



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS



Factores afectivo-emocionales incidentes en el rezago de estudiantes universitarios. Caso de la carrera de Doctor en Odontología de la UdelaR

Nancy López

Mayo, 2016

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Nancy López

Factores afectivo-emocionales incidentes en el rezago de estudiantes universitarios.
Caso de la carrera de Doctor en Odontología de la UdelaR

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en Enseñanza
Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza
Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la
Universidad de la República

Tutor/es: Prof. Adriana Cristóforo

Montevideo, 23 de mayo 2016

Foto de portada: www.freepik.com

Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Tabla de contenidos

Índice General

Dedicatoria	7
Agradecimientos	8
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
a) Breves antecedentes del problema.....	11
b) Justificación y relevancia de la investigación.....	11
c) Formulación del problema.....	12
d) Objetivos de la investigación.....	13
e) Metodología utilizada para lograr los objetivos propuestos.....	13
f) Resultados.....	13
g) Orientación al lector de la organización del texto.....	14
Capítulo I	
1. Contextualización del tema a investigar	16
1.2. Problemas de enseñanza en la Universidad.....	19
1.3 Situación de la Facultad de Odontología.....	21
1.4. La enseñanza de la odontología en la UDELAR.....	22
Capítulo II	
2. Marco teórico	26
2.1. Rendimiento académico y rezago.....	26
2.2. Los afectos.....	32

2.3. Aprendizaje y afectividad.....	34
-------------------------------------	----

Capítulo III

3. Fundamentos del abordaje metodológico.....	40
--	-----------

3.1. Investigar en enseñanza.....	40
-----------------------------------	----

3.2. Estrategia de investigación.....	42
---------------------------------------	----

3.2.1. Tipo de estudio.....	45
-----------------------------	----

3.3. Diseño de investigación.....	46
-----------------------------------	----

3.3.1. Procedimiento.....	46
---------------------------	----

3.4. Fases del proceso de investigación.....	49
--	----

3.5. Metodología de recolección de datos.....	49
---	----

3.5.1. Instrumentos.....	49
--------------------------	----

3.5.1. 1. Entrevista en profundidad.....	50
--	----

3.5.1. 2. Dispositivo situación persona aprendiendo.....	52
--	----

3.6. Técnica de análisis y elaboración de datos.....	53
--	----

Capítulo IV

4. Análisis y resultados.....	55
--------------------------------------	-----------

4.1. Perspectiva de los estudiantes.....	55
--	----

4.1.1. Análisis y resultados de las entrevistas a estudiantes.....	56
--	----

4.1.2. Historia de los aprendizajes.....	56
--	----

4.1.2. A. Dimensión pedagógica.	56
--------------------------------------	----

4.1.2. B. Dimensión relacional.....	64
-------------------------------------	----

4.1.2. C. Sentimiento de sí.....	71
----------------------------------	----

4.1.3. Elección de carrera.....	73
---------------------------------	----

4.2. Análisis del dispositivo Situación Persona Aprendiendo.....	77
4.2.1. Personajes presentes en el dibujo.....	78
4.2.2. Distancia – aproximación entre los personajes.....	82
4.2.3. Situación de aprendizaje.....	85
4.2.4. Categorías emergentes.....	87
4. 3. Perspectiva de los docentes.....	94
4.3.1. Análisis de las entrevistas a los docentes.....	94
4.3.2. Hipótesis de los docentes sobre el rezago.....	96
4.3.3 Plan de estudios.....	104
Capítulo V	
Conclusiones.....	108
Referencias bibliográficas.....	119
Anexos.....	127

Dedicatoria

A Joaquín y María Pía que me enseñan cada día



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Agradecimientos

Deseo agradecer muy especialmente a las autoridades de la Facultad de Odontología de la Universidad de la República quienes aceptaron esta propuesta así como a la Unidad de Apoyo al Estudiante que cooperó generosamente para su realización. A los docentes y estudiantes que participaron en el estudio y colaboraron en su concreción dedicando su tiempo y disposición en cada encuentro.

A la colaboración del Departamento de Documentación y Biblioteca de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República en la revisión y corrección de la bibliografía.

A los compañero/as docentes y estudiantes, con quienes he aprendido a interrogarme, y generaron en mi el deseo de comprender las *luces y sombras* de la enseñanza universitaria y profundizar en el estudio de la educación superior.

A la Prof. Alicia Kachinovsky, por sus sugerencias y sus enriquecedores puntos de vista acerca del tema en estudio.

Un especial reconocimiento a mi tutora, por su orientación, asesoramiento y acompañamiento durante todo el proceso como supervisora académica.

Por último, a mi familia, siempre presente, por el apoyo y la paciencia que han mostrado en el transcurso de redacción de tesis.



Resumen

El fenómeno del rezago universitario se encuentra estrechamente vinculado a la problemática de la deserción y desvinculación de la Universidad; temas centrales que han ocupado un lugar en la agenda educativa de nuestro país.

Es en la línea de los problemas de enseñanza universitaria que se inscribe la presente investigación, focalizándose en la temática del rezago. Se selecciona la Facultad de Odontología de la Universidad de la República para este estudio procurando establecer los factores afectivo-emocionales que subyacen al rezago o fracaso escolar universitario. La investigación se propuso dar a conocer algunos de los aspectos inconscientes que atraviesan al estudiante en su aprendizaje, al constatarse que no existen en nuestro medio, estudios sobre esta temática.

Su finalidad ha sido producir conocimiento sobre estos factores no abordados hasta el momento de modo de contribuir a una mayor comprensión de los obstáculos no conscientes ni manifiestos que inciden en el rezago en la comunidad universitaria.

En esta investigación se ha utilizado una metodología cualitativa de tipo exploratorio ya que su objeto de estudio refiere a procesos subjetivos, adoptando como estrategia el estudio de casos. Se ha basado en un enfoque interpretativo de los instrumentos empleados. Los instrumentos de recolección de datos utilizados con los estudiantes que presentan rezago han sido entrevistas en profundidad y el dispositivo gráfico Situación Persona Aprendiendo y entrevistas en profundidad a informantes calificados.

En base al análisis de datos realizado se ha detectado escasos recursos e insuficiente disponibilidad psíquica para enfrentar los obstáculos que el proceso de aprendizaje implica, en las condiciones y características institucionales del centro de estudio referido.

Finalmente, se realizan algunas sugerencias que pretenden abrir un espacio para la discusión de ideas y propuestas que contribuyan en la búsqueda de posibles soluciones a la problemática del rezago y favorezca el análisis del mismo.

Palabras claves: Rezago - Afectividad – Aprendizaje



Abstract

The issue of academic lag of university students is closely related to the problem of abandonment and disengagement, which have become main topics of the educational agenda of our country.

This research addresses the difficulties of university teaching, with a focus on the subject of low educational achievement. The School of Dentistry of the University of the Republic (UDELAR) was chosen for this study with the purpose of establishing the emotional and affective factors underlying the academic lag or failure at the University. Since we have no studies on this matter in our context, this research approaches the unconscious facts that affect students' learning.

Its goal is to generate knowledge about these factors, unaddressed thus far, in order to further a better understanding of both the non-conscious and manifest hindrances that have an impact on the falling behind of the university community.

The methodology applied was of a qualitative and exploratory kind, given that the subject of study refers to subjective processes. Case study was the strategy adopted. The research is based on an interpretative approach of the instruments employed. Data gathering instruments used with lagging students included in-depth interviews, the Learning Person Situation graphic device, and in-depth interviews with qualified informants.

Based on data analysis and considering the conditions and institutional characteristics of the training center mentioned above, poor resources and insufficient psychic availability to face obstacles along the learning process have been detected.

Finally, some recommendations are made in order to open a space for the discussion of ideas and suggestions that might contribute to the finding of possible solutions to the problem of academic lag and the analysis of the issue.

Key words: academic lag – affectivity – learning



Introducción

a) Breves antecedentes del problema

El fenómeno del rezago universitario se encuentra estrechamente vinculado a la problemática de la deserción y desvinculación de la Universidad, temas centrales que han ocupado un lugar en la agenda educativa. Dichas problemáticas no son privativas de nuestro país, sino que son compartidas por varios países de la región y constituyen un problema de enseñanza. Las transformaciones producidas durante los últimos años en las universidades de la región, han puesto de manifiesto un aumento sustancial en la matrícula universitaria, el cual no ha sido acompañado por la correspondiente titulación.

Es en la línea de los problemas de enseñanza universitaria que se inscribe la presente investigación focalizándose en la temática del rezago. Se selecciona la Facultad de Odontología para este estudio procurando establecer los factores psicológicos que subyacen al rezago.

La finalidad de esta tesis ha sido producir conocimiento sobre estos factores no abordados hasta el momento de modo de contribuir a una mayor comprensión de los obstáculos no conscientes ni manifiestos que inciden en el aprendizaje en la comunidad universitaria. Se procura así aportar a la reflexión sobre la temática, de manera de favorecer la mejora en la calidad de la enseñanza de grado.

b) Justificación y relevancia de la investigación

El problema que ha motivado la presente investigación ha sido la necesidad de conocer aquellos factores que subyacen al fenómeno del rezago o fracaso escolar universitario. Si bien existen diversas investigaciones sobre la temática y fundamentalmente sobre la deserción y/o desvinculación, estas jerarquizan aspectos vinculados a factores sociales y económicos, o bien, aquellos otros psicológicos como las capacidades, habilidades y motivaciones. Esta investigación se propone dar a conocer algunos de los aspectos

inconscientes que atraviesan al estudiante en su aprendizaje al constatarse que no existen en nuestro medio estudios sobre esta temática.

El marco teórico se ha construido a partir de conceptos vinculados fundamentalmente a la psicología psicoanalítica: deseo, inconsciente, placer – displacer, vínculos.

c) Formulación del problema

La Facultad de Odontología, no ajena a la realidad universitaria, se encuentra abocada a mejorar la calidad de la enseñanza en su disciplina desde hace ya varios años. Para ello ha ido modificando sus planes de estudio y promoviendo transformaciones que faciliten al estudiante en su trayectoria curricular. Ejemplo de ello son los planes 2001 y 2011 que han profundizado las líneas establecidas en el plan 1993 donde se jerarquiza el modelo curricular integrado. De todas maneras, estas modificaciones y la flexibilización de los cursos y evaluaciones introducidas en los diversos planes, no han podido mejorar el fenómeno del rezago estudiantil. Este se origina fundamentalmente en el tramo de formación inicial siendo difícil neutralizarlo a lo largo de la carrera.

Se ha optado por analizar la carrera de Doctor en Odontología dado que en la institución existe una preocupación por el rezago en dicha carrera así como estudios sobre el mismo. Si bien esta elección impone límites a la posibilidad de generalización de sus resultados, se hace acuerdo con Maxwell (en Martínez Carazo, 2006) que en los estudios cualitativos, sobre todo en los estudios de caso, no se busca una generalización de los resultados, sino que los mismos puedan ser aplicados a otros casos, por lo que el autor habla de “transferibilidad” en vez de generalización.

d) Objetivos de la investigación

Objetivo general:

- Identificar los factores afectivo – emocionales de estudiantes de la Carrera de Doctor en Odontología presentes en el rezago crítico de su trayectoria curricular.

Objetivos específicos:

- Describir el rezago de los estudiantes de la carrera de Doctor en Odontología.
- Determinar aquellos aspectos emocionales que coadyuvan al rezago.

e) Metodología utilizada para lograr los objetivos propuestos

En esta investigación se ha utilizado una metodología cualitativa ya que su objeto de estudio refiere a procesos subjetivos adoptando como estrategia el estudio de caso. Se ha basado en un enfoque interpretativo privilegiando el discurso y comportamientos de los sujetos participantes siendo la investigadora quien otorga significación y sentido.

Con esta investigación se pretende abrir un espacio para la discusión de ideas y propuestas que contribuyan en la búsqueda de posibles soluciones a la problemática del rezago en la carrera de odontología y favorezca también el análisis del mismo en otros servicios universitarios.

f) Resultados

Este estudio se centra básicamente en torno a los factores afectivo – emocionales de los estudiantes que puedan estar incidiendo en el rezago. Para ello se considera al estudiante como una persona singular atravesada por una historia particular en un contexto determinado lo cual lo ubica en un lugar frente a la realidad y al conocimiento.

De acuerdo a lo analizado a partir de los resultados obtenidos se concluye que aquellos aspectos emocionales que coadyuvan al rezago, se encuentran estrechamente relacionados con las dificultades de adaptación de los estudiantes al ingreso a la facultad, con la disponibilidad psíquica para aprender de los mismos, así como con la relación docente – estudiante establecida.

g) Orientación al lector de la organización del texto

El primer capítulo describe el problema de investigación. Se contextualiza en primer lugar la realidad de las universidades latinoamericanas, sus dificultades y transformaciones. Se señalan algunas características similares en la Universidad de la República del Uruguay así como las singularidades de la misma.

Finalmente, se expone la situación de la Facultad de Odontología y brevemente los antecedentes históricos en la formación de la carrera de Doctor en Odontología.

El segundo capítulo expone el marco teórico psicoanalítico en que se ha respaldado la investigación. Se realiza también un recorrido por la bibliografía de apoyo respecto al fenómeno del rezago/fracaso escolar así como a los conceptos que la pedagogía ha aportado al tema considerado.

El tercer capítulo está dedicado al enfoque metodológico que ha guiado la presente investigación: estudio de caso de naturaleza cualitativa que ha utilizado diversos instrumentos para la recolección de datos como entrevistas en profundidad a estudiantes rezagados e informantes calificados así como el dispositivo situación persona aprendiendo a los primeros.

En el cuarto capítulo, se describen y analizan los resultados, mientras que en el quinto y final se consagra a establecer las conclusiones de la investigación, reflejar los alcances y limitaciones de la misma, y realizar sugerencias que podrían conducir a la reflexión de la comunidad académica toda. De este modo, se podrían promover transformaciones que consideraran no solo las “políticas de retención” sino también políticas adecuadas de inclusión.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Capítulo I

1. Contextualización del tema a investigar

La realidad de las universidades latinoamericanas está atravesada, en mayor o menor medida, por los mismos problemas: si bien ha habido un aumento en la matriculación, aún accede a ellas un pequeño porcentaje de la población, las investigaciones y publicaciones son escasas, los recursos económicos reducidos y la deserción estudiantil es alta en los países centroamericanos (Costa Rica, Nicaragua, Guatemala, Honduras y El Salvador), en México y en Uruguay. Así lo plantea un estudio realizado en el año 2005 por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (en adelante, SITEAL), sobre la posibilidad de acceso, permanencia y equidad en la educación superior en los países de la región, en el que se constata que el abandono de la educación superior está positivamente asociado al porcentaje de estudiantes ingresantes, es decir que, aquellos países con mayores niveles de matriculación tienden a presentar también mayores niveles de deserción o desvinculación. Por otra parte, se desprende del mismo informe que el nivel socioeconómico de los estudiantes que egresan es más alto, lo que permite inferir que el abandono se produce en los ingresantes de perfil social más bajo. El mismo SITEAL, en un boletín de 2007 concluye que uno de los problemas educativos más acuciantes en los países hispanoamericanos es la agudización de la deserción y como consecuencia la disminución de la titulación.

Al crecimiento demográfico de la Educación Superior en América Latina en los últimos tres decenios ha correspondido un aumento del mismo en nuestro país. En cuanto al acceso y graduación del nivel superior, en el informe de SITEAL del año 2011, se menciona que en Uruguay el 25% de los jóvenes de entre 20 y 21 años concurren al nivel superior, valor en relación al que no se registraron avances respecto al año 2006. Boado (2010) señala que a partir del último censo de estudiantes universitarios en Uruguay del año 2007, la población de la Universidad de la República (en adelante, UDELAR) creció 5,6 en los últimos cuarenta y siete años; del mismo modo surge de algunos estudios muestrales que la cantidad de egresos se multiplicó 5,9 veces. “En el último período intercensal 1999-2007 la población estudiantil creció al 2,6% anual, una tasa que quintuplica a la del crecimiento de la población de Montevideo en ese lapso”. (Boado, 2010, p.123). El autor refiere datos y características

relevantes en la población universitaria: el aumento de mujeres en casi todos los servicios, estudiantes de nivel socioeconómico y cultural más favorecido, estudiantes que trabajan antes de recibirse haciéndolo en mayor horario y en mejores empleos aquellos provenientes de origen social más elevado. Estas características están acompañadas por “una baja tasa de titulación y de una importante tasa de deserción y rezago”. (Boado, 2010, p.124). Estos datos, que pueden parecer contradictorios, muestran la relación positiva existente entre el crecimiento de la población estudiantil y el egreso, manteniéndose y agudizándose aún la deserción y el rezago.

Ante este planteo emergen entonces interrogantes vinculadas a la incidencia del origen social, las exigencias académicas, el entorno educativo, las motivaciones, el trabajo en forma paralela al estudio en relación al egreso, abandono y/o rezago.

A esto se agregan las características de nuestra universidad hoy: una universidad sin restricciones para el ingreso, gratuita, donde no hay límite de tiempo para el egreso, tampoco límite de repeticiones, ni para la aprobación de exámenes, salvo excepciones, donde si bien existen previas la posibilidad de ser *eterno* estudiante universitario es admisible. La oportunidad de acceso y aún más la de permanencia en la UDELAR deriva de la Ley Orgánica de 1958 donde se establece que la titularidad en el orden estudiantil y también en el de egresado, solo se extingue con la muerte del titular. De manera que todo estudiante universitario conserva su derecho a continuar o retomar sus estudios indefinidamente hasta recibirse. Este aspecto, sumado a la gratuidad, beneficia a aquellos cuyo contexto social externo a la universidad presenta limitaciones, carencias o impedimentos y que deben enfrentar mayores costos, pagado en tiempo para graduarse.

Si bien esta situación por un lado favorece al estudiante manteniendo su estatus, por otro, incide de manera negativa en su aprendizaje. El paso del tiempo beneficia el *olvido* de los conocimientos adquiridos, los cuales además van siendo modificados vertiginosamente por los adelantos producidos tanto en ciencias como en tecnologías. Esto causa efectos en la integración que el estudiante debe realizar entre los viejos y nuevos saberes.

Las investigaciones realizadas en nuestro país (Boado, 2010; Fernández y Pereda, 2009; Custodio, 2006) y también en América Latina (Acosta, 2009; Osornio, Valadez, Cuellar y Monje, 2008) se centran en la deserción o desvinculación de los estudiantes así como en el rendimiento académico, quedando la reprobación y fundamentalmente el rezago en un segundo plano. Estos estudios se encaminan especialmente a los factores sociales y

económicos que favorecen u obstaculizan el aprendizaje. También y en menor grado, a las características individuales como la motivación y capacidades cognoscitivas de los estudiantes. Estos componentes psicológicos del aprendizaje enfocan solo el aspecto más conocido o visible del problema, sin embargo no se han encontrado estudios que pongan de manifiesto los procesos afectivo – emocionales que están por detrás de la motivación o de su falta, y que pueden estar dando cuenta de las causales individuales del rezago. Es por ello que surge la necesidad de investigar sobre la concurrencia de estos factores considerando que son relevantes en la vida del sujeto. En este sentido Emde señala:

Los procesos afectivos tratan con lo que es importante en la vida del individuo. Son un aspecto de su funcionamiento mental enraizados en la biología y en la cultura que, tanto en un sentido inmediato como en lo permanente, dan significado y valor a los sucesos vividos. (Emde, 1999, p. 473)

El abordaje de estos aspectos individuales podría dar insumos para lo que Custodio plantea (2010) en el sentido de entender los diferentes motivos que pueden explicar el problema. Esto, dice la autora, permitirá pensar “políticas efectivas de retención”. (p.153)

Dado el conocimiento de que la deserción y el rezago estudiantil están instalados en la institución, sumado a la preocupación por la búsqueda de soluciones efectivas para abatirlos, se entiende que existe la necesidad de avanzar y profundizar en el estudio y análisis de esta temática, no solo conociendo los diferentes motivos que conllevan al abandono de los cursos, sino también progresando en la exploración de sus diferentes manifestaciones. Esto constituye un elemento fundamental a la hora de pensar en políticas efectivas de retención, considerando que la deserción estudiantil representa un problema en cuanto pérdida para quienes la viven, sus familiares, la institución educativa y la sociedad en general.

La desvinculación así como el rezago presentan diversas facetas, por tanto, se hace necesario investigar los factores que inciden en este fenómeno en cada institución de educación superior e identificar los motivos por los cuales se decide abandonar, o bien, por los que se produce el rezago, siendo este último además un factor importante en la desvinculación.

1.2. Problemas de enseñanza en la Universidad

Los problemas pedagógicos que se dan a nivel universitario han tomado visibilidad y comenzaron a estudiarse hace relativamente pocos años. Tienen mayor trayectoria los estudios relativos a la etapa escolar. Alumnos y maestros y posteriormente estudiantes y profesores de nivel secundario han sido foco de estudios e investigaciones.

Las prácticas de aula, los fracasos escolares en sentido amplio, las dificultades de aprendizaje, el rendimiento académico, etc. fueron abordados desde diversas concepciones.

Estos problemas o dificultades han recibido aportes desde la disciplina pedagógica, desde la sociológica y también desde la psicológica; esta última criticada al centrar su objeto de estudio en las motivaciones y capacidades cognoscitivas del alumno contribuyendo escasamente en la comprensión de la educación como fenómeno social. Se entiende que esta crítica incluye cierto desconocimiento en relación a la potencia y fuerza que emerge del inconsciente.

Esto no implica el rechazo o desconsideración de las disciplinas que han desarrollado teorías, conceptos y métodos enriquecedores dejando de lado lo psicológico. Es imposible desconocer las contribuciones de sociólogos de la talla de Bordieu, Passeron y Bernstein, por ejemplo y de educadores y didactas como Ferry, Beillerot, Schön, así como otros más cercanos como Freire, Litwin, Camilloni, Gatti, Fernández para citar solo algunos.

Desde la sociología, considerar que las estructuras sociales determinan los fenómenos educativos ha favorecido la comprensión de algunas de las dificultades pedagógicas, no todas. Desde la pedagogía explorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de los aportes de diversas teorías así como la introducción de los modelos de enseñanza ha posibilitado la reflexión sobre la relación conocimiento – alumno – docente. Los procesos de enseñanza y aprendizaje implican un enfoque integrador de diversas disciplinas que involucran al sujeto humano en su totalidad.

El ingreso a la institución universitaria implica para el estudiante el ingreso a un mundo desconocido, también idealizado y sentido generalmente como un espacio desorganizado, donde las reglas no son claras, con una escasa e inadecuada comunicación institucional. Esta



percepción parece exceder la dimensión desconocida que la institución presenta para un recién ingresado. Esta visión incide en el sujeto y dificulta su inserción y adecuación a la institución universitaria, aspecto que puede obstaculizar su rendimiento así como su permanencia.

Por otra parte, para la institución universitaria la transmisión del conocimiento disciplinar ha sido prioritario. A esta transmisión de saberes, el saber que hay que transmitir, se la ha llamado de referencia. (Perrenoud, 2001)

Según Perrenoud (2001), en las últimas décadas se ha ido considerando, con ciertas resistencias, el saber pedagógico y didáctico: el saber “*que hay que enseñar*”. Desde las ciencias “*duras*”, las más intransigentes, se afirma que alcanza con saber de la disciplina a ser transmitida para enseñar. También, producto de investigaciones, se ha indicado la existencia de dos saberes: el saber “*sabio*” y el saber “*práctico*”; este último refiere a los “*saberes en acción*”, los saberes procedimentales que constituyen “*saberes de experiencia*”. Asimismo, se consideran aquellos saberes “*que no lo son*”: los que son transmitidos implícita e incluso inconscientemente.

En el campo de la educación superior aún está presente la influencia de la concepción positivista del conocimiento y, más allá de algunos cambios producidos, sigue predominando en la práctica pedagógica.

Al respecto señala da Cunha ((1996, p. 28): “Un ejemplo claro de esto es la forma lineal en que se organiza el conocimiento en las propuestas académicas: de lo general a lo particular, de lo teórico a lo práctico, de lo básico al ciclo profesional”. Esta concepción se mantiene también en nuestro país con excepciones, consecuencia de la llamada “*segunda reforma universitaria*”.

1.4. Situación de la Facultad de Odontología

En el estudio realizado por Custodio (2010, pp. 153-168) se indica que en los últimos años, el porcentaje promedio de titulación a nivel global en nuestra universidad ha rondado el 30%.¹ El 70% restante se encuentra comprendido por estudiantes que abandonan la institución o bien permanecen en ella rezagados. La característica común a todos los servicios es que registran niveles de deserción superiores a los de titulación existiendo diferencias significativas entre las facultades cuyas carreras se encuentran más profesionalizadas y consolidadas en el mercado laboral frente a las áreas sociales, humanísticas y artísticas. Así, en el período 1997-2004 la titulación promedio estimada fue de 28% mientras que la tasa media de deserción estimada fue de 36%.

Los últimos censos universitarios realizados en nuestro país, dan cuenta del crecimiento en la matriculación de estudiantes en los distintos servicios. Sin embargo, durante la última década, la carrera de Odontología ha presentado un menor crecimiento en su matrícula. El estudio realizado por Collazo, Seoane y Hernández (2011, pp. 46-55) a partir del último censo (2007) señala “un ritmo de egreso relativamente lento” y destaca que el “nivel de rezago y desvinculación entre el primer y segundo año de la carrera se ubica en el entorno del 50%” (p.46), es decir que menos de la mitad de los estudiantes logran cursar la carrera en los tiempos curriculares previstos.

En la tesis de Maestría de la Dra. Seoane (2013), titulada “Desempeño estudiantil en el primer y segundo año de la carrera de Odontología de la UDELAR. Análisis de trayectorias académicas”, la autora señala que es a partir del año 2007, cuando se regulariza la situación curricular de estudiantes afectados por factores de rezago institucional. Comienza entonces a visibilizarse el rezago como una problemática estudiantil, ya no institucional.

Luego de 15 años de puesta en marcha del nuevo modelo curricular y frente a los datos primarios sobre rendimiento de los estudiantes de Odontología, es que se manifiesta una

¹ El período considerado para estos cálculos es 1997-2004. Vide Boado, 2007.

preocupación institucional sobre las características de los ingresantes y las posibilidades de construcción de sus trayectorias. (Seoane, 2013, p. 12)

Estas investigaciones inducen a estudiar la concurrencia de los factores afectivo-emocionales implicados en el rezago estudiantil universitario para contribuir a la reflexión y comprensión del mismo. Así, se podrá favorecer la permanencia y finalización de los estudios de los adultos jóvenes uruguayos. Por otra parte, se pretende profundizar en el conocimiento de esta temática al no existir investigaciones sobre el mismo en nuestro país y poder visualizar los costos afectivos que esta situación genera a nivel personal y familiar.

Esta investigación ha procurado responder las siguientes preguntas: ¿En el rezago hay factores afectivo – emocionales que estén presentes como causa concurrente? Si es así, ¿Cuáles son esos factores, en el caso de los estudiantes de la carrera de Doctor en Odontología de la UDELAR?

1.3 . La enseñanza de la Odontología en la UDELAR

La Facultad de Odontología de la UDELAR es instaurada por la Ley N^o 8433 en junio del año 1929. Sus inicios tienen lugar dentro de Facultad de Medicina en 1877, creándose en 1921 la Escuela de Odontología, independiente de dicha Facultad.

Actualmente tiene a cargo la formación de cuatro carreras: Doctor en Odontología, Laboratorista en Odontología, Higienista en Odontología y Asistente en Odontología además de una Escuela de Graduados donde se dictan varias especializaciones.

Para una mejor comprensión del tema a ser analizado, se realiza una descripción de la Facultad de Odontología a partir de datos recabados en el censo universitario 2007 así como los otorgados por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (en adelante, UAE). En el mismo sentido, se consideran las características que asume el plan de estudios 2001 dado que todos los estudiantes entrevistados para esta investigación ingresaron con dicho plan en la cohorte 2009. Se destaca que el plan de estudios 2011 no presenta diferencias pronunciadas siendo escasamente apreciables en la práctica.



En el año 2011, luego del proceso de Evaluación Institucional, la Facultad de Odontología logra su acreditación en el MERCOSUR. Ese mismo año se pone en vigencia el nuevo plan de estudios que ha ido consolidando el modelo curricular integrado puesto en marcha por el plan de estudios del año 1993.

El plan de estudios de la carrera prevé una duración de cinco años y un semestre (5090 horas), organizado en dos tramos: formación inicial de la carrera (1° y 2° año) y formación profesional de 3° en adelante. El mismo plantea como fundamento la inmersión temprana del estudiante en la práctica clínica. Es así como desde tercer año comienzan las prácticas clínicas individuales supervisadas por el docente; en segundo año la atención es realizada por parejas de estudiantes. En el tramo de formación inicial se imparten las disciplinas básicas que son soporte del ejercicio profesional.

Ingresan por año aproximadamente 250 alumnos a la carrera de grado, en su mayoría de sexo femenino (76%); la edad promedio se ubica entre 20 a 24 años.

El plan de estudios del año 2001 retoma algunas definiciones adoptadas en el plan de 1966 así como el proceso de revisión y acuerdos desarrollados por la institución y que fueran plasmados en el plan del año 1993. El extenso período de ruptura democrática impidió el pleno desarrollo del plan 66.

...retomando en cambio el proceso de enseñanza profesionalizante en sentido estricto de anteriores décadas. Esto es, un proceso predominantemente técnico, operativo, basado en la autoridad docente, distanciado de la investigación, que debilitó por consiguiente el fundamento científico y social de la enseñanza de las disciplinas”. (Plan de estudios, 2001, p.7)

El plan 1993 emerge luego de un largo debate de la Universidad toda (1986-1993) que se plasma en el Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad de la República.

Del diagnóstico de situación realizado en ese momento dentro de Facultad de Odontología se destacan:



- La vigencia de un paradigma ya superado de atención médica y odontológica, en el proceso de formación y en la práctica privada, fundamentalmente centrado en la enfermedad, de carácter individual, biologicista, mecanicista, de alta densidad tecnológica y tendiente a una pseudo especialización.
- Crítica relación docente – estudiante – infraestructura tecnológica y edilicia, que condiciona a una enseñanza masificada, básicamente magistral y predominantemente técnica.
- Escasa motivación docente para el desempeño de la función, relacionada entre otros aspectos a los bajos niveles salariales.
- Débil formación previa de un heterogéneo estudiantado de ingreso, que incorpora al nivel universitario la crisis institucional de la enseñanza media, dificultando soluciones a la situación de masividad. (Plan de Estudios 2001, p.8)

De esta manera, el Plan 1993 sienta los pilares para los posteriores planes 2001 y 2011 y establece las bases de un modelo curricular integrado. Se genera entonces una estructura curricular organizada en Unidades Integradas de Aprendizaje (UDA).

