

Estrategias informales de aprendizaje en estudiantes universitarios de la ciudad de Posadas, Misiones

Informal Learning Strategies in Advanced University Students in Posadas, Misiones

MARÍA INÉS MATHOT Y REBOLÉ*

Universidad Católica de las Misiones

VALENTINA BIBIANA MALTANERES**

Universidad Católica de las Misiones

Resumen:

Se realizó una investigación cualitativa, entre 2022 y 2023, en una universidad privada de la ciudad de Posadas, Misiones. Su objetivo fue conocer las dinámicas y estrategias informales de aprendizaje de estudiantes universitarios en sus trayectorias académicas. Se implementaron entrevistas individuales y un grupo focal con seis estudiantes avanzados, pertenecientes a diferentes carreras de grado. Las estrategias de aprendizaje informales son acciones generadas espontáneamente, compartidas colaborativamente para el aprendizaje individual y grupal. Complementan a las estrategias cognitivas clásicas formales. Los resultados del estudio describen los recorridos académicos, las dificultades a resolver durante la cursada y algunas de las estrategias informales más relevantes identificadas. Sobre los recorridos, si bien convertirse en estudiante universitario es un proceso, hay un momento o punto de inflexión, en el cual el estudiante comprende su manera de aprender y puede usarla a voluntad. Respecto a las dificultades a afrontar emergieron: el pasaje escuela universidad, el armado de grupo, problemas vinculares con los docentes y experiencias negativas en los exámenes. Las estrategias informales más significativas fueron: manejo del tiempo (qué y cuándo rendir), la presencia en clases y generar perfiles docentes. Los hallazgos orientan la labor docente para el diseño de acciones que fortalezcan las trayectorias estudiantiles universitarias.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje - Universidad - Oficio del estudiante

Abstract:

The following article reports a qualitative investigation, carried out in 2022 and 2023, at a private university in the city of Posadas, Misiones. Its objective was to know the dynamics and informal learning strategies of university students in their academic trajectories. Individual interviews and a focus group were carried out with six advanced students, belonging to different undergraduate programs. Informal learning strategies are spontaneously generated actions, shared collaboratively for individual and group learning. They complement formal classical cognitive strategies. The results of the study describe the academic paths, the difficulties to be resolved during the course and some of the most relevant informal strategies identified. Regarding the routes, although becoming a university student is a process, there is a moment or turning point, in which the student understands the way to learn from it and can use it at will. Regarding the difficulties to be faced, the secondary school-university transition, group assembly (study and social), relationship problems with teachers and negative experiences in final exams emerged. The most significant informal strategies were time management (with decisions regarding what and when to perform), presence in classes, and generating teaching profiles. The findings guide teaching work towards the design of actions that strengthen university student trajectories.

Keywords: Learning Strategies - University - Student's job

Recibido el 29 de junio de 2024 | Aceptado el 25 de marzo de 2025

Cita recomendada: Mathot y Rebolé, M.I. y Maltaneres, V. B. (2025), "Estrategias informales de aprendizaje en estudiantes universitarios de la ciudad de Posadas, Misiones", en *Propuesta Educativa*, 34(63), pp. 105 - 122.

Artículos

105

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

Introducción

La universidad, como organización fundamental de la educación superior, nuclea y da cuerpo a las instituciones y áreas de conocimiento de un país. Es el lugar donde el Estado, tanto de manera pública como de gestión privada, forma académica y técnicamente a los ciudadanos que la conforman; produce conocimiento científico y contribuye al desarrollo de la sociedad a través de programas de extensión, servicios comunitarios y colaboraciones con instituciones y empresas (Tünnermann Bernheim, 2008; Brunner, 2021).

En Argentina, desde mediados del siglo pasado, las universidades de gestión estatal son abiertas y gratuitas, bajo el principio de democratización del conocimiento (Filmus *et al.*, 2022). Sin embargo, eso no significa que todo aquel que lo desee pueda acceder y permanecer en la formación universitaria. Algunas de las barreras de acceso a la universidad comúnmente mencionadas son de naturaleza económica, geográfica, administrativa o de cupo, entre otras (Ezcurra, 2019).

De acuerdo con el informe 2022 del Departamento de Información Universitaria, la tasa bruta de ingreso al sistema de educación universitario argentino (incluidas carreras de grado y pregrado de universidades públicas y privadas) entre los años 2020 y 2021 fue del 12,3% de la población de entre 18 y 24 años de edad. A su vez, la retención durante el primer año de los nuevos inscriptos a carreras de pregrado y grado fue del 61,9% (62% las estatales y 61,6% las privadas). Es decir, hubo un desgranamiento de cerca del 38% de estudiantes en ese tiempo, de manera pareja, tanto en universidades estatales como privadas (DIU, 2022).

El inicio de la vida universitaria ha sido tradicionalmente objeto de interés de la comunidad científica. Diversos estudios recientes realizados en Argentina abordaron los desafíos que enfrentan los estudiantes en el comienzo de la vida universitaria, destacando aspectos individuales, institucionales y contextuales. Silvestri (2012) exploró las vivencias de estudiantes de primer año, señalando que se trata de un proceso de adaptación a nuevas exigencias académicas y culturales, donde la autorregulación y la autonomía resultan fundamentales. Por su parte, Corica *et al.*, (2022) analizaron el papel de los programas institucionales de acompañamiento, observando que estos dispositivos cobran especial relevancia en contextos de vulnerabilidad, como fue el caso durante la pandemia por COVID-19. Complementariamente, Tulissi (2024) identificó factores internos y externos que inciden en la adaptación de estudiantes ingresantes, destacando las dificultades vinculadas con la gestión del tiempo y el cambio en las modalidades de estudio. Desde un enfoque centrado en trayectorias académicas, Benito y Cambiaggi (2019) señalaron la importancia de la afiliación institucional y el sentido de pertenencia para favorecer la permanencia en el sistema universitario. Finalmente, Casenave y Recofsky (2019) analizaron el impacto de un curso introductorio orientado a promover la integración académica y social de los ingresantes, subrayando la necesidad de diseñar dispositivos de ingreso que articulen con políticas de permanencia. Estos trabajos son solo una muestra de la complejidad del pasaje de la escuela secundaria a la universidad, y la necesidad de intervenciones integrales que contemplen tanto el acompañamiento institucional como el fortalecimiento de recursos personales de los estudiantes.

Es por ello que varias de las políticas universitarias actuales tanto de instituciones estatales como privadas focalizan en acompañar los primeros años del trayecto formativo en la universidad, especialmente durante el primer año. Estos esfuerzos se concentran en la transición escuela secundaria-universidad, generando espacios de tutoría y enseñanza de estrategias de aprendizaje adecuadas al nivel superior (Hernández Rojas, 2020).

En lo que respecta al contexto regional de Misiones, la Agencia Universitaria, dependiente de la Municipalidad de Posadas realiza anualmente un relevamiento socioeconómico de estudiantes de nivel superior. En dicha ciudad existían durante el 2024 cinco universidades de carreras presenciales, cuatro de ellas de gestión privada y una pública. La encuesta fue realizada sobre una muestra de 1185 estudiantes (65,5% mujeres, 33,7% varones y 0,8% de la categoría otro/prefiero no decir). Más de la mitad de los encuestados resultaron ser provenientes del departamento Capital (55%), atribuyendo esa cantidad a la oferta académica con la que se cuenta allí mismo. Con respecto al tipo de carreras cursadas, el 63,2% estudia licenciaturas, 30,4% tecnicaturas y 6,4% profesorado. Específicamente en lo que atañe a los estudiantes de licenciatura (sujetos de esta investigación) según la Agencia Universitaria, el 75,8% asisten a la universidad pública, mientras que el 24,2% se reparten entre las universidades privadas. El informe no brinda mayores datos sobre las trayectorias de los estudiantes universitarios, más allá de describir sus características. Es decir, no se conoce qué aspectos juegan un rol en el abandono o en la permanencia de los estudiantes misioneros en la universidad, específicamente qué estrategias aplican los sujetos para sobrellevar los numerosos desafíos de la formación universitaria.

