

ARTÍCULO

Estrategias de aprendizaje y dificultades de los estudiantes del ciclo profesional, durante sus trayectorias académicas en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones, de la ciudad de Posadas (Misiones)

| 1

MARÍA INÉS MATHOT y REBOLÉ | Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Argentina
maría.mathot@fce.unam.edu.ar · ORCID: 0009-0006-7964-5072

ALICIA ALEJANDRA ARAUJO | Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Argentina
alicia.araujo@fce.unam.edu.ar · ORCID: 0009-0002-8069-0808

Recepción: 15/5/2026. Aceptación: 17/6/2026. Publicación: 24/08/2026.

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación cualitativo-descriptiva centrada en conocer las estrategias de aprendizaje y dificultades que atraviesan en sus trayectorias los estudiantes del ciclo profesional de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones. El estudio se llevó a cabo a partir de la realización de entrevistas en profundidad a una muestra teórica no estadística integrada por diez estudiantes de entre 18 y 24 años, en el marco de su primera experiencia universitaria.

Los resultados evidencian que las estrategias de estudio más utilizadas se orientan a la construcción de aprendizajes significativos y la valoración del proceso de aprendizaje, lo cual se manifiesta en la asistencia a clases, el seguimiento regular de las materias y el armado del material de estudio. En relación a las dificultades, estas se identifican a partir de categorías vinculadas al locus de control interno con manejo de la autoexigencia y la ansiedad; y locus de control externo, referente a la actitud de los docentes, discrepancias entre lo dictado y lo evaluado. Así quedan plasmadas trayectorias académicas en las cuales se construye el oficio del estudiante para aprender a ser estudiantes de ciencias económicas.

Palabras clave: trayectoria estudiantil, estrategias de aprendizaje, dificultades



Learning Strategies and Difficulties of Professional Cycle Students During their Academic Trajectories at the Faculty of Economic Sciences, National University of Misiones, Posadas (Misiones)

| 2

Abstract

The results of a qualitative-descriptive research study focused on identifying the learning strategies and difficulties experienced throughout their academic trajectories by students in the professional cycle of the Faculty of Economic Sciences at the National University of Misiones (Argentina) are presented here. The study was conducted through in-depth interviews with a non-statistical theoretical sample composed of ten students between 18 and 24 years of age, within the framework of their first university experience.

The findings show that the most frequently used study strategies are oriented towards the construction of meaningful learning and the appreciation of the learning process, as reflected in class attendance, regular course follow-up, and the preparation of study materials. Regarding difficulties, these are identified based on categories linked to internal locus of control, involving the management of self-demand and anxiety, and external locus of control, referring to teachers' attitudes and discrepancies between what is taught and what is assessed. Thus, academic trajectories are reflected. In the latter, the craft of being a student is constructed as students learn to become students of economic sciences.

Keywords: professional cycle, learning strategies, difficulties

Introducción

El acceso a estudios superiores sigue siendo hoy una de las variables que mejoran la situación económica de los habitantes de la Argentina (Argentinos por la Educación, 2022, utilizando fuentes del INDEC del mismo año). Por eso el ingreso y la permanencia en la universidad representa un tema prioritario. Según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el Departamento de Información Universitaria (DIU) para el período 2020-2021, la tasa bruta de ingreso al sistema universitario argentino fue del 12,3 % de la población de 18 a 24 años de edad (contempla a las carreras de pregrado y grado en instituciones públicas y privadas). Paralelamente, la retención en el primer año de los nuevos inscriptos a estas carreras alcanzó el 61,9 %, lo que implica que, cerca del 38 % de los ingresantes abandonaron o posiblemente cambiaron de carrera. Ante este panorama, las políticas universitarias actuales no solo se enfocan en la prevención del abandono, sino también en el acompañamiento integral durante los primeros años del trayecto formativo. Estos esfuerzos se concentran principalmente en la transición de la escuela secundaria a la universidad, implementando espacios de tutoría y promoviendo estrategias de aprendizaje adaptadas al nivel superior. Tienen como fin apoyar a una población estudiantil diversa.

El presente artículo analiza las experiencias vividas por estudiantes de las carreras de Contador Público (CP), Licenciatura en Administración de Empresas (LAE) y Licenciatura en Economía (LE), de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Misiones, en la ciudad de Posadas. El equipo de investigación decidió trabajar con estudiantes universitarios avanzados (cuarto año en adelante) asumiendo que dicha población superó el pasaje de nivel, adquiriendo estrategias cognitivas para el aprendizaje, memoria y metacognición (Marugán et al., 2013).

Es valioso poder relevar estas estrategias de aprendizaje y las dificultades que expresan los estudiantes ya que, al darles entidad, es posible tenerlas en cuenta desde las políticas institucionales, puesto que podrían marcar la diferencia entre que finalicen sus carreras universitarias o las abandonen. Además, conocer las trayectorias de los estudiantes y sus acciones ante dificultades, aporta al conocimiento de la relación entre docente y alumnos, donde la retroalimentación entre ambos resulta en el despliegue de estrategias, por parte de los estudiantes, para avanzar en el plan de estudios, tanto el oficial como el oculto (Terigi, 1999).

Cada carrera universitaria propone un plan de estudios, el cual plantea una trayectoria ideal a realizarse en un tiempo determinado. Nicastro y Greco (2009) explican que cada estudiante lleva adelante trayectorias particulares, dicen que «al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente» (p. 23).

Para comprender estos recorridos académicos reales y subjetivos, además de las estrategias formales (Marugán et al., 2013) aquí se piensan las otras

estrategias de aprendizaje, que se darán a llamar «estrategias informales» (Mathot y Rebolé y Maltaneres, 2025). Para entender sobre las estrategias de estudios, se focalizó la atención en las prácticas desarrolladas durante los recorridos académicos y en los modos de aprendizaje de cada estudiante desde la perspectiva del «oficio del estudiante». Perrenoud define al oficio del estudiante como «aprender a ser estudiantes» (2006, p. 19, citado en Beltrán y Castagno, 2017, p. 211) como conjunto de prácticas y habilidades que exceden solamente la adquisición de contenido académico. La mirada fue más amplia, ya que se integraron tanto estrategias formales como informales.

| 4

A partir de este encuadre, el artículo examina cómo fueron las estrategias de aprendizaje generales y aquellas utilizadas por los estudiantes frente a ciertas dificultades, en sus trayectorias académicas, en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones, durante el año 2024.

Marco teórico conceptual

En este apartado se presentan brevemente las categorías que se analizaron para comprender las estrategias de los estudiantes universitarios. Primeramente, aparece el concepto de trayectoria que se encadena con el de oficio del estudiante, para pasar a definir las estrategias del aprendizaje que incluyen la percepción de control que tienen los estudiantes de sus recorridos.

En cada carrera universitaria se propone un plan de estudios, el cual plantea una trayectoria específica, teórica e ideal a realizarse en un orden y tiempo determinado. Sin embargo, esta propuesta no suele ser seguida al pie de la letra en los recorridos reales de los estudiantes. Para complejizar el entendimiento de esos recorridos académicos, que terminan siendo subjetivos y particulares, es útil la categoría de trayectorias y «al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente» (Nicastro y Greco, 2009, p. 23), así mismo para comprenderlas, estas autoras proponen pensar la relación con la temporalidad, la narración y el pensamiento. Explican que la temporalidad más allá de lo cronológico plantea una trayectoria situada e historizada. La trayectoria como narración implica que es un relato en el cual se presentan continuidades, desencuentros y movimientos, tanto de manera individual como de manera colectiva. En cuanto a la trayectoria y el pensamiento, se relacionan al comprender a este último como proceso que desnaturaliza, cuestiona, relaciona y se une a la acción, en el aprendizaje.