En la presentación del Plan de Estudios (2001, p. 5) se plantea:

La transformación curricular desarrollada de forma ininterrumpida por la Facultad de Odontología desde 1993 supone esencialmente, de este modo, la ruptura con la tradicional enseñanza por disciplinas, adecuándose en el plano académico no solo a las tendencias epistemológicas más modernas, sino también a las necesidades sociales que se plantean en el momento histórico actual. Se trata así de un verdadero proceso de transformación académica y social desde el seno de una institución educativa; proceso abierto en el que se deliberan y confrontan de forma permanente concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas, y a través del cual se construyen acuerdos y se profundizan compromisos.

Esta breve descripción del plan 2001 y las definiciones y transformaciones que el mismo introduce, se consideran pertinentes de realizar para una comprensión adecuada del

análisis efectuado en esta investigación, fundamentalmente en relación a las condiciones de posibilidad de la institución para llevar a cabo su Plan de Estudios así como la función docente y su incidencia en la trayectoria estudiantil.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Capítulo II

Marco teórico

Toda investigación requiere una selección teórica propia del marco conceptual propuesto. En este estudio se realiza un recorte desde la psicología que considera la implicación de la afectividad en el proceso de aprender a partir fundamentalmente del desarrollo de la teoría freudiana. Asimismo se estiman relevantes los aportes que la pedagogía y la sociología han desarrollado sobre los obstáculos en la enseñanza, y que conducen a un necesario intercambio disciplinar cuando de prácticas humanas se trata. La pedagogía no explica la condición de rezago, en su lugar desarrolla el concepto de “fracaso escolar”. Hablar de rezago desde una terminología sociológica no imposibilita reflexionar sobre el mismo a través de una perspectiva psicológica. Por el contrario, permite visualizar otros aspectos no visibilizados desde una sola disciplina.

2.1. Rendimiento académico y rezago

El fenómeno del rezago se vincula con otros componentes de la vida académica del estudiante por ejemplo el bajo rendimiento, en tanto el mismo puede ser la *cara oculta* del rezago. Por otra parte la deserción, desvinculación o desafiliación pueden ser el final de una larga historia de rezago que se resuelve de esa forma.

El rendimiento académico se puede definir como “el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura cursada por el alumno”. (Álvarez, 1996, citado en Osornio L., Valadez S., Cuellar A., Monje J., 2008, p. 3). También se puede definir como “el grado de conocimientos que a través de la escuela, reconoce el sistema educativo que posee un individuo el cual es expresado por medio de las calificaciones asignadas por el profesor” (Edel, 2003, citada en Osornio et al. 2008, p.4). Ambas definiciones dan cuenta de un aspecto cuantitativo o bien cualitativo expresado por una nota o juicio que en caso de ser insuficiente se refleja en la pérdida de materias, reprobación, y en el caso de su reiteración en rezago y posible deserción.

Las diversas investigaciones realizadas sobre rendimiento académico se centran en las variables sociodemográficas que influyen en el mismo: edad, sexo, estado civil, antecedentes académicos, hábitos de estudio, nivel socioeconómico y cultural de los padres, actividad laboral. Estos factores que conforman su medioambiente están relacionados con el rendimiento académico. Otras investigaciones se basan en las variables internas de los estudiantes, en sus capacidades individuales tanto interaccionales o motivacionales como factores incidentes en el rendimiento académico.

Acosta (2009) hace referencia a un estudio realizado en Colombia por el Banco de la República en el año 2004, el cual indica que las causas de deserción se relacionan con la situación socioeconómica y el contexto familiar. Sin embargo, establece que los factores predominantes son académicos más que sociales o económicos. Considera que para explicar el fenómeno de la deserción se deben tener en cuenta de manera prioritaria la habilidad académica preuniversitaria y el rendimiento académico durante su permanencia en la universidad.

En esta misma investigación, Acosta (2009, p. 38) hace mención a Ethington (1990) quien realiza un planteo en cuanto a la “conducta de logros” indicando que:

...la calidad de los resultados académicos que la persona obtenga durante su formación se verá reflejada en su actitud y la culminación de sus metas. Es posible concluir que la decisión de permanencia o de deserción en la población estudiada, podría estar ligada a los resultados académicos que estos obtengan y se reflejarán en su estado anímico.

Y agrega, tomando el concepto de “*locus de control*” (en adelante, LC) introducido por Rotter (1966), la relevancia de las creencias que los estudiantes tienen acerca del grado de control sobre sus propios aprendizajes. Así, aquel estudiante que entiende que el control de los resultados que obtenga depende de él mismo, de su esfuerzo y capacidad, se dice que es un sujeto con LC interno. Mientras que aquel que estime que el control está fuera de él y depende de factores externos como la suerte, el destino, el azar o la ayuda recibida se dice que es una persona con LC externo.

La investigación sobre las relaciones entre LC interno y rendimiento académico evidencia que, en general, cuanto mayor es el LC interno, mejor es el rendimiento escolar. Este sujeto al

posicionarse como hacedor de sus propios logros o fracasos se esforzará más y su rendimiento académico será superior seguramente de aquel con LC externo que, adjudicando a factores externos los resultados de su aprendizaje, no se hace responsable.

De este planteo, se puede inferir la relevancia de las apreciaciones y percepciones que el estudiante tiene de su rendimiento académico. Las mismas se verán de alguna manera reflejadas en la permanencia o abandono de la carrera elegida.

Estas diversas perspectivas dan cuenta que los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior constituyen un fenómeno complejo y multideterminado, por tanto, no puede ser abordado desde una mirada única y reduccionista. Las dificultades en el rendimiento académico de los estudiantes pueden estar asociadas a diversos factores relacionados con el nivel económico y cultural de la familia, a los aspectos académicos que dan cuenta de la configuración del currículo así como de la infraestructura del proceso educativo y a las características individuales del estudiante, entre los que se encuentran los aspectos afectivo – emocionales.

En relación al tema de la deserción la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (2003) señala que: “La deserción se puede definir como el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula el estudiante por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella.” En esta definición el término deserción es sinónimo de abandono.

Las diversas investigaciones y estudios sobre la deserción, desafiliación y/o desvinculación en la enseñanza superior evidencia la complejidad del fenómeno dada la diversidad y multiplicidad de factores que inciden en el mismo.

Calderón Díaz (2005) plantea que los motivos expresados por los estudiantes al abandonar sus estudios tienen que ver por un lado con el nivel de dificultad de la carrera elegida y por otro, con expectativas no acordes a lo esperado lo cual los afecta emocionalmente. Si bien las razones que conducen al abandono de la educación superior son múltiples, cuando los niveles de exigencia son sentidos como muy altos o inalcanzables y las capacidades previas adquiridas resultan insuficientes para lograr un desempeño adecuado, se genera frustración y desmotivación en el estudiante. Otro aspecto considerado por este autor es la presión ejercida por los padres y familiares para que estudie determinada carrera, no coincidiendo con la vocación y/o deseo del estudiante.

En cuanto a las razones esgrimidas por las autoridades académicas, Calderón Díaz (2005) señala la deficiente formación del estudiante al ingresar a la universidad, carencia de preparación para el aprendizaje y de reflexión autónoma, falta de empleo para financiar sus estudios y falta de actualización docente.

Bourdieu (citado en De Ketele, 1993, p.3) entiende que la deserción es parte de un proceso amplio que opera para mantener los factores de desigualdad social y que favorece la reproducción de la misma. En este sentido expresa:

Para que sean favorecidos los más favorecidos y desfavorecidos los más desfavorecidos, es necesario y basta con que la escuela ignore las desigualdades culturales que existen entre los niños de las diferentes clases sociales en el contenido de la enseñanza transmitida, en los métodos y las técnicas de transmisión y en los criterios de juicio; dicho de otro modo, al tratar a todos los educandos – por desiguales que sean realmente – como iguales en deberes y derechos, el sistema escolar es llevado en realidad a sancionar las desigualdades iniciales ante la cultura.

Este enfoque toma en consideración aspectos relevantes como la desconexión existente entre la enseñanza secundaria y la universitaria, los modelos pedagógicos utilizados que no tienen en cuenta la diversidad de los estudiantes y los estilos de aprendizaje. Dichos aspectos revelan la ideología y las relaciones de poder subyacentes que impactan no solo en los estudiantes sino también en la sociedad toda.

Tinto (1987) reconoce la existencia de diferentes teorías posibles de ser clasificadas por lo menos en cinco tipos: psicológicas, sociales o ambientales, económicas, organizacionales e interaccionales. Las teorías psicológicas se basan en la conducta de los estudiantes la cual refleja las características psicológicas del sujeto: personalidad, disposición, motivación, habilidad y capacidad. De acuerdo al autor, la existencia de hallazgos diferentes y hasta contradictorios presentados en diversas investigaciones, encubre situaciones diferentes rotuladas bajo un mismo concepto: abandono o deserción. En este punto, Tinto plantea la existencia de dos tipos de abandono: la “*deserción voluntaria*” que se daría en los primeros años de la carrera y vinculada a un perfil de estudiante heterogéneo y la “*exclusión académica*” que se produciría en los últimos años de la carrera en el estudiante “*típicamente*”

universitario” como resultado de sanciones académicas. Estas sanciones académicas – reprobación, repetición – no solo promueven el abandono sino también “el rezago estudiantil”.

En el mismo sentido Latiesa (1992), distingue entre el “*fracaso pedagógico*”, entendido como aquel que ocurre a partir de dificultades propiamente académicas, del “*fracaso por ausencia*” caracterizado por la no presentación a las instancias curriculares. El fracaso pedagógico se produce fundamentalmente en aquellas carreras con una selección fuerte al ingreso, donde la población estudiantil es más homogénea y donde la enseñanza universitaria es pensada en términos de inversión. El fracaso por ausencia ocurre en aquellas carreras que atraen una población más heterogénea, con escasa selección al ingreso y con una mayor facilidad en los estudios. Por otra parte, no considera al origen social como un factor que pueda explicar el abandono de los estudios universitarios discrepando con aquellos enfoques como el de Bourdieu donde los factores socioeconómicos y culturales son enfatizados. Entiende que a nivel de enseñanza universitaria los filtros selectivos ya han actuado. Introduce un modelo explicativo de la deserción donde los factores institucionales, el contexto social, las características individuales y las interrelaciones que entre ellos ocurren se combinan proponiendo entonces elementos no siempre presentes en las investigaciones tradicionales sobre el rendimiento universitario.

Para aproximarnos al concepto de rezago tomamos su significado del diccionario de la Real Academia Española que lo define como: “atraso o residuo que queda de algo”. Ampliando este significado podemos decir también que implica “quedarse atrás”, “retrasar por algún tiempo la ejecución de alguna cosa”.

La deserción, la reprobación y el rezago se encuentran estrechamente relacionados. La reprobación constituye un elemento de una manifestación más general denominada “fracaso escolar”, entendiendo por tal la dificultad que presentan algunos alumnos para adquirir los conocimientos, actitudes y habilidades que le son enseñados.

Calderón Díaz (2005, p. 13) señala que tanto la deserción como la “*repetencia*” son fenómenos que en la mayoría de los casos se encuentran íntimamente relacionados y son la causa principal del fracaso escolar. La repetencia o reprobación se refleja en el atraso o rezago escolar, es decir, en la prolongación de los estudios más allá del tiempo establecido para cada carrera o programa. La define como “la acción de cursar reiterativamente una actividad docente, sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico”.

Estudios realizados en Bolivia (Cortez Valdivieso, E., 2005) y Chile (González L.E., 2003) coinciden en que los factores que tienen una mayor incidencia son de: tipo personal, tipo socioeconómico y laboral, tipo institucional y pedagógico.

Gómez (citado en Osornio et al., 2008) plantea que la reprobación y el rezago escolar a nivel universitario se manifiesta a partir de diversas situaciones escolares como: la no aprobación de asignaturas en los tiempos escolares previstos, la no aprobación acumulada, la repetición de cursos no aprobados, la repetición de cursos no concluidos por no haberse presentado a exámenes en los períodos ordinarios, la aprobación de cursos por medio de exámenes extraordinarios, el atraso en créditos y el retraso en la titulación.

Osornio, et al. (2008) destacan que los aportes de las investigaciones educativas sobre el fenómeno de la reprobación son variados, complejos y de muy diversa índole. Hacen mención a los estudios de Talavera, Noreña y Plazota (2006) quienes encontraron que en la reprobación inciden factores relacionados con la organización del tiempo, la carencia de hábitos y técnicas de estudio adecuadas por parte del estudiante, así como de estrategias didácticas por parte de los docentes, que permitan una mejor comprensión de los contenidos temáticos para hacer eficiente el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Otro estudio realizado por Ruiz, Romano y Valenzuela (2006), indica que el desconocimiento del plan de estudios, las actitudes y el poco o nulo apoyo en métodos de estudio de los alumnos son los motivos principales en esta problemática.

En este sentido, se ponderan los factores académicos (hábitos y técnicas de estudio, formación previa, entre otros) ante los no académicos. Los factores no académicos, como la personalidad o la organización psicopatológica del estudiante, no son frecuentemente abordados permaneciendo en un segundo plano dentro de los estudios que exploran aspectos psicológicos.

Las investigaciones referidas a los factores psicológicos que pueden incidir en el aprendizaje están vinculadas fundamentalmente a los aspectos cognitivos y motivacionales dejando de lado otros, más complejos y profundos como los afectos y las emociones que pueden influir fuertemente en el sujeto aprendiente.

2.2. Los afectos

Desde el marco teórico psicoanalítico la palabra afecto

...designa todo estado afectivo, penoso o agradable, vago o preciso, ya se presente en forma de una descarga masiva, ya como una tonalidad general. Según Freud, toda pulsión² se manifiesta en los dos registros del afecto y de la representación.³ El afecto es la expresión cualitativa de la cantidad de energía pulsional y de sus variaciones. (Laplanche y Pontalis, 1983, p.11)

Freud distingue las emociones como la reacción a sucesos traumáticos, acontecidos o no al sujeto, pero que forman parte de sus recuerdos heredados, inconscientes y reprimidos. La emoción es el resurgimiento del estado emocional traumático originario, desencadenada por cierto acontecimiento presente que despierta ese recuerdo. La emoción comprende las expresiones o estados psíquicos que contienen un fuerte grado de sentimientos y que casi siempre se acompaña de una expresión motora.

Dentro de las ideas de Freud sobre los afectos, Green (1998) plantea que pueden considerarse tres períodos: el primero comienza con “Estudios sobre la histeria” hasta “La Interpretación de los Sueños” (1893 – 1900); el segundo comprende los trabajos realizados desde 1900 a 1915 (“Metapsicología”) y el tercero se extiende hasta “El fetichismo” (1927), incluyendo el artículo sobre “La escisión del Yo en el proceso defensivo” de 1939. Estas tres fases revelan la evolución que se produce a lo largo de la obra freudiana.

En el primer tiempo, los afectos se encuentran ligados fundamentalmente al estudio de la histeria. En este momento, Freud se basa en una concepción puramente económica: concibe el afecto como exceso de excitación en el sistema nervioso, excitación que es liberada mediante una descarga motora o una actividad psíquica asociativa. Primero es cantidad (quantum de afecto): algo que puede aumentar (tensión – displacer) o disminuir (descarga – placer) y

² Concepto introducido por Freud (1905) para diferenciarlo de instinto. Freud define la pulsión como “un concepto límite entre lo psíquico y lo somático”.

³ Freud contraponen la representación al afecto, prosiguiendo cada uno de ellos un destino diferente en los procesos psíquicos: la representación es “reprimida” mientras el afecto es “suprimido”.

reconoce, para aquellos afectos que no han encontrado una descarga adecuada, tres destinos: la conversión, el desplazamiento y la transformación en lo contrario.

Esta idea se va modificando, hasta arribar a una concepción donde el aspecto cuantitativo de los afectos no puede prescindir de su dimensión cualitativa, es decir del aspecto subjetivo de la cantidad de energía pulsional. Para ello, a lo largo de sus estudios basados en la clínica, descubre y da cuenta del concepto de represión como operación psíquica esencial que explica la separación entre la representación y el afecto para considerarlo en forma aislada. De esta manera, el objetivo de la represión es inhibir o suprimir el afecto displacentero modificando su destino y conduciendo al inconsciente la representación traumática; la descarga podrá ser o no motora, y destaca como posibles destinos el desplazamiento así como la inversión de los afectos. Si la represión es eficaz consigue inhibir la moción pulsional en afecto no ejerciendo este ninguna acción sobre la consciencia ni manifestándose por vía motora; el afecto es inconsciente. La posibilidad de pasaje del afecto a la conciencia se da de manera indirecta en aquellos casos en que existe una representación ligada a la representación traumática, o bien, en forma directa transformado en angustia. Freud manifiesta la relevancia del retorno del afecto, no solo ante la representación reprimida sino también sobre los procesos psíquicos más elaborados que incide tanto en el pensamiento cognitivo como en las relaciones sociales.

A través de la lectura realizada por Green sobre los conceptos freudianos, este afirma que:

Toda producción de afecto estorba el curso normal del pensamiento por olvido de las asociaciones, por disminución del poder de selección y de lógica, y por la utilización de vías abandonadas, en particular de aquellas que conducen a la descarga. (Green, 1998, p. 65)

Según Emde, la afectividad y sus emociones son un aspecto relevante en el funcionamiento mental del sujeto. Los cambios en la visión psicoanalítica del afecto emergen de los últimos pensamientos freudianos a los cuales se fueron integrando otras concepciones, modificando el ámbito científico y clínico.

Cada vez más los afectos fueron pensados como un complejo proceso multifacético que incluye sentimientos de placer y displacer. Enraizados en la biología, tales procesos llegaron a

ser vistos como una actividad cognitiva y evaluativa que funciona consciente e inconscientemente organizando el funcionamiento mental y el comportamiento. (Emde, 1999, p. 476)

La evolución del pensamiento freudiano muestra la distinción que realiza posteriormente entre lo reprimido y lo inconsciente, con la existencia de un inconsciente no reprimido y la posibilidad que los contenidos inconscientes pasen a la consciencia.

También disocia los pares displacer – tensión, y placer – descarga, y reconoce la naturaleza cualitativa de los estados afectivos placenteros y displacenteros. Esta referencia cualitativa es la que posibilita el desarrollo o la transformación de los estados afectivos de placer y displacer: aumento de uno e inhibición de otro, fusiones de diversas cualidades de ambos, transformaciones de placer en displacer o viceversa. La presencia de los sentimientos de placer – displacer se da a nivel consciente ya que para el inconsciente solo existe el placer. La fuerza del afecto ya sea placentero o displacentero activa la conciencia, si el mismo es muy intenso, perturba la conciencia y puede llegar a ocasionar la pérdida de la misma; si está por debajo de cierto umbral, la descarga no se produce y el afecto no es registrado. El afecto también irrumpe desde el inconsciente cuando algo ha sido activado ya sea del interior o del exterior del sujeto mostrando el fracaso de la represión.

Las ideas vertidas por Freud dan cuenta de la importancia de los afectos para la vida del individuo ya que van a incidir en su pensamiento, en sus vínculos y en su adaptación social.

2.3. Aprendizaje y afectividad

Uno de los caminos posibles del afecto de acuerdo a Freud, el desplazamiento, se encuentra presente en muchas de las dificultades de aprendizaje o descenso en el rendimiento académico, ya que el afecto displacentero se vincula, de manera inconsciente, con el hecho de *aprender*. A este fenómeno refiere Fernández (2012) cuando habla de la “*inteligencia atrapada por el deseo*”.

Considerar que la inteligencia puede ser atrapada es definirla dentro de una teoría pluralista del funcionamiento mental. En efecto, para que los mecanismos de un sistema puedan ser neutralizados, otro sistema en el pensamiento debe ser capaz de proceder a esta reducción. No se trata sin embargo de recurrir a las dicotomías clásicas que separan el inconsciente de la consciencia, la percepción de la afectividad, o el yo de las pulsiones, sino de subrayar, en el ámbito común de la productividad inconsciente, la profunda escisión que existe entre la dimensión cognitiva, objetivante y lógica, y la dimensión simbólica, subjetivante y dramática. (Sara Paín, citada en Fernández, 2012, p. 11)

Este postulado pluralista del funcionamiento mental pone de manifiesto la pertinencia de considerar en el sujeto tanto la capacidad simbólica como las operaciones inteligentes y cómo estas últimas pueden caer rendidas frente a las primeras.

Fernández (2012), plantea las dificultades de aprendizaje como síntoma resultante de una configuración vincular particular donde el grupo familiar y el sistema educativo condicionan al sujeto y lo significa, sin dejar de considerar las características singulares que le permiten diferenciarse. En este proceso pone énfasis en el deseo como organizador de la vida afectiva; deseo que es deseo del deseo de Otro.⁴ La inteligencia, la capacidad de aprender así como el deseo pueden quedar atrapados entonces en el deseo del otro.

El deseo freudiano adviene a partir de la ausencia del objeto de satisfacción (pecho materno); ante la carencia, el bebé lo alucina (chupeteo). En esta primera etapa, el vínculo madre-hijo es fundamental; a través de la mirada se produce el encuentro necesario que posibilitará el aprendizaje. Posteriormente, al incluirse un tercero en el vínculo (ley – padre), la mirada de la madre se vuelve hacia él, lo que conduce al niño a tornar su mirada. Ambas miradas se encuentran en ese tercero, momento en el cual el niño reconoce que no es el objeto de deseo de su madre. Es a partir de este momento, con la inclusión de un tercero, que la madre es creada de manera simbólica. Si esta inclusión no se produce, el hijo permanecerá fijado a su madre y a su deseo que es también deseo inconsciente de otro.

⁴ Lacan, J. introduce el término “Otro” para designar una instancia, un lugar simbólico que determina al sujeto ya sea de manera intrasubjetiva y/o intersubjetiva. Para este autor dicho término implica todo lo que sostiene una cultura y determina el funcionamiento consciente e inconsciente del sujeto. Si este lugar es ocupado por una persona identificada con esa cultura, o sea un semejante, este va a ser denominado un “otro”, con minúscula.

Alicia Kachinovsky (2012), hace mención a Jean Laplanche cuando define a ese “otro” y señala que ese otro, el de la seducción primaria:

Se refiere a aquel que aporta e implanta en la indefensa criatura humana mensajes (significantes enigmáticos), que pondrán en marcha las primeras tentativas de traducción y metabolización de lo recibido pasivamente. El otro adulto que, junto a los cuidados requeridos para la supervivencia de este ser prematuro, imprime el plus de su afectividad. Lo afecta con sus afectos – mediatizados por actos, gestos y palabras – e instala así el deseo, humanizándolo. (Kachinovsky, 2012, p.86)

De esta manera se inicia la constitución del sujeto humano; es a partir de este primer vínculo, con el juego de presencia/ausencia de quien cumple la función materna, así como de la inclusión de la terceridad, que se producirán las primeras marcas para la construcción de subjetividad.

Fernández (2012) destaca que para aprender se deben poner en juego cuatro niveles: el orgánico, el corporal, el intelectual y el simbólico. Este último comprende lo que se denomina afectos, emociones e incluso inconsciente. El nivel simbólico implica la creación de un objeto sustituto de otro real frente a la ausencia de este. Esta creación revela la relación sujeto – objeto que ha podido ser establecida. Los objetos constituidos expresan los modos de simbolización del sujeto, y pueden afectar “áreas parciales del pensamiento”. (Bleichmar, 2009, p. 183).

El nivel orgánico refiere al funcionamiento del organismo heredado. Este nivel está estrechamente vinculado al nivel corporal, se trata del cuerpo real como mediador del organismo; se aprende a través del cuerpo, con el cuerpo y “*a pesar del cuerpo*”. Los primeros aprendizajes se producen a través del vínculo primario madre – bebé; el sujeto humano aprende a mamar y este aprendizaje incluye placer, de ahí en más, es necesario para que el aprendizaje se produzca que el placer esté presente.

El nivel intelectual remite a la capacidad potencial y habilidades del sujeto, las cuales no siempre se manifiestan plenamente. La inteligencia (estructura de carácter genético) y el deseo se encuentran unidos en un punto desde el cual emerge un ser humano pensante. Así, las capacidades de simbolización y de organización lógica se entrelazan.

“El organismo, transversalizado por la inteligencia y el deseo, se irá mostrando en un cuerpo, y es de este modo que interviene en el aprendizaje, ya corporizado”. (Fernández, 2012, p. 69) Los cuatro niveles se articulan en el acto de aprender y posibilitan o dificultan el aprendizaje. Fernández expresa:

...en la trama de este bastidor vamos a encontrar dibujados la significación del aprender, el modo de circulación del conocimiento y el saber dentro del grupo familiar y cuál es el papel que el niño tiene asignado en su familia. (Fernández, 2012, p. 44)

El fracaso escolar no puede ser explicado desde la individualidad del sujeto que aprende. Se debe entender y atender como un fenómeno de múltiples dimensiones donde se entrecruzan la institución, el currículum, los planes de estudio, los “enseñantes” y los “aprendientes” dentro de un marco político – ideológico. Estos términos no son equivalentes a profesor, docente, maestro, ni a estudiante, alumno o como se le quiera denominar; indican un modo subjetivo de situarse en la relación pedagógica. Fernández (2003) concibe al sujeto enseñante – aprendiente desde la especificidad del campo de la psicopedagogía: son dos posiciones subjetivas presentes en una misma persona y en un mismo momento. Así conceptualiza estos términos:

Definimos al *sujeto aprendiente* como una posición subjetiva coexistente y simultánea con otra posición subjetiva que llamamos *enseñante o sujeto enseñante* [...] Para poder aprender, el sujeto tiene que apelar simultáneamente a las dos posiciones, aprendiente y enseñante. Necesita conectarse con lo que ya conoce y autorizarse a mostrar, a hacer visible aquello que conoce. Además, el pensar es siempre una apelación al otro, una confrontación con el pensamiento del otro. Si bien es un proceso intrasubjetivo, acontece en la intersubjetividad. (Fernández, 2003, p. 69)

De esta manera Fernández procura descentrar al aprendiente – estudiante – alumno del lugar de responsable del fracaso escolar. Considera que el aprender solo acontece desde la simultaneidad de esas dos posiciones subjetivas.

Beillerot por su parte al referirse al término docente también pone énfasis en lo que debe ser su función.

Es un término genérico, que se articula entre varias profesiones y que se define por la posición de una función social. (...) el docente enseña; es decir que es identificado, de hecho, como realizando una acción particular, a menudo identificada como la de la trasmisión – esto es erróneo – de saber. Digo que es erróneo porque la experiencia y la psicología nos mostraron actualmente, a pesar de la ideología común que existe siempre, que un alumno o un adulto no aprende por el mero hecho que un docente le enseñe y que no se puede definir lo que sucede en una situación de aprendizaje solamente por el término de trasmisión, que implica la pasividad del alumno, mientras que sabemos que el aprendizaje requiere una actividad. Solo los ignorantes o los conservadores – que a veces coinciden – quieren seguir definiendo la actividad pedagógica como una actividad de trasmisión. (Beillerot, 1998, p.12)

En este proceso de aprender participan la inteligencia y el deseo. Para aprender hay que querer y poder; es decir, el deseo está implícito y este deseo debe ser estimulado por el enseñante. Para enseñar hay que saber no solo la disciplina a ser enseñada sino un “*saber hacer*” (saberes procedimentales) y “*saber ser*” (saberes actitudinales). Por tanto, no se debería hablar de fracaso escolar como una dificultad solo del que aprende sino también del que enseña.

Es oportuno establecer que, más allá de este posicionamiento, cada fracaso escolar es siempre único, particular, diferente, como lo es cada sujeto con sus características originales e historia personal. Al respecto Kachinovsky enuncia:

Sin embargo, un aspecto sustantivo a considerar, es que *el fracaso escolar es siempre un fenómeno singular*, más allá de sus categorías y de sus eventuales particularidades o regularidades. El énfasis en su carácter irrepetible condiciona las eventuales estrategias de aproximación y atención del mismo. (Kachinovsky. 2012, p. 9)

Desde una postura psicoanalítica más que pedagógica, Luzuriaga (1987) plantea que en toda neurosis se produce entre otros factores un ataque contra la capacidad intelectual: la

inteligencia se destruye a sí misma como modo de no conocer contenidos dolorosos. Denomina “constrainteligencia” a un funcionamiento activo que actúa sin cesar contra la inteligencia y que produce en el sujeto cansancio, aburrimiento, apatía. Señala que la inteligencia es vida y que “La constrainteligencia, en cambio, es generalmente tanática. Su esencia es la negación, la no comprensión, la desconexión de vínculos significativos. Es separación y por lo tanto muerte“. (Luzuriaga, 1987, p.19) Agrega que este proceso de autodestrucción intelectual funciona como todo mecanismo de defensa de manera inconsciente.

En ambas autoras es lo inconsciente lo que obtura, para una, o destruye, para la otra, la posibilidad de aprender. La inteligencia queda atrapada en un espacio donde no hay deseo ni placer, o bien actúa sobre sí misma generando cansancio y aburrimiento.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Capítulo III

Fundamentos del abordaje metodológico

En este capítulo se desarrolla la justificación y fundamentación de la estrategia metodológica seleccionada. También se puntualizan las fases de la investigación y la elección de los participantes así como se describen las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos.

3.1. Investigar en enseñanza

Investigar en enseñanza implica un compromiso del investigador para comprender el fenómeno a ser estudiado; analizar la manera de contribuir a su mejora y de aportar al conocimiento y reflexión de aquellas personas que se encuentran en el lugar de enseñar. Implica también, por parte del investigador, posicionarse desde un paradigma a partir del cual desarrollar sus concepciones.

Shulman señala:

La enseñanza está concebida como una actividad que implica el tratado conjunto de profesores y estudiantes. El trabajo implica el ejercicio tanto del pensamiento como de la acción por parte de todos los participantes. Además, los enseñantes aprenden y los alumnos enseñan. Ambas funciones de cada actor pueden considerarse como parte fundamental de la investigación. (Schulman, 1989, p. 20)

Esto sitúa al investigador educativo ante la complejidad desde dónde centrar su estudio y cuál es la mejor manera de abordar el objeto a ser estudiado. Este cuestionamiento reviste tantas aristas como unidades de observación y análisis. Tomar como objeto de estudio a los estudiantes universitarios, enfrenta al investigador educativo a múltiples interrogantes. Interrogantes que lo conducen a la reflexión y a la búsqueda de posibles explicaciones que generarán nuevas interrogantes.