Coulon (2017), uno de los pioneros en los estudios sobre el paso del nivel secundario al nivel de educación superior, plantea que los Estados nacionales han llevado a cabo múltiples estrategias para la democratización de la enseñanza superior, tanto pública como privada. De allí que el problema a resolver hoy tiene más que ver con otro tipo de barreras que se oponen a la permanencia y finalización de las carreras. Propone como eje el hecho de que los ingresantes deben adquirir lo que define como “oficio del estudiante”. Ese oficio, explica Coulon, es la nueva relación que debe generarse entre el ingresante y las normas y cultura institucional, más la experiencia práctica con una nueva forma de aprender (propia de lo académico). Adquirir ese oficio de estudiante resulta clave para permanecer y avanzar en sus carreras, en un doble movimiento, por un lado, el conocer los contenidos propios del área, y a la vez generar una filiación institucional e intelectual (Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita, 2010).

Esta investigación se centró en conocer los recorridos académicos de estudiantes de una universidad privada de Misiones, con la finalidad de identificar aquellas estrategias de aprendizaje que más se relacionan con esta apropiación del oficio de estudiante.

En general, la literatura reconoce *estrategias formales de aprendizaje*, vale decir, aquellas funciones cognitivas y prácticas, reconocidas por la academia como medios para obtener un fin claro: aprender a estudiar. De allí que las universidades suelen implementar talleres, cursos introductorios para enseñar a los estudiantes acciones como lectura comprensiva, redacción, resolución de operaciones matemáticas básicas, lógica, entre otras (Pozo y Monereo, 2002). Sin embargo, las autoras de este escrito han observado que existen otras estrategias que usan los estudiantes para permanecer y avanzar en sus carreras universitarias, como por ejemplo, optar cursar con algún docente en particular; elegir temas que “le gustan al docente” para rendir finales; dividir tareas al trabajar en grupos o manejar estratégicamente el tiempo, entre otras (Martín y Gvirtz, 2021). Sobre estas otras estrategias -que llamaremos informales- no hay muchos desarrollos, si bien están esbozadas en las contribuciones de Carli (2007; 2014).

Carli refiere que el ingreso a la vida universitaria requiere de una apropiación subjetiva del estudiante de la institución, para lo cual combina estrategias armando “tácticas artesanales”. La posibilidad de que el estudiante se convierta en un sujeto institucional

conlleva momentos de cambio en los cuales crea relaciones particulares con el conocimiento, estrategias instrumentales y atajos, propios para integrarse al mundo universitario (Carli, 2007, 2014).

Las *estrategias informales de aprendizaje* serían aquellas acciones y elementos en la toma de decisiones que funcionan colaborativamente para facilitar el aprendizaje individual y grupal. Son estrategias que no son enseñadas por los docentes y no están contempladas en el currículum oficial de las instituciones. Los estudiantes pueden reflexionar y desarrollar espontáneamente estas otras prácticas que los acercan al aprendizaje, siendo ellas posiblemente tan importantes como las estrategias formales. Sin embargo, estas estrategias son diferentes a los “atajos” planteados por Ortega (2008). Para este autor, los atajos buscan acelerar un proceso, pero a costa de *“pasar por encima todo lo que podría involucrarnos (...) es, fundamentalmente en el campo de la relación educativa, saber ‘qué se pide’ y lo mínimo que se exige para cumplir con las demandas escolares”* (2008: 10). Por el contrario, las estrategias informales buscan optimizar el proceso de aprendizaje llevando al estudiante a implicarse en el mismo, sin evadir el camino del conocimiento.

Para conocer más sobre el tema, se diseñó y realizó un estudio descriptivo-exploratorio desde un paradigma interpretativo (Vasilachis, 1992, 2006), en tanto ensayo metodológico, para registrar e interpretar anécdotas e historias significativas de los estudiantes, generando una reconstrucción subjetiva de sus recorridos académicos y de su rol de estudiantes. Algunos de los principios del paradigma interpretativo, según Vasilachis (1992) implican resistirse a la naturalización del mundo social, conceder relevancia al mundo de la vida, la comprensión del mundo “interno” y la doble hermenéutica. Es un método que se basa en lo narrativo como medio para dar voz a los sujetos de una investigación y comprender así los sentidos que construyen (Gergen y Gergen, 2011).

Los objetivos formulados fueron conocer las estrategias informales de aprendizaje de los estudiantes universitarios, identificando recorridos académicos y dificultades en la continuidad, entre otros aspectos. La población en estudio se circunscribió a una universidad privada, con vistas a replicar a futuro la investigación con estudiantes de universidades estatales. Así, se llevó a cabo un muestreo intencional teórico, no aleatorio, con el criterio de detectar algunos estudiantes que hubieran avanzado “exitosamente” en sus carreras y pudieran dar cuenta de cómo lo hicieron. Se solicitó a los coordinadores de carreras que recomendaran estudiantes avanzados en sus trayectos, participativos, locuaces, que tuvieran al día sus materias y fuera la primera carrera que estudiaban. Se tomó contacto con los mismos y mediante el consentimiento informado, se los invitó a participar.

La muestra quedó conformada por seis alumnos: Adolfo (21), estudiante de la Licenciatura en Actividades Físicas y Deportivas, cohorte 2019; Natalia (21), estudiante de la Licenciatura en Obstetricia, cohorte 2017; Cecilia (21), estudiante de Medicina desde el año 2019; Juan (22), estudiante de la Licenciatura en Psicología, cohorte 2018; Sofía (20), estudiante de la Licenciatura en Filosofía, cohorte 2020; y Pablo (21), estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, cohorte 2019.

Primeramente, se realizaron entrevistas de manera individual, abordando ejes previamente definidos: recorrido académico, dificultades percibidas en el proceso de aprendizaje, estrategias usadas para aprender y papel del grupo en el aprendizaje. Luego, se armaron categorías de estrategias de aprendizaje de manera individual y en grupo. Se convocó a los seis estudiantes a un grupo focal, donde se debatieron entre los asistentes esas estrategias y el concepto de “oficio del estudiante”. Así, se volvió a dar forma a las

categorías iniciales, quedando a su vez diferenciados tres tipos de estrategias, que no serán desarrolladas en este escrito: estrategias durante la cursada, estrategias para rendir los finales y estrategias relativas al papel del grupo. Finalmente, se armaron narraciones sobre los recorridos académicos de cada estudiante, los cuales fueron revisados por ellos mismos, y reescritos a la luz de las correcciones que hicieron.

Antecedentes

Se realizó una búsqueda de trabajos relacionados con la temática en las bases de acceso abierto Scielo, Redalyc, Dialnet y Google académico, priorizando publicaciones de los últimos 10 años, correspondientes a Latinoamérica y Argentina. Los descriptores que se propusieron fueron: estrategias de aprendizaje, oficio del estudiante, recorridos académicos y estudiantes universitarios.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje, existe mucha investigación desarrollada. Campos-Gómez y colaboradoras, realizaron una revisión documental, utilizando el modelo de cartografía conceptual desde un enfoque socioformativo. Llegaron a la conclusión que las estrategias de aprendizaje son un concepto cada vez más utilizado a nivel superior. Incluye los estilos de aprendizaje y habilidades cognitivas, y en el último tiempo, el uso de TIC y motivación (Campos-Gómez *et al.*, 2021).

