

Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.

Año 2. N° 1. Noviembre de 2005

Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad



La Enseñanza de grado es un problema de todos
Voces que dialogan con la cultura de la educación en nuestras aulas

Diálogo a dos voces

El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad

Dra. María del Pilar Britos / Esp. Manuel Schneider

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



“Aquí en la universidad es todo muy diferente, desde la comunicación hasta el aprendizaje, especialmente este último, es como un curso acelerado, en la mayoría de las asignaturas hemos visto tres o más temas durante el transcurso de estos cuatro meses, lo que se vuelve dificultoso al momento de llevar las lecturas al día;...” (Lara, UNRC, mayo de 1999)

EDITORIAL

En el marco del programa de mejora de las prácticas de enseñanza de grado desarrollado por la Secretaría Académica, presentamos el segundo número de la “Colección de Cuadernillos”, apostando al fortalecimiento de estrategias de comunicación que contribuyan a diseminar alternativas teórico-metodológicas que favorezcan instancias de confrontación y discusión acerca de núcleos problemas que atraviesan la enseñanza de grado.

Esperamos que la propuesta que ofrecemos en este número, contribuya a la lectura reflexiva de la propia práctica, atendiendo a la necesidad de actualización teórica desde una perspectiva reflexiva y situada; y que además, permita construir una nueva dimensión del currículum en el marco de la diversidad académica propia del sistema universitario.

En el presente número la Mgter. Gisela Vélez nos ofrece una invitación a pensar sobre la incorporación de los alumnos a la educación superior, en tanto proceso que requiere un nuevo aprendizaje: el del “oficio de ser estudiante universitario”. La autora nos propone a los docentes una mirada a las ideas y concepciones que sostenemos respecto de cómo *el sujeto alumno se apropia y se piensa a sí mismo como partícipe de la cultura universitaria*.

INGRESAR A LA UNIVERSIDAD¹

Aprender el oficio de estudiante universitario

Gisela Vélez

Contrariamente a lo que sostienen quienes plantean la necesidad de restringir el ingreso a la universidad, algunos datos nos muestran que las *universidades públicas en nuestro país no tienen hoy un ingreso masivo*; se conoce que sólo el 16,1% de la población de 18 a 24 años accede a los estudios superiores, y que comparado con cifras internacionales, este porcentaje evidencia una tasa de incorporación muy baja (Kisilevsky, 2005; Goldenhersch, 2005). Así mismo, mirando hacia el futuro desde estudios demográficos, para la próxima década se espera en la Argentina una disminución de la demanda de servicios universitarios (Kisilevsky, 2005).

La aparente frialdad de las cifras, da cuenta de la urgencia de redoblar los esfuerzos para apoyar la incorporación de los estudiantes a la educación superior; pues esto exige hoy, no sólo favorecer el acceso y la permanencia de quienes demandan formación universitaria, sino también convocar e incorporar a amplios sectores de la población de jóvenes, que al no reconocer a la educación como posibilidad de futuro 'no demandan o no están en condiciones de demandar' la continuidad de su educación (Kisilevsky, 2005).

En este artículo analizamos brevemente, dos conceptos que se han reconocido como relevantes en la transición desde la escuela media a los estudios universitarios; en primer lugar, la idea de que el ingresante aprende a ser estudiante, y por lo tanto este aprendizaje puede ser orientado institucionalmente; y, en segundo término, el reconocimiento de que los modos de aprender que asume el estudiante están condicionados por formas de relación con el conocimiento generalmente poco explicitadas, que necesitan ser comprendidas y en muchos casos modificadas, para acceder a aprendizajes más significativos y autónomos. Significatividad y autonomía, largamente repetidos como atributos del buen aprendizaje, cuya conquista todavía se reclama al oficio de estudiante.