Para dar cuenta de esta complejidad, se reproduce en lo que sigue el dispositivo pedagógico propuesto por Guyot (1992-94, citado en Leoz, 2013, p. 304). El mismo muestra los múltiples entrecruzamientos que se producen en el acto de enseñar y aprender. A éstos se deben atender otros, no tan visibilizados, que subyacen a los mismos; entre ellos las demandas y deseos.

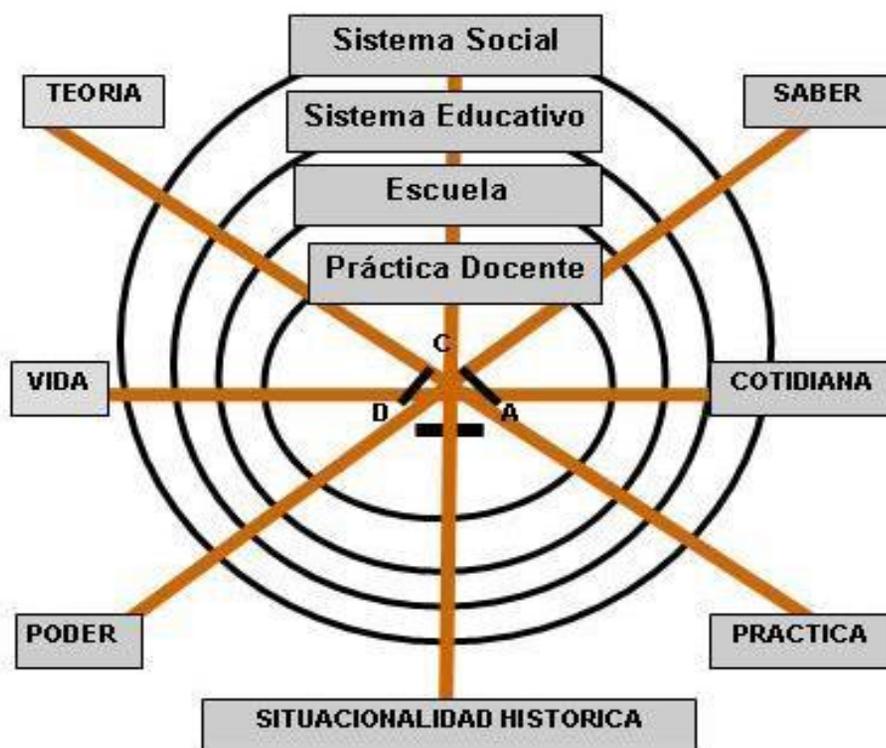


Figura 1. Dispositivo pedagógico de Guyot, V. (1992-1994)

En la investigación educativa entran en juego no solo la tríada pedagógica sino también las demandas sociales, económicas, institucionales, familiares, personales, etcétera, así como los deseos: el deseo de enseñar, de compartir los conocimientos adquiridos y el deseo de aprender dentro de una relación de “*mutua afectación*” al decir de Freire.

Shulman establece que las capacidades, las acciones y los pensamientos son determinantes potenciales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y se encuentran presentes en casi todas las investigaciones de enseñanza ya que éstos son puestos de manifiesto por los participantes y luego conceptualizados por el investigador.

Las *capacidades* son las características relativamente estables y duraderas de aptitud, propensión, conocimiento o carácter propios de los actores, y sin embargo, susceptibles de modificación a través del aprendizaje o del desarrollo. Las *acciones* comprenden las actividades, el rendimiento o la conducta de los actores, los actos de habla o los actos físicos observables de los profesores y de los estudiantes. Los *pensamientos* son las cogniciones, las metacogniciones, las emociones y los propósitos: los estados mentales y emocionales tácitos que preceden, acompañan y siguen a las acciones observables, oscureciendo con frecuencia (o reflejando) cambios en las capacidades más duraderas. Tanto los pensamientos como la conducta pueden convertirse en capacidades (bajo la forma, por ejemplo, de conocimiento y hábitos o habilidades). (Shulman, 1989, p. 20)

Los pensamientos, interferidos por los estados emocionales, comprometen las capacidades y acciones del sujeto complejizándolas; el estado emocional influye positiva o negativamente sobre la conducta y la capacidad, opacando o bien iluminando su rendimiento.

En este sentido, esta investigación no se centró en las capacidades y comportamientos del sujeto, sino que procuró profundizar en aquellos otros aspectos que inciden en el fracaso escolar: emociones y afectos que ponen de manifiesto la configuración psíquica del sujeto, sus recursos y potencialidades así como sus dificultades y obstáculos frente al hecho de aprender.

3.2. Estrategia de investigación

En la presente investigación se utilizó una metodología cualitativa la cual, según Taylor y Bogdan:

Se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Como lo señala Ray Rist (1977), la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico. (Taylor y Bogdan, 1987, p. 19-20)

Para Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, la investigación cualitativa “mantiene una doble perspectiva: analiza los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, así como aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes. En este sentido, la realidad subjetiva en sí misma es objeto de estudio”. (Hernández Sampieri et al, 2010, p. 15)

Martínez (2012), manifiesta que “la investigación cualitativa se pronuncia por el reconocimiento de la subjetividad como un hecho objetivo que no puede dejarse de lado, por lo cual hay que dar cuenta de él”. Así señala:

La indagación cualitativa, en cambio, elige las unidades de estudio con otro propósito; lograr un conocimiento intensivo, profundo y detallado de y sobre los casos en los que tiene lugar el fenómeno de interés, generalizable para otras situaciones en las que dicho fenómeno ocurre. (Martínez, 2012, p.3)

Martínez (2012) también señala:

Se ha dicho, con razón, que si la indagación cualitativa se ocupa de la experiencia humana en toda su complejidad, y si se admite que su práctica es un procedimiento de curso altamente incierto, no habría ningún momento en el cual una búsqueda atenta y abierta dejara de encontrar elementos nuevos y relevantes sobre el tópico en estudio. Como lo señala Denzin, la realidad en su complejidad no puede ser nunca completamente capturada. No habría, entonces, punto de saturación. Ante esta objeción, una muy práctica sugerencia ofrecida por Mayan es que el investigador debe continuar indagando no hasta el punto de una quizá inalcanzable saturación, sino hasta el momento en el que considere que puede decir algo importante y novedoso sobre el fenómeno que lo ocupa. (Martínez, 2012, p.5)

La elección de este enfoque cualitativo para esta investigación se ha basado en que su objeto de estudio refiere a procesos subjetivos. Se fundamentó en una perspectiva

interpretativa donde se ha privilegiado la comprensión del discurso y de las conductas de las personas. Esto posibilita aprehender la significación de las mismas siendo el investigador responsable de la producción de sentido. Esta investigación ha sido de corte transversal, ya que todas las mediciones se realizaron en un único encuentro, no existiendo un período de seguimiento posterior.

Se ha planteado el estudio de casos como estrategia dentro de la metodología cualitativa en tanto el mismo posibilita un estudio en profundidad sin buscar generalizar ni producir teoría al respecto. Bisquerra (en Murillo, 2010), define el estudio de caso como:

...método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendido éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas.(s/p)

Desde el momento de la elección metodológica, no se pretendió una muestra representativa en términos estadísticos, por el contrario se valorizó el objeto de estudio: cada sujeto sería contemplado en su singularidad.

El estudio cualitativo puede realizarse con números pequeños de unidades de observación dado que el interés es comprender los fenómenos a estudiar en toda su complejidad.

En relación a esto Bleger (1985, p.25) sostiene:

Esta originalidad de cada suceso no impide el establecimiento de constantes generales, es decir, de las condiciones que se repiten con más frecuencia. Lo individual no excluye lo general, ni la posibilidad de introducir la abstracción y categorías de análisis.

En cuanto a la muestra se consideró lo vertido por Andréu Abela (2001) al respecto:

El muestreo utilizado en la investigación cualitativa,(...) exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante para el concepto o teoría buscada (...) El tipo de muestreo en los diseños de análisis de contenido cualitativo suele ser el intencional que es aquél en el que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes de azar, sino que por el contrario lo hacen de alguna forma intencional. (Andréu Abela, 2001, p.25)

Stake (1998, p. 17) por su parte plantea que “La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso”.

En función de lo dicho, el criterio de inclusión utilizado en la presente investigación fue que los estudiantes presentaran rezago crítico, entendiendo por este aquel que presentan estudiantes que recursan o bien solicitan prórroga de validez de los cursos. Es decir, aquellos estudiantes que permanecen vinculados a la institución y que han presentado la petición de recursado aún en caso de no haber rendido nunca el examen del curso correspondiente, fundamentalmente porque en su decisión de recursar, se muestra su intención de seguir estudiando; no hay, por lo menos en este momento, la intención de deserción o abandono.

3.2.1. Tipo de estudio

Se trató de un estudio exploratorio dado que el problema a investigar ha sido escasa y tangencialmente abordado por la literatura (en nuestro país, no ha sido abordado anteriormente)⁵, y a su vez descriptivo al pretender especificar las particularidades relevantes de las personas o fenómenos sometidos a análisis.

⁵ En 1996 se realizó en el Departamento de Educación Médica de Facultad de Medicina una Investigación inédita sobre Fracaso Escolar Temprano coordinada por la Psic. Alicia Kachinovsky. La misma se centra en analizar el conflicto psíquico y la función adaptativa de estudiantes de Ciclo Básico que reprobaron o bien abandonaron la carrera.

3.3. Diseño de investigación

3.3.1. Procedimiento

La UAE brindó a la investigadora tres listas de estudiantes:

- 1) - conjunto de estudiantes con rezago que optaron por recurrir al menos un curso el año siguiente (66 estudiantes).
- 2) - estudiantes con rezago que no obtuvieron la aprobación del área de Morfofunción luego de pasados dos años (periodo de referencia: marzo 2009 – mayo 2011) (96 estudiantes).
- 3) - estudiantes sin logros en el período de referencia: marzo 2009 – diciembre 2012 (46 estudiantes).

Se decidió seleccionar para esta investigación la lista de estudiantes que optan por recurrir. Puesto que los integrantes de las tres listas se consideran estudiantes con rezago, se entendió conveniente elegir la primera lista (estudiantes que solicitaron el recurrir) en el entendido que este criterio daba una alta probabilidad de que los estudiantes se encontraran aún insertos en la carrera.

Los entrevistados comprendidos en la población determinada fueron contactados telefónicamente por la investigadora para agendar el encuentro. De la nómina de 66 estudiantes brindada por la UAE, en 10 casos no se contaba con datos telefónicos enviándose por e-mail la invitación a participar en la investigación no obteniendo respuesta alguna. En dos casos no se tenía ningún dato y en 11 casos los datos telefónicos registrados en las listas eran incorrectos o el estudiante ya no vivía en dicho domicilio y no se pudo obtener el nuevo número telefónico.

De los estudiantes contactados dos se negaron a participar y 15 habían abandonado la carrera: dos realizaron la carrera de Higienista, 13 abandonaron la facultad para continuar tres de ellos la carrera en una institución privada y de los 10 restantes, cuatro iniciaron una nueva carrera fuera del área salud. De los 18 restantes, ocho aceptaron participar pero no concurrieron al encuentro acordado y 10 no disponían de horarios libres ya fuera por su trabajo o por clases en la propia facultad.

En síntesis, el universo poblacional se compuso por ocho estudiantes de la carrera de Doctor en Odontología de ambos sexos (dos varones y seis mujeres), de formación básica y profesional que presentaban rezago crítico, es decir aquellos que pierden o no rinden los exámenes en los períodos reglamentarios y optan por recurrar, prorrogando y asegurando su carácter de estudiante universitario

Los informantes calificados fueron seleccionados entre los docentes de ciclo inicial, y en su mayoría, de aquellas asignaturas que presentan considerable y significativo índice de reprobación. Entre ellos se consideraron fundamentalmente los docentes del curso de Morfofunción que se desarrolla en los dos primeros años de la carrera y que también dictan cursos en el tramo de formación profesional. Es pertinente destacar que el mencionado curso comprende las UDA 1, 2, 3, 4, 5 y 6 y presenta un sistema de previaturas “interno” por lo cual el estudiante, para poder cursar cualquier UDA de segundo año, deberá tener aprobadas las UDA 1 y 2 correspondientes al curso de Morfofunción de primero (denominada en el nuevo plan como Bases Biológicas de la Odontología). Este curso está integrado por cuatro materias básicas en la formación odontológica (Bioquímica, Anatomía, Fisiología, Histología), las cuales son dictadas de manera separada pero con una única evaluación.

Los docentes fueron también contactados telefónicamente accediendo y coordinando por dicha vía los encuentros.

Los encuentros fueron realizados por la investigadora en un período de tres meses durante el año 2014 (desde mayo hasta julio).

Con los estudiantes se realizaron un total de ocho entrevistas en profundidad y aplicación del dispositivo situación persona aprendiendo (en adelante, SPA) y se realizaron entrevistas en profundidad a los seis docentes de las asignaturas (informantes calificados).

Para la realización de los encuentros con los estudiantes se utilizó un salón adecuado; el mismo se encuentra ubicado en Planta Baja del edificio de la Facultad de Odontología, en el área física en la que está ubicada la Unidad de Supervisión y Transformación Curricular.

Las entrevistas con los informantes calificados se realizaron en los espacios de las correspondientes cátedras de los cursos en Facultad de Odontología, accediendo todos

los entrevistados a la grabación de las mismas. Los encuentros tuvieron una duración aproximada de 60 a 90 minutos.

Todos los encuentros fueron registrados por medio de un grabador digital, y desgrabados antes de proceder a la sistematización de los mismos.

A todos los entrevistados se les presentó el consentimiento informado el cual fue leído, comentado y firmado por todos los participantes. (Anexos A y B).

La consideración de los aspectos éticos, en toda investigación realizada sobre sujetos humanos, se pone de manifiesto en tres elementos esenciales que la garantizan: el consentimiento informado, anonimato y confidencialidad de los datos. Para ello se tomó como referente la Resolución del Poder Ejecutivo N° 610/005 (interna N° 68) de acuerdo a lo planteado por la Comisión de Bioética y Calidad Integral de la Atención de la Salud dependiente de Dirección General de la Salud, MSP así como los Principios Éticos del MERCOSUR que emanan del Tratado de Asunción de 1995 y las Declaraciones de Helsinki de los años 1964 y 1975.

La desgrabación de las entrevistas tuvo en consideración el respeto por el anonimato de los entrevistados en el manejo de los datos siendo suprimido todo aquello que pudiera ser identificatorio.

Las entrevistas realizadas a los estudiantes se citan siguiendo el siguiente criterio: identificación de número de entrevista, momento de la carrera y sexo del entrevistado. Ejemplo: la entrevista 01_2°_23 años_M corresponde a un estudiante que cursa segundo año de la carrera, de 23 años y de sexo masculino.

Las entrevistas realizadas a los informantes calificados se citan siguiendo similar criterio: identificación de número de entrevista, grado, año curricular y sexo. Ejemplo: la entrevista 01_G.3_2°_M corresponde a un docente grado 3, de 2° año y de sexo masculino.

3.4. Fases del proceso de investigación

- 1) Revisión de la literatura existente y del estado del arte sobre la temática.
- 2) Relevamiento de estudiantes que presentan rezago en Facultad de Odontología
- 3) Construcción de los guiones de entrevistas a estudiantes y a docentes
- 4) Entrevistas y aplicación de SPA a estudiantes y entrevistas a docentes
- 5) Segmentación y fichado de cada entrevista en relación a los objetivos de la investigación
- 6) Sistematización de la información obtenida y análisis de resultados

3.5. Metodología de recolección de datos

De acuerdo con las características de esta investigación y con los objetivos buscados se consideró pertinente la articulación de diferentes instrumentos, también cualitativos, para la recolección de datos. Los mismos proporcionaron datos empíricos de la realidad compleja estudiada, basados en criterios de credibilidad y validez.

3.5.1. Instrumentos

Los instrumentos seleccionados requirieron también de un análisis cualitativo – interpretativo y posibilitaron aproximarse a los aspectos más inconscientes del sujeto, aquellos que subyacen a lo manifiesto o explícito.

3.5.1. 1. Entrevista en profundidad

Dentro de la metodología cualitativa, la entrevista es considerada como un instrumento privilegiado. Cohen y Manion la definen como “una conversación entre dos personas, iniciada por una de ellas, el investigador, con el propósito de obtener información relevante para la investigación”. (Cohen y Manion, 1994, p. 271)

Taylor y Bogdan plantean:

Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (Taylor y Bogdan, 1992, p. 100)

En esta investigación se ha privilegiado la entrevista en profundidad no directiva, la cual reviste cierta semejanza con la entrevista psicológica en tanto existe una relación directa entre dos o más personas con objetivos determinados. La entrevista psicológica, es la herramienta para, en una relación asimétrica, obtener conocimiento sobre el entrevistado siendo este último quien configure el campo. Es la escucha clínica la que permite visualizar las manifestaciones inconscientes que se ponen en juego a través del lenguaje verbal y para verbal. También posibilita al entrevistado reflexionar sobre lo preguntado y, en el mejor de los casos, poder cuestionarse. Es un instrumento o técnica fundamental del método clínico y un procedimiento de investigación científico propio de la psicología.

La entrevista en profundidad no directiva, si bien circunscripta, se utilizó como instrumento de recolección de datos tanto con estudiantes como con los informantes calificados.

- A) Con los estudiantes se realizaron entrevistas individuales orientadas a identificar los factores incidentes en el rezago. Como se mencionó anteriormente, la

entrevista se consideró un instrumento válido para determinar aspectos psicológicos intervinientes en el rezago: la historia personal de los aprendizajes, y su componente afectivo – emocional.

Las pautas de entrevista a estudiantes de carrera pueden ser consultadas en los anexos de la presente tesis. (Anexo C)

Se elaboró una guía de entrevista mediante la cual se indagaron las siguientes áreas:

- Historia personal de los aprendizajes: escolarización previa; pasaje de primaria a secundaria; de secundaria a la Universidad. Método de estudio/estrategias de aprendizaje. Sentimiento de sí. Autopercepción de desempeño académico: locus interno-locus externo. Elección de la carrera: deseo; fantasías en relación a la misma.
- Carrera: relación con el conocimiento; vínculo con docentes y pares; percepción sobre la facultad; percepción sobre la enseñanza; vivencias en relación al paciente – cuerpo – boca; sentimientos que surgen frente al mismo; percepción sobre la profesión y rol del odontólogo.
- Historia familiar: núcleo familiar; nivel socioeconómico y educativo; ocupación de padres y hermanos. Vínculos afectivos; modelos identificatorios; valoración de los aprendizajes en la familia. Influencia de la familia en la elección de la carrera y sus expectativas; percepción de su rendimiento a nivel familiar.

B) Con los informantes calificados la entrevista tuvo como cometido indagar sobre la representación que los mismos tienen acerca de los estudiantes rezagados, y de los posibles efectos de estas representaciones en la evaluación de los aprendizajes. (Anexo D).

Las pautas de entrevista a los informantes calificados posibilitaron conocer las siguientes áreas:

- Datos del informante calificado: materia que dicta y año curricular correspondiente; duración del curso; experiencia docente; tiempo que dicta la asignatura; manera de aprobación de su curso.

- Percepción de los estudiantes que recursan su materia; vínculo docente-estudiante; percepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; método de estudio/estrategia de aprendizaje.
- Carrera: incidencia del plan de estudio en el rezago; otros aspectos influyentes en el fenómeno.

3.5.1. 2. Dispositivo situación persona aprendiendo

Este dispositivo es un intermediario gráfico a partir del cual se busca producir un discurso no consciente sobre las fantasías vinculadas al aprendizaje que en este estudio aporta información sobre los factores afectivo – emocionales que dificultan el aprendizaje. El dispositivo propone un dibujo de la situación de aprendizaje y una producción escrita sobre el dibujo realizado. Se da la consigna: “Le voy a pedir que dibuje una persona que está aprendiendo”. Al terminar la producción gráfica se le dice: “Ahora le pido que realice una historia sobre esa persona que dibujó”. Luego, en un tercer tiempo, se le pregunta: “si no fuera una persona aprendiendo, ¿qué otra cosa podría ser?”. Esta producción permite visualizar la relación entre los tres componentes del aprendizaje: enseñante, aprendiente, conocimiento. A través de sus consignas se procura establecer las modificaciones vinculadas a la situación de aprender a partir de la distancia – proximidad y ligazón de los tres elementos puestos en juego: aprendiente – enseñante – conocimiento. Al finalizar la entrevista se le entrega al entrevistado una hoja, papel, lápiz y goma.

Este dispositivo está basado en el Test de Pareja Educativa y surge de una modificación realizada por la Lic. Alicia Fernández. Permite visualizar como el estudiante se relaciona con el aprendizaje y las fantasías vinculadas con el hecho de aprender a partir de indicadores que posibilitan conocer cuáles son los aspectos que favorecen y obstaculizan el mismo. No es una técnica estandarizada sino que se propone como una producción; producción que remite al sujeto a una situación donde intervienen tres elementos: el enseñado o aprendiente, el enseñante y lo aprendido. Se registran las verbalizaciones del entrevistado y se incluyen preguntas referidas a su discurso. A partir de la producción lograda, se observan los mecanismos psíquicos inconscientes que muestran el

funcionamiento interno del sujeto así como las significaciones atribuidas al aprender y sus obstáculos. El tercer tiempo, que remite a la transformación de lo dibujado, indaga específicamente el campo de las dificultades de aprendizaje y su consecutiva simbolización.

Señala Fernández que a través de este dispositivo y de la investigación que sobre este se está realizando desde el año 2000 en la región, “estamos llegando a conclusiones muy ricas en cuanto a la interrelación entre determinadas significaciones inconscientes, pre – conscientes y conscientes de aprender”. (Fernández, 2000, p. 120-121).

3.6. Técnica de análisis y elaboración de los datos

Se analizaron e interpretaron los datos recabados a partir de todos los instrumentos utilizados, realizando un análisis de recurrencias y convergencias. Esto implica visualizar las coincidencias o similitudes así como las contraposiciones de significados que emergen de los observables. (Celener, 2003)

El estudio de los mismos se realizó a través de la técnica de análisis de contenido. En referencia a esta Andréu Abela destaca:

Todo contenido de un texto o una imagen puede ser interpretado de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada de su sentido latente. Por tanto, se puede percibir de un texto o una imagen el contenido manifiesto, obvio, directo que es representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar. Se puede además, percibir un texto, latente oculto, indirecto que se sirve del texto manifiesto como de un instrumento, para expresar el sentido oculto que el autor pretende transmitir. (Andréu Abela, 2001, p.2)

En esta investigación se realizó un análisis de contenido de tipo cualitativo buscando interpretar lo subyacente al discurso manifiesto y profundizar en su contenido latente.

Las producciones gráficas de SPA se interpretaron también buscando el contenido latente a partir del discurso manifiesto, de acuerdo a lo que propone su autora:

personajes presentes en el dibujo, distancia/aproximación entre ellos, presencia/ausencia de la situación de aprendizaje.

El análisis de los datos se organizó a través de la construcción de categorías apriorísticas, que se presentarán en el capítulo de análisis de resultados.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Capítulo IV

Análisis de resultados

Este capítulo se encuentra distribuido en tres secciones o apartados. En cada apartado se realiza el análisis de cada uno de los instrumentos utilizados y sus resultados.

El análisis de resultados que sigue está organizado de acuerdo a cada una de las categorías que se construyeron para organizar el mismo.

Se siguió en este punto la propuesta de Andreú Abela (2001) y los procedimientos de Taylor y Bogdan (1987), en relación a la elaboración de los datos a través de la construcción de categorías. Según este modelo habría dos tipos, uno que implica partir de los textos relevados en búsqueda de temas o dimensiones relevantes (categorías emergentes); el otro correspondería a una lógica deductiva en función de la cual el proceso parte de las dimensiones y categorías construidas a partir de la teoría (categorías apriorísticas). En algunos estudios estos dos tipos pueden combinarse, lo que constituiría una modalidad mixta.

En lo que sigue se presentan en primer lugar los resultados que surgen del análisis correspondiente a las categorías apriorísticas, y en segundo lugar los que surgen de las categorías emergentes.

4.1. Perspectiva de los estudiantes

Como ya se ha fundamentado, se adopta la modalidad de entrevista en profundidad, apoyada en una pauta guía de preguntas realizada previamente. (Anexo A)

Considerando los criterios mencionados en el capítulo de metodología, se entrevista a ocho estudiantes rezagados: dos de la fase de formación inicial y seis que se encuentran al momento de la presente investigación en el ciclo de formación profesional.

4.1.1. Análisis y resultados de las entrevistas a los estudiantes

Siguiendo la guía previamente realizada, en las entrevistas se apunta a recabar información sobre: historia personal de los aprendizajes, elección de la carrera e historia familiar. A su vez, en el transcurso de estas, emergen nuevas preguntas a partir del discurso del estudiante, buscando profundizar en su relato. Al finalizar la entrevista se otorga a cada entrevistado un espacio para que pueda preguntar y/o expresarse libremente.

Se presenta a continuación lo expresado por parte de los entrevistados en cada uno de los ejes indagados y su correspondiente análisis.

4.1.2. Categoría: Historia personal de los aprendizajes

En esta categoría de análisis se consideran las siguientes dimensiones: A) dimensión pedagógica (escolaridad previa, rendimiento académico, método de estudio). B) Dimensión relacional (relación con el saber, con sus pares, con docentes). C) Sentimiento de sí (autopercepción, locus interno-locus externo).

4.1.2. A) Dimensión pedagógica

Escolaridad previa

En relación a la escolaridad preuniversitaria se destaca, como generalidad en estos entrevistados, que su tránsito por los distintos niveles del sistema educativo no ha presentado dificultades. Es en los dos últimos años de nivel secundario donde se ha manifestado cierto tropiezo en alguno de ellos, como la pérdida de exámenes y repetición de algún curso.

A continuación se presenta lo expresado por parte de los entrevistados.

Primaria era tipo, o sea, era nota, era bien, no sé si fui escolta o algo de eso de bandera, o sea, no es que estudiaba, solo que me iba bien, en la escuela no se estudia sino que a uno le va bien o le va mal. (...) Quinto y sexto (secundaria) fue jodido el tema de que tenía que estudiar ya para los exámenes, yo no había tenido nunca un examen y había que estudiar y bueno, yo, como soy, me costaba sentarme a estudiar y bueno, tuve que lucharla para un par de materias, me costaron un par. Tuve que recurrar en sexto, después, recurrí un par de materias que no, sexto año fue el comienzo de ese declive que... sexto año no sé qué estaba haciendo yo en el liceo, pero estudiar, no estudiaba. (01_23 años_2º_M)

Primaria y hasta quinto de liceo excelente, tenía notas de 11 o 12. En sexto se complicó un poquito. (02_24 años_3º_M)

Y no lo notás, (pasaje de Primaria a Secundaria), es como que venís de la niñez y te encontrás con un cambio que todo el mundo dice que está genial. (...) El liceo, me llevé materias, o sea, pero fue una en primero, Inglés en segundo, una, Idioma Español en primero, Inglés en segundo y en cuarto. Y después, quinto y sexto, las materias que tenía que rendir, o sea, no me llevé ninguna extra de las que tenía que rendir. (06_23 años_4º_F)

Esta trayectoria estudiantil, revela la ausencia de problemas de aprendizaje importantes, salvo aquellos propios de la etapa adolescente con su consecuente “crisis vital” y debería ser el preámbulo de un buen pronóstico en su afiliación a la universidad. Sin embargo, las dificultades comienzan a visualizarse al final de la educación media y al ingreso a facultad. Esto debería llevar a la reflexión de la institución universitaria no solo en cuanto a sus métodos de enseñanza y evaluación sino también en relación al estudiante que recibe.

Al ingreso, estos estudiantes se encuentran finalizando el período de adolescencia media y comenzando la adolescencia tardía (la cual desde el punto de vista cronológico se ubica a partir de los 18-19 años y finaliza a los 25 años o más, coincidiendo con el comienzo de la adultez joven o edad adulta temprana); ya han transitado por las grandes modificaciones a nivel corporal pero permanecen aún los procesos psíquicos que conformarán la identidad adulta. Es esperable que en esta etapa el pensamiento sea abstracto y generalizador, que se hayan desprendido de la autoridad de los padres pudiendo elaborar adecuadamente las pérdidas de los padres de la infancia, la del mundo

social y cuerpo de la infancia. Estas pérdidas implican al sujeto un considerable gasto de energía psíquica, el “trabajo de duelo”.⁶

Es pertinente considerar que en esta etapa se resignifican los acontecimientos vividos anteriormente, dependiendo entonces de cómo hayan sido sus vínculos primarios, la elaboración de los duelos tempranos, su desarrollo libidinal, el pasaje por el complejo edípico entre otros factores. Estos “orígenes” son a su vez fundamento de las posteriores peripecias del sujeto. El sujeto no es solo origen, no es causa de sí mismo; es un sujeto abierto, permeable, en el cual las experiencias van dejando huellas, modificando su ser, su identidad; se constituye en devenir, es decir en el interjuego entre sí mismo y los otros. Esta constitución subjetiva requiere que el sujeto posea los recursos internos suficientes que le permitan reorganizar sus representaciones y su lugar en la sociedad.

Dice al respecto Mabel Belçaguy: “Entre el desprendimiento de los objetos e ideales de la infancia y el hallazgo de objetos sustitutos, se abre una gama de posibilidades, desde las más saludables hasta las más patológicas, dependiendo de muchos factores”. (1999, citada en Quiroga, 2001, p.35)

Este hallazgo de objetos sustitutos refiere a encuentros y experiencias; encuentros que en el ámbito educativo remiten a figuras significativas, fundamentalmente docentes, y también pares, como modelos de identificación, y también a los aprendizajes. Experiencias que hacen marca ya sea por la presencia de sentimientos placenteros, gratificantes o displacenteros y desagradables. Estas experiencias pueden producir experiencias subjetivantes y como tal influyen en el aprendizaje. El carácter placentero de las experiencias promueve y estimula las capacidades del sujeto, mientras el displacentero perturba, genera rechazo y hasta desorganización. Ejemplo de esto son las siguientes verbalizaciones:

Y después, quizás el hecho de doy, salvo; doy, salvo, seguir salvando, ir entendiendo las cosas, porque estudio ahora, y bueno, quizás ahí le fui agarrando más la mano. (01 _23 años_2º_M)

⁶ Expresión introducida por Freud (1915) que implica un proceso intrapsíquico del sujeto frente a la pérdida de objeto.

