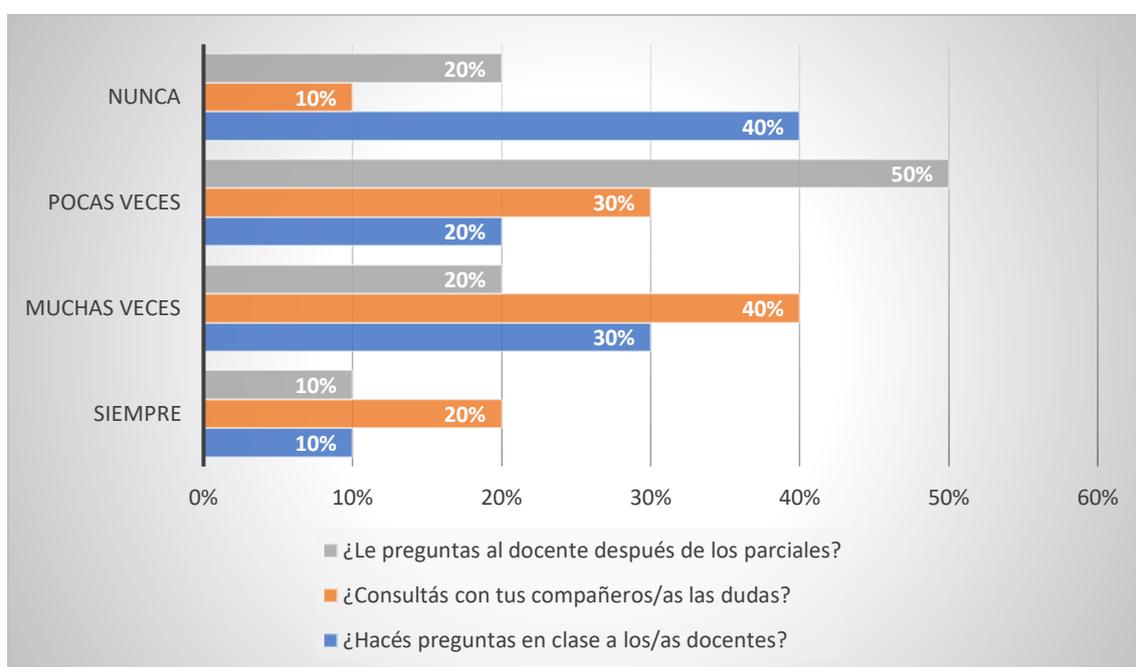


Gráfico 43: comparación entre interacción aula entre estudiantes y docentes.

Entonces, vemos que hay variaciones respecto al gráfico 18 donde veíamos aplicada esta misma cuestión para con los/as estudiantes de Sociología. Incluso, podemos ver que baja la interacción entre estudiantes, ya que en el caso de Sociología casi la totalidad de los/as estudiantes afirman consultar siempre o casi siempre con sus pares, y aquí ese porcentaje baja rotundamente.

5. Métodos de estudio

Como hemos visto, los/as estudiantes van variando sus métodos de estudio a lo largo de la carrera, es decir, no estudian de la misma manera como ingresantes que cuando van avanzando en los años. Sin embargo, cuando llegan a cierto recorrido, aprenden cuál de las metodologías les resulta más eficiente según sus propias características. En el caso de Trabajo Social esto sucede de la misma manera. Es así que, el 50% de los/as estudiantes afirma que estudian de la misma manera en la actualidad, y ese 50% del total corresponde con los/as estudiantes avanzados/as; mientras que el otro 50% se reparte entre variar a veces de métodos de estudio, o hacerlo de forma recurrente.

Otra distinción que localizamos en relación con la carrera anteriormente analizada es la forma en que esos estudios se llevan a cabo. Aquí, en el caso de Trabajo, hay un mayor porcentaje de estudiantes que prefieren prepararse solos/as de cara a las materias que deben rendir. Vemos que, esta preferencia es de un 50%, mientras que el 20% lo hace en grupo y el 30% con algún/a compañero/a.



