
Contextos pedagógicos, vinculares y subjetivos favorecedores de la permanencia estudiantil en la universidad

Mesa 3. Estudiar en la universidad pública. Trayectorias educativas: ingreso, permanencia y egreso.

Mesa 55. Re-pensando los escenarios de enseñanzas-aprendizajes en metodologías y prácticas de investigación. La Investigación como herramienta para denunciar las políticas de ajustes.

Bustos, Daiana Anahí. Facultad de Ciencias Humanas-UNRC, daib2094@gmail.com

Pizzolitto, Ana Lucía. Facultad de Ciencias Humanas-UNRC, alpizzolitto19@yahoo.com.ar

Macchiarola, Viviana. Facultad de Ciencias Humanas-UNRC, vmacchiarola@hum.unrc.edu.ar.

Resumen

Una de las problemáticas que más inquieta a la comunidad universitaria refiere a las bajas tasas de egreso, el abandono y la lentificación en los estudios universitarios.

En respuesta a estas dificultades, diversos estudios revelan que existen contextos pedagógicos, vinculares y subjetivos que favorecen la permanencia de las/os estudiantes en la universidad. En esta dirección se orienta el presente trabajo¹. El objetivo que se aborda es comprender los contextos pedagógicos, vinculares y subjetivos que, desde la perspectiva de las/os estudiantes de las Facultades de Ciencias Humanas e Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, posibilitan su permanencia.

Para el desarrollo del trabajo se adoptan supuestos del paradigma interpretativo, el cual asume que las acciones sociales están impregnadas de actitudes, intenciones y creencias. Se desarrolla una investigación de tipo cualitativa a partir de datos descriptivos: las propias

¹ Este estudio constituye parte de una investigación mayor que se llevó a cabo para acceder al título de grado de Licenciada en Psicopedagogía, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC. Bajo la denominación "Contextos favorecedores de la permanencia estudiantil en la universidad" aprobado el 16/04/2020. La investigación se realizó en el marco de dos becas pertenecientes a la convocatoria Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (Becas EVC- CINRes P.N. N° 389/18) y beca de Práctica de Investigación de Grado, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC (Res. C.D N° 510/2019).

palabras de las personas a partir de la utilización de la entrevista como estrategia de recolección de datos. La interpretación de las mismas se realizó en base a los aportes y procedimientos de la teoría fundamentada.

Desde la perspectiva de las/os estudiantes, las características de los contextos pedagógicos que resultan significativas para favorecer la permanencia universitaria son: el modo de ser de las/os docentes, sus saberes y experiencias; y las modalidades que asumen las propuestas pedagógicas. Desde lo vincular sobresale el papel de las/os compañeras/os, ya que son quienes sostienen en la cotidianidad y cuando el camino se torna complejo. También destacan el rol de la familia como sostén afectivo y económico. En cuanto a lo subjetivo se destacan el deseo y la motivación por el saber.

Palabras clave: permanencia; contextos favorecedores; educación universitaria

1. Introducción

Una de las problemáticas que más inquieta a estudiantes, docentes y participantes de la gestión de las instituciones educativas, refiere a las bajas tasas de egreso, al abandono y a la lentificación en los estudios universitarios. A su vez, diversas investigaciones revelan que existen contextos pedagógicos, vinculares y subjetivos que favorecen la permanencia estudiantil en la universidad. En esta dirección se orienta el presente trabajo.

Según estudiosos sobre el tema, existen ambientes poderosos para el aprendizaje que reunirían las siguientes características: promueven el aprendizaje activo y constructivo; presentan oportunidades para el trabajo colaborativo; ofrecen una experiencia de aprendizaje en el contexto de una situación real; brindan oportunidades para que las/os estudiantes trabajen activamente en el logro de nuevos conocimientos; los aprendizajes parten de problemas auténticos y relevantes; reconocen las necesidades específicas, los conocimientos previos, las habilidades y la motivación de las/os estudiantes y, en dichos ambientes las evaluaciones y las actividades desplegadas se encuentran armoniosamente integradas (Jong y Pieters 2006 en Rinaudo 2014 y Rinaudo 2014).

El presente estudio sobre contextos favorecedores de la permanencia estudiantil se desarrolla en los campos de las ciencias sociales y de las ingenierías. Es una investigación de tipo cualitativa ya que pretende analizar procesos complejos, no lineales, teniendo en cuenta los motivos, sentidos e intenciones de las/os propias/os actoras/es involucradas/os (Denzin y Lincoln, 1994).

Para el desarrollo del trabajo adoptamos supuestos del paradigma interpretativo (Guba y Lincoln, 1998). El objetivo que nos guía es caracterizar los contextos pedagógicos, vinculares y subjetivos que, desde la perspectiva de las/os estudiantes de las Facultades de Ciencias Humanas e Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto –en adelante UNRC-, posibilitan su permanencia.

El artículo presenta seis apartados en los que exponemos el contexto conceptual; la metodología; los resultados de la investigación -condiciones pedagógicas, vinculares y subjetivas- y, las consideraciones finales del estudio.

2. El derecho a tener derechos

El trabajo se centra en el estudio de las condiciones pedagógicas, vinculares y subjetivas que favorecen la permanencia de las/os estudiantes en la universidad. Abordar la permanencia requiere reflexionar sobre algunas nociones vinculadas a la temática, esto es, desentrañar los sentidos del derecho a la educación superior, de la inclusión y exclusión universitaria y de las trayectorias educativas.

El *derecho a la educación superior* es instituido en una serie de documentos internacionales a menudo avalados por las constituciones nacionales. Entre ellos, sobresale la Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948 que, en su artículo 26º, proclama que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. Por otra parte, la Conferencia Mundial de Educación Superior (CRES), realizada en Cartagena (Colombia) en el año 2008, manifiesta en su Declaración Final que “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”. Esta última definición instaura un quiebre o ruptura con la concepción meritocrática del derecho subyacente a la Declaración Universal para dar lugar a una tendencia a la universalización de la educación superior, un ideario ratificado en la CRES del año 2018 celebrada en Córdoba (Argentina). El Documento Final expresa, además, que “el conocimiento constituye un bien social, colectivo y estratégico al que deben tener acceso todas las personas sin distinción social, género, etnia ni religión, y el Estado debe garantizar su acceso y democratización a toda la sociedad” (Macchiarola y otros/as, 2020).