Yo, el primer año que empecé a cursar facultad, yo dejé de venir. Porque yo, cuando di la UDA1, al principio, la perdí, y eso me desmotivó mucho. O sea, a mí en el liceo siempre me fue bien, nunca me llevé ninguna materia a examen, siempre exoneré todo. Eso como que me desmotivó bastante, me bajoneó. (08_26 años_4º_F)

Se evidencia en el primer caso una experiencia de carácter gratificante: la aprobación de exámenes, y como este hecho estimula al sujeto a una mejor actividad académica. En el segundo caso, ocurre lo contrario: la experiencia desagradable, displacentera desmotiva al sujeto desorganizándolo al punto de abandonar la facultad. En este caso, es a posteriori que puede recuperarse y retomar los estudios; en otros quizás esto no sea posible.

Estas experiencias son vividas de distinta manera por los sujetos: una misma experiencia, ya sea placentera o displacentera, puede causar efectos diferentes dependiendo de las posibilidades del aparato de pensamiento del sujeto que lo recibe. Silvia Bleichmar (2006) plantea:

La fuerza de lo acaecido cobra eficacia productiva cuando lo que ingresa no es devastador, y puede encontrar modos de recomposición simbólica. En tal sentido, nadie está exento de que su acaecer sea desarticulado o interrumpido por el azar, pero todos tenemos la posibilidad de que la inscripción de lo imprevisible sea tolerada. (...) Se trata, desde el punto de vista teórico, de reconocernos tan vulnerables como plausibles de domeñar intrapsíquicamente lo que nos acaece. (Bleichmar, 2006. s/p.)

Las circunstancias a las cuales el sujeto se encuentra expuesto ponen a prueba su psiquismo; frente a las mismas se ponen de manifiesto sus capacidades y recursos o bien su vulnerabilidad.

A través de las entrevistas emergen dificultades manifiestas a nivel individual relacionadas con el pasaje del liceo a facultad; cambio que introduce al adolescente en el mundo adulto; cambio no solo de lugar físico y de pertenencia, también de posicionamiento de otro espacio y situaciones nuevas a las que debe acomodarse. Espacio desconocido y quizás íntimamente idealizado: ser estudiante universitario. Un lugar de adulto para el cual no se encuentra preparado aún; jóvenes que no tienen claro hacia dónde ir, qué hacer, con pocas certezas y gran incertidumbre.

Es en este punto donde surge, de manera significativa en la mayoría de los estudiantes, los cambios que implica el pasaje de secundaria a la universidad marcando así diferentes momentos.

Digamos que se puede dividir en los primeros años y este año. Ahí hubo un quiebre. Pero claro, hubo un par de años que estuve ahí, como que flojo, como perdido. (...) como que no aproveché, no sé si perdido o no estaba preparado o no aproveché, yo qué sé (...) Ahora estoy más interesado en la carrera. (01_23 años_2°_M)

Sí, pero, a veces, me dejaba estar o no le daba tanta importancia al estudio como tendría que haberle dado y, por eso, me quedaba atrás. (...) tenía otras prioridades, por decirte y dejaba el estudio en segundo plano, no podía salvar, pasar todo. No sé, no me enfocaba, (...) no le dedicaba el tiempo que tenía que haberle dedicado para esforzarme y salvar los cursos. (04_24 años_3_F)

Acá no podés venir a un examen estudiando como en el liceo (...); no, no existe en facultad eso. (...) Y bueno, eso creo que fue, en el grupo de amigos nuestros, que recursamos todos, fue, fuimos como 10 que al año siguiente volvimos a hacer primero, nos encontramos que a todos nos pasó lo mismo, siendo del interior, de Montevideo, de cualquier lado, de públicos, de privados, a todos nos pasó exactamente lo mismo. Pero bueno, como éramos un grupo, dijimos, bueno, vamos a hacerlo de vuelta todos y todo el grupo volvió a recursar. (06_23 años_4°_F)

No me adapté muy rápido al sistema, es muy distinto, ta, venía con otra cabeza, venía con, en el liceo, que te dan el tema en clase y vos lo ampliás en tu casa y acá es al revés, lo estudiás en tu casa y acá en clase te sacan dudas o te dicen así, muy lo básico, como que me costaba mucho seguir el ritmo. Y ta, y me costó, pero después lo pude encaminar y lo pude manejar. (07_23 años_4°_F)

Aparte de todo lo que es la facultad, tuve algunos problemas personales, pero el primer año estuve re perdida, no encaré nada, estaba perdida, en el sentido, totalmente fuera, me gustaba (...) pero no tenía el hábito de estudio, capaz, que necesitaba para hacer una carrera universitaria, que después, con el tiempo te vas dando cuenta que tenés que llevar un ritmo de estudio. (08_26 años_4°_F)

En estos testimonios vertidos se muestran sus propias dificultades para enfrentar el cambio de nivel secundario a terciario así como los métodos de estudio empleados. Se percibe el reconocimiento de estas en sus palabras, siendo críticos en cuanto a su posicionamiento, aspecto que pone de manifiesto la posibilidad de pensarse y la presencia de locus de control interno: “no aproveché”, “no enfocaba”, “no me adapté”, “no tenía el hábito de estudio”. También emerge el “quiebre” como ruptura, lo “flojo”, “perdido” que muestra los aspectos débiles y vulnerables del sujeto; incluso la

desorientación para asumir los cambios. No solo surgen estas palabras, palabras propias, que dan cuenta de la afectividad del sujeto sino también un modo particular de uso del lenguaje donde se producen fisuras, tiempos verbales donde presente y pasado se combinan dando cuenta de un pensamiento impreciso, desordenado.

Rendimiento académico

En relación a su rendimiento académico, los estudiantes expresan los obstáculos que se presentan fundamentalmente durante los primeros años de la carrera. En este sentido, el mismo se encuentra directamente entrelazado con los modos de vinculación docente – estudiante. Así, emergen críticas y cuestionamientos sobre el relacionamiento con los docentes y los modos de evaluación, los cuales no presentan homogeneidad sino criterios dispares en su corrección.

No había una homogeneidad en cuanto a la evaluación teórica, muchos profesores tenían en cuenta las evaluaciones teóricas, es decir los parciales y muchos solo tenían en cuenta la parte manual, práctica. (03_30 años_3º_F)

(...) y los profesores que capaz que no lo daban del todo bien y bueno, tenías alguna puja de no, pero tú no la diste así y en el examen me la preguntás así. (04_24 años_3_F)

No hay ningún reglamento que diga cómo es el examen, que no tienen por qué avisarle a los estudiantes si es escrito, si es oral o lo que fuere, el estudiante tiene que venir preparado para lo que venga. (05_23 años_2º_F)

Porque me pasó la otra vez, que pedí el día en el trabajo y vine y me habían dicho que el examen era escrito y cuando llegué, el examen era oral, no estaba preparada de la misma forma. (06_23 años_4º_F)

Ellos te exigen y te exigen y, de repente, estás en la clase y no están, están o adentro de una cátedra o están hablando con otro y cuando vos los precisás, en el momento, no están. Entonces, te la arreglás y más o menos sale el trabajo, pero después te dicen está mal. (08_26 años_4º_F)

Esta percepción que tienen los estudiantes sobre el comportamiento docente podría promover cierta desorganización en el psiquismo y desestimular el aprendizaje. Las



manifestaciones evidencian sentimientos de ira e impotencia que podrían estar indicando dificultades en la regulación afectiva, tal vez generada por el desafío de la nueva etapa vital, sufrimiento que puede obturar su desarrollo académico y cercenar su futuro laboral y profesional. Cuando se habla de fracaso escolar se tiende a pensar fundamentalmente en el niño, pero se hace imprescindible reflexionar sobre este también a nivel universitario. El bajo rendimiento académico tiene un peso significativo aún en esta etapa evolutiva donde se supone que los modos de aprendizaje se encuentran organizados. Estos modos de aprendizaje pueden perturbarse, en función de la configuración psíquica, desencadenando síntomas o inhibiciones, pudiendo afectar la salud mental.

Emerge en este punto la necesidad de reflexionar sobre las prácticas docentes y la repercusión que estas tienen sobre los estudiantes. La actitud de los docentes descrita por los estudiantes da cuenta de un posicionamiento de los docentes, no como enseñantes, de acuerdo a los planteos de Fernández (2003). La heterogeneidad de criterios, los modos diferentes de evaluación, la ausencia/presencia del docente muestra una modalidad de enseñanza donde el estudiante pareciera no ser reconocido como sujeto aprendiente. Este comportamiento docente puede conducir a que el estudiante responda de manera reactiva no aprendiendo o bien instrumente modos de aprendizaje hipoasimilativos e hiperacomodativos⁷ de manera defensiva.

Método de estudio

En referencia al método de estudio utilizado por los estudiantes, si bien todos manifiestan una dedicación mayor a las horas de estudio, emergen expresiones variadas donde la manera en la cual encaran el aprender es diversa. Predomina sin embargo la necesidad de estudiar con otro/s. Castorina señala que “el aprendizaje es una interacción social, donde la potencialidad de apropiación cognitiva de un chico va a depender no

⁷ Asimilación y acomodación refieren a conceptos piagetianos vinculados a procesos evolutivos de progresivo equilibrio y adaptación. La primera implica incorporación del mundo exterior a las estructuras ya construidas, mientras la segunda supone un “acomodar” estas estructuras en función de las transformaciones experimentadas.

solo de lo que sabe hoy sino de lo que puede aprender con la ayuda de otro".(Castorina, 1995, p.60)

Y hubo, sin dudas, el hecho de estudiar con alguien ya como que me metió más presión para que estudie, como que ya me empezó a marcar un poco, es más, a esta compañera le pasó lo mismo, le empezó a marcar también. (01_23 años_2º_M)

Ese año estudié siempre en grupo y después me di cuenta que mi grupo tiene que ser, para estudiar, a lo sumo dos, me di cuenta de, durante la carrera, que ya tres es multitud y para los trabajos, lo mismo, o sea, cuando hacés trabajos en grupo, dos o tres máximo. (06_23 años_4º_F)

En grupo, se hace más llevadero. Desde que empecé a salvar los exámenes, siempre estudio en grupo. (07_23 años_4º_F)

Soy muy mala en lo teórico, me cuesta concentración, leer hojas y hojas y que capaz que si te sentás con alguien y lo conversás, capaz que lo entiendo mucho más que si me lo pongo a leer en un libro. (08_26 años_4º_F)

Estas expresiones demuestran la necesidad de sostén, de afecto y de dependencia, revelando también en el aprendizaje, la búsqueda de un sustituto de ese otro primordial. Al decir de Schlemenson:

Los objetos, modalidades y situaciones que se eligen resultan ser, igualmente, intentos de reencuentro y reproducción de aquellos placenteros momentos iniciales de relación con ese Otro, que históricamente produjo la inscripción de formas de relación cuya satisfacción libidinal el sujeto intentará reencontrar, aunque parceladamente, en cualquiera de sus posteriores sustituciones y elecciones. (Schlemenson, 1995, p. 13)

Es en el hallazgo de estas posteriores sustituciones y elecciones que se irá constituyendo su subjetividad. Antar y Gurman (2002) entienden que en la subjetividad y su constitución es pertinente considerar: la situación, el devenir, lo heterogéneo y los puntos de contacto. Estos autores destacan la relevancia de pensar al sujeto en su circunstancia siendo la situación constitutiva de subjetividad. En estos estudiantes el encuentro con otros los sostiene y modifica, así cada nueva situación, cada nuevo encuentro es constitutivo de subjetividad. Y enuncian: "El pasado ha dejado de ser la

única clave del presente....” (Antar y Gurman, 2002, p. 23). Este “*ir siendo*” implica devenir, devenir compuesto de alteraciones, variaciones e innovaciones del sujeto.

En el aprender, el sujeto se va transformando a través del vínculo que establece con otros (docentes, pares, conocimiento); cada sujeto es producido como tal en la interrelación con otro/s; así el aprender es también constitutivo en la formación de la subjetividad.

Al respecto Souto hace mención a Gilles Ferry, quien conceptualiza que “formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos” y especifica que esta conceptualización implica una búsqueda de sí mismo, y en los otros, dando cuenta de una trayectoria personal. “Formarse es aprender a devenir. Es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal. Formar es, entonces, ayudar a formarse”. (Souto, 1997, p.13)

4.1.2. B) Dimensión relacional

Relación con el saber

En primer lugar es pertinente señalar que existe una diferencia entre la noción de saber y la noción de conocimiento, si bien es utilizada como sinónimo por algunos autores. Estos conceptos son abordados desde distintas disciplinas como la sociología, la filosofía, la psicología, la pedagogía, y desde diversas perspectivas dando cuenta de la complejidad y diversidad de los términos. En este caso, estas nociones son consideradas desde el campo de la educación así como desde el psicoanálisis.

Desde el campo pedagógico, Fernández plantea al respecto:

Yo hago una diferencia entre conocimiento y saber. El conocimiento es objetivable, transmisible en forma indirecta o impersonal; se puede adquirir a través de libros o máquinas; es factible de ser sistematizado en teorías, se enuncia a través de conceptos. En cambio, el saber es transmisible solo directamente, de persona a persona, experiencialmente, no puede aprenderse a través de un libro, ni de máquinas, no es

sistematizable (...) Una gran falencia de nuestra educación tiene que ver con la descalificación del saber y el endiosamiento del conocimiento. (Fernández, 2012, p.145)

Estas palabras muestran que es en la interrelación con otro que se produce el saber a través de las modificaciones que la misma promueve en el sujeto. Es decir, el saber no es solo transmisión de conocimientos; se produce a partir de las transformaciones que emergen en el vínculo entre personas.

A continuación se presentan algunos comentarios realizados por parte de los entrevistados.

Uno aprende no solo leyendo o estudiando sino capaz que uno aprende más viendo o participando de cosas, yendo más a lo práctico que a lo teórico. (...) Por el otro lado, aprender en el día es constante para mí, ya digo, no solo del libro sino también de lo que ves en la calle. (01_23 años_2º_M)

Capaz que leyendo, me queda mucho menos, capaz, no, leyendo, me queda mucho menos. Las imágenes me quedan mucho más y el sonido, que estén contando, hablando del tema. Me he dado cuenta de eso, de que me es mucho más fácil escuchar y reescuchar al profesor 20 veces que... (07_23 años_4º_F)

Dichas expresiones son elocuentes ya que evidencian que la posibilidad de saber va más allá del conocimiento y que el aprendizaje se encuentra en la participación activa y con la mediación de un otro.

En tanto Jacky Beillerot define la relación con el saber como “proceso por el cual un sujeto, a partir de saberes adquiridos, produce nuevos saberes singulares que le permiten pensar, transformar, y sentir el mundo natural y social”. (Beillerot, 1998, p.11)

Así, algunos estudiantes expresan:

O sea, tratar de aplicar el conocimiento que tengo ahí (con el paciente), uno ahí se da cuenta si sabe o no, es así. El año pasado fue un año que dije upa, no estoy preparado, es más, yo me di cuenta de que yo este año en tercero no podría estar por más que hubiese salvado todo lo que tenía que dar, no podía, no estaba preparado para tercero, no, porque no sabía, no tenía conocimientos mucho de nada. Este año me sentí mucho, al

enfrentarme al paciente, mucho más preparado (...) O el pa, esto no lo conozco, pero después, es como quien dice aplicar, más o menos, un poco, los conocimientos. Ta. (01_23 años_2º_M)

También hay momentos, por ejemplo, que te sentís como que, no alguien superior sino alguien como tipo en el rol de docente para explicarle al paciente lo que tiene que hacer o por qué le voy a realizar tal tratamiento. Entonces, está bueno eso, está bueno... (05_23 años_2º_F)

Estas manifestaciones dan cuenta del proceso realizado, tiempo de elaboración y metabolización necesario, para la transformación del conocimiento en saber. También ponen en evidencia la relevancia del otro; como ya se ha mencionado, es a partir del encuentro con un otro que la modificación subjetiva es posible.

Desde el campo psicoanalítico, saber y conocimiento se presentan y entrelazan a través de dos acepciones: un saber como conocimiento consciente, trasmisible, saber de ser sujeto, de yo como identidad; otro, que tiene que ver con un saber no sabido, con lo inconsciente, saber al que solo puede acceder el propio sujeto a partir de las formaciones del inconsciente: lapsus, actos fallidos, síntomas, etcétera.⁸

Es Sigmund Freud (1905) quien desde este campo realizará las primeras contribuciones, las cuales serán posteriormente reelaboradas por otras corrientes y variados autores dentro de la psicología de manera diversa.

En Tres ensayos de teoría sexual se refiere a la pulsión de saber y plantea al respecto:

A la par que la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento, entre los tres y los cinco años, se inicia en él también aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar. (...) Su acción corresponde, por una parte, a una manera sublimada del apoderamiento, y, por la otra, trabaja con la energía de la pulsión de ver. (...) El primer problema que lo ocupa es, en consonancia con esta génesis del despertar de la pulsión

⁸ Este punto no será profundizado en la presente tesis por exceder los objetivos planteados.

del saber, no la cuestión de la diferencia entre los sexos, sino el enigma: “¿De dónde vienen los niños?” (Freud, 1905, p. 177)

El saber queda así vinculado al desconocimiento de los orígenes del ser, de su ser, y a la búsqueda de un saber que abre camino al deseo. Deseo instaurado en el intersticio que deja la madre cuando vira su mirada a un tercero; terceridad que muestra el deseo del deseo de otro. Este tercero implantado por la madre en los tiempos primordiales es lo que posibilita el encuentro del sujeto con el conocimiento. Luego serán otros, a través de los vínculos establecidos, quienes promuevan el deseo de conocer.

El nivel terciario debe ser otro espacio de terceridad que permita, así como se espera lo hagan los otros niveles de enseñanza, la posibilidad de enriquecer la realidad psíquica mediante la apropiación de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes así como potenciar el pensamiento y el aprendizaje. La inclusión en un nuevo territorio y situación produce modificaciones a nivel psíquico, promovidas por los nuevos actores implicados, sean éstos compañeros de estudio, docentes e institución incluida.

Al respecto señala Frigerio:

La especificidad de la institución educativa puede entenderse entonces como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni aprenden en otras instituciones. Por su carácter de lugar de encuentro con un tercero (objetos de conocimiento), diremos que la característica de la institución educativa es que en ella se sostienen vínculos triangulares. (Frigerio, 1995, p.23)

En el caso aquí investigado así como en todas las instituciones vinculadas al área salud, se debe agregar a esta triangularidad como característica que complejiza el objeto de estudio ya que forma parte de él, otro actor, y no precisamente secundario, como lo es el paciente. Aspecto este en el cual la investigadora no se detendrá pero que entiende como otro capítulo a considerar en la práctica educativa.

Relación con los pares

La relación entre pares ha tenido históricamente una notoria relevancia en los orígenes mismos de la universidad. Los vínculos estudiantiles le han otorgado potencia, fuerza y razón a la misma desde el cogobierno, y el compañerismo y camaradería estudiantil han conferido la sinergia necesaria para facilitar el aprendizaje: estudiar en grupo, compartir materiales de estudio, etc. Sin embargo, en la actualidad se presenta cierta particularidad, teñida seguramente por los cambios en las condiciones no solo de la universidad y el valor del conocimiento, sino también por las transformaciones en el mercado laboral. Carli (2011) refiere:

La sociabilidad estudiantil se configura en ese *tiempo* complejo y contradictorio que va desde el ingreso a la Universidad hasta la salida de esta, muchas veces retrasada por los avatares del empleo precario, y en un *espacio* que incluye las aulas universitarias acechadas por la masividad y la desinversión pública, pero que las excede, incluye el más amplio hábitat de la ciudad y sus alrededores. Las figuras de la amistad que en esa sociabilidad emergen pueden ser potentes, tener su propia politicidad, aunque marcadas por la temprana conciencia de las contradicciones de la ilusión ilustrada en tiempos de mayor incertidumbre. (Carli, 2011, p.100)

A continuación se presenta lo expresado por parte de los entrevistados donde en ocasiones se evidencian escollos en la relación intrageneracional.

Y bueno, la gente que más o menos me fue conociendo, hay gente con la que he hablado a mitad de año recién, del mismo grupo, con la que me empecé a llevar o empecé a tener más diálogo recién después de junio, julio... (01_23 años_2º_M)

He tenido mucha envidia de que a vos te va bien y a mí me va mal, o no me saco las mismas notas que vos, eso también, eso la viví bien de cerca (...) a veces, tenés compañeros que te prestan, a mí me han prestado libros enteros, tomá, lleváelos, sacale las fotocopias que quieras y después me lo devolvés, sin problemas. Y gente que, de repente, tiene una hoja con un esquema, que capaz que te puede servir, que lo sacaron en una fotocopidora, no es que lo hayan hecho ellos y lo guardan bajo 80 llaves y si vos preguntás: pah, no entiendo esto, te dicen ah, yo tampoco. Es complicado el tema de la gente. (08_26 años_4º_F)

Asoman en estas palabras la dificultad en contactarse con otros; desconfianza, envidia, rivalidad y competencia como manifestación de inseguridad e incertidumbre y como corolario, en ocasiones, el aislamiento. Miedo a compartir el conocimiento, lo que remite a los tiempos infantiles y al primer enigma, donde el temor a perder el lugar de privilegio y el amor de los padres se resignificaría.

Como contraparte, afloran también la entrega y generosidad: esta “sociabilidad estudiantil” donde el otro es reconocido como sujeto, posibilita una mejor adaptación a la institución, favorece los aprendizajes intelectuales así como los sociales mediatizados por la afectividad.

Relación con los docentes

En cuanto a la relación con los docentes, los estudiantes manifiestan:

No he tenido problema a no ser con una profesora del año pasado. Ella sí, ya desde un principio teníamos roces y mismo, cuando le entregué, estábamos entregando las fotos carné para que nos conocieran y eso y ella claro, se (...) con todas las fotos, me acuerdo que decía: ay, esta es la foto de perfil del facebook, se sacó la foto del cumpleaños de 15. Claro, yo serio fui, le entregué la foto y les dice: ah, no, con este no bromeo porque como que me incomoda, algo así, como que, no que le daba miedo sino que le daba algo, o sea, por eso no bromeo. (...)Y después, el tema cuando nos dijo que habíamos recurrido, que teníamos que recurrir, en realidad, quizás no fue de la mejor manera, porque nos dijo, dijo a todos los que habían salvado, nos dejó para el final y dijo: bueno, vos, vos, vos y vos tienen que recurrir porque perdieron el curso. Y no nos dio mucha más explicación que eso. Entonces, digo bueno, ta, y dijo: bueno, suerte, se dio media vuelta y se fue. Entonces, ya, yo ya la tenía mal vista, la terminé teniendo peor, ese es el tema. (01_23 años_2º_M)

Si entrás y ya te encontrás con alguien que solo te va a dar la materia e irse, sí, obviamente, tenés un choque. (04_24 años_3º_F)

Ellos te exigen y te exigen y, de repente, estás en la clase y no están, están o adentro de una cátedra o están hablando con otro y cuando vos los precisás, en el momento, no están. (06_23 años_4º_F)

A mí me pasó que me hablaba mal adelante del paciente, por cosas que ta, las estoy aprendiendo, no tengo por qué saberlas... (...) Y si le ibas a preguntar algo, era como que todo le fastidiaba, entonces, claro (...) Yo qué sé, eso te desgasta, es común ver a la gente llorando, ayer, pobre, vi a una llorando en la clase. (...) yo tenía un profesor que



no me llevaba, o sea, como que me trataba como que yo era tarada, no tarada, pero como que... una vez me acuerdo que me dijo si estaba segura que yo era lo que me gustaba hacer, si era mi carrera, como dándome a entender, no sé, como que yo no tenía nada que hacer en mi casa y tenía que hacer ahí algo, y venía a la facultad. Y ta, como un par de veces me tomó el pelo y no sé, no me gustó y ta, como que le agarré, no sé. Y dije ta, no me gusta, no me gusta, y yo, o sea, yo en realidad, dejé la facultad decidida a no seguir más. (07_23 años_4º_F)

Yo qué sé, hay profesores y profesores. Tenés que tratar de saber, no podés ir a la clínica sin saber y, a veces, cuando sabés, buscan algo que no sepas. Y ta, y tuve eso, varios interines con esa profesora que me dijo que qué estaba haciendo estudiando odontología, que la verdad, yo en el momento no me di cuenta, pero es una falta de respeto, porque si yo a ella no le faltó el respeto, no tiene por qué faltármelo a mí, pero yo qué sé, uno chico, con 21 años, ¿qué le vas a decir a un profesor?, que después te pone la nota. (...) a veces, a los profesores que ta, que te dicen que son burros o lo que sea, o no sabés nada o cosas así, vos no le vas a seguir preguntando porque ¿para qué le vas a preguntar?, para que te siga insultando. Entonces, ta, a veces, te quedan cosas sin saber porque te da miedo preguntar. Yo qué sé, he hablado con compañeros que han tenido problemas, porque los profesores son groseros, hay profesores que son groseros, que son nomás, retarte adelante del paciente, ¿cómo van a hacer una cosa de esas?, esas cosas no se hacen, te llaman aparte y te dicen mirá, te mandaste tal cagada. Pero decirte no sabés nada o cosas así adelante del paciente, como que el paciente dice: pa, ¿qué estoy haciendo acá?, como que te bajan el rango, como que tratan de, te menosprecian de esa manera y ta (08_26 años_4º_F)

Estas verbalizaciones dan cuenta de las dificultades existentes en el vínculo docente – estudiante: el docente es quien ejerce el poder y quien ostenta el conocimiento, mientras el estudiante queda ubicado en un lugar de sumisión y descalificación. Esta relación asimétrica provoca temor hacia el docente quien es quien “pone la nota”; miedo a preguntar sobre el objeto a conocer; también exigencia que se opera sobre el estudiante y acentúa las diferencias.

El vínculo que se crea entre ambos no permite una triangulación pedagógica adecuada, aquella que posibilita un encuentro significativo con lo desconocido, con el saber. Ejemplo de ello es lo que expresa una estudiante al referirse a una instancia de examen oral: “te enfrentás al profesor y aparte que el profesor es el monstruo y vos estás así todo chiquito”. Estas palabras reflejan una percepción de minusvalía frente al docente “monstruo” poseedor de todo el saber. Por un lado, se espera que el estudiante de cuenta de su deseo de aprender y por otro, cuando exhibe su interés y curiosidad, esto es reprimido enérgica e imprudentemente.

Estos aspectos movilizan afectos y provocan emociones en el alumno, que pueden obturar el aprendizaje en vez de facilitararlo. Al respecto señala Coll , (1990, citado en Castorina, 1995, p. 64): “Es el profesor quien determina en gran medida, con sus actuaciones, que la actividad del alumno sea más o menos constructiva, que se oriente en uno o en otro sentido y, en definitiva, que genere unos determinados aprendizajes”.

El peso de las intervenciones y actitudes del docente pueden afectar la puesta en marcha en la construcción y apropiación del saber, en tanto “saber a enseñar” como al saber formativo, cultural. De esta manera, podrá promover o bien obturar la interacción con los objetos de conocimiento.

4.1. 3. C) Sentimiento de sí

El sentimiento de sí surge en la obra freudiana (1914) y luego es conceptualizado por varios autores de manera divergente. Freud establece:

El sentimiento de sí se nos presenta en primer lugar como expresión del “grandor del yo” (...). Todo lo que uno posee o ha alcanzado, cada resto del primitivo sentimiento de omnipotencia corroborado por la experiencia, contribuye a incrementar el sentimiento de sí. (p.94) (...) El sentimiento de sí depende de manera particularmente estrecha de la libido narcisista. (p.95)

Este primer sentido otorgado por Freud al sentimiento de sí se encuentra relacionado a una etapa de la historia libidinal (narcisismo), etapa de inicio de constitución del yo y de las primeras relaciones de objeto. Este sentimiento es el origen de la subjetividad que se iniciaría en el encuentro madre – hijo. Pero se debe considerar que este primer encuentro “arcaico” viabiliza nuevos encuentros y modificaciones en la subjetividad; sujeto permeable y potencialmente modificable. Sentimiento de sí vinculado al sentimiento de estima y valoración del sujeto; en alguna medida a cómo este es percibido por él y por los demás. Así, se construye el sentimiento de sí, producto del registro de los procesos afectivos y sus transformaciones. Esta percepción que tiene el sujeto de sí mismo, remite a los conceptos de LCI y LCE. Desde lo manifiesto emerge prioritariamente la presencia de LCI en estos estudiantes.

Yo estaba hundido, hundido y me convenció a no dejar ella (compañera de facultad), que yo iba a dejar. Entonces, fue tipo, ahí fue donde fue el cambio (...) el hecho que doy y salvo, doy y salvo... (01_23 años_2º_M)

Este testimonio muestra la importancia en las relaciones intersubjetivas donde otro, en este caso otro par, emerge como sostén y apoyo; relación que produce modificaciones así como nueva subjetividad en el sujeto que lo conduce a la superación y valoración de sí mismo.

En el caso de ella (madre) le iba muy bien en la parte manual y le costaba la parte teórica. Digo, si yo me combinara con mamá, pero no, es un tema de, a mí ahora me está yendo mejor,..... (03_30 años_3º_F)

En este caso hay un reconocimiento de sus dificultades en la parte manual, a lo que subyace de manera latente, la fantasía de completud, de unión fusional: “si me combinara con mamá”; falta de otro que la sostenga, manifestación de indefensión y fragilidad.

Me tocó estar en clínicas y ponerme nerviosa, o sea, no saber cómo encarar al paciente, mirarlo y es como ¿yo sé lo que tengo que hacer o no lo sé?, porque, en realidad, uno estudia, estudia, estudia y cuando le toca enfrentarse al paciente es como ¿lo sé o no lo sé? (04_24 años_3º_F)

Y sí, la incapacidad de poder salvar y tener que recurrar, ya... la incapacidad, no, no era incapacidad, era como que en ese momento te sentías incapaz y decías no sé nada, no sé si la palabra es burro, pero en ese momento, te lo planteás. (06_23 años_4º_F)

Impotente, te sentís. Porque, o sea, yo siento que siempre el estudiante como que lleva las de perder. ¿Estará bien lo que estoy haciendo?, eso sí, al principio, yo, al menos, era un millón de dudas, a todo el mundo le pasa, ¿estará bien lo que estoy haciendo? ... (07_23 años_4º_F)

Estas expresiones sugieren un sentimiento de desvalorización y descalificación que se reitera en estos estudiantes (incapaz, burro, impotente) donde subyace rabia e indignación. También emerge la duda entre el saber o no saber, si estará o no haciendo bien denotando inseguridad y confusión sobre sus conocimientos que impiden un adecuado desarrollo de sus potencialidades.

