



**XIII Coloquio de Gestión Universitaria  
en América del Sur**  
*“En homenaje al Dr. Roberto Ismael Vega”*

*Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad*

**ÁREA TEMÁTICA: RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DESERCIÓN**

**TÍTULO:  
INGRESO UNIVERSITARIO: UNA APROXIMACIÓN A LAS  
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ASPIRANTES A LAS  
CARRERAS DE INGENIERÍA**

Manuela Benítez  
[manybenitezmartinengo@gmail.com](mailto:manybenitezmartinengo@gmail.com)

Graciela E. Yugdar Tófalo  
[gyugdar@gmail.com](mailto:gyugdar@gmail.com)

María Cristina Musante  
[misemcee@gmail.com](mailto:misemcee@gmail.com)

Edith W. Mercaich Sartore  
[edipna@gmail.com](mailto:edipna@gmail.com)

Universidad Tecnológica Nacional  
Facultad Regional Paraná

**Índice**

- 1- Resumen
- 2- Introducción
- 3- Marco Teórico: Las representaciones sociales
- 4- Objetivos

- 5- Metodología
- 6- Resultados y Discusión
- 7- Conclusión
- 8- Bibliografía

## **1- Resumen**

La presente propuesta se enmarca dentro del Proyecto de Investigación “Diseño de estrategias para la enseñanza del álgebra lineal y del cálculo en ingeniería con elementos de modelización. Articulación con el Nivel Medio” en ejecución en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Paraná, a través del cual se implementan dispositivos para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. En esta instancia se exploran las representaciones sociales de los aspirantes a las carreras de ingeniería en relación con lo que significa para este grupo el ingreso universitario y las demandas inherentes a este nivel. Siguiendo los postulados de la teoría moscoviciana de las representaciones sociales se entiende esta noción como una forma de conocimiento adquirido en los grupos sociales en los que se desarrolla el individuo, proporcionándole un cúmulo de información, imágenes, opiniones y actitudes sobre distintos aspectos de la realidad cotidiana a través del cual le da sentido al mundo que lo rodea. Es por medio de estas representaciones que el individuo se desempeña en las distintas esferas de la vida. Esta investigación cuanti-cualitativa de base exploratoria se centra en la población de estudiantes que se incorpora a los cursos de Ingreso en el mes de agosto previo al inicio del primer año de estudios.

Mediante encuestas en torno a ejes de indagación se busca información sobre los estudiantes y sus representaciones acerca del ingreso a la universidad. Sobre la base de los datos cuantitativos obtenidos se definen los tópicos a indagar en la segunda etapa, que consiste en la exploración de las representaciones en pequeños grupos de discusión focalizada.

El análisis de las representaciones sociales aporta datos acerca del perfil de los aspirantes y del modo en que se posicionan frente al ingreso universitario, puesto que el mismo dependerá de la manera en que ellos perciben esa nueva experiencia.

**Palabras clave:** Representaciones sociales – demandas universitarias – estudiantes aspirantes

## **2- Introducción**

Las instituciones universitarias se encuentran en la actualidad frente a innumerables problemáticas, que sin ser completamente nuevas, se han profundizado exponencialmente. El empobrecido conocimiento previo de base de los estudiantes para encarar una carrera universitaria, los escasos hábitos de estudio necesarios para llevar las materias al día, la pérdida de la motivación inicial y desencanto con la carrera elegida ante el menor obstáculo, y la imposibilidad de incorporarse a una rutina de trabajo y esfuerzos parecieran ser algunos de los detonantes que, junto a otros factores ajenos al quehacer universitario, derivan en una cadena de situaciones que comienza por comisiones desbordadas por el número de

recursantes, para pasar a un eventual desgranamiento y abandono de la carrera, resultando finalmente en un bajo número de egresados.

Esta situación común a la realidad universitaria argentina actual es evidenciada en los innumerables esfuerzos realizados por parte de la comunidad educativa en general y de las distintas universidades en particular. Por un lado, los congresos, seminarios y encuentros, como el presente evento académico, ponen de manifiesto la problemática presentada a través de diferentes trabajos que la abordan desde marcos teóricos hasta experiencias de clase positivas. Por otro lado, desde nuestro lugar de accionar, la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Paraná, son diversos los dispositivos que se han implementado para encarar esta situación. En este sentido se pueden mencionar, cursos de ingreso en distintas modalidades, tutorías, encuentros con profesores de escuelas secundarias y jornadas institucionales con los docentes de los primeros años de la facultad.

La presente propuesta, alineada con los esfuerzos generales de nuestra Institución, se enmarca dentro del Proyecto de Investigación “Diseño de estrategias para la enseñanza del álgebra lineal y del cálculo en ingeniería con elementos de modelización. Articulación con el Nivel Medio”. En esta oportunidad, se propone dar una mirada más profunda al tipo de aspirante que decide inscribirse al Seminario de Ingreso de las carreras de ingeniería en nuestra Regional en especial en lo que concierne a sus representaciones de lo que significa ingresar a la vida universitaria. De esta manera esperamos contar con un cúmulo de información concerniente a sus opiniones, ideas, sentimientos o miedos que nos permita acercarnos a los estudiantes y así planificar las acciones futuras de mejora educativa desde un lugar más cercano a sus necesidades reales.

### **3- Marco Teórico: Las Representaciones Sociales**

En el campo de la psicología social, el precursor de la teoría de las representaciones sociales fue Emile Durkheim, quien definió este concepto como “la construcción que la gente o los grupos acerca de objetos o realidades que los afectan” (traducción nuestra; Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011:478), reconociendo así la importancia del aspecto social en la construcción del conocimiento de una comunidad.