Para Nicastro y Greco (2009) también existe la trayectoria educativa ideal, que es la propuesta desde el plan de estudios de una carrera. Sin embargo, los recorridos no suelen ser los que se dan realmente. Es decir, paralelamente a las trayectorias educativas ideales se dan las trayectorias educativas reales, que son únicas y personales y se generan a partir de las vivencias subjetivas.

Tiene que ver con cuestiones personales, contextuales e individuales que se encuentran en el recorrido académico de cada estudiante.

Por su parte el sociólogo francés Alain Coulon (2017) propone el concepto del Oficio del Estudiante, con el que presenta tres momentos: el tiempo de la extranjería, donde el estudiante ingresa en un ámbito desconocido y las instituciones rompen el mundo familiar que deja; el tiempo del aprendizaje donde el estudiante se adapta y el tiempo de la afiliación, representada por la capacidad de interpretar, aceptar o transgredir las reglas. Posterior a este tiempo el estudiante logra sentirse parte, sabe reconocerse y se siente miembro. La experiencia de atravesar cada uno de estos momentos, representa la adquisición de prácticas particulares, que hacen que el ingresante aprenda a ser estudiante. Es relevante el sentido que las persona les dan a sus procesos, para así resignificarse como estudiantes (Guzmán-Gómez, 2017).

Para aprender a ser estudiante se deben adquirir estrategias psicológicas que se podrían entender a través del modelo cognitivo de estrategias de aprendizaje. Estas pueden resumirse en estrategias de adquisición, de codificación, de recuperación y estrategias del procesamiento-apoyo y metacognición como lo explican Marugán et al. (2013).

A su vez, también se suman estrategias informales de aprendizaje, que se pueden definir «como aquellas acciones y elementos en la toma de decisiones, que funcionan colaborativamente para el aprendizaje individual y grupal, y que no están contempladas en el currículum oficial de las instituciones» Mathot y Maltaneres (2025). Son de naturaleza espontánea y tienen como fin resolver situaciones académicas complejas que conllevan el aprendizaje y también necesidades sociales o de reconocimiento.

Interpretar las trayectorias educativas requiere además conocer la conducta de los estudiantes y su percepción acerca de cuanto control poseen para transitar una carrera universitaria. Rotter (en Visdómine Lozano, et al., 2006, p. 731) presenta un tópico ampliamente utilizado en el ámbito de la psicología que trata la autorregulación conductual, el Locus de Control (LOC). LOC se refiere a las expectativas generalizadas de control y lo conceptualiza como bidimensional (internalidad-externalidad), donde la diferencia se basa en la percepción de la posible relación entre la conducta y el resultado. Por tal, el LOC interno se refiere a la creencia de que el acontecimiento es dependiente de la conducta del individuo o sus propias características relativamente permanentes, es decir, que él mismo percibe que los resultados dependen de sus acciones o rasgos personales. En cambio, el LOC externo ocurre cuando un esfuerzo es percibido «como siguiendo alguna acción personal, pero no siendo enteramente contingente con ella» que para la cultura occidental esta percepción es típicamente asociada con los resultados derivados de la suerte. El LOC es una categoría que permite comprender si los estudiantes perciben tener mayor o menor control sobre sus trayectorias.

Antecedentes

Al aproximarse al tema de investigación, se encontraron estudios que han buscado conocer problemas similares, según las categorías: trayectorias, oficio del estudiante y estrategias de aprendizaje.

Para trayectorias estudiantiles hay estudios locales (provincia de Misiones) de los cuales se resalta como interesante lo detallado de los análisis y el reflejo de la idiosincrasia al momento de iniciar una carrera universitaria. Nuñez (2019), realiza una investigación cuali-cuantitativa, desde la metodología etnográfica, con 42 estudiantes misioneros pertenecientes a etnias mbya-guaraní. Este autor se refiere a la importancia de los recorridos académicos (cuando pueden sostenerse) para la posterior inserción laboral. Otro estudio en Misiones, de Brajkovic (2019), aborda los recorridos académicos, desde la tensión que se genera entre los programas educativos y la población adulta a la cual van dirigidos. Su metodología también es etnográfica, con entrevistas semiestructuradas a estudiantes y actores educativos. Aquí se resalta el desajuste existente entre el derecho al acceso a la educación, con la realidad de sectores vulnerables de la sociedad.

En otras provincias, en la Universidad de Cuyo, en Mendoza, Mainardi Remis (2018), trabaja las trayectorias académicas y su incidencia en la autoestima en estudiantes con discapacidad. La autora realiza un abordaje metodológico mixto, utilizando una escala para conocer el perfil de autoestima de los estudiantes con posteriores entrevistas. La muestra es no probabilística por conveniencia de 40 alumnos. Llega a la conclusión de que los factores institucionales y los psicosociales (como la autoestima), inciden directamente en las trayectorias académicas.

Respecto al oficio del estudiante, en la Facultad de Ciencias Químicas, de la Universidad Nacional de Córdoba, Enrico (2019) realizó entrevistas en profundidad a 14 ingresantes, registrando sus procesos durante el primer año de la carrera y llegó a la conclusión de que en ese tiempo no todos lograron aprender el «oficio del estudiante». Más adelante la misma autora (Enrico, 2024) analizó las disposiciones y estrategias que los estudiantes desarrollan para construir su rol como estudiantes universitarios en una carrera de Licenciatura en Psicopedagogía también en la provincia de Córdoba. Fue una investigación cualitativa donde se examinaron las experiencias de estudiantes, docentes y equipos de gestión, utilizando grupos focales y entrevistas. Los resultados revelaron que, a lo largo de la carrera, los estudiantes enriquecieron sus habilidades y transformaron significativamente su relación con el conocimiento, gracias a las experiencias vividas en su trayectoria universitaria. El tercer año de estudios se identifica como un punto de inflexión, donde se producen cambios importantes en las prácticas estudiantiles. Se destaca la importancia de que las instituciones educativas implementen acciones que promuevan la construcción de este oficio.

Garriga Olmo (2023) realizó una investigación cualitativa donde a través de entrevistas en profundidad a 13 estudiantes de primera generación universitaria, que ingresaron a la carrera de Sociología en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), se analizaron sus trayectorias educativas, con el objetivo de conocer la forma en la que construyeron el oficio de estudiantes y constituyeron su afiliación a la universidad. Se encontró que en el ingreso a la carrera los estudiantes contaban con capitales, conocimientos y experiencias acerca de la vida universitaria, en tanto que la militancia en agrupaciones estudiantiles, los tropiezos académicos y la presentación al primer examen final fueron experiencias de aprendizaje que contribuyeron a la construcción del oficio de estudiante universitario y afiliación al mundo universitario. En consecuencia, estos trabajos señalan que aprender el oficio del estudiante incluiría desde habilidades cognitivas, hasta el aprendizaje de semiosis y capitales sociales específicos para ingresar y permanecer en el grado.

En lo referente a estrategias de aprendizaje hay vasto desarrollo y quedan planteadas dos grandes corrientes. La primera más cualitativa, con resultados que no son correlacionales, sino que tienden a conocer cuestiones metacognitivas o reflexivas. La segunda está más orientada a la psicometría, con herramientas fuertemente cuantitativas. Sin embargo, todas parecen apuntar a la idea de aprender a aprender, como una actividad necesaria en la carrera universitaria. Campos Gómez et al. (2021), realizaron una revisión documental utilizando el modelo de cartografía conceptual desde un enfoque socio-formativo. Llegaron a la conclusión de que las estrategias de aprendizaje son un concepto cada vez más utilizado en el nivel superior. Incluye los estilos de aprendizaje y habilidades cognitivas, y en el último tiempo, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y motivación.

