

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55706>

El oficio de estudiante: trayectorias estudiantiles en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba

The Learner's Job: Student Trajectories in the Bachelor's Degree in Psychopedagogy at the Universidad Provincial de Córdoba

Rosana Carina Enrico
Universidad Católica de Córdoba / Universidad Provincial de Córdoba,
Córdoba, Argentina
rosana.enrico@ucc.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0002-1729-3036>

Recepción: 20/07/2023
Aprobación: 20/09/2023

¿Cómo citar este artículo?

Enrico, R. C. (2024). El oficio de estudiante: trayectorias estudiantiles en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba. *Revista Educación*, 48(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55706>



RESUMEN:

El presente artículo tiene como objetivo dar a conocer las disposiciones y estrategias que pone en juego el estudiantado para la construcción del oficio de estudiante universitario en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba (en adelante UPC). Se realizó una investigación de corte cualitativo en la cual se analizó un corpus conformado por 5 grupos focales, 3 entrevistas semiestructuradas y 5 entrevistas en profundidad. La muestra se conformó a partir de estudiantes, docentes y equipos de gestión de la Facultad de Educación y Salud de la UPC. Los resultados obtenidos permiten afirmar que, durante el transcurso de la carrera, el estudiantado logró enriquecer sus disposiciones y reconstruir, de manera significativa, el modo de vincularse con los objetos de conocimiento a partir de la internalización de las experiencias novedosas vivenciadas en la trayectoria universitaria. El tercer año de cursado constituyó para la mayoría el momento bisagra de la carrera, a partir del cual se modifican las prácticas estudiantiles. La internalización de nuevos modos y reglas, así como la reconstrucción significativa de esquemas posibilitó la construcción del oficio de estudiante universitario. Se recomienda a las instituciones universitarias realizar acciones para favorecer la construcción del oficio de estudiante universitario. En tal sentido, contribuir desde los espacios curriculares al proceso de alfabetización académica y al desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y habilidades sociales necesarias para concretar el proyecto universitario.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje, Estudiantes, Trayectorias estudiantiles, Universidad.

ABSTRACT:

This research aims to present the dispositions and strategies of the students for the construction of the university student's job in the Licenciatura's¹ Degree in Psychopedagogy at the Universidad Provincial de Córdoba (UPC). For this purpose, the author carried out qualitative research where a corpus of 5 focus groups, 3 semi-structured interviews, and 5 in-depth interviews was analyzed. Regarding the sample, it was formed of learners, educators, and management teams from the Faculty of Education and Health of the UPC. For their part, the results demonstrate that during the degree process, the students managed to enrich their dispositions and reconstruct, in a significant way, how they are related to the objects of knowledge from the internalization of the novel experiences during their studies. Furthermore, the third year of the degree stood out as the key moment for most of the population, as it is when student practices change. The internalization of new modes and rules, as well as the significant reconstruction of schemes made possible the building of the university's student job. Regarding the recommendations, the researcher suggests that university institutions take actions to improve the profession of the university student, such as contributing from curricular spaces to the process of academic literacy and the development of cognitive and metacognitive strategies, as well as social skills, necessary to complete college.

KEYWORDS: Learning, Student, Students Trayectories, University.

INTRODUCCIÓN

Para concretar el proyecto universitario las y los ingresantes inician una trayectoria académica y comienzan a integrarse al ámbito universitario con un bagaje de capitales culturales, hábitos y recursos construidos o adquiridos en su trayectoria previa. En el transcurso de la vida estudiantil construyen el oficio de estudiante universitario que les posibilita ser miembros de la

¹ En la República Argentina, Licenciatura corresponde a un título de grado académico que no tiene traducción en el idioma inglés.

institución, es decir, parte integrante de la misma. Al respecto, Coulon (1995, 2005) refiere que este proceso de afiliación intelectual e institucional para adaptarse e incorporar las reglas y códigos del nuevo ámbito sucede en tres tiempos, a saber: tiempo de alienación o de extrañamiento, tiempo de aprendizaje y tiempo de afiliación.

En relación con la concepción antes descrita, algunas autoras (Carlino, 2005; Marín, 2006) expresan que desde el ingreso a la universidad los y las estudiantes comienzan a interiorizarse en la lógica disciplinar específica del ámbito académico al cual acceden. De igual modo, sostienen que este aprendizaje no solo depende de lo que realice el estudiantado, sino también de las condiciones que ofrecen el profesorado y la institución que lo recibe.

De igual modo, Bourdieu y Passeron (2013) plantean que la condición de estudiante universitario requiere “adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución” (p. 28). Es decir, incorporar la lógica institucional e intelectual del ámbito universitario, “toda enseñanza, y más particularmente la enseñanza de la cultura (incluso la científica), presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir” (Bourdieu y Passeron, 2013, p. 38).

Por último, distintas investigaciones (Andrade-Gómez et al., 2019; Bracchi, 2016; Enrico, 2019a; Pérez-Pulido, 2016; Torcomian, 2015, 2021) dan cuenta de la ruptura que se produce en el ingreso a la educación superior entre las prácticas estudiantiles desarrolladas en la escuela secundaria y los nuevos modos de vinculación con los objetos de conocimiento que requiere el aprendizaje de conocimientos científicos en el nivel universitario. De igual modo, la complejidad que reviste para el estudiantado acceder a la cultura institucional de la facultad en la cual ingresan. Al respecto, en los trabajos de: Beltrán y Castagno (2017), Carvalho-Carneiro y Rocha-Sampaio (2011), Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahita (2014), Moreno-Laverde et al. (2007) encontramos como denominador común la importancia del proceso de construcción del oficio de estudiante universitario para lograr la pertenencia institucional y permanecer en el sistema.

El presente escrito tiene por objetivo dar a conocer las disposiciones y estrategias que pone en juego el estudiantado para la construcción del oficio de estudiante universitario en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba.

El oficio de estudiante universitario

El inicio de los estudios superiores implica, para el estudiantado, integrarse al nuevo contexto educativo y social. Los primeros intercambios con la institución en la que estudian dan inicio al oficio de estudiante universitario (Coulon, 1995, 2005, 2017), proceso donde se tensiona lo conocido a partir de las experiencias novedosas, por lo cual quienes ingresan tienen que comenzar a reconfigurar los modos y prácticas escolares adquiridos en la trayectoria previa para dar inicio a la construcción de nuevas disposiciones que le permitirán integrarse en la facultad. Es decir, acceder a la alfabetización académica y comprender los códigos particulares de las prácticas universitarias, así como las singularidades propias de la cultura institucional.