Aprender el oficio de estudiante universitario

Según cifras oficiales, cada año unos 300.000 jóvenes comienzan sus estudios universitarios en nuestro país², y cada año, los relatos de los ingresantes sobre sus primeras experiencias en la universidad reiteran un escenario en el que se entremezclan las dificultades, los temores y las ilusiones. Este paisaje se renueva y se repite en el inicio de los cursos de ingreso, en 'el primer día de clase', en el caminar por el campus buscando lugares que se sienten extraños, en no saber a quién preguntar y en las otras grandes preguntas, a menudo calladas y sin respuestas ¿Seré

1 Versión revisada y ampliada del texto publicado en: Vélez, Gisela (2002) *Aprender en la Universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento*. Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto. I.S.B.N. 950-665-203-1. Proyecto de Investigación Aprobado y subsidiado por SecyT UNRC.

2 Cifra publicada en el Diario Clarín, domingo 12 de julio de 2005. Según un estudio de la Dra. Goldenhersch (2005) este dato debe revisarse, puesto que el número real de ingresantes no llegaría a 200.000 por año.

capaz? ¿Podré seguir? ¿Me gustará esto? ¿Podré adaptarme? ¿Habré elegido bien? Interrogantes que se acentúan en el aula, frente a los nuevos lenguajes de la institución y del conocimiento que circulan en ella. Incógnitas que muchas veces se profundizan en el encuentro con quienes durante años ya han internalizado y naturalizado un modo de 'vivir en la universidad'.

Las respuestas son inciertas, más allá de las situaciones individuales, es muy difícil encontrar certezas personales en un mundo marcado por la incertidumbre. Los cambios y las dudas alcanzan al saber científico, a las organizaciones sociales, a los modos de vida que creíamos 'naturales'. Pero la imprevisibilidad del futuro no se puede enfrentar con el desaliento, parece más sensato reconocerla como un desafío que nos exige entre otras cosas, asignarle valor a la duda y al error para seguir aprendiendo; algunos estudiantes parecen haber reconocido esto durante sus primeros meses en la universidad.³

En varias ocasiones fueron muchas las dudas que luego desaparecieron al mismo tiempo que fueron apareciendo otras, pero veo que así estoy aprendiendo por eso es que no me preocupa (Lara, UNRC, 1999).

Me costaba asumir la "responsabilidad" de elegir mi futuro, tenía miedo a equivocarme, al fracaso, a la pérdida de mi tiempo, aunque luego no lo consideraría así, porque comprendí que equivocarse no es perder tiempo, sino que es ganar experiencias, cosa que he ido madurando en el transcurso de menos de un año de vida universitaria (Valentina, UNRC, 1999)

Las experiencias de muchos ingresantes y numerosas investigaciones sobre ellos, nos ayudan a comprender algo que parece obvio y al mismo tiempo (o quizás por eso mismo) inadvertido, se *aprende a ser estudiante universitario*; también hemos aprendido a ser estudiantes secundarios, así como otras formas de ser y de participar en diferentes situaciones sociales; si somos capaces de reconocer esto y de actuar sobre esos aprendizajes, tenemos alguna ventaja.

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

"Cuando comencé mi vida universitaria tuve que familiarizarme con muchos términos desconocidos para mí, como por ejemplo el de alumno promocional, regular o libre. Tuve que aprender a conocer y manejarme con códigos completamente diferentes a los que utilizaba..." (Valeria, UNRC, 1999)

Diversas investigaciones se han ocupado de estudiar el ingreso universitario y ayudan a comprender la situación. En un estudio realizado en Francia sobre el pasaje del nivel secundario a la universidad, el investigador describe 'tres tiempos' por los que transitan los ingresantes:⁴

3 Las palabras de los estudiantes que incorporamos en este escrito pertenecen a alumnos que ingresaron en el año 1999 a las carreras del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Ellos relataron sus experiencias como estudiantes universitarios al finalizar el primer cuatrimestre del cursado.