Es, sin embargo, Serge Moscovici quien, tomando a Durkheim como su antecesor, acuña el término representación social. Según Moscovici (1979:27) “[l]as representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro”. De acuerdo a esta teoría, todos los objetos de referencia nos remiten a un “elemento cognitivo”, que puede ser una imagen, una idea, un valor o una explicación (traducción nuestra, Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011:478). Es decir, a través de las representaciones sociales, los individuos construyen la manera en que perciben la realidad, y es a partir de éstas que dan le dan sentido y se mueven en su medio.

Una de las voces más reconocidas dentro de esta teoría es la de Denise Jodelet por su estudio de las representaciones sociales como elementos que surgen a partir de la interacción y el discurso de los integrantes de un grupo social. Jodelet (1993:473), describe a las representaciones sociales como:

la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medioambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo lejano. En pocas palabras, el conocimiento ‘espontáneo’, ‘ingenuo’...ese que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común*, o bien *pensamiento natural*, por oposición al pensamiento científico.

Es decir que las representaciones sociales pueden entenderse como una forma de conocimiento adquirido en los grupos sociales en los que se desarrolla el individuo, proporcionándole un cúmulo de información, imágenes, opiniones y actitudes sobre distintos aspectos de la realidad cotidiana a través del cual le da sentido al mundo que lo rodea. Es por medio de estas representaciones que el individuo se desempeña en las distintas esferas de la vida.

Al analizar las características esenciales de una representación social se pueden destacar diversos aspectos. En un primer lugar, el carácter social de las representaciones. Es decir, la representación social es compartida socialmente y brinda al individuo y su comunidad un sentido de identidad y de pertenencia que se construye a partir de las diferentes prácticas de interacción social por medio de la lengua, en todas sus formas, como el principal facilitador de dichas interacciones (Jodelet, 2008:412). En relación al carácter social de las representaciones Rateau, Moliner, Guimelli y Abric (2011:478) concuerdan en que:

[u]na representación social es una forma de conocimiento colectiva, ya que está producida por el contexto social que lo genera y lo comunica, contribuyendo mediante el intercambio, a construir su significado en un intento de interpretar y entender la realidad del contexto.

Entonces, las representaciones sociales que un individuo en particular posea estarán relacionadas con las redes sociales a las que pertenezca. Asimismo, en esta pertenencia de un individuo a un grupo, éste recibirá el input de la red social, pero, a su vez, el individuo retroalimentará el intercambio, aportando elementos a esa construcción grupal.

En un segundo lugar, existen diversas representaciones sociales acerca de una misma entidad ya que dependen de la comunidad que las construye, su contenido y su contexto. En este sentido, Jodelet (1993:470) señala que “[l]os sujetos comprenden e interpretan de manera diferente la situación en que se encuentran y no se comportan de manera similar ante un procedimiento que se mantiene idéntico”. Por lo tanto un mismo objeto, evento, o aspecto de

la realidad a representar, recibirá múltiples interpretaciones de acuerdo al bagaje de los individuos de un grupo que construye esa representación.

Otra característica fundamental de una representación social es que no se trata de un pensamiento lógico o de un conocimiento científico sino de una manera improvisada de entender un aspecto de la realidad por parte de un grupo. Jodelet (1993: 473-474) describe a la representación social como un “conocimiento ‘ingenuo’ o ‘espontáneo’”, que “designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común”. En otras palabras, se trata de un conocimiento construido socialmente en relación a situaciones, ideas, experiencias que les conciernen.

Por último, es importante destacar que las representaciones sociales no tienen carácter determinante sino de orientación en lo que a las acciones de los sujetos de un grupo respecta. Balduzzi (2011:186) explica que “[l]as representaciones sociales constituyen una guía para la acción, un sistema de pre-codificación que incide en las anticipaciones, expectativas y comportamientos”. Es decir que una representación actúa como una brújula que señala un recorrido a seguir influenciando los comportamientos de un grupo determinado.

La teoría de las representaciones sociales nos aporta, entonces, una puerta de acceso a la manera en que un grupo determinado de la sociedad interpreta cierto aspecto de la realidad. Una mirada más profunda a esas construcciones sociales puede comenzar el camino hacia una interpretación y explicación más acertada de la problemática universitaria, aportando datos provenientes de los protagonistas principales.

#### **4- Objetivos**

En el presente trabajo, se intenta realizar un acercamiento a los estudiantes aspirantes a las carreras de ingeniería y conocer la manera en que ellos perciben su incorporación a la vida universitaria. El objetivo principal es explorar y profundizar sobre aquellas representaciones que parecieran direccionar el accionar de los estudiantes aspirantes en esta etapa inicial en la universidad y así poder proporcionar una aproximación al perfil del aspirante a las carreras de ingeniería.

Sabemos que los estudiantes ingresan a la vida universitaria asumiendo ciertas representaciones sobre la misma, por lo que se plantean los siguientes interrogantes:

- 1- ¿qué significa para ellos estudiar en la universidad?
- 2- ¿qué perfil creen que deben tener como estudiantes universitarios?
- 3- ¿consideran que están familiarizados con el conocimiento disciplinar de la carrera?
- 4- ¿qué opinan acerca del rol de los vínculos interpersonales?