A nivel de Latinoamérica, se encontraron trabajos referentes al tema procedentes de Uruguay y Ecuador. Así, por ejemplo, Prieto (2021) llevó a cabo una investigación descriptiva cuantitativa, con 300 estudiantes de psicología de la Universidad de la República (Uruguay). Aplicaron un cuestionario sobre estilos de aprendizaje y hallaron que a los estudiantes les resulta más difícil aprender contenidos abstractos y conceptuales. Desde una perspectiva similar, el equipo de Bernabé Lillo (2022) realizó un estudio descriptivo correlacional para analizar las estrategias de aprendizaje de 849 estudiantes de grado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Aplicaron una escala de aprendizaje académico (ACRA), que buscaba medir las estrategias de adquisición de información, de codificación, de recuperación y de repaso. Encontraron que los estudiantes tienen un nivel medio-bajo de uso de estrategias, siendo las menos utilizadas las estrategias de adquisición. Los autores terminan sugiriendo la necesidad de “aprender a aprender”, por parte de los estudiantes.

La temática de las estrategias de aprendizaje cuenta a su vez con antecedentes en Argentina. Se trata de estudios que relacionaron dicho concepto con otras variables de interés, tales como la motivación (Stover *et al.*, 2015; García Ripa *et al.*, 2016); aspectos sociodemográficos y académicos (Freiberg Hoffmann *et al.*, 2017); la perspectiva temporal y rendimiento académico (Grasso Imig, & Stover, 2023) y las representaciones sociales (Díaz Vélez, 2018). Los hallazgos de estas investigaciones pusieron en evidencia que las estrategias de aprendizaje se asocian positivamente con la motivación intrínseca, y con diferentes perfiles motivacionales. Algunas estrategias se vinculan al uso de recursos tecnológicos, y en general influyen en el rendimiento académico. También se probó la relación entre la perspectiva temporal (orientación hacia el futuro) y el uso de estrategias de aprendizaje efectivas en los estudiantes. En cuanto a las representaciones sociales, se observó que la representación social sobre la importancia de las estrategias influye en su utilización.

En la misma línea, se pudieron identificar trabajos que abordan el estudio de los recorridos académicos, desde la idea de trayectorias estudiantiles. También estudios locales, pertenecientes a la provincia de Misiones. Núñez (2019), realiza una investigación cualitativa, etnográfica, con 42 estudiantes misioneros pertenecientes a etnias mbya-guaraní. Este autor refiere la importancia de los recorridos académicos (cuando pueden sostenerse) para la posterior inserción laboral. Otro estudio local, (Brajkovic, 2019) aborda la temática haciendo foco en la tensión que se genera entre programas educativos y la población adulta a la cual van dirigidos. Su metodología también es etnográfica, con entrevistas semiestructuradas a estudiantes y actores educativos. Sus conclusiones resaltan el desajuste existente entre el derecho al acceso a la educación, con la realidad de sectores vulnerables de la sociedad. Otra investigación, esta vez de la Universidad de Cuyo (Mainardi Remis, 2018), trabaja las trayectorias académicas y su incidencia en la autoestima en una muestra de 40 estudiantes con discapacidad. La autora realiza un abordaje metodológico mixto, utilizando una escala para conocer el perfil de autoestima de los estudiantes, con posteriores entrevistas. Llega a la conclusión de que los factores institucionales y los psicosociales (como la autoestima), inciden directamente en las trayectorias académicas. Todos estos estudios, tienen en común que, además de ser locales, focalizan en los recorridos de los estudiantes, resaltando cómo ese devenir tiene incidencias en la continuidad en el sistema educativo y/o laboral.

Con respecto al *oficio del estudiante*, los estudios que incluyen este concepto se concentran en el pasaje entre la educación de la escuela secundaria y el ingreso a la universidad. Cáceres *et al.*, (2016) en la narración de la experiencia de talleres de extensión universitaria, resaltan la necesidad de generar esta conexión entre nivel secundario y superior, para así asegurar el derecho a la educación. En estos trabajos “oficio del estudiante” es una expresión usada para referir a “aprender a ser estudiante universitario”. Por ejemplo, Bracchi (2016) la entiende como una categoría de análisis en sí misma, que incluye todos los modos por los cuales se va aprendiendo a ser estudiante universitario. Para esta autora, el éxito de este aprendizaje, incidirá en la permanencia en la vida universitaria.

En un estudio longitudinal con 14 ingresantes de la Facultad en Ciencias Químicas, de la Universidad Nacional de Córdoba, Enrico (2019) realiza seguimiento de los estudiantes durante el primer año de la carrera y llega a la conclusión de que en ese tiempo no todos lograron aprender el “oficio del estudiante”. Algo similar aparece en el trabajo de Gallo (2016), quien implementa entrevistas en profundidad a 3 mujeres estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata. En este caso se resalta el tiempo que requiere el pasaje de nivel educativo, el aprender las “reglas del juego” y la nueva manera de aprender.

En un trabajo de investigadores de la Universidad Nacional del Litoral (Manuale, 2013) se aportaron reflexiones sobre la importancia del tiempo, las exigencias intelectuales y la filiación en el logro académico. El tiempo refiere al proceso de socialización que requiere el convertirse en estudiante universitario, aprendiendo las nuevas reglas institucionales. Las exigencias intelectuales refieren a “aprender a aprender” que requiere cada disciplina. Y finalmente, la importancia de la filiación, en tanto la sensación de pertenencia a la universidad.

Una investigación específica con estudiantes avanzados es la de Beltrán y Castagno (2017) en la Universidad Nacional de Córdoba. Los autores llevaron a cabo un proyecto de investigación-acción de alfabetización académica, centrado en re aprender capacidades de oralidad, lectura y escritura, con estudiantes de las prácticas profesionales de la

carrera. Destacaron como importante de este proceso el acompañamiento a la trayectoria estudiantil, sobre todo en momentos críticos, como por ejemplo la redacción del trabajo final de la carrera. Las conclusiones apuntan a entender el oficio de estudiante como un proceso constante (que no “finaliza”), y que requiere del acompañamiento activo docente.

Todos estos antecedentes tienen en común la idea que aprender el oficio de estudiante incluiría desde habilidades cognitivas, hasta el aprendizaje de semiosis y capitales sociales específicos para ingresar y permanecer en el grado. Es preciso señalar que en este recorrido de la literatura no se han hallado investigaciones específicas sobre este constructo estrategias informales de aprendizaje, tema de vacancia que justifica la investigación llevada a cabo.

Resultados

En este apartado se comentarán los hallazgos organizados en tres ejes de la investigación. Primeramente, los recorridos académicos, en tanto descripción del proceso subjetivo de los estudiantes, marcando momentos de inflexión en los cuales los estudiantes “aprendieron” a aprender, de manera consciente (metacognición). Luego se describirán las dificultades que los estudiantes percibieron, para poder avanzar en sus carreras. Finalmente se desarrollarán las estrategias informales de los estudiantes relevantes para el conocimiento docente: el manejo del tiempo (con decisiones en cuanto a qué y cuándo rendir), la asistencia a las clases y la generación de perfiles docentes.