Prieto (2021) realiza una investigación descriptiva cuantitativa, con 300 estudiantes de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay). Aplicando un cuestionario sobre estilos de aprendizaje, encontró que a los estudiantes les resulta más difícil aprender contenidos abstractos y conceptuales. Desde una perspectiva similar, Bernabé Lillo et al. (2022), realizaron un estudio descriptivo correlacional para analizar las estrategias de aprendizaje de 849 estudiantes de grado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Aplicaron una escala de aprendizaje académico, que buscaba medir las estrategias de adquisición de información, codificación, recuperación y repaso. Encontraron que los estudiantes tienen una aplicación «media», siendo las menos utilizadas las estrategias de adquisición. Los autores identificaron la necesidad de «aprender a aprender», por parte de los estudiantes. En Perú, Kohler Herrera (2013) realizó un estudio cuantitativo y correlacional entre aptitudes mentales primarias, inteligencia triárquica, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. Tomó escalas específicas para las tres primeras y correlacionó con el promedio general del semestre, para rendimiento académico. Estudió 231 estudiantes

de psicología, del primero al cuarto año. Refiere que se encontró una relación positiva entre todas las variables, para predecir el rendimiento académico, siendo los puntos más relevantes la inteligencia analítica y la motivación.

Por otro lado, el equipo de Yepes Delgado et al. (2022), realizó una investigación cualitativa hermenéutica, con el ensayo de 95 estudiantes en los últimos años de medicina en Colombia. Se buscó generar espacios de reflexión y metacognición, acerca de las necesidades locales, el rol profesional y el sistema de salud. Se encontró que los estudiantes consideran necesarios estos espacios de reflexión «ya que ayudan [...] a desarrollar capacidades cognitivas para adaptarse a un mundo en constante construcción».

Másmela Olivar y Jiménez Rodríguez (2024), reflexionan sobre estrategias para fomentar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, entendida como la capacidad de aprender a aprender, mediante pensamientos, emociones y acciones planificadas. Destacan la importancia de la autorregulación y metacognición en la formación académica y profesional, subrayando el rol de los docentes en la creación de entornos motivadores e instan a promover estrategias como la investigación, lectura crítica y gestión de ambientes de aprendizaje para formar estudiantes autónomos y competentes.

Método

Se realizó una investigación descriptiva del tipo cualitativa, desde la perspectiva constructivista y hermenéutica. Para Vasilachis (1992, 2006) el método constructivista y hermenéutico, aplicado a la investigación cualitativa en las ciencias sociales, es, fundamentalmente, una actividad interpretativa que busca comprender el sentido de las vivencias, experiencias y creencias de las personas en sus contextos sociales, ya que parte de la idea de que la realidad es socialmente significada y construida. Es decir, se enfoca en desentrañar los significados y las estructuras simbólicas de la realidad social desde la perspectiva de los participantes, sus significaciones y puntos de vista.

Se realizaron entrevistas en profundidad como herramienta de recolección de datos, sobre una muestra teórica, por conveniencia, no estadística. El grupo de entrevistados y entrevistadas estuvo constituido por 10 (diez) estudiantes universitarios con características particulares, pensadas para favorecer el desarrollo de las entrevistas. Se accedió a una muestra utilizando criterios no aleatorios. Para ello se diseñó una encuesta *ad hoc*, que fue tomada en la materia Sociología (de las carreras de Contador y Licenciatura en Economía) y en Psicología y Sociología de las Organizaciones (de la carrera de Licenciatura en Administración de Empresas). Los puntos a relevar, en tanto criterios de inclusión, fueron: *a)* que los entrevistados sean alumnos de las carreras de grado de la FCE, mayores de 18 años; *b)* representantes de ambos sexos; *c)* que pertenezcan a alguno de los dos últimos años de cada carrera de grado de la FCE; *d)* que sean

preferentemente locuaces o participativos en clase, o con facilidad de expresión; e) que tengan las materias de la carrera relativamente al día, según lo esperado en los programas dispuestos para cada disciplina y f) que estén estudiando por primera vez una carrera universitaria. Se definió como criterio de exclusión que los estudiantes, aún cumpliendo con los criterios de inclusión, decidan no participar o interrumpir su intervención.

La descripción teórica de la muestra se definió a partir de dos criterios: que fueran jóvenes que hubieran atravesado con éxito los primeros años, permaneciendo y avanzando en sus carreras, y que pudieran expresar cómo consideraban que lo habían logrado. Una vez tomado el primer cuestionario *ad hoc*, se estableció con los estudiantes que respondieron a la descripción del perfil requerido, y aquellos que aceptaron participar en las entrevistas fueron finalmente indagados. Debido a que cada carrera de grado tiene diferencias en su cantidad de estudiantes, siendo la de mayor matrícula la de CP, seguida por la LAE, y con menos estudiantes la LE, es que la muestra plasmó este escalonamiento en la cantidad de participantes. La muestra quedó conformada por 10 estudiantes, de entre los cuales 5 fueron de la carrera CP, 4 de LAE, y 1 de LE.

Se realizaron entrevistas a estudiantes, de entre 30 y 60 minutos. Si bien hubo una guía de entrevista, en la cual constaron los temas que se deseaban relevar, las preguntas fueron semiestructuradas. Es decir, los interrogantes se rephrasearon, adaptándose a las circunstancias de la conversación, pero teniendo la guía de los ejes que se buscaban conocer. Estos ejes son compatibles con los objetivos de la investigación, como se detalla en la Tabla 1.

Como segundo momento se analizó el contenido de las entrevistas, desde el enfoque hermenéutico para armar las categorías y luego realizar el análisis de resultados.

Tabla 1

Ejes de entrevistas individuales

Eje temático	Preguntas alusivas
Datos generales	¿Cuál es tu fecha de nacimiento? ¿Cuál es tu lugar de procedencia? ¿Qué carrera estudias? ¿En qué año entraste a la carrera? ¿Trabajas? ¿Cómo está conformada tu familia?
Estrategias que usa para aprender	¿Cómo estudias? ¿Cómo decidís organizar tu tiempo? ¿Qué material usas para estudiar? ¿Qué consejos le darías a alguien que está por comenzar la carrera? ¿Cómo elegís los temas para un final, cómo te preparas?
Dificultades en el proceso de aprendizaje	¿Qué situaciones dificultaron el avance en la carrera? ¿A vos o algún compañero tuyo le ocurrió alguna situación que complique su avance en la carrera?

Nota. Elaboración propia.

Análisis, resultados y discusión

En este apartado se describen brevemente los entrevistados y luego desarrollan y articulan los resultados acerca de las estrategias de aprendizaje y las dificultades descritas por los estudiantes.

Los entrevistados

Se entrevistaron diez estudiantes de las carreras de grado de la FCE de la UNAM, seis del sexo femenino y cuatro del masculino. Se buscó mantener una cierta representatividad numérica, ya que los estudiantes de CP son más que los de LAE y a su vez los estudiantes de LE que en el año 2024 cursaban cuarto o quinto año de la carrera.

Cinco de los entrevistados tenían un trabajo en el momento de la entrevista, mientras que los otros cinco estudiaban y no trabajaban.

Como puede observarse, todos los entrevistados atravesaron el período de pandemia 2020 en sus primeros años de ingreso a la universidad.