#### **5- Metodología**

El presente trabajo es una investigación cuanti-cualitativa de base exploratoria que se centra en la población de estudiantes que se incorpora al Seminario Universitario en el mes de agosto

previo al inicio del primer año de estudios. Los estudiantes provienen, en su mayoría, de distintos puntos de la provincia de Entre Ríos con algunos estudiantes de otras provincias. Este curso es de carácter semi-presencial de asistencia no obligatoria para las materias Física y Matemática. Asimismo, se ofrecen clases de tutorías para los estudiantes que necesitan de explicaciones extras, las cuales son desarrolladas por estudiantes avanzados en las carreras. Este curso se evalúa al comienzo del ciclo lectivo al que se inscriben. Para llevar adelante la colección de datos, se trabajó sobre la base de dos instrumentos: encuesta preliminar y entrevista en profundidad. El primer instrumento es una encuesta con cuatro dimensiones a explorar y ejes de indagación en cada una (ver Gráficos 1-4). Las respuestas de los estudiantes se midieron en torno a una escala de Likert de seis alternativas (TOTALMENTE DE ACUERDO, DE ACUERDO, PARCIALMENTE DE ACUERDO, LEVEMENTE EN DESACUERDO, EN DESACUERDO, TOTALMENTE EN DESACUERDO). Esta herramienta de primera indagación, administrada a los 111 estudiantes que asistieron al primer encuentro, sirvió como base para direccionar la entrevista en profundidad, en la que se ahondó en aquellos ejes que resultaron más prominentes.

## 6- Resultados y Discusión

Los resultados de las encuestas preliminares en base a las preguntas formuladas y presentadas en torno a dimensiones se presentan en los gráficos 1 a 4. Si bien estos resultados son de gran relevancia en sí mismos, no pueden ser tomados como resultado último puesto que, por el carácter de indagación exploratoria de la encuesta, los aspirantes se encontraron limitados a responder en base a los ítems planteados por los investigadores. Es en las entrevistas en profundidad en donde surgen ideas, opiniones, prácticas de los estudiantes que dan sentido a las respuestas en las encuestas y aportan datos nuevos en relación con lo que significa estudiar en la universidad. Por este motivo, se analizan los resultados cuantitativos y cualitativos de manera conjunta.

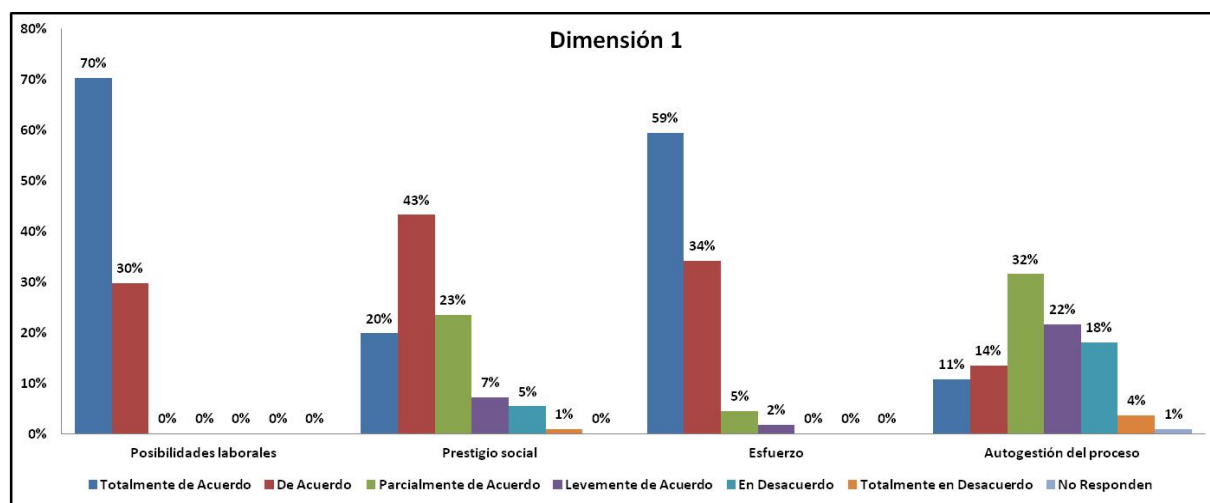


Gráfico N°1: "Representación acerca de lo que significa estudiar en la Universidad"

Fuente: elaboración propia

En la primera dimensión explorada (ver Gráfico N°1) el análisis de las encuestas muestra que una de las ideas que surge como una representación social entre los aspirantes es la valoración de la educación universitaria como una vía esencial para lograr una pronta inserción laboral y, por ende, obtener un mejor bienestar económico (100% de los encuestados coincidieron en las alternativas TOTALMENTE DE ACUERDO y DE ACUERDO). En línea con estos resultados, en la entrevista en profundidad los sujetos expresan que se elige seguir una carrera universitaria para progresar, ganar dinero y tener mejores condiciones laborales y de vida a futuro: “[La gente estudia en la universidad] porque pretenden tener un mejor nivel de vida, progresar, tener un buen futuro” (E2); “Porque voy a tener una mejor salida laboral y por lo tanto un mejor futuro” (E54); “Porque mejora la calidad de vida en su futuro” (E82); “Para tener un posible futuro laboral más amplio y posible y con mejores condiciones que con las que cuentan aquellos que no siguieron ninguna” (E89).

Si bien los estudiantes valoran la idea de salida laboral, en las encuestas en profundidad este factor de elección de carrera aparece junto con el factor “me gusta”: “Porque es un rubro que de chico siempre me encantó y lo veo como la carrera que me gustaría desempeñar toda la vida.” (E89); “La elegí por ser lo más parecido a lo que me gusta” (E2); “Me gustan mucho las cosas relacionadas con la mecánica y siento que tengo habilidades para esas cosas” (E55); “Porque me gusta y pienso que me podría ir bien” (E59).

Resulta significativo destacar que hay estudiantes que también consideran el “saber” mismo o el “interés” en un campo de estudio como criterio de elección de carrera. En este sentido manifiestan: “Siempre me ha interesado la electrónica y el saber que hay debajo o detrás de cada “aparato” que funcione con electricidad y también todo lo relacionado con las nuevas tecnologías” (E23); “Porque no veo gran cantidad de ingenieros eléctricos, porque me interesa el tema ya que he estado en este ámbito laboral y me interesa y quiero saber la mayoría de las cosas que componen la electricidad” (E36).