3.1 Ser estudiante, un punto de inflexión y un oficio

A partir de los dichos de los estudiantes hubo una categoría emergente, que apareció de manera repetida en todas las entrevistas. Al describir el devenir en sus carreras todos los entrevistados hablaron de un momento en el cual comprendieron cierta dinámica en el estudio y a partir de allí, siguiendo ese método, les resultó más sencillo estudiar, aprender y aprobar. Esto es coherente con los antecedentes que señalan que “aprender a aprender” es un proceso que todo estudiante debe transitar (Manuale, 2013, Carli, 2014; Bernabé Lillo *et al.*, 2022). Al relatar sus recorridos estudiantiles, los participantes identificaron un momento especial, que denominamos “momento de inflexión”, en tanto significó el primer “antes y un después” referente a sus procesos de metaaprendizaje. Por su capacidad transformadora, este momento puede ser entendido como un aprendizaje súbito, al decir de la Gestalt (Marx y Hillix, 1991), resultado de una exploración previa con propósito. Se trata de una reestructuración del campo perceptual que genera aprendizaje, a partir de facilitar nuevas relaciones entre los elementos del campo. Es una reestructuración cognitiva que da paso a la novedad. En los dichos de los estudiantes, por ejemplo, de Natalia se encuentra *“El tema de recursar una materia me marcó mucho. [...] Y al recursar y notar el cambio, realmente, fue satisfactorio”* (Natalia. Entrevista 13 de junio 2022). Otros alumnos destacaron la importancia de poder encontrar con quién estudiar, cosa que les requirió confiar en esa persona y además poder organizarse. Una de ellas marcó como importante no depender de una sola persona para estudiar: *“Tuve que aprender a estudiar sola o con otras personas y me tuve que adaptar a los cambios”* (Cecilia. Entrevista 14 de junio 2022). Otro estudiante remarcó la importancia de relacionar los conceptos académicos, con su vida cotidiana.

Como parte del proceso de aprendizaje sucede al menos un momento en el cual se es consciente de la manera de aprender, punto de transformación interna y subjetiva, en el cual construyen su propia manera de ser estudiantes, recreando este “oficio”. Los puntos de inflexión fueron diferentes en las descripciones, sin embargo, en todos los casos se dio a finales del primer año de estudio y principios del segundo. Esto es coherente con los antecedentes que plantean la importancia de adquirir oficio del estudiante en los primeros tiempos de la carrera (Bracci, 2016; Gallo, 2016 y Enrico, 2019).

Durante el grupo focal se les propuso reflexionar en torno a la idea de “oficio del estudiante”. Todos estuvieron de acuerdo con el concepto, remarcando como características que: a) es algo aprendido, b) cada cual tiene su manera particular de serlo y, c) se aprende en compañía, con pares. Agregan ellos también las condiciones contextuales, y que es algo que debe tomarse seriamente, a la par de un trabajo. Así los estudiantes describen su propio proceso de subjetivación institucional (Carli, 2014).

En relación con este oficio, Pablo señala que *“el hecho de ser estudiante también es algo que uno va aprendiendo a lo largo de toda la vida, no es inherente a nosotros el ser estudiante”*. Sostienen, además, que es un proceso único, personal, que implica búsqueda activa, así como también transformación de la subjetividad: *“uno primero tiene que hacer un trabajo personal y encontrar la forma en que a uno le sirve”* (Cecilia. Entrevista 14 de junio 2022). A pesar que el aprendizaje es personal, es algo que se ve beneficiado de la ayuda y contención de otros: *“encontrar también ese otro que estudia como uno”* (Sofía. Entrevista 13 de junio 2022). Vale decir, se trata de encontrar ese equilibrio que significa el aprendizaje personal y el grupal, respetando los tiempos propios y ajenos, pero a la vez asociados.

Otro aspecto considerado relevante refiere a las condiciones contextuales: *“es diferente los tiempos de uno que trabaja, a gente que solamente estudia”* (Adolfo. Entrevista 09 de junio 2022). Entonces, el ser estudiante se vive como una responsabilidad (sobre todo cuando no se tienen otras “obligaciones”). Explican *“si le prestas bastante atención y te dedicas a eso, puede llegar a ser un oficio realmente”* (Juan. Entrevista 13 de junio 2022). Adquirir este oficio requiere una actitud responsable y seria, al igual que un trabajo, pero sin el salario correspondiente. Incluso en ocasiones se subestima el esfuerzo que requiere: *“Y es como que sos estudiante, no te podés quejar y en realidad hay mucha, mucha carga de ansiedad”* (Cecilia. Entrevista 14 de junio 2022).

El oficio de estudiante implica todo esto. Para poder desempeñarlo existen estrategias formales e informales que los estudiantes adquieren progresivamente. Sin embargo, los objetivos de esas estrategias son variados ya que son muchas las habilidades que se requieren para permanecer y avanzar en la universidad. Congruente con lo que señalan los antecedentes, el devenir de este aprendizaje en sus trayectorias académicas tiene el plus de incidir tanto en su autoestima (Mainardi Remis, 2018) como en su futura inserción laboral (Nuñez, 2019).

3.2 Dificultades a superar

En los recorridos académicos, queda en evidencia que se presentan diferentes situaciones a ser resueltas, que si no se superan podrían hacer peligrar la continuidad en la vida académica. Sin ser exhaustivos al respecto, se mencionarán las situaciones que aparecieron con más fuerza en los dichos de los estudiantes. Estas situaciones tendrían que ver con: el pasaje de nivel, el armado de grupo, los problemas vinculares con los docentes y las experiencias negativas durante los exámenes finales.

El pasaje de nivel como dificultad, fue mencionado en el relato de los seis estudiantes y es coherente con lo que marcan los estudios previos (Cáceres *et al.*, 2016). En algunos de manera más marcada, como con Natalia, quien tuvo que recurrir a una materia de primer año o en Adolfo, quien se sintió desorientado hasta que encontró una compañera de estudio. En los casos de Cecilia y de Juan, el pasaje fue más moderado. Cecilia logró ingresar a la carrera en su primer intento y Juan notó mayor dificultad a partir del segundo año de la carrera. Aun así, es claro que fue necesaria la adaptación, siendo un “nudo problemático” que requiere de “extrañarse”, afrontar nuevas exigencias intelectuales y generar filiación (Manuale, 2013). El extrañamiento es el proceso de duelo por la vida previa a la universidad, sumado a la necesidad de socializar, internalizar el habitus universitario (Enrico, 2019). Dentro de las exigencias intelectuales, se encuentran la nueva alfabetización y las estrategias de aprendizaje que exige el nivel universitario (Beltran y Castagno, 2017; Marugán *et al.*, 2013). Y finalmente, la filiación refiere a la familiarización con el nuevo ambiente, así como la identificación con la institución (Enrico, 2019; Gallo, 2016). Como se dijo más arriba, es el proceso de “aprender a aprender”, el hacerse con el oficio del estudiante.

El armado de grupo refiere a que el proceso de convertirse en estudiante universitario tiene un fuerte componente de soledad. Además, como indica Manuale (2013), el hacerse a la vida estudiantil requiere tiempo, pero también de socialización. Algunos ingresan a las carreras con un amigo, pero no suele ser lo usual. Cuenta una estudiante *“Mi amiga no ingresó y tuvo que hacer el intensivo. Y entonces nada, fue como bastante duro”* (Cecilia. Entrevista 14 de junio 2022).

Debe tenerse en cuenta que durante la etapa previa al ingreso a cualquier organización las personas tienen una identidad consolidada y roles sociales claros. La entrada a la nueva organización requiere un reaprendizaje y una redefinición de la identidad tanto a nivel individual como siendo parte de un grupo. Este puede ser un proceso muy angustiante, que, sumado a las exigencias del nuevo rol, generan la sensación de expulsión. Favorecer los espacios de socialización y generación de vínculos socioafectivos, sería fundamental en esta etapa. Cuenta una entrevistada, *“y yo por suerte encontré esto con este compañero que después, como te digo en 2021 éramos solo nosotros dos y pudimos arreglarnos”* (Sofía. Entrevista 13 de junio 2022). El grupo propicia el potencial para aprender y para apoyo socioafectivo. Por oposición, tal vez, el no contar con apoyo grupal o de una persona que funcione como referente, podría ser un factor que dificulta la permanencia en el sistema educativo.