Al respecto, Coulon (1995) plantea que al iniciar los estudios en el nivel superior el y la ingresante tiene que realizar el pasaje de la condición de alumno/a de la escuela secundaria a estudiante de la universidad. Esta transición es necesaria para comenzar a construir el oficio de estudiante, el cual define del siguiente modo:

‘Consideren el nuevo oficio de estudiante como una nueva profesión que ustedes van a ejercer’ Esto no solo significa que deberán dedicarle un tiempo importante de su vida

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

inmediata, sino, además es necesario y primordial comenzar con el aprendizaje, dominar los recursos, entender y conocer las reglas.² (Coulon, 2005, p. 6)

Es decir, el ejercicio del oficio de estudiante le va a posibilitar incorporar las normas y reglas propias del ámbito universitario; así como, reconocer las lógicas implícitas de funcionamiento institucional. Cuando los y las estudiantes logran internalizar este proceso y traducir las reglas en acciones prácticas se considera que se encuentran afiliados a la institución. Al respecto, Coulon (1995) refiere “Afiliarse, por lo tanto, es naturalizar por la vía de la incorporación las prácticas y la dinámica universitaria, que no existen previamente en los hábitos estudiantiles” (p. 160).

En consonancia con la perspectiva de Coulon acerca de los procesos implicados en la construcción del oficio de estudiante, Bourdieu y Passeron (2013) plantean,

la manera más racional de cumplir con el oficio de estudiante consistiría en organizar toda la acción presente con referencia a las exigencias de la vida profesional y en poner en práctica todos los medios racionales para alcanzar, en el menor tiempo posible y lo más perfectamente posible, ese fin explícitamente asumido. (p. 86)

Lo antedicho habilita a pensar que ambos autores coinciden en que al ingresar a la universidad el estudiantado tiene que iniciar una tarea que implica internalizar las reglas y códigos propios del ámbito académico, adquiriendo un oficio que les permitirá integrarse a la institución y permanecer en el sistema para lograr el objetivo de formarse como futuros profesionales.

Comenzar a ejercer el oficio de estudiante requiere de un proceso de aprendizaje que Coulon (1995) enuncia se completa en tres fases o etapas que forman parte de la transición de la escuela secundaria a la universidad:

el tiempo de alienación; el estudiante entra en un universo desconocido, una nueva institución que rompe con el mundo familiar que acaba de dejar atrás; el tiempo de aprendizaje; el estudiante se adapta progresivamente a la situación y la asume; por último, el tiempo de afiliación; período en que se observa ya un relativo dominio, que se manifiesta especialmente por la capacidad de interpretar las reglas, e incluso transgredirlas. (p. 159)

A continuación se realiza una breve referencia a las etapas antes mencionadas:

En el tiempo de extrañamiento surgen los primeros contactos en la facultad, los y las ingresantes se encuentran con la tarea de comenzar a descubrir e interpretar las reglas y códigos propios de la comunidad educativa. Esta situación novedosa y desafiante interpela a iniciar un proceso de aprendizaje en el cual el foco está puesto en los desafíos intelectuales que les demanda constituirse en aprendices del oficio de estudiante (Coulon, 2017). Al respecto, Coronado y Gómez-Boulin (2015) refieren “la capacidad de interpretar las normas institucionales, de ‘aprender el juego’ (...) es un factor facilitador no solo de la adaptación e integración al nuevo contexto, sino también el aprovechamiento de las oportunidades que este nivel ofrece” (p. 88).

² “considérez votre nouveau statut d’étudiant comme une nouvelle profession que vous allez exercer” Ce qui signifie non seulement qu’on va y consacrer un temps important de sa vie immédiate, mais qu’il faut, avant toute autre chose, en commencer l’apprentissage, en maîtriser les outils, en repérer et en apprendre les règles.

En el tiempo de aprendizaje el estudiantado se encuentra familiarizado con la institución, disponen de referencias más estables, reconocen progresivamente los códigos y reglas institucionales y comienzan a profundizar el trabajo intelectual. También se producen modificaciones en cuanto a la relación con el saber, por cuestiones específicas propias del nivel, tales como la amplitud de los campos intelectuales abordados, una mayor necesidad de síntesis conceptual o en virtud de la vinculación que la enseñanza superior establece entre sus saberes y las actividades profesionales futuras. Al respecto, Coulon (2005) plantea que a partir de una autoevaluación del habitus, comienzan a reconfigurar las estrategias de estudio y prácticas para incorporar lo novedoso que se les presenta.

En el tiempo de afiliación los y las estudiantes se constituyen en miembros de la institución, forman parte de la misma. Particularmente, logran manejar las numerosas reglas que rigen la vida intelectual y social del trabajo universitario y pueden dar cuenta de ellas en numerosas ocasiones. La afiliación construye un habitus que posibilita al estudiantado, por un lado, reconocerse en un mismo universo social y mental de referencias y perspectivas comunes propias de la universidad; por otro, compartir el mismo modo de categorizar el mundo académico y disciplinar que quienes forman parte de la comunidad científica.

METODOLOGÍA

El presente estudio es una investigación cualitativa a partir de la cual se procura reconocer desde los relatos estudiantiles y de diferentes actores institucionales con qué estrategias de aprendizaje y habitus cuentan estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía e interpretar cómo se relacionan con la construcción del oficio de estudiante universitario. En palabras de Vasilachis de Gialdino (2006), el proceso investigativo “se interesa por la manera en que la complejidad de las interacciones sociales se expresa en la vida cotidiana y por el significado que los actores atribuye a esas interacciones” (p. 34).

La población con la que se trabajó fueron 25 estudiantes mujeres³ de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la UPC que se encontraban cursando primero, tercero y quinto año; y diferentes actores institucionales, a saber: Secretaria Académica de la Facultad de Educación y Salud, Directora de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía, Coordinadora de la carrera antes mencionada y docentes.

La recolección de información se llevó a cabo en dos instancias: primero, grupos focales con estudiantes del primer y último año de la carrera. Esto posibilita un primer sondeo colectivo para comprender las estrategias y el habitus incorporados en la trayectoria previa y cómo se vinculan estos con la trayectoria educativa actual. En un segundo momento, se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes de tercer año y del último año de la carrera, en las mismas se recuperaron aspectos analizados surgidos del grupo focal y se profundizó en la recurrencia de indicios. Se entrevistó también a docentes y autoridades institucionales.

El análisis de la información se realizó a partir del programa computacional ATLAS. Ti (versión 7.5.7). La unidad hermenéutica quedó conformada por un total de 15 documentos primarios.