El armado de resultados fue extenso, sin embargo, aquí se presentan aquellos que consideramos más relevantes para comprender las estrategias de estudio utilizadas por los estudiantes, así como también las dificultades que debieron resolver a lo largo de su carrera.

Tabla 2

Descripción y clasificación de estudiantes entrevistados

Carrera	Denominación	Género	Edad (años)	Año de ingreso a la carrera	Empleado
Contador público	CP 1 AG	Fem.	23	2020	No
	CP 2 LMG	Fem.	23	2020	Sí (asistencia tributaria)
	CP 3 MJM	Fem.	22	2021	No
	CP 4 MS	Masc.	22	2021 2021	Sí (contable en una constructora y emprendimiento)
	CP 5 SS	Fem.	21	2021	No
Lic. en Administración de Empresas	LAE 1 JR	Masc.	22	2021	No
	LAE 2 SC	Masc.	21	2021	Sí (estudio contable)
	LAE 3 AV	Fem.	21	2021	No
	LAE 4 sd	Fem.	22	2020	Sí (pasantía)
Lic. en Economía	LE 1 JG	Masc.	23	2020	Sí (comercio)

Nota. Elaboración propia.

Estrategias de estudio

Las estrategias de estudio que aquí se fueron relevando incorporan aquellas que son predominantemente cognitivas (atención, memoria, entre otras) y a su vez tienen como objetivo resolver situaciones complejas que integran lo social, las estrategias «informales». Es por esto que se podrá observar que las categorías propuestas integran lo estrictamente académico y en un contexto de uso dinámico y situacional. A partir del análisis de los dichos de los estudiantes se armaron tres grandes categorías (Tabla 3) que a su vez se subdividen en subcategorías. Las generales fueron: el aprendizaje significativo, el proceso y el armado del material de estudio. Se manifiesta así la complejidad de los enfoques de aprendizaje en el contexto universitario.

| 11

Tabla 3

Resultado de entrevistas por categorías

Categoría	Sub categoría	Cuantitativo
Aprendizaje significativo	Relación entre teoría y práctica	10 de 10
	Decidir si estudiar con otros	9 de 10
Proceso	Asistencia a clases	9 de 10
	Seguimiento de la materia	9 de 10
	Armado de planificación, manejo del tiempo, repaso	10 de 10
	Qué y cuándo rendir	8 de 10
Material de estudio	Armado de apuntes	10 de 10
	Parciales viejos	6 de 10
	Diferentes fuentes	7 de 10

Nota: Elaboración propia.

Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo es un concepto propuesto por Ausubel (2002), quien contrapone un aprendizaje memorístico y mecánico a otro activo y que genera relaciones entre los conocimientos ya adquiridos por el estudiante. El aprendizaje significativo implica un mejor proceso, porque al integrar una red cognitiva de significados, la apropiación y la utilización posterior son mucho más probables. Entre otros requisitos, el aprendizaje significativo requiere un estudiante motivado y activo. En el caso de los estudiantes todos ellos coincidieron en que era necesario llegar a un entendimiento de los conceptos, haciendo una apropiación. Para ejemplificar esto, una estudiante dice:

Antes armaba los resúmenes en manuscrito, pero tengo que ser sincera y muchas veces copiaba nomás las cosas que estaban en el libro, o sea, básicamente era lo mismo, no estaba razonando. Y ahora en la

computadora, en cambio, yo escribo con mis palabras, con mis entendimientos. (CP 1 AG)

En este dicho aparece contrapuesta la mera repetición de los contenidos, en contraposición a elaborar escritos propios, que permitan dar un sentido subjetivo a los conocimientos generales. Para poder dar cuenta de este aprendizaje significativo, los estudiantes hablan de la relación entre teoría y práctica y también del rol de estudiar con otros.

| 12

Sobre la teoría y la práctica, los estudiantes primeramente diferenciaron entre ambas y describieron que las materias tienden a centrarse en una más que en otra. Explica un estudiante: «Sí, me suele gustar mucho más la práctica, cuando es solo teoría me cuesta muchísimo más» (CP 3 MJM). Por esto es llamativo que, si bien los estudiantes buscan comprender, no siempre logran integrar teoría y práctica, sino que se sienten más seguros en una u otra. Las estrategias respecto a lo práctico implican realizar muchos ejercicios, para adquirir la mecánica, además de la comprensión de la misma. Dice un estudiante: «me sirve mejor memorizar el cómo lo puedo resolver, porque después practico directamente el asentarlos en la cabeza, memorizo cómo hacerlo, no hago el trabajo mental, ya tengo el cómo se resuelve.» (LAE 4 SD).

En relación con la teoría, requiere otro tipo de habilidades, como expresa un estudiante: «con la teórica suelo buscar mucho en libros, suelo armar muchos resúmenes y me lleva más tiempo». (LAE 3 AV).

Si es relevante generar relaciones entre la teoría y la práctica, esto aún debe fortalecerse en las carreras. La teoría refiere a conceptos, aspectos cognitivos abstractos que se procesan desde las funciones psicológicas. Por otro lado, los aspectos prácticos refieren a la implementación, concretización a través de las experiencias, o al poder aplicar a ejemplos, los conceptos abstractos. Todos los estudiantes entrevistados (10 de 10) reconocen una división entre teoría y práctica. Una estudiante explica cómo fue cambiando la modalidad, de más teórico y sencillo al principio, a más complejo y práctico, dice:

Se modificó cuando yo me di cuenta de que no podía responder a situaciones cuadradas. No cuando nos preguntaban algo así como «dos más dos es cuatro», sino que daban vuelta todo, y ahí yo tenía que interpretar verdaderamente, entonces mi estudio a lo largo del tiempo se fue modificando en ir absorbiendo los conceptos y poniéndolos en contraste con la vida real. (CP 1 AG)

Otra estudiante explica la relación entre teórico y práctico, y refiere que tienen diferentes maneras de ser estudiados. Dice:

Por lo general nuestros parciales son más teórico-prácticos. Pero sí, práctico es ejercitar, esto es como matemática, la única forma es hacerlo hasta que se sedimente en tu cabeza; con la teoría depende, si lo podés decir con tus palabras es más como comprender el concepto y después redactarlo. (LAE 4 SD)

Los estudiantes explican que lo teórico tiene mucho de lectura mientras que lo práctico mucho de resolución de ejercicios. Sin embargo, en general, hay una relación continua entre ambos. Es decir, lo teórico ayuda a la resolución de ejercicios y a su vez la práctica ayuda a comprender la teoría. Explica una estudiante, ilustrando este punto «Y casi siempre relacionando, ustedes estudian, ¿no? Saben que hay un montón de cosas que uno puede ir relacionando y tejiendo, y una se da cuenta, y lo entiende» (CP 3 MJM). Dice otra estudiante:

| 13

Lo ideal es poder comprender el contenido que se estudia. Primero estudiaba de memoria, al principio, no le voy a mentir que fue el primer año más o menos. Pero después en el segundo año los exámenes dejaron de ser preguntas tipo «¿qué es tal cosa?», y empezaron a ser preguntas más a partir de un resultado que vos obtenías, y entonces yo cuando estudio, interpreto. (LAE 3 AV)

Y otra estudiante dice «entonces, como que me había amigado con la teoría, no me costaba nada. Y después repaso un poco la práctica, y ahí volvía con la teoría, así como que iba variando» (CP 2 LMG).