En cuanto a los problemas vinculares con docentes, en la universidad pueden ocurrir tensiones de poderes, ya sea entre pares y entre relaciones asimétricas. Una de las relaciones asimétricas constantes en la vida del estudiante se establece con sus docentes. Cuando se abordó este tema de las dificultades, todos refirieron situaciones incómodas entre ellos o compañeros, y sus docentes. Explica un estudiante: *“ellos piensan que se expresan bien, pero a la vez es por ahí con un tono elevado de voz o con palabras inadecuadas”* (Adolfo. Entrevista 09 de junio 2022). Otra estudiante explica *“durante el 2020 presentamos una nota en contra del profesor, quejándonos y reclamando por todo esto, los malos tratos y su irresponsabilidad”* (Sofía. Entrevista 13 de junio 2022).

Lo que parece repetirse en este tipo de situaciones es la actitud que los estudiantes perciben que posee el docente hacia la materia, los estudiantes y sus colegas. Poseer un rol de poder conlleva la responsabilidad de ejercerlo éticamente y revisar las prácticas cuan-

do se sospecha que se orientan a la anulación del otro y no a su desarrollo. Relaciones asimétricas negativas resultan contraproducentes, y existe acuerdo con que parte de un pasaje positivo en la vida universitaria requiere del apoyo y acompañamiento docente en las trayectorias (Beltran y Castagno, 2017).

Cuando se les pregunta a los estudiantes acerca de cómo superar estas situaciones, ellos proponen como primera instancia la charla con el docente. Luego apelan a instancias administrativas, es decir, neutralizar poder con más poder, cuando no sirvieron los diálogos con el docente. Si no tienen respuesta tienden a tratar de sobrellevarlo, aunque en algunos casos en que no es posible, correría riesgo su continuidad en la carrera.

Finalmente, se perciben como obstáculos las experiencias negativas en el examen final. Las malas experiencias en los exámenes finales pueden determinar no solo reprobar el examen, sino que también pueden incidir en la decisión del estudiante de presentarse a nuevas mesas. Basándose en sus experiencias un joven refiere *“porque fue por ahí una experiencia medio desfavorable, fue el primer final que salí mal, y bueno, un poco me acobardó esa situación en esa materia”* (Pablo. Entrevista 10 de junio 2022). Otra estudiante comenta el caso de una amiga *“Ella la dejó, no la rindió cuando yo la rendí [...] Y ella ya se quedó como con un trauma con esa materia y nada, pero bueno, es para mí la cabeza”* (Cecilia. Entrevista 14 de junio 2022).

Lo relevante de este punto es que los docentes tienen la posibilidad de dejar huellas en sus estudiantes. Y esas huellas pueden ser tanto positivas como negativas. Mainardi Remis (2018) refiere que los recorridos académicos inciden en la autoestima de los estudiantes. El estilo con el cual se enseña y se corrige no pasa desapercibido en los estudiantes. La actitud del docente influye en el clima emocional del aula, al igual que en la apropiación de conocimiento, condicionando así las vidas de las personas. En un final se pueden puntuar saberes bancarios, memorísticos, o buscar acompañar dialógicamente al estudiante (Freire, 2010). Una actitud dialógica no implica aprobar al alumno, si el examen no debe ser aprobado. Pero sí la vuelve una instancia más constructiva, humana y ética.

3.4 Estrategias informales:

Fueron varias las estrategias informales que se pudieron construir, a partir de los dichos y reflexiones de los estudiantes. Algunas de ellas estarían más relacionadas con el estudio y aprendizaje durante la cursada, otras focalizadas en los exámenes finales. En este apartado se describirán tres estrategias informales que pueden ser de interés a la hora de ejercer la docencia. Ellas son: el manejo del tiempo, presenciar las clases y generar perfiles docentes.

El manejo del tiempo, según los estudiantes, tiene diferentes dimensiones. Primeramente, implica la administración del tiempo a corto plazo. El tiempo es un presupuesto a ser repartido entre las diferentes actividades. Explica un estudiante: *“tenemos como un organigrama de las tareas que tenemos que hacer [...] tenemos los tiempos contados”* (Adolfo. Entrevista 09 de junio 2022).

En este caso lo que se realiza es un cronograma, donde se marcan las actividades y las fechas de entregas y parciales. Así, a partir de la experiencia, han logrado tener noción del tiempo que les insumen las tareas y los tiempos de estudio. Otro de los entrevistados dice *“si no tengo que preparar un trabajo en particular que yo sé que me va a llevar tiempo y esfuerzo, intento estudiar dos horas y media, [...] ir sistematizando la información”* (Juan. Entrevista 13 de junio 2022).

El tiempo también es relevante a mediano plazo. En relación con rendir finales los estudiantes refieren que es importante no dejar pasar mucho tiempo entre la cursada y rendir el final de cada materia. Es decir, tratan de presentarse a rendir los finales en una fecha cercana a aquella en la cual cursaron, ya que tienen muy recientes los contenidos trabajados. Una alumna de medicina explica *“entonces yo miro ‘bueno, y a ver qué materia llevo, cuál no llevo’. Ahora yo estoy cursando dos materias y digo ‘bueno, a ver, aprovecho la cursada’ y ya las rindo ¿entendés?”* (Cecilia. Entrevista 14 de junio 2022).

Hay entonces una optimización del tiempo en base a tener conocimientos trabajados y poder rendir las materias en fechas cercanas, que además hace que no se acumulen finales que hagan que deban estudiar tantos temas diferentes, de manera paralela.

Además, cuando los estudiantes están preparando sus exámenes finales, son conscientes de que no pueden saber a la perfección la materia y abarcar la totalidad de su contenido. Por ello tienen estrategias para decidir cuándo rendir la materia y cuánto tiempo dedicarle. Un punto es decidir cuándo presentarse a una materia, considerada por ellos, “larga” o “difícil”. También es importante si es una materia que tiene correlatividades. Para lo cual se abocan a esa o a lo sumo la combinan con otra menos “larga”, o que consideran que tienen mejor manejo de su contenido. Explica una estudiante, *“yo dije, esta materia es importante, voy a rendir solo ésta en el segundo llamado de diciembre”* (Cecilia. Entrevista 14 de junio 2022). Y otra plantea que, *“una que sí me cuesta y otra que no sea tan difícil en el mismo turno digamos. Entonces eso me ayudó, esa elección me ayudó”* (Sofía. Entrevista 13 de junio 2022).

El tiempo cronológico que le dedican a cada materia parece guardar relación con su contenido, en tanto cantidad, pero sobre todo con la dificultad. Evalúan el tiempo con el que cuentan y cuán preparados están para presentarse. Cuenta un estudiante, *“hoy por hoy tenemos lo que es el cronograma de las fechas de finales, eso antes no lo teníamos [...] Sí, a nosotros nos re sirve porque ya podemos saber muchísimo tiempo antes qué queremos rendir”* (Juan. Entrevista 13 de junio 2022).

En síntesis, los jóvenes tienen en cuenta diversas variables a la hora de tomar decisiones: cuándo fue la cursada, densidad teórica de la materia, manejo de los temas, relación con la materia y otras del plan, materias que están cursando. Requiere de una ingeniería que sopesa las opciones y evalúa los pros y contras de cada desenlace posible. La experiencia propia y un poco la de los demás, los lleva a tomar una acción u otra, cosa que los ingresantes a la universidad aún no poseen. Esto es coincidente con lo planteado por Campos Gómez *et al.* (2021), quien refiere que en el nivel superior se requiere el desarrollo del propio estilo de aprendizaje, pero también las habilidades cognitivas, el uso de las TIC y la motivación.