Gráfico 44: Con qué compañía estudian los/as encuestados/as de Trabajo Social.

Según las encuestas que realizamos aquí, quienes cursan la carrera de Trabajo Social y quienes cursan Sociología mantienen un relativo nivel de concentración y comprensión similar. En ambos casos, afirman los/as estudiantes concentrarse casi siempre en el estudio, lo que les permite organizar de manera más estricta sus horarios y los tiempos que se le dedican a la facultad. Al igual que en Sociología, en Trabajo Social quienes están más avanzados tienen mejor concentración, más facilidad para enfrentar el material de estudio y comprensión de la bibliografía necesaria. Volvemos aquí a pensar estas cualidades como un ejercicio, que se aprehende y se practica.

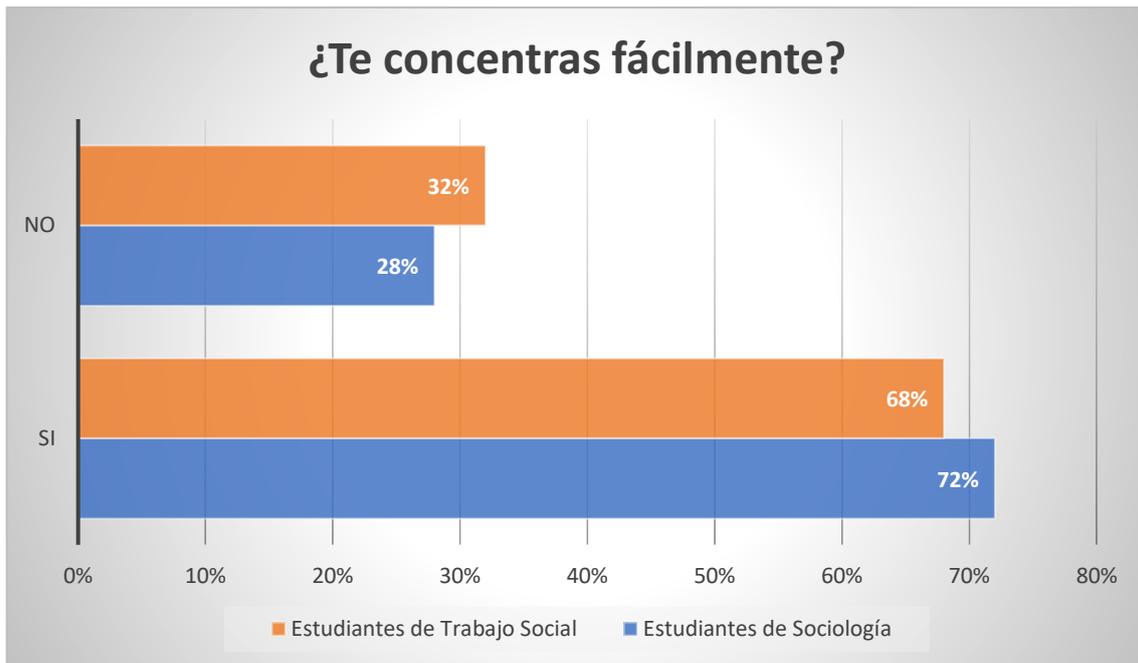


Gráfico 45: comparación entre la concentración de estudiantes de Sociología y Trabajo Social.

En lo que respecta a los métodos y técnicas de estudio, vemos que el orden de prioridades es diferente que en Sociología. En este caso, la estrategia más codiciada por los/as estudiantes es el de estudiar con resúmenes propios y ajenos. En segundo lugar, figuran los apuntes de las clases que, sin embargo, veíamos que no todos/as toman, es decir que son en algunos casos circulados por el estudiantado. Luego figuran los subrayados y las marcas en la fotocopia y, al final, los esquemas, cuadros y mapas junto con las múltiples lecturas de las fotocopias.