Entendemos que el derecho a la educación superior se materializa en el acceso, la permanencia (vinculada a aprendizajes significativos y de calidad) y el egreso en plazos razonables, de todos los sectores de la población a la universidad. Para lo cual, el rol del

estado es fundamental, ya que a través de políticas públicas debe garantizar la efectivización de tal derecho. A su vez, le corresponde un papel relevante a la universidad en tanto institución académica de carácter público que concibe a la educación como un derecho social, en la implementación de políticas y acciones educativas tendientes a favorecer la permanencia estudiantil.

Toda discusión sobre el derecho a la educación implica referencias obligadas a los procesos de *inclusión/exclusión educativa*. Por ello recurrimos a los desarrollos teóricos de Ezcurra (2005 y 2019) y Gentili (2007 y 2009) quienes abordan las dinámicas de inclusión excluyente y exclusión incluyente, respectivamente.

Según Ezcurra, la aparente democratización de la universidad, observada en las estadísticas y también en la masificación de la educación superior, se opaca con una realidad ineludible: deserción, fracaso académico y ritmos de avance, en perjuicio de amplias franjas sociales desfavorecidas en la distribución de capital económico y cultural. Según los argumentos de la autora, las brechas de graduación universitaria son también brechas de clase agudas. Se trata de una inclusión excluyente, es decir, efectivamente ha ingresado un mayor número de personas a la universidad, sin embargo, esta inclusión es centrifuga, tiende a expulsar a las/os incluidas/os, en otros términos, las franjas sociales que se incluyen son luego las más afectadas por el abandono. Estos limitantes que, en última instancia se originan en desigualdades económicas, se traducen en desiguales cuotas de capital cultural.

Aquí entra a jugar otra dimensión en la problemática del desgranamiento, la institucional, son las propias universidades y, sobre todo, sus prácticas educativas, un factor, que contribuye a reproducir esa distribución desigual de capital cultural. “No obstante, ello no involucra una relación necesaria, un determinismo inexorable ni, por ende, fatalismo alguno. Por consiguiente, hay una función democratizadora posible de dicho sistema” (Ezcurra, 2007, p.3).

Por su parte, Gentili caracteriza la dinámica de exclusión incluyente como

(...) un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (2009 p, 33).

Este proceso complejo y multidimensional de la exclusión educativa se emparenta con lo que el autor referido denomina “universalización sin derechos”, a saber, la expansión de la educación no trajo aparejada la garantía del derecho a la educación para todas las personas, dado que al interior de las instituciones existen dispositivos que bloquean, obstaculizan y limitan la eficacia democrática del proceso de expansión educativa.

En síntesis, la inclusión educativa en tanto proceso integral, implica además de la obligación del estado y de las instituciones públicas de desarrollar y sostener acciones en pos de hacer efectivo el derecho a la educación a un número cada vez mayor de personas, revertir el conjunto de dispositivos y relaciones que se recrean cotidianamente en las instituciones y que alejan, niegan o subalternizan tal derecho a sectores sociales históricamente desfavorecidos.

Por último, la noción de *trayectorias educativas* estudiada ampliamente por varios/as autores/as (Bracchi 2016, Greco 2015, Terigi, 2009; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación 2006), alude al proceso en permanente construcción y reconstrucción, a los diversos itinerarios continuos o discontinuos, no lineales, situados y contextualizados, por ende, susceptibles de múltiples transformaciones, que realizan los/as estudiantes en el marco de instituciones y contextos socio-culturales particulares. En la configuración de las trayectorias educativas interactúan las condiciones objetivas (socioculturales, socioeconómicas, familiares, institucionales) y subjetivas (habitus en tanto capital cultural incorporado, expectativas, sentimientos) y a partir de la relación entre las mismas, las/os estudiantes van construyendo determinadas acciones y estrategias, con cierta autonomía relativa, en el delineado de sus recorridos. Entonces, si enunciamos que las trayectorias educativas lejos de ser pensadas como recorridos individuales o ideales, se trata de una trayectoria de vida anudada, entrelazada, al recorrido por instituciones educativas que habilitan la apropiación sistemática de conocimientos y saberes, supone interrogarnos e interpelar de qué forma ese entramado, en continuo movimiento, opera como obstáculo o como condición de posibilidad de un proceso de formación.

3. Antecedentes de la investigación

Presentamos a continuación los resultados de la revisión de investigaciones relacionadas directamente con el objeto de estudio, esto es la permanencia en la universidad.

Gunset, Abdala y Barros (2017) estudiaron las significaciones que las/os estudiantes de primer año de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, le

atribuyen a sus recorridos académicos y sus experiencias con el currículum, con la finalidad de llegar a comprender algunas dinámicas institucionales, que intervienen en la construcción de sus trayectorias académicas. Las autoras concluyen en que las/os estudiantes logran permanecer cuando conocen y se apropian de las distintas formas de ser y estar en el ámbito académico; ello favorece el logro de formas de aprendizajes más elaboradas, mayor organización y autonomía, a su vez, el establecimiento de vínculos parece ser fundamental a la hora de decidir permanecer.

Walker (2010), a partir de indagar las condiciones que favorecen u obstaculizan el desarrollo de los estudios universitarios, concluye en que las/os estudiantes valoran una forma de enseñanza denominada “modelo tradicional” consistente en la exposición por parte de las/os docentes y la toma de apuntes por parte de las/os estudiantes. Un/a buen/a profesor/a para estos/as estudiantes es alguien con capacidad de explicar con claridad, de transmitir los conocimientos actualizados que posee y de hacerlo con humildad, disposición y entusiasmo. También son valoradas positivamente las prácticas profesionales fomentadas por la carrera, en cuanto a la articulación entre formación profesional y trabajo.

En el contexto local encontramos los estudios de Ledesma (2015), quien indagó la perspectiva de las/os estudiantes acerca de los factores que posibilitan y dificultan la permanencia en la UNRC. Los resultados demuestran que las/os estudiantes adjudican reconocimiento e importancia a las políticas y acciones institucionales tendientes a favorecer la permanencia, en tanto les han permitido incorporar herramientas e ir afiliándose a la institución. Además, valoran favorablemente las posibilidades de participación real en las clases, así como también el rol docente.