El presenciar clases es otra estrategia utilizada y aprovechada por los estudiantes, quienes reconocen su importancia. Durante las clases hay grupos de estudiantes que realizan apuntes de manera conjunta, en la cual además suman aportes de fuentes de información que completan lo dado en clase. Una estudiante afirma, *“sí, yo presto mucha atención a las clases. Hago apuntes, eso también. Tengo unas compañeras con las que usamos mucho Google Drive”* (Cecilia. Entrevista 14 de junio 2022). Los estudiantes parecen resolver la tensión entre modelos más tradicionales y modelos ligados a la virtualidad: estar en contacto con la materia aprovechando espacios para estudiar, y además buscar fuentes de información que les generen interés y motivación en la carrera, más allá del aula o la bibliografía propuesta desde las materias. Explica una estudiante que *“Empecé a apren-*

der a guiarme no solamente por lo dado, o los libros de ellos únicamente, sino ver videos de otros profesores, siempre que sean de páginas seguras, obviamente” (Natalia. Entrevista 13 de junio 2022).

Participar de las clases es fundamental porque en ellas, los docentes dan los temas a aprender y puntualizan los contenidos que luego serán evaluados. Armar una guía, tener un registro de esos temas orientan otras acciones relacionadas con estudiar y con aprender. Dice un estudiante, *“siempre hay que estudiar los conceptos más importantes, abarcativos y los que menciona por supuesto el profesor, no me voy a poner a leer cualquier cosa tampoco porque eso no te va a servir para aprobar”* (Juan. Entrevista 13 de junio 2022). Como señalan algunos autores los conceptos abstractos son los más difíciles de adquirir (Prieto 2021), por ello el seguimiento en clase puede dar herramientas para subsanar y favorecer el aprendizaje, que se da con el docente y con pares. Relacionado con este punto de la asistencia a clases surge el tema de la pandemia y las medidas ASPO que afectaron esta posibilidad en la educación universitaria.

A partir de la pandemia del año 2020, y con la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) el modelo educativo y las instituciones de encierro propias de la sociedad disciplinaria (Foucault, 2002), entraron en crisis. Docentes y estudiantes se vieron obligados, en muy poco tiempo, a adaptarse a un sistema de enseñanza y aprendizaje mediado por la tecnología (Lago Martínez *et al.*, 2024). Todos los dispositivos educativos ya definidos en su encuadre, tiempo, espacio (aula), contenidos o evaluación, se vieron impactados, y tuvieron que redefinirse haciendo uso de otros medios y estrategias más propios de las sociedades de control (Deleuze, 1999). Autores abocados al tema de la educación en pandemia coinciden respecto a que un elemento apreciado por los estudiantes durante esta etapa fue contar con clases grabadas en la cuales se generaron explicaciones teóricas condensadas, a las cuales podían volver a la hora de estudiar (Pierella y Borgobello, 2021; Lago Martínez *et al.*, 2024). Esos sistemas, favorecieron ampliamente la autogestión del tiempo y el aprendizaje. Sin embargo, también existe consenso en que las clases virtuales fueron buenas para los contenidos teóricos pero no así para los prácticos. La post pandemia puso en tensión el tema de la enseñanza y hasta dio lugar a la idea de que se podría prescindir del docente. Sin embargo, las investigaciones siguen apuntando a lo contrario, a la necesidad de la presencia del docente como mediador entre los estudiantes y el conocimiento (Pierella y Borgobello, 2021). Se resalta que ya que los docentes pudieron armar clases grabadas, las clases en vivo podrían centrarse en vivencias de aprendizaje, más prácticas y así complementar estrategias de enseñanza (Lion, 2023). Frente a algunos docentes que se resisten a la virtualidad o hibridación, y otros que no desean volver a las aulas presenciales, quedó de manifiesto que la virtualidad complementa el trabajo docente, no lo reemplaza. Y es que el aula de presencia física y sincrónica, con sus muchos defectos y críticas, posibilita el encuentro humano. Cuando los estudiantes describen su presencia en clase, hablan por un lado de acuerdos sociales tácitos que se establecen con los docentes “se toma lo que se dio”. El asistir reporta beneficios tales como poder detectar los temas relevantes a conocer, cuáles serán evaluados y cómo. El aula es un laboratorio social donde se hacen pactos (explícitos e implícitos), se transmite cultura y se aprende a regular los vínculos. Que un docente no cumpla con su rol esperado, por ejemplo, tomando en el examen temas que no desarrolló, se vive desde los estudiantes como una traición, una deslealtad. Es muy mal visto el docente que traiciona este acuerdo, porque el estudiante considera que hizo “su parte” y el educador no. En este punto sería interesante conocer las perspectivas docentes sobre este aspecto.

Finalmente, generar perfiles docentes constituye una ingeniosa estrategia que se da, tanto en la cursada como en la preparación de finales. Perfilar es conocer tendencias, gustos, características profesionales y de personalidad de los docentes, datos que pueden ayudar al estudiante a decidir cómo interactuar con ellos y a encarar el estudio y los trabajos. Hay una aguda observación del docente, orientada a hacer más predecible su comportamiento. Esta característica es muy humana, de alguna manera las personas buscamos hacer predecibles nuestras interacciones, comprender las expectativas de los otros. Explica un estudiante: *“Solo que, en sí, soy muy observador [...] hay temas que les gusta más [a los docentes] hay temas que les gustan menos. La forma en que a ellos les gusta que uno se exprese, si les gusta que use terminología, si no...”* (Adolfo. Entrevista 09 de junio 2022). Y una estudiante agrega *“y entonces es como entender que el otro también es humano [...] suele repetir patrones que tenés que saberlos para que te vaya bien”* (Cecilia. Entrevista 14 de junio 2022).

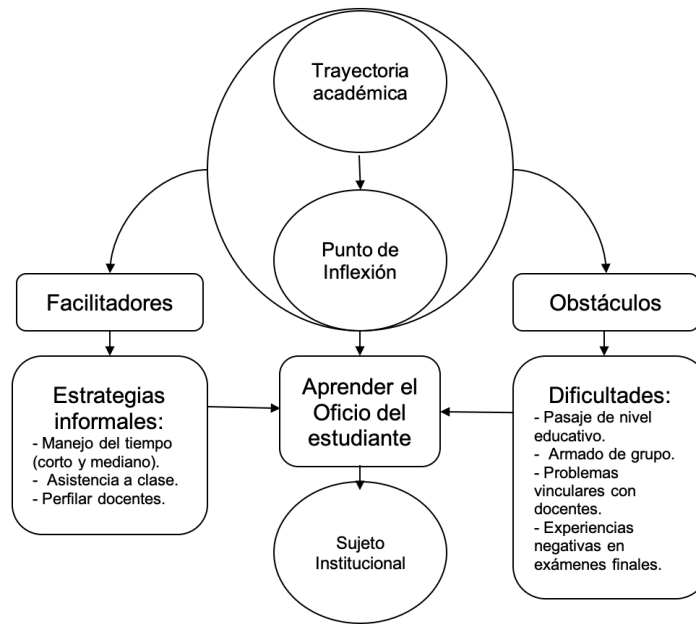
Goffman señala que *“cuando un individuo llega a la presencia de otros, estos tratan por lo común, de adquirir información sobre él”* (2012: 15). Esto es, buscamos conocer los rasgos que persisten en los otros para poder categorizarlos socialmente, anticiparnos a las conductas que puedan tener y decidir así cómo mostrarnos y actuar en base a ellos. Quien es observado, a su vez, tiene la intención de controlar la impresión que los otros tengan de él (Goffman, 2012). Este interjuego, entre expectativas y posturas, busca orden y previsibilidad en la interacción social. Es justo y claro que los estudiantes intentarán mostrar su “mejor cara” al docente, en función de las creencias que tienen respecto a lo que el docente espera de ellos.