La verdad, mucho estrés al final y cansada, pero bueno, al final, también la decisión de no entregar, porque, en realidad, un poco era por cómo había sido llevado pero también cómo había sido evaluada y también como que tenía la primera entrega bien, la segunda, no y entonces, pesaba mucho la última... por eso fue que me cayó mal. (03_30 años_3º_F)

En esta verbalización se visualiza una conexión con la realidad que le produce dolor. Herida narcisista, sentimiento de minusvalía frente a las exigencias propias y de la institución educativa.

4.1.3.1. Categoría: Elección de carrera

En esta categoría de análisis se consideraron las siguientes dimensiones: deseo vocacional e influencia de la familia en la elección de esta; fantasías en relación a la carrera.

Deseo vocacional e influencia familiar

Como ya se ha mencionado en el capítulo II, el deseo irrumpe ante la falta, ante la ausencia; así el bebé alucina el pecho materno cuando frente a la necesidad de alimentarse este no está. Pero el cuerpo materno no solo satisface la carencia fisiológica a través del alimento, sino que otorga un plus: la sexualidad, heredada y desconocida, a partir de su calor, aroma, mirada, caricias.

En palabras de Kachinovsky: “Mientras exista una presencia real, suficientemente buena, que promueva la alternancia de ausencias y presencias sostenedoras de una continuidad existencial, la disponibilidad psíquica de sustitución representacional ganará consistencia”. (2012, p.113) Esta capacidad representacional se verá afectada por la ausencia/abandono, (privación de función materna), o por la constante presencia que produce un efecto intrusivo al prematuro e indefenso y aún no constituido aparato psíquico. El pensar, la capacidad de simbolizar, la curiosidad así como la construcción de la alteridad, resultarán perturbadas.

Según Bleichmar (1993) para que el niño pueda preguntar y sienta curiosidad, tiene que haber un resquicio, una abertura materna que dé cuenta de su alteridad. Si esta abertura no se produce, o bien, la curiosidad es obturada, puede conducir a la inhibición intelectual. Establece que la inhibición puede ser primaria, donde la curiosidad intelectual no ha llegado a constituirse, o secundaria, donde la curiosidad ha sido coartada. La inhibición intelectual primaria determina la afectación en la constitución del simbolismo mientras que la inhibición intelectual secundaria aparece como un empobrecimiento funcional.

Este preámbulo convoca a reflexionar sobre lo expresado por parte de los entrevistados.

Yo creo que chico o algo de eso quería seguir Medicina, a Medicina es bastante complicado entrar, yo soy vago, lo reconozco, entonces, como que ya el hecho de tener que ir a dar una prueba de admisión, ya era tipo no, no quiero nada. Que fue lo que me pasó acá, yo tenía número y todo para la prueba de admisión y no me presenté porque no quería dar prueba de admisión. (...) Imagenología, no sé, hablando con mi padre, creo que fui una vez que me contó que un compañero de él —mi padre es carnicero— un compañero de trabajo de él había estudiado Radiología, que había dejado de trabajar en la carnicería y que le estaban pagando bastante bien por hacer lo que es Radiología y que se jubilaba temprano, a los 50 y poco de años, por el tema del riesgo que genera la carrera. (...) Entonces, dije, no sé, empecé a ver, como que también se estaba creando el Centro de Imagenología acá, que se estaba construyendo en aquella época y dije ah, puede ser que haya una carrera, que haya un título y todo, que haya bastante laburo porque se están creando cosas nuevas sobre el tema y quizás no haya muchos acá, en Uruguay, todavía, especializados sobre el tema. Y empezando a pensar, en esto y lo otro, dije bueno, me voy a tirar a eso, a ver, porque o sea, tiene que ver con la Medicina, algo, está vinculado y me gustaba todo lo que es biológico y esas cosas y después va con eso, si puedo encarar en algo. Pero ta, me anoté en las dos y quedé acá, por algo quedé acá. (01_23 años_2º_M)

Bueno, yo empecé con Medicina. Medicina me gustaba mucho, yo empecé en el 2004 con Medicina y ta, salvé bastante, pero estuve con una infección urinaria y unas cosas, como una, no sé si era por estrés un poco, el tiempo ese en el Clínicas, veíamos bastantes cosas. Yo estoy un poco acostumbrada, en mi familia todos son médicos, por eso, un poco influyó a que eligiera primero Medicina. (...) Mi padre, mi abuelo, mi tía, mi abuelo por parte de madre, mi madre hizo Odontología y después tengo una tía que también que hizo higienista dental, que fue la que me recomendó la carrera... (03_30 años_3º_F)

Fui descartando. Mis padres estaban ahí, con que yo tenía que hacer un estudio terciario, universitario. Al principio tenía miedo que no me gustara (...) Mi hermana y mi cuñado son odontólogos. (05_23 años_2º_F)

El problema es que, el problema no, en realidad, yo al principio quería ser maestra, mi vocación era maestra, porque me encantan los niños e iba a hacer Magisterio, Magisterio y nadie me sacaba de la cabeza eso. Llegué a cuarto de liceo y me pusieron brackets, entonces, empecé a escuchar a la odontóloga, cómo me contaba, la ortodoncista, como me iba contando todo. Y a mí me pareció súper interesante, ¿y por qué no esto? Entonces, bueno, cuando me tocó elegir, era una u otra, dije bueno, vamos a meternos en Odontología, bueno, si veo que no es lo que me funciona, lo que más me gusta, me cambio. Y bueno, y eso fue lo que hice. (06_23 años_4º_F)

Y siempre me gustó Medicina y me encantaba mirar series de médicos y todo eso y mi idea, al principio, era hacer Medicina, Veterinaria u Odontología, estaba entre esas tres. En sexto de liceo, nos traen a ver las facultades, entonces, vos elegís las facultades y te llevan a verlas. Cuando fui a la facultad de Veterinaria, me asusté, cómo tenían a los animalitos (...) Entonces, dije no, Veterinaria no, porque no podría trabajar con animales. Ta, y me quedé entre Medicina y Odontología. (08_26 años_4º_F)

Estas expresiones dan cuenta de la dificultad en encontrar, en el mejor de los casos, su propio deseo o bien la falta de un deseo propio; elección de carrera en alguna medida *heredada* o bien por “descartes”, por desecho o rechazo de otras factibles. En este sentido, se pone de manifiesto que no ha habido lugar para la creación de un deseo propio (inhibición intelectual primaria) o bien este ha sido obturado por el deseo de otro (inhibición intelectual secundaria).

La herencia familiar contribuye a la elección de carrera ya sea por identificación o por intromisión. Lo heredado también puede ser transmitido a partir de lo negativo, a partir de aquello que falla o falta. Al respecto, Freud (1914) plantea que el narcisismo del niño se apuntala sobre lo que falta a la realización de los “sueños de deseo” de los padres. El deseo de ser universitario, de tener título terciario, se manifiesta o subyace en más de un discurso parental. También se observa la preferencia de Medicina como señal de la

carrera más tradicional, arraigada y prestigiosa en el imaginario social. La palabra ajena, llena de ecos de otros (Bajtín, 2005) prevalece en el discurso de los estudiantes frente a la palabra propia, casi inexistente, sin poder ser pensada, dicha, asumida: “hablando con mi padre”; “por algo quedé acá”: “me recomendó”; “tenía que hacer un estudio terciario”.

Schlemenson señala que “La disponibilidad psíquica para aprender revela la existencia de un deseo que activa y dinamiza los procesos de construcción y apropiación de conocimientos”. (Schlemenson, 1998, p.11) Y agrega que es más relevante la potencia del deseo que el potencial intelectual para aprender. En estos estudiantes esta disponibilidad psíquica se encuentra menguada, no solo por la palabra ajena “heredada” sino también por la palabra ajena del docente.

Fantasías sobre la carrera

El término fantasía designa, desde el marco teórico al cual adhiere la tesista, la realización de un deseo, el mundo imaginario, la actividad imaginativa. En este caso, se consideran las fantasías conscientes como ideas o creencias que expresan los estudiantes sobre la carrera. A través de las respuestas otorgadas por éstos se evidencia una escasa producción imaginativa donde el deseo se encuentra ubicado fundamentalmente en la ilusión de la carrera como medio de vida.

A continuación se presenta lo expresado por parte de los entrevistados y su correspondiente análisis.

Pero si no, prefiero dedicarme a esto, que es lo que, quiera o no, me, espero, voy a subsistir de esto. (...) Y trabajar, por lo menos, poder mantenerme y llevar, dentro de todo, una vida bien, no digo que lujos, pero tampoco quiero estar pasando mal, supongo yo que, por lo menos, para llevar la vida bien, tranqui, me va a dar, supongo, espero. (01_23 años_2º_M)

...y me decidí por hacer Odontología. No es que tengo la vocación de venir. No, tampoco tengo la vocación de nada, pero bueno, de algo hay que trabajar, hay que vivir. (04_24 años_3_F)

Y, en realidad, yo, el día de mañana, pensé, por mi lado, yo como médica, tendría que cumplir horarios, tendría que trabajar para una sociedad, tendría que hacer guardias, tendría que... y como odontóloga, vos tenés más capacidad de elegir(...) y te soy sincera, lo elegí por eso. Me gusta el día de mañana tener mi propio consultorio, mi, o sea, es mi idea, un consultorio privado. (08_26 años_4º_F)

A través de estas expresiones se percibe la idea que esta carrera les va a permitir vivir cómoda y decorosamente. No se evidencia en estas manifestaciones el deseo y el placer de ejercer la profesión para la cual están estudiando sino la posibilidad de un futuro promisorio, sin contratiempos. Tampoco se visualizan como profesionales de la salud, comprometidos con su quehacer y con la sociedad.

4.2. Análisis del dispositivo SPA

Se apunta con este instrumento a explorar las significaciones conscientes e inconscientes atribuidas fundamentalmente al aprender y sus obstáculos. A través de la representación de la situación de aprendizaje se identifican los posicionamientos subjetivos que aparecen en relación al conocimiento, al aprender y al enseñar. Para Schlemenson, la “actividad representativa expresa las formas prevalentes de simbolización de un sujeto, sus antecedentes constitutivos (intrapésicos e intersubjetivos) y sus restricciones actuales posibles”. (2009, citada en Grunin y Schlemenson, 2011, p.3) En este dispositivo la actividad representativa se refleja tanto en la producción gráfica como en la verbal.

En esta investigación se trabaja en el entendido que ambas partes del dispositivo presentan una relativa autonomía semiótica. En los gráficos se han tomado en cuenta los elementos incluidos para definir el contexto a partir de la consigna. También la figura del aprendiente así como del enseñante y la posibilidad de encontrar detalles adicionales significativos. Asimismo el gráfico se ha analizado teniendo en consideración los aspectos formales y de contenido presentes en las técnicas proyectivas gráficas. La investigadora entiende que de este modo el dispositivo aporta mayores elementos para la comprensión de las ligazones afectivas del sujeto, factor que puede incidir en el fenómeno del fracaso escolar y rezago. Los aspectos formales refieren al nivel gráfico

(presión y tipo de trazo) y al nivel de las estructuras formales (emplazamiento, tamaño, simetría, secuencia). Los de contenido implica el analizar el tratamiento que el sujeto realiza en las diferentes partes del dibujo. Es decir, si surgen tachaduras, borraduras, detalles, omisiones, distorsiones y remarcaciones de algunas partes de la producción gráfica, elementos que también aportan a la construcción de sentido de la investigadora.

Toda producción gráfica es entendida como un modo de expresión y comunicación privilegiado; no se dibuja solo lo que se sabe o imagina, también se dibuja lo que no se sabe. Esto implica que no todo lo graficado podrá ser puesto en palabras, emergiendo así aspectos desconocidos, inconscientes del sujeto que revelan características de su mundo interno y funcionamiento psíquico.

La historia y los comentarios surgidos a partir de las preguntas realizadas luego de la producción gráfica otorgaron a la investigadora elementos significativos en cuanto a la relación del aprendiente con el conocimiento y con el enseñante. Se consideró la capacidad narrativa del sujeto; la posibilidad de integrar en su historia y verbalizaciones aspectos creativos, imaginativos y simbólicos.

Se realizó el análisis a partir de la construcción de tres categorías apriorísticas en base a los criterios propuestos por su autora: personajes presentes/ausentes en el dibujo observando las características de los mismos; distancia/aproximación entre los personajes que evidencia la manera de vinculación entre ellos; presencia/ausencia de la situación de aprendizaje donde se visualiza la actividad llevada a cabo en la escena. Estas categorías fueron consideradas no solo en los dibujos sino también en las producciones escritas y verbales.

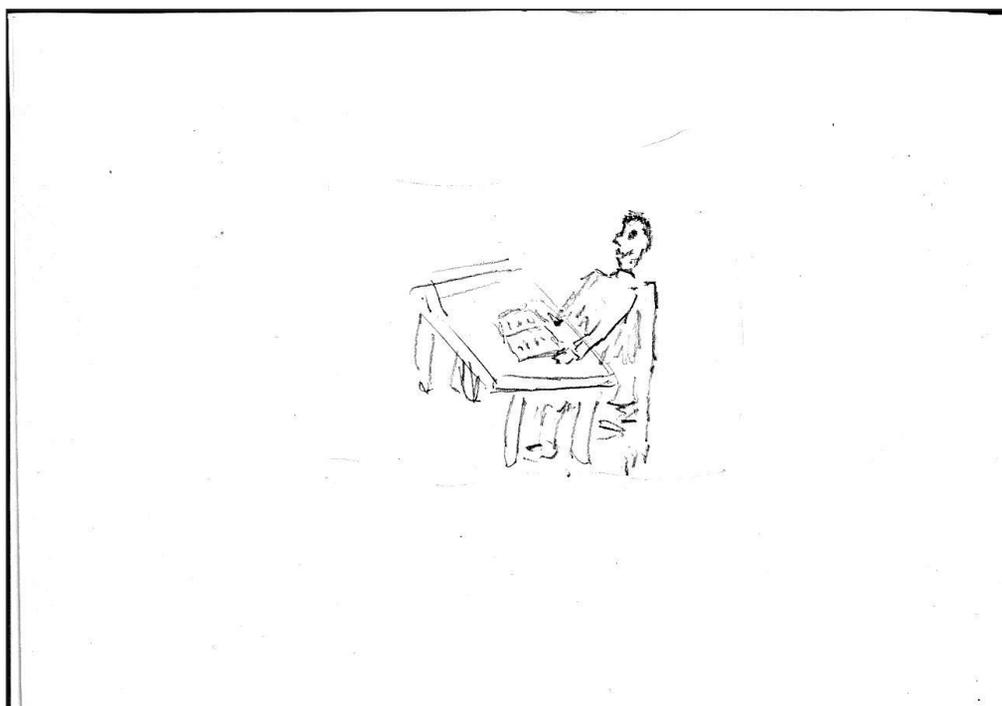
4.2.1. Categoría: Personajes presentes en el dibujo

En la primera categoría de análisis, se advierte la presencia de dos personajes en tres de los ocho gráficos producidos. En los cinco restantes se muestra un solo personaje; en uno de ellos la personificada es una profesora, mientras en los restantes se encuentran los propios estudiantes representados.

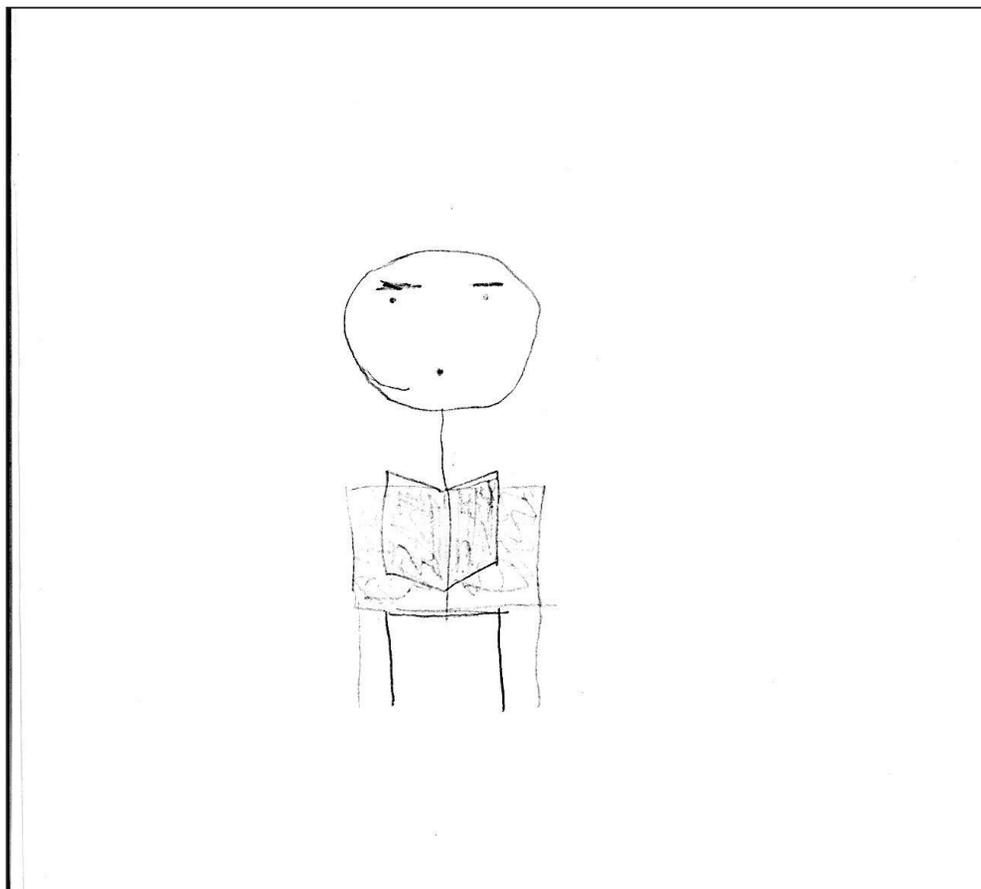
En general, en estos gráficos emergen objetos típicos del aula: libros, pizarrón, mesa y silla, incluidos para definir el contexto. Los objetos graficados en el espacio-hoja son elementos mediadores y representantes del conocimiento, pasando la figura del docente a ser totalmente secundaria, desplazada en estos. La figura del docente asoma en cuatro de los ocho dibujos, en cuyo caso el ámbito sería el salón de clase, en el resto podría ser la casa u otro lugar de estudio. Esta escasa presencia del docente muestra la controversial incidencia que tiene sobre el aprender y el conocimiento.

La figura del aprendiente es, en relación al tamaño, predominantemente pequeña, factor que da cuenta de inseguridad y desvalorización, cómo se vive y siente él en la hoja – mundo. Prevalece el emplazamiento horizontal y sobre el margen inferior de la hoja (cinco en ocho), aspecto que evidencia elementos depresivos y pasivos presentes. En cuanto a la postura siempre se encuentra sentado, característica más que frecuente en este dispositivo, y que refiere a lo anteriormente señalado. Estos elementos corresponden a un funcionamiento donde parece predominar la apatía y desgano.

En cuanto a las historias, estas son breves y apegadas a la situación concreta, como en los ejemplos que se muestran a continuación.



“Se llama Ignacio, tiene 20 años y está cursando el primer año de facultad y está estudiando para salvar una de las materias que está cursando en el año. Está estudiando en su cuarto, o en su lugar de estudio”. (01_23 años_2°_M)



“Está leyendo sentado un libro de estructura dentaria. Es una persona que se está esforzando para mejorar, que está progresando. Se esfuerza, se concentra en lo que hace. Está en un lugar tranquilo, que no haya mucho ruido, con buena luz, relajado, en una posición cómoda, en un lugar donde se siente cómodo, tranquilo”. (02_24 años_3_M)

Estas historias ponen de manifiesto un modo escritural rígido, breve, poco creativo que conduce a reflexionar sobre la escasa capacidad de integración y movilidad del afecto. El estudiante queda adherido a su experiencia actual y específica, sin posibilidad de elaborar sus conflictos, de manera de preservar la estabilidad de su psiquismo a través de la restricción.

El pensamiento que sostiene estas historias es el “salvar”, “mejorar”, “progresar” mostrando el esfuerzo y la exigencia ejercida sobre sí mismo. El goce y alegría, el

placer por aprender no se manifiesta en las mismas; estas dan cuenta de situaciones de imposición/mandato y, en todo caso, de la búsqueda de lo placentero.

A través del dispositivo se interroga sobre cómo imagina que hace para aprender y qué necesita para conseguir aprender. Si bien las preguntas apuntan al personaje, surgen respuestas auto y alorreferenciales revelando concretud e inseguridad:

Y uno mismo, pensar uno mismo, de repente, el aprendizaje es con calma, con tranquilidad, con concentración, con... (03_30 años_3°_F)

Presta atención. No sé, sí, escuchar al docente, intentar de captar lo que está diciendo, imaginándolo, imaginándolo no, uniéndolo con la realidad porque la Odontología no es como otras carreras que tenés que imaginar, como la Matemática y cosas, ahí, acá lo ves, o sea, te explican un diente y sabés que ese diente está y lo ves y si no lo ves en vos, andá a un espejo, pero si no, a un compañero. (04_24 años_3°_F)

Una cabeza abierta, una mente abierta que pueda entender cuando son cosas teóricas, bueno, intentar de razonarlas y ver cómo lo aplica en lo cotidiano, (...) vos tenés que tener la mente abierta. (06_23 años_4°_F)

Un libro, marcador de colores y una cuadernola al lado (...) Imágenes, capaz, una computadora donde pueda buscar las palabras que no entiende, es lo que hago yo, me pongo la computadora acá al lado y cualquier palabra que no entiendo el significado. Antes usabas el diccionario, ahora, es más fácil la computadora. (08_26 años_4°_F)

El elemento autorreferencial se ve reforzado frente a preguntas realizadas por la investigadora que intentan despegar al sujeto en relación al personaje sin el resultado esperado:

Yo, leyendo sentado un libro de... no sé. (04_24 años_3°_F) 26 años_4°_F)

Es el salón de clase que tengo, con las ventanas al costado. Los estudiantes están escuchando un teórico, yo también. (07_23 años_4°_F)

Es como yo estudiaría. (08_26 años_4°_F)

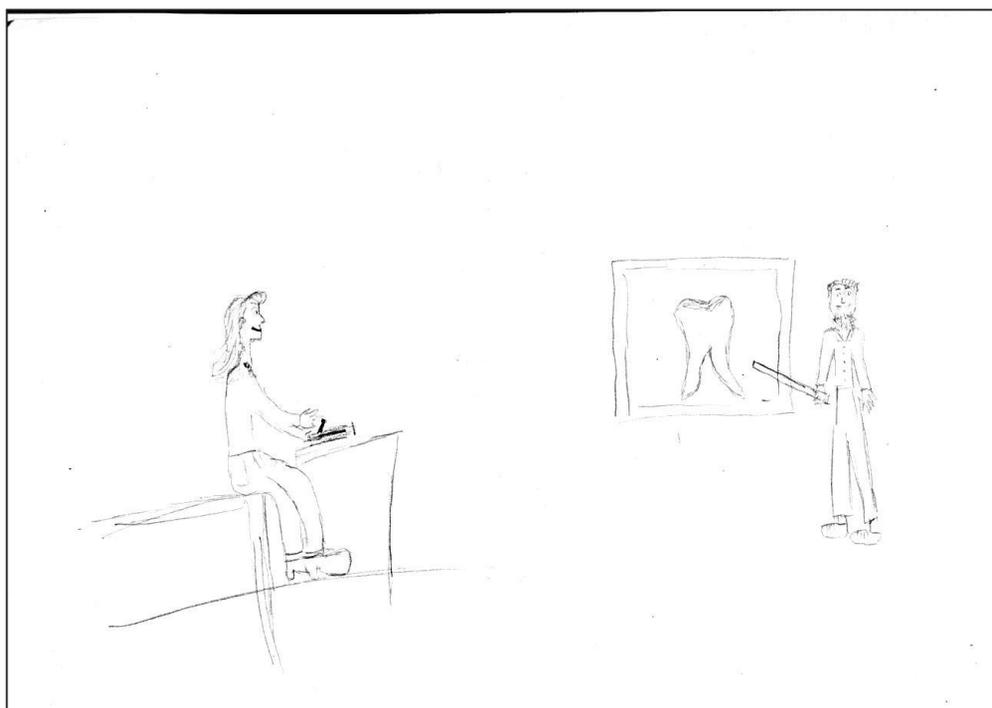
Estas referencias hacia sí mismo indican un empobrecimiento de la actividad representativa donde se apela a lo propio, conocido, cotidiano y superficial sin posibilidad de investimento de la actividad imaginativa.

4.2.2. Categoría: Distancia – aproximación entre los personajes

En el segundo eje de análisis, tanto en los dibujos como en los relatos se manifiesta la soledad del aprendiente.

Las figuras de enseñante y aprendiente están presentes solo en tres gráficos y sus correspondientes historias, mostrando diferentes características. Si bien ambos personajes son de tamaño más bien pequeño, la figura docente se halla emplazada hacia la derecha en dos dibujos y en posición central en uno; mantienen una postura erguida ya que se encuentran parados. Estos aspectos generales nos llevan a reflexionar sobre la conducta activa del docente: es él el trasmisor de conocimientos, es él quien detecta el saber y poder.

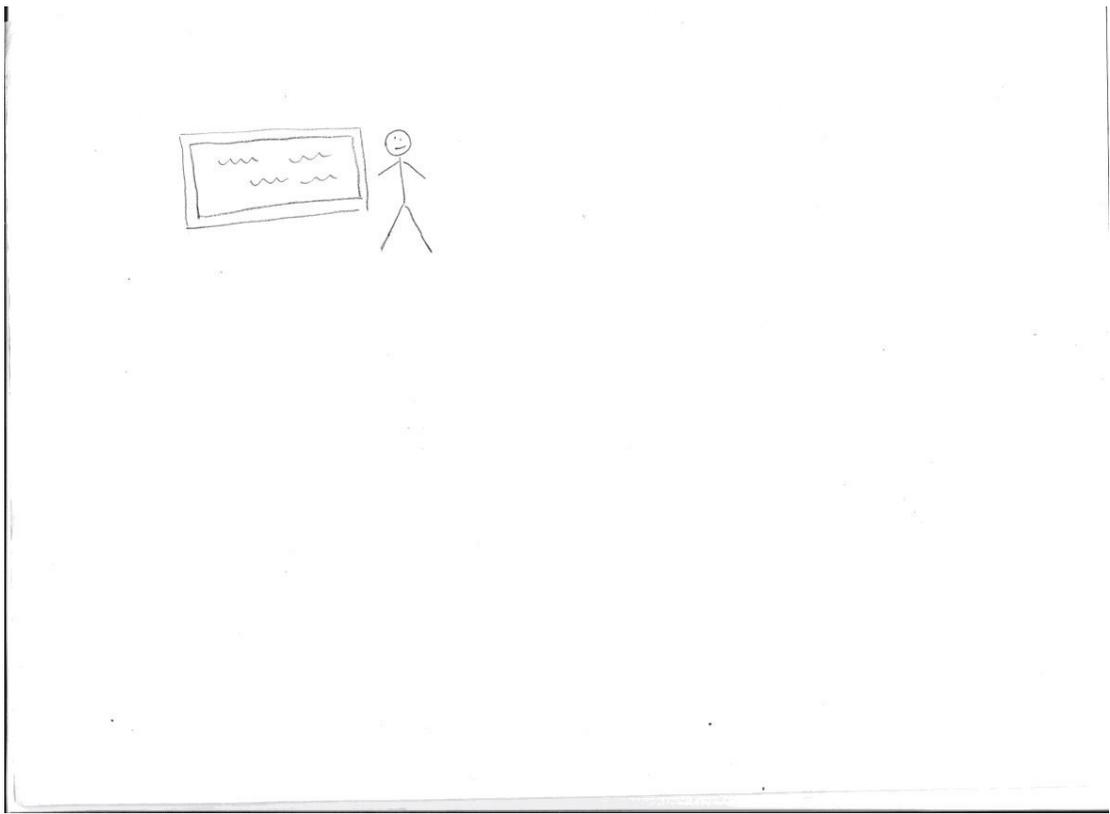
En estos gráficos mencionados la imagen del docente aparece en alguna medida idealizada: un docente – rey (con corona y sonriente) frente a un estudiante desvalorizado (pequeño y con expresión de tristeza); en otro dibujo emerge el docente como figura relevante frente a una masa amorfa de estudiantes y en el tercero, si bien se encuentran ambos – enseñante y aprendiente sonrientes – el profesor no está dirigiendo su mirada al estudiante, sino a un tercero ausente en el gráfico. En este último caso la estudiante mientras realiza el dibujo dice refiriéndose al docente: “está un poco lejos”. Esta frase pone de manifiesto la “distancia” experimentada entre ambos componentes de la relación pedagógica así como la idealización subyacente, ya que es difícil alcanzar el lugar y conocimiento del otro “enseñante”.



“Es un profesor dando la parte de Odontología. La estudiante está aprendiendo porque le gusta. Como que los dos están contentos, el profesor contento de dar clase y la estudiante contenta de recibirla. Está feliz la muchacha de poder estar estudiando”. (06_23 años_4º_F)

En esta escena cotidiana emergen dos personajes “felices”; situación idealizada que a su vez ubica a cada uno en una asimetría total. El docente es el que tiene e imparte el conocimiento a una estudiante que lo recibe pasivamente.

En el dibujo siguiente se encuentra la figura del docente; esta se halla sola, sin otro a quien enseñar. Este aspecto revela la identificación con ese personaje así como un posicionamiento de simetría por parte del estudiante donde ambos tienen que aprender.



“Es una mujer de 26 años que está aprendiendo, es profesora. Se supone que tiene que seguir aprendiendo, no desde lo teórico, pero sí a interactuar con los que enseña. Le gusta enseñar pero no se entiende bien con los estudiantes”.
(05_23 años_2º_F)

En este caso se manifiesta una reflexión crítica hacia el docente; no es el que tiene el conocimiento, debe seguir aprendiendo. Este “aprender” no está vinculado a lo disciplinar sino a lo vincular, aspecto que es factor recurrente en las entrevistas.

Frente a la pregunta sobre cómo hace para enseñar, surgen en algunos relatos la preeminencia del docente frente al aprendizaje donde la trasmisión de sus conocimientos es ineludible y también una marcada idealización del saber: “son genios”, “lo tiene mucho más claro”. Otros hacen mención a otras características: en una carrera que tiene un factor teórico y otro práctico *artesanal*, el razonar y saber hacer entran en juego.