4 Alain Coulon (1993) Ethnométhodologie et Education, París. PUF; citado por Teobaldo (1996).

- *el tiempo del extrañamiento*, en el cual el alumno entra en un universo institucional desconocido, cuyas pautas ‘rompen’ el mundo que acaba de dejar, que le es ciertamente familiar.
- *el tiempo de aprendizaje*, en el cual el alumno se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales, lo que supone un proceso de resocialización con las reglas del nuevo nivel y de la institución específica a la que ingresó y;
- *el tiempo de afiliación*, en el que el estudiante adquiere el dominio de las nuevas reglas. La afiliación describe el proceso por el cual un sujeto es protagonista de una conversión que se manifiesta, fundamentalmente, en su capacidad de interpretar los significados institucionales, condición que le permite tanto ajustarse a las normas como transgredirlas.

Estos tiempos no son iguales para todos y tampoco significan una suerte de evolución natural; sería falso pensar que este aprendizaje es una mera ‘cuestión de tiempo’. El oficio de estudiante se aprende, no sin esfuerzo y en la interacción con situaciones que adquieren características particulares en cada institución; la misma cultura de la universidad puede reforzar el extrañamiento o contribuir a la afiliación.

Otra investigación, llevada a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba, muestra cómo ciertas prácticas que se presentan como típicas en algunas facultades “ahondan el extrañamiento de los alumnos ingresantes frente a la institución” (Ortega, 1996:10). El distanciamiento de los docentes, la fragmentación de los contenidos, la excesiva formalización del conocimiento, la ritualización de las evaluaciones, la distancia y el aislamiento entre las cátedras, son citadas en este trabajo como sospechosas de contribuir a la deserción estudiantil.

El ingreso a la universidad marca cambios importantes en relación a la escuela secundaria, una mayor exigencia curricular está unida a una mayor flexibilidad en el orden para aprobar las materias y en los requisitos de asistencia, lo que significa también mayores responsabilidades y mayores riesgos de que se acumulen las tareas y se produzcan encrucijadas (Ortega, 1997). Las palabras de los ingresantes expresan claramente algunas de estas cuestiones:

“Cuando llegó el momento en el que debía optar por qué carrera elegir para luego poder inscribirme, tuve miedo, ansiedad y sentía mucha angustia, porque cambiaba a todos mis compañeros y tenía que insertarme en un grupo de gente nueva, de otros lugares y con otras expectativas iguales o distintas a las mías.

Veía a la Universidad como algo demasiado grande para poder manejarme. Pues en el secundario sólo iba a una misma aula y siempre en un mismo horario, todo estaba perfectamente sincronizado, no por mí, sino por la institución. Ahora la única responsable de las asistencias, de los horarios y la organización de mis planes sería pura y exclusivamente yo.” (Valentina, UNRC, 1999)

“Universidad, palabra que me parecía tan grande, hasta que hoy en día me toca descubrirla.

En ella las cosas son totalmente distintas al secundario, el ritmo de estudio, las horas de clase, los profesores, y por sobre todo debemos ser nosotros mismos, acá no tenemos al profesor que nos pide la carpeta para corregir los errores, ni nos retan por charlar, sino que hay que adquirir mayor responsabilidad y tener lo suficientemente claro que lo que se está jugando es nuestro futuro...” (María Soledad, UNRC, 1999)

Algunas trampas del oficio: el tiempo y los ritos

Alguien inventó un verbo que resulta interesante para el tema del que nos estamos ocupando: el verbo ‘estudiantar’; y lo utilizó para referirse a las tareas auténticas de buscar oportunidades para aprender, involucrarse con el conocimiento, dedicarle tiempo y esfuerzo al estudio, convertir el aprendizaje en verdadera experiencia. Podríamos preguntarnos si nos hacía falta ese verbo, si acaso existe otra manera de ser estudiante; parece que sí, o al menos que algunos estudiantes inventan ciertas estrategias que permiten ‘estar como estudiante’ sin ‘estudiantar’. En el estudio de Facundo Ortega (1996) que ya hemos comentado, se describen lo que él llama ‘estrategias de evasión del conocimiento’, las que se caracterizan por un conjunto de creencias y prácticas que posibilitan mantener la ilusión de ser estudiante sin tomar las decisiones y asumir las responsabilidades que ello implica. Son formas de ‘hacerse trampa’ en las que el mismo sujeto termina entrapado. Algunas de las estrategias de evasión mencionadas por Ortega son:

- La acumulación de materias regularizadas, y no rendidas, en una apuesta al futuro que implica también su negación.
- En oposición a la anterior, el cumplimiento estricto de la normativa, negándose a todo análisis que supere los requerimientos formales.
- Rendir ‘eludiendo el curriculum’, evitando las exigencias de las correlatividades.
- Y por último: no pensar en las consecuencias de la evasión hasta ‘último momento’.