Entre las razones exploradas por las que se decide encarar una carrera universitaria, el eje “Estudiar en la universidad brinda prestigio social” recibe un 63% de aprobación contabilizando las dos primeras alternativas. Si bien el porcentaje obtenido en las encuestas suministradas es elevado, esta idea no surge espontáneamente en el discurso de las entrevistas en profundidad por lo que no formaría parte del cúmulo de representaciones en los aspirantes de lo que significa hoy día para ellos incorporarse a la universidad. El prestigio social, entonces, no aparece en escena a menos que se les pregunte por el mismo.

El eje “Estudiar en la universidad requiere mucho esfuerzo” tuvo un alto nivel de aprobación. En las palabras de los entrevistados: “En la universidad, todo depende de nuestra seguridad, empeño y dedicación, para poder avanzar” (E2); “Me han dicho que es sacrificado y que hay que estudiar mucho y esforzarse” (E18); “Supongo que [la rutina de estudio] deberá ser más

intensa y dedicarle más tiempo” (E34). Asimismo, reconocen que habrá “mucho estudio y atención en clase” (E55) y que “habilidades como la concentración, prestar atención, tomar apuntes y prepararme anticipadamente” (E89) serán necesarias para alcanzar el objetivo. Es decir, los encuestados coinciden con la creencia que los estudios en la universidad implicarán un mayor esfuerzo personal, estudio y responsabilidad a fin de lograr alinearse con las exigencias universitarias.

En lo que respecta al eje “En la universidad, en definitiva, todo lo tenés que hacer solo” la elección de las alternativas arrojan resultados con mayores porcentajes en PARCIALMENTE DE ACUERDO Y LEVEMENTE EN DESACUERDO, a diferencia de lo que sucede en los tres ejes anteriormente descriptos. Esta concentración en las opciones medias se explica al relacionarlas con las respuestas de las entrevistas en profundidad pues en las mismas los aspirantes manifiestan que en la universidad están solos y acompañados al mismo tiempo: “Estamos solos con respecto a que somos los únicos responsables de asistir, comprometernos a estudiar y cumplir, nadie nos va a obligar a ir, ni a que estemos en la clase ni que tomemos apuntes, son decisiones nuestras. Y estamos acompañados con respecto al apoyo que se nos brinda desde la universidad, el acompañamiento que se hace en los primeros años y demás” (E5); “Se podría decir que estamos solos en el sentido de que al ingresar a la facultad uno se independiza y adquiere nuevas responsabilidades, los padres se apartan mucho más y los alumnos deben superar sus problemas solos. Pero también están acompañados, con el apoyo de las familias y por los compañeros que cursan” (E71). En las palabras de los estudiantes surge, por un lado, la idea de la soledad relacionada con el hecho de hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje, y por otro, la necesidad de contar con contención afectiva que acompañe este proceso.

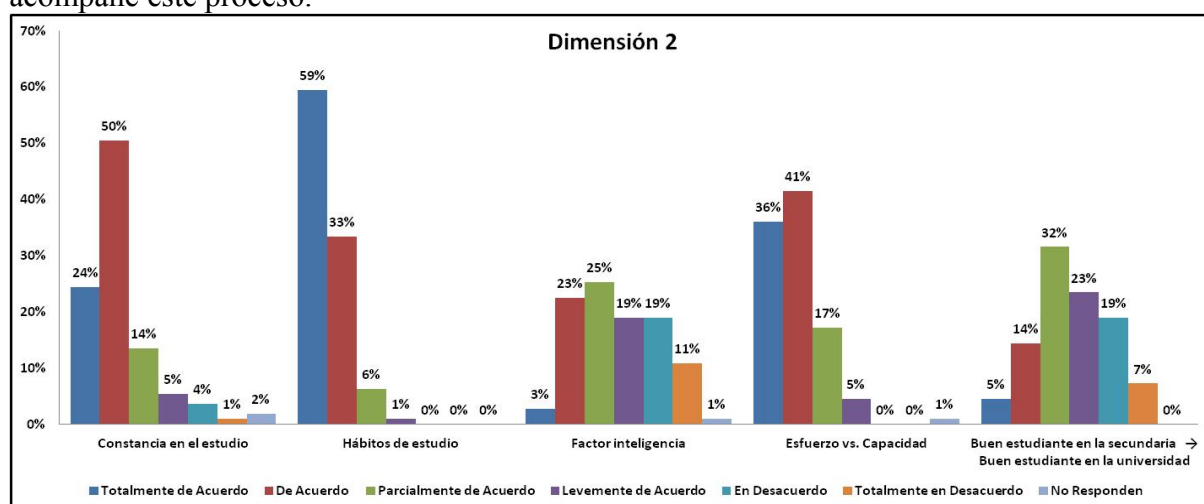


Gráfico N°2: “Representación sobre el perfil de estudiante universitario”

Fuente: elaboración propia

La dimensión 2 (ver Gráfico N° 2) indaga sobre las creencias de los aspirantes acerca de las condiciones necesarias tales como inteligencia, constancia en el estudio, los hábitos de



estudio, esfuerzo, capacidad y el nivel de conocimientos adquiridos en el nivel secundario como nivel fundante para la adquisición de los futuros conocimientos.