Sin embargo, los estudiantes explican que no todas las materias son iguales, en tanto a la relación de contenido entre teoría y práctica, o si pueden generar relación entre los contenidos y comprenderlos. Las materias de derecho son las mencionadas para ilustrar que tienen mucha carga teórica, aunque no son las únicas. Explica un estudiante: «Cuando tengo una materia de derecho, sé que me va a costar un poco más, porque es más teoría, no tanto como llevarlo a la práctica, sino que es leer una ley y eso no más» (LAE 2 SC). Sin embargo, cuando los estudiantes no entienden los contenidos de las materias, recurren al uso de la memoria reproductiva. Es decir, poder repetir conceptos, aunque no se los comprenda. Dice una estudiante «Y estudié, ahí también había mucho de memoria, entonces, literalmente fue practicar con modelo de parcial un día antes, rendir, y aprobar de casualidad» (CP 3 MJM). Un estudiante hace referencia a este punto también, sobre estudiar teoría en matemáticas «en cambio, lo teórico lo tenés que memorizar, lo tenés que saber bien, y eso que te preguntan es específico, no te sale pensando, sino acordándote, esa es la diferencia.» (LE 1 JG)

Aun así, a la hora de aprender y comprender, la relación entre ambas es primordial. Dice un estudiante «Yo trabajo en el Departamento de Control y Gestión, por ahí estamos abocados a la administración, pero la verdad está muy bueno.

Hay cosas que yo veo, que estudié acá, que las puedo ver en el trabajo. Está muy copado» (CP 4 MS). Otro explica «Si es matemática, hago los ejercicios. No es que solo los leo y digo "bueno, los entendí", sino que los hago, porque después no me los acuerdo» (LE 1 JG).

Los estudiantes reconocen una evolución en sus métodos de estudio, pasando de una memorización inicial a una búsqueda de comprensión e interpretación. Esta transformación implica la capacidad de relacionar los conceptos abstractos con situaciones de la vida real o con la aplicación profesional. La efectividad de esta relación es percibida de manera bidireccional: la comprensión teórica facilita la resolución práctica, y la experiencia práctica puede iluminar la teoría. Particularmente, en carreras como CP, se observa una transición de una expectativa inicial, centrada en números, a una realidad con una carga teórica considerable, especialmente en áreas como el derecho, donde la aplicación práctica directa puede ser menos evidente para los estudiantes. Cuando la comprensión conceptual se dificulta, la estrategia predominante es el uso de la memoria reproductiva, donde la repetición de conceptos sustituye a la comprensión profunda. Este enfoque se asocia con un menor nivel de implicación cognitiva.

Como resultado se podría decir que para tender a un aprendizaje significativo es necesario comprender las estrategias pertinentes para la teoría y la práctica, pero que es preciso que las cátedras trabajen fuertemente en la integración de ambas.

Sobre el aprender con otros, las instancias se alternan. Hay quienes prefieren hacer la mayor parte del proceso de estudio solos, sin embargo, luego se reúnen con otros para afianzar los conocimientos. Cuenta un estudiante «Y lo que sí, siempre fui de estudiar solo [...] Después sí, nos preguntamos "che, ¿vos sabés esto?", pero juntarnos a estudiar no» (LAE 1 JR). Otra estudiante dice:

No, depende de qué materia, si tengo compañía elijo estudiar en compañía [...] termino haciéndome amigos en la cursada y les escribo para juntarnos a estudiar, por más que no tenga mucha relación, no tengo problema en hacer amigos nuevos o en *caradurear* para decir «eu, vamos estudiar juntos esto». (LAE 4 SD)

Otro explica: «Sí, por ejemplo, para algunas cosas que son teoría-aplicación, me gusta leer la teoría y después, con el grupo, la aplicación. No me sirve mucho... no necesito consultarle cosas a otros cuando estudio teoría, me sirve leer nomás» (LE 1 JG).

El estudio en grupo se manifiesta como una estrategia dual. Por un lado, se valora para la discusión, el debate de ideas, la fijación de conocimientos y la comparación de resultados, especialmente en tareas prácticas. La interacción presencial con compañeros es considerada beneficiosa para la resolución de dudas. Sin embargo, el estudio individual es una preferencia marcada para

un segmento de los estudiantes, quienes pueden encontrar la dinámica grupal incómoda o menos eficiente para su concentración. Una estrategia híbrida común implica el estudio individual de la teoría y la colaboración para la práctica o el repaso final. La reconfiguración de grupos de estudio es una constante en la vida universitaria debido a los diferentes ritmos de avance o cambios en las materias, lo que fomenta la formación continua de nuevas alianzas académicas. La selección de compañeros se basa en criterios como la afinidad o la percepción de conocimiento sobre la materia.

| 15

Todos los estudiantes entrevistados comenzaron o atravesaron sus estudios durante la pandemia ocurrida a partir del año 2020. El atravesar esta situación particular pudo haber tenido algún tipo de incidencia en el desarrollo de estrategias de aprendizaje, sin embargo, los jóvenes no mencionaron especialmente este hecho más allá de hacer referencia en algunos casos en aquellos que comenzaron a cursar en el año 2020. La dificultad fue para armar grupos de trabajo para resolver tareas académicas, cuando las materias lo requerían. Mencionaron que en unos casos pudieron armar grupos contactando vía telefónica, en otros presentaron de manera individual, ya que no se pudo conservar el grupo. Además, en estos casos coincidió la pandemia con primer año de cursada, ambos elementos que pudieron incidir en la no continuidad de estudiantes ingresantes.

Los dichos podrían apuntar a que son relevantes los dos espacios de estudio. Momentos en que se debe hacer el proceso en solitario para luego poder compartir o contrastar dudas o poner en palabras lo aprendido.

El proceso

Aquí se hace referencia a que los estudiantes ven necesario acompañar de acciones constantes al aprender. Es decir, como una práctica distribuida en el tiempo, que permite acompañar y generar referencias sobre qué y cómo estudiar. Las tres estrategias que mencionaron los estudiantes fueron: asistencia a clases, seguir la materia y planificación y gestión del tiempo.

La asistencia a clases refiere a la utilidad de presenciar las clases que se dan, ya que allí se explican los conceptos importantes, de manera más sencilla. Dice una alumna «o sea que resaltaba mucho las ideas que los profesores daban así criollas, y los temas así, además, anotaba apuntado a eso» (CP 1 AG). También las clases permiten clarificar dudas sobre los contenidos o generar un punteo acerca de lo que el docente considera importante y puede llegar a tomar en los exámenes. Sobre interactuar explica una estudiante «me gusta venir a cursar y me sirve mucho estar en persona, cara a cara, me saca más dudas y me beneficia más que la persona esté frente a frente» (LAE 4 SD). Hay acuerdo de que las clases son útiles y en ellas puede hacerse un seguimiento de lo relevante, como explica una alumna «pero, en su mayoría, muchas preguntas sí son cosas

que dan en clase, depende del profe.» (CP 5 SS). Hay clases que no cumplen este fin, como expresa otra estudiante «A veces estoy en clase, y si veo que es fea, que se va por las ramas, que empieza hablar cosas que no tienen nada que ver, yo me voy. Vivo acá cerca» (CP 4 MS). También la participación activa en clase, manifestada a través de la intervención y la respuesta a las preguntas del profesor, contribuye a la autoconfianza y a la reafirmación del entendimiento. Dice una estudiante que en clase ella logra avances: « me sirve para cerrar una idea, por ejemplo, yo estoy estudiando algo de una manera; el profesor preguntó algo y yo le respondo, y me da la afirmativa, entonces me da la seguridad de que estoy yendo por buen camino. (CP 1 AG)

| 16

Se considera que las clases presenciales son especialmente útiles, particularmente cuando los docentes destacan los contenidos clave que serán evaluados. Para la teoría, los videos y audios pueden ser de gran utilidad, mientras que, para la práctica la explicación paso a paso del profesor en persona es insustituible.