Por su parte, Elisondo et al (2015), analizaron autobiografías educativas para comprender trayectorias de estudiantes que ingresan a instituciones de educación superior. A partir de las conclusiones sostienen que las trayectorias se construyen y reconstruyen con otras/os, son caminos compartidos. Las/os demás ofrecen diferentes andamios para aprender: ayudas sobre contenidos específicos, posibilidades de interactuar con artefactos de la cultura, sostenes afectivos necesarios en la construcción de la identidad, modelos de actuación y grupos para el aprendizaje colaborativo. Las autoras consideran importante construir en las instituciones, espacios donde las interacciones con docentes y compañeras/os sostengan los procesos de aprender nuevos conocimientos, lenguajes y prácticas sociales.

En tanto que Melgar y Elisondo (2017), estudiaron sobre las valoraciones construidas por estudiantes de propuestas de enseñanza. El objetivo fue identificar, a partir de reflexiones

metacognitivas, buenas prácticas de enseñanza en la universidad. Los resultados indican que la mayoría valora positivamente las prácticas educativas en contextos fuera del aula, el desarrollo de propuestas innovadoras para la presentación de los contenidos curriculares y las clases con especialistas invitadas/os.

En consecuencia, con lo desarrollado, consideramos que el aporte de este trabajo gira en torno a profundizar en el estudio de los contextos pedagógicos, vinculares y subjetivos que favorecerían los procesos de persistencia y graduación universitaria, preocupándonos por el ingreso, permanencia y egreso de los sujetos que transitan la enseñanza superior, revalorizando la perspectiva emic, esto es, poniendo en valor la voz de actores institucionales a partir de estudios interpretativos.

4. Metodología del estudio

En este trabajo desarrollamos una investigación de tipo cualitativa, en la que planteamos un abordaje interpretativo, con el objetivo de caracterizar, desde la perspectiva de estudiantes universitarias/os, los contextos pedagógicos, vinculares y subjetivos promisorios para favorecer la permanencia estudiantil en las Facultades de Ciencias Humanas e Ingeniería de la UNRC.

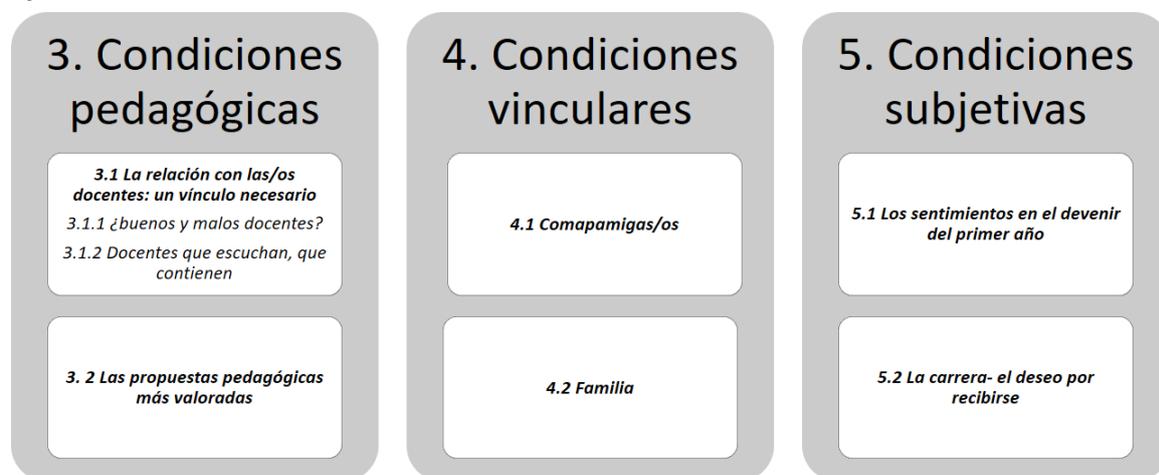
La muestra fue intencional basada en criterios. Consideramos a aquellas/os alumnas/os que transitan el último año de la carrera elegida, ya que han logrado permanecer en la universidad por un prolongado período de tiempo. La selección de las unidades de observación la realizamos por conveniencia, teniendo en cuenta el fácil acceso y la predisposición de los sujetos a participar en el estudio. Se procedió a entrevistar a 1 estudiante por cada uno de los 8 Departamentos que integran la Facultad de Ciencias Humanas (Departamento de la Comunicación, Departamento de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, Departamento de Educación Física, Escuela de Enfermería, Departamento de Historia, Departamento de Letras y Departamento de Trabajo Social) y a 2 estudiantes pertenecientes a cada una de las 4 carreras dependientes de la Facultad de Ingeniería (Ingeniería Química, Ingeniería Electricista, Ingeniería Mecánica e Ingeniería en Telecomunicaciones), por lo que entrevistamos un total de 16 estudiantes.

Como estrategias de recolección de datos utilizamos entrevistas narrativas puesto que permiten, de acuerdo con Guber (2005), acceder al universo de significaciones y a las perspectivas de las/os actoras/es, además, posibilitan reconstruir acciones pasadas o

presentes de sí o de terceras/os. En este proceso comunicativo se recuperan enunciados y verbalizaciones en la que la persona entrevistada, en su intento por explicar determinada situación, le otorga sentido y significado a la realidad desde el lugar que ocupa en la sociedad, mientras que el/a entrevistador/a pretenderá comprender e interpretar dicha explicación (Rodríguez Gómez, 1996).

Para el análisis e interpretación de los datos, recurrimos a los aportes y procedimientos de la teoría fundamentada. En la búsqueda de organizar y recuperar toda la información brindada por las/os estudiantes, llevamos adelante procesos de codificación abierta y axial, para la construcción de categorías, entendidas estas como conceptos derivados de los datos, a su vez estos representan fenómenos, esto es, ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos (Strauss y Corbin, 2002).

Contextos favorecedores de la permanencia estudiantil en la universidad



5. Condiciones pedagógicas para la permanencia.

Las condiciones pedagógicas, que desde la perspectiva de las/os estudiantes resultan favorecedoras de su permanencia y del aprendizaje en la universidad refieren a *la relación con las/os docentes: un vínculo necesario*, entendiendo que las características que asuma dicha relación podrán ser facilitadoras u obstaculizadoras del aprendizaje y, a *las propuestas pedagógicas más valoradas*, asumiendo que no existe un único modo de interacción entre el

sujeto que aprende, el objeto de aprendizaje, el contexto en el que tal proceso de desarrolla y el/la docente como mediador/a.