Al referirse a los hábitos y constancia en el estudio los aspirantes destacan su importancia para ingresar y permanecer en la universidad y reconocen que estudiar en la universidad requerirá de un mayor esfuerzo y tiempo de estudio: “Considero que no tengo el hábito de estudiar mucho, ya que para la escuela siempre estudio unos días antes” (E70); “hay que aprender nuevamente a estudiar en la facultad” (E54); “Posiblemente requiera más estudio de lo que acostumbro” (E59); “Estudiar esta carrera me va a demandar más tiempo comparado con el que empleo para la secundaria” (E79). Algunos mencionan distintas estrategias para lograr un aprendizaje efectivo: “Imponiéndome horarios diarios de estudio, horarios inquebrantables para realizar lo pedido día a día” (E89); “Dedicarle tiempo a los estudios, practicar y practicar y perseverar hasta resolver todo lo pedido” o “mucho estudio y atención en clase” (E55).

Si bien hay una amplia mayoría de coincidencias en cuanto a los hábitos de estudio, las respuestas no son tan convergentes en relación al factor inteligencia. Al respecto, en relación con el eje “Para ir a la universidad se necesita ser inteligente” resulta interesante que sólo un 25% declara estar **TOTALMENTE DE ACUERDO** y **DE ACUERDO**. Asimismo, una mayoría de aspirantes (77%) establece que el buen desempeño en la universidad depende más del esfuerzo que de la capacidad, relegando de esta manera dos factores de relevancia para el aprendizaje como la inteligencia y la capacidad a un segundo plano.

Una de las mayores inconsistencias se encuentra en el eje “Ser buen estudiante en la secundaria permite ser buen estudiante en la universidad”. Mientras que los estudiantes que parecieran contar con una buena experiencia académica en la escuela expresan que no necesitan ser diferentes en la universidad puesto “que me va bien en la escuela media” (E87), los estudiantes con una aparente experiencia opuesta afirman que “los conocimientos de la secundaria me van a servir solo días porque en la facultad es todo diferente” (E2). Esta dispersión en los resultados indicaría que cada estudiante relaciona esta afirmación a lo que ha sido su propio desempeño escolar- y no a una representación compartida por este grupo de aspirantes- que varía de estudiante a estudiante en las distintas instituciones educativas.

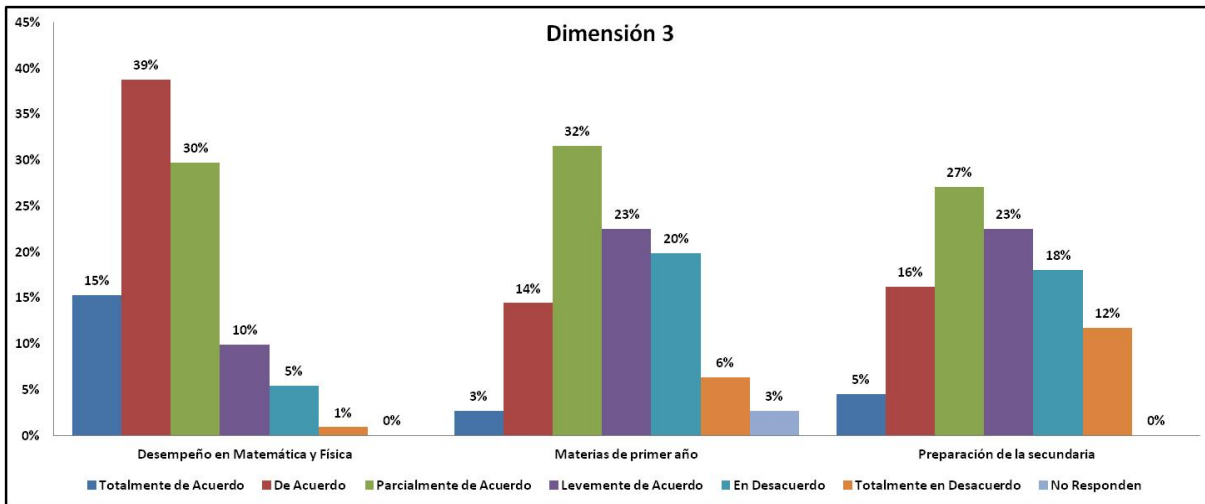


Gráfico N°3: "Representación sobre el conocimiento disciplinar"

Fuente: elaboración propia

La dimensión "Representación acerca del conocimiento disciplinar" (ver Gráfico N°3) se centra en aquellas representaciones acerca de las materias que los estudiantes van a encontrar y su desempeño en las mismas en los primeros pasos en la universidad. Las encuestas ponen de manifiesto la importancia asignada por los estudiantes a materias básicas tales como Matemática y Física. El eje "Para que te vaya bien en la carrera tenés que ser bueno en matemática y física" recibe un alto nivel de concordancia. Más allá de ser uno de los ítems de la encuesta, los estudiantes parecieran considerar estas materias como pilares dentro de la carreras de ingeniería dado que se las menciona a menudo en torno a diferentes apreciaciones. En algunos casos los estudiantes las eligen bajo el criterio de "fácil-me gusta": "materias relacionadas al diseño de las estructuras, matemáticas ... no se me hacen difícil"(E70); "Matemática se me facilita aprenderla" (E12); "Matemática y Física...siempre me gustaron y no me cuestan tanto" (E19); "[Me van a gustar] más que nada Matemática y Física, porque me encantan esas materias" (E71). En muchos casos, estas materias representan el motivo por el que los aspirantes han elegido la carrera: "[me gustan] Física y Matemática porque una de las razones por la que elegí la carrera es porque me gustan estas materias" (E16); "[Elegí esta carrera porque] me llama la atención el ser capaz de construir y diseñar o modificar estructuras urbanas; además de que me gusta la matemática y la física" (E42). Algunos otros dan centralidad a estas dos asignaturas bajo el criterio "difícil- me va a costar", el cual pareciera ser interpretado de dos maneras por los aspirantes. Por un lado, respuestas como "Yo estoy probando si en realidad es lo que me gusta, si me va a costar mucho Matemática y Física" (E55); "Física [me va a costar más] (E18) revelan que estas materias ejes pueden ser motivo de obstáculo, o generadoras de miedo. En este sentido el Estudiante 41 expresa "[tengo miedo] a no aprobar las materias, sobre todo Análisis Matemático y Álgebra y Analítica ya que nunca di eso porque me cambié de escuela y me iba siempre mal en Matemática". Sin embargo, hay instancias en la que los aspirantes entienden la idea de

dificultad como algo positivo, a valorar: “[Me van a gustar] Matemática y Física porque me van a parecer un reto a superarme” (E4); [me va a gustar] Matemática porque es difícil y mientras más difícil más me esfuerzo” (E22).