Y el docente para enseñar, primero, tiene que estudiar, o sea, tiene que haber estudiado antes, previamente a dar la clase, pero también mucho antes todo lo que te va a dar, o

sea, haberlo estudiado de otro docente, porque yo creo que la enseñanza, no sé cómo, quién fue el primero ni el que empezó a darlo, pero siempre él aprendió de otro docente que le dio. Si bien se puede auto aprender y agarrar libros y estudiar y estudiar, no creo que sea lo mismo que si hay un docente en frente. (04_24 años_3º_F)

Claro, como alguien que, porque, casi siempre, los docentes, en su mayoría, sobre todo, los grados 5, son genios en eso y son genios porque se dedicaron y fueron y escucharon a otro que era mucho mejor que ellos y bueno, y eso, en realidad, es lo que te deja o te puede él transmitir a vos, cosas que sabe mucho más que vos y bueno, yo, hoy en día, probablemente, lo que sepa el profesor, no lo sé. Y no porque no lo haya, capaz que yo fui y lo estudié en los libros, pero lo que da el profesor, él lo tiene mucho más claro de lo que puedo tenerlo yo leyendo en un libro. Por eso, me imaginé una clase, para aprender. (05_23 años_2º_F)

Y primero, demostrar, o sea, demostrando que sabe, que lo que está diciendo no lo aprendió de memoria, que él hizo el razonamiento y que intente de que el estudiante también haga el mismo razonamiento o que haga un razonamiento distinto, pero que razone, no que lo repita como loro. Y ta, y eso y paciencia, paciencia y bueno, entender que, del otro lado, tampoco es fácil. (07_23 años_4º_F)

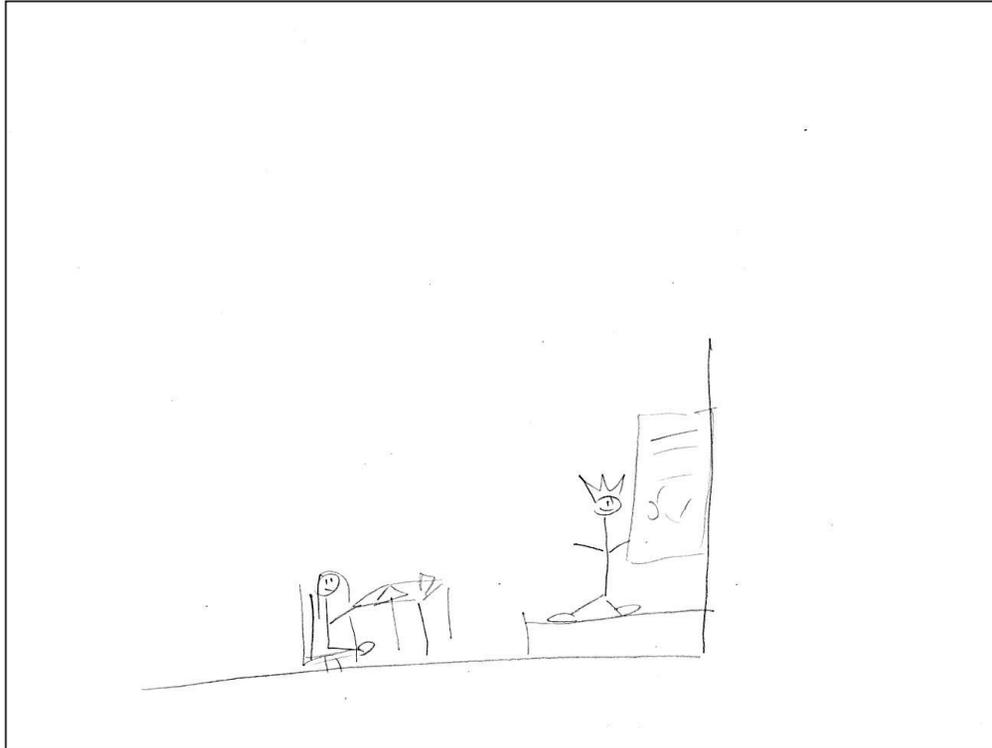
Yo supongo que vuelca sus conocimientos, prácticamente, o sea, no te da toda la información. En realidad, lo más grande está en los libros, te da como una guía corta o un pantallazo del tema, que es lo que tenés que saber hacer. Es eso. Siempre hay alguna cosa que es elemental y que no está en los libros y que lo preguntan en el examen. (08_26 años_4º_F)

Este saber ubicado en el docente y la idealización subyacente reflejan las representaciones que la sociedad tiene del profesor universitario: reconocimiento de su conocimiento, erudición y estatus social. Así, los estudiantes asumen como válida esta idealización ya que estas representaciones se originan en la interacción social. La institución educativa reproduce a su vez sistemas de poder donde el estudiantado muchas veces se encuentra en el último eslabón. Estos factores contribuyen a la desvalorización del alumno y a la creencia que no va a poder alcanzar las metas propuestas.

4.2.3. Categoría: Situación de aprendizaje

Como ya se ha mencionado, solo en tres de los dibujos se encuentran docente y estudiante representando una escena de aula. Los gráficos transmiten la sensación de soledad y vacío dada por la ausencia de personajes en interacción. Esto evidencia la

dificultad de representar la situación de aprendizaje donde haya un otro implicado; dificultad percibida también en las historias producidas. La limitada capacidad de verbalización señala la restricción de los recursos cognitivos, efecto inhibitor del pensar.



Existe una correlación entre gráficos e historias así como una correspondencia (edad, sexo) entre el entrevistado y el personaje dibujado. En relación a los objetos que son dibujados en la situación de aprender, predomina la presencia de libros, tomados o cercanos a sus manos. Esto refleja que la situación de aprendizaje no está mediada por el docente sino por otros elementos (libros, computadora, escritorio) y por su esfuerzo, capacidad y exigencia.

Una característica en esta situación de aprendizaje se manifiesta en la dificultad de establecer la distancia necesaria entre la escena graficada y el estudiante como relator de la misma, aspecto que da cuenta de dificultades en los procesos de simbolización necesarios para el aprendizaje.

Están escuchando un teórico...de Operatoria. (...) Estudian de libros. (03_30 años_3°_F)

De estructura dentaria. (04_24 años_3_F)

Dibujé una muelita porque es lo que más representa la parte odontológica. (06_23 años_4°_F)

Le puse un libro que se llama Odontología adhesiva, fue el que se me ocurrió, de operatoria. Se me ocurrió eso. (08_26 años_4°_F)

4.2.4. Categorías emergentes

Como se explicitó anteriormente, el análisis del material recogido dio lugar al hallazgo de temas relevantes, que se organizaron en categorías emergentes. Dichas categorías surgidas del análisis del SPA se presentan a continuación.

La primera categoría se encuentra relacionada con la constitución subjetiva del estudiante y surgió a partir de las características de los gráficos siendo significativo el tratamiento realizado en las figuras humanas.



En la mayoría de los dibujos la organización gestáltica es pobre, los cuerpos se presentan en la escena difusos, en alguna medida indiscriminados con otros objetos graficados (libros, pupitre, silla); incompletos (sin pies o sin manos); sombreados o reforzados en el tronco, dando cuenta de los escasos recursos afectivos presentes, o bien, unidimensionales (figuras fosforito) mostrando la restricción/inhibición y la evitación. Evitación y restricción/inhibición a modo defensivo para no mostrarse frente a las ansiedades que el encuentro con la entrevistadora les genera.

Estas ansiedades de tinte mayoritariamente persecutorio, se reflejan también en las escasas y concretas respuestas dadas en el relato así como en preguntas realizadas a la investigadora al finalizar los encuentros:

“¿Es malo o bueno dibujar este tipo de cosas?”; “¿Qué es lo que rescatás tú de esto, además de lo que, porque vi que sos psicóloga. Qué es lo que, qué se lee en, yo qué sé,

capaz que metiéndome un poco en la Psicología, en los dibujos, o en la forma de...”; “¿Y por qué la investigación a estudiantes de Odontología?”; “¿Y qué fines tiene?, o sea, más allá de tu tesis...”.

Es singular la tramitación realizada en el rostro y particularmente en la mirada; los ojos son dibujados vacíos, sin pupilas y en caso de tenerlas, es la mirada la que se dirige al vacío, a la nada; aún en aquellos casos en que docente – estudiante están presentes en el dibujo no se percibe “proximidad” ni “ligazón” entre ambos personajes a través de la mirada ni de ningún otro elemento. La interacción entre ambos parece inexistente.

La mirada es constitutiva y constituyente del Yo (Levin, 2005); el mirar y ser mirado, la correspondencia e intercambio de miradas implica el reconocimiento de sí y del otro. Esto produce un efecto afectivo – emocional y como consecuencia una mejor y mayor integración del psiquismo; de esta manera se posibilita la instauración de vínculos confiables y enriquecedores. La afectividad puesta así en juego favorece el contacto y encuentro con el mundo circundante.

Estos gráficos se muestran pobres, regresivos, no correspondientes a la edad cronológica de los participantes. Los trazos se presentan irregulares en su gran mayoría, con líneas abiertas, entrecortadas o repasadas, denotando la presencia de conflictos que no han podido ser tramitados adecuadamente. El aprendiente se encuentra solo frente al libro, no hay interacción entre pares y escasamente entre enseñante-aprendiente. Todos los personajes y escenas planteadas parecen flotar en el aire, aún en aquellos gráficos que presentan línea de base. Estos elementos revelan una modalidad de funcionamiento concreto, rígido y pobre donde la posibilidad de desplegar la capacidad de reflexión, creación e imaginación es insuficiente. Expresan también que los recursos afectivos son escasos para enfrentar los problemas y apremios que acontecen en el proceso de aprendizaje; problemas u obstáculos que perturban a estos estudiantes influyendo en la posibilidad de aprender.

Una segunda categoría se encuentra ligada a la capacidad de simbolización y se manifiesta a través de los relatos; estos son pobres, concretos, básicamente descriptivos. Estas características presentes en sus producciones ponen de manifiesto las dificultades en la capacidad de simbolización presente en los estudiantes entrevistados o bien, en el mejor de los casos de un empobrecimiento funcional.

A través de la interpretación de las historias y las respuestas brindadas se apreció que cada creación involucraba modalidades definidas y concretas y a su vez heterogéneas dando cuenta de cada subjetividad. A partir de este análisis se evidenciaron recurrencias en cuanto a los datos obtenidos a través de las entrevistas en profundidad y gráficos. Como una de ellas, se menciona la escasa capacidad de simbolización que presentan los estudiantes. Esta se manifiesta también en una capacidad de verbalización limitada, que se visualiza tanto en las entrevistas a través de un discurso pobre, entrecortado, confuso, así como en los gráficos y sus respectivas historias.

Estas dificultades discursivas remiten a la teoría de los códigos, desarrollada por Basil Bernstein (1962); teoría controversial y discutida por otros sociólogos de la época. Este autor parte del problema de las diferencias en el aprendizaje escolar y de las condiciones sociales que influyen en el mismo. Así, en su producción señala que la disponibilidad de códigos lingüísticos reflejan las relaciones de clase y de poder en la división social del trabajo, la familia y las escuelas. Bernstein introduce los conceptos de código elaborado, correspondiente a la clase social media y de código restringido, perteneciente a la clase obrera marcando las diferencias que ellos presentan.

Es pertinente establecer, aunque sea evidente, que la enseñanza de nivel universitario requiere de un código elaborado. (Anexo E)

También destacar que más allá del código utilizado, el cual mostraría las herramientas cognitivas presentes, el mismo depende también de la configuración psíquica del sujeto siendo el lenguaje manifestación de la capacidad simbólica.

En estos estudiantes pareciera prevalecer un código restringido, aunque este no sea el correspondiente a su clase social. En algunos casos, surge el reconocimiento de sus dificultades de abstracción y comprensión lectora, aspectos señalados también por los docentes.

Se presentan a continuación algunas expresiones vertidas en primer lugar por los estudiantes y seguidamente por los docentes.

El vocabulario, me acuerdo que yo agarraba los libros y no entendía nada el vocabulario de los libros. (05_23 años_2º_F)

En teórico soy azul, Soy muy mala en lo teórico, me cuesta concentración, leer hojas y hojas y que capaz que si te sentás con alguien y lo conversás, capaz que lo entiendo mucho más que si me lo pongo a leer en un libro. (07_23 años_4°_F)

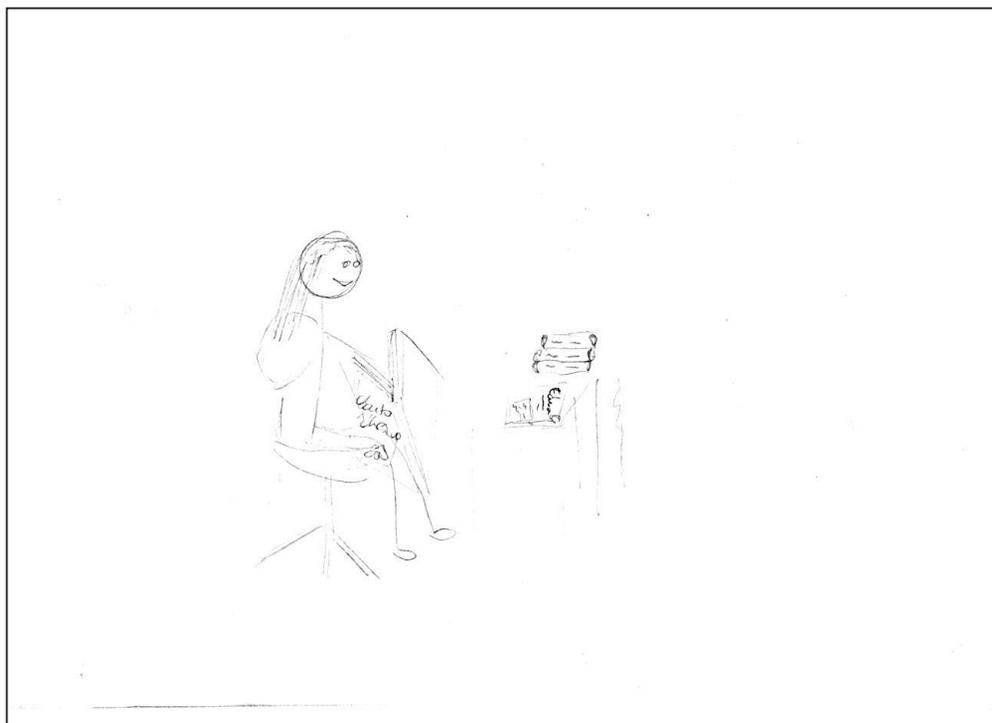
Además, hay veces que los libros son viejos, entonces, lees esos libros y te querés sacar los pelos porque no entendés lo que te están hablando. Pero está. (08_26 años_4°_F)

Ni qué hablar, que hacemos las pruebas, a veces, escritas, como yo les digo, en el desarrollo escrito, ya se les nota en la actitud, pero cuando se van a expresar, no saben expresarse, errores y horrores, horrografía, como decimos, de ortografía. (011_G.3_2°_M)

La vez pasada se comentaba de una encuesta que habían hecho en Ingeniería, que el 8% de la generación tenía comprensión lectora y el 92, no. Entonces, eso viene de la etapa de secundaria,... (012_G.3_2°_M)

Ellos, cuando se ponen a estudiar, se ponen a leer y ahí sí se nota una dificultad seria de las habilidades adquiridas en secundaria, les cuesta leer. O sea, leer, no, pueden, les cuesta entender lo que leen. Les cuesta decodificar, les cuesta pasar a una idea distinta, buscar la idea, para ellos, todo es lo mismo, en una frase todo es igual. (013_G.3_1° y 5°_M)

El siguiente gráfico como su historia ilustra lo expresado como ejemplo concluyente.



“Es una nena con zapatitos. Está leyendo un libro, tiene marcador de colores y una cuadernola al lado y un lápiz y lapicera de distinto color, una lapicera azul, un lápiz y marcadores flúo. Pone lo importante en lapicera y esas cosas que quedan medias

perdidas, con flechitas, con el lápiz y va subrayando lo más importante en el libro, varios libros, porque con uno solo no se llega a aprender todo porque todos los libros tienen cosas distintas”. (08_26 años_4º_F)

Conjuntamente a lo ya referido, esta historia muestra, además de su carácter regresivo, una modalidad descriptiva propia de los niños, estereotipada, que pone de manifiesto un modo de simbolización sobreadaptado donde la creación, la reflexión y la autonomía del pensamiento se encuentran empobrecidas.

Este empobrecimiento es visualizado también al momento de plantear la segunda consigna; una estudiante antes de iniciar la historia dice: “Y si no me imagino nada, dejo en blanco”. Otros, al terminar la historia plantean: “Y no sé que más inventar”, “Y ta, no sé qué más”, mostrando la dificultad en la capacidad creadora e imaginativa. La dificultad para poner en palabras, relatar y expresarse refleja la pobreza del pensamiento. Fernández refiere que “la actividad de pensar nace en la intersubjetividad promovida por el deseo de hacer propio lo que nos es ajeno”. (2004, p.40) Esto requiere el poder diferenciarse del otro y del reconocimiento de ese otro como otro semejante pero distinto.

La tercera categoría emergente visualizada apunta a la valoración que los estudiantes adjudican al aprender. La significación dada está otorgada a cualquier situación cotidiana, no así a la específica de ser estudiante universitario de la carrera de odontología.

Bueno, en realidad, uno puede aprender en todo momento, porque depende de, uno puede dibujar una persona en una plaza, pero de repente, en algo, hay algo que percibe que lo hace aprender o pensar o razonar determinada cosa que, en realidad, es un aprendizaje. (03_30 años_3º_F)

También una persona mirando la televisión porque, a veces, uno mirando televisión aprende, pero yo, se me ocurre ese sentido, aprendizaje, yo lo asocio con el estudio y con estar en clase, estar en un teórico o... (05_23 años_2º_F)

Como otro eje a ser interrogado, la autora propone indagar sobre la suposición que lo graficado “no es el dibujo de alguien aprendiendo, ¿qué otra cosa podría ser?” Fernández

plantea que “esta pregunta nos abre a un mundo de significaciones inconscientes asociadas al aprender”. (Fernández, 2004, p.38)

Esta pregunta está dirigida a la transformación de la acción y de cualquiera de los elementos graficados. En esta investigación las modificaciones que se presentan son escasas; se cambia fundamentalmente el verbo (aprender por leer) y el objeto que proporciona conocimiento (libro por revista, folleto, diapositiva). Esto muestra una manera hiperacomodativa – hipoasimilativa de situarse en relación a los significados que asocian y principalmente en cuanto a no permitirse transformar más de un elemento. La hiperacomodación se puede pensar como aquello que es valorizado por los docentes. Perrenoud expresa que:

A una parte de los estudiantes no le gusta reflexionar, prefieren absorber y reproducir los saberes, eso que el oficio de alumno – que les ha conducido a la universidad – les ha acostumbrado a hacer, sin plantearse demasiadas preguntas, se resisten a una reflexión que les exige más implicación personal (y de presencia) y les hace correr más riesgos, a su juicio, en el momento de la evaluación”. (p.78)

La hiperacomodación queda manifiesta también en los siguientes ejemplos:

Sentada mirando un pizarrón, podría ser con otra persona o sí, o mirando una diapositiva. (03_30 años_3º_F)

Quizás alguien leyendo un artículo, el diario, una noticia. En un momento de descanso, en un momento libre. Leyendo un diario. (04_24 años_3º_F)

No se ve mucho que es un libro, parece una revista, parece un folleto, como que está leyendo algo. (05_23 años_2º_F)

Y con un video. Con una diapositiva, también, que lo usan bastante. (07_23 años_4º_F)

Estas producciones manifiestan rigidez y estereotipia donde la ligazón de las representaciones y la circulación del afecto se encuentran perturbadas. Esto incide en las

modalidades de aprendizaje que se reiteran en estos estudiantes. Solo una estudiante produce un cambio significativo que no puede sostener discursivamente.



“Parece un cine, sí, yo lo hice así, no, en realidad, si saco la persona, pero... No sé”. (07_23 años_4º_F)

4.3. Perspectiva de los docentes

Siguiendo los criterios anunciados en el capítulo de metodología, se entrevistó a seis docentes (una mujer y cinco varones), identificados como dos profesores titulares y cuatro responsables de cátedra. Cuatro de ellos tienen a su cargo cursos de formación inicial y dos de los docentes dictan cursos en formación inicial y profesional. Todos respondieron afirmativamente a la invitación cursada y concretaron su encuentro con la investigadora.

4.3.1. Análisis y resultados de las entrevistas a los docentes

Como ya se ha fundamentado, se adoptó la modalidad de entrevista en profundidad, apoyada en una pauta guía de preguntas realizada previamente. (Anexo D)

En las entrevistas se apuntó a recabar información relativa a: hipótesis sobre el fenómeno del rezago; percepción que los docentes tienen sobre los estudiantes que recursan, influencia de la relación docente-estudiante en el fracaso escolar, e incidencia del Plan de Estudios en Este. Estas interrogantes se ampliaron en algunos casos en función de las respuestas de cada entrevistado. Sobre la finalización de las entrevistas se solicitó aportaran una reflexión personal acerca de esta temática.

Se establecieron categorías apriorísticas para el análisis de las entrevistas las que se presentan en cada uno de los apartados que siguen.

4.3.2. Categoría: Hipótesis de los docentes sobre el rezago

En esta categoría de análisis se consideraron los siguientes ejes de interrogación: ¿Qué percepción tiene de los estudiantes que presentan rezago? ¿Considera que la relación docente-estudiante influye en el fracaso escolar? ¿Qué opinión le merece este fenómeno?

Percepción de los docentes sobre los estudiantes que presentan rezago

En relación a la percepción que tienen los docentes sobre los estudiantes que presentan rezago, en todas las entrevistas realizadas, se observa una perspectiva que pone énfasis en los factores individuales a la hora de explicar el rezago estudiantil en la institución. Especialmente, se sostiene la falta de una vocación clara por parte de los estudiantes.

“Veo que hay estudiantes, ahora capaz que menos, que venían como bueno, heredaron: vos le preguntabas y la madre dentista, el padre dentista, ta, como que tienen que hacer Odontología. Y algunos, yo he visto estudiantes que vienen de familias legendarias todas de odontólogos, padres, abuelos y no sé cuánto y ellos empiezan y abandonan porque no era la vocación”. (09_G. 5_2º y 5º_F)

“Y yo creo, uno, me parece que no entran a la facultad convencidos de lo que van a hacer, de lo que quieren ser, no tienen objetivos claros. (...) Entran por decir: bueno, sigo algo porque tengo que estudiar porque si no, mis padres o algo... no tienen en sí un objetivo claro de lo que van a hacer...” (011_G.3_2º_M)

“O sea, hay como tres grupos, un grupo que está porque no tienen nada mejor que hacer, seguramente, no sé, presiones familiares, sociales, porque uno no se explica algunos, que son pocos, pero algunos, qué corno vienen a hacer acá. (...) debe tener que ver con que

algunos están acá vaya uno a saber por qué. Sí, porque si empezamos a analizar, quizá porque hay que hacer una carrera universitaria, porque a algo se tienen que dedicar, porque bueno, porque es una profesión liberal todavía, no sé”. (013_G.3_1° y 5°_M)

“A mí me parece que es, a veces, nos pasa que uno no tiene vocación y no sabe qué hacer y dice: bueno, voy a hacer Odontología, supongamos. Y capaz que después se da cuenta de que no era lo adecuado, capaz que tenía que haber buscado qué le gustaba más. No sé si pasa realmente por ahí”. (014_G.3_2°_M)

Estas expresiones revelan la falta de un deseo propio del estudiante así como incertidumbre y cierto malestar docente frente a esta carencia. El deseo viene “heredado” poniendo de manifiesto la fuerza de lo transmitido, quizás en forma inconsciente, por padres, abuelos, etc. También por la cultura; la sociedad le da la creencia que el ser universitario ubica al sujeto en una situación de reconocimiento social y otorga la ilusoria convicción de un futuro promisorio que le dispensará seguridad económica y social.

También los docentes consideran como otro aspecto influyente en el rezago, una marcada percepción de inmadurez presente y generalizada en los estudiantes. Se presenta a continuación lo que refieren al respecto.

“Me parece que hay como una inmadurez de los estudiantes, yo veo que vienen a facultad y con una conducta como liceal, (...) y como que no han incorporado que están formándose en una carrera la cual va a ser su actividad laboral y que ellos eligieron, supuestamente. Entonces, yo creo que hay mucha inmadurez de los estudiantes en eso, en la responsabilidad, que no son responsables. (09_G.5_2° y 5°_F)

“Nosotros les pedimos que vengan con su túnica, vienen con túnicas, le digo, pero son niños grandes, doctor, que ni siquiera son, se ponen y con una casita, doctor House o cosas así, que uno los ve y dice: ¿pero estos chicos son universitarios o están en la escuela todavía? (...) hay de todo, pero para que vea con qué códigos nos estamos manejando, qué estudiantes universitarios tenemos”. (011_G.3_2°_M)

“Yo creo que ellos todavía no lo tienen, no han madurado lo suficiente. Y me parece que las generaciones también, es como que vendrían un poquito más inmaduras que otras generaciones”. (012_G.3_2°_M)

“O sea, una mentalidad todavía muy liceal, que tengo la impresión de que el segundo ciclo de enseñanza secundaria no los madura en ese sentido, por lo menos, a los chicos que vienen a Odontología; y esto es una generalización...”. (013_G.3_1° y 5°_M)

Estos comentarios vertidos por los docentes, revelan cierto desconocimiento y discrepancia o incomprensión, en cuanto a las particularidades de este período de la vida.

Se considera en este punto que la edad promedio de los estudiantes de la carrera es de 24 años y que su ingreso a facultad se produce a los 18 – 19 años aproximadamente. Esto conduce a contemplar las características que se presentan en esta etapa etaria. Los cambios por los que el sujeto ha transitado, generan inestabilidad, tiempo de crisis, tiempos diversos; crisis vital y subjetiva, momento crucial del desarrollo del sujeto, donde la posibilidad de transformaciones y cambios es viable y factible todavía.

Otro aspecto que surge de manera recurrente es el cuestionamiento en los docentes sobre la formación con la cual llegan los estudiantes a la enseñanza terciaria. Consideran como un elemento que incide en la no obtención de logros en facultad la formación recibida tanto en enseñanza secundaria (pública o privada) como en primaria. Estos resultados no difieren de los datos aportados por otras investigaciones realizadas en varios países. (Calderón Díaz: 2005; Porto y Di Gresia: 2004; Tejedor y García: 2007; Jano y Ortiz: 2005; Cu Balán: 2005)

Se debe considerar que dentro de un contexto formativo donde las prácticas de enseñanza encuentran cada día enormes dificultades, la promoción de alumnos en primaria que no han obtenido los aprendizajes esperados es mayor. También secundaria ha favorecido a los estudiantes a partir de la flexibilización de su trayectoria curricular; la universidad también lo ha hecho al posibilitar el ingreso condicional.

En este sentido, es pertinente considerar lo que especifica Perrenoud (2001), en cuanto es frecuente que los docentes transmitan conocimientos sin cuestionarse si estos podrán ser comprendidos por los estudiantes, y “si lo que muestran o preconizan es coherente con los saberes teóricos y metodológicos que reciben los estudiantes en otro lado”. (p.12)

“... y viene ya con una base light del liceo, (...) el que no viene muy motivado, va decayendo, va quedando atrás”. (09_G.5_2º y 5º_F)

“... el tema no solamente de la capacitación en la enseñanza pública sino en privada, inclusive, viniendo los estudiantes de colegios privados, hay también una baja en la

formación, no sé en el desarrollo intelectual de ellos, (...) no sé en qué va, si es que generacionalmente han cambiado los valores, no sé, pero sí notamos que hay un déficit...”. (011_G.3_2º_M)

“...veo, la baja en los niveles de capacitación que traen, yo creo que ahí van las dos cosas de la mano, una baja en el potencial, en la educación que le estamos dando a nivel liceal, escolar, yo creo, en todo sentido, desde valores hasta... No sé, todo, la verdad que veo sí que hay muchas falencias”. (012_G.3_2º_M)

“Ellos, cuando se ponen a estudiar, se ponen a leer y ahí sí se nota una dificultad seria de las habilidades adquiridas en secundaria, les cuesta leer. O sea, leer, no, pueden, les cuesta entender lo que leen. Y está, eso siguen siendo problemas de lectoescritura y son chicos de 20 y pocos años, ya no son niños de 18 o 19, niños grandes”. (013_G.3_1º y 5º_M)

La investigadora entiende que la falta de conocimientos esenciales y estrategias de estudio no solo se explican a partir de las carencias de las instituciones medias de las que provienen sino también a través de las condiciones individuales de los estudiantes.

Estos problemas a los que hacen mención los docentes, tanto en la producción escrita como en la comprensión lectora, se corroboran con el tipo de pensamiento concreto y la escasa capacidad de abstracción y simbolización visualizada en los instrumentos de recolección de datos utilizados con los estudiantes. En este sentido, las recurrencias (Celener, 2003) dan cuenta de la consistencia y congruencia existente en el análisis realizado.

Relación docente- estudiante

Con respecto a si considera que la relación docente – estudiante incide en el fracaso escolar y rezago, se presenta a continuación lo expresado por parte de los entrevistados dando cuenta de posiciones diferentes.

“No, porque tengo, claro, tengo docentes que sé que tienen buena relación con los estudiantes y sin embargo, a veces, los estudiantes no aprecian esa buena relación. Por un lado, claro, se supone, con respecto al rezago, no sé, con respecto al aprendizaje... Para mí que no es ese el problema, porque ahí la relación no es que el docente se

comporta mal con los estudiantes, los estudiantes a veces, también se comportan mal con los docentes. No puedo afirmar que por esa razón hayan más recursantes, no lo tengo estudiado, capaz que se podría ver si de ese grupo recursaron más, pero hay tantos factores, que ta, se pueden aislar, pero no creo que podamos llegar a alguna conclusión. (010_G .5_1° y 2°_M)

En el grupo nuestro, yo creo que no, que en general, el docente, todos los docentes buscamos lo mismo, estimular al estudiante, buscamos todos los caminos y para cada uno en particular, a veces, para tratar de hacerlo entrar en que haga una carrera correcta, de que vaya haciendo su aprendizaje de manera adecuada y hemos buscado cantidad de formas, porque hemos pasado por etapas....

A ver, seguramente, tiene que incidir, entrando en los mecanismos de interacción, yo no sabría ponerlo en cuanto a cuál es la mayor incidencia, debería ser muy incidente, porque más allá de lo que los estudiantes ponen de sí mismos, el rol de los docentes debería ser muy importante, sobre todo, en los de primero, que son los que los introducen. Pero yo no sé si es tan determinante en el rezago. (013_G.3_1°y 5°_M)

Surgen en estas expresiones escasas consideraciones sobre aspectos vinculares que deberían existir en la relación pedagógica así como comprender en qué medida dicha relación se transforma en un obstáculo o facilitador en las trayectorias de los estudiantes. Emergen ideas confusas y contradictorias que ponen de manifiesto una limitada reflexión por parte de los docentes sobre la relevancia de dichas relaciones en el aprendizaje. El cuestionamiento sobre sus prácticas docentes es insuficiente; estas se encuentran instituidas por fuerza de la costumbre; naturalizadas ya, se repiten como “lo habitual”, “lo que es así”, “lo normal”.