Aizencang (2001), plantea que todo proceso de aprendizaje está constituido por tres elementos -un sujeto que aprende, un objeto a ser aprendido y un contexto en el cual dicho aprendizaje tiene lugar- que se van redefiniendo en función de los contextos en los cuales se desarrolla. Considerar a un sujeto que aprende, implica reconocer aquellos aspectos relativos a su desarrollo cognitivo, sus esquemas de conocimiento y sus saberes previos desde los cuales se aproxima a los objetos y les otorga sentido. Reconocer un objeto a ser aprendido implica considerar sus particularidades. Todo objeto guarda cierta especificidad, que deberá ser advertida para una posible apropiación. El contexto o escenario cultural presenta ciertas singularidades que inciden en el proceso de aprendizaje. Además, en el proceso educativo, el/la docente facilita la apropiación de saberes y contenidos, reconociendo un juego de expectativas recíprocas con el/a alumno/a. Las representaciones que tienen acerca de la inteligencia y de las capacidades de las/os alumnas/os se actualizan en sus prácticas cotidianas, contribuyendo a generar resultados académicos diferenciales.

Con todo ello, consideramos al proceso de enseñanza-aprendizaje como social y situado, una construcción colectiva basada en la interacción y cooperación entre las personas y con el contexto.

6. La relación con las/os docentes: un vínculo necesario

3.1.1 ¿buenos y malos docentes?²

Cuando indagamos acerca de cuán importante es el vínculo con las/os docentes para propiciar el aprendizaje y favorecer la permanencia en la universidad, las/os estudiantes nos explicaron que es necesario establecer una relación, pero no identifican que dicha relación influya en la permanencia, aunque sí valoran y de manera significativa la importancia de la docencia en cuanto a la formación.

Hay buenos y malos como en todos lados (...) No sé si fueron influyente en mi permanencia, pero sí que fueron importante para mí formación, que me ayudaron, que sentía que si necesitaba algo no importa que no fuera de su materia iba con ellos y me ayudaban, por eso digo que fue importante para mí formación,

² La presente es una categoría emic, es decir, fue tomada a partir de la estructura conceptual de las/os estudiantes entrevistadas/os, como se expresa en la primera evidencia.

que me aportaron otras cosas fuera de la carrera, pero no creo que haya sido fundamental en la permanencia (EEH2³).

Para comprender los decires de las/os estudiantes referidos al modo de ser docente consideramos a Zabalza (2009), quien se refiere a las/os profesoras/es universitarias/os en un doble sentido, como personas y como profesionales. En cuanto al primer sentido el autor sostiene que no es cierto que la dimensión personal del profesorado desaparece o se hace invisible en el ejercicio profesional, más bien, buena parte de la capacidad de influencia de las/os docentes en las/os estudiantes se deriva precisamente de lo que ellas/os son como personas, de su forma de presentarse, de sus modalidades de relación con las/os estudiantes.

Las/os estudiantes en sus narraciones dan cuenta de lo expresado por el autor, consideran que motivan más aquellas/os docentes que son *buenas personas* que aquellas/os que *no saben dar las clases*, ya que las/os primeras/os *le meten onda*, se les puede preguntar, *te dan una mano, te hacen sentir un poco mejor, aunque te esté yendo mal*.

En la misma línea las/os estudiantes se han referido a la formación docente y recalcan la necesidad de una formación pedagógica por parte del claustro docente, en especial en el campo de las ingenierías. En este sentido, Zabalza nos aporta “Formarse pedagógicamente no sólo es necesario, forma parte de la ética profesional: ese compromiso que asumimos con nuestros estudiantes y con nosotros mismos para activar todos los recursos que estén en nuestra mano para mejorar su formación” (2009 p, 79).

Para concluir sostenemos, que tanto el vínculo que las/os estudiantes establecen con las/os docentes, como la actuación o el modo de ser de éstas/os últimas/os incide en la motivación, en los aprendizajes y por ende en la formación universitaria.

7. Docentes que escuchan, que contienen

Con esta denominación pretendemos reunir las valoraciones de las/os estudiantes respecto del rol docente, ya que para algunas/os dicho rol a intervenido de manera favorable en su trayectoria. Se destacan aquellas/os docentes que escuchan, que preguntan, que alientan, que reconocen los aprendizajes con los que llegan las/os estudiantes al aula.

entonces acá el tener otro vínculo con los profes y más desde este lado de que el alumno, de que ellos tienen esta (algunos no todos), esta postura de

³ La primera letra “E” refiere a entrevista, la segunda “E” sintetiza estudiante. Las letras “H” e “I” hacen referencia a la Facultad de Ciencias Humanas y a la Facultad de Ingeniería, respectivamente. La enumeración permite identificar a los sujetos entrevistados manteniendo su anonimato.

*que el alumno también trae algo con lo que se puede construir, un aprendizaje con lo que se puede hacer, un aprendizaje significativo, entonces yo me sentí cómoda, encontré ese espacio de escucha con algunos profes (...) entonces como esa horizontalidad en algunas ocasiones hizo también que yo me quedara acá (...) las profes en el final me preguntaron cómo había sido mi experiencia allá (...) el que te pregunten te hacen parte de la Universidad, no es lo mismo la Universidad sin este alumno o sin esta alumna entonces decís **aunque sea uno o dos profes que te pregunten te ayudan a construir tu subjetividad y eso es genial**, y esos son profes claves (EEH1).*

Los relatos de las/os estudiantes evidencian algunas características del ejercicio docente que estarían interviniendo favorablemente en sus trayectorias educativas: la escucha, el respeto, la confianza en las/os estudiantes, el aliento constante, el solvente manejo del conocimiento y sumado a ello la posibilidad de crear espacios para la construcción conjunta del aprendizaje y, la pasión por lo que hacen volcada en cada clase.

Al respecto Coudannes Aguirre (2016), caracteriza las prácticas de quien denomina profesoras/es memorables, enfatiza que las/os mismas/os se destacan por la pasión intelectual, el compromiso por la enseñanza, el entusiasmo hacia la docencia, la solidez académica, el visualizarse como aprendices continuos, la calidez en el trato con las/os alumnas/os y las altas expectativas que poseen para el progreso intelectual de aquellas/os.