Puede interpretarse de esta subcategoría la necesidad que las clases sean relevantes, útiles para los estudiantes, si no ellos mismos tienden a no asistir, Brinda muchas más ventajas además cuando se alienta la participación activa de los estudiantes, en una construcción del conocimiento.

Otra subcategoría del proceso es el seguimiento de la materia, que implica el poder acceder al material de estudios en paralelo al dictado de las clases. Explica un estudiante «yo sí estudio todos los días, salvo los sábados» (CP 3 MJM). Por lo que explican los estudiantes un método eficaz implica el procesamiento continuo del contenido a lo largo del cuatrimestre, lo que incluye interpretar las explicaciones del profesor, contrastarlas con la bibliografía y elaborar apuntes propios que integren estas fuentes. Esta aproximación permite llegar al examen con el conocimiento consolidado, requiriendo únicamente un repaso final. La consistencia en el estudio diario, incluso por períodos breves, es considerada más efectiva que intensas sesiones de estudio previas al examen.

Finalmente, en proceso, los estudiantes hablan acerca de la importancia de planificar y gestionar los tiempos. Una estudiante dice «hoy en día durante el proceso de estudio, antes de un parcial, yo sé que debo planificar e intentar cumplir con mi planificación, hay veces que no se puede» (CP 1 AG). Otro ratifica:

Me empecé a organizar un poco, sigo siendo desorganizado igual, pero intento planificar un poco más lo que tengo que hacer y las prioridades de las materias que tengo que dar [...] por ejemplo, antes lo primero que tenía que hacer era a lo que le daba prioridad, entonces las otras materias las dejaba hasta que pasaba ese parcial que tenía, y ahí recién retomaba con las otras materias, en vez de dar un poco en el día de cada una para poder ir estudiando de a poco. (LAE 2 SC)

La planificación es una herramienta reconocida como necesaria, aunque su implementación puede ser flexible y adaptarse a las circunstancias. La anticipación en el estudio es una estrategia frecuente para afrontar los exámenes con mayor preparación. La organización por unidades temáticas por día o semana es un enfoque común, según mencionan. La autogestión y la disciplina son fundamentales, incluso ante la tendencia a la procrastinación. Métodos como el Pomodoro (Cirillo, 2018) que trata sobre la gestión del tiempo, son utilizados para segmentar el tiempo de estudio y mantener la concentración. El repaso es una fase crítica para la consolidación de la información y para aumentar la seguridad antes de los parciales. La preparación para los exámenes finales es notablemente más extensa que para los parciales. La percepción de nunca estar «completamente preparado» para un examen es generalizada. Sin embargo, la presentación a las evaluaciones se valora para familiarizarse con la estructura del examen y el estilo de los profesores. También, algunos estudiantes optan por recurrir a materias como una estrategia para evitar los exámenes finales, percibidos como una instancia de preparación más exigente.

| 17

Material de estudio

Se refiere a cómo se despliegan las fuentes de información y la manera en que los estudiantes preparan el material que les servirá para estudiar. Ellos mencionan a la elaboración de apuntes, el uso de exámenes viejos y otras fuentes de información.

Sobre el armado de apuntes, los estudiantes emplean diversas técnicas. Una ellas es la toma de notas detallada de las ideas claves del profesor para su posterior elaboración en apuntes propios. A menudo esos apuntes además están en formato digital, lo que les permite integrar nuevas fuentes, así como el trabajo colectivo de dos o tres estudiantes trabajando de manera simultánea desde un archivo compartido. Algunos prefieren estudiar directamente de la bibliografía principal, resaltando lo esencial, en lugar de crear resúmenes extensos. Cuenta un estudiante:

Generalmente, de la bibliografía que recomiendan los profesores, tomo apuntes en clases, pero no me gusta escribir o hacer resúmenes. Suelo agarrar el libro e ir, leer y ahí en ese momento, mientras voy leyendo el libro, directamente estudiar lo que considero más importante. (CP 2 LMG)

Otro estudiante dice: «hago apuntes y tengo libros. Yo me siento a leer lo que hice de apuntes, trato de completarlos» (CP 4 MS). La elaboración de esquemas, cuadros sinópticos y el uso de herramientas digitales son recursos para organizar los conceptos. Cuenta un estudiante «Ahora para los primeros parciales sí escribí todo, porque es como que yo necesito tener organizado, o sea escribo,

y después hago un cuadro sinóptico» (CP 5 SS). Toman diferentes fuentes, desde las recomendadas por los docentes, pero también apuntes de otros compañeros, como menciona un estudiante «Material que mandan los profesores y en algún otro caso hay algunos materiales que hacen algunos compañeros, estudio de ellos o de años anteriores» (LAE 2 SC).

Otra fuente relevante son modelos de exámenes que se han tomado años anteriores. Esto les permite saber sobre qué conceptos puntualizan los docentes y también realizar prácticas. Dice una estudiante: «a lo último uno va teniendo exámenes parciales y todo, uno va practicando, y uno se da cuenta que siempre te van tomando más o menos lo mismo, o sea, el mismo tema, te cambian los números, cosas así» (LAE 1 JR), y otra expresa: «entonces siempre sigo el programa, hay mucho, veo muchos parciales de años anteriores, ahí es donde miro si entiendo lo que estoy estudiando o si no sé nada» (LAE 2 SC). La práctica con modelos de exámenes previos es una estrategia crucial para comprender la estructura de las evaluaciones, identificar temas recurrentes y anticipar posibles dificultades. Este enfoque ayuda a alinear las respuestas con las expectativas del profesorado.

Además del armado de material, más el uso de exámenes, los estudiantes mencionan otras fuentes de información. Los videos, audios y otras explicaciones complementarias son recursos importantes para la comprensión de contenidos complejos, especialmente en el ámbito teórico. Cuenta una alumna: «suelo mirar muchos videos sobre los temas que me cuestan, si fuera de eso me sigue costando y le pregunto a alguien» (CP 1 AG). La bibliografía proporcionada por la cátedra es la fuente primaria, que a menudo se complementa con búsquedas en línea y otros materiales, incluyendo a veces herramientas de inteligencia artificial para la búsqueda de respuestas. Dice un estudiante «Miré muchos videos de YouTube, con explicaciones que me hicieron entender [...] Que no sea leer el libro nomás» (LE 1 JG). También el intercambio de apuntes entre estudiantes es una práctica extendida.

Para integrar las estrategias de aprendizaje puede plantearse que los estudiantes busquen que sus aprendizajes sean significativos, aunque no siempre logran encontrar plena articulación entre la teoría y la práctica. Cuando logran hacerlo esto permite un mejor uso de los conocimientos. Además, la asistencia a clases, con el armado de material y que esto se dé de manera paralela e integrada, sería una manera muy efectiva de encarar el cursado del cuatrimestre, que asegura muchas veces el promocionar las materias, ya que las dudas pueden responderse en el proceso. A su vez esto requiere planificación y autocontrol. El rol de pares es importante también en el aprendizaje, aunque alternando momentos de estudio individual. A todo esto, las cátedras que brinden clases que articulen teoría y práctica, con guías de lectura, bibliografía clara y ejercicios, pueden ser las más exitosas en la enseñanza.

Dificultades

En base a las respuestas que los estudiantes pudieron dar acerca de las dificultades percibidas en sus trayectorias, mencionaron algunas que serían coherentes con el concepto de locus de control. Este concepto refiere al lugar (locus) donde la persona ubica que radica la posibilidad de que pueda dominarse o generarse un cambio. Las dificultades se categorizan en aquellas con un locus interno (dependiente del estudiante) y locus externo (ajenas al estudiante).