Fernández (2012, p. 36) plantea:

Sabemos que para aprender es necesario un enseñante y un aprendiente que entren en relación. Esto es algo indiscutible cuando se habla de métodos de enseñanza y de procesos de aprendizaje normal; sin embargo, suele olvidarse, cuando de fracaso escolar se trata. Aquí pareciera, entonces, que el único que entra en juego es el aprendiente que fracasa. Como que no pudiera hablarse de enseñantes, o de vínculos que fracasan... (...) Necesariamente, en las dificultades de aprendizaje que presenta un sujeto está implicado también el enseñante. Por lo tanto al problema de aprendizaje hay que diagnosticarlo, prevenirlo y curarlo desde los dos personajes y en el vínculo.

Solo en una entrevista se desaprueban algunas prácticas de enseñanza instituidas siendo crítica en relación al papel que juega el docente. Se evidencia en este comentario el placer perdido en el enseñante.

“También yo veo del otro lado, a nivel docente, que hay un desestimulo. Desestimulo propio, a veces, por no seguir formándose el docente, (...) va perdiendo ese, como decimos nosotros, se achancha y está con la misma clasecita de siempre, entonces, no te estimulás vos mismo, menos vas a estimular a un estudiante. (...) pero veo que es eso, es la mentalidad de tener un cargo, vengo dos veces por semana unas horas, tengo un sueldito, digo que soy profesor y eso me da un poquito de estatus y yo qué sé. Y es como cumplir lo básico, doy la clasecita de siempre, leo un poquito el power point que tengo armado, zafo de, si el estudiante aprende o no aprende... (...) Entonces, yo digo, voy yo una clase donde me leen eso, me lo llevo para mi casa y me lo leo sentada en el comedor, no voy a venir acá a escuchar que me lo lea otro. (...) acá hay una mentalidad de que vos, en el teórico, les tenés que dar todo lo que existe, que te parece que conocés... (09_G.5_2º y 5º_F)

La reflexión sobre la relación pedagógica surge en este único caso. Es a partir de este cuestionamiento que se ponen en juego los afectos, esta vez recayendo sobre los profesores: desestimulo y desinterés irrumpen en las figuras de los docentes incidiendo en la acción pedagógica. Este sentir se corrobora en la verbalización de otro docente cuando plantea:

“Nosotros teníamos una estrategia para las clases que yo me doy cuenta que para el nocturno no funcionan (...) hay que dar unas clases más expositivas y nada de mucho problema porque... (...) Igual, al final, termino haciendo una mezcla, ahí, que no sé hasta dónde sirve también. (...) a veces, me pregunto para qué las clases porque...”. (010_G.5_1º y 2º_M)

Estos factores se contraponen a las formulaciones realizadas por Díaz Barriga en cuanto a que:

...el docente debe resolver la estrategia de aprendizaje de acuerdo con la situación que observa en el desempeño de cada grupo escolar, que no existe una receta universal, que el mejor instrumento de reflexión didáctica del docente es percibir las limitaciones que tiene la propuesta de enseñanza que adoptó, porque toda propuesta de enseñanza tiene sus aciertos y sus puntos de deficiencia, pero este aspecto es completamente negado, en el fondo porque en nuestro medio existe una amplia negación de la didáctica”.

Se visibiliza entonces la ausencia de un “practicum reflexivo” (Schön, 1992) ya que para serlo debe aceptar ser parte del problema. Un practicante reflexivo reflexiona en la acción y sobre la acción; reflexiona sobre su propio saber así como la manera de enfrentar los fracasos o de cómo realizar sus acciones de manera más eficaz. En síntesis, para aprender es necesario que haya un “otro” que enseñe, que sepa cómo, cuando, por qué y para qué enseñar y que lo haga con deseo y placer. Del otro lado, debe haber otro que tenga su “propio” deseo de aprender y sienta placer al hacerlo.

Asoman, también como otra manera de pensar el vínculo docente – estudiante, respuestas dirigidas, no desde la relación, sino desde lo que ellos consideran un hacer positivo para el estudiante, aspecto que deja de lado la implicación afectiva que debe darse entre un enseñante y un aprendiente.

“...tratamos entonces, de hacer las demostraciones mediante material audiovisual, también, en esas demostraciones, se hacen animaciones para que manejen con el mouse, si quieren, detengan, hagan modificaciones, algo que los motive un poquito más a ellos, del punto de vista didáctico. (...) Es decir, que cambiamos un poco la metodología también, para aggiornarnos a ellos, o sea, que creo que por falta de motivación, no es”. (011_G.3_2º_M)

“...pasamos por etapas en las que hasta le armamos los paquetes de lo necesario para el curso teórico para que ellos tuvieran todos eso, utilizamos hoy en día la plataforma donde ponemos los teóricos, (...) tenemos todo ingresado en una plataforma que la generación entra y tiene lo que necesita (...) y que puedan acceder desde su computadora, en su casa, a cualquier hora del día, cuando les quede cómodo (...) y hasta a veces le prestamos atención a características psicológicas y los mandamos a que vaya en la UAE, que es la Unidad de Apoyo a la Enseñanza”. (012_G.3_2º_M)

Apuntan fundamentalmente en estas expresiones a los dispositivos de enseñanza utilizados y a las modificaciones que se han ido realizando. Quedan de manifiesto entonces, las formas en que los docentes conciben la enseñanza donde se promueven nuevos dispositivos mediante la utilización de tecnología como mediadora entre el conocimiento y el estudiante. El modelo que presentan los docentes, aún con las nuevas tecnologías, sigue siendo el mismo: se encuentra centrado en el conocimiento a ser transmitido. De esta manera, se mantiene lo instituido por la institución educativa; lo cotidiano, lo habitual, lo acostumbrado es naturalizado. Perrenoud (2001) señala que:

La transmisión de saberes supone la forma más simple, puesto que nos mantenemos en el universo de los contenidos. Sin embargo, no debemos olvidar que el estudiante solo se apropia de los saberes a través de una *actividad*, suscitada por condiciones y situaciones de aprendizaje. (p.75)

La actividad propuesta por los docentes apuesta, en algunos casos, a una innovación más lúdica y placentera, pero donde el vínculo afectivo en la relación enseñante-aprendiente no es tenida en cuenta. De este modo, se aprecia que para los docentes alcanza con saber de la disciplina a ser transmitida para enseñar.

Marcelo Viñar (2012, p. 15) señala al respecto “...exceso racionalista de que enseñar es transmitir conocimientos, informaciones y pericias, y que lo emocional viene como añadido, como impureza, como borra de vino que hay que filtrar para rescatar la pureza del producto.” Y agrega: “No se trata de colocar como antinomia oposicional, lo intelectual versus lo lúdico y vivencial, sino de estar atento a las emergentes que aparecen en situación (previsible o inesperadamente) bajo la forma de tedio, de angustia o de inhibición.” (p. 16)

“...siempre que un estudiante pierde el curso, yo hablo con ellos... (...) ya cuando vemos que hay dificultad en el primer trimestre, ya los ponemos en aviso que tiene que haber un cambio de actitud, que no están viniendo bien... (...) tenés que estudiar, tenés que mejorar (...) ir poniéndolo en previo aviso si ya vemos que se nos van saliendo del camino. (011_G.3_2º_M)

“...entonces, a veces, veo que el estudiante sigue y sigue,...y la carrera se extiende y van y van remando, ahí, como pueden, a la deriva, como yo les digo, sin rumbo alguno, a ver qué pasa y si salvo, salvo. Como les digo, se engañan ellos mismos, pero bueno... (...) entonces, para qué están recursando?, para perder el tiempo? A veces, uno tiene que ser un poco diplomático, pero queda poco delicado decirles qué está haciendo entonces acá, pierde el tiempo, siga otra cosa, no es lo suyo...” (012_G.3_2º_M)

“...y no es porque no se les advierta, por así decirlo, hay ciertas condiciones que son así, que tienen que enfrentarse, y bueno, hay muchos que no toman el compromiso (...) y siempre hay algunos individuos que son como un adorno más en el salón, no participan en nada, (...) entonces, tenemos la noción de que no están, de que les va a ir relativamente mal, se les hace notar y seguramente, no les va a ir”. (013_G. 2_1º y 5º_M)

La relación vincular aparece entonces sustituida por los dispositivos de enseñanza, y cuando Esta se da es presentada, de manera inconsciente, como solapadamente como un mandato: “los ponemos en aviso”; “tenés que estudiar más”; “tenés que mejorar”; “se les advierte”; “hay que estar llamándoles la atención”; “se les hace notar”. Estas expresiones del docente, en alguna medida, pueden ser escuchadas por el estudiante como sentencia y bajo la intención de forzar un cambio en el comportamiento, generan por el contrario un reforzamiento del mismo. Así, la proximidad afectiva no se produce creando barreras que separan en gran medida a los educadores de sus alumnos.

En este punto, nada mejor que citar las palabras de Viñar (2012, p.14) al respecto:

Junto al acto intencional y propositivo de cada gesto educativo, adosado al contenido de lo específico que se trasmite conscientemente, hay un resto inconsciente donde, ni emisor ni receptor saben lo que están dando y recibiendo. En esa penumbra afectiva, es donde amor y odio juegan su eficacia”.

Amor y odio que se manifiestan en todo vínculo resignificando vínculos anteriores; fenómenos transferenciales que aparecen en toda relación interpersonal. Este concepto introducido en la obra freudiana implica la reactualización de sentimientos, actitudes y conductas inconscientes pertenecientes al pasado del sujeto – particularmente con su medio familiar – poniéndose en juego en el presente.

Refieren también los docentes aspectos críticos negativos del estudiante manifestando que “la enseñanza universitaria no es prioritaria para ellos”, que “no tienen vocación”, “no sé porqué corno están acá”. Estas expresiones muestran el desencuentro en la relación enseñante – aprendiente. Relación pedagógica que evidencia el posicionamiento docente frente a la complejidad de lo humano.

Estos mensajes ya sean directos y/o indirectos, vertidos y “advertidos” a los estudiantes refuerzan las dificultades presentes en los mismos. Detrás de lo transmitido de manera consciente se esconde otro mensaje inconsciente aprehendido por el otro-aprendiente. La mirada del otro-enseñante los coloca en el lugar de sujeto inexistente, no deseante, no pensante. A esto se agrega el *presagio* del docente en cuanto a sus capacidades y futuro. Estos factores promueven sentimientos de desvalorización, de ira, desinterés e

inseguridad generando angustia, aburrimiento, cansancio, inhibición. Estos aspectos inciden negativamente en el aprendiente y actúan como reforzadores acrecentando la pasividad, el quedar suspendido en el tiempo, “a la deriva”, sin saber hacia dónde ir.

4.3.3. Categoría: Plan de estudios

En esta categoría se interrogó acerca de la incidencia que puede tener el plan de estudios sobre el fenómeno del rezago. Las respuestas dan cuenta del nuevo plan de estudios (2011), que no presenta modificaciones sustanciales al anterior plan (2001).

“No sé si tiene tantos cambios, tiene algunos, por ejemplo, el trabajo final de carrera, que no existía, algunas materias se han integrado un poco más, pero básicamente, es mucho en el papel y después, en la práctica, más o menos, cuesta más la integración, coordinar con las otras cátedras para que hagan en conjunto, termina haciéndose así, pero cada uno termina haciendo su clasecita. Es medio bravo eso”. (09_G.5_2° y 5°_F)

Este aspecto muestra los obstáculos de los docentes en apropiarse del nuevo plan y llevarlo a cabo quedando el mismo en el papel y no pudiendo ser plasmado en la práctica. Prueba de ello es la siguiente manifestación:

“Recién, es más, la semana pasada nos llegó el repartido a la cátedra para todos los docentes del plan 2011”. (014_G.3_2°_M)

En su totalidad los docentes declaran que no consideran como un factor que incida en el rezago el nuevo plan de estudio.

Ahí está, ¿a qué cosa del plan de estudio nos estamos refiriendo? Porque, en parte le permite o los obliga a recurrir después de determinada.... Eso es relativamente de los planes más recientes, eso apareció recién en el año 93, me parece. Claro, ya no es tan reciente, pero eso, eso apareció con el plan 93 recién. Antes, uno cursaba y el curso valía

por siempre, entonces, no había necesidad de recurrir (...) Entonces, en ese sentido, el plan sí porque brinda las posibilidades de hacerlo infinitamente. (010_G.5_1° y 2°_M)

Queda plasmado también que en la búsqueda de favorecer al estudiante en su trayectoria curricular mediante la flexibilización de los planes de estudio se ha producido una reducción de instancias prácticas de la carrera.

Pero creo que no es por el plan de estudio (...) creo que en el nuevo plan, desde el punto de vista del estudiante se ha simplificado también (...) el práctico se ha disminuido en este nuevo plan porque muchas de las cosas se han dejado para hacer como carrera de post grado, el cambio de plan no los ha sobrecargado, al contrario, les ha simplificado. (...) para mí el plan de estudio nuevo lo forma mucho más integralmente al profesional, les ha simplificado un poco (011_G.3_2°_M)

Y no lo sé, porque el plan se ha cambiado varias veces y yo creo que el plan lo que busca es justamente, hacerlo más accesible a todos y que se pueda llegar, las modificaciones que se han hecho han sido siempre favorables y casi siempre para los estudiantes (...) no creo que el plan sea causante del rezago, para mí, no. (012_G.3_2°_M)

De las entrevistas con los docentes se infiere una mayor tendencia hacia la actividad en procura de motivar a los estudiantes que hacia la reflexión sobre su práctica de enseñanza. Se evidencia la escasa o casi nula autocrítica en la siguiente declaración:

“Ahora, indudablemente, que la clase anterior se ve que el tema que tratamos no les interesó, no le prestaron atención. Bueno, los he visto estudiando con los libros de otra disciplina en la clase, o sea, en otros grupos que a veces voy a visitar para ver cómo andan, he visto que están con los mapitas, están buscando en un mapa en el celular o direcciones y cosas en medio de la clase, a pesar que el docente les dijo que apagaran los celulares. Por eso digo, en base a todas esas cosas, me parece que su escala de valores, su prioridad, no es la...”. (010_G.5_1° y 2°_M)

Se centran mayoritariamente las dificultades en los estudiantes: “son como un adorno en la clase”, “para qué corno están acá”, no reconociendo sus propias limitaciones. No se cuestionan sobre su propio hacer y sus efectos.

“Estoy corrigiendo el examen de primer semestre y creo que no llegan a, eran 260, por ahí y tengo que distinguir, porque las pruebas eran distintas para los de distintas generaciones, tengo que hacer una pequeña... pero andan alrededor de 35 los que salvaron”. (010_G.5_1° y 2°_M)

Tampoco evalúan adecuadamente los resultados de las modificaciones que realizan en los dispositivos pedagógicos implementados. Si bien aparentemente hay cierta preocupación en cuanto a realizar pruebas diferenciales según las generaciones, se visibiliza escasa atención y cuidado sobre las singularidades y/o problemáticas personales de los estudiantes así como sobre los obstáculos o recursos metacognitivos que puedan presentar. O sea que, los alumnos son considerados en términos de igualdad lo cual conduce a una desigualdad educativa. (Bourdieu y Passeron, 1981)

A medida que los docentes iban exponiendo sus impresiones e ideas sobre la temática planteada se presentaron relatos autorreferenciales que aluden a la brecha generacional: distinta valoración de ser estudiante universitario, de proyectarse en el futuro, de modos de posicionarse frente al estudio, de valores y principios. El imaginario docente se contrapone a la realidad; nuevos tiempos, nuevos alumnos, otras generaciones, otros intereses, otras inquietudes, otras demandas. El tiempo, al ser una dimensión absolutamente subjetiva, no posee la misma significación para estos actores: en los enseñantes se encuentra marcado por los años de duración de la carrera; en los aprendientes implica un tiempo interno diferente en cada uno de ellos.

“Yo, si perdía una materia, me moría, yo qué sé. Pero ahora ta, la perdí, la hago de vuelta el año que viene, no importa, la recurso”. (09_G.5_2° y 5°_F)

“Me acuerdo que entré a la facultad a los 18, trabajaba durante mi formación estudiantil y no porque no pudiera, mis padres eran profesionales, pero había como otra inquietud de salir adelante, de independizarse, de crecer (...) han cambiado las pautas, los roles, no sé, y yo no soy tan mayor”. (011_G.3_2°_M)

“Entonces, encontramos que los muchachos vienen con otra forma de actuar y de verse frente a la enseñanza terciaria, capaz que más distraídos, (...) que no es lo mismo que antes...”. (012_G.3_2°_M)

Igualmente significativo es el hecho de que casi todos los entrevistados hacen referencia a su propia experiencia estudiantil; experiencia como modelo que debiera ser seguido a través del tiempo y a pesar de él. Esto devela la demanda subyacente del docente: el deseo de formar iguales y el deseo de ser respetado, admirado, querido. Sin embargo, la realidad le muestra las diferencias: herida narcisista al sentir que la imagen de sí no es tomada como modelo de identificación. “Conflicto inter-generacional” al decir de Viñar, “y guerra a muerte; como combate de la soberbia narcisista entre las generaciones”. (2012, p. 14)

También la dificultad de reflexionar y pensar- se en este tiempo. Esta incapacidad es volcada, proyectada al estudiante: es él el rezagado.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Capítulo V

Conclusiones

Llegado ahí, seguramente lo que tendrá para decir [el investigador] no va a ser todo, ni tampoco lo único, ni lo último que pueda decirse al respecto. Pero si logra plantear algo relevante, convincente o problematizador, podrá considerar colmado su esfuerzo. Más adelante, sin duda, habrá que continuar con la indagación, y seguirán apareciendo nuevos ángulos de interés. Esto, felizmente, lo conducirá a su siguiente estudio, y así mientras dure su vida como investigador. (Martínez, 2012, p.5)

La presente investigación se propuso identificar los factores afectivo-emocionales de estudiantes de la carrera de Doctor en Odontología de la UDELAR presentes en el rezago de su trayectoria curricular. Para ello se implementó una metodología cualitativa la cual permitió la aproximación a los objetivos planteados. De esta manera, se exploraron las distintas visiones tanto de estudiantes como de docentes sobre esta coyuntura.

Por tratarse de un estudio de caso resulta redundante advertir respecto a las limitaciones de los resultados obtenidos. Igualmente, se evidencia que lo observado, amplía la mirada y abre camino para la comprensión de este hecho. También, pretende contribuir con su aporte en las transformaciones que sean pertinentes realizar en procura de avanzar en la atención de este fenómeno. La posibilidad de abrir nuevas interrogantes conduce a la relevancia de replicar esta investigación, con las modificaciones que se consideren oportunas, en otros servicios, en el entendido que el rezago se encuentra instalado en la UDELAR.

En referencia a las preguntas de investigación, y desde la perspectiva de las categorías de análisis construidas, es posible determinar que se visualizan factores afectivo-emocionales concurrentes en los estudiantes de la carrera de Doctor en Odontología.

De acuerdo a lo analizado a través de los datos recogidos, se puede determinar que aquellos aspectos emocionales que coadyuvan al rezago se encuentran estrechamente

relacionados con las dificultades al ingreso a la facultad, con los vínculos que se establecen con docentes y pares en la institución y con la disponibilidad psíquica que poseen los estudiantes para aprender, aspectos que son desarrollados en el presente capítulo, organizados tomando como eje los objetivos específicos.

Respecto a: Describir el rezago en los estudiantes de la carrera de Doctor en Odontología.

A partir del trabajo de campo realizado, se concluye que es en el tramo de formación inicial donde se produce el mayor rezago, ya que los estudiantes de formación profesional que participaron en esta investigación (todos de la cohorte 2009), manifestaron los obstáculos surgidos en los primeros años de la carrera; obstáculos que han impedido la trayectoria esperada.

El primero de estos obstáculos está vinculado con el quiebre o ruptura que se produce en el estudiante al ingreso a la facultad, que supone nuevas formas de estudiar y aprender, a la vez que un diferente lugar social, asociado a la adultez. Se ha señalado ya, la importancia de considerar la etapa en la cual ingresan a la universidad, así como el cambio de institución, las cuales presentan características diferentes. Surgen al respecto variados fundamentos que se destacan en los testimonios de los estudiantes.

En primer lugar se destaca la dificultad en adaptarse a normas, dinámicas y requerimientos desconocidos y disímiles a los acostumbrados. Expresan no haber podido responder a las exigencias que la facultad les presenta. De esta manera, la modalidad organizativa que presenta la institución universitaria es una de las variables que puede influir en el rendimiento de los estudiantes debido a la distancia que hay respecto de la del nivel previo.

Esto tiene otro efecto que es el sentirse desorientado frente a esta nueva experiencia y muchas veces sin una figura referente que los acompañe en la misma. Estos alumnos ingresan a facultad habiendo *abandonado* a sus compañeros de estudio. Esto los enfrenta

a una pérdida que les genera sentimientos de soledad y como consecuencia de inseguridad.

Estas dificultades de adaptación del estudiante con el nuevo ambiente institucional se agregan a otras vinculadas a las escasas posibilidades de contacto entre el estudiante y sus pares.

Asimismo un sentimiento de no estar preparado con la consecuente descalificación y desvalorización. Este aspecto se encuentra relacionado con el LCI y por tanto a la capacidad de pensarse, aspecto que favorece la posibilidad de cambio y superación.

Desde el punto de vista institucional la excesiva carga horaria no les permite concurrir a todas las actividades curriculares en aquellos casos de estudiantes que producen.

Por último, otro de los factores que describe las características de los estudiantes con rezago, refiere a las dificultades para organizarse y planificar sus actividades: tiempo de estudio, estrategias de estudio, etc.

En el rezago estudiado se entrelazan aspectos personales de los estudiantes con aspectos institucionales. Por una parte, los diversos sentimientos descritos se relacionan con los aspectos más inmaduros, más vinculados con las características adolescentes que aún mantienen. Por otra, se percibe cierto malestar y sufrimiento en el estudiante; sufrimiento que se genera en la situación de aprender, sufrimiento que se produce y experimenta cuando se ingresa al clima característico que la historia y la estructura de la institución crea. (Kaës, 2002)

Se visualizan también otros obstáculos relacionados con las dificultades que encuentran los estudiantes a la hora de ser evaluados. Cabe señalar que esta es la versión de los estudiantes, versión subjetiva de quienes en primera instancia fracasaron. Estos expresan que:

- En las evaluaciones emergen criterios diferentes por parte de los docentes. Estas expresiones vertidas por los estudiantes dan cuenta de cierta sensación de inequidad frente el conocimiento que ellos detentan.

- Diferencias entre los conocimientos impartidos en las clases y lo demandado en la situación de evaluación.
- Preparación de evaluaciones elaboradas por docentes de grados superiores que mantienen escaso contacto con los alumnos desconociendo lo dado en clase.

Este desconocimiento de aquello que es transmitido en el curso va más allá de los conocimientos que emita el docente; se vincula fundamentalmente con los modos y procedimientos empleados por los docentes así como por la dimensión y alcance en que esta transmisión se ha realizado.

Por parte de los docentes, se desprenden de sus exposiciones argumentos en relación a cómo ven ellos a los estudiantes con rezago, que en algún caso puede ser entendido como la cara complementaria de lo expresado por los estudiantes. En este sentido señalan:

- Marcada inmadurez de los estudiantes quienes no asumen la responsabilidad y compromiso que el ser universitario requiere.
- Carencia de los conocimientos necesarios que debieran haber sido adquiridos en nivel secundario así como falta de estudio e interés.
- Apreciable conducta transgresora e indisciplinada de algunos estudiantes fundamentalmente en los primeros años de la carrera.
- El trabajo no es considerado como un obstáculo que incida en el aprendizaje así como tampoco la carga horaria que insume la carrera.

Podemos pensar que ambas perspectivas, la de los estudiantes y la de los docentes, coinciden en un punto: ninguna reconoce el pasaje de la educación media a la terciaria como un proceso, no lineal, que requiere de tiempos institucionales y de tiempos personales para transitarlo, y que en el caso de estos últimos son distintos en cada uno de los estudiantes.

Todas estas dificultades manifiestas, tanto por parte de estudiantes como por parte de docentes, condicionan el inicio del tránsito por la universidad.

Respecto a: Determinar aquellos aspectos emocionales que coadyuvan al rezago.

Se ha hecho mención a las dificultades que, de manera manifiesta, se presentan al ingreso, en este caso, a la Facultad de Odontología. A través del análisis de estas se pueden determinar los factores afectivo – emocionales subyacentes que intervienen en el rezago de estos estudiantes universitarios.

Uno de los factores que irrumpe fuertemente es la escasa disponibilidad psíquica que poseen los estudiantes para aprender. La disponibilidad psíquica es lo que permite al sujeto investigar, conocer, apoderarse y apropiarse del conocimiento a partir de la existencia y creación de un deseo propio. Así, la fuerza del deseo es más relevante que el potencial intelectual. (Schlemenson, 1998)

En estos estudiantes, la disponibilidad psíquica se encuentra menguada debido a la falta de un deseo propio, que les permita sostener el necesario grado de frustración que implica el aprender, no contando en este sentido con los recursos necesarios para enfrentar los obstáculos que se les presenta en el proceso educativo. Como se planteó en el marco teórico que enmarcó la investigación, es la madre “suficientemente buena” (Winnicott, 1998), quien brindará al niño mediante la alternancia de ausencia y presencia, la disponibilidad psíquica necesaria que posibilite la simbolización. La capacidad simbólica puede verse alterada ya sea por privación o intrusión de la función materna. Al encontrarse el aparato psíquico en construcción, estas vicisitudes producirán efectos perturbadores en el pensar, el simbolizar y en la alteridad. Estos vínculos iniciales matrizan de alguna forma el vínculo con las figuras significativas a lo largo de la vida, entre ellas, los docentes de los distintos niveles. El planteo de los estudiantes en relación a los docentes que no los acompañan, que los dejan solos en sus prácticas, se puede pensar como un subrogado de la ausencia de una figura “suficientemente buena”. No se quiere decir con esto que los docentes deban *sustituir* una función materna carente, sino que es necesario para que el aprendizaje se produzca, acompañarlo, estar

disponible. Como se ha planteado, aprender es un proceso intersubjetivo, el pensar es siempre una apelación al otro, una confrontación con pensamiento del otro. (Fernández, 2003). Un docente disponible es un docente abierto a esa confrontación.

Asimismo se observa en los estudiantes un modo de funcionamiento predominantemente concreto y rígido donde la capacidad de simbolización es limitada, elemento que pone de manifiesto la carencia representacional así como una circulación del afecto alterado; estos factores muestran los aspectos débiles y vulnerables del sujeto.

Un segundo aspecto que incide con potencia es la dificultad manifiesta frente al cambio de nivel educativo que tiene una significación social y simbólica de ingreso a la vida adulta. Este cambio, que como se dijo es un proceso, queda marcado por las características propias de cada institución, para lo cual sienten no se encuentran preparados. Este aspecto manifiesto conduce a la reflexión, sobre los recursos que el estudiante posee, que nada tienen que ver con el nivel económico, socio-cultural, etcétera, sino con su caudal afectivo más hondo; afectividad que incide en los procesos cognitivos. La institución “espera” un estudiante adulto, autónomo y por lo tanto está organizada para ese estudiante, sin tener en cuenta que la autonomía también es un proceso que se construye desde los dispositivos de enseñanza.

Todo sujeto requiere de recursos afectivos internos suficientes que le permitan reorganizarse frente a las circunstancias a las cuales se encuentra expuesto a lo largo de la vida. Las experiencias y acontecimientos vividos ponen a prueba su psiquismo; frente a las mismas se pueden distinguir sus capacidades y recursos o bien su vulnerabilidad. Estos recursos se gestan en sus orígenes y en sus primeros vínculos siendo el sujeto permeable a nuevas experiencias y acontecimientos que van dejando sus marcas y se puede pensar que la reiteración de buenas experiencias compensan en algunos casos lo no recibido en los primeros vínculos.

Es en los orígenes donde comienza a configurarse el aparato psíquico atravesado por lo genético, lo heredado, lo transmitido psíquicamente entre generaciones y también transgeneracionalmente. Al nacer el sujeto humano depende de otro que lo cuide, lo alimente, lo proteja ante su indefensión. Su primer contacto es con la madre o quien

ocupe su función. En este encuentro la mirada, el calor, la palabra le dará su impronta. Este encuentro es fundamental para la constitución e integración del psiquismo ya que da cuenta del reconocimiento de sí mismo y de otro; fundamento de la alteridad con la posibilidad de instaurar vínculos de confianza. Es a partir de este mirar y ser mirado que surge, proceso afectivo mediante, el sentimiento de sí que se vincula a la capacidad de estima y valoración de sí mismo en tanto a cómo es percibido por el otro.

Los orígenes también introducirán un tercero; la mirada de la madre se vuelve hacia otro lado (persona, sociedad, conocimiento) y el niño busca encontrar lo que la madre desea. Es en esta búsqueda por saber del deseo del otro (su madre) que el niño podrá o no encontrar el deseo propio.

De esta manera se va constituyendo el sujeto, constitución subjetiva a través de la interacción con otros. El origen de la subjetividad se iniciaría en el encuentro madre – hijo; este encuentro “primordial” posibilitará otros encuentros así como transformaciones en la subjetividad. El sujeto es entonces permeable, abierto y potencialmente modificable; se construye en devenir, en un “ir siendo”.

En el encuentro con otros se hallan las figuras sustitutas que irán mostrándole otros modelos y formas de ser y conocer. Estas posteriores sustituciones y elecciones permitirán la construcción de nueva subjetividad.

Al considerar a estos alumnos adolescentes, o bien jóvenes adultos, se debe tener en cuenta que su psiquismo aún se está estructurando; son sujetos en “situación” de constitución subjetiva.

Es a partir de esta concepción que la tesista se centra en los afectos y emociones que en la situación actual (Antar y Gurman, 2002) presentan los estudiantes, sin por ello dejar de considerar los factores pasados, históricos, que pudieran estar incidiendo en el presente. Así se visualizan sentimientos de desvalorización, de minusvalía; angustia y dolor emergen frente a las exigencias provenientes de sí mismos y de la institución. Subyacen a estos sentimientos, rabia e indignación y como contracara, a modo defensivo, omnipotencia e idealización. El sufrimiento, el dolor de no ser reconocido,

respetado y sí descalificado obtura el desarrollo académico e instaura un sentimiento de sí desvalorizado y dependiente. Se constituye así en algunos casos, en otros se reafirma, una subjetividad que no favorece la capacidad creadora y simbolizadora necesaria para poder ubicarse en la situación de “aprendiente” y proyectarse como sujeto de deseo con todo lo que ello implica.