Los estudiantes usan esta observación para definir a qué temas darle mayor importancia en los finales, así como priorizar los contenidos a estudiar. Al buscar comprender qué les interesa a los docentes, qué vocabulario prefieren, puede tener como fin querer comunicarse mejor con el docente. Cada instancia de aprendizaje, cada disciplina, posee un vocabulario, un idioma que les es propio. Y parte de la inserción en el sistema educativo tiene que ver con comprender ese lenguaje y esos códigos. Suma complejidad a las interacciones que algo de este proceso parece reproducirse en cada materia cursada (Bruner, 2012). De alguna manera los estudiantes aspiran poder pertenecer a la red social (grupo) que integra el docente. El aprendizaje social de las normas del grupo al que pertenece, su presentación, modos y vocabulario, es fundamental para ir construyendo su propio rol dentro de esa clase. Esta construcción puede ser reproductiva o puede incluir modificaciones. Es decir, un estudiante puede aprender “cómo ser médico” y repetir el modelo que sus maestros le han sabido transmitir, en pos de conservar un estatus social determinado. O bien puede mirar críticamente ese modelo, conservando determinadas prácticas y proponiendo otras. Como se ha dicho, esta es una estrategia, no un atajo (Ortega, 2008), siempre y cuando el querer conocer información sobre los docentes no obstaculice el aprendizaje.

Otra cuestión que vale la pena rescatar es la idea de “humanos” de los docentes. Que los estudiantes dimensionen la condición humana de sus docentes, con sus limitaciones, tendencias y gustos hace que la interacción sea un poco más horizontal. El estudiante y el docente comparten un cierto plano de igualdad, lejos de aquellas ideas antiguas en las que el docente era el dueño del saber y estaba en un lugar inaccesible, siendo ahora su rol el de mediador y acompañante (Pierella y Borgobello, 2021).

El análisis de los tres ejes considerados (los recorridos académicos, las dificultades enfrentadas y las estrategias informales de los estudiantes) puede ser representado en el siguiente gráfico integrador de las categorías.

Gráfico 1: Red de categorías emergentes de los testimonios estudiantiles



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

A partir de lo desarrollado, es posible reflexionar sobre las implicancias de este estudio en el quehacer docente. Respecto a los recorridos académicos, se puede decir que la construcción del oficio del estudiante es un proceso muy ligado al autoconocimiento y a la oportunidad de alentar el metaaprendizaje. Es factible que los docentes acompañen, guíen, orienten esta auto observación, sobre todo en los primeros años, aunque no solamente en esos. Un momento para tenerlo en cuenta sería al planificar las clases. Los educadores deberían priorizar la reflexión de los procesos de aprendizaje (y no solamente de los contenidos propios de las materias), asociando los nuevos conocimientos con anteriores y trabajar en pequeños grupos. Siempre teniendo en cuenta que en algún momento se puede facilitar ese punto de inflexión, que los convertirá en estudiantes con oficio.

Sobre las dificultades que los estudiantes expresan, conviene resaltar que los docentes son responsables de promover un ambiente e interacciones positivas dentro y fuera del aula. El momento del ingreso a la universidad puede ser de gran vulnerabilidad y según cómo se transite, puede llevar a los estudiantes a continuar o abandonar una carrera. La enseñanza y el aprendizaje se dan en vínculos, tanto simétricos como asimétricos, por lo que el acompañamiento académico y afectivo (tanto entre pares como con los docentes) es sumamente relevante.

En cuanto a las estrategias informales, la práctica docente requiere tener en cuenta que existen facilitadores del proceso de aprendizaje y avance en las carreras que se pueden aprovechar y potenciar. El manejo del tiempo involucra las planificaciones, el calendario académico y el plan de carrera. En este sentido sería útil compartir con los estudiantes la planificación de la materia, en la cual consten las fechas de entregas de trabajos y de instancias evaluativas, respetando esas fechas. A su vez, generar acuerdos con otras materias para que no haya excesiva superposición de evaluaciones, ayudaría a descomprimir los cronogramas estudianti-

les. Dar a conocer y fomentar la reflexión sobre el calendario académico y el plan de carrera (con su régimen de correlatividades) permitiría al alumno tomar mejores decisiones.

La asistencia a clase es una estrategia a ser alentada y no subestimada. Sea una clase sincrónica o asincrónica, el compromiso del docente en la preparación de contenido, así como la búsqueda de interacción con los estudiantes es fundamental e irremplazable. Aun en una clase grabada, el docente está presente si la preparación del material fue a conciencia y si contempla otros mecanismos de comunicación (como grupos o aulas virtuales). Asimismo, el material generado en las clases, en co-autoría entre docentes y estudiantes, resulta valioso y puede convertirse en apuntes de la materia o incluso insumo para publicaciones. Como se dijo, el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene un fuerte componente vincular. Si los docentes saben aprovechar esa característica, interactuando con su grupo, estableciendo acuerdos claros y respetando encuadres didácticos, el enriquecimiento puede ser tanto académico como humano.

Finalmente, respecto al armado de perfiles docentes, esta investigación brindó nuevo apoyo a la idea del enseñante como modelo para sus estudiantes. Desde ese lugar es un agente que tiene la oportunidad de perpetuar viejas prácticas o bien modificarlas con vistas al cambio social. Al igual que los docentes perfilan a sus estudiantes, incluso desde estereotipos o prejuicios, los alumnos catalogan rápidamente a sus profesores y usan esa información para orientar sus trayectorias. Poder abrir el diálogo y profundizar el conocimiento mutuo, desde el buen trato, en el aula, contribuirá a gestar mejores profesionales, y a largo plazo una sociedad diferente, con vínculos sanos y responsables. Es fundamental que los docentes permanezcan en sus roles de mediadores del conocimiento, sin claudicar en el acompañamiento a los estudiantes.

Bibliografía

- Agencia Universitaria (2024) *Relevamiento socioeconómico a estudiantes del nivel superior*. Dirección Oficina Gestión de Datos, Municipalidad de Posadas. Disponible en: <file:///C:/Users/marin/Downloads/Relevamiento-estudiantes-nivel-superior-2024-1.pdf>
- Benito, M. L., y Cambiaggi, V. L. (2019) "Inserción a la vida universitaria: una primera aproximación a las trayectorias estudiantiles", *Revista Docencia Universitaria*, 3(1), p. 43-43. Disponible en: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121148>
- Bernabé Lillo, M., Suárez Suri, P., Espinoza Ávila, M., Armijos Porocho, Irlanda M., & Medina Godoy, A. (2022) "Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios ecuatorianos: Un estudio de caso en la provincia de Esmeraldas", *Revista Andina de Educación*, 5(2), pp. 1-8. Disponible en: <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.9>
- Beltrán, M., & Castagno, F. (2017) "Construir Oficio de Estudiante", *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), pp. 205-215.
- Bracchi, C. (2016) "Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas", *Trayectorias Universitarias*, 2(3), pp. 3-14. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7076704>