En resumidas cuentas, las características del ejercicio docente que favorecen los aprendizajes en la universidad tienen que ver con el reconocimiento por parte las/os docentes de los saberes con los que cuentan las/os estudiantes y vincularlos al nuevo contenido, la disposición al diálogo y a la construcción compartida de conocimientos significativos y situados, la confianza que depositan en el estudiantado como sujetos activos/protagónicos en el proceso educativo, el reconocimiento de diferentes estilos y ritmos propios de cada persona. Estas valoraciones optimizan el rol docente de guía, facilitador, agente mediador del saber, pero también como sujeto significativo dentro de la institución, que se convierte en sostén y modelo identificador del/a estudiante, que aloja, contiene y acompaña en la vida universitaria.

8. Las propuestas pedagógicas más valoradas

Las prácticas y los estilos docentes son múltiples, con diversidad de recursos, desde clases expositivas a otras donde se interpela y argumenta. Cuando entrevistamos a las/os estudiantes indagamos acerca de las características de las clases que según su perspectiva les habían ayudado a aprender. Sus expresiones versaron en torno a propuestas pedagógicas muy diversas, entre ellas significan las prácticas pre-profesionales, las clases donde se propicia el debate y la reflexión y la modalidad de taller.

*Yo creo que hubo por ahí **muchas clases bisagras en la carrera**, me parece, muchas clases, pero creo que **las clases talleres de las prácticas** me parece que fueron clases determinantes porque **conoces al compañero y al profe de otra forma**, no es lo mismo, se rompe esa estructura de clase cuando estás en un taller y más porque **es el taller de contención**, de desahogo, de **supervisión** y de todo entonces me parece que **las clases de práctica son fundamentales** (EEH5).*

Las/os estudiantes han destacado aquellas propuestas pedagógicas en las cuales el desempeño de las/os docentes, la manera en que transmiten el conocimiento, la flexibilidad de la propuesta didáctica, la apertura a otras opiniones, al diálogo, al debate, entre otros aspectos, ha contribuido a una apropiación significativa de los contenidos. Por lo mencionado, dichas propuestas han implicado innovación en el sentido de ruptura de las formas habituales o cotidianas. Valoran las prácticas docentes que promueven la curiosidad, la alegría por aprender, la autonomía en el aprendizaje. Destacan a las/os profesores que muestran pasión por enseñar y que saben comunicar con claridad los contenidos. Especial valoración reciben las clases vivenciales que vinculan teoría con práctica profesional a través, por ejemplo, de la modalidad pedagógica de taller.

Para ampliar nuestra visión con respecto a las prácticas innovadoras, recurrimos a la propuesta teórica desarrollada por Lucarelli (2004), quien comprende a la innovación en el campo didáctico curricular, asociada a prácticas de enseñanza que alteren, de alguna manera el sistema de relaciones unidireccional que caracteriza una clase tradicional (...) Una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente una didáctica de la transmisión que, regido por la racionalidad técnica, reduce al/la estudiante a un/a sujeto destinado/a a recepcionarlo pasivamente. Tal ruptura, implica siempre la inclusión del estudiante como sujeto.

Entonces, las propuestas pedagógicas más valoradas son aquellas descritas por Lucarelli como prácticas innovadoras, es decir, las cátedras que centran su propuesta en el trabajo con problemas, en el laboratorio, en las prácticas, en actividades que permiten la articulación con la realidad, en la modalidad del taller o en el análisis grupal, situaciones todas en las que docentes y estudiantes se ven implicadas/os en la situación de aprendizaje; esto es, no se trata de una educación direccional, discursiva, puramente teórica, basada en la transmisión de los conocimientos por parte del/a profesor/a, sino en aquella en la que el/la alumno/a también puede participar, estableciéndose una educación basada en el diálogo y a partir de la cual sean posibles las experiencias de aprendizaje que acerquen a la persona a su realidad y ayude a problematizarla.

Finalmente, desde la institución educativa es menester acompañar y propiciar innovaciones educativas, dándole lugar a las situaciones que hemos denominado como propuestas pedagógicas más valoradas.

9. Condiciones vinculares favorecedoras de la permanencia en la universidad.

Los aspectos vinculares favorecedores de la permanencia estudiantil en la universidad se resumen en los lazos establecidos entre estudiantes, bajo el título *compamigas/os* y, el acompañamiento tanto emocional como económico realizado por *la familia*.

Coincidimos con Pichón Riviere (1976) cuando expresa que el sujeto es un ser social por naturaleza, producido/a y productor/a, emergente de una trama de relaciones sociales, forjado/a en la relación dialéctica entre necesidad y satisfacción. Y en esto las/los estudiantes recurren a forjar nuevas relaciones y a afianzar las ya construidas.

Según Rinaudo (2014), el aprendizaje es entendido como un proceso eminentemente social, donde tienen lugar las interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos, en este caso el académico, a partir de procesos de feedback, de diálogo que entrelaza a profesoras/es y pares en torno a etapas particulares en el desarrollo de tareas de aprendizaje. Dichas interacciones son las que sostendrán al/a estudiante a lo largo de la vida y especialmente a lo largo de la trayectoria educativa.

10. Comapamigas/os

Bajo este título hemos intentado recrear lo que para las/os estudiantes significa el vínculo con compañeras/os, tal vínculo se va intensificando con el paso del tiempo y ese compañerismo

inicial se transforma en una amistad, de ahí *compamigas/os*. En este caso se trata de vínculos que se tejen dentro de la universidad, en las aulas, en los tiempos libres. Dichos vínculos comparten aspectos tales como: iguales temores, soledad, tener que rendir, juntarse a leer, tomar mates, debatir con alguien, intercambiar opiniones.

si esto me parece muy importante para la permanencia en la universidad me parece que por ahí puede hacer la diferencia entre permanecer o no directamente. Yo fue a partir de tercer año que me encontré con unos compañeros que se habían atrasado y se dio ese espacio de debate y discusión que fue productivo, una bomba en nuestro paso, fue un antes y un después, en cierta forma ahí encontramos cuál era un poco la metodología de estudio que era óptima para nosotros en la cual aprendimos más en menos tiempo y mejor (EEI8).