Al considerar que la dimensión afectiva es necesaria en la enseñanza es pertinente advertir la relevancia que el vínculo docente – estudiante tiene en el rendimiento académico. Este nuevo encuentro con figuras sustitutas es trascendental en la construcción de la subjetividad aprendiente. Las estrategias desplegadas por los profesores, especialmente en los primeros años de la carrera universitaria, son también factores cruciales en los casos de deserción (Marquina, 2011), así como de rezago.

El hallazgo de sujetos sustitutos refiere a encuentros y experiencias que en el ámbito educativo remiten a figuras significativas (maestros, profesores, pares); experiencias que dejan huella. En esta indagación se percibe en los estudiantes la predominancia de sentimientos displacenteros y desagradables en relación al aprendizaje y sus enseñantes; el carácter displacentero de las experiencias inciden en el aprendizaje y pueden perturbar el mismo, generar rechazo e incluso, en casos extremos, desorganización en el aprendiente.

Los obstáculos que las estrategias de enseñanza y evaluación puedan presentar y las dificultades en las relaciones entre estudiantes y docentes pueden desestimular el aprendizaje. El bajo rendimiento académico tiene un peso significativo aún en esta etapa.

Estos factores pueden operar como generadores de síntomas, quedando *la inteligencia atrapada* sin posibilidad de pensar y evitando el contacto con el objeto de conocimiento. También pueden provocar retracción y cierta inhibición del pensamiento en el estudiante, que se revela en el cuestionamiento sobre su propio saber y conocimiento.

Se considera que la modalidad de aprendizaje se constituye en correspondencia a la modalidad de enseñanza de los docentes, estableciéndose una relación de “suplementariedad”. (Fernández, 2003)

Al respecto, se debería reflexionar si el aburrimiento, la indolencia, o la indiferencia que exhiben estos universitarios no se hallan relacionados con las estrategias de enseñanza y la modalidad de los docentes.

Toda investigación permite la construcción de nuevas interrogantes y posibilita también encontrar nuevos hallazgos más allá de los objetivos específicos planteados en primera instancia.

Si bien el propósito de esta investigación ha sido analizar los factores afectivo-emocionales que inciden en el rezago estudiantil universitario, se considera oportuno realizar las siguientes apreciaciones que muestran las contradicciones existentes y núcleos de tensión en la institución

En las últimas dos décadas, la formación de grado de Doctor en Odontología de la UDELAR ha realizado un proceso de transformación curricular, orientado a revertir el modelo tradicional biologicista heredado quizás de sus inicios dentro de la Facultad de Medicina. Ese período de 44 años de duración ha podido hacer marca perpetuando algunos rasgos singulares de la carrera más tradicionalista en la sociedad uruguaya. En los últimos planes de estudio se ha propuesto formar un odontólogo generalista, capacitado para dar respuesta a las necesidades de la población, a través de acciones socioeducativas, preventivas, asistenciales e investigativas, que consideren las dimensiones sociales, psicológicas, éticas y políticas de una asistencia odontológica integral. (Cabezas, 2012)

Para comprender de una manera más cabal el problema de las trayectorias de los estudiantes de la Facultad de Odontología, se considera relevante concebirla en tanto construcción socio histórica. En este sentido la facultad se ha ido ubicando en contextos históricos particulares, con ciertas metas y objetivos a cumplir. Es una institución compleja, que no escapa a la realidad social, donde existe, como en toda institución, conflicto y tensión. Esto nos remite a las zonas de poder dentro de la misma. En tiempos de reformas se da así lo que Fernández Enguita (1994) denomina “muro corporativo”; es decir, se visualiza que a pesar de las modificaciones planteadas en los planes de estudio y la búsqueda de transformaciones, prevalecen aún cursos *inamovibles* en el total sentido

de la palabra, cuyos docentes parecieran haber cerrado filas frente a lo que han podido sentir como amenaza ante los cambios. También se mantiene, aunque con algún logro, el modelo de enseñanza: primero teoría y luego práctica, en tanto los docentes entienden que los estudiantes deben tener una mayor formación teórica para comenzar con la práctica clínica.

Por otro lado, la facultad ha mostrado una conducta activa llevando a cabo estudios sobre el desempeño y trayectoria curricular de sus estudiantes atendiendo al descenso de matriculación en los últimos años así como al rezago. Este último fenómeno pareciera “ha llegado para instalarse” al decir de uno de los docentes entrevistados. Si bien esta es una problemática dada en toda la universidad surge, a partir de indagaciones realizadas, que en esta institución sería la norma. Ante esta situación se entiende como trascendente el rol que los equipos de asesoramiento pedagógico deberían jugar en cuanto al diagnóstico, seguimiento y apoyo de estos estudiantes. (Seoane, 2013)

Visualizar esta realidad permitiría, por una parte, reflexionar sobre el papel que las instituciones universitarias poseen en cuanto a la organización, planificación y ampliación de las posibilidades de diversificar la enseñanza; esto en el entendido que, los diferentes ritmos de aprendizaje se encuentran sujetos a diversas dimensiones manifiestas o invisibilizadas. Estas no siempre están relacionadas con factores laborales, familiares, socio-económicos, etc. Tampoco con capacidades cognitivas, habilidades y motivaciones; sino con factores más profundos, inconscientes – que unidos a experiencias actuales o pasadas acontecidas – determinan a los sujetos en sus afectos y consecuentemente en su accionar.

Por otra parte, atender de una manera más productiva y fructífera las políticas de inclusión en dos vertientes: una que requiere reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de los sujetos para llevar a cabo determinada formación y tarea. No es beneficioso, menos aún productivo – ni para la persona, familia, sociedad, institución – que un estudiante permanezca largos años inserto en una entidad educativa, ya que implica costos afectivos y económicos importantes. Otra, en estrecha relación con la anterior, brindar la posibilidad que ese sujeto pueda encontrar un lugar adecuado para seguir su formación y proyectarse. De poco sirve mantener un estudiante *in eternum*

sabiendo que no está preparado, ni lo va a estar, para ejercer tal o cual profesión. Esta no es la mejor ni más adecuada política de retención, menos aún cuando las instituciones funcionan con una lógica excluyente dejando de lado los afectos de los actores institucionales; también dejando lo placentero al enfatizar lo intelectual, lo obligatorio, lo reproductivo.

Para finalizar, se considera sustantivo fomentar una mayor reflexión sobre las prácticas de enseñanza que los docentes llevan a cabo y fomentar la formación docente de modo de establecer una nueva relación con el saber y una conciencia del no saber.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Referencias bibliográficas

- Acosta, M. d. S. (2009). Los procesos de aprendizaje y su incidencia en la deserción estudiantil en el Programa de Química Farmacéutica de la Universidad de Cartagena. *Psicología desde el Caribe* 24, 26-58 [en línea] Recuperado en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=21312270003 ISSN 0123-417X
- Andréu Abella, J. (2001) *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado de <http://www.investigacioncualitativa.cl/>
- Antar, C. y Gurman, H. (2003). La clínica situacional. *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, 26(1), 20-33.
- Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Beillerot, J. (1998). *La Formación de Formadores. (Entre la teoría y la práctica)*. Buenos Aires: Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires.
- Bernstein, B. (1962a). Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence [Códigos lingüísticos, fenómenos de balbuceo e inteligencia]. *Language and speech*, 5(1), 31-46. doi: 10.1177/002383096200500104
- Bernstein, B. (1962b). Social class, linguistic codes and grammatical elements [Clase social, códigos lingüísticos y elementos gramaticales]. *Language and speech*, 5(4), 221-240. doi: 10.1177/002383096200500405
- Bleger, J. (1985). *Temas de Psicología: Entrevista y grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Bleichmar, S. (2006). *La deconstrucción del acontecimiento. En Tiempo, Historia y Estructura-Su impacto en el Psicoanálisis Contemporáneo*. Buenos Aires: Lugar, APA. Recuperado de www.silvialeichmar.com/actualiz_09/Ladeconstruccion.htm

- Bleichmar, S. (2009) *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós
- Bleichmar, S. (1993). *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boado M. (2010). La deserción universitaria en la UDELAR: algunas tendencias y reflexiones. En *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (pp. 123-151). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (2a ed). Barcelona: Laia.
- Cabezas, A. (2012). *La formación de grado de los doctores en odontología de la Universidad de la República y el Sistema Nacional Integrado de Salud: un estudio de caso*. Montevideo: Universidad de la República. Área Social .Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. Recuperado de http://www.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_alicia_cabezas.pdf
- Calderón Díaz J. H. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la Educación Superior de Guatemala. En *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, (pp. 1-32). Recuperado de www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320941990_9453.pdf
- Castorina, J.A. (1995). Las teorías de aprendizaje y la práctica psicopedagógica. En *Cuando el aprendizaje es un problema* (pp.41-71) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Celener, G., et al. (2003). *Técnicas Proyectivas: Actualización e interpretación en los ámbitos clínico, laboral y forense* (Vol. 1.). Buenos Aires: Lugar.
- Cohen, L. y Manion, L. (1994). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Collazo, M., Seoane, M., y Hernández, O. (2011). Perfil sociodemográfico y desempeños de los estudiantes de la carrera de Odontología (Udelar). *Revista de Odontoestomatología*, 13(18), 46 – 55.
- Cu Balán, G. 2005. El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos en el nivel universitario. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol 3(1), 764-769 Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Cu.pdf
- Custodio L. (2010). Caracterización de los desertores de UDELAR en 2006: inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria. En *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (pp. 153-168). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- da Cunha (1996). La profesión y su incidencia en el curriculum universitario. En *La didáctica de nivel superior*. Lucarelli, E., comp. (1996) Cuadernillo editado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- De Ketele J. M. (1993). L' évaluation congugée en paradigmas. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 59 – 80. Traducción a cargo de Residencia de Traducción I.E.S. en Lenguas Vivas – U.B.A).
- Diccionario de la Real Academia Española 22ª edición en <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>.
- Di Grecia, L. y Porto, A. (2004). *Dinámica del desempeño académico* (Doc. de trabajo N° 49. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Económicas. Departamento de Economía. Recuperado de www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc49.pdf
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol1n2, 1-15 Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>

- Emde, R. (1999). Los afectos. Teoría y práctica. Yendo hacia adelante: Las influencias integradoras de los procesos afectivos en el desarrollo y en el psicoanálisis. *Psicoanálisis ApdeBa*, 20(3), 473 – 514.
- Fernández, T. y Pereda, C. (2010). Panorama de las políticas de inclusión educativa en la Educación Media y Superior (2005-2009). En *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (pp. 205-230). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Fernández A. (2012). *La inteligencia Atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2004). ¿Investigar? ¿Descubrir? ¿Explicar? ¿Entender? *Revista E.PSI.B.A*, 11, *Ante el dolor social: Autorías Grupales* 30-49.
- Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Fernández Enguita, M. (2005) *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Freud, S. (2001) Introducción al narcisismo. En *Obras completas* (Vol. 14,65-104). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado 1914).
- Freud, S. (2001) Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras completas* (Vol. 7, 111-224). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado 1905).
- Frigerio, G. (1995). *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Kapelusz.
- González L. E. (2007). Perfil socio-económico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios pedagógicos*, 33(2), 45-57. Recuperado de <http://www.scielo.d/scielo.php?pid=S0718>
- Green A. (1998). *El Discurso Vivo: Una concepción psicoanalítica del afecto*. Valencia: Promolibro.
- Grunin, J. y Schlemenson, S. (2011). Trabajo identificatorio en la adolescencia: Escritura narrativa y de los márgenes. *Revista Perspectivas en Psicología*,

8, 86-94). Vol. 8. Eudem. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw-Hill.

Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber: Historias de aprendices*. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica.

Kachinovsky, A. (1996) Investigación inédita *Fracaso Escolar Temprano*. Facultad de Medicina: Departamento de Educación Médica.

Kaës, R. (2002). *La institución y las instituciones: Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Editorial Paidós

Laplanche, J., y Pontalis, J. B. (1983). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.

Latiesa, B. M. (1992). *La deserción universitaria: Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior: éxitos y fracasos*. Madrid: Siglo XXI.

Levin, R. (2005). *La escena inmóvil: Teoría y clínica psicoanalítica del dibujo*. Buenos Aires: Lugar.

Luzuriaga, I. (1998). *La inteligencia contra sí misma: El niño que no aprende*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de las reformas de los 90: las nuevas universidades del conurbano. En *Admisión a la universidad y selectividad social*. 63-86 Buenos Aires: UNGS.

Martínez Carazo, P. (2006) El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20.165-193. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499471>

Martínez Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3) 613-

619. Recuperado de www.scielo.br/scielo.php?pid-S1413-81232012000300006&script_sci_arttex

Murillo, J. (2010). Estudio de casos. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentacion/es/Curso_10/EstCasos_Trabajo.pdf

Osornio Castillo L., Valadez Nava S., Cuellar Gaxiola A., y Monje Martínez J. (2008). Variables sociodemográficas que influyen en el rendimiento académico de estudiantes de Medicina en la FESI – UNAM. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11(4), 1 – 14. Recuperado de www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia

Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Piaget, J. (1981). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Seix Barral.

Plan de Estudios. Carrera de Doctor en Odontología: 2001. Facultad de Odontología. Recuperado de www.odon.edu.uy/images/stories/bedelia/Plan_de_Estudios_2001.pdf

Plan de Estudios. Carrera de Doctor en Odontología: 2011. Facultad de Odontología. Recuperado de www.odon.edu.uy/images/stories/bedelia/PlandeEstudios2011.pdf

Porto, A. y Di Grecia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*. 42(1), 93-13. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/REyE/article/view/3800>

Quiroga, S. (2001). *Adolescencia: ¿Crecimiento o autodestrucción?* Buenos Aires: JVE.

Ruiz, N., Romano, C., y Valenzuela, G. (2006). Causas de la reprobación vinculadas a las características de los estudiantes de la licenciatura de la Facultad de Filosofía de la BUAP. *Graffylia: Revista de la Facultad de*

Filosofía y Letras, 6, 150-155. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2290615>

Schlemenson, S. (1995). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Schlemenson, S. (1998) *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Witrock, *La investigación en la enseñanza* 9-178. Madrid: Paidós.

Seoane, M. (2013). *Desempeño estudiantil en el primer y segundo año de la carrera de Odontología de la UDELAR. Análisis de trayectorias académicas*. Recuperado de http://www.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_mariana_seoane.pdf

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2005). Informe: *La educación superior en América Latina: acceso, permanencia y equidad*. Recuperado de www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/educacion_superior.pdf

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2007) Informe: *Sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Recuperado de www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/226/informe_2007

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2011) Informe: *Sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Uruguay. Recuperado de www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil_uruguay_0.pdf



- Souto, M. (1997). Prólogo. En *Pedagogía de la formación*. 9-14. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Leoz, G. (2013). La aventura y la desventura de aprender en la universidad. Los múltiples atravesamientos que inciden sobre el alumno universitario. En A. Taborda, A. y G. Leoz (Comps.) *Psicología educacional en el contexto de la clínica socioeducativa* (Vol 1, 303-316). San Luis: Editorial Universitaria.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tejedor, F. y García, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos) Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473
- Tinto, V. (1987). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva (Trad. C.M. de Allende) *Revista de la Educación Superior*. Recuperado de www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf
- Viñar, M. (2005). Prólogo: Genealogías y tradiciones en el quehacer universitario. En A. Kachinovsky y E. Gatti, *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Historias del aula universitaria* (p. 7 - 18). Montevideo: Psicolibros Waslala
- Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. (2003). *Bases del llamado a proyectos de investigación: deserción estudiantil*. Recuperado de www.farq.edu.uy/casyc/files/2012/05/Informe-II-Desvinculación.pdf
- Winnicott, D. (1998) *Escritos de pediatría y psicología*. Barcelona: Paidós.

Anexos



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Anexo A

Investigación

Factores afectivo-emocionales incidentes en el rezago de estudiantes universitarios.

Caso de la carrera de Odontología de la Universidad de la República

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Para estudiantes

La presente investigación corresponde a los estudios de posgrado de la Maestría en Enseñanza Universitaria de la Universidad de la República. El objetivo de la misma es estudiar e identificar los factores afectivo-emocionales que inciden en el rezago de los estudiantes de la Carrera de Odontología.

Pretende también profundizar en el conocimiento de esta temática al no existir investigaciones sobre la misma y poder visualizar los costos que esta situación genera a nivel personal, familiar, en el sistema educativo y al estado en general.

Se prevé la realización de una entrevista en profundidad así como la aplicación del dispositivo Situación de Persona Aprendiendo. Estas técnicas habilitan un espacio en el cual Ud. puede narrar las vivencias en relación a sus dificultades, su sentir sobre las mismas y sobre su rol como estudiante. Instancia que puede ser beneficiosa al permitirle expresar los sentimientos vinculados e las experiencias actuales así como recordar aspectos de la historia propia y de la familia que permitan comprender mejor las dificultades resignificando sus vivencias desde una escucha comprensiva, pudiendo reflexionar sobre las mismas.

La participación en la investigación implica la concurrencia a una instancia de aproximadamente una hora y media de duración cuyo día y horario será coordinado con el encargado de la investigación. En caso de no poder concurrir en la fecha acordada se coordinará nuevo día y hora. Podrá realizar preguntas sobre dudas que hayan quedado acerca de la investigación a fin de profundizar la información sobre la misma y que su decisión de participación sea más fundamentada.

Se respetará su decisión de participar o no, así como optar por no continuar luego de iniciado el estudio.

A partir de la presente investigación se espera contar con más conocimientos para abordar las dificultades que puedan incidir en el rezago así como desde la consulta psicológica intervenir para pensar y construir otras posibilidades más saludables.



Asimismo, se contribuirá a que, todos los actores involucrados puedan interrogarse acerca de prácticas instituidas en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los riesgos que se podrían derivar de su participación en esta investigación se vincula a la posibilidad de que usted se angustie al referirse a sus dificultades así como narrar recordando aspectos de su historia propia y de la familia. Ante esta situación se plantea:

- Debido a que su participación es voluntaria Ud. puede decidir retirarse de la misma si se está sintiendo afectado y no desea continuar.

- En ese caso se interrumpirá la técnica que se esté aplicando brindando la psicóloga a cargo de la investigación la contención emocional necesaria en ese momento.

- Se evaluará si es necesaria la derivación a un espacio en el cual se trabajen los aspectos movilizados. La derivación -en caso de ser pertinente- se realizará a las instituciones pertinentes realizando los contactos necesarios para coordinar la consulta.

- Se realizará seguimiento telefónico de la situación.

La presente investigación ha sido aprobada por la Comisión de Ética perteneciente a la Facultad de Odontología de la Universidad de la República.

Su responsable es la Lic. en Psicología M^a. Nancy López Bango, docente del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República quien se encuentra cursando la Maestría en Enseñanza Universitaria, en el marco de la cual se desarrolla la presente investigación. Teléfono de contacto: 2400 8555- interno 300 – Martes de 18 a 20 horas y Miércoles de 17 a 19 horas en el Instituto de Psicología Clínica - Facultad de Psicología. E-Mail: nancylopez@psico.edu.uy.

Los resultados de esta investigación serán publicados en un plazo no mayor a dos años de su finalización, resguardando la confidencialidad de los sujetos participantes en la misma.

A partir de lo planteado se deriva que la participación de Ud. en esta investigación implica:

- Aceptar ser entrevistado/a por la responsable de la investigación en un encuentro de aproximadamente una hora y media de duración. La entrevista será grabada y en la misma se tratará sobre las dificultades presentadas en el seguimiento de los cursos de la Carrera, a los aprendizajes y su autopercepción.

Además se considera que:



- a) Usted puede rehusar su participación o retirar su consentimiento sin penalización alguna y sin perjuicio de que se le brinden los cuidados necesarios para minimizar los daños derivados de su participación en esta investigación.
- b) Se garantiza que el investigador asegura la privacidad respecto de los datos confidenciales involucrados en la misma.
- c) Pueden acceder a comunicarse con el investigador a cargo del estudio cuando lo consideren necesario.
- d) La información recabada a partir de su participación será utilizada solamente a los fines de esta investigación.

**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Investigación

Factores afectivo-emocionales incidentes en el rezago de estudiantes universitarios.

Caso de la carrera de Odontología de la Universidad de la República

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

(Se entrega copia al estudiante)

Me he informado acerca de la investigación y he podido realizar todas las preguntas necesarias para tener una información más completa sobre lo que implica mi participación. Estoy de acuerdo en formar parte de la misma y en participar de las actividades previstas. Además fui informado/a acerca de la **confidencialidad** de la información brindada. En todo momento será preservada mi identidad (no revelando nombre, apellidos ni otro dato que permita identificarme), datos a los que solo tendrá acceso la Psicóloga encargada de la Investigación.

Mi participación en la investigación además no significará recibir ningún tipo de remuneración económica en dinero ni otro tipo de compensación material. Entiendo que tengo derecho a dejar de participar en esta investigación lo que no significará ningún tipo de penalización por esta decisión. Asimismo, en caso que se produzca algún efecto adverso derivado de mi participación en esta investigación estoy informado/a de la atención que recibiré en esa circunstancia.

Nombre completo

Cédula de Identidad.....

Firma.....

Investigador responsable: Lic. Psic. Nancy López Bango

Cédula de Identidad.....

Firma.....

Instituto de Psicología Clínica – Facultad de Psicología – Universidad de la República
Tel: 2400 8555 – interno 300- Martes de 18 a 20 horas y Miércoles de 17 a 19 horas

E-mail: nancylopez@psico.edu.uy

La presente investigación ha sido aprobada por la Comisión de Ética perteneciente a la Facultad de Odontología de la Universidad de la República el día 6 /08/2013



Anexo B

Investigación

Factores afectivo-emocionales incidentes en el rezago de estudiantes universitarios.

Caso de la carrera de Odontología de la Universidad de la República

CONSENTIMIENTO INFORMADO (Para informantes calificados)

La presente investigación corresponde a los estudios de posgrado de la Maestría en Enseñanza Universitaria de la Universidad de la República. El objetivo de la misma es estudiar e identificar los factores afectivo-emocionales que inciden en el rezago de los estudiantes de la Carrera de Odontología.

Pretende también profundizar en el conocimiento de esta temática al no existir investigaciones sobre la misma y poder visualizar los costos que esta situación genera a nivel personal, familiar, en el sistema educativo y al estado en general.

Se prevé la realización de entrevistas a informantes calificados (docentes) que permitirán aportar datos sobre la representación que los mismos tienen acerca de los estudiantes rezagados, y de los posibles efectos de estas representaciones en la evaluación de los aprendizajes.

la información brindada será confidencial y utilizada solamente a los efectos de la presente investigación. Se solicitará que en la entrevista no se brinden nombres ni datos que permitan identificar a algún estudiante en particular. Se solicitará grabar la misma.

Los beneficios de su participación se vinculan a la posibilidad de pensar las prácticas de enseñanza, de poder interrogarse y reflexionar acerca de las mismas así como encontrar nuevos nexos que contribuyan en la búsqueda de posibles soluciones a la problemática del rezago.

No se prevén riesgos a partir de su participación en esta investigación.

Se informará sobre la investigación e invitará a participar de la misma no existiendo inconveniente si decide o no es posible su participación. La participación en la investigación implicará que Ud. participe en una entrevista que tendrá una duración máxima de una hora, cuyo día y horario se coordinará con el encargado de la investigación. Podrán realizar preguntas sobre dudas que hayan quedado acerca de la investigación a fin de profundizar la información sobre la misma y que su decisión de participación sea más fundamentada. Una vez iniciada la entrevista la misma puede ser interrumpida en cualquier momento si Ud. decide no continuar con la misma.



A partir de la presente investigación se espera contar con más conocimientos para abordar las dificultades que puedan incidir en el rezago así como desde la consulta psicológica intervenir para pensar y construir otras posibilidades más saludables.

Asimismo, se contribuirá a que, todos los actores involucrados puedan interrogarse acerca de prácticas instituidas en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La presente investigación ha sido aprobada por la Comisión de Ética perteneciente a la Facultad de Odontología de la Universidad de la República.

Su responsable es la Lic. en Psicología M^a. Nancy López Bango, docente del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República quien se encuentra cursando la Maestría en Enseñanza Universitaria, en el marco de la cual se desarrolla la presente investigación. Teléfono de contacto: 2400 8555- interno 300 – Martes de 18 a 20 horas y Miércoles de 17 a 19 horas en el Instituto de Psicología Clínica - Facultad de Psicología. E-Mail: nancylopez@psico.edu.uy.

Los resultados de esta investigación serán publicados en un plazo no mayor a dos años de su finalización, resguardando la confidencialidad de los sujetos participantes en la misma.

A partir de lo planteado se deriva que la participación de Ud. en esta investigación implica:

- Aceptar ser entrevistado/a por la responsable de la investigación en un encuentro de máximo una hora de duración. La entrevista será grabada y en la misma se tratará sobre las dificultades que presentan los estudiantes con rezago, sobre la representación que tienen acerca de los mismos así como sobre los aprendizajes.

Además se considera que:

- a) Usted puede rehusar su participación o retirar su consentimiento sin penalización alguna y sin perjuicio de que se le brinden los cuidados necesarios para minimizar los daños derivados de su participación en esta investigación.
- b) Se garantiza que el investigador asegura la privacidad respecto de los datos confidenciales involucrados en la misma.
- c) Pueden acceder a comunicarse con el investigador a cargo del estudio cuando lo consideren necesario.
- d) La información recabada a partir de su participación será utilizada solamente a los fines de esta investigación.

Investigación

Factores afectivo-emocionales incidentes en el rezago de estudiantes universitarios.

Caso de la carrera de Odontología de la Universidad de la República

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO (Se entrega copia al informante calificado)

Me he informado acerca de la investigación y he podido realizar todas las preguntas necesarias para tener una información más completa sobre lo que implica mi participación. Estoy de acuerdo en formar parte de la misma y en participar de las actividades previstas. Además fui informado/a acerca de la **confidencialidad** de la información brindada. En todo momento será preservada mi identidad excepto la profesión (no revelando nombre, apellidos ni otro dato que permita identificarme), datos a los que solo tendrá acceso la Psicóloga encargada de la Investigación.

Mi participación en la investigación además no significará recibir ningún tipo de remuneración económica en dinero ni otro tipo de compensación material. Entiendo que tengo derecho a dejar de participar en esta investigación lo que no significará ningún tipo de penalización por esta decisión. Asimismo, en caso que se produzca algún efecto adverso derivado de mi participación en esta investigación estoy informado/a de la atención que recibiré en esa circunstancia.

Nombre completo

Cédula de Identidad.....

Firma.....

Investigador responsable: Lic. Psic. Nancy López Bango

Cédula de Identidad.....

Firma.....

Instituto de Psicología Clínica – Facultad de Psicología – Universidad de la República
Tel: 2400 8555 – interno 300- Martes de 18 a 20 horas y Miércoles de 17 a 19 horas

E-mail: nancylopez@psico.edu.uy

La presente investigación ha sido aprobada por la Comisión de Ética perteneciente a la Facultad de Odontología de la Universidad de la República el día 6/08/2013.



Anexo C. Guión de entrevista a estudiantes

1 – Historia personal de los aprendizajes

Escolaridad previa, rendimiento académico, método de estudio. Relación con el conocimiento, con sus pares, con docentes. Autopercepción (locus interno-locus externo).

2 – Elección de carrera

Relación con el conocimiento; vínculo con docentes y pares; percepción sobre la facultad; percepción sobre la enseñanza; vivencias en relación al paciente – cuerpo – boca; sentimientos que surgen frente al mismo; percepción sobre la profesión y rol del odontólogo.

3 – Historia familiar

Núcleo familiar; nivel socioeconómico y educativo; ocupación de padres y hermanos. Vínculos afectivos; modelos identificatorios; valoración de los aprendizajes en la familia. Influencia de la familia en la elección de la carrera y sus expectativas; percepción de su rendimiento a nivel familiar.

4 – Otros

¿Qué otros comentarios consideras de interés en relación a lo conversado en este encuentro?

Anexo D. Guión de entrevista a docentes

1 - Datos del informante calificado

Materia que dicta y año curricular correspondiente; duración del curso; experiencia docente; tiempo que dicta la asignatura; manera de aprobación de su curso.

2 - Percepción de los estudiantes que recursan su materia

Influencia del vínculo docente-estudiante; percepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; método de estudio/estrategia de aprendizaje.

3 – Carrera

Incidencia del Plan de Estudio en el rezago; otros aspectos influyentes en el fenómeno.

3 – Otros

¿Qué otras reflexiones considera de interés sobre esta temática?

Anexo E

CÓDIGO ELABORADO	CÓDIGO RESTRINGIDO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Detenta un amplio surtido sintáctico y lexical 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posee un escaso surtido sintáctico y lexical que dificulta la enumeración de secuencias lógicas y requiere de la enunciación de los elementos de una clase por desconocer esa clase o el concepto que la engloba.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maneja significaciones universalistas, explícitas y convencionales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procede por significaciones particularistas, implícitas, atadas al contexto, condensadas.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se trata de un discurso que opera con contenidos abstractos. Particularmente sensible a las diferencias, es fuertemente discriminador y analítico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El contenido del discurso es concreto, descriptivo, narrativo, escasamente analítico.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supone un extenso menú de recursos que permite una adecuada organización de la experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demasiado sujeto a la inmediatez de las experiencias. Estas suelen expresarse por medios extra verbales (gestos, tonos de voz, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La amplitud de su repertorio discursivo lo hace apto para la estructuración temporal, trascendiendo las coordenadas del presente y otorgándole posibilidades predictivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es ajeno a secuencias temporales rigurosamente ordenadas; pegado al presente; escasamente anticipatorio.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Previsibilidad lexical y estructural débil. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Previsibilidad lexical y estructural fuerte.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vehiculiza el acceso al dominio de los metalenguajes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Su carácter de inmediatez lo aleja de objetivos metalingüísticos. Se presenta como un estilo simple, directo, conciso y, a veces, rico en metáforas.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Siendo un código fuertemente generalizador, es paradigmático del pensamiento lógico – formal. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se trata de un código escasamente generalizador y débilmente crítico.

Esquema realizado por la Prof. A. Kachinovsky en la investigación inédita Fracaso Escolar Temprano realizada en el Departamento de Educación Médica de Facultad de Medicina (1996).