Según la Tabla 4, pueden mencionarse que, dentro de la categoría de locus interno, es decir que los estudiantes podrían llegar a manejar o cambiar, aparecen la auto exigencia o la ansiedad.

| 19

Tabla 4

Categoría de dificultades según el Locus

Categoría	Sub categoría	Cuantitativo
Locus de control interno	Autoexigencia y ser rígidos para adaptarse	7 de 10
	Ansiedad	7 de 10
Locus de control externo	Características de los docentes	7 de 10
	No coincide lo que se da en clase y lo que se evalúa	6 de 10

Nota. Elaboración propia.

La autoexigencia tuvo una doble función primero como motor de motivación, pero se transformó también en un obstáculo en algunos casos cuando se volvió excesivo, llevando a los estudiantes a la imposibilidad de aceptar el fracaso. Explica un estudiante «Pero sí, yo antes por ahí me daba mucha manija, en el sentido de qué, cómo te digo, yo nunca sentía que era suficiente lo que sabía, entonces siempre veía una pavada así, y decía me falta esto, y después veía que me faltaba otra cosita, iba por eso» (CP 4 MS). Aquí se observa que el malestar de no obtener los resultados esperados retroalimenta negativamente la autoestima. Es necesario buscar manejar estas expectativas, para poder avanzar en la carrera. Dice una estudiante «Me exijo mucho, quiero siempre ser la mejor, pero también al mismo tiempo entiendo que no voy a poder siempre ser la mejor. Pero trato, le juro que trato» (LAE 3 AV). En contraposición otra estudiante propone una alternativa: «hay veces que, si siento que no doy más, me doy un descanso, un día no hago nada, por ejemplo, me acuesto a dormir, que se yo, sin alarma. placer de la vida» (CP 4 MS). Este cambio le permitió a la estudiante tener una mirada más compasiva de sí misma, sin que esto haga que deje la carrera.

La ansiedad, si bien es una respuesta emocional a un disparador externo, puede ser medianamente regulada por las personas. Los disparadores más frecuentes mencionados por los estudiantes fueron sin dudas los exámenes:

Tengo que decir que duermo mal, porque todo el día vengo pensando que tengo que rendir o que tengo que estudiar. Específicamente antes de rendir tengo la mezcla de estrés y ansiedad, que el estrés hace que no pueda comer ningún bocado, y la ansiedad hace que tenga ataques de querer comer todo tipo de panificados, y asalto las panaderías, esto dependiendo. (LAE 4 SD)

Como bien explica la estudiante, la ansiedad reporta una serie de síntomas físicos o insomnio que pueden interrumpir el proceso de resolver un examen. Dice una estudiante «Rendía Estadística 1, llegó un momento que tenía tanta ansiedad que me bloqueé en medio del parcial, me había ido mal en el primero, y porque eran tantos temas que me bloqueé y no pude seguir.» (LAE 2 SC). Otro reafirma: «el sueño, ayer que había salido de rendir un parcial, y hoy rendía otro, entonces como que dormía de manera intermitente y siento que no descansé nada» (CP 2 LMG). El desgaste emocional y físico por enfocarse exclusivamente en el proceso de la carrera universitaria los llevó a tener rutinas extremas de solo «estudiar y dormir» con falta de tiempo para realizar ejercicios, alimentarse adecuadamente o socializar.

| 20

Tanto la autoexigencia como la ansiedad, además, pueden retroalimentarse mutuamente. Es decir, cuanto mayor la exigencia de tener buenos resultados, más peligrosos se perciben los exámenes y mayor activación sintomática genera. Una de las estrategias para poder romper con este círculo vicioso es el correr el rendimiento del eje de la vida estudiantil, permitiendo que haya variedad de vivencias, como las deportivas, sociales o de recreación. Alternar a las clases y momentos de estudio con otras actividades que permitan el crecimiento subjetivo y a la vez la sensación de trascendencia.

En cuanto a las dificultades de locus de control externo, refiere a situaciones que van más allá del control de los estudiantes. Las más mencionadas fueron ciertas características de los docentes y desfasajes entre los temas que se dan en clase con respecto a los que se evalúan en los exámenes.

Sobre las características docentes se mencionaron las actitudes, métodos de enseñanza y exigencia de los profesores como factores recurrentes en las respuestas. Una estudiante explica:

Depende del profesor es como hay que estudiar, ¿no? Y en esta materia la profe tiene la manía de pedir cosas de memoria, [...] pero con esta profe es imposible porque, por más que vos entiendas, ella te pide de memoria la ley. No hay forma». (CP 3 MJM)

En este caso se hace referencia a lo que una docente espera específicamente de un estudiante, que puede variar en cuanto al estilo de aprendizaje. Por otro lado, se menciona el poco compromiso de docentes con respecto a su labor, como menciona una estudiante:

Hay personas que realmente no tienen ganas de venir a la facultad, de enseñar, y vienen para cumplir horas nomás, entonces creo que eso es lo que perjudica mucho, [...] la exigencia de los profes en algunas materias no coincide con lo que enseñan, a eso voy. (CP 5 SS)

| 21

Esto se termina reflejando en que algunos estudiantes buscan otros docentes para que les enseñen los contenidos. Explica una estudiante «Lo que no me parece tan copado es a veces la forma de dar clases de los profesores, también que tengas que ir a pagar a otro lado porque no cumplen bien su trabajo, algo que te desmotiva» (LAE 4 SD).

A la par, los estudiantes mencionan que existen desfases entre los contenidos que se dan en clase con respecto a los que luego se evalúan. Dice una estudiante que «Muchas veces me ha pasado que nos dicen "esto no entra", y después lo meten en el examen» (CP 4 MS). Otro estudiante reafirma que «aunque sepa la materia igual antes de entrar a rendir siento nerviosismo o ansiedad de rendir por no saber qué nos van a tomar, aunque sepa toda la materia» (LAE 2 SC). Este tipo de situaciones rompe con el contrato pedagógico, en el cual hay un acuerdo, que debiera darse de manera explícita, en cuanto a los objetivos que se buscan alcanzar una materia. Por ello estas situaciones tienden a leerse como de mala voluntad de los docentes, como menciona un estudiante:

Lo veo mucho en la facultad. Porque después van y, claro, ellos saben, pero después capás que ni dieron el tema, nunca te explicaron, y te exigen [...] Y eso que siempre trato de ir a la clase de consulta y todo, pero igual hay veces que ocurre eso. (CP 5 SS)

Entre las dificultades mencionadas por los estudiantes pueden encontrarse puntos de encuentro, que permiten hacer una lectura sistémica de las situaciones de locus interno y externo. Si bien esto no agota las posibilidades, al menos delinea algunas soluciones posibles. Por un lado, los estudiantes manifiestan ciertas expectativas con respecto a su rendimiento que se activan como ansiedad, sobre todo en las situaciones de exámenes. Estas situaciones pueden exacerbar el hecho de percibir que algunos de sus docentes no han tenido un compromiso adecuado con la enseñanza y que pueden enfrentarse a situaciones de maltrato o sorpresivas en cuanto a la evaluación. Las primeras situaciones, las de control interno, pueden abordarse desde espacios de reflexión sobre expectativas, variedad de experiencias en sus vidas o manejo de la ansiedad, talleres sobre

salud mental, espacios sociales y deportivos que proporciona la universidad son muy útiles. En cuanto a las cuestiones de locus externo, es preciso trabajar con el cuerpo docente, el cual debe tener una actitud introspectiva con respecto a actitudes y decisiones pedagógicas. Esto podría deberse en parte a falta de formación pedagógica, con lo cual, espacios de capacitación docente, o de reflexión de la labor docente, especialmente con docentes identificados, pueden ser propuestas institucionales que mejoren las condiciones de cursada y evaluación.