La relación con las/os compañeras/os adquiere un sentido particular desde el primer día en que comienza a transitarse por esta nueva institución. Aprender el oficio de ser estudiante universitaria/o, apropiarse de la nueva cultura, la universitaria, y habitar la misma, son situaciones que cobran otra significancia si se cuenta con alguien.

Según Anzieu y Martín (1971) hablamos de banda cuando los individuos tienen en común una similitud, en este caso, la elección de carrera, el lugar de origen: se reúnen voluntariamente por la búsqueda de lo semejante, modos de pensar y sentirse idénticos a las/os propias/os, sin estar necesariamente conscientes de ello, lo que alivia la exigencia de adaptarse con grandes niveles de tensión. El objetivo de este tipo de grupo de pares, es la seguridad, estar juntas/os porque se es semejante. No obstante, este tipo de grupo, puede perdurar en el tiempo si se transforma en un grupo primario y cambian sus características: en él, se afianzan los valores comunes, aparecen privilegios como la lealtad, solidaridad, división de roles; se fijan objetivos comunes. Las/os estudiantes manifiestan que más que compañeras/os de carrera son amigas/os, es decir además de compartir actividades propias de la vida universitaria, se comparten actividades de la vida social, se establece de este modo, una relación basada en la confianza, en valores y objetivos comunes, etc.

Por otro lado, en el ámbito universitario entran en juego las tareas académicas y junto a ella la noción de motivación académica estudiada por diversos autores/as (Paris y Turner 1994, Paoloni et al 2010), en función de ello, los grupos de pares que se constituyen dentro de la universidad tienen como principal objetivo el acompañamiento académico, las/os estudiantes

relatan que la construcción conjunta de conocimientos se presenta como instancia fundamental en el proceso de aprendizaje y, los rendimientos son mejores si se dan en el marco de grupos, en otras palabras, estudiar con otras/os permite intercambiar ideas, generar debates en torno a un tema, discutir la metodología de estudio más adecuada para el grupo y para cada una/o, revisar las propias concepciones, sentirse acompañada/o, *mantenerse en ritmo*, incrementar la motivación en lo que se está estudiando y a sostener el proyecto universitario. Por lo tanto, se refuerza la idea de las/os autoras/es en cuanto a la propuesta de plantear tareas académicas colaborativas.

También se reconoce la importancia del/a otro/a como soporte, como sostén, sujetos de escucha, confianza y comprensión de la situación particular que cada una/o atraviesa, es decir, los grupos que las/os estudiantes construyen ofician de contención y ayuda mutua, hacen lazos, crean redes de intercambio intelectual o académico, pero también afectivo y social que acompaña durante el paso por la universidad.

11. Familia

Aquí cobra especial relevancia el apoyo familiar a la hora de elegir una carrera, de acercarse a la universidad, de estudiar, cursar, rendir, re-elegir, etc. La familia como sostén afectivo, pero también como sostén económico, ya que muchas veces el factor económico juega un rol condicionante a la hora de continuar una carrera de grado.

*yo creo que básicamente es lo que te dije **mi familia** por sobre todo porque en realidad yo creo que **es muy difícil trabajar y estudiar** (...) es muy desgastante y no te da el tiempo y no te da el cuerpo entonces bueno **que tu familia o quien sea te pueda bancar te ayuda un montón** (EEI1).*

Estos datos son coincidentes con los estudios realizados por Ezcurra (2005), quien recalca como factor decisivo en la continuidad de los estudios a la familia, considerando que la misma incide en las posibilidades de las/os estudiantes para que puedan enfrentar las dificultades propias del inicio a la nueva etapa, así como también para el desarrollo y mantenimiento de aspiraciones educativas y ocupacionales y, por ende, de una motivación sostenida.

A propósito de lo planteado por la autora, observamos que, desde la perspectiva de las/os estudiantes, la familia representa una condición vincular necesaria en la trayectoria educativa. La misma acompaña en las decisiones que se tomen, cuando hay temores o dudas,

acompañan afectivamente y económicamente, algunas veces desde la experiencia, en el caso de las/os estudiantes en cuyas familias hay profesionales que han transitado por las aulas universitarias; y en el caso de aquellas/os estudiantes que son la primera generación en llegar a la universidad, la compañía es desde el imaginario o las expectativas que se tienen para con esa/e hija/o. También se acompaña desde la distancia o desde la cercanía; en definitiva, estudiar una carrera universitaria es un proyecto de vida personal, pero también familiar y hasta social.

En efecto Vélez (2002), entiende que ingresar a la universidad se presenta como un proyecto de vida, que por cierto no es sólo individual, se valora y se sostiene en relación con posibilidades y expectativas familiares y sociales; en este marco, se reconstruyen multiplicidad de relaciones, con el espacio, con el tiempo, con otras/os sujetos; nuevas distancias y nuevas cercanías.

En síntesis, los vínculos sociales son parte intrínseca de la vida universitaria. Ingresar y encontrarse con otras/os que están atravesando procesos similares y comenzar a tejer lazos que sostengan, que acompañen, que motiven es fundamental para la permanencia en la universidad. A su vez, no sólo los nuevos vínculos resultan significativos en ese itinerario universitario, las relaciones afectivas ya establecidas con familiares o amistades también desempeñan un papel importante.

12. Condiciones subjetivas que favorecen la permanencia en la universidad.

A la hora de desarrollar las condiciones subjetivas que favorecen la permanencia de las/os estudiantes en la universidad, y haciéndonos eco de la información brindada por las/os entrevistadas/os identificamos dos aspectos: los sentimientos que manifiestan las/os estudiantes durante el primer año y, por otro, el gusto por la carrera como motivación para recibirse, es decir la identificación con el rol profesional.

Tal como planeta Charlot (2007), en la relación con el saber, interviene el deseo de saber, en tanto, movilización. El objeto de deseo, el saber, siempre está allí, sin embargo, el deseo por saber sobreviene al sujeto cuando experimentó placer por aprender.

En el mismo sentido Bono (2010), considera que la motivación para aprender es una energía que moviliza acciones, que pueden ser favorecidas o restringidas por factores contextuales, por actitudes de las/os profesoras/es que pueden generar contextos motivacionales.