La centralidad de estas dos asignaturas se destaca notablemente cuando se analiza el eje 2 “Las materias en los primeros años tienden a ser aburridas”. Las respuestas se concentran en las alternativas medias que, de acuerdo a las entrevistas en profundidad, se podrían interpretar como un desconocimiento del estudiante de las materias que en efecto se dictan en los primeros años a excepción de estas dos materias y algunas otras. En este sentido “[me va a gustar] Física, las otras no las conozco totalmente” (E11); “No sé las materias todavía (E13); “Hasta que no las curse, no sabré” (E47).

A partir de la indagación profunda acerca del conocimiento de las materias a cursar en la carrera, en especial en relación con Matemática y Física, surge un concepto que resulta interesante analizar. Ante preguntas como ¿Qué materias crees que te van a gustar?, ¿Qué materias del secundario te gustan? o ¿Por qué elegiste la carrera? realizadas en la entrevista en profundidad, entran en escena las ideas de “divertido, me entretiene” o el contraste entre “teoría/práctica”. En las propias palabras de los aspirantes: “Todas las relacionadas con matemáticas, siempre me encantaron y las noto divertidas” (E 89); “No conozco bien todas las materias pero creo que principalmente aquellas que tengan mayor parte de práctica y también Matemática y Física ya que siempre me han gustado” (E23); “[Me van a gustar] las materias prácticas porque son más entretenidas” (E24); “Las que me hagan hacer cosas prácticas con los elementos que voy a usar en el futuro” (E31); “Yo supongo que las materias que más me van a costar son las teóricas, pero tampoco son imposibles” (E71). Para estos estudiantes el conocimiento que involucra práctica o hacer algo es el motor que los impulsa a elegir las carreras en las que se encuentran y es el tipo de saber que parecieran esperar al encontrarse con estas materias.

En relación con el tercer eje en esta dimensión, “La secundaria te prepara bien para ingresar a la universidad”, nos encontramos con respuestas que nuevamente se concentran en las alternativas indefinidas con una tendencia negativa si se contabilizan todas las alternativas. Las entrevistas en profundidad revelan que los estudiantes se posicionan de manera distinta para responderla. En algunos casos, el hecho de tener un buen profesor es un parámetro para medir la eficacia de la escuela secundaria: “Mis mejores profesoras fueron de Matemática, Física e Historia. No es por desmerecer a la educación que tuve en el secundario pero la verdad es que separando esas tres áreas, no creo que me haya ayudado mucho el secundario” (E109); “La secundaria me preparó de la mejor manera, incluso contamos con apoyos de tutorías para hacer el examen de ingreso. Además contamos con profesores que nos esperan siempre con las puertas abiertas ante una inquietud” (E79). En un tenor similar, el Estudiante

5 expresa “La preparación fue muy pobre, pero por suerte algunos profesores en los dos últimos años se preocuparon por enseñar métodos de estudio, dar más para estudiar, enseñar cómo preparar discursos, monografías etc.” Otros estudiantes parecieran destacar una educación en valores o para la vida: “[la escuela secundaria me dio] la forma de estudiar, la ejercitación y las enseñanzas” (E18); “Creo la secundaria me preparó para poder enfrentar distintos problemas cotidianos y me educó para encontrarle la mejor solución posible. Creo que la mejor habilidad que adquirí en la secundaria es la de observar detalladamente, investigar sobre el problema y solucionarlo con la mayor de las responsabilidades” (E34); “Mi escuela me formó bien como persona y el entorno social pero en lo relacionado con la ingeniería casi nada de la secundaria puedo decir que me va a servir” (E55). Para otros estudiantes el nudo está centrado en el conocimiento disciplinar: “En muchas cosas me preparó, flojo en matemáticas y física pero si hablamos de electrónica estoy medio orientado” (E 59); “Creo que me preparó bien, porque tengo buen conocimiento acerca de matemática, química y física” (E64); “No me preparó. Creo que únicamente me va a servir lo visto en Física y Matemática. Los hábitos de estudio y trabajo son mérito personal y no una enseñanza de la escuela” (E2). La variedad de respuestas obtenidas en este punto en particular pareciera encontrar explicación en el hecho que la institución a la que el aspirante asiste y las experiencias vividas en las mismas tiene influencia directa sobre las representaciones del estudiante, tal como lo expresáramos en la Dimensión 2, “Ser bueno en la secundaria te permite ser buen estudiante en la universidad”.