³ Este dato no resulta significativo, ya que según los datos relevados por el Departamento de estudiantes de la Facultad de Educación y Salud el porcentaje de estudiantes de género masculino matriculado en la carrera en los últimos años (2019 – 2021) no superó el 2 % (dos por ciento)

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

La lectura exhaustiva de los mismos permitió la identificación de 531 segmentos relevantes o citas agrupadas en 23 códigos. Estos a su vez fueron agrupados en 4 categorías mayores.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, articulado a testimonios estudiantiles⁴, se comparte cómo las disposiciones y estrategias con las que cuenta el estudiantado se relacionan con la construcción del oficio de estudiante en sus distintas etapas.

Tiempo de extrañamiento o alienación

Como se explicitó en apartados anteriores, comenzar una carrera universitaria implica para el estudiantado el inicio de una etapa escolar diferente a lo transitado hasta el momento. Se presentan nuevos desafíos y demandas para las cuales requieren recuperar lo aprendido de las trayectorias previas y construir a partir de ello prácticas y modos de acceder a la cultura discursiva del ámbito disciplinar.

En relación con el ingreso a la universidad se encuentra en el relato de las estudiantes diferentes posicionamientos subjetivos que podemos vincular fundamentalmente a la imagen de sí como alumnas, interiorizada en la escolaridad previa.

Tengo poca tolerancia a las bajas notas, no se rendir, me cuesta mucho rendir porque no me llevaba, no me lleve materias en el colegio... a mí me estreso un poco y el ingreso a la universidad se me complico mucho también. (estudiante J, 12 de noviembre de 2020).

“Mi colegio era muy exigente y por lo tanto no me costó tanto el paso del secundario a la universidad era como que trabajos, normas APA, era muy constante” (estudiante F, 12 de noviembre de 2020).

Lo expresado por las estudiantes da cuenta de cómo las experiencias previas en relación con los modos de vincularse con los objetos de conocimiento y de responder a las demandas intelectuales generan una matriz de pensamiento y de aprendizaje, así como cierta representación de sí mismo como aprendiz, que predispone a actuar y a posicionarse de determinada manera en situaciones similares. Al respecto, Coronado y Gómez-Boulin (2015) expresan “los futuros estudiantes traen una imagen de sí mismos como aprendices y como potenciales miembros de la comunidad, imagen cargada de afectividad, fruto de su experiencia” (p. 81).

En consonancia con lo antedicho, surge en los relatos la dificultad que representa integrarse a la vida universitaria y a las demandas propias del ámbito para quienes vivencian por primera vez la experiencia universitaria.

Pero es difícil para un estudiante que recién sale del secundario de golpe empezar la facultad y como que a mí no... no me habían dicho nada de la facultad, o sea, yo tenía una versión y ahora estoy viviendo otra, entonces es como difícil (estudiante P, 23 de agosto de 2021).

⁴ A los fines de respetar la extensión solicitada por la editorial no se incorporan en el presente escrito los testimonios de docentes y autoridades.

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

Encontramos en las voces de las estudiantes un dejo de nostalgia ante la disonancia que experimentan entre las representaciones interiorizadas acerca de la vida universitaria y las situaciones novedosas que se les presentan. Se evidencian cuestiones propias del tiempo de extrañamiento (Coulon, 2005) en el cual se producen tensiones en las y los estudiantes por la ruptura de los marcos referenciales previos. Al respecto, Torcomian (2021) refiere:

En este momento experimentan discontinuidades con las trayectorias previas, lo que provocan un hiato entre los modos de pensar, de interpretar la realidad y en la visión del mundo. Desde la teoría constructivista entendemos que esta situación provoca un conflicto que los lleva a un desequilibrio, que modifica las lógicas operatorias. (p. 77)

En ese contexto iniciático de incertidumbre, dos estudiantes introducen la importancia de las motivaciones intrínsecas para sostener el proceso.

“El hecho de tener veinticinco años y tener en claro qué es lo que quería y cómo lo quería. No es lo mismo empezar una carrera a los diecinueve años, cuando uno empieza, sale del secundario” (estudiante Y, 28 de octubre de 2021).

Pero no, la vida en la facultad no es nada comparada con la secundaria ni con un terciario o un profesorado, por ejemplo, no es nada que ver. En la facultad estamos porque elegimos, tanto como en el profesorado ¿no? pero en la primaria y en la secundaria obviamente que te sentís mucho más apoyado. (estudiante W, 1 de octubre de 2021).

El primer testimonio menciona no haber ingresado a la universidad al salir del secundario, sino años después y con ello haber ganado en experiencias incorporadas, en términos de aprendizaje, de posibilidad de autoconocimiento y a partir de allí realizar una elección más madura. El segundo testimonio hace foco en la autonomía y autodeterminación en la elección de carrera a diferencia de la trayectoria escolar previa, enfatiza en la diferencia con otros trayectos formativos respecto a la contención recibida de parte de la institución.

Por otro lado, se encuentran anticipaciones en torno a las posibilidades de acceso a determinados bienes económicos y culturales una vez alcanzado el título universitario. Una de las estudiantes entiende que la titulación le va a posibilitar una mejora sustantiva a nivel laboral en términos de progreso económico para sostener a su familia.

Yo la quería hacer más allá de las complicaciones por ahí familiares. Lo que pasaba es que yo laboralmente lo necesito. Necesitaba en ese momento y necesito tener esta formación para poder cambiar un poco nuestra realidad (...) Me parece que tener una... contar con una obra social, contar con un sueldo fijo para poder tener proyectos. (estudiante S, 4 de octubre de 2021).

Lo expresado por la estudiante es coincidente con la investigación de Barreto-Osma et al. (2019) quienes expresan que si bien el trabajar y estudiar

puede representar una sobre carga, también [es] una oportunidad de mejorar su formación, experimentar independencia y adquirir nuevas habilidades para enfrentar el mercado laboral

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

(...) el trabajo significa, para algunos, la posibilidad de contribuir a la manutención de otras personas. (p. 98)

Por el contrario, otra de las entrevistadas expresa “hoy una amiga justamente me preguntaba, ¿me anoto a psicopedagogía? me dice: quiero algo para facturar, le digo: yo sinceramente, si es para facturar no me metería en psicopedagogía (...) cualquier cosa menos psicopedagoga” (estudiante W, 1 de octubre de 2021). Se evidencia en lo antedicho que esta estudiante no reconoce a la psicopedagogía como profesión que le pueda brindar un bienestar económico. Posiblemente esto da cuenta de convicciones internalizadas en el mundo de la vida de la estudiante.

En suma, quienes ingresan a la universidad traen consigo representaciones construidas en la trayectoria de vida en torno: a la carrera elegida y el alcance profesional de la misma, a las prácticas propias del ámbito académico, a las posibilidades y limitaciones propias para afrontar las nuevas demandas universitarias, así, como expectativas de futuro vinculadas al bienestar social. Al respecto, Bracchi (2016) plantea “el primer año es clave para la configuración del oficio de estudiante universitario. En él entran en juego los propios sujetos con sus atributos personales y familiares, y la institución, con las respectivas estructuras y dinámicas de funcionamiento” (p. 11).