Habría que agregar aquí la postergación de las lecturas y trabajos hasta el día de la evaluación o la fecha de entrega de trabajos, lo cual torna prácticamente imposible que culminen satisfactoriamente. Estas estrategias de evasión del conocimiento permiten la ilusión de ‘cumplir’ sobre el borde de las exigencias institucionales. La investigación muestra que algunos estudiantes se aferran a las formalidades, adoptándolas como formas rituales de simplemente ‘estar como estudiante’ sin ‘estudiantar’. El mero estar remite a un futuro hacia el cual se van postergando las tareas auténticas del aprendizaje.

La organización del tiempo y de las actividades requiere de información explícita y oportuna; pero además que ésta sea presentada en contextos de enseñanza que promuevan el sentido de ‘estar al día’ (Escurra, 2004) y de poder anticipar las contingencias críticas del trabajo académico.

El oficio de estudiante más allá de la Universidad

Para muchos ingresantes el oficio supone otros aprendizajes diferentes de los académicos e institucionales, que si bien atraviesan sus prácticas en la universidad, están más allá de sus fronteras: aprender a vivir en una ciudad diferente, aprender a convivir con nuevos compañeros, aprender a vivir fuera de los espacios cotidianos y conocidos y lejos de quienes constituyen sus afectos más cercanos, son factores que influyen, en muchos casos decisivamente, en la posibilidad de continuar los estudios universitarios (Mercado, 1997). Son numerosos los estudiantes que consideran que estos aprendizajes de modos de vida nacientes, se encuentran entre los más importantes para afrontar su nueva situación.

“Al llegar a la universidad, en marzo, sentí muchas cosas y sufrí muchos cambios. En primer lugar me costó muchísimo separarme de mis mejores amigos y amigas [...].”

En segundo lugar tuve que separarme de mi familia a la que extraño muchísimo [...]. También tuve que acostumbrarme a vivir sola, tuve que empezar a cocinar, lavar, limpiar, a hacer cosas que antes no hacía porque las hacía mi mamá [...]. El colectivo es otro de mis problemas. No me acostumbré ni me puedo acostumbrar a trasladarme en colectivo” (Emilse, UNRC, 1999).

“Durante el primer mes en la universidad fue un poco difícil, porque era todo nuevo para mí, tuve que acostumbrarme a vivir sin mis padres y sin mis hermanos y adaptarme a la ciudad de Río Cuarto y a sus costumbres, es muy difícil adaptarse y más cuando uno es de un pueblo en donde reina la tranquilidad. También tuve que tomar mucha responsabilidad, tuve que aprender a cocinar y a manejar solo sin la ayuda de nadie” (Osvaldo, UNRC, 1999).

Para nada desconocidas, estas situaciones son resueltas en muchos casos con la ayuda de las nuevas relaciones que se establecen con los compañeros en la misma Universidad. Pero se hace necesario reconocer los sentimientos, vivencias y proyectos comunes, a la vez que encontrar las oportunidades para compartirlas.

“Se tornaba todo muy difícil por el hecho de estar lejos de casa y sobre todo de la familia, extrañaba mucho, la primera semana pasó sin darme cuenta, pero en las siguientes, sólo esperaba que llegara el jueves para volver a mi pueblo. [...] encontré una amiga, comenzamos siendo sólo compañeras y al conocernos lo de pasar horas en la clase pasó a ser amistad. Esto me ayudó mucho a continuar mis estudios ya que en muchas ocasiones estuve a punto de abandonarlos, el hecho de tener a alguien con quien compartir, aparte de los ratos libres el estudio me facilita acostumbrarme a esta nueva vida” (Ma. de los Angeles, UNRC, 1999).