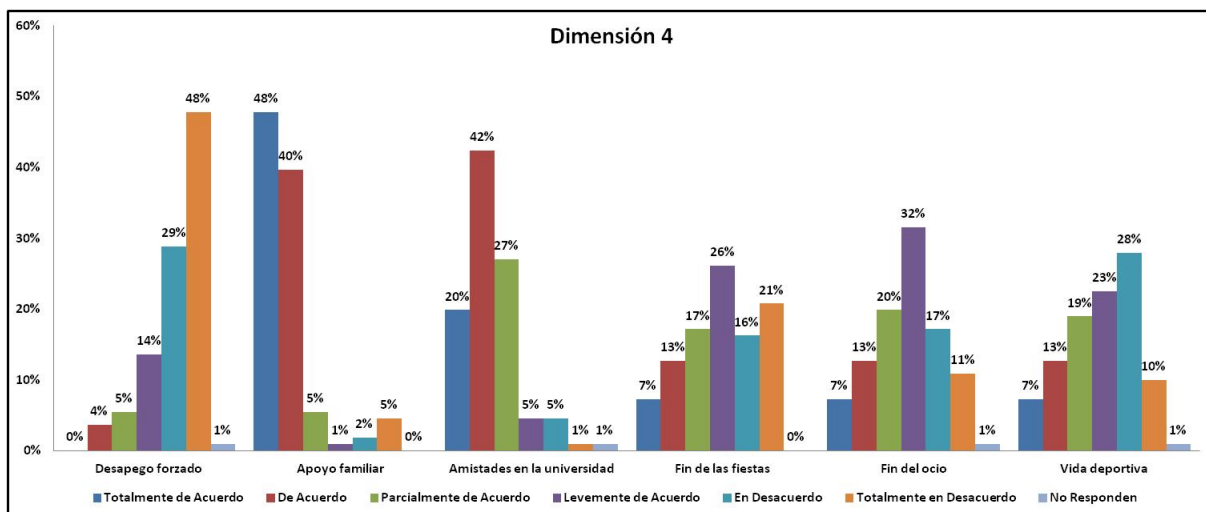


Gráfico N°4: “Representación sobre los vínculos interpersonales y del tiempo libre”  
Fuente: elaboración propia

La cuarta dimensión explorada (ver Gráfico N°4) examina los grupos que influyen en la construcción de la identidad de los aspirantes como estudiantes universitarios, tales como el núcleo familiar y los pares y el cambio de comportamiento en su vida social y en las

actividades de tiempo libre o aquellas relacionadas con el deporte, que determinarán el grado de adaptación a los cambios que implica la vida universitaria.

La importancia de los vínculos sociales en la universidad se refleja en los resultados obtenidos en los ejes “Para andar bien en la facultad tenés que dejar a tu familia y a tus amigos de lado” puesto que las respuestas estuvieron ancladas en las dos primeras alternativas negativas. Con relación al vínculo familia, el análisis de las encuestas señalan que existe una representación precisa y homogénea sobre la importancia de este lazo afectivo (Ver eje Apoyo familiar: “Me va a ir mejor si mi familia me apoya”). La necesidad de contar con este “respaldo” y “ayuda”, se presenta, por un lado, para la elección de la carrera: “Mis padres apoyaron lo que yo decida desde un principio. Sí, tuvieron que ver (en la decisión de mi carrera), porque su apoyo en todo momento me ayudo a decidirme a seguir esta carrera” (E89); “[Mis padres] tienen una opinión positiva acerca de la elección que he elegido” (E64); “Ellos respaldaron mi decisión en todo momento y creo que en lo que tuvieron que ver fue con el hecho de seguir una carrera” (E5). Por otra parte, el vínculo familiar se reconoce como elemento afectivo necesario para cursar la carrera: “Para mí [mi familia] es una ayuda ya que siempre voy a tener el apoyo de alguien cuando lo necesite” (E64); “Considero que es una ayuda pertenecer a un hogar integrado, tanto desde el punto de vista emocional, afectivo, como económico. Ellos son sin duda mi apoyo” (E2).

En un tenor similar, el vínculo amigos se presenta como irremplazable. El estudiante 89 ilustra esta condición al decir que “en la universidad adquiriré nuevos compañeros y amigos pero no planeo cambiar ni quien soy ni mis amigos actuales”. A pesar de las demandas universitarias, los estudiantes consideran que puede haber tiempo para los amigos y están dispuestos a trabajar sobre un plan que les permita hacerlo: “voy a aprovechar más mi tiempo y dividirlo así puedo hacer las dos cosas estudiar y juntarme con mis amigos” (E71). Asimismo, el vínculo con los nuevos pares es de igual relevancia para transitar esta nueva etapa. El eje “Tener amigos en la universidad te ayuda a andar mejor” revela que contar con el apoyo de los pares universitarios “ayuda a que todo sea más fácil” (E48). Mantener los lazos afectivos con pares previamente establecidos y con personas que se encuentran en la misma situación de estudio pareciera presentarse como un agente que reduce los temores en esta transición.

Con respecto a los ejes correspondientes a las actividades de tiempo libre y aquellas que se refieren a la vida deportiva, los resultados presentan- a diferencia de la polarización en los ejes acerca de los vínculos afectivos – respuestas que se alejan de un SÍ o un NO categórico. La concentración de respuestas en torno a PARCIALMENTE DE ACUERDO /LEVEMENTE EN DESACUERDO en los ejes “Si quiero llevar al día la carrera, tengo que dejar de lado las fiestas y las salidas con mis amigos”, “En primer año se acaba todo lo que *no* sea estudiar”,

“Es difícil practicar un deporte o hacer actividad física cuando estás en la universidad” se explica en torno a un sentimiento encontrado en los aspirantes. Por un lado, los aspirantes expresan cierta resistencia o poca disposición para reducir sus actividades sociales de tiempo libre: “no es muy de mi interés [cambiar la vida social]” (E18); “no planeo cambiar ni quien soy ni mis amigos actuales” (E89). Por otro lado, ellos son conscientes de lo que implica estudiar en la universidad en términos de los hábitos a adquirir (ver Dimensiones 1 y 2) y expresan esa consciencia del fin de una etapa en términos de “miedo”: “[Tengo miedo] más que nada el dejar de hacer las actividades que desarrollo fuera de la escuela ya que viajando de Paraná- Santa Fe se reduce en mayor medida el tiempo libre” (E23); “[Temo] no tener tanto tiempo como para estar con mis amigos y perder el contacto (E57). El “no quiero perder mi vida social” y el “saber que tengo que” parecieran provocar sentimientos encontrados difíciles de definir o explicar ante la incertidumbre que enfrentan.