Tiempo de aprendizaje

Luego de una etapa de incorporación de normas, reglas y lógicas intelectuales e institucionales el estudiantado comienza a interiorizar las particularidades propias del ámbito universitario, se convierten en aprendices del oficio de estudiante (Coulon, 2005). Se da inicio a un momento de toma de decisiones respecto a su trayectoria “en el que los estudiantes ponen en juego su modalidad de aprendizaje, los recursos y disposiciones incorporados (habitus) en la trayectoria familiar y escolar para elaborar estrategias que le permitan llevar a cabo el trabajo académico” (Enrico, 2019b, p. 23).

Una de las primeras decisiones vinculada a la trayectoria es determinar la cantidad de asignaturas en las que se van a inscribir al iniciar el año académico. Al respecto, en el grupo participante se encuentran estudiantes que han logrado un autoconocimiento del orden de la metacognición que les permite planificar estratégicamente qué materias de las que establece el plan de estudio para cada año de la carrera van a cursar, en función de una autopercepción en términos de posibilidades y limitaciones.

Cursar pocas materias, pero hacerlo bien, el primer año hice 4 materias, el segundo año hice 4 materias y de esa forma por lo menos a mí me sirvió porque aprendí. Era como ir a paso lento pero firme esa fue mi estrategia. (estudiante Y, 2 de agosto de 2021).

Otra entrevistada acerca de su trayectoria expresa:

Me pasó en primer año de anotarme a las diez materias que nos daba la currícula y después vas viendo que a fin de año no terminas haciendo diez, terminas haciendo cinco, seis porque o no te dan los tiempos o estaba todo el día en la facu. (estudiante U, 9 de noviembre de 2021).

Lo referido por la estudiante da cuenta de cómo al ingresar a la universidad se intenta replicar una modalidad instituida en los niveles de escolaridad previos en el cual los y las estudiantes tienen que cursar todas las asignaturas establecidas para cada año de estudio. Particularmente, esta estudiante plantea no haber podido responder a los requerimientos de cada espacio curricular, por lo tanto, le fueron quedando materias de primer y segundo año.

Actualmente, la estudiante U (9 de noviembre de 2021) comenta “en total estoy haciendo diez. Porque me dividí el año pasado y este año como para ponerme al día con la carrera en general entonces me quedaron dos de primero, dos de segundo y bueno, las que restan de tercero”. Pareciera un tanto contradictorio que se encuentre cursando tantas materias luego de la experiencia vivida en primer año, a lo que la estudiante responde “después me di cuenta que eran un montón y fue como bueno, hacemos las que se pueden, si llego a todas genial, y si no, bueno, se volverá a hacer” (estudiante U, 9 de noviembre de 2021).

Lo expresado da cuenta que la experiencia vivenciada en primer año no se constituyó en una instancia de aprendizaje plausible de internalizarse como parte de un habitus universitario que permita a futuro la toma de decisiones de manera reflexiva. Al respecto, Coulon (2005) plantea dos cuestiones: por un lado, la necesidad de que el estudiantado tome conciencia del tiempo que demanda el aprendizaje de una asignatura; por otro, da cuenta que a veces, las y los estudiantes realizan “una manera administrativa, no intelectual de construir su camino” (p. 150). Es decir, sin una planificación a partir del reconocimiento y regulación de su propio desempeño.

Respecto a las disposiciones puestas en juego para sostener el cursado y permanecer en el sistema las estudiantes relatan: “Es difícil, no es fácil, a mí me gusta la carrera, pero tuve que hacer mucho esfuerzo digamos para tenerla al día (...) ese compromiso y renunciar a cosas digamos” (estudiante A, 2 de agosto de 2021).

Resuena de manera recurrente el esfuerzo en términos de perseverar en la tarea y el compromiso consigo misma para alcanzar el objetivo propuesto como disposiciones necesarias en esta etapa del ciclo vital para afianzar la trayectoria.

De igual modo, surge nuevamente el cuerpo como mediador en el proceso de adquisición de conocimientos. “De repente tenía que leer muchísimo, buscar formas para estudiar, (...) de tener tantas materias con todo lo que exige cada una, a la vez disfrutarla, pero sé que hay que ponerle el cuerpo y estar” (estudiante S, 3 de agosto de 2021). El relato ilustra la implicancia que tiene para la estudiante las nuevas prácticas académicas en las cuales se encuentra involucrada no solo la dimensión cognitiva del aprendizaje, sino también las dimensiones subjetiva y corporal. En palabras de Fernández (2012) “apropiación de las posibilidades de acción, instrumentado por el cuerpo que confiere un poder de síntesis al ser y al saber del sujeto, así como una resonancia placentera que le ayudará a incorporar la experiencia” (p. 66).

Por otro lado, surgen en los relatos temáticas vinculadas a las vivencias personales respecto a la trayectoria estudiantil en el cursado de la carrera: “Tercer año, creo que es el año como más heavy, que ya es como que pasé mucho estrés, ya es como que me han salido marquitas en la piel” (estudiante C, 21 de octubre de 2021).

Cuarto año me pareció el año más difícil de toda la carrera (...) Son muchas materias y son todas anuales, y a veces se da por sentado que hay aprendizajes que tendríamos que haber como adaptado en tercero y en tercero se piensa que esos aprendizajes tienen que estar desde segundo entonces a cuarto llegamos como con una deuda. (estudiante Y, 28 de octubre de 2021).

Las entrevistadas hacen referencia a tercer y cuarto año como los que demandan mayor esfuerzo para cumplir con los requerimientos académicos. En este sentido, en el primer testimonio se evidencia cómo impacta a nivel corporal, en términos de padecimiento físico, el trabajo intelectual realizado por la estudiante para responder en tiempo y forma a lo solicitado.

Otra de las instancias que se constituye de gran relevancia para las estudiantes es la situación de examen con las características propias que adquiere en la especificidad del ámbito universitario. Esto implica, según Coulon (2005), reconocer las instrucciones implícitas para la instancia evaluativa (por ejemplo, cuestiones formales de presentación y elaboración) y las prácticas docentes naturalizadas.

Uno de los testimonios hace referencia a los tiempos de estudios previos a la situación de examen “por ahí tenía que rendir finales ahora en Julio y por ahí te tenés que preparar antes, un mes antes, y es mucho, muy difícil pero bueno, es... me voy a ir acostumbrando” (estudiante P, 23 de agosto de 2021). El relato da cuenta de la transformación subjetiva y cognitiva que implica para la estudiante acomodarse a las nuevas demandas intelectuales por el grado de dificultad que le genera el proceso de alfabetización académica. Tal como señala Torcomian (2015) la crisis por el momento del ciclo vital que atraviesan las y los estudiantes es intensa, sin embargo, resulta necesaria para los cambios que se supone deben alcanzar.