13. Los sentimientos en el devenir del primer año

Bajo esta denominación pretendemos dar cuenta de los sentimientos y emociones (nervios, encanto, miedo, entusiasmo) que las/os estudiantes experimentan en su tránsito por la universidad. Los mismos fueron modificándose a lo largo del cursado, pero se evidencian con mayor peso durante el primer año.

*Bueno el **primer año** de Comunicación **un miedo terrible**, como que **me sentía ajena a todo**, estaba lejos de mi casa (...) yo **buscaba como cualquier excusa para volverme a mi pueblo (...)** en la uni **necesitaba si o si buscar a alguien con quien juntarme** o con **quién hacer grupo**, **no me quería ni sentir sola** y encima **estaba asustada con todo (EEH4)**.*

El paso de la escuela secundaria a la universidad implica el aprendizaje del oficio de ser estudiante universitario, el cual consiste en la apropiación de una nueva cultura, la universitaria, la misma se presenta como ajena, desconocida y es allí donde hemos identificado que se manifiestan con más fuerza algunos sentimientos, en otras palabras y, siguiendo a Coulon podríamos decir que en el pasaje de la secundaria a la universidad, las/os estudiantes transitan por tres tiempos, el de extrañamiento, el de aprendizaje y el de afiliación –no lineales ni iguales para todas/os- (Coulon, 1993 en Vélez, 2005).

El tiempo de extrañamiento, en el cual el/a alumno/a entra en un universo institucional desconocido, cuyas pautas rompen el mundo que acaba de dejar, que le es ciertamente familiar, afloran sentimientos de soledad, de desgaste por el peso con el que se vive el cursado y el encuentro con el material de estudio y las materias por cursar y rendir, en algunos casos también se vivencia la frustración, la desorientación, el sentirse ajenas/os a todo lo que está aconteciendo.

Sin embargo, ese tiempo de extrañamiento no se transita en soledad, los sentimientos descritos más arriba son compartidos por un grupo, encontrarse con compañeras/os, significa encontrar un espacio en el que se puedan canalizar dichos sentimientos, sentirse acompañadas/os y continuar el recorrido.

El otro tiempo descrito por el autor es el del aprendizaje, en el cual el/a alumno/a incorpora progresivamente las nuevas reglas institucionales, lo que supone un proceso de resocialización con las reglas de la institución específica a la que ingresó. Hemos evidenciado cómo las/os estudiantes comienzan a incorporar costumbres propias de la nueva institución, hacer la fila y comer en el comedor, tomar mates, hacer uso de los diferentes espacios del campus, costumbres que también son compartidas con otras/os.

Por último, el autor al que venimos haciendo referencia describe el tiempo de afiliación, como aquel en el que el/a estudiante adquiere el dominio de las nuevas reglas y se vuelve protagonista con capacidad de interpretar los significados institucionales, y ajustarse a las normas o transgredirlas (Coulon, 1993 en Vélez, 2005). Tal como se dio cuenta al inicio del apartado, los sentimientos enumerados se expresan sobre todo durante el primer año universitario, una vez que las/os estudiantes han transitado parte del recorrido y han establecido un vínculo con la institución universitaria esos sentimientos iniciales dejan paso a otros tales como la tranquilidad, el disfrute, la comodidad, la organización, el sentirse a gusto.

En conclusión, para transitar por estos tres tiempos y sobrellevar los sentimientos del inicio del recorrido universitario, las/os estudiantes en interacción con la nueva institución van aprendiendo el oficio de ser estudiantes en el cual le corresponde un rol protagónico a ésta última en el sentido de contribuir al proceso de afiliación, desarrollando acciones a fin de acompañar a quienes deciden estudiar una carrera en la apropiación de las reglas, de la cultura y de la idiosincrasia de dicha institución.

14. La carrera- el deseo por recibirse

Atendiendo a las palabras de las/os estudiantes, otro aspecto que propicia la permanencia refiere a estudiar una carrera que les gusta, al deseo de recibirse y a las convicciones que llevan a continuar a pesar de todo.

*creo que el hecho del **autoconocimiento**, de **saber qué quiero y para que lo quiero**, no importan las condiciones o lo que me cueste (...) Esta cuestión de búsqueda de un mundo que queremos y desde dónde y bueno al menos **tengo la convicción de que pude encontrar** el lugar más sencillo porque yo buscaba carreras re prestigiosas y no, y estaba acá, en lo más simple y eso lo logré (EEH7).*

La motivación académica según González Fernández (2005 en Paoloni et al 2010), involucra aquellos motivos, móviles que mueven a una persona a actuar para conseguir un fin circunscriptos específicamente al campo de la educación. Decimos, entonces, que los motivos -personales: afectivos, cognitivos, actitudinales- que llevan a las/os estudiantes a permanecer y a aprender, desde una visión contextual, interactúan con señales presentes en la comunidad educativa -aspectos contextuales: de la carrera, de las situaciones de aprendizajes, de la institución-.

Por otra parte, aludimos a la noción de autoconcepto académico estudiado por diversas/os autoras/es y recuperado por Vélez (2002), referente al autoconocimiento propio que las/os estudiantes van construyendo en tanto tales, es decir la opinión o imagen que tienen sobre ellas/os mismas/os como aprendices, que contiene un compromiso de estudios implícito. Las/os alumnas/os prevén la cantidad de esfuerzo que deben dedicar a distintas actividades académicas, en qué medida las disfrutarán y cómo se desempeñarán. A su vez, este autoconcepto es dinámico y se va transformando a la par de la trayectoria educativa, además, está atravesado por aspectos contextuales -la familia, el grupo de pares, la institución- (Entwistle, 1987 en Vélez, 2002).

Por todo ello, consideramos que las interacciones y vínculos con otras/os dentro del contexto universitario parecen ser posibilitadores de que las/os estudiantes construyan un autoconcepto académico positivo y que el mismo pueda actuar como móvil para el logro de otras metas como lo serían el aprendizaje, la permanencia y el egreso.

Un contexto académico que brinde a las/os estudiantes posibilidades de elección de lo que les gusta, mayor control en sus estudios y manejos del tiempo, espacios para el intercambio, la revisión y el debate actuaría favorablemente en el proceso de aprendizajes y en una orientación motivacional dirigida hacia la meta de culminar la carrera.

15. Consideraciones finales

Las/os estudiantes entrevistadas/os dan cuenta de las características que debe reunir un contexto para favorecer la permanencia. A continuación, presentamos una síntesis de los mismos.