“Durante todo ese mes, no faltaron las charlas con los nuevos compañeros, muchos de la región, también de otras provincias del país: Mendoza, San Luis, Neuquén, Santa Cruz, Buenos Aires. Comenzaron las fiestas que organizaba la Facultad y la tradicional peña de los jueves. Con el tiempo se fue logrando un grupo unido y dispuesto a ayudar a aquéllos que ‘extrañaban’ sus hogares” (Mara, UNRC, 1999).

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 familiares⁵ y sociales; en ese marco se reconstruyen multiplicidad de relaciones, con el espacio, con el tiempo, con otros sujetos; nuevas distancias y nuevas cercanías. Estas cuestiones han sido consideradas en diversas propuestas de apoyo al ingresante en las que se contempla el apoyo de pares, las tutorías, la constitución de grupos colaborativos, el aprendizaje cooperativo... Estas experiencias y otras similares, dan cuenta de la posibilidad de intervención institucional en los aspectos sociales y

⁵ La Dra. Ana María Ecurra (2004) señala la incidencia del factor ‘apoyo familiar’ en el primer ingreso al grado universitario.

afectivos del aprendizaje del oficio de estudiante.

Iniciar una carrera universitaria supone así mismo nuevas maneras de relacionarse con el conocimiento, no se trata sólo de ‘que hay más para estudiar’ o de ‘encontrarse con muchas palabras desconocidas’, sino de la necesidad de analizar de qué manera se percibe aquello que se constituye en objeto de conocimiento, de qué modo y para qué nos aproximamos a los saberes propios de la carrera elegida; intentaremos iniciar esta reflexión en el próximo apartado.

La relación del estudiante con el conocimiento

En una investigación sobre los ingresantes a la Universidad de Buenos Aires (Teobaldo, 1996) se advierte que aprender el oficio de estudiante universitario requiere de un proceso prolongado durante el cual el alumno debe apropiarse de conocimientos mucho más complejos, adaptarse a un creciente volumen de bibliografía en su mayoría desconocida, a nuevos estilos de enseñanza y de evaluación, a diferentes normativas, a nuevas modalidades de funcionamiento institucional, etc.

Esto nos muestra que el extrañamiento se vincula con el ‘choque’ que provocan las diferencias entre la cultura institucional de la universidad y la de la escuela secundaria, pero también con el modo en que ésta última ha sido vivida por los estudiantes y con la calidad de los saberes que ha adquirido en ella. En la investigación que estamos comentando se señala:

“Si en las encuestas aplicadas a 1677 alumnos, después del primer parcial [...] 2/3 de esa población califica como poco suficientes o insuficientes los conocimientos aprendidos en el secundario el problema consiste, entonces, no sólo en el aprendizaje de las nuevas pautas y reglas de juego inherentes al funcionamiento de la institución a la que ingresan, sino que se agrega, además, una cuestión más seria, vinculada con el dominio de los saberes (y sus lenguajes propios), con las formas de adquisición de esos saberes y con la relación que el sujeto mantiene con el conocimiento (Teobaldo, 1996:102; destacado en el original).

Muchos ingresantes informan que durante el ciclo medio su paso por la escuela se ha caracterizado por una suerte de ‘permanecer y zafar’ (Ortega, 1996)⁶, que de alguna manera es ‘permitido’ en ciertas instituciones, habida cuenta de que muchos estudiantes logran de este modo superar las ‘pruebas’ que finalmente habilitan su egreso. Estas prácticas, redundan en la falta de dominio de los saberes esperados por la universidad, tanto en lo que respecta al campo conceptual como a los procedimientos que se utilizan para aprender. Así mismo, generan o consolidan formas de relación con el conocimiento que se constituyen en otra expresión de extrañamiento.