Respecto a las estrategias que ponen en juego al momento de rendir, una de las estudiantes refiere al mapa conceptual como el recurso que le facilita ordenar el pensamiento y le brinda tranquilidad ante una situación que le genera mucha ansiedad “yo siento mucha presión en los orales también y me pierdo y el mapa conceptual sirve como guía hacia donde empiezo y hacia dónde quiero llegar” (estudiante Y, 2 de agosto 2021); otra estudiante comenta que las experiencias en las cuales los resultados no fueron los esperados la impulsaron a buscar nuevos modos de estudio:

Por ejemplo, epistemología la arrastre muchísimo tiempo y fue caer y decir este método no me sirve busco otro y tampoco me servía ese (...) creo que eso también hace que uno se vaya fortaleciendo de decir tengo que cambiar la técnica de estudio (estudiante E, 2 de agosto de 2021).

En consonancia con lo manifestado, surge en los testimonios el impacto que genera en la dimensión subjetiva la situación de exámenes.

“Por ejemplo los exámenes finales que son orales, me matan” (estudiante U, 9 de noviembre de 2021).

“Me costó perder el miedo a rendir, a perder el miedo a que me escuchen por ejemplo” (estudiante C, 21 de octubre de 2021).

Las entrevistadas enfatizan en los nervios, la ansiedad y el miedo que les genera la exposición personal en los exámenes orales, más allá de las estrategias necesarias para afrontar la instancia evaluativa. Cabe aclarar que en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía las instancias evaluativas finales son en su mayoría orales. Respecto a las causas de la ansiedad ante los exámenes Álvarez-Hernández et al. (2013) expresan:

Pueden tener que ver con factores externos como el tipo de examen, la forma de estudiar, el manejo del tiempo de estudio, la cantidad de evaluadores, o factores personales que tienen que ver con la valoración y la significación personal que hace el estudiante acerca de la situación de examen. (p. 186)

En resumen, el tiempo de aprendizaje resulta un momento trascendental para la construcción del oficio de estudiante universitario, se comienzan a integrar las nuevas experiencias a un acervo de saber previo para consolidarse como parte de un habitus universitario a partir del cual utilizar con un sentido práctico las disposiciones y estrategias intelectuales adecuadas según la situación que el contexto le presente.

Tiempo de afiliación

Se considera que el alumnado se encuentran en el tiempo de afiliación cuando reconocen el sentido del juego y se sienten miembros de la institución, lo que fue posible por haber transitado dos procesos: a) de afiliación intelectual y b) afiliación institucional. Coulon (2005) plantea que podemos considerar que estos están afiliados intelectualmente e institucionalmente cuando pasan a ser miembros de la institución. Es decir, se encuentran alfabetizados académicamente y han logrado integrarse a la institución e internalizar las reglas y normas propias del ámbito universitario como para utilizarlas con soltura en las situaciones que lo requieran. A la concreción de ambos procesos de afiliación, leemos en palabras del autor:

En ambos operan los mismos procesos de adquisición de la capacidad de manipular lo que nosotros hemos denominado practicidad de las reglas, esto es, las condiciones bajo las cuales es posible transformar las consignas, tanto institucionales como intelectuales, en acciones prácticas. (Coulon, 1995, p. 160)

Si bien ambos procesos pueden darse simultáneamente y en una misma situación estudiantil, a fin de brindar mayor claridad, profundizaremos en cada uno de ellos.

Afiliación institucional

Se consulta a las estudiantes en qué momento de la trayectoria educativa se sintieron parte de la institución, en el sentido de pertenencia de un espacio físico con sus mobiliarios y recursos materiales; y simbólico para el reconocimiento y la apropiación de las lógicas propias de la institución. Un grupo de entrevistadas mencionan que las experiencias estudiantiles vivenciadas en el primer año resultaron significativas para incorporarse a la institución y sentirse parte integrante de la misma. Algunas refieren que al inicio lo novedoso y el desconocimiento de las particularidades de la institución les generaron tensiones emocionales, “en realidad al principio me costó un poquito empezar a conocer cómo es el ritmo universitario, cómo es estudiar” (estudiante L, 23 de agosto de 2021).

Otras expresan que las situaciones estudiantiles experimentadas se constituyeron en instancias de aprendizaje que les posibilitaron comprender el modo de funcionamiento de la facultad, particularmente en cuestiones administrativas “A mitad de año ya empecé... cuando me preguntaba cómo me sentía con la carrera decía que me encantaba y que me sentía bien en la facultad. Si tenía problemas con adaptarme a todo lo administrativo” (estudiante D, 3 de agosto de 2021).

Una estudiante con su testimonio pone en evidencia como ella y su grupo de compañeras han logrado internalizar la practicidad de las reglas y normas, así como apropiarse de los espacios que la facultad brinda al estudiantado para las tareas cotidianas que forman parte de la vida institucional,

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

En lo institucional yo me adapté bastante rápido con las cuestiones de... así de eso de normas o formas de lo cotidiano (...) con mis compañeras, somos cuatro, siempre... una llevaba el mate, después siempre llevábamos comida (...) y teníamos como todo un ritual que me sentí siempre muy bien con eso. (estudiante S, 3 de agosto de 2021).

Lo expresado en los relatos se condice con lo propuesto por Pérez-Pulido (2016) quien refiere que “el proceso de adaptación a la universidad se facilita en la medida que el estudiante incorpora el habitus escolar universitario, que le permite entender y jugar las reglas del campo universitario” (p. 96).

Por el contrario, otra estudiante expresa:

Yo me acuerdo que pensaba que era para los años más altos cuando iba a primero o segundo. Cuando me dicen anda a pedir una compu, dejas el documento y te la prestan y yo medio como que no entendía nada. (estudiante B, 2 de agosto de 2021).

Pareciera que esta estudiante no se habilitó en los primeros años a explorar los recursos que la facultad pone a disposición para quienes se encuentran cursando una carrera. Fueron otros los que acompañaron con la guía y orientación para que pueda sentirse parte de y hacer uso de los beneficios adquiridos como estudiante.

En relación con lo antedicho, otro grupo de estudiantes identifica que les llevó un tiempo reconocer la dinámica propia de la institución en cuanto al modo de funcionamiento y a las modalidades de comunicación intersubjetivas entre los grupos. Incluso, el primer testimonio pone de relieve la situación de los y las estudiantes que son oriundos de otras provincias y tienen que realizar una doble adaptación al nuevo contexto educativo y al social.