Un aspecto de relevancia que surge más allá de las dimensiones exploradas son los “miedos” que los aspirantes manifiestan en este momento de sus vidas. Por un lado, existen los miedos conectados con el desempeño académico a corto plazo, miedo “a no poder ingresar” (E54) y a largo plazo, miedo a “desaprobar las materias y que me vaya mal” (E70). Con relación a la elección de la carrera, los aspirantes expresan miedos relacionados con una mala elección de la misma: “equivocarme de carrera” (E51); “arrepentirme, fracasar” (E46); “no ingresar y no encontrar otra carrera que me guste” (E63). El tiempo de permanencia en la facultad también genera miedos en ellos: “[tengo miedo a] quedar en los años que tendría que haber cursado” (E49); “que me lleve demasiado tiempo recibirme” (E42); “que pierda mi juventud” (E30). Por último, entre los miedos más destacados aparece la idea de “pérdida de la vida social”: “no tener tanto tiempo para estar con mis amigos y perder el contacto” (E57); “perder el deporte” (E61). La variada naturaleza de los miedos manifestada por los aspirantes se resume elocuentemente en las palabras del Estudiante 59: “[mis miedos son] muchos, no sé cuáles todavía”.

La información recogida en el análisis muestra que los aspirantes en este grupo han elegido la carrera principalmente siguiendo su preferencia y la salida laboral que brinda. Reconocen que el nivel de requerimientos en la universidad es mayor y consideran que con más esfuerzo y dedicación en los estudios pueden compensar una falta de predisposición o capacidad para la carrera. Asimismo, los aspirantes asignan centralidad a las materias Matemática y Física no sólo porque las ven como base fundamental de las carreras y su aprobación puede ser un obstáculo a superar sino por ser “entretenidas y centrarse en la práctica”. Con respecto a la preparación que brinda la escuela secundaria, las experiencias vividas por los estudiantes en cada institución escolar parecieran orientar las respuestas lo que no permite hablar de representaciones comunes a los aspirantes universitarios ya que éstas varían de acuerdo a los

grupos sociales en cada institución. En la dimensión afectiva, la presencia de vínculos interpersonales es percibida como un factor que contribuye al éxito académico y a una mejor inserción en la institución. Por último, la resistencia de abandonar las actividades sociales pareciera entrar en conflicto con la idea del esfuerzo requerido representando un reto difícil de explicar y de pensar en esta etapa de transición.

## **7- Conclusión**

Si bien el perfil de aspirante pareciera ajustarse a las características observables de los adolescentes que cualquier docente en contacto con este grupo de la sociedad puede realizar, ciertas representaciones, entendidas como las ideas que orientan el accionar a los estudiantes, generan preguntas relacionadas con el rendimiento académico y permanencia de los estudiantes en la universidad. Si los estudiantes reconocen que para la universidad se necesita de mucho esfuerzo y dedicación, ¿en qué momento y por qué pareciera que su esfuerzo no es suficiente para aprobar las materias? Si un factor de elección de carrera es la predilección por la matemática y la física por su carácter práctico, entre otros factores, ¿qué ocurre cuando deben tratar los aspectos teóricos de estas materias? La falta de vínculos interpersonales, por no poder crear nuevos o tener que dejar los ya establecidos, ¿son factores de retraso en la carrera o de deserción? Si de cierta manera admiten que deberán dejar de lado las fiestas y la vida social, ¿es tan fuerte este aspecto en sus vidas que, una vez comenzada la vida universitaria, no logran hacer un corte? Los miedos que manifiestan, ¿pueden ser superados o acompañan permanentemente a los estudiantes impactando en su rendimiento? Lejos de entender estas preguntas como interrogantes que han quedado sin respuesta, se entiende que esta investigación exploratoria marca un camino de indagación a seguir en torno a ciertas cuestiones que, a partir de un seguimiento de los estudiantes y de una comparación de estos resultados con estudiantes avanzados en las carreras, pueden aportar datos para un mejor acompañamiento de los estudiantes, y por consiguiente, obtener mejores resultados académicos respaldados por estrategias pedagógicas a nivel institucional.

## **8- Bibliografía**

Rateau, Patrick, Moliner, Pascal; Guimelli, Christian; Abric, Jean Claude, (2011): "Social Representation Theory". En: Van Lange, Paul A M; Kruglanski, Arie; Higgins, E. Tory (comp.): *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume Two*. Sage Publications, Los Angeles.

Moscovici, Serge, (1979): *El Psicoanálisis, su imagen y su público. Segunda Edición*. Ed. Huemul, Buenos Aires.

Jodelet, Denise, (1993): “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En:  
Moscovici, Serge, (comp.): *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social  
y problemas sociales*, 469-494. Paidós, España.  
Jodelet, Denise, (2008): “Social Representations: The Beautiful Invention”. *Journal for the  
Theory of Social Behaviour*, 38: 411–430. doi: 10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x  
Balduzzi, María Matilde, (2011): “Representaciones sociales de estudiantes universitarios y  
relación con el saber”. *Espacios en Blanco – Serie Indagaciones*, N°21, junio, Argentina,  
pp.183-218. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n2/v21n2a02.pdf>