“Si bien en el secundario mi forma de estudio no ha sido la correcta, (...) adquiriría buenas notas, aunque haya sido con el propósito de aprobar las materias y así pasar de un nivel a otro y no con el objetivo de adquirir e integrar conocimientos (Valentina, UNRC, 1999).

⁶ Ortega incorpora el término ‘bachotage’ del lenguaje vulgar francés, el cual designa la práctica ejercida comúnmente por los estudiantes secundarios de estudiar a último momento y sólo para aprobar.

“... pero para ser realista, mi única meta en ese tiempo [el secundario] era aprobar las materias; no importaba si aprendía o no, sólo estudiaba -muchas veces de memoria- sin involucrarme mucho con las bibliografías y sin cuestionarme muchas cosas”
(Anabel, UNRC, 1999)

La relación de extrañamiento con el conocimiento se caracteriza por concebirlo como algo ajeno, es algo de otro y para otro; fragmentos de saber para decir o contar, un salvoconducto para aprobar. Esta relación evita el compromiso con el saber y explica muchas de las prácticas de aprendizaje que suelen valorarse negativamente en la universidad. Este modo de relacionarse con el conocimiento se refleja en expresiones y conductas que advertimos a diario: ‘sacarse’ la materia o ‘tirarla’; tratar de adivinar qué quiere el profesor, estudiar para cumplir, la consulta previa al examen para saber cómo va a ser la evaluación (y no para plantear dudas sobre el contenido), etc. Este extrañamiento es algo diferente del que se percibe respecto de la universidad; el choque de ‘lo extraño’ al ingresar a la universidad es claramente percibido por el estudiante, mientras que la relación de extrañamiento con el conocimiento es, la mayoría de las veces, implícita y suele ser vivida como ‘natural’ desde las rutinas escolares, por eso resulta difícil tomar conciencia de ello y revertir las prácticas que le son propias (por ej., estudiar ‘para el profesor’, ‘para el examen y después me olvido’).

En muchos casos el conocimiento se percibe como ajeno hasta el punto en que no se lo reconoce como posible de integrarse al sí mismo; Ortega rescata al respecto la expresión de una estudiante: “Este año no voy a estudiar como el año pasado porque quiero más tiempo para mí, este año me voy a dedicar a mí misma” (1996:11); parece aquí que el estudio no es considerado por esta alumna como algo ‘para sí misma’.

La relación de extrañamiento se sostiene además en algunos casos por la contribución que hacen a ella los docentes: presentar el conocimiento separado de su relación con el mundo, crear una apariencia de saber ‘cerrado’, simplificar las teorías, ‘apurar’ los tiempos necesarios para el aprendizaje, evaluar arbitrariamente, son algunas de las prácticas que pueden encontrarse en el profesorado universitario y que se constituyen en enemigas de una relación auténtica de compromiso con el conocimiento (Ortega, 1997).

“Aquí en la universidad es todo muy diferente, desde la comunicación hasta el aprendizaje, especialmente este último, es como un curso acelerado, en la mayoría de las asignaturas hemos visto tres o más temas durante el transcurso de estos cuatro meses, lo que se vuelve dificultoso al momento de llevar las lecturas al día;...”
(Lara, UNRC, 1999)

Por el contrario, la relación de compromiso con el conocimiento supone atribuirle sentido personal y social relacionado con la posibilidad de una apropiación significativa de los saberes; aquí el conocimiento es algo que puede ser propio, a la vez que compartido, como resultado de una reelaboración del sujeto a través de sus experiencias con los objetos y con otros sujetos. En los estudios universitarios, esta relación de compromiso se vincula con la percepción (no ingenua) de las posibilidades del conocimiento para la formación y el desempeño profesional, la

conciencia de la responsabilidad social que acarrea y la esperanza de convertirlo en instrumento de constitución del sí mismo. En síntesis, por un encuentro con el sentido de conocer.