| 22

Conclusión

Más allá de las particularidades subjetivas que se reflejan en cada relato, los hallazgos de esta investigación reflejan que el tránsito del estudiantado por la FCE no es lineal, sino un proceso dinámico, en pos de superar activamente las dificultades que los movilizan. El pasaje por sus recorridos académicos se va encontrando y combinando con la resolución de ciertas dificultades que ponen en marcha la adquisición y uso de estrategias para el aprendizaje en las cursadas. Esas trayectorias llevaron a que en todos los casos se adquiriera un oficio del estudiante, propio de esta área del conocimiento en la región. En concordancia con los antecedentes (Enrico, 2019, 2024 y Garriga Olmo, 2023), los estudiantes debieron aprender sentidos y prácticas propios de la institución universitaria que les dieron la posibilidad de aprender a aprender, concretamente en ciencias económicas. Como menciona Enrico (2019), no todos los estudiantes consiguen aprender el oficio del estudiante, aquellos que lo logran lo hacen porque fueron enriqueciendo sus habilidades y conocimiento significativamente a través de experiencias de la vida universitaria (Enrico, 2024). Las estrategias que mencionaron como relevantes en sus trayectorias fueron: el intentar que sus aprendizajes sean significativos, es decir, apropiarse subjetivamente de la teoría y la práctica. Solo cuando este proceso falló, apelaron a apoyarse más fuertemente en la memoria reproductiva. Para poder aprender, estos estudiantes valoran la asistencia a las clases y el seguir el desarrollo de los contenidos de manera gradual, durante la cursada de las materias. En cuanto a los materiales de estudio se apoyaron en el armado de apuntes y la utilización de exámenes previos. Los estudiantes tienden a alternar momentos de aprendizaje en solitario con espacios grupales, en los cuales, a menudo comparan sus aprendizajes con sus pares.

Sobre las dificultades a resolver por los estudiantes, Garriga Olmo (2023), menciona que los tropiezos académicos fueron valorados por los estudiantes como contribuciones positivas para la construcción del oficio del estudiante. En este caso, los jóvenes mencionaron dificultades percibidas como de control interno, como el manejo de la autoexigencia (que debió bajar) y la ansiedad. También aparecieron dificultades de control externo, ajenas a ellos, como ser ciertas características docentes (relacionadas a actitudes percibidas como

negativas de los mismos) y las discrepancias que puede haber entre los contenidos que se dan (o no) en las clases y lo que luego se evaluará. El poder superar estas situaciones son vividas también como espacios de aprendizaje del oficio del estudiante.

La articulación entre estrategias de estudio y dificultades permite comprender de manera integrada las experiencias académicas en el ciclo profesional de los alumnos de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones, aportando elementos para el análisis de las trayectorias estudiantiles en el nivel superior.

A partir de lo compartido puede reflexionarse que, para acompañar a los estudiantes ingresantes en su proceso de convertirse en estudiantes universitarios, la Facultad de Ciencias Económicas, desde lo institucional, puede fortalecer en el cuerpo docente herramientas que propicien los aprendizajes significativos de los estudiantes, potenciar los contenidos de las clases (que guían la cursada), revisar de manera constante la coherencia entre los contenidos de las clases y los evaluados, hacer uso sistematizado de los materiales creados desde la cátedra (apuntes y exámenes, por ejemplo) e incentivar el trato solidario y respetuoso entre estudiantes y enseñantes.

Referencias bibliográficas

Argentinos por la Educación (2022). *Retornos de la educación: ¿Vale la pena estudiar? Observatorio/Brief técnico*. Argentinos por la Educación. <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/retornos-de-la-educacion-vale-la-pena-estudiar.pdf>

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Beltrán, M., y Castagno, F. (2017). Construir oficio de estudiante. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 205-215.

Bernabé Lillo, M. D. L. L., Suárez Suri, P. R., Espinoza Ávila, M. E., Armijos Poroza, I. M., y Medina Godoy, A. A. (2022). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios ecuatorianos: Un estudio de caso en la provincia de Esmeraldas. *Revista Andina de Educación*, 5(2), 000529. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.9>

Brajkovic, M. L. (2019) *Educación Inclusiva: prácticas en la Escolarización de Jóvenes y Adultos de sectores populares en Posadas, Misiones* [Trabajo de investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones]. <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/3c3dac8b-906b-4453-9489-adc9746db158/content>

Campos-Gómez, A. A. del C., Hernández-Hernández, M. A., y Aniceto-Vargas, P. F. (2021). Análisis documental del concepto estrategias de aprendizaje aplicado en el contexto universitario. *Psicumex*, 11, e395.

Cirillo, F. (2018). *La técnica Pomodoro: El sistema de gestión del tiempo que ha cambiado al mundo*. Paidós Empresa.

Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>

Departamento de Información Universitaria. (2022). *Síntesis de información estadísticas universitarias*. Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf

Enrico, R. C. (2019). La construcción del oficio de estudiante universitario en ingresantes a la Facultad de Ciencias Químicas en dos universidades de Córdoba. *Diálogos Pedagógicos*, 17(34), 18-36.

Enrico, R. C. (2024). El oficio de estudiante: Trayectorias estudiantiles en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba. *Revista Educación*, 48(1), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55706>

Garriga Olmo, S. (2023). La construcción del oficio de estudiante: Un análisis de las trayectorias educativas en la carrera de Sociología (UNLP) de estudiantes que son primera generación universitaria. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 19(14), 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.30972/riie.19146750>

Guzmán-Gómez, C. (2017). El oficio de estudiante en la universidad pública: El ingreso a la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71-87. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.001>

Kohler Herrera, J. L. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima. *Liberabit*, 19(2), 277-288. <https://biblat.unam.mx/hevila/Liberabit/2013/vol19/no2/13.pdf>

Mainardi Remis, A. (2018) Incidencia de factores institucionales y de la autoestima en las trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(26), 171- 190. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.302>

Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J., & Román, J. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19(1), 13-20. DOI: <https://doi.org/10.5093/ed2013a3>

Másmela Olivar, R., & Jiménez Rodríguez, E. A. (2024). Una reflexión sobre estrategias de aprendizaje para estimular la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42189. DOI: [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)189](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)189)

Mathot y Rebolé, M. I., y Maltanares, V. B. (2025). Estrategias informales de aprendizaje en estudiantes universitarios de la ciudad de Posadas, Misiones. *Propuesta Educativa*, 34(63).

Nicastro, S., y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.

Núñez, Y. I. (2019). *Interculturalidad, educación superior y mercado laboral: Un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la Provincia de Misiones (Argentina) y del Estado de Paraná (Brasil)* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Misiones.

Prieto, G. (2021). Identificación de estilos de aprendizaje según el cuestionario ILS en una muestra de estudiantes de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 89-106. DOI: <https://doi.org/10.21703/0718- 5162.v20.n43.2021.006>

Terigi, F. (1999). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). Métodos cualitativos I: *Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Visdómine-Lozano, J. C., y Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: Revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729-751. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33760313>

Yepes Delgado, C. E., Henao, D. M., Hurtado, V. M., y Velásquez, I. M. (2022). Parar y pensarse: metacognición en estudiantes colombianos de Medicina durante el curso de Seguridad Social. *Edu-MeCentro*, 14(1). <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=115532>