- Brajkovic, M. L. (2019) *Educación Inclusiva: prácticas en la Escolarización de Jóvenes y Adultos de sectores populares en Posadas, Misiones*. (Trabajo de investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones). Disponible en: <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/3c3dac8b-906b-4453-9489-adc9746db158/content>
- Cáceres, K., Noemberg, C., Kaczorowski, C., Obregón, R., Olivera, S. y Silva, S. (2016) "Derecho a la Educación Pública", *Revista de Extensión Tekohá*, 2(3), pp. 9-16. Disponible en: <http://edicionesfhyics.fhyics.unam.edu.ar/index.php/tekoha>
- Bruner, J. (2012) *Realidad mental y mundos posibles*. Buenos Aires: Gedisa.
- Brunner, J. J. (2021) *La universidad en transformación: Entre la academia, la empresa y el Estado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Campos-Gómez, A., Hernández-Hernández, M. A., & Aniceto-Vargas, P.F. (2021) "Análisis documental del concepto estrategias de aprendizaje aplicado en el contexto universitario", *Psicumex*, 11, pp.1-28. Disponible en: <https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i1.395>
- Deleuze, G. G. (1999) *Conversaciones 1972-1990*. España: Editorial Pre-textos.
- Carli, S. (2007) "Visiones sobre la Universidad Pública en relatos biográficos de estudiantes", *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara. Disponible en: <https://cdsa.aacademica.org/000-066/568.pdf>
- Carli, S. (2014) "Universidad pública y experiencia estudiantil: De los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior", *Universidades*, (60), pp. 41-50. Disponible en: <https://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/306>
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Casenave, G., & Recofsky, M. (2019) "“Me quedo o me voy”: el desafío de proyectar un programa de ingreso a la universidad hacia la permanencia" en Giordano, C. y Morandi, G. (comps.). *Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: "Me quedo o me voy": el desafío de proyectar un programa de ingreso a la universidad hacia la permanencia
- Corica, A. M., Otero, A., & Merbilhaa, J. G. (2022) "Pasaje de la secundaria a la universidad: un estudio sobre los soportes de acompañamiento a jóvenes en la Argentina", *Trabalho e Educação*, 31(2), pp. 45-60. Disponible en: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2022.41156>
- Coulon, A. (2017) "O ofício de estudante: a entrada na vida universitária", *Educação e Pesquisa*, 43(4), pp. 1239-1250. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>
- Departamento de Información Universitaria (DIU) (2022) *Síntesis de Información: Informe sobre el estado del sistema universitario en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf
- Díaz Vélez, C. (2018) *Evolución y variación de las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis de grado. Pontificia Universidad Católica Argentina. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8426>
- Enrico, R. C. (2019) "La construcción del oficio de estudiante universitario en ingresantes a la Facultad de Ciencias Químicas en dos universidades de Córdoba", *Diálogos Pedagógicos*, 17(34), pp. 18-36.
- Ezcurra, A. M. (2019) *Educación superior y equidad en América Latina: Políticas y desafíos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Filmus, D., Dávila, M., & Moragues, M. (2022) *Universidad y democratización del conocimiento en Argentina: Desafíos y perspectivas*. Bernal: Editorial Universitaria.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina.
- Freiberg Hoffmann, A., Ledesma, R. D., & Fernández Liporace, M. M. (2017) "Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires", *Revista de Psicología*, 35(2), pp 535-573.

- Freire, P. (2010) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina.
- Gallo, L. (2016) "Aprender el oficio de estudiante universitario", *Trayectorias Universitarias*, 2(3) pp. 81-88. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3025>
- García Ripa, M. I., Sánchez García, M. F., & Risquez, A. (2016) "Estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional: identificación de perfiles para la orientación de estudiantes universitarios de nuevo ingreso", *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(41), pp. 39–57. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9152>
- Grasso Imig, P., & Stover, J. B. (2023) "Estrategias de aprendizaje y estudio, perspectiva temporal y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Buenos Aires", *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 27(1), pp. 28–44. Disponible en: https://dspace.uces.edu.ar/bitstream/123456789/6554/1/Estrategias_Grassolmig.pdf
- Gergen, K & Gergen, M. (2011) *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid: Paidós.
- Goffman, E. (2012) *La presentación en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gómez Mendoza, M. Á., & Piedrahita, M. V. Á. (2010) "El "oficio" de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la universidad", *Pedagogía y saberes*, (33), pp. 85-97. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064886008.pdf>
- Hernández Rojas, G. (2020) *Estrategias de aprendizaje en la educación superior: Teorías y aplicaciones*. Madrid: Editorial Morata.
- Lago Martínez, S., Gala, R. & Samaniego, F. (2024) "Educación virtual: narrativas de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires post pandemia", *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). Disponible en: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3756>
- Lion, C.-G. (2023) "La universidad en la pospandemia: escenarios de futuro", *Education in the Knowledge Society*, 24. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/eks.28773>
- Mainardi Remis, A. (2018) "Incidencia de factores institucionales y de la autoestima en las trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad", *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(26), pp. 171-190. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.302>
- Manuale, M. (2013) "El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: Miradas y aportes desde el gabinete pedagógico de la facultad de bioquímica y ciencias biológicas", *Revista Aula Universitaria*, 15, pp. 43-57.
- Martín, E., & Gvirtz, S. (2021) *Aprender y enseñar en la universidad: Estrategias, trayectorias y desafíos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J., & Román, J. M. (2013) "Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios", *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 19(1), pp. 13–20. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613765437005>
- Marx, M. H., & Hillix, W. A. (1991) *Sistemas y teorías psicológicos contemporáneos*. México: Paidós.
- Nuñez, Y. I. (2019) *Interculturalidad, educación superior y mercado laboral: Un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la Provincia de Misiones (Argentina) y del Estado de Paraná (Brasil)*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Misiones.
- Ortega, F. (2008) *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pierella, M. P., & Borgobello, A. (2021) "Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina", *Trayectorias Universitarias*, 7(12), pp. 1–13. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/24690090e049>
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (2002) *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Prieto, G. (2021) "Identificación de estilos de aprendizaje según el cuestionario ILS en una muestra de estudiantes de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay)", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), pp 89–106. Disponible en: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.006>

- Silvestri, L. I. (2012) "La transición a la cultura universitaria en la interpretación y las vivencias de estudiantes de Ciencias de la Educación", *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 3, pp. 75–106. Disponible en: <https://doi.org/10.30972/riie.033696>
- Stover, J. B., Uriel, F. E., Freiberg Hoffmann, A., & Fernández Liporace, M. M. (2015) "Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires", *Psicod debate*, 15(1), pp. 69–92. Disponible en: <https://doi.org/10.18682/pd.v15i1.484>
- Tulissi, S. A. (2024) *Vivencias del estudiante universitario del primer año en transición de la escuela secundaria*. Tesis de grado. Universidad Abierta Interamericana. Disponible en: <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/2375>
- Tünnermann Bernheim, C. (2008) *La educación superior en el siglo XXI: Desafíos y perspectivas*. Colombia UNESCO. Disponible en: <https://www.coneau.gob.ar/archivos/phronesis/MexicoDelaGarzacapIV.pdf>
- Vasilachis, I. (1992) *Métodos cualitativos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis, I. (2006) *Epistemología y metodología cualitativa*. Barcelona: Gedisa.



*María Inés Mathot y Rebolé es Magíster en Desarrollo Rural; Especialista en Investigación en Educación, Universidad Nacional de Misiones; Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Docente en la Universidad Nacional de Misiones y en la Universidad Católica de las Misiones, Argentina. E-mail: marinemathot@gmail.com. ORCID: 0009-0006-7964-5072.

**Valentina Bibiana Maltaneres es Doctora en Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Directora de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de las Misiones y Docente en la Universidad Nacional de Rosario, en la Universidad Autónoma de Entre Ríos y en la Universidad Católica de las Misiones, Argentina. E-mail: valentinamaltaneres@gmail.com. ORCID: 0009-0002-3449-5585.