Yo también vengo de otra provincia entonces era todo nuevo. Pero ya es segundo año creo que ya era parte de la universidad. Ya estaba cómoda en sus pasillos, en sus aulas, con los docentes, con las compañeras así que creo que en segundo año ya sentí que era parte. (estudiante S, 3 de agosto de 2021).

Hay mecanismos de conducta que si bien a mí me parecían como que eran... como que no tenían que ocurrir, incluso en los grupos y todo, formaban parte de la institución. Yo aprendo recién en tercer año, (...) La vida universitaria es todo. Hasta el ir a la institución forma parte de la vida universitaria. (estudiante H, 3 de agosto de 2021).

Lo expresado por las entrevistadas habilita a pensar que se produjo en los momentos iniciales de la carrera una disonancia entre los modos de interpretar las prácticas cotidianas, es decir, los habitus incorporados en el mundo de la vida de las estudiantes y lo vivenciado en el nuevo contexto universitario y social. Al respecto, Coulon (2017) refiere:

La categorización del mundo se produce, por un lado, en función de la definición que cada individuo hace de la situación; por otro lado, en función del contexto en el que se encuentra; finalmente, en función de la actividad social en curso. La comprensión e interiorización de los dispositivos de categorización nos permiten desarrollar una inteligencia común del mundo social. (p. 1247)

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

De igual modo, dos estudiantes plantean que las disposiciones y recursos construidos en las trayectorias previas al ingreso universitario, resultan insuficientes para lograr comprender las lógicas propias de las prácticas estudiantiles en la universidad, tales como fechas de exámenes e inscripciones, entre otras.

En mi caso, no entiendo mucho, entonces yo pregunto todo el tiempo cosas que por ahí parecen una tontería y para mí no. En ese sentido me han respondido bien y me he sentido acompañada porque bueno es una nueva etapa en que uno no sabe, digamos, no sabe lo que se espera. (estudiante P, 23 de agosto de 2021).

Es que soy muy colgada ehhs sinceramente el cronograma de este año lo tengo impreso con las cuestiones académicas. No, no sé si me he acostumbrado todavía, sinceramente. No, la verdad es que no sé si todavía le agarro la mano ehhs las fechas de exámenes me marean. (estudiante W, 1 de octubre de 2021).

Se infiere a partir de los testimonios que las estudiantes cursantes de primer y tercer año de la carrera, respectivamente, aún se encuentran en el proceso de desarrollar dispositivos de categorización que les posibiliten la afiliación institucional. Aprendizajes que se logran “investigando la organización social de la norma y analizando cómo y de qué manera se transforma en acción práctica, [a partir de lo cual] podemos determinar si la interpretación provisional que construimos es exacta, plausible o falsa” (Coulon, 2017, p. 1219).

Afiliación intelectual

En el transcurso de la trayectoria estudiantil el estudiantado va logrando la afiliación intelectual en la medida que comienza a interpretar las normas que rigen el trabajo académico y adquiere autonomía en el desempeño de las tareas solicitadas. Es decir, cuando domina los códigos y el lenguaje disciplinar del campo de conocimiento en el cual se encuentra inmerso. En palabras de Coulon (1995) “para un estudiante novel, el contenido intelectual se reduce a sus reglas formales prácticas, tales como el uso de vocabulario, la oportunidad de las intervenciones orales, o las prácticas de lectura, escritura y concentración” (p. 160).

Se encuentra en los testimonios de las estudiantes avanzadas en la trayectoria una mirada retrospectiva de sus inicios en la carrera, en la cual establecen comparaciones entre el primer año y los siguientes en relación con el proceso de integración en la cultura disciplinar y científica particular de la psicopedagogía.

Yo creo que desde primer año no me supe organizar y no le supe dar el valor al programa de estudios, ahora lo primero que hago es fijarme en el programa. (estudiante W, 1 de octubre de 2021).

Al principio todos los contenidos son como piezas de un rompecabezas que no sabes bien para donde van, por lo menos a mí me paso, y en tercer año después de psicopatología y de un par de materias fue cuando yo particularmente pude ensamblar un montón de cosas,

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

entendí hacia donde iba esto y me resultó mucho más fácil porque me pude apropiarme de los términos. (estudiante A, 2 de agosto de 2021).

Se evidencia al inicio de la carrera una dificultad para integrar los nuevos conocimientos a los saberes construidos en la trayectoria previa. Suponemos que gradualmente pudieron incorporar el lenguaje discursivo propio de la disciplina, aunque las estudiantes refieren nuevamente a tercer año como el momento en el que comenzaron a apropiarse de las prácticas del lenguaje y pensamiento. Es decir, lograr la alfabetización académica (Carlino, 2005; Marín, 2006) para interpretar y producir textos relativos a la disciplina.

Por otro lado, se reconoce en las expresiones estudiantiles piezas de rompecabezas, ensamblar, enlazar, una clara alusión al proceso de construcción del conocimiento, que si bien es singular ya que cada estudiante tiene una modalidad de aprender propia, metafóricamente refieren a cómo los esquemas de acción iniciales se fueron enriqueciendo en el intercambio con los contenidos disciplinares para dar lugar a la complejización de la estructura a partir de la integración de los nuevos conocimientos.

En el mismo sentido, dos estudiantes pueden identificar cuáles fueron las situaciones puntuales que les posibilitaron discernir lo aprendido en la trayectoria académica acerca de la disciplina

Yo creo que el tercer año, que si bien tuve más materias porque estuve rehaciendo unas de segundo que había dejado, pero me sirvió esto justamente de leer tanto. Parece que ahí pude hacer el cambio (...) el de apropiarme de un concepto de alguna materia recién en tercer año me sentí más cómoda estudiando y sola y no tener ese miedo esa inseguridad de que este mal. (estudiante B, 2 de agosto de 2021).

En mi caso fue en un espacio, pero no puedo recordar bien en qué año fue, entre segundo y tercero, el primer congreso que tuvimos (...) Es decir, que me di cuenta que estaba entendiendo más de lo que yo creía y ahí fue, no se me dio como mucho estímulo. (estudiante Y, 2 de agosto de 2021).

Ambos relatos dan cuenta que las estudiantes forman parte del campo disciplinar específico, han construido categorías teóricas que les permiten comprender el lenguaje técnico disciplinar, han ingresado al mismo universo social y mental que dominan las y los psicopedagogos, es decir, se encuentran afiliadas intelectualmente. Lo cual resulta coincidente con el trabajo de Carvalho-Carneiro y Rocha-Sampaio (2011) quienes refieren que para llegar a ser estudiante en la universidad es necesario superar la adversidad y unirse a un nuevo espacio aprendiendo sus formas y sus usos.