6. Organización del estudio

En relación con la organización del tiempo y el espacio de estudio, los/as estudiantes suelen hacerse de horarios relativamente estables y pensados para dedicarle a la facultad. En este sentido, las encuestas de Trabajo Social parecen aún más ordenados que los/as de Sociología, ya que el 85% afirma tener tiempos fijos de estudio. Además, la mayoría (90%) estipula esos horarios de manera semanal, mientras que el otro 10% lo hace diariamente.

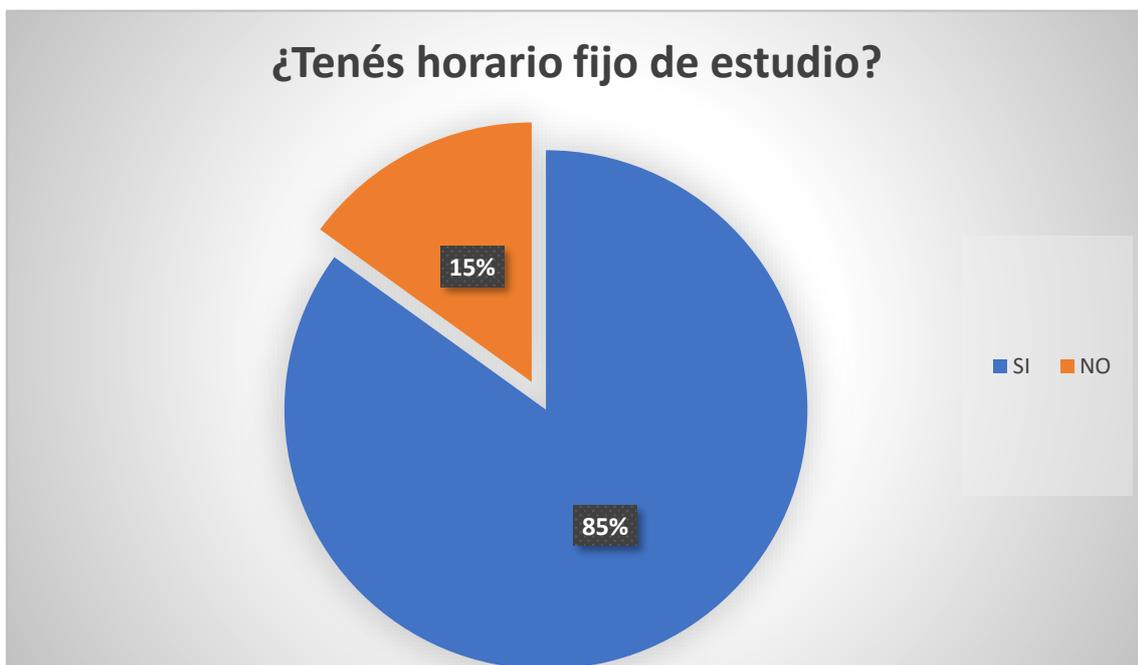


Gráfico 46: Horario fijo de estudio por parte de estudiantes de Trabajo Social