Desde las condiciones pedagógicas, los aprendizajes y la permanencia se ven favorecidos por el establecimiento de un vínculo con las/os docentes, sobre todo con aquellas/os con las/os que pueden referenciarse, dado que tienen en cuenta los sentires, saberes con los que llegan sus estudiantes, sus necesidades e intereses y los ritmos de cada una/o, a la vez, crean espacios para el diálogo, se atreven a innovar empleando metodologías diversas (talleres, debates, prácticas), proponen actividades para el trabajo colaborativo, posibilitan el diálogo y la reflexión sobre temas de interés o necesidades de las/os estudiantes, en fin, promueven la construcción de aprendizajes con sentido y contextualizado, fomentando la participación y procesos de interacción e implicación.

En cuanto a lo vincular, se valora el papel de las/os compañeras/os como condición importante en la continuidad de los estudios, ya que son quienes sostienen en la cotidianidad y cuando el camino se torna complejo, generándose un lazo afectivo fuerte, el de la amistad. También reconocen como central el apoyo y sostén de la familia y hacen referencia al doble aspecto, emocional y económico de ese acompañamiento.

En tanto que, desde lo subjetivo, la permanencia se ve favorecida cuando la carrera elegida se corresponde con sus intereses y motivaciones; se entusiasman con el conocimiento, con el aprendizaje y los contenidos; sienten que están haciendo lo que les gusta; tienen una fuerte convicción sobre la profesión elegida; disfrutan de compartir la experiencia con otras/os y llegar a recibirse está entre sus metas más próximas y alcanzables.

16. Referencias bibliográficas

Anzieu, D. y Martin, J. (1971) *La dinámica de los grupos pequeños*. cap 1 El concepto de grupo. Ed. Kapeluz. Buenos Aires

Aizencang, N. (2001). *Introducción: Los procesos de aprendizaje en contextos escolares: particularidades problemas y desafíos*. En Elichiry, Nora E. (Compiladora). *¿Dónde y cómo se aprende?* Temas de Psicología Educacional. Eudeba. Editorial de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires.

Bono, A. (2010). *Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes*. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação. N° 54/2 - <http://rieoei.org/3273.html>

Charlot, B. (2007) *La relación con el saber*. Buenos Aires. El Zorzal.

Coudannes Aguirre, M. A (2016). *Profesores memorables en la Universidad. Tres casos de buenas prácticas*. Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC. ISSN 2314-3932. Este artículo pertenece a la Revista Contextos de Educación Año 16 - N° 21. fue descargado desde: www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (1994) "Introduction: Entering the Field of Qualitative Research" En DENZIN, N. K., LINCOLN (eds.) Handbook of Qualitative Research. California: Sage.

Traducción de Perrone: Ingresando al campo de la investigación cualitativa.

Elisondo, R., De la Barrera, M., Rigo, D., Kucharski, E., Kowszyk, D., Riccetti, A. y Siracusa, M. (2015). *Cómo Leen, Escriben y Aprenden los Estudiantes de Educación Superior. Innovación y Mixtura en una Experiencia de Investigación*. Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°2. ISSN 2422-5975 (en línea).

Ezcurra, A. M. (2005). *Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior*. Perfiles Educativos, México, vol. XXVII, núm. 107, pp.118-133

Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Corresponde a la Conferencia Inaugural, del Coloquio Internacional "La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI", Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) México DF, 17-19 de abril de 2007.

Gentili, P. (2009). *Marchas y Contramarchas. El Derecho a la Educación y las Dinámicas de Exclusión Incluyente en América Latina (a Sesenta Años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)*. En la Revista Iberoamericana de Educación. N.º 49 (2009).

Guba, E. y S. Lincoln. (1998) "*Competing Paradigms in Qualitative Research*". Traducción en castellano: "Paradigmas competitivos en la investigación educativa" realizada por Dora Delfino. En DENZIN, N. K. y Y. S. LINCOLN. *The landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós: Buenos Aires.

Gunset, V, Abdala, C y Barros, M. (2017). *Masividad y vida cotidiana de los estudiantes: el desafío de lograr permanecer en la Universidad*. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. pp 29-38 / Año 4 N°6 / MAYO 2017 / ISSN 2408-4573/ Sección General.

Ledesma, M. Luisa (2015). *Permanencia en la Universidad: percepción de estudiantes de psicopedagogía sobre factores que inciden en su trayectoria durante el primer año de la carrera*. Universidad Nacional De Río Cuarto.

Lucarelli, E. (2004). *Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario*. Educação. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 503 – 524, Set. /Dez. 2004

Macchiarola, V.; Muñoz, D.; Pizzolitto, A. y Pugliese, V. (2020). *Enseñanza en contextos de pandemia y nuevas desigualdades*. Informe parcial.

Melgar, F. y Elisondo, R. (2017). *Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿Qué aspectos valoran los estudiantes?* Innov. educ. (Méx. DF) vol.17 no.74 México may./ago. 2017

Paoloni, P.; M. C. Rinaudo; D. Donolo; A. González Fernández y N. Rosselli (2010). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. En María Cristina Rinaudo y Danilo Donolo (comp.) Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.

Rinaudo, C. (2014) *Estudio sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras*. En Paoloni, P. V.; C. Rinaudo y A. González Fernández (Comp.) Cuestiones en psicología educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).
<http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/c>

Pichon Riviere, E. (1976) *“Aportaciones a la didáctica de la Psicología Social”* En Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Tomo I. Edit. Nueva Visión. Bs. As.

Rodríguez Gómez, G. (1996). *Entrevista*. En Rodríguez Gómez, Gregorio.; Gil Flores, Javier y Eduardo García Jiménez 1996 Metodología de la investigación cualitativa. Editorial Aljibe. España.

Strauss, A. y J. Corbin (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia, Medellín.

Vélez, G. (2002) *Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento*. Comité Editor de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Vélez, G. (2005). *El Ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad*. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Walker, V. (2010). *Condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan el tránsito por la universidad: la percepción de estudiantes avanzados de Ingeniería de Sistemas*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Zabalza, M. A. 2009. *Ser profesor universitario hoy*. En La cuestión universitaria. Disponible: http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-7.pdf?PHPSESSID=38c9680e8befspnirchphevbo3