El testimonio de otras entrevistadas refleja la implicancia de comprender las reglas y códigos propios de la vida intelectual para la toma de decisiones respecto a la trayectoria académica.

Poder entender por ahí ese juego, como decíamos de bueno ‘no es la escuela, tenés que cumplir con todo, o sea cumplir o cumplir’ entonces bueno ‘buscá la manera’ y bueno (...) yo ya podía ir viendo para qué lado iba cada materia, de cómo tenía que desempeñarme en cada una, a cuál le tenía que dedicar más. (estudiante C, 21 de octubre de 2021).

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

Yo sentía que con la complejidad del contenido que no podía estar haciendo todas las materias y ésta a la vez, entonces la regularicé y en Julio, que yo ya no tenía todas las materias en mi cabeza, sino que ya al haberlas rendido ya estaba más relajada ahí me puse. (estudiante S, 4 de octubre de 2021).

En el relato se visibilizan las estrategias puestas en juego para optimizar el tiempo y los recursos al momento de estudiar y tener que acreditar las materias, lo que denota dos cuestiones: por un lado, el manejo metacognitivo de sus procesos internos y por otro, que tienen incorporadas las prácticas al punto de que pueden ser consideradas miembros de la institución. Al respecto Coulon (1995) refiere, “se es miembro cuando se es capaz de basar las propias acciones en la información tácita de la organización social en cuestión, utilizándolos a modo de esquemas operadores de la práctica” (p. 179).

En consonancia con lo que se viene desarrollando, una estudiante manifiesta que en algunos espacios curriculares, particularmente de los años superiores, empezó a interiorizarse en la especificidad de la disciplina y a reconocer cuestiones propias de los ámbitos de incumbencia de la psicopedagogía. Estos conocimientos le permitieron comenzar a proyectarse en su futuro desempeño profesional:

Después, a lo largo de los años, más que todo a partir de tercero que empecé a tener cosas un poco más específicas, bueno, en segundo con Diagnóstico, empecé a darme cuenta y a proyectarme (...) ya recibida haciendo otras cosas digamos distintas a las que yo creía y bueno, ahora en quinto año ni hablar (estudiante C, 21 de octubre de 2021).

En cambio, otra estudiante que se encuentra en el último año de la carrera, expresa “en un conversatorio creo que tuvimos yo les comenté a las profes que todavía me siento como... como afuera (...) siento que no estoy lista” (estudiante K, 3 de agosto de 2021). Lo expuesto habilita a pensar que quizás la inminencia de afrontar la vida laboral le genera inseguridad respecto a los conocimientos construidos y a las competencias relativas al saber hacer que caracteriza la vida profesional.

Por último, se expone el testimonio de una estudiante de quinto año que ilustran de manera clara el giro que parece darse en las prácticas de enseñanza en los dos últimos años (cuarto y quinto) de la carrera.

Ese cambio de exigencia lo noté en cuarto año (...) noté que había que dedicar como mucho más y que ya era más complejo, que no era una lectura sino un análisis. Y después, lo que me pasó ahora en quinto es que en muchas materias ya no nos daban tanto material y lo teníamos que ir haciendo nosotras, entonces teníamos que aplicar todo lo de los otros años y ahí me sentí medio descolocada (...) también creo que ya tenemos otras herramientas entonces creo que eso no es algo que ocasiona dificultad en la trayectoria. (estudiante S, 2 de agosto de 2021).

El relato da cuenta, por un lado, de una modificación en las demandas académicas, con requerimientos intelectuales de mayor complejidad, tales como análisis, integración y recuperación de saberes previos. Por otro lado, mayor autonomía en arbitrar los medios para poder dar respuesta a las consignas y tareas académicas. Si bien esta situación pareciera generarles cierto desconcierto, una

de ellas reconoce que han construido disposiciones y estrategias para poder responder de manera satisfactoria a lo solicitado.

En suma, de acuerdo a lo hasta aquí vertido se identifica, según el testimonio de las estudiantes, el tercer año de la carrera como el momento en el que la mayoría reconoce haber logrado disposiciones tales como el dominio de los códigos y reglas que rigen las prácticas intelectuales e institucionales propias de la facultad. Es decir, modos de comunicación, reglas tacitas e implícitas en las formas de evaluar, la posibilidad de reconocer e interpretar las normativas institucionales (reglamento académico, código de convivencia) y la alfabetización académica. Prácticas que les permite iniciar un camino de afianzar su afiliación intelectual que podemos inferir de los relatos de quienes están en quinto año.

CONCLUSIONES

Los hallazgos permiten afirmar que el ingreso universitario implica para las estudiantes una situación novedosa con experiencias significativas que interpelan las formas de acción interiorizadas en trayectorias previas provocando un desequilibrio, una ruptura de los marcos referenciales (Torcomian, 2021). Las vivencias recuperadas de las voces estudiantiles dan cuenta de sentimientos encontrados por la expectativa respecto al proyecto universitario y la nostalgia de lo conocido que queda atrás, los cuales constituyen indicadores propios del tiempo de extrañamiento (Coulon, 2005). Esto les genera malestar y ansiedad que en algunos casos se traduce en implicancias a nivel corporal por el padecimiento psíquico ante lo estresante de la situación.

Luego, en un tiempo de aprendizaje, comienzan a integrarse a la cultura discursiva de la universidad y del campo disciplinar específico a partir de incorporar las nuevas experiencias y conocimientos a un acervo de saber previo. De este modo, logran construir un habitus universitario, enriquecer su modalidad de aprendizaje, para dar respuesta a las situaciones académicas con las disposiciones y estrategias apropiadas según la demanda intelectual del espacio curricular.

Los resultados indican el tercer año de la carrera como el momento en el que pueden integrar los conocimientos construidos en los años anteriores y otorgar sentido con un criterio de unidad. Incluso surgen acontecimientos puntuales que favorecieren este proceso, tales como congresos, disertaciones o talleres con referentes de la disciplina. Lo referido da cuenta de que en ese momento de la trayectoria se encuentran en pleno proceso de alfabetización académica y han logrado la afiliación intelectual, lo que les permite comprender la lógica académica y percibir aquellas cuestiones aun implícitas para la toma de decisiones, en diferentes situaciones estudiantiles, de acuerdo a sus necesidades.

Por último, los hallazgos habilitan a considerar los dos últimos años de cursado (cuarto y quinto) como los de mayor complejidad por las características de los contenidos curriculares y por el tipo de tareas que se presentan, en las cuales se plantean situaciones cercanas a la especificidad del rol profesional. Por tanto, si bien las estudiantes se encuentran afiliadas intelectual e institucionalmente, se evidencia nuevamente un cambio en las reglas de juego hasta aquí internalizadas. Al respecto, las entrevistadas refieren que los y las docentes consideran que el estudiantado cuenta con los recursos y disposiciones necesarias para responder a estos requerimientos.