Las investigaciones que hemos consultado (Ortega, 1996; 1997; Mercado, 1997; Teobaldo, 1996) muestran que la relación con el conocimiento se construye a lo largo de la vida escolar de los sujetos y se modifica junto a las prácticas que la acompañan y vinculada con la valoración que la sociedad le atribuye. No es por lo tanto un modo de relación fijo e inamovible; así mismo se encuentran diversos matices o grados entre los polos que hemos señalado (extrañamiento y compromiso) que pueden diferir también según el objeto de conocimiento del cual se trate. Presentarlos aquí lleva el propósito de alentar la reflexión sistemática sobre esta relación, procurando hacerla explícita, para empezar a advertir y tratar de revertir los problemas del extrañamiento. Una vez más nos resultan valiosas las palabras de los estudiantes que dan cuenta del cambio que advierten en su relación del conocimiento.

“He avanzado mucho en lo que respecta a los años anteriores debido a que este año me dispuse de una manera diferente, y busco no sólo estudiar y rendir parciales, sino estudiar para aprender, para poder ser una buena profesional” (Anabel, UNRC, 1999).

“Con lo que he visto hasta ahora y con lo que he estudiado, creo que ésta es una carrera con un alto valor funcional y que no sólo es una profesión sino que es un servicio y un compromiso social que requiere de toda mi predisposición y dedicación” (Rita, UNRC, 1999).

En síntesis, hemos procurado ofrecer algunos puntos de interés para reflexionar sobre relación que mantienen los estudiantes con la institución y con el conocimiento al ingresar a la universidad. Creemos que éste es quizás un aspecto que subyace a otros aprendizajes académicos y los condiciona fuertemente. La idea de favorecer en lo posible una relación de compromiso con el conocimiento, no como fin en sí mismo sino como un medio para promover una actitud de aprendizaje permanente, nos lleva a considerar la necesidad de incidir en el tiempo de aprendizaje de los ingresantes a través de enseñanzas explícitas y sistemáticas que constituyan en objeto de conocimiento al propio oficio de estudiante.

Si bien son múltiples los factores que afectan negativamente a la incorporación efectiva de los estudiantes a la cultura universitaria, resultan esperanzadoras las hipótesis planteadas en diversos estudios que consideran que el rol docente es crucial para el éxito de la transición (Escurra, 2004).

REFERENCIAS

Escurra, Ana María (2005) Perfil socioeconómico y principales dificultades de los alumnos en el primer ingreso al grado universitario. En Biber, Graciela (comp.) Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Pp: 15-27.

Goldenhersch, Hebe (2005) La cuestión del ingreso a la Universidad. En Biber, Graciela (comp.) Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Pp: 29-31.

Kisilevsky, Marta (2005) La problemática del ingreso a la universidad desde una perspectiva demográfica. En Biber, Graciela (comp.) Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Pp: 33-40..

Mercado, Roxana (1997) "Ingresar a la Universidad: un enfoque antropológico" Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. N°7-8; junio 1996- junio 1997. pp.17-27.

Moreno, Liliana (2005) Hay 14 formas de acceder a la universidad. Diario Clarín.com 7 de julio de 2005. <http://www.clarin.com/diario/2005/07/12/sociedad/s-03015.htm>

Ortega, Facundo (1996) Los desertores del futuro. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.

Ortega, Facundo (1997) "Docencia y evasión del conocimiento" Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. N°7-8; junio 1996-junio 1997. pp.5-15.

Teobaldo, Marta (1996) Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario. Revista La universidad ahora. N° 10. Programa de estudios sobre la universidad. Universidad de Buenos Aires. Octubre de 1996.

Gisela Vélez es profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas (UNRC); desempeña su tarea docente en las asignaturas Estrategias para el Trabajo Intelectual, Psicología del Aprendizaje y en las Actividades de Iniciación a la Vida Universitaria.. Su trabajo de investigación se desarrolló en el campo de las estrategias de lectura y el aprendizaje a partir de textos. En los últimos años, se ha abocado al estudio de las concepciones sobre la lectura que mantienen los ingresantes universitarios. gvelez@hum.unrc.edu.ar

**Colección de Cuadernillos de actualización
para pensar la Enseñanza Universitaria.**



**Universidad Nacional de Río Cuarto
Secretaría Académica**