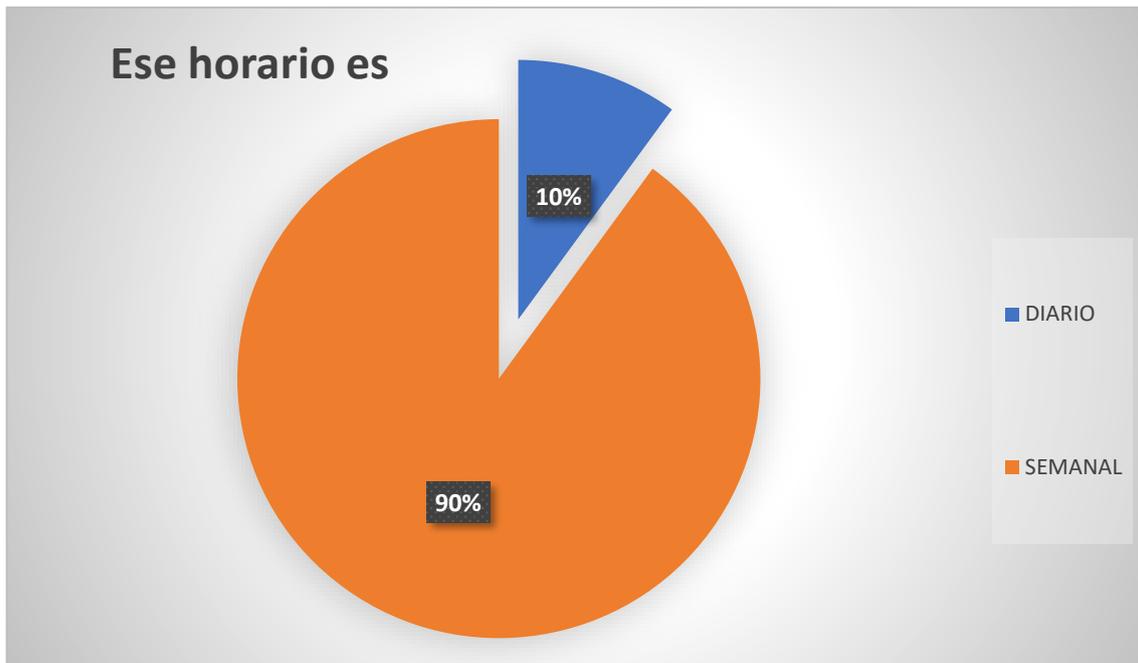


Gráfico 47: organización del horario fijo de estudio por parte de estudiantes de Trabajo Social.

Queda finalmente una cuestión a analizar, que tiene que ver con la carga horaria del estudio. En este sentido, podemos visualizar un promedio de estudio diario menor que en el caso de Sociología. La mayoría de los estudiantes de Trabajo Social, dedican menos de dos horas diarias al estudio, mientras que en Sociología la mayoría lo hacía entre dos y cuatro horas diarias.



Gráfico 48: horas de estudio por día en estudiantes de Trabajo Social.

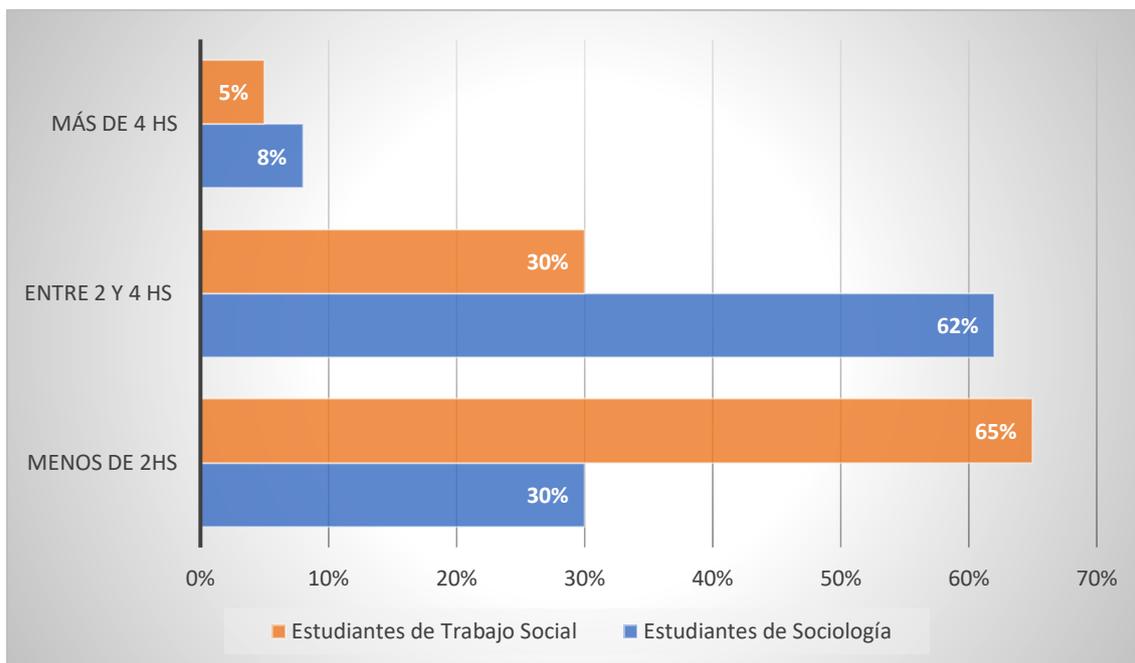


Gráfico 49: Comparación entre horas de estudio de estudiantes de Trabajo Social y Sociología.

Sin embargo, resulta interesante ver que estos porcentajes prácticamente se homogeneizan cuando se trata de la previa a parciales o finales. En este caso, los/as estudiantes afirman en su totalidad que en instancias de evaluación intentan estudiar con más tiempo de anticipación y que utilizan más carga horaria de su semana destinada a esta cuestión. Además, y por último, el 70% afirma que va preparando los contenidos de cara a las evaluaciones durante la propia cursada; mientras que el 25% estudia pocos días antes y el restante 5% una o dos semanas previas a rendir.



Gráfico 50: anterioridad con la que estudian en Trabajo Social

IX. Discusión

Lo que hemos visto a lo largo de estas páginas es que hay continuidades y rupturas entre los hábitos de estudio de una carrera respecto a la otra. En este sentido, creemos aquí fundamental pensar estas cuestiones de manera contextual, algo que hemos intentado mostrar a lo largo del trabajo, y que abren las puertas a una serie de elementos a evaluar.

Principalmente, debemos poner al descubierto dos niveles de análisis diferentes que aquí propusimos, por un lado, un estudio exhaustivo de los hábitos de estudio de la carrera de Sociología, tanto en su especificidad del Profesorado como de la Licenciatura. Allí buscamos analizar en profundidad los resultados de las encuestas, de las charlas

informales y del plan de estudio, de manera tal que pudimos además generar diálogo entre la carrera y el recorrido educativo, es decir en las diferencias que veíamos entre estudiantes avanzados/as e ingresantes.

El otro nivel de análisis fue el que desplegamos en la segunda parte, donde buscamos generar un estudio comparativo entre dos experiencias diferentes: la carrera de Sociología con la de Trabajo Social. Allí, lejos de meternos en los minuciosos análisis de esta última, buscamos tender puentes de diálogo con los análisis previamente elaborados para el primer caso.

Partiendo de esa base, podemos reflexionar que los planes de estudio tienen fundamental influencia en la forma en que los/as estudiantes se vinculan con el ámbito académico. Los sistemas de evaluación, las posibilidades de promoción, la obligatoriedad de los exámenes finales orales, etc., son claves a la hora de pensar las asistencias a clase, las actividades grupales y las costumbres alrededor del estudio.

Por otro lado, debemos comprender el vínculo con la Universidad y con la Facultad específicamente como una relación que se construye con el tiempo. Esto implica por un lado la necesidad de pensar redes de interacción multilineales y no únicamente que los estudiantes aprendan a ser estudiantes universitarios. Allí, los docentes, autoridades y la Universidad en general tienen un rol crucial.

Por otra parte, aquel aprendizaje aplica a las estrategias y los métodos de estudio. Los/as estudiantes van incorporando las dinámicas y las técnicas necesarias para atravesar la educación universitaria, con sus caminos a tomar y dificultades a sortear. Este trabajo ha sido muy ilustrativo de dichos recorridos gracias a la amplitud de encuestas realizadas a diversos estudiantes. Así, hay elementos a tener en cuenta y que pueden ser motivo de

futuras investigaciones, como el uso y la incorporación de las tecnologías en los procesos de aprendizaje.

Si bien son carreras que tienen un alto nivel de actividad política en general, resulta interesante destacar el alto porcentaje de estudiantes que trabajan y militan políticamente durante sus estudios universitarios. Estos elementos deben ser tenidos en cuenta para comprender los desenvolvimientos en las facultades estudiadas. Lo mismo sucede con las diferencias entre las prácticas docentes, los talleres de investigación, la extensión universitaria y demás, que se diferencia de sobremanera con los abordajes teóricos que manifiesta en gran parte la carrera de Sociología.

X. Reflexiones finales

En relación con la hipótesis planteada al inicio del trabajo y al diálogo que podemos hacer entre la misma y los resultados esperados, podemos hacer algunas menciones. Primero y principal existe efectivamente un desfasaje entre las expectativas de los/as docentes con los desenvolvimientos de los/as estudiantes. **Sin embargo, la pregunta aquí debería ir por comprender de qué manera esto puede superarse, entendiendo que los cambios generacionales que se dejan ver en la totalidad de los/as encuestados muestra un cambio en los paradigmas de abordaje del estudio universitario. Dejamos en este sentido planteadas preguntas disparadoras de futuros trabajos que pueden ayudar a complejizar la cuestión. ¿Los cambios generacionales implican por sí mismos un empeoramiento del rendimiento áulico? ¿Hay una relación directa entre la disminución del tiempo de estudio con menos compromiso con la facultad? ¿Estos**

cambios que localizamos en los hábitos de estudio, implican necesariamente un empeoramiento de la calidad educativa? Y por último ¿qué desafíos caben aquí en el rol docente? ¿qué estrategias podemos darnos como docentes universitarios/as para trabajar en conjunto con los nuevos paradigmas de estudio que los/as estudiantes nos plantean?

Lejos de responder estas preguntas, a lo que nos invita un trabajo de estas características es a pensar y repensar la práctica docente y la dinámica del aula de manera tal que, desde diferentes roles y espacios se pueda aportar a un perfeccionamiento cada vez mayor de las estrategias de enseñanza y aprendizaje para que los objetivos de la Universidad puedan optimizarse.

7. Tanto el abordaje de la carrera de Sociología en sus distintos recorridos académicos como el análisis comparativo con Trabajo Social, han mostrado distintos y variados hábitos de estudio que sostienen nuevas perspectivas de aprendizaje. Si pensamos el pasaje por la universidad únicamente como tiempo dedicado al abordaje de textos, entonces nos será imposible comprender la manera en que los estudiantes **habitan los espacios universitarios y transitan esas experiencias**. Ante esto, propusimos en este trabajo recabar los contextos y las disposiciones generales en torno a los vínculos intra-aulicos, con docentes y compañeros/as, así como la relación con los contenidos de cada materia. Las decisiones que por detrás generan las posibilidades de promoción o examen final son decisivas en dichos recorridos, construyen sociabilidades académicas y de enseñanza-aprendizaje que resultan fundamentales para el posterior ejercicio docente. Retomando a Freire; “la cabeza piensa donde los pies pisan”, y es por esto que todos los elementos de enseñanza y aprendizaje deben ser pensados y estudiados en su contexto temporal y espacial.

II. Bibliografía⁹

- Alonso, L. E. (1998). La mirada cualitativa en sociología. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Cañas y otros, s/f, pag. 2, siguiendo a Novak, 1977
- Arco, J. y Fernández, F. (2011). “Eficacia de un programa de tutorías entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario”, en Revista de Psicodidáctica, Vol. 16(1), Universidad de Granada. www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/.../798, consulta: Febrero del 2011.
- Bajwa, N., Gujjar, A., Shaheen, G., y Ramzan, M. (2011). A comparative study of the study habits of the students from formal and non-formal systems of Claudia Alejandra Hernández Herrera, niColás Rodríguez Perego, Ángel Eduardo Vargas Garza 86 education in Pakistan. International Journal Of Business & Social Science, 2(14), consultada del E-Journal database.
- Bozon, M. (2009). Las encuestas cuantitativas en comportamientos sexuales: emprendimientos sociales y políticos, productos culturales, instrumentos científicos. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana*, (3).
- Carli, S. (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

⁹ La bibliografía ha sido citada bajo el formato de normas APA. Disponible en: <http://www.uees.edu.sv/editorial/publicaciones/Normas%20APA%20Sexta%20Edici%C3%B3n.pdf>

- Carlino, P. (2005) Leer, escribir y aprender en la universidad. Buenos Aires: FCE.
- Casco, M. (2005). “Competencia comunicativa de los estudiantes universitarios y afiliación discursivoinstitucional”. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo (tesis de magister).
- Coulon, A. (1995) Etnometodología y educación. Barcelona, Editorial PAIDOS.
- David Ausubel (1976) “Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo”. Ed. Trillas. México.
- Delacôte, G, (1997) “enseñar y aprender con nuevos métodos. Barcelona, Editorial Gedisa, S.A.
- Dubet, F. (2005) “Los estudiantes”. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 1. Recuperado el [marzo 2016], de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Entwistle, N. J. (1988). La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós.
- Ezcurra, Ana María (2011). Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU. ISBN 978-987-630-109-1
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacon-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas psychologica*, 7(3).
- Figueroa, J. T. (1989). *Metodos de estudio y rendimiento academico en la universidad* (Doctoral dissertation, Universidad de Navarra).

- Freire, P. (1994) Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. Décima edición en español.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1).
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1).
- García de Fanelli, A.; Jacinto, C. (2010) Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. En: Revista Iberoamericana de Educación Superior. RIES, 1, V. I, pp. 58-75.
- Grajales, T. (2002) “Hábitos de estudio de estudiantes universitarios”. Centro de Investigacion Educativa.
- <http://reeducacion.com/psicologia-cognitiva-cognitivismo.aspx>
- <http://www.ice.upm.es/wps/cog/tutoria-final/2.1.pdf>
- <http://www.tgrajales.net/habitosdeestudio.pdf>
- http://www.ub.edu/dpssed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf
- Links relacionados
- Lopez, N. A. V. (2010). Estrategias de aprendizaje. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 5(1), 27-37.
- Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. *Estrategias de aprendizaje*, 15-62.

- Mounoud, P. (2001) “El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales”. Contextos educativos, vol. 4.
- Oñate Gómez, C. (2002) Los hábitos de estudio y la motivación para el aprendizaje”, en Revista académica de Investigación, Tlatemoani, México.
- Pedersen, D. (1992). El dilema de lo cuantitativo y lo cualitativo de las encuestas a los métodos rápidos de investigación en salud. *Editorial Universitaria Santiago*.
- Pierella, P. (2014) El ingreso a la universidad pública, la diversificación estudiantil y proceso de afiliación a la vida institucional. UNIVERSIDADES- ISSN 0041-8935 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Pierella, P. (2014) La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Buenos Aires: Paidós.
- Roman, J.M. (1994): Cinco procedimientos de entrenamiento en estrategias de aprendizaje. En Clemente (Ed.): Intervención psicológica y desarrollo humano. Valencia: Set y Set Ediciones
- Sanchez, Roman y Rico, Gallego (2008). “Escala de Estrategias de Aprendizaje”. TEA Ediciones S.A.
- Stanley, Bárbara; Slate, John R. y Jones, Craig H. (1991). Study behaviors of college preparatory and honors students in the ninth grade. *The High School Journal*, 165-171.
- Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., López Miguel, Quesada, R., Olmos, A., Díaz-Barriga F. (2010). *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo xxi*, McGraw Hill, México.

- Torres, L. H. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98.
- Vygotsky, Lev Semiónovich (1995) Pensamiento y Lenguaje. Ed. Fausto, Asunción, Paraguay.
- Vygotsky, Lev Semiónovich (2004), Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico, trad. Judith Viaplana, Madrid, Akal.