Respecto a lo que se acaba de señalar, un grupo de estudiantes plantea que si bien lo novedoso de la situación las desestabiliza, logran superar este obstáculo por contar estrategias internalizadas en

el transcurso del cursado. Resultado coincidente con el estudio de Beltrán y Castagno quienes refieren que el estudiantado puede dar respuesta a situaciones vinculadas al futuro rol profesional por lo construido “a partir de un proceso de identificaciones múltiples que se corresponden con diferentes instancias de sociabilidad (...) las provenientes de las diversas clases y de los maestros sucesivos y las provenientes del grupo de los demás alumnos” (2017, p.211).

A partir de lo antedicho, surgen algunas interrogantes que se pueden constituir en un aporte para próximas investigaciones, ¿Se realizan articulaciones entre las prácticas de enseñanza de los distintos espacios curriculares que conforman la malla curricular? Por otro lado, ¿cuáles son los recursos previos que los y las docentes dan por supuestos? ¿Se refieren a conocimientos conceptuales o a un saber hacer en términos de competencias?

Al profundizar sobre la construcción del oficio de estudiante, se evidencia que la universidad considera que el y la ingresante ha incorporado en la escolaridad previa disposiciones y recursos para iniciar el proyecto universitario. Sin embargo, al recuperar la voz del estudiantado, dan cuenta de una ruptura o quiebre entre las lógicas propias de ambos espacios. Por tanto, sería importante generar dispositivos de acompañamiento al ingreso, permanencia y egreso. Al respecto, Coulon (2017) plantea la posibilidad de pensar en una pedagogía de la afiliación vinculada a la tarea docente. El autor propone la escritura diaria y la metodología documental como actividades que pueden contribuir al proceso de afiliación.

Asimismo, Carlino (2005) enfatiza en la importancia de planificar en los espacios curriculares propuestas de lectura y escritura académica. Es decir, ambos autores, otorgan un lugar importante al rol docente en la construcción del oficio de estudiante y de la alfabetización académica. En tal sentido, se considera que un estudio sobre las prácticas de enseñanza vinculadas al oficio de estudiante sería una línea de investigación que puede aportar elementos para realizar propuestas didácticas que contribuyan no solo a la construcción de aprendizajes disciplinares, sino también a la formación de un habitus universitario.

De igual modo, profundizar en la articulación entre el nivel secundario y el nivel superior sería sumamente valioso, particularmente pensando en términos de disposiciones que remiten a un saber hacer, tales como: trabajar en equipo, pensamiento crítico, prácticas de lectura y escritura, entre otras posibles.

REFERENCIAS

- Álvarez-Hernández, J., Aguilar-Parra, J. M., Fernández-Campoy, J. M., Salguero- García, D. y Pérez-Gallardo, E. R. (2013). El estrés ante los exámenes en los estudiantes universitarios. Propuesta de intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 179-188. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852173008.pdf>
- Andrade-Gómez, L., Barrozo, R., Berenguer, E., Peralta-Minini, V. y Saenz, M. (2019). *Trayectorias académicas en la universidad pública. Un análisis de caso*. Plataforma de información para políticas públicas de la Universidad Nacional de Cuyo. <http://www.politicaspUBLICAS.uncu.edu.ar/articulos/index/trayectorias-academicas-en-la-universidad-publica-un-analisis-de-caso>
- Barreto-Osma, D. A., Celis-Estupiñan, C. G. y Pinzón-Arteaga, I. A. (2019). Estudiantes universitarios que trabajan: subjetividad, construcción de sentido e in-satisfacción. *Revista*

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

- Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 96-115.
<https://www.redalyc.org/journal/1942/194260979007/html/>
- Beltrán, M. y Castagno, F. (2017). Construir Oficio de Estudiante /Escritor. El Caso del PPP en Contexto Educativo. *Anuario de Investigaciones*, 3(1), 205-215.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18099/18502>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2013). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias universitarias*, 2(3), 3-14. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019/2769>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica.
- Carvalho-Carneiro, A. y Rocha-Sampaio S. M. (2011). Estudiantes de origen popular e afiniação institucional [Estudiantes de origen popular y afiliación institucional]. En S. M. Rocha-Sampaio (org.), *Observatório da vida estudantil. Primeiros estudos* (pp 53-69). Editora da Universidade Federal da Bahia. <http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-04.pdf>
- Coronado, M. y Gómez-Boulin, M. J. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior. Análisis de las trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Noveduc.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Paidós.
- Coulon, A. (2005). *Le Métier d'Étudiant. L'entrée dans el vie universitaire* [La profesión de estudiante. Entrada en la vida universitaria]. Economica.
- Coulon, A. (2017) Le métier d'étudiant: l'entrée dans el vie universitaire [La profesión de estudiante: ingreso a la vida universitaria]. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 43(44), 1239-1250.
https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/fr_1517-9702-ep-43-4-1239.pdf
- Enrico, R. (2019a). Capitales culturales y escolares puestos en juego durante el primer año de la carrera universitaria. En S. Gómez (comp.), *Jóvenes en la universidad* (pp. 105-118). Brujas.
- Enrico, R. C. (2019b). La construcción del oficio de estudiante universitario en ingresantes a la Facultad de Ciencias Químicas en dos universidades de Córdoba. *Diálogos Pedagógicos*, 17(34), 18-36. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/366>
- Fernández, A. (2012). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.
- Gómez-Mendoza, M. A. y Alzate-Piedrahita, M. V. (2014). *El "oficio" de estudiante: relación con el saber y deserción universitaria* [Conferencia]. IV CLABES Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1017/1042>
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27(4), 30-39.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf
- Moreno-Laverde, R., Bustos-Rios, R. y Castaño-Osorio, I. (2007). Enseñando el oficio de ser estudiante universitario. *Scientia et Technica*, 3(35), 397-401.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4805120>
- Pérez-Pulido, I. (2016). *El proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara* [Tesis de Doctorado, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente ITESO]. Repositorio Institucional del

Revista Educación, 2024, 48(1), enero-junio, ISSN: 0379-7082 / e-ISSN 2215-2644

ITESO.

https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3591/DIETesis%20Ignacio%20P%C3%A9rez_copy.pdf?sequence=5

Torcomian, C. (2021). *Experiencia, aprendizaje y subjetividad. Cómo se aprende en diferentes escenarios*. Brujas.

Torcomian, C. (2015). Descripciones y relatos sobre la experiencia de llegada a la Universidad. *Academicus. Revista de Ciencias de la Educación*, 1(6), 25-39.
http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art6_3.pdf

Vacilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (23-64